

UNIVERSIDAD DE HOLGUÍN
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LETRAS
DEPARTAMENTO DE LENGUA INGLESA

**EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ESTRATÉGICA EN EL PROCESO DE FORMACIÓN
DE TRADUCTORES E INTÉRPRETES EN LA CARRERA LICENCIATURA EN LENGUA INGLESA
CON SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA**

Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

MARLA VEGA ROMERO

HOLGUÍN

2020

UNIVERSIDAD DE HOLGUÍN
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LETRAS
DEPARTAMENTO DE LENGUA INGLESA

**EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ESTRATÉGICA EN EL PROCESO DE FORMACIÓN
DE TRADUCTORES E INTÉRPRETES EN LA CARRERA LICENCIATURA EN LENGUA INGLESA
CON SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA**

Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

Autor: Prof. Aux., Lic. MARLA VEGA ROMERO

Tutor: Prof. Tit., Lic. Vilma Imilce Páez Pérez, Dr.C.

Cotutor: Prof. Tit., Lic. María Elena Ayala Ruiz, Dr.C.

HOLGUÍN

2020

AGRADECIMIENTOS

A mis padres, porque lo que sé no lo aprendí con ellos, pero lo que soy, se lo debo a ellos.

A Mily, madre en adopción, incondicionalidad pura.

A mis tutoras, Dra. Vilma y Dra. María Elena, luces divinas, por su paciencia, disposición y comprensión siempre. Por confiar en mí.

Al Dr.C. Roberto Espí Valero, referente de la traducción en Cuba, siempre dispuesto a colaborar con ideas valiosas ante mis dudas.

A todo el claustro del Doctorado en Pedagogía, excelentes profesionales, llenos de sabiduría, que me acogieron con tanto cariño.

Al Consejo Científico de la Facultad de Comunicación y Letras de la Universidad de Holguín, por escucharme y aportar.

A quien me hace vivir el amor.

A mis amigas y amigos sinceros.

DEDICATORIA

A mis hijos, Laura y Frank Camilo, mi más perfecta obra.

A la memoria de los que no están y me colmaron de ternura y cariño, mis abuelos Juanito, Tata y Millo.

A la memoria de mi padre en adopción, mi viejo Reyes, que me enseñó tanto.

A la memoria del profesor Erie Thomas, nuestro maestro de traducción, de quien aprendimos todo.

A mi familia hermosa, mi abuela Isabel, mi hermana del alma, sobrinos, tíos y primos.

A todos mis maestros y compañeros de escuela, desde la primaria hasta la universidad.

A todos los egresados y estudiantes de la carrera Lengua Inglesa Holguín, una de mis grandes pasiones.

SÍNTESIS

La necesidad de esta investigación parte de las insuficiencias determinadas en la práctica mediante un diagnóstico sobre el nivel de desarrollo de la competencia traductora en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera. La sistematización de la teoría sobre competencia traductora desde las distintas ciencias pedagógicas, así como el desempeño didáctico del claustro en su tratamiento permitió identificar inconsistencias teóricas y metodológicas que obstaculizan su desarrollo y que tienen que ver, sobre todo, con la competencia estratégica, como su componente esencial.

Como resultado del análisis epistemológico acerca de la competencia estratégica y las limitaciones existentes en el objeto, se determinó como objetivo elaborar una metodología sustentada en un Modelo didáctico para el desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete en la carrera referida, en la Universidad de Holguín.

Diferentes métodos científicos de orden teórico como el análisis-síntesis, histórico-lógico, hermenéutico y tránsito de lo abstracto a lo concreto, en comunión con métodos empíricos, como la entrevista, la encuesta, pruebas pedagógicas, análisis documental y la observación científica revelan la pertinencia, factibilidad y aplicabilidad de la propuesta.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. SISTEMATIZACIÓN TEÓRICA ACERCA DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA TRADUCTORA EN LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA LICENCIATURA EN LENGUA INGLESA CON SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA	11
1.1. Fundamentos epistemológicos para el desarrollo de la competencia traductora en el profesional de la carrera Licenciatura en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera.....	11
1.1.1. Aproximación histórica a la enseñanza de la traducción hasta el enfoque por competencias. La competencia traductora.....	14
1.1.2. Acercamiento a la concepción de competencia estratégica para el desarrollo de la competencia traductora.....	23
1.2. Caracterización del estado actual del desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete en los estudiantes de la Licenciatura en Lengua Inglesa con Segunda Lengua extranjera.....	34
Conclusiones del Capítulo 1.....	43
CAPÍTULO 2. MODELACIÓN DIDÁCTICA DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ESTRATÉGICA DEL TRADUCTOR E INTÉRPRETE EN LA CARRERA LICENCIATURA EN LENGUA INGLESA CON SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA	45
2.1. Fundamentación del Modelo didáctico para el desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete.....	45
2.2. Modelo didáctico para el desarrollo de la competencia estratégica en la formación de traductores e	

intérpretes.....	49
2.2.1. Premisas que sustentan el desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete.....	51
2.2.2. Relaciones teóricas entre los subsistemas y componentes esenciales del Modelo didáctico.....	55
2.3. Metodología para el desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete.....	78
Conclusiones del Capítulo 2.....	98
CAPÍTULO 3. CORROBORACIÓN DE LA PERTINENCIA Y VALIDEZ DEL MODELO DIDÁCTICO Y APLICABILIDAD DE LA METODOLOGÍA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ESTRATÉGICA DEL TRADUCTOR E INTÉRPRETE EN LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA LICENCIATURA EN LENGUA INGLESA CON SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA.....	100
3.1. Valoración de la pertinencia y calidad de las propuestas a partir del consenso de los especialistas consultados.....	100
3.2. Resultados de los talleres de socialización con profesores de la carrera Licenciatura en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera.....	103
3.3. Resultados de la aplicación del pre experimento.....	109
Conclusiones del Capítulo 3.....	116
CONCLUSIONES.....	118
RECOMENDACIONES.....	120
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

Desde tiempos remotos, los traductores e intérpretes desempeñan un papel fundamental en la sociedad. La difusión de religiones e ideologías, el conocimiento de las lenguas y la literatura, el intercambio comercial, la firma de tratados de paz, los viajes de negocios y placer, las consultas académicas y científicas, así como el acceso a normativas, regulaciones, leyes, estatutos y funcionamiento de organizaciones internacionales, se facilita mediante la labor de estos profesionales. Ya sea desde el punto de vista escrito (Traducción), como oral (Interpretación), su función como mediadores lingüísticos se posiciona en el mundo como puente entre pueblos y culturas.

El desarrollo científico e investigativo que alcanza la sociedad cubana hoy, la celebración de numerosos eventos internacionales, la necesidad de difundir el quehacer y las conquistas revolucionarias, así como la creciente consulta a fuentes bibliográficas actualizadas que se publican en otras lenguas devenidas del crecimiento cultural del pueblo, hacen que los traductores e intérpretes alcancen un papel prioritario como transmisores y receptores de esa información; de ahí que las universidades cubanas conduzcan acciones para favorecer el proceso formativo de estos profesionales.

La enseñanza de la traducción y la interpretación en Cuba comenzó en el curso 1971-1972 en la antigua Escuela de Lenguas Modernas de La Habana y en la provincia de Holguín, en el año 1990, se crea la carrera Licenciatura en Lengua Inglesa. Su objetivo rector lo constituye formar profesionales de perfil amplio, especialmente en la traducción y la interpretación, capaces de responder a las exigencias internacionales para este tipo de profesional que ejercerá como profesor de nivel superior, traductor e intérprete en al menos dos lenguas extranjeras y con hábitos y habilidades en el empleo de las tecnologías de la información y las comunicaciones.

En la actualidad, Traducción-Interpretación es la disciplina principal integradora en el Plan D, y se establece como una de las especializaciones definidas en el nuevo Plan de estudio E. Esta

disciplina se convierte en eje vertebrador para potenciar las relaciones curriculares pertinentes que favorecen la formación de mediadores lingüísticos profesionales, que actúan en diversas situaciones comunicativas. Por tanto, desde los años iniciales de la carrera, la formación comunicativa, cultural, axiológica, investigativa y laboral de los estudiantes responde a esa disciplina, en beneficio de una preparación integral que propicia el desarrollo de la competencia traductora como objetivo final.

Desde esta perspectiva, el análisis realizado a los Planes de estudio por los que ha transitado la carrera, desde el Plan C, revela el avance ascendente en sus diseños en busca del perfeccionamiento continuo que exige la Educación Superior en Cuba. Los planes vigentes, D y E, plantean como objetivo general de la carrera en su Modelo del Profesional, mediar en la comunicación interlingüística oral y escrita desde las dos lenguas extranjeras (inglés y francés) al español y viceversa, o ejercer la docencia con ética profesional y alto compromiso personal en consecuencia con la evolución socio-política de la Revolución Cubana.

En este sentido, numerosas son las potencialidades que exhiben los docentes del colectivo de la disciplina Traducción-Interpretación, sobre todo en su preparación lingüística y cultural, que les permite ser modelo ante los estudiantes; además, existe preocupación por su superación y la búsqueda de estrategias actualizadas para elevar la calidad de los resultados que alcanzan los estudiantes en su desempeño como futuros traductores e intérpretes. Sin embargo, la propia experiencia de la investigadora, unida a la aplicación de métodos empíricos como encuestas, entrevistas, exámenes de diagnóstico y la observación, evidenció que persisten insuficiencias en el proceso de desarrollo de la competencia traductora, dadas en:

- Insuficiente nivel de conocimientos teóricos y metodológicos para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción, centrado en el resultado y no en las estrategias antes, durante y después del ejercicio traductor.
- Escaso énfasis en los contenidos que propicien la identificación de los problemas de

traducción de orden lingüístico, cultural o pragmático, que conllevan a errores de traducción.

- Predominio de métodos y formas organizativas tradicionales en la dinámica del proceso de formación de los traductores e intérpretes, que limita el desarrollo de estrategias creativas para la solución a los problemas de traducción.

Estas insuficiencias repercuten en el desempeño de los estudiantes, que persisten en ofrecer versiones literales, apegadas al texto original, lo que conduce a errores de traducción como cambios de ideas o segmentos sin sentido en el texto meta. Por otro lado, se evidencia el uso limitado de estrategias para solucionar problemas de traducción concebidas como un proceso previo, simultáneo y posterior al ejercicio traductor, así como soluciones poco creativas a los problemas encontrados durante el proceso.

Desde el punto de vista teórico, el estudio de la traducción y la interpretación se concibe como parte de una misma interdisciplina, los Estudios de Traducción o Traductología. A pesar de utilizar el código oral uno, y escrito el otro, su esencia radica en la transmisión de mensajes desde una lengua original (LO) hacia una lengua meta (LM), y para su enseñanza se siguen las mismas pautas metodológicas y éticas y las mismas competencias básicas.

En aras de solucionar las limitaciones encontradas en la práctica pedagógica de la investigadora, se realiza una búsqueda bibliográfica en autores nacionales y extranjeros que profundicen en el estudio de la competencia traductora, específicamente en los aspectos asociados a la problemática descrita.

En Cuba, pocos son los especialistas que conducen sus investigaciones dentro de la didáctica de la traducción, específicamente sobre competencia traductora. Los principales aportes de autores cubanos se centran en estudios históricos sobre la traducción en la isla y sus principales exponentes, dentro de los que destacan figuras prominentes como José Martí, José María Heredia y Gertrudis Gómez de Avellaneda. Otras investigaciones profundizan en la traducción

desde la lingüística y no desde la didáctica.

Sin embargo, la revisión permite sistematizar las contribuciones de numerosos autores extranjeros que estudian el tema de la competencia traductora en su devenir histórico. Se destacan, Wills (1976), Delisle (1980- 1992), Roberts (1984), Nord (1991), Pym (1992- 2003), Gile (1995- 2009), Hurtado (1996- 2017), Hatim y Mason (1997), Campbell (1998), Neubert (2000), PACTE (2000-2019), Kelly (2002- 2007), Gutiérrez (2015), Olalla (2017, 2018), entre otros.

Estos estudios develan que, aunque en sus inicios el tratamiento ofrecido a la competencia traductora se limitaba al aspecto lingüístico, existe una tendencia evolutiva en cuanto a su concepción, que la define como un conjunto de competencias, a saber: lingüística, sociolingüística, cultural, interpersonal, instrumental profesional y estratégica, además de componentes psicofisiológicos.

Se reconoce la validez teórica de dicha evolución debido al énfasis que se realiza en el hecho de no situar al traductor e intérprete como mero conocedor de dos lenguas, suficientemente capacitado para traducir e interpretar; la necesidad de ver las competencias interrelacionadas y el papel que se le otorga a la estratégica como la que garantiza la eficacia del proceso traductor y la resolución de los problemas derivados del resto de competencias que componen la competencia traductora.

Si bien es cierto que el análisis epistémico arroja aspectos teóricos importantes, el mismo revela insuficiencias en el tratamiento al desarrollo de la competencia estratégica. Las fisuras en su concepción resaltan en sus componentes, contenido e indicadores, que limitan su desarrollo desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción.

Entre los autores que realizan aportes en este tema se encuentran Hönig y Kussmaul (1982), quienes son los primeros en introducir el término de estrategia relacionado con la traducción y la definen como el proceso que conlleva a la solución óptima de un problema de traducción. Luego,

Lörscher (1991), Kalina (1991- 2002), Sunnari (1995), Kohn y Kalina (1996), Gran (1998), Riccardi (1998), Kelly (2002-2009), Gile (1995- 2009), Abuín (2007), Katan (2008), Hurtado (2011), Gregorio (2014), y Lévano (2016), muestran un mayor acercamiento a la competencia estratégica, el cual resulta perfectible desde el punto de vista didáctico.

Los autores referidos, si bien ponderan el papel regulador de la competencia estratégica y su función en la identificación de los problemas de traducción y la aplicación de estrategias para resolverlos, aún evidencian una carencia dada en insuficientes argumentos teóricos que revelen las relaciones entre sus componentes e indicadores para su desarrollo contextualizado en el proceso educativo.

Por otro lado, el estudio realizado indica que, aunque los enfoques metodológicos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción y la interpretación se han enriquecido y mejorado en el transcurso de la existencia de la carrera en la Universidad de Holguín, aún persisten métodos tradicionalistas de la enseñanza que focalizan al proceso traductor en el componente lingüístico o terminológico del texto. Tampoco se facilitan los recursos necesarios para que los estudiantes desarrollen sus propias estrategias de acercamiento al proceso traductor que les permita tener un mejor desempeño, lo que conlleva a considerar que persisten inconsistencias en la concepción didáctica de la competencia traductora y de la estratégica en sí. En consecuencia, se revela una **contradicción** que se manifiesta externamente entre la aspiración del modelo del profesional en cuanto al necesario nivel de competencia estratégica que exige el desarrollo de la competencia traductora para el ejercicio del futuro traductor e intérprete y las imprecisiones en el tratamiento teórico y metodológico para su desarrollo. Ello incide negativamente en la preparación del egresado para ajustarse a modos de actuación y campos de acción que demanda la carrera.

Esta contradicción, reflejada en el diagnóstico inicial, permite identificar como **problema científico**: insuficiencias teóricas y metodológicas que limitan el desarrollo de la competencia

estratégica del traductor e intérprete, lo cual lacera el desarrollo de la competencia traductora en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera.

En el contexto que se manifiesta esta problemática, se precisa como el **objeto de investigación** el proceso de desarrollo de la competencia traductora en los traductores e intérpretes en formación.

La solución al problema científico se proyecta a través del cumplimiento del **objetivo** siguiente: la elaboración de una metodología, sustentada en un Modelo didáctico para el desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete en los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera.

La formulación del objetivo científico facilita la precisión del **campo de acción**: el desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete en la carrera Licenciatura en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera.

A fin de propiciar el logro del objetivo y favorecer el desarrollo de la investigación, se plantea la siguiente **idea científica**: se puede contribuir a elevar el nivel de competencia traductora de los futuros traductores e intérpretes, a través de una metodología sustentada en un Modelo didáctico que favorezca el desarrollo de la competencia estratégica como su componente esencial.

Para dar cumplimiento al proceso investigativo se formulan las **tareas científicas** siguientes:

1. Sistematizar los fundamentos epistemológicos que sustentan el proceso de desarrollo de la competencia traductora y de la competencia estratégica, como componente esencial dentro de ella.
2. Caracterizar el estado actual de la formación y el desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera.
3. Elaborar un Modelo didáctico que favorezca el desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Lengua Inglesa

con Segunda Lengua Extranjera.

4. Estructurar una metodología, sustentada en el Modelo didáctico, para el desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete.
5. Corroborar la validez científica de las aportaciones presentadas para posibilitar el desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Lengua inglesa con Segunda Lengua Extranjera.

La conducción de la investigación se auxilia de métodos científicos de los tres niveles: teóricos, empíricos y estadísticos. En síntesis, los métodos teóricos en interacción dialéctica posibilitan el procesamiento de la información obtenida tanto por vía empírica, como a través de los análisis epistémicos que resultan necesarios en el proceso investigativo. En este nivel se emplean:

Análisis-síntesis: para procesar información sobre los constructos teóricos en torno al desarrollo de la competencia traductora desde la perspectiva del desarrollo de la competencia estratégica que permite realizar el abordaje epistémico del todo y sus partes.

Inducción-deducción: a fin de establecer generalizaciones basadas en el estudio crítico de la construcción de la definición de la competencia estratégica desde lo particular, hasta un nivel que posibilita llegar a inferencias lógicas y arribar a conclusiones.

Tránsito de lo abstracto a lo concreto: para destacar las propiedades y relaciones de los conceptos de competencia traductora, la competencia estratégica, y reflejar las cualidades y regularidades generales del objeto de investigación. También permite representar la instrumentación práctica para la solución del problema.

Histórico y lógico: para el enfoque diacrónico del abordaje epistémico del desarrollo de la competencia traductora y la competencia estratégica.

Hermenéutico: para la comprensión, explicación de la información en las fuentes, llegar a interpretaciones y poder construir nuevos conocimientos.

La construcción del modelo y la metodología se auxilia de manera general de la **modelación** y el

enfoque sistémico estructural funcional, que posibilita la determinación de sus componentes esenciales, sus funciones y las relaciones entre ellos para develar nuevas cualidades en el objeto investigado.

Con el auxilio de métodos del nivel empírico como la **entrevista**, la **encuesta**, la **observación**, el **análisis de documentos** y la **prueba pedagógica**, se profundiza en la caracterización fáctica del objeto de investigación de modo que transita del fenómeno a su esencia y en consecuencia hacer las contribuciones necesarias para resolver el problema científico. Se utilizan técnicas **estadísticas**, como el cálculo porcentual de los datos recopilados a través de los instrumentos empíricos. Para la corroboración de la pertinencia de la propuesta teórica, además del **criterio de especialistas**, se emplean los **talleres de socialización** y se lleva a cabo un **pre-experimento**. Estos métodos permiten ratificar la pertinencia y aplicabilidad de las aportaciones.

La **contribución teórica** se inscribe en la modelación del desarrollo de la competencia estratégica y la relación que se establece entre sus componentes que la convierten en competencia esencial de la competencia traductora de donde resulta la experticia del traductor e intérprete, como cualidad de esencia.

La **contribución práctica** se constata en la metodología para el desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete, que permite transformar el objeto investigado.

La **novedad científica** se concreta en la nueva construcción epistémica en relación con la operacionalización de la competencia estratégica como reguladora de todas las demás que componen la competencia traductora y su contextualización acorde con los fines formativos del traductor e intérprete, así como el sustento teórico de los componentes del modelo y sus relaciones, en una combinación integrada de saberes desde el enfoque comunicativo en afiliación con el enfoque desarrollador y el enfoque interdisciplinario.

La tesis se estructura en tres capítulos. El **capítulo 1** presenta los fundamentos epistemológicos, históricos y praxiológicos del desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete,

como dimensión de esencia de la competencia traductora en la formación de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Lengua inglesa con Segunda Lengua Extranjera.

En el **capítulo 2** se exponen las contribuciones de la investigación. Desde el punto de vista teórico se exhibe un Modelo didáctico para el desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete y desde el punto de vista práctico, se propone una metodología para su implementación en la práctica pedagógica.

El **capítulo 3** contiene la constatación de la viabilidad de las contribuciones teóricas y prácticas de la investigación a través del criterio de especialistas, los talleres de socialización y un pre experimento. La memoria escrita culmina con las conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

CAPÍTULO 1

**SISTEMATIZACIÓN TEÓRICA ACERCA DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA
TRADUCTORA EN LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA LICENCIATURA EN LENGUA
INGLESA CON SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA**

CAPÍTULO 1. SISTEMATIZACIÓN TEÓRICA ACERCA DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA TRADUCTORA EN LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA LICENCIATURA EN LENGUA INGLESA CON SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA

El presente capítulo es contentivo de los fundamentos epistemológicos y praxiológicos sobre la categoría competencia traductora y dentro de ella, la estratégica. En un primer epígrafe se realiza una aproximación teórico-histórica sobre el desarrollo de la competencia traductora y el papel de la competencia estratégica desde los sustentos filosóficos, sociológicos, pedagógicos, psicológicos y didácticos. En el estudio se abordan las implicaciones pedagógicas y didácticas para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción-interpretación desde la enseñanza basada en competencias. El segundo epígrafe presenta la caracterización del estado actual de la formación y desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete en los estudiantes de la Licenciatura en Lengua inglesa con Segunda Lengua Extranjera.

1.1. Fundamentos epistemológicos para el desarrollo de la competencia traductora en el profesional de la carrera Licenciatura en Lengua inglesa con Segunda Lengua Extranjera

Para la elaboración del epígrafe se parte de un análisis epistemológico de las categorías del objeto estudiado. Se hace necesario partir de los sustentos que, desde las distintas ciencias pedagógicas, sirven de base para el análisis que se lleva a cabo en la presente investigación.

Acorde con los principios que emanan de la pedagogía cubana actual, la investigación toma como base filosófica la concepción dialéctica materialista que permite el estudio de los hechos y fenómenos a partir de su desarrollo histórico y en relación estrecha con el mundo que lo rodea. En consecuencia, la formación de traductores e intérpretes se desarrolla en consonancia con la evolución de los procesos y fenómenos que tienen lugar en la realidad nacional e internacional y se

asume el conocimiento mediado por la práctica social, en constante desarrollo histórico y lógico.

El método dialéctico materialista que se asume como sustento filosófico de la investigación constituye expresión del desarrollo del pensamiento nacional y en defensa de los valores más genuinos de la Revolución cubana. La filosofía de la educación en la que se sustenta, propicia el tratamiento acerca de la educabilidad del hombre y la importancia del conocimiento científico acerca de las corrientes ideológicas actuales, de manera que el traductor e intérprete esté convencido de las ideas que trasmite y pueda discernir entre lo positivo y lo negativo y lo que le aporta en el desarrollo de su personalidad, en un proceso de formación que está en constante desarrollo de su conciencia crítica y favorece su creatividad.

Como marco teórico-metodológico del materialismo dialéctico e histórico, se sustenta además el desarrollo de la personalidad basado en un enfoque socio-histórico-cultural, que implica el carácter irrepetible de cada individuo, asociado a sus condiciones de vida, por lo que es necesario atender a cada sujeto en su individualidad, a la vez que como parte de un grupo social.

Desde esta perspectiva, según el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) formulado por Vigotsky, la independencia del desarrollo de un sujeto determinado se logra gracias a la cooperación con los otros. Entre los postulados centrales de este sistema teórico se plantea que es la educación la que conduce el desarrollo humano en todos los aspectos de la vida y por tanto el objetivo se centra en la formación integral de la personalidad. La formación implica el desarrollo y este, a su vez, conduce a una formación psíquica de orden superior.

En el plano sociológico, la actividad comunicativa que constituyen en sí la traducción y la interpretación posee una base sociológica evidente por cuanto su objetivo primordial es facilitar las relaciones sociales. La interacción que se produce en el aula, así como en los actos comunicativos que exigen mediación lingüística durante el proceso de enseñanza-aprendizaje entre el estudiante y el profesor y entre los estudiantes, o entre los agentes que requieren el servicio de traducción o la interpretación, genera un clima de socialización e individualización a la vez que contribuye a la

formación del futuro profesional.

Del mismo modo, las esferas sociales influyen en la formación de los traductores e intérpretes pues los hechos que acontecen en la política, la economía, el derecho, el medio ambiente, la comunicación social, la cultura, los avances científicos y tecnológicos, constituyen el contenido en sí de su práctica profesional. Por ello, la educación es un fenómeno social determinado y determinante a la vez.

Desde el punto de vista pedagógico, el desarrollo de la competencia traductora se manifiesta a través de la actividad práctico-comunicativa-interactiva que tiene lugar en el constante intercambio que se produce entre el profesor y los estudiantes y los estudiantes entre sí. En este proceso de interacción tiene lugar la formación del sujeto mediante el uso de recursos de intervención pedagógica que favorecen la finalidad desarrolladora del proceso educativo.

Por otra parte, el vínculo de lo curricular con lo laboral, investigativo y extensionista asegura la formación de los modos de actuación y las competencias que el estudiante necesita para su futuro desempeño profesional desde el currículo. Las prácticas preprofesionales establecidas para la familiarización y práctica de la lengua inglesa, así como los talleres de Traducción e Interpretación y la docencia garantizan el contacto directo con el objeto de su profesión y fomentan su preparación profesional. El vínculo de la teoría con la práctica se concibe a partir de la teoría marxista del conocimiento donde se destaca el importante papel de la práctica en el desarrollo de la actividad.

Se sistematizan, además, los principios para la dirección del proceso pedagógico aportados por Addine (2004). Estos principios permiten mantener unidos el carácter científico e ideológico en la formación de los traductores e intérpretes, así como la importancia de la vinculación entre las dimensiones académica, laboral y extensionista. Del mismo modo, estimulan el desarrollo individual y grupal, con respeto a las opiniones de cada estudiante en respuesta a las tareas de traducción, sin olvidar la unidad de lo afectivo y lo cognitivo en el proceso de educación de la personalidad. La formación de traductores e intérpretes pondera también la unidad entre la actividad, la comunicación

y la personalidad, así como la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador, en el proceso de desarrollo de la personalidad del estudiante.

Desde la perspectiva de la didáctica general y de la traducción en particular, merece prestar atención a una didáctica desarrolladora que utiliza como fundamento principal la teoría del aprendizaje desarrollador, el cual promueve una apropiación desarrolladora y reconoce la unidad de la instrucción-educación, la importancia del diagnóstico integral, el papel de la comunicación, la actividad y la socialización, así como la unidad entre lo cognitivo-afectivo-volitivo, en su carácter activo, autorregulado, significativo y cooperativo.

Los estudios realizados permiten a la autora reconceptualizar preceptos didácticos para el desarrollo de la competencia estratégica en función del desarrollo de la competencia traductora. En tal sentido, se trata de una didáctica comunicativa, desarrolladora, holística, interdisciplinaria, orientada a la acción, que se nutre de principios que emanan de los enfoques más recientes para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Esta didáctica se sostiene en un cuerpo teórico que permite la selección de métodos contextualizados y personalizados favorecedores de la interacción, la objetividad, la autenticidad, el protagonismo del estudiante, el desarrollo de los procesos mentales y estrategias de aprendizaje metacognitivas, el desarrollo de la autonomía, el diálogo heurístico y la significatividad. Ello fortalece el desarrollo de competencias generales, centradas en la acción, las cuales realzan la posición del estudiante como un agente social, que establece relaciones con grupos sociales y defiende una identidad, y un enfoque intercultural, que tributa al desarrollo integral de su personalidad.

1.1.1. Aproximación histórica a la enseñanza de la traducción hasta el enfoque por competencias. La competencia traductora

La traducción se aborda como actividad textual, acto de comunicación o como proceso. Para Delisle (1980, p.68) "la actividad traductora se define, pues, como la operación que consiste en determinar la significación de los signos lingüísticos en función de un querer decir concretizado en un mensaje,

y restituir después ese mensaje íntegramente mediante los signos de otra lengua”.

Otros autores como Seleskovitch y Lederer (1984) expresan que traducir significa transmitir el sentido de los mensajes que contiene un texto y no convertir en otra lengua la lengua en la que este está formulado. Insisten también en expresar que la traducción es un acto de comunicación más que de lingüística.

Nida y Taber (1986, p.29) afirman que la traducción “consiste en reproducir, mediante una equivalencia natural y exacta, el mensaje de la lengua original en la lengua receptora”. Mientras que Hatim y Mason (1995, p.13) plantean que la traducción es “un proceso comunicativo que tiene lugar en un contexto social”.

Las definiciones anteriores evidencian características comunes en cuanto a la importancia del sentido, del querer decir del emisor, y de lo atinado de tener en cuenta el contexto social en que se desarrolla la traducción como actividad comunicativa. Sin embargo, no se enfatiza el carácter operativo que encierra el acto de traducir.

Otras definiciones sí toman este aspecto en consideración. Así, Kaiser-Cooke (1994) y Angelone (2010) plantean que, desde la perspectiva de una actividad experta, la traducción es básicamente un ejercicio de resolución de problemas que incluye el reconocimiento del mismo, así como la toma de decisiones, pues el reconocimiento del problema necesariamente precede a la toma de decisiones en cuanto a las posibles estrategias que lo pueden resolver.

Los autores mencionados destacan la relevancia de la identificación de problemas a la hora de traducir, así como la aplicación de las estrategias para su solución. Del mismo modo, ponderan el aspecto cognitivo de la tarea traductora. Se coincide con los elementos aportados, lo que conlleva a concebir el proceso de formación de traductores e intérpretes desde una perspectiva que tome en cuenta esos aspectos, a pesar de que aún persisten métodos que ponderan el papel del profesor, quien insiste en evaluar un producto acabado, sin tener en cuenta el proceso recorrido.

La enseñanza de la traducción ha estado basada en diferentes enfoques teóricos, unos centrados

en el producto y otros que centran el énfasis en el proceso. Gutiérrez (2015), basada en un modelo elaborado por Marco (2004), ofrece un resumen en su tesis doctoral, sobre los enfoques teóricos que más implicación han tenido en la didáctica de la traducción. El recorrido comienza con el enfoque comparatista, con las estilísticas comparadas como eje central, un enfoque con ciertas insuficiencias teóricas y pedagógicas pues se centra en el resultado, no en el proceso y analiza las dificultades en el plano de la lengua y no de los textos, por lo que se quedan sin resolver muchos problemas de traducción.

Más adelante, los estudios contrastivos de carácter textual, cuyos primeros exponentes fueron Hatim y Mason (1997) otorgaron mayor claridad a los profesores de traducción, pues se analiza la información no solo en el plano de la lengua, sino de los textos, lo que se acerca más a la realidad del proceso de traducción. Sin embargo, estos estudios aún carecen de criterios para la elaboración de los objetivos de aprendizaje y la organización de los contenidos de los cursos.

Por su parte, Nord (1991) representa el enfoque funcionalista, y propone un modelo didáctico para la formación de traductores basado en el análisis de los textos. En su modelo, la autora ofrece criterios para la selección de los textos, siempre teniendo en cuenta su función comunicativa, criterios para sistematizar los problemas y los procedimientos de traducción, marcar una progresión del aprendizaje y ofrece algunas pautas para la evaluación. Sin embargo, su estudio se centra en el resultado y no en el proceso, hay falta de definición de objetivos de aprendizaje y de actividades de aprendizaje, tanto para el nivel de iniciación como el de especialización o los contenidos.

Otro de los enfoques de relevancia en la enseñanza de la traducción, es el psicolingüístico-cognitivo, el cual ofrece una aproximación a la didáctica a través de la psicolingüística y la lingüística del texto, así como también otorga importancia a la base empírica en didáctica (Kusssmaul, 1995).

Del mismo modo, Kiraly (1995) sugiere una aproximación a la didáctica a través de la vertiente social y la cognitiva, al tiempo que Robinson (1997) destaca los procesos mentales subliminales y analíticos que tienen lugar durante el proceso de traducción. Finalmente, Mayoral (2001) hace

énfasis en la noción de problema de traducción y estrategias de resolución.

En opinión de esta investigadora, estos enfoques realizaron valiosos aportes a la formación de traductores e intérpretes, pues paulatinamente se alejaron de la traducción como procedimiento lingüístico solamente e incorporaron elementos como la significación textual, la importancia del receptor, el papel de los procesos mentales y la necesidad de evidencias empíricas para la validación de las propuestas. Sin embargo, carecen de concepciones teóricas y metodológicas acabadas que sustenten la enseñanza de la traducción, además de quedar incompletas al no contemplar categorías como objetivos, métodos y evaluación para la concepción de los cursos de traducción.

El análisis de la enseñanza de la traducción conlleva a abordarla desde enfoques centrados en el proceso, que tenga en cuenta los aportes desde la didáctica general y pueda adaptarlos a su labor. Delisle (1980) pone de manifiesto la falta de sistematización en la enseñanza de la traducción y plantea la necesidad de buscar estrategias pedagógicas, proponiendo la necesidad de una pedagogía heurística que posibilite al estudiante descubrir los principios que hay que seguir para llevar a cabo un correcto desarrollo del proceso traductor.

En su propuesta, este autor tiene en cuenta los diferentes elementos metodológicos, como los objetivos de aprendizaje, divididos en generales y específicos, la progresión del aprendizaje y la evaluación. No obstante, su propuesta se limita a los niveles iniciales de la enseñanza de la traducción, por lo que no se percibe el proceso de desarrollo gradual y evolutivo que transcurre hacia la concreción del conocimiento experto, característico del traductor e intérprete profesional.

Basado el desarrollo producido en la didáctica de las lenguas extranjeras y del español como lengua extranjera, el enfoque por tareas se introduce en la didáctica de la traducción por Hurtado (1999).

Su aceptación está dada en el propio enfoque en que se fundamenta la concepción, centrado en el proceso y no solo el resultado, además de presentar la tarea con un objetivo, una estructura y una secuencia.

Hurtado (1999), basada en las características de la tarea identificadas por Zanón (1990), define la tarea de traducción como una “unidad de trabajo en el aula, representativa de la práctica traductora, que se dirige intencionalmente al aprendizaje de la traducción y que está diseñada con un objetivo concreto, una estructura y una secuencia de trabajo” (Hurtado, 1999, p.48). Según esta autora, el enfoque por tareas de traducción, salva la distancia que se produce en otras propuestas entre objetivos y metodología, proporcionando una metodología activa, concibe la metodología centrada en los procesos donde el alumno aprende a resolver problemas y adquiere estrategias y permite incorporar la evaluación formativa. (Hurtado, 2008, p.45)

Ligado al enfoque por tareas toma auge a inicios de los años 2000 la enseñanza basada en competencias. Estudios como el de Kelly (2002) y Hurtado (2007, 2008) se ajustan al espacio europeo de Educación Superior y realizan propuestas didácticas basadas en enseñanza por competencias. Según Hurtado (2008) este tipo de enfoque preconiza un modelo integrado de enseñanza, aprendizaje y evaluación, que otorga gran importancia a la evaluación formativa y tiene en cuenta propuestas pedagógicas precedentes como el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje por tareas y proyectos.

A tono con estas ideas, desde las exigencias de la Educación Superior cubana impera la necesidad de una formación profesional integral, capaz de satisfacer las demandas de la sociedad actual y comprometida con los principios de la Revolución. Así, se comparte el criterio que concibe la formación de competencias como proceso complejo y multidimensional que entiende al profesional como un sujeto que orienta su actuación con independencia y creatividad sobre la base de una sólida motivación profesional que le permite perseverar en la búsqueda de soluciones a los problemas profesionales, auxiliado por sus conocimientos y habilidades en una óptica ética y creativa. (Hourrutinier, 2008)

Precisamente, la competencia traductora se enmarca en los estudios de las competencias profesionales. Estas se definen según Gonzzi y Athanasou (1996, p.47) como “una compleja

estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas. Es una compleja combinación de atributos (conocimiento, actitudes, valores y habilidades) y las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones”.

Con un enfoque más humanista González (2002, p.4) define las competencias profesionales como “una configuración psicológica compleja que integra en su estructura y funcionamiento formaciones motivacionales, cognitivas y recursos personológicos que se manifiestan en la calidad de la actuación profesional del sujeto, y que garantizan un desempeño profesional responsable y eficiente”.

Por otro lado, la competencia profesional es vista como, “una cualidad humana que se configura como síntesis dialéctica en la vinculación funcional del saber (conocimientos diversos), saber hacer (habilidades, hábitos, destrezas y capacidades) y saber ser (valores y actitudes) que son movilizados en un desempeño idóneo a partir de los recursos personológicos del sujeto, que le permiten saber estar en un ambiente socioprofesional y humano en correspondencia con las características y exigencias complejas del entorno”. (Tejeda y Sánchez, 2012, p. 21)

En la presente investigación se asume que la competencia es “un proceso complejo que integra en su estructura conocimientos, valores, habilidades y estrategias, que se relacionan según las condiciones, características y potencialidades de cada sujeto, del contexto y de la actividad específica, los que al ser movilizados por el sujeto, permiten un desempeño autorregulado, independiente, flexible, responsable y reflexivo; la toma de decisiones, el enfrentamiento a conflictos y la reconstrucción de sus estrategias para actuar en la solución de tareas, problemas profesionales y de la vida”. (Montes de Oca y Machado, 2014)

Desde esta perspectiva, la formación y el desarrollo de la competencia traductora en su totalidad y de la estratégica en sí, exige de los docentes una gestión del proceso de enseñanza aprendizaje que ubique al estudiante como protagonista y potencie el trabajo en equipos, con énfasis en los ritmos de aprendizaje, que integre saberes, motive y movilice recursos de transformación de su

personalidad para adaptarse a diferentes contextos.

A tono con esto, según Kelly (2002, p.9) la competencia traductora es un “conjunto de capacidades, destrezas, conocimientos y actitudes que reúnen los traductores profesionales y que intervienen en la traducción como actividad experta y que se desglosa en una serie de competencias, necesarias para el éxito del conjunto”.

Para Marco (2004, p. 81) la competencia traductora es “la capacidad para movilizar un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y disposiciones de tipo cognitivo, social y textual con el fin de generar un texto en la lengua meta, a partir de un texto en la lengua original, que se ajuste a las especificaciones del encargo de traducción, a las normas de conducta de una o más comunidades profesionales, a las convenciones textuales y discursiva, y a cualquier otra norma o convención de naturaleza cultural que sea percibida como relevante por el o la traductor (a) en un lugar concreto y un momento determinado”.

El grupo PACTE (Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación), la define como “un saber básicamente operativo en el que tienen gran importancia las estrategias y donde, como en todo conocimiento experto, existen procesos automatizados. En este sentido, se concibe la competencia traductora como los sistemas subyacentes de conocimientos declarativos y fundamentalmente operativos necesarios para traducir” (PACTE, en Hurtado 2011, p. 395).

Finalmente, Gregorio (2014, p.69) considera la competencia traductora como “el conjunto de capacidades, destrezas, conocimientos y actitudes necesarios para traducir, para lo que resulta fundamental el desarrollo de la capacidad de reconocimiento de problemas de traducción y de las estrategias para resolver dichos problemas”.

Hasta aquí, el análisis de estas definiciones permite a la investigadora asumir que la competencia traductora implica saber (conocimientos lingüísticos y culturales), saber hacer (habilidades para la toma de decisiones y la resolución de problemas a través de estrategias), y saber ser (comportamiento y normas de conducta). De este modo, las acciones encaminadas a su desarrollo,

deben potenciar la adquisición de esos conocimientos, habilidades y actitudes de manera integrada, necesarios para traducir.

La mayoría de los estudios acerca de competencia traductora, la describen en términos de un conjunto de competencias que se relacionan. Wilss (1976), Delisle (1980), Lowe (1987) y Bell (1991), proponen varios componentes que incluyen el conocimiento de al menos dos lenguas de trabajo, habilidades de comprensión y reexpresión, conocimientos culturales y sociales, así como conocimientos temáticos, enciclopédicos y textuales.

Otras propuestas incorporan nuevos elementos. Así, Nord (1991), Kiraly (1995), Presas (1996) y Neubert (2000) añaden cuestiones como la competencia investigativa, evaluación de la calidad y conocimientos teóricos acerca de la traducción.

Pym (1992, 2003) ofrece una definición sobre la competencia traductora y hace énfasis en que muchos de los conocimientos del traductor se comparten con otros especialistas. Sin embargo, la diferencia radica en la habilidad para generar diferentes opciones para el texto original, y la habilidad para seleccionar solo una relacionada con el fin específico y el destinatario.

A pesar de ser una actividad básicamente operativa, Presas (1996) opina que la competencia traductora está integrada por dos tipos de conocimientos:

- 1) los conocimientos epistémicos, que forman parte de la competencia bilingüe y que integran los conocimientos en las dos lenguas, así como conocimientos culturales, enciclopédicos y temáticos; y
- 2) los conocimientos operativos, que caracterizan la competencia traductora, y que según ella pueden ser: nucleares, periféricos y tangenciales.

Neubert (2000, p. 6) propone siete rasgos y una competencia traslatoria que incluye: competencia lingüística; competencia textual; competencia en materias específicas; competencia cultural; competencia de transferencia. El principal aporte de su obra radica en ver una interrelación, no vista antes, entre los componentes de la competencia traductora. Los rasgos descritos son: complejidad, heterogeneidad, aproximación, aprendizaje continuo, creatividad, situacionalidad y capacidad de

cambio.

El recorrido epistemológico realizado hasta el momento permite apreciar la evolución de los estudios sobre competencia traductora que tuvo lugar en la década de los años 80. Paulatinamente dejó de verse la traducción como mera transmisión de códigos lingüísticos, se agregaron otros componentes que enriquecieron su concepción, y aparece una nueva competencia llamada de transferencia.

Desde la perspectiva de la presente investigación, se reconocen las propuestas de Kelly (2002-2007) y PACTE (2000-2017), como los estudios que de manera más sistemática e integradora han realizado aportes a las concepciones sobre competencia traductora. Ambas contribuciones reconocen la integración de las competencias: lingüística, cultural, instrumental, temática, profesional y estratégica, así como recursos personológicos.

Kelly (2002) opina que todas las competencias están relacionadas entre sí, aunque la estratégica “es la que dirige la aplicación de todas las demás a la realización de una tarea determinada”. (p. 15).

Para esta autora, la competencia estratégica engloba lo que otros autores han denominado “competencia de transferencia”, lo cual no es “sino una capacidad para resolver problemas previamente detectados”. (ídem, p.16)

El modelo que ofrece PACTE (2002) se desglosa en: competencia bilingüe, competencia extralingüística, competencia de conocimientos de traducción, competencia instrumental, competencia estratégica y componentes psicofisiológicos.

Aparte del modelo de competencia traductora que ofrece, el grupo subraya cuatro rasgos distintivos de la competencia traductora:

1. Es conocimiento experto, que no posee todo bilingüe.
2. Es un conocimiento básicamente operativo.
3. Está formado por varias competencias que actúan de manera relacionada.
4. Como todo conocimiento operativo tiene gran importancia el componente estratégico.

Según este proyecto, el proceso de aprendizaje de la competencia traductora se considera dinámico

y cíclico y consistiría en un proceso de reestructuración y desarrollo desde un conocimiento novato (competencia pre-traductora), a un conocimiento experto (competencia traductora), que requiere una competencia de aprendizaje y desarrollo integrado de conocimientos declarativos y operativos. (Hurtado, 2011, p.407)

Kiraly (2013) afirma que cuanto menor es el nivel de competencia traductora, el proceso de traducción es, a su vez, menos intuitivo y holístico, por lo que no se trata de un proceso interiorizado. Según este autor, la competencia traductora se desarrolla conforme mayor experiencia traductora se tiene, y en el traductor experto, los procesos de toma de decisiones se adaptan a cada nuevo problema de traducción.

Es evidente la relevancia del componente estratégico para el alcance de la competencia traductora, en él radica la clave para diferenciar al traductor novato del experto. Desde esa perspectiva, se hace necesario ahondar con mayor profundidad en el desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete, teniendo en cuenta su papel regulador dentro de la competencia traductora, su función en el reconocimiento de problemas de traducción y estrategias de solución y el tratamiento que ha recibido en los estudios sobre competencia traductora.

1.1.2. Acercamiento a la concepción de competencia estratégica para el desarrollo de la competencia traductora

La competencia estratégica del traductor e intérprete ha sido muy poco abordada de manera aislada. Los acercamientos a su definición y función han formado parte, en la mayoría de los casos, de estudios realizados sobre competencia traductora, asociada a la regulación del funcionamiento de las demás competencias que la integran. Sin embargo, en lo expuesto hasta el momento en esta tesis, se devela la importancia que se le atribuye, y por tanto, la justificación de enfocarla de manera independiente pues su desarrollo implica el alcance de la competencia traductora en buena medida. Para Hurtado (1996) la competencia estratégica del traductor e intérprete implica conocer los procedimientos conscientes e individuales utilizados por el traductor para resolver los problemas

encontrados en el proceso traductor, en función de sus necesidades específicas, y la describe como una competencia que diferencia al sujeto traductor de otro sujeto bilingüe.

Hatim y Mason (1997) incluyen, en la fase de transferencia, una renegociación estratégica que ajusta la eficiencia, eficacia y pertinencia de la tarea comunicativa del traductor en relación con las especificaciones del encargo y del iniciador, para cumplir con un propósito retórico determinado.

En la propuesta de competencia traductora que ofrece Neubert (2000), aunque no refleja de manera explícita el término estratégico, sí integra un rasgo que denomina creatividad, y que para el mencionado autor consiste en la capacidad para resolver ciertos problemas de traducción.

Kelly (2002, 2005) la incluye en su modelo y la define como la competencia que “comprende todos los procedimientos que se aplican a la organización y realización del trabajo, a la identificación y resolución de problemas y a la autoevaluación y revisión”.

González Davies (2004) no realiza una propuesta de competencia traductora, pero describe las destrezas que la conforman, entre las que se encuentra la capacidad de reconocimiento y resolución de problemas y agrega la creatividad y seguridad como traductores, conciencia y uso de estrategias y procedimientos, capacidad de decidir sobre los grados de fidelidad de acuerdo con el encargo de traducción y la función del texto, conocimiento progresivo de las expectativas de los clientes, capacidad de traducir con rapidez y calidad, superación de dificultades, entre otras.

Por otra parte, Roiss y Zimmermann (2010) describen la competencia estratégica como aquella que activa las diferentes competencias, compensa déficits, hace consciente de los problemas de traducción y aplica los mecanismos pertinentes para solucionarlos.

El grupo PACTE (2011) define la competencia estratégica como la que engloba conocimientos operativos para garantizar la eficacia del proceso traductor y resolver los problemas encontrados en su desarrollo. Según este grupo, es la más importante al tener el papel regulador y compensador del resto de las competencias que interactúan a la hora de traducir y establecen relaciones jerárquicas entre ellas. Apuntan, además, que permite subsanar las posibles deficiencias de las relaciones

jerárquicas entre el resto de las competencias y sirve asimismo para resolver problemas (de traducción).

El análisis de estas definiciones confirma la relevancia de la competencia estratégica en la planificación del proyecto traductor, su papel activador y regulador entre el resto de las competencias y como encargada de detectar los problemas de traducción y las estrategias para resolverlos. Del mismo modo, se infiere la necesidad de determinar los componentes que conforman las demás competencias de la competencia traductora que es necesario activar y regular, así como los mecanismos que permiten superar las dificultades que se presenten en ellos.

La presente investigación comparte los posicionamientos teóricos emitidos acerca de la competencia estratégica; sin embargo, al ahondar en su estudio se evidencia una limitación que radica en la conceptualización de esta competencia, vista como un proceder operativo, reducido a un saber hacer. Además, a pesar de reconocer varios de sus componentes, estos no se conciben desde una visión integrada, que manifieste sus relaciones. Por tanto, es necesario operacionalizar el concepto de competencia estratégica del traductor e intérprete, teniendo en cuenta su definición, componentes, contenido e indicadores, lo que facilita diseñar una concepción didáctica integradora para su desarrollo.

Visto así, el análisis epistémico realizado permite definir la **competencia estratégica del traductor e intérprete** de manera operacional, como la integración de conocimientos estratégicos, habilidades para la identificación de problemas de traducción/aplicación de estrategias de solución y recursos actitudinales estratégicos que se activan para satisfacer las exigencias de comprensión y reexpresión de un texto en una segunda lengua. Permite planificar, regular y evaluar el proceso de traducción.

Estos componentes deben verse desde una perspectiva estratégica e integradora, de manera que los estudiantes sean conscientes de cuándo y por qué una solución es más apropiada que la otra, así como aplicar las mismas estrategias en situaciones similares. Así, aprenden a aprender, no solo

para la adquisición de conocimientos, sino para la formación integral de su personalidad.

En traducción, se puede hablar de un conocimiento estratégico cuando el estudiante es capaz de planificar y controlar su proceso de traducción y cuando hace uso selectivo y discriminatorio de los propios recursos y capacidades disponibles, entre un abanico de opciones posibles, y conoce las técnicas y destrezas concretas que permiten llegar a la aplicación global de una estrategia. (Gil, 2003, p.32)

Los conocimientos incluyen los declarativos y los procedimentales. Los primeros se refieren al conocimiento de la realidad y viene ejemplificado por el conjunto de hechos y conceptos que ayuden a comprender muchas disciplinas (Beltrán, 1993, p.332); los segundos se refieren a la habilidad cognitiva que permite utilizar el conocimiento para hacer cosas tales como pensar, tomar decisiones o resolver problemas (Beltrán, 1993, p.342).

Se coincide con Monereo (2001) en lo concerniente a conocimiento estratégico, visto como la capacidad del estudiante de saber cuándo y porqué una definición es pertinente, un procedimiento está indicado o una actitud es adecuada, implica ser capaz de activar algún esquema o guion apropiado que incluya los conocimientos que se vinculan a la situación, pero también de conocer las condiciones circunstanciales, peculiares y coyunturales que suelen estar presentes en todo contexto social y seleccionar, de entre estas, aquellas que se perciban como relevantes en la consecución de una meta.

Asumir estos planteamientos en la presente investigación implica concebir un proceso de desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete desde una concepción estratégica e integradora, cuyos componentes estén en función de formar un traductor e intérprete capaz de solucionar cualquier tipo de problema de traducción a través de estrategias que sean creativas y aplicables a diferentes situaciones. El empleo de tareas de traducción, como las describe Hurtado (2005), pero con una concepción más integral y estratégica, contribuiría al logro de este objetivo.

Dentro de las habilidades específicas que se encuentran en la competencia estratégica, están la de

identificar problemas de traducción y aplicar estrategias para su solución, unidas además a componentes actitudinales que garantizan el desarrollo de la competencia y el gradual ascenso hacia el conocimiento experto.

Existe falta de consenso en la literatura en los acercamientos a la definición y clasificación de **problemas de traducción**. Aun así, varios autores han realizado aportes desde la teoría que contribuyen al entendimiento de los mismos, así como ponderan su relevancia para el proceso de desarrollo de la competencia traductora.

Nord (1991) es una de las primeras autoras que aborda el tema de los problemas de traducción, distinguiéndolos de las dificultades de traducción. Para esta autora, los primeros se refieren a los “problemas objetivos que cada traductor (independientemente de su nivel de competencia o condiciones técnicas de trabajo) tiene que resolver durante una tarea de traducción dada” (Nord, 1991, p.151). Por otro lado, las dificultades de traducción son subjetivas y dependen del traductor y las condiciones de trabajo. Sin embargo, Lachat (2003, 2008) rechaza la distinción entre problema y dificultad que plantea Nord (1991).

Presas (1996, p.61) manifiesta que los problemas de traducción deberían ser considerados como fenómenos objetivables y generalizables, y sitúa su análisis en el marco del proceso traductor y de la competencia traductora: “Tanto los problemas de traducción en su definición y sistematización como las estrategias de solución han de integrarse en el marco más amplio del proceso de la traducción y, por tanto, de la competencia traductora, para evitar la tentación de caer en la anécdota y proporcionar soluciones puramente ad hoc”.

Según esta autora, la importancia de los problemas de traducción es fundamental en el estudio del proceso traductor y de la competencia traductora, ya que precisamente las operaciones de transferencia y las operaciones de resolución de problemas son los dos factores que caracterizan la producción textual del traductor. A partir de estos presupuestos, propone la siguiente definición de los problemas de traducción: “Los obstáculos que resultan de la comparación de un sistema actual

con un sistema virtual para la constitución de un segundo sistema actual a partir de un segundo sistema virtual y que hacen que el traductor tenga que aplicar criterios específicos derivados de una estrategia”. (Presas, 1996, p.61)

Desde esta misma perspectiva, Hurtado (2011) afirma que las fronteras entre problema y dificultad son algo difusas, y que se requiere seguir profundizando en las mismas. Así, en la propia definición que ofrece sobre problemas de traducción comienza “dificultades (lingüísticas, extralingüísticas, etc.) de carácter objetivo con que puede encontrarse el traductor a la hora de realizar una tarea traductora.” Es decir, su propia definición no ofrece claridad entre si es un problema o una dificultad. Según Hurtado (2011) los problemas pueden ser de orden lingüístico, textual, extralingüístico, de intencionalidad o pragmático. Dentro de los lingüísticos destacan los del plano léxico y se derivan de las diferencias entre las lenguas. Los textuales se relacionan con las cuestiones de coherencia, cohesión, tipologías textuales, etc. En cuanto a los problemas extralingüísticos, resaltan, según la autora, los que remiten a cuestiones temáticas, enciclopédicas y culturales. Los problemas de intencionalidad se relacionan con las dificultades en la captación de la información del texto original, ya sea por la intención, las presuposiciones, implicaturas u otros. Las características del destinatario y otros problemas derivados del encargo de traducción y que afectan la reformulación son problemas de tipo pragmático.

A pesar de reconocer la dicotomía lógica que presentan los estudiosos del tema entre problema y dificultad, para los fines de la presente investigación la diferencia entre ambos términos no es relevante, pues el objetivo se centra en poder ofrecer solución a todo obstáculo que impida llevar a cabo el proceso traductor con éxito. La síntesis realizada, luego del análisis a diferentes autores, permite asumir como **problema de traducción** todo problema de naturaleza lingüística o no, objetivo o subjetivo, que precise el uso de una estrategia consciente para su solución. Y para el caso de esta investigación, teniendo en cuenta las competencias declaradas como componentes de la competencia traductora, se asumen como problemas de traducción los lingüísticos,

extralingüísticos, instrumentales, pragmáticos y psicofisiológicos.

Para poder solucionar los problemas de traducción se aplican estrategias. Estas estrategias imbrican estrategias de aprendizaje y estrategias de traducción, ambas se complementan. Sin embargo, en el contexto de la carrera Licenciatura en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera, el desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete exige potenciar las estrategias de aprendizaje que ya los estudiantes han venido desarrollando desde sus años iniciales, pero en función del desarrollo de las estrategias de traducción.

El MCERL (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, 2001) define una estrategia como cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por el individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse. Más adelante se plantea que las estrategias (generales y comunicativas) proporcionan un enlace fundamental entre las distintas competencias (innatas o adquiridas) que posee el alumno y el éxito en la realización de la tarea.

Por otra parte, Monereo (2001, p.14) define las estrategias de aprendizaje como “el proceso de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción”.

En el marco de los estudios sobre competencia traductora, el concepto de estrategia desde una perspectiva pedagógica se introdujo a través de Hönl y Kussmaul (1982), quienes definen las estrategias de traducción como los procesos que conllevan a una solución óptima de un problema de traducción.

Lörscher (1991, p. 125) considera una estrategia de traducción como un proceso consciente e individual utilizado para resolver un problema de traducción. De ahí que esas estrategias son individuales e implican un elemento de planificación, persiguen ciertos objetivos y están asociadas

con una serie de acciones que persiguen lograr esos objetivos. Este autor hace referencia a la cantidad de estrategias existentes y que la misma estrategia puede ser utilizada para resolver distintos problemas. Para él esos problemas pueden ser de orden lexical, sintáctico o léxico-sintáctico.

Específicamente para la interpretación, Gile (1995) enfatiza la necesidad de mantener un balance al utilizar las capacidades mentales durante el proceso de interpretación. Se basa en el hecho de que los errores en la interpretación se derivan de una serie de dificultades: discursos que se pronuncian muy rápido, densidad de la información, los nombres propios, términos técnicos, palabras confusas, cifras y enumeraciones.

Kohn y Kalina (1996, p. 126) opinan que la interpretación puede ser explicada desde su dimensión estratégica, en el sentido de que constituye un discurso que es procesado y ejecutado estratégicamente con el objetivo de facilitar la transferencia lingüística de modelos mentales que se han creado sobre la base de un discurso original y un discurso meta.

Otros estudios importantes incluyen el de Sunnari (1995), quien presenta los resultados del uso del macro procesamiento de las estrategias de síntesis en la interpretación simultánea. En su opinión el macro procesamiento es una estrategia clave para una interpretación simultánea eficaz. Afirma que la habilidad de aplicar macro estrategias (síntesis, resumen, eliminación de información redundante o superflua) no solo califica la tarea del intérprete, sino que determina la calidad de su interpretación.

Gran (1998) presenta los resultados de un estudio empírico sobre las estrategias de reformulación que utilizan los intérpretes profesionales y los estudiantes de interpretación. Al aplicar los resultados al entrenamiento, la autora aboga por un enfoque gradual a la adquisición de las habilidades de interpretación simultánea comenzando con ejercicios que ejerciten una habilidad a la vez. Comenzaría, por ejemplo, con el análisis del texto, la abstracción, parafrasear y así sucesivamente hasta completar la tarea. En una etapa superior, el entrenamiento se dedicaría a partes más

complejas o difíciles del proceso, la pronunciación del orador, la velocidad, densidad de la información y la retórica.

Hurtado (1999, p. 246) define las estrategias de traducción como los procedimientos individuales tanto conscientes como inconscientes, verbales y no verbales, que usa el traductor para resolver los problemas que encuentra en el curso del proceso de traducción, dependiendo de los requerimientos específicos necesarios. Más adelante, la misma autora expresa que las estrategias de traducción pueden ser lingüísticas, extralingüísticas, instrumentales o pragmáticas. (Hurtado, 2001, p.277).

En un estudio publicado en 1998, Riccardi hace énfasis en que existen estrategias generales aplicables a cualquier par de lenguas y estrategias específicas que se aplican a un par de lenguas en particular. Además, clasifica las estrategias en estrategias de comprensión, producción, generales y de emergencia. Las de comprensión generalmente incluyen la anticipación, la selección de la información, adelantarse o esperar. Por otro lado, las de producción consisten en comprensión, expansión, aproximación, generalización, el uso de formas lingüísticas abiertas, transformación morfosintáctica y el uso de elementos prosódicos, como las pausas y la entonación. Finalmente, las estrategias de emergencia pueden incluir, por ejemplo, la omisión de segmentos del texto, transcodificar y la reformulación paralela.

Abuín (2007) ofrece un análisis profundo del estudio sobre la relación estrategia-problema. El estudio presenta además una clasificación de los problemas con su correspondiente estrategia, tanto durante la recepción del mensaje en la lengua original y su producción en la lengua meta. Sin embargo, teniendo en cuenta el carácter individual que posee la aplicación de estrategias, resulta difícil aceptar una clasificación que concibe la aplicación reduccionista estrategia-problema, pues una misma estrategia puede solucionar una variedad de problemas, así como un mismo problema puede solucionarse a través de estrategias distintas.

De ese modo, resulta interesante para esta investigación la definición que ofrece Oxford (2001) en referencia a las estrategias de aprendizaje. Esta autora apunta que son operaciones que se utilizan

para ayudar a la adquisición, almacenamiento, rescate y uso de la información y hacen que el aprendizaje sea más fácil, rápido, divertido, auto-direccionado, eficiente y transferible a situaciones nuevas. Para ella, las estrategias pueden ser cognitivas, afectivas, sociocultural-interactivas y define una macro meta categoría que incluye la meta-cognitiva, meta-afectiva y meta sociocultural-interactiva (Oxford, 2016).

Esta clasificación, aunque no ha sido tomada en cuenta en los estudios de traducción, resulta provechosa para la presente investigación, pues ofrece un acercamiento más psicológico e integrador a la toma de decisiones en cuanto al uso de las estrategias de traducción.

El análisis epistemológico realizado acerca de los problemas y las estrategias de traducción permiten dilucidar su importancia dentro del desarrollo de la competencia estratégica que conlleva al desarrollo además de la competencia traductora. Es difícil realizar un análisis de la misma que no tenga en cuenta estos aspectos, que garantizan, en buena parte, el éxito en la tarea de traducción. Sin embargo, un aspecto importante lo constituye, sin dudas, el hecho de que el uso de las estrategias es individual en cada sujeto y en dependencia de su creatividad, optará por una u otra frente a un problema de traducción.

La **creatividad** es el proceso de descubrimiento o producción de algo nuevo, que cumple con las exigencias de una determinada situación social, proceso que, además, tiene un carácter psicológico. Algunos de los rasgos de la creatividad son: la motivación, independencia cognoscitiva, interés por resolver y proponer problemas, capacidad de buscar alternativas, autonomía, dominio de las operaciones lógicas del pensar (Zilberstein, 2016).

Rodríguez Estrada (2005) agrupa las características de la persona creativa en tres aspectos centrales: cognoscitivos (fineza de percepción y capacidad intuitiva); afectivos (autoestima, soltura y libertad, pasión, audacia y profundidad); y volitivos (tenacidad, tolerancia a la frustración, capacidad de decisión).

En este sentido, López Martínez y Navarro Lozano (2010) agrupan las características de la persona

creativa de la manera siguiente: intelectuales (caracterizadas por el equilibrio entre la apertura y el cierre, la razón y la imaginación, la fluidez y la concentración), no intelectuales, de personalidad (el individualismo, la originalidad y el anti-convencionalismo) y las no intelectuales, motivacionales (fundamentalmente la motivación intrínseca y los intereses exploratorios estéticos).

Hasta la década de los noventa del pasado siglo, la creatividad en traducción estuvo marcada por el tipo de enfoque empleado para su estudio. Inicialmente se identificaba casi exclusivamente a la traducción literaria, luego, con los enfoques lingüísticos y textuales la atención se centró más en otras cuestiones, sobre todo, en las nociones de equivalencia y los giros lingüísticos. Las investigaciones más citadas sobre el tema, son las de Kussmaul (1991-1997), basadas en la observación y recogida de datos empíricos en el aula de traducción.

Mackenzie (1998) se refiere a la resolución de problemas como una actividad fundamentalmente creativa. Para esta autora, el trabajo del traductor es eminentemente creativo. En este caso, el profesor, como guía del proceso de enseñanza-aprendizaje requiere de un nivel de creatividad que esté basado en una amplia cultura, razonamientos profundos, rica imaginación, curiosidad intelectual, independencia y auto organización. Según esta autora, muchos de los problemas que enfrentan los traductores son “abiertos”, es decir, no hay una solución pre-determinada para ellos, no se pueden resolver de manera consciente bajo condiciones controladas, y las soluciones no están sujetas a una verificación absoluta. Por tanto, la solución requiere el uso de estrategias de resolución de problemas que son creativas por naturaleza.

Con el objetivo de evaluar el nivel de creatividad de los estudiantes en la realización de las tareas de traducción, se asume en esta investigación la propuesta de Bayer-Hohenwarter (2010), quien establece un modelo aplicado a la traducción basado en cuatro dimensiones centrales: flexibilidad, originalidad, fluidez y aceptabilidad. La aceptabilidad está relacionada con la evaluación y la capacidad para resolver problemas y establecer asociaciones. La flexibilidad se concibe como la habilidad para producir giros de traducción. La originalidad se refiere al carácter único de las

versiones de traducción producidas. Y, por último, la fluidez se concibe como la serie de características que apuntan a la capacidad del traductor de producir diferentes versiones de una unidad del texto origen de forma automática y con rapidez.

Hasta aquí, los estudios que asocian la creatividad al proceso traductor coinciden en su importancia desde el punto de vista de la originalidad necesaria para producir un buen texto. Sin embargo, se hace poco énfasis en el vínculo que existe entre creatividad y el uso de estrategias de traducción, que al resultar creativas generan un texto meta más original, con mayor fluidez y más novedoso, sin dejar de ser fiel al texto origen. Este vínculo contribuiría, de manera significativa, al desarrollo de la competencia estratégica, esencial dentro de la competencia traductora.

1.2. Caracterización del estado actual del desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete en los estudiantes de la Licenciatura en Lengua inglesa con Segunda Lengua Extranjera

En el presente epígrafe se ofrece una caracterización del estado actual del objeto de la investigación que consiste en el desarrollo de la competencia traductora, poniendo como eje central la competencia estratégica. La caracterización incluye tanto a docentes como a estudiantes. Se utilizaron los siguientes indicadores:

- Naturaleza de los problemas de traducción que causan la mayor cantidad de errores.
- Aplicación de estrategias de solución a los problemas de traducción.
- Nivel de desempeño de los docentes en ejercicio para la concepción del trabajo metodológico en función del desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete (Anexo 1).
- Nivel de competencia estratégica del traductor e intérprete alcanzado por los estudiantes de la carrera (Anexo 2).

Para ello, se realizó un análisis de los documentos esenciales del plan de estudio, a saber: modelo del profesional y el programa de la disciplina Traducción Interpretación. Se incluyeron además los

planes metodológicos de la carrera y la disciplina con vistas a apreciar el tratamiento metodológico ofrecido al desarrollo de la competencia traductora y, en especial, la estratégica, en la formación de los futuros traductores e intérpretes. (Anexo 3).

El modelo del profesional refiere, como objetivo esencial de los egresados de la carrera, mediar en la comunicación intralingüística oral y escrita desde las dos lenguas extranjeras al español y viceversa. De ahí que las áreas de actuación de los egresados incluyen los centros de enseñanza de nivel superior, las dependencias de relaciones internacionales, editoriales y órganos de prensa internacionales, dependencias de servicios de traducción e interpretación y entidades de servicios al turismo internacional. Su principal campo de acción es la mediación lingüística, para lo que los estudiantes tienen que aplicar los conocimientos adquiridos en la lengua inglesa y la segunda lengua extranjera para captar el sentido de los textos de partida que incluye aspectos lingüísticos y extralingüísticos.

Por otra parte, el Modelo expresa que para lograr la competencia en los modos de actuación profesionales el plan de estudio cuenta con un componente laboral que prevé la práctica pre profesional. Sin embargo, no especifica cuál es esa competencia. Es insuficiente la argumentación que se ofrece sobre la operatividad de la actividad traductora y, por ende, la necesidad de desarrollar estrategias para la resolución de problemas y su repercusión metodológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción y la interpretación.

Desde otra arista, el documento evidencia una contradicción en cuanto a la evaluación de la práctica preprofesional de traducción y de interpretación. Por un lado, describe que los tribunales tendrán en cuenta todos los aspectos que intervienen en el proceso y resultado de la traducción y la interpretación, y por el otro indica que la nota dependerá de la asistencia y la calidad de la traducción y la interpretación; es decir, solo la asistencia y la calidad del producto final incidirán en su evaluación.

De igual manera, en el programa de la disciplina se plantean objetivos relacionados con la

competencia traductora que no contemplan la complejidad del proceso de traducción y el desarrollo gradual de las competencias que la integran, por lo que se concibe como aspiración acabada, utópica. En cierta medida, falta objetividad en la expresión de los resultados a los que se aspira, pero teniendo en cuenta que todas las asignaturas que integran la disciplina tienen los mismos objetivos, falta especificidad para cada caso.

Relacionado con el análisis de los objetivos, contenidos e indicaciones metodológicas en los programas, son limitadas las especificaciones que ofrecen sobre el tratamiento metodológico a las complejidades del contenido para su aprendizaje considerando las competencias de la competencia traductora, aunque el currículo esté diseñado por objetivos de aprendizaje.

En el análisis valorativo de los planes metodológicos se observó que los mismos repiten las prioridades año por año, lo que indica poca profundidad en el diagnóstico que se realiza al comenzar el año, además de falta de seguimiento a los resultados del curso anterior. Por otro lado, se ponderan las líneas metodológicas que se expresan en planes a otros niveles organizativos y no se priorizan los elementos constitutivos de la propia disciplina y la carrera.

El resultado de las valoraciones realizadas luego del análisis de los documentos refleja que estos carecen de suficientes elementos que indiquen, de manera acertada, la necesaria preparación lingüística, extralingüística, psicofisiológica, cultural, documental y estratégica que permita al graduado cumplir su función como traductor e intérprete. Finalmente, en la integración de las dimensiones documental y estratégica, se requiere mayor concreción sobre cómo tributar a la calidad del desempeño del egresado que exige el modelo del profesional.

A continuación, se muestran los resultados de una encuesta a profesores, según se muestra en el Anexo 4, con el objetivo de determinar cómo evalúan la atención a los problemas de traducción, así como la aplicación de estrategias de solución para desarrollar la competencia estratégica del traductor e intérprete.

Se encuestaron 9 docentes que han trabajado con los distintos años de la carrera donde se ubica la

disciplina Traducción-Interpretación con un promedio de experiencia de 12 años. Ello incluye de tercero a quinto años porque en los mismos se imparten todas las asignaturas que pertenecen a la disciplina. Se midieron seis criterios con cuatro indicadores de evaluación. El primero referido al reconocimiento de los estudiantes de los problemas de traducción teniendo en cuenta aspectos lingüísticos, textuales, extralingüísticos, de intencionalidad, o pragmáticos. El resultado general indicó que 3 docentes (33,3%) lo consideran satisfactorio y 6 (66,6 %) aceptable. Al verificar los criterios sobre los conocimientos y habilidades que poseen los egresados en estos aspectos se vertieron las siguientes opiniones: 7 docentes (77,7%) lo consideran satisfactorio y 2 (22,2%) aceptable.

Relacionado con las habilidades que poseen los estudiantes de cuarto y quinto años para identificar los aspectos que constituyen problemas de traducción y las estrategias para resolverlos, 5 profesores (55,5 %) las evalúan de satisfactorias y 4 (44,4 %) como aceptables.

El interés que reflejan los estudiantes por conocer las estrategias necesarias para resolver los problemas de traducción, en opinión de los encuestados, se encuentra entre motivados y poco motivados. La apreciación de los docentes es que las principales dificultades que presentan los estudiantes se ubican en la fase de reexpresión, al no encontrar la forma de reexpresar el sentido del texto original, además de no saber controlar los nervios en la interpretación, lo que conlleva a olvidar partes del segmento. Además, existe el criterio de que los que egresan culminan con un nivel promedio en su competencia traductora.

Estos resultados permiten inferir que los docentes están parcialmente satisfechos con los logros que se alcanzan en la competencia traductora. Entre las causas descritas se halla el bajo desarrollo de estrategias de compensación para las fallas en el proceso. Lo psicofisiológico, dado sobre todo por la inseguridad, la tensión que genera el proceso (sobre todo oral) y la falta de concentración, influye en el desempeño.

Con el objetivo de comprobar los criterios y el dominio de los docentes acerca de la competencia

estratégica y su papel dentro de la competencia traductora, se realizó una entrevista a 12 profesores del departamento de Lengua inglesa de la Universidad de Holguín que, aunque no de manera consecutiva, han trabajado con diferentes asignaturas de la disciplina. Se sintetizaron los siguientes juicios valorativos (Anexo 5).

En lo que concierne a la caracterización del desarrollo de la competencia traductora en los estudiantes, de manera general se considera aceptable; se destaca el alto nivel de compromiso de los estudiantes con el estudio y la práctica de la traducción y la interpretación, sobre todo por constituir ejercicios para la culminación de estudios. Sin embargo, existe una tendencia a caracterizar los resultados de las evaluaciones y no el proceso de desarrollo como tal, además de destacar la literalidad de las versiones que los estudiantes ofrecen a partir de los textos en la lengua de origen, sean orales o escritos, con demasiado apego a los mismos.

Entre las competencias de la competencia traductora que más se ponderan en la clase, según los entrevistados, están la lingüística y la cultural. Se hace énfasis en el análisis de los términos específicos, el análisis de las diferencias entre la lengua original y la lengua meta y los hechos culturales presentes en el texto. No se hace referencia a otras competencias, a saber, la de conocimientos de traducción, la competencia instrumental o los componentes psicofisiológicos que afectan tanto al proceso como al resultado.

Los profesores refieren que los errores más frecuentes consisten en términos o fragmentos que tienen el sentido contrario al del texto original o no tienen sentido; referencia cultural mal solucionada; término o frase que no pertenece al tono del resto del texto; tiempos verbales mal utilizados; mal manejo de las situaciones de tensión que genera la tarea, entre otros.

De manera general, los docentes atribuyen gran importancia al proceso de detección de problemas y la aplicación de estrategias. Sin embargo, solo hacen referencia a problemas de orden lingüístico y cultural, lo que evidencia falta de atención a otros problemas que son frecuentes en todo acto traductor, independientemente de que sean traductores principiantes (tercer año) o avanzados

(quinto año). Se comprobó que es insuficiente el uso de estrategias practicadas en la clase, pues solo se refieren a la corrección de errores en el producto final y, en algunos casos, se concentran en informar a los estudiantes el tema con antelación para que estos se preparen en la terminología y aspectos afines. Ello evidencia un análisis poco sistemático sobre la posibilidad de aplicar estrategias de traducción.

Los docentes consideran importante el papel de las estrategias de traducción, aunque no se explotan suficientemente todas las posibilidades que su aplicación ofrece para la solución de problemas de traducción. Por otro lado, no se evidencia su dominio de las numerosas estrategias que se pueden aplicar para cada problema de traducción. Se puede concluir que no es suficiente el conocimiento teórico y práctico de los docentes sobre cómo dar tratamiento a los problemas de traducción y las estrategias para resolverlos.

La mayoría de los profesores entrevistados reconocen que el tratamiento que se ofrece al componente estratégico es limitado, sobre todo porque no poseen la preparación suficiente para hacerlo. Expresan la carencia de un trabajo metodológico sostenido, desde la teoría y la práctica, que les brinde las herramientas necesarias para enfrentar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la traducción y la interpretación, con énfasis en aspectos que vayan más allá de lo lingüístico y lo cultural e incluya aspectos metodológicos relevantes para abordar el proceso de traducción.

Para profundizar en las valoraciones y la incidencia del trabajo metodológico en el desarrollo de la competencia estratégica se realizaron observaciones valorativas de clases, tanto de su planificación como de su ejecución (Anexo 6). Como resultado se sintetizaron las conclusiones siguientes:

- En cuanto a la focalización y tratamiento a los problemas de traducción, se reveló que no siempre se realiza una planificación anticipada (proactiva) de su tratamiento para reflexionar sobre las causas que los determinan, y es poco sistemática la práctica centrada en los problemas de traducción que no están relacionados con cuestiones de vocabulario o terminología.

- Sobre el tratamiento a las versiones que los estudiantes ofrecen sobre un segmento dado en LO, los docentes se limitan fundamentalmente a la escucha de varias propuestas, no se concentran en los principales problemas y no se ofrecen las herramientas para su corrección. Los estudiantes se conforman con la versión que ofrece el profesor como la más acertada.
- Son poco frecuentes las orientaciones y explicaciones sobre los problemas de traducción determinados por cuestiones que no son de naturaleza lingüística y el uso de la metacognición que posibilita reflexionar sobre su propio conocimiento y realizar la autoevaluación.
- Acerca del monitoreo, corrección y retroalimentación del discurso oral (Interpretación) o escrito (Traducción) centrado en la solución de problemas y estrategias para resolverlos, se propician oportunidades de interacción, pero no se aprovechan para reflexionar sobre las causas de los problemas y sus posibles soluciones. Esto reduce las posibilidades para que los estudiantes se orienten, puedan monitorearse de forma cooperativa, perfeccionen su desempeño y adquieran la experiencia necesaria para resolver problemas similares en otras ocasiones.
- La revisión, corrección y retroalimentación del discurso, tanto oral como escrito, es poco frecuente. Las técnicas que se emplean para su corrección no favorecen la reflexión sobre las causas de los errores en el desarrollo de la competencia estratégica. Se evalúa el resultado, no el proceso.

Con el objetivo de determinar los errores más frecuentes asociados a problemas de traducción, su naturaleza y la capacidad o no para ofrecer soluciones estratégicas, se realizó una revisión de los exámenes de culminación de estudios de los últimos cuatro cursos (Anexo 7). Se escogieron los ejercicios de Traducción e Interpretación bilateral para incluir las habilidades escritas y orales, así como la traducción directa e inversa. Los temas evaluados incluían el racismo, la situación política

en la región latinoamericana, la religión, medicina, las relaciones entre los Estados Unidos y la Unión Europea y las relaciones sino-rusas.

La revisión arrojó lo siguiente:

- Los principales problemas detectados tanto en la parte escrita como oral, directa e inversa, fueron de orden lingüístico, extralingüístico, y relacionados con factores psicofisiológicos, como fallos en la memoria a corto y largo plazo, falta de concentración, ansiedad y estrés.

Ejemplos de orden lingüístico:

Léxico especializado (*wedge trade deficit; Mosque Parishes; Gross Domestic Product*)

Uso de siglas (OAS; NATO; WHO; BMW)

Frasas hechas (*My knee jerk reaction; the make-up of the crowd; escalón más bajo de la escalera económica*)

Uso de nombres propios (Allah; Elijah Muhamad; Francis; Geneva)

Falsas cognadas (*actually; oficial*)

Ejemplos de orden extralingüístico:

Cuestiones culturales (Mestizos; “personas de color”; canciller alemana; *Black and Brown people; fufu; mofongo*)

Cuestiones históricas (*the turbulent period of a new regime in China; Sino-Soviet split; relaciones sino-rusas*)

Cuestiones enciclopédicas (*conservatives and liberals; to toss sputniks out there in the atmosphere*)

- Los problemas asociados con los factores pragmáticos tuvieron que ver, sobre todo, con las condiciones del contexto, aula, ruido y otras interferencias.
- De manera general, las estrategias utilizadas por los estudiantes para solucionar los problemas descritos consistieron en aplicar técnicas de resumen de los segmentos muy extensos, la evasión de la información, oraciones incompletas, la transformación

morfosintáctica, la aproximación y la inferencia por contexto.

- Se evidenció, como estrategia para no cometer errores, el apego al original, lo que causa fallos en la sintaxis, sobre todo en la traducción inversa, así como mal uso del auxiliar y el tiempo verbal en las preguntas de la bilateral.
- Faltó creatividad para ofrecer soluciones más apropiadas y de mayor calidad a los problemas identificados.

El análisis integrado de los diferentes métodos empíricos utilizados a través de la aplicación de los instrumentos permite arribar a las conclusiones valorativas siguientes:

El nivel de desempeño de los docentes para la concepción didáctica del desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete se evalúa como poco favorable debido a:

- Limitada planificación del proceso de desarrollo de las estrategias para solucionar problemas de traducción que abarquen el antes, durante y después de la tarea de traducción.
- Escaso énfasis en contenidos que propicien el conocimiento estratégico centrado en la variedad de problemas de traducción
- Actividades centradas en el componente lingüístico, con énfasis en los aspectos gramaticales y lexicales del texto original
- Escaso dominio de estrategias de traducción para solucionar problemas de traducción

De ahí que el nivel de desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete en los estudiantes se evalúe de media, debido a:

- Poco énfasis en la identificación de los problemas de traducción que conducen a errores de cambio del sentido o segmentos sin sentido en la lengua meta.
- Visión global del texto a traducir, enfocado en el resultado
- Insuficiente manejo de estrategias para la solución a problemas de traducción.
- Escasas habilidades para producir giros de traducción.

- Versiones poco originales, apego a la sintaxis del texto original.
- Lentitud para reaccionar ante los problemas, lo que conlleva a falta de fluidez.
- Mal manejo de las situaciones de tensión y fallas en la memoria a corto y largo plazo.
- Insuficiente uso de estrategias posteriores a la tarea, lo que provoca pobre autoevaluación del desempeño.

Conclusiones del Capítulo I

En el abordaje epistémico se sistematizaron las categorías clave relacionadas con el objeto de investigación, integrado por la competencia traductora y la competencia estratégica como competencia esencial dentro de ella. Este análisis permitió precisar inconsistencias que se deben resolver en el proceso de desarrollo de la competencia traductora de los futuros traductores e intérpretes que radican en una concepción limitada de la competencia estratégica al no describir sus principales componentes e indicadores, lo que dificulta su abordaje desde la didáctica.

La caracterización praxiológica del objeto de investigación permitió determinar que, a pesar de las potencialidades para favorecer la dirección del PEA, existen insuficiencias prácticas (como las referidas anteriormente) que son consecuencias de las inconsistencias teóricas sobre desarrollo de la competencia traductora. En ello tiene incidencia la escasa atención al desarrollo de la competencia estratégica.

La caracterización epistemológica y praxiológica del objeto y el campo de acción apuntan a la necesidad de elaborar constructos teóricos y prácticos que permitan favorecer el desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete.

CAPÍTULO 2

MODELACIÓN DIDÁCTICA DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ESTRATÉGICA DEL TRADUCTOR E INTÉRPRETE EN LA CARRERA LICENCIATURA EN LENGUA INGLESA CON SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA

CAPÍTULO 2. MODELACIÓN DIDÁCTICA DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ESTRATÉGICA DEL TRADUCTOR E INTÉRPRETE EN LA CARRERA LICENCIATURA EN LENGUA INGLESA CON SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA

A partir del abordaje epistemológico realizado al objeto de estudio y particularizado en el campo de investigación, se expone la contribución teórica de la tesis, que consiste en un Modelo didáctico para el desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete en la carrera Licenciatura en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera, con el objetivo de develar nuevas cualidades y resolver la contradicción que plantea la investigación. Se ofrece, además, la metodología para la puesta en práctica del Modelo didáctico.

2.1. Fundamentación del Modelo didáctico para el desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete

Varios son los autores que han aportado ideas sobre la concepción de modelo. Los consultados ofrecen definiciones sobre el término que reflejan en gran medida sus rasgos y funciones, específicamente acerca del modelo didáctico. García (2000, p.21) opina que los modelos “pueden ser una potente herramienta intelectual para abordar problemas educativos, ayudándonos a establecer el necesario vínculo entre lo teórico y la intervención práctica (...) es un instrumento que facilita el análisis de la realidad escolar con vista a su transformación”.

En opinión de Mingui (2006) el modelo permite abordar de manera simplificada la complejidad de la realidad (escolar), al mismo tiempo que ayuda a proponer procedimientos de intervención en la misma. Se caracteriza generalmente por su adaptabilidad, su optimización y porque son organizadores del proceso.

Ayala (2008) expresa que los modelos representan los aspectos más significativos del objeto de

manera simplificada que aportan, a partir de aristas distintas a las existentes, nuevos conocimientos respecto a sus características, propiedades y relaciones esenciales y funcionales, por lo tanto, permiten una mejor comprensión del objeto de estudio.

Por su parte, según Tejeda (2012, p.4), el modelo “es una representación que intenta reflejar de forma abstracta y sintética una realidad, o parte de ella, relacionada con el objeto estudiado mediante la investigación científica. Expresa una estructura que tiene niveles jerárquicos y relaciones internas entre sus componentes, condicionados por sus funciones de subordinación y coordinación”.

Visto de ese modo, el Modelo didáctico para el desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete que se presenta constituye un constructo didáctico que favorece el proceso de desarrollo de la competencia traductora en general, a partir de potenciar los componentes que confluyen en la competencia estratégica, basado en una plataforma didáctica integradora que se concreta en tareas estratégicas integradoras, como subsistema dinamizador del Modelo didáctico, lo que supone una transformación cualitativamente superior en los modos de actuación profesionales del traductor e intérprete.

El Modelo didáctico se presenta como la abstracción que explica la esencia del proceso de desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete, a la vez que revela las nuevas relaciones teóricas que se establecen entre sus componentes de manera sistémica, estructural y funcional, de donde resultan nuevas cualidades con la finalidad de transformar la realidad profesional y social de los futuros profesionales de la traducción y la interpretación.

Antes de presentar los subsistemas y componentes del modelo, así como sus interrelaciones y cualidades resultantes, se hace referencia a los sustentos teóricos que, desde las distintas ciencias pedagógicas, constituyen la base del mismo. Desde el punto de vista filosófico, el modelo tiene un basamento sólido en la Teoría de la Actividad Verbal y en las concepciones teóricas y prácticas acerca de las contradicciones como fuente de desarrollo. De igual modo, se apoya en el análisis de

la relación sujeto-objeto que se establece entre el estudiante y los textos con los que trabaja, tanto en la lengua extranjera como en la lengua materna, así como la relación sujeto-sujeto, sobre todo porque la traducción e interpretación son actividades de mediación lingüística, lo que supone relaciones interpersonales constantes.

Lo sociológico se refleja en la esencia misma de la actividad comunicativa que presupone el acto de traducir e interpretar. El traductor e intérprete se convierte en facilitador de las interacciones sociales, al propiciar el intercambio entre distintos pueblos y culturas, lo que favorece su crecimiento como seres sociales. El proceso de individualización y socialización se concreta desde el aula, donde intercambian ideas, puntos de vista individuales y en colectivo, encuentran solución a los problemas profesionales. Esta interacción tiene implicaciones en la didáctica, como disciplina encargada de la concreción de tareas que promueven los intercambios sujeto-sujeto y sujeto-objeto en los procesos de formación.

Los fundamentos pedagógicos del Modelo didáctico parten de las singularidades del proceso pedagógico del nivel universitario en que se sitúa la propuesta y se fundamenta en la asunción de las categorías formación y desarrollo imbricadas para el desarrollo de competencias. Se asumen las categorías y leyes básicas de la Pedagogía como la unidad de lo instructivo y lo educativo, y lo cognitivo-afectivo para el desarrollo de la personalidad. Por tanto, la responsabilidad social del profesional, el respeto a las normas de uso de la lengua extranjera, así como la defensa de la lengua materna como símbolo de la identidad nacional, constituyen factores esenciales en el proceso.

Desde el punto de vista de la Psicología, de la teoría de Vygotsky se asume la consideración de los planos externo e interno en la relación pensamiento-lenguaje, y la comprensión del proceso dialéctico de apropiación de la lengua extranjera como el tránsito que se produce de lo interpsicológico a lo intrapsicológico. También resulta importante la necesidad de orientar el aprendizaje a las particularidades y complejidades en el proceso de formación e incluir aquellos

contenidos cuya asimilación exige nuevas y superiores formas en el pensamiento. El empleo de técnicas, procedimientos, medios para la mediatización de las funciones psíquicas y la consideración de la zona de desarrollo próximo se utilizan para transformar el nivel de competencia traductora que pueden desarrollar los estudiantes a partir de potenciar la competencia estratégica.

Los fundamentos didácticos generales y particulares se nutren de enfoques contemporáneos que dinamizan la actividad de aprendizaje, como lo son el aprendizaje desarrollador, las técnicas y los procedimientos de la enseñanza comunicativa de lenguas y el vínculo interdisciplinar. En este contexto, el aprendizaje desarrollador de lenguas se comprende como aquel que se distingue por ser activo y regulado; posee significatividad e integra de manera armónica factores afectivos, cognitivos y volitivos que intervienen en el aprendizaje. Además, posee elementos motivacionales. Se asumen el enfoque comunicativo, el aprendizaje cooperativo y la Didáctica interactiva de lenguas porque promueven la interacción, la mediación, la retroalimentación, la reflexión, la autoevaluación y la autorregulación. El profesor debe asumir un papel orientador, facilitador, de control, propiciador de la reflexión y la negociación.

El enfoque interdisciplinar implica estructurar, de manera coherente e interdisciplinaria, las concepciones teóricas y metodológicas de las diferentes disciplinas que posibilitan la adquisición de un sistema de conocimientos, hábitos, habilidades, valores, convicciones y de relaciones humanas en sus diversas concatenaciones, en concordancia con la interpretación marxista de la concatenación universal. No debe limitarse a la integración de contenidos, sino que su esencia debe ser la transformación de las convicciones y actitudes de los sujetos, con carácter educativo y formativo.

Desde la Didáctica de la Traducción, el modelo se fundamenta en la formación de competencias, que preconiza un modelo integrado de enseñanza, aprendizaje y evaluación, que otorga una gran importancia a la evaluación formativa. Su fundamento traductológico se basa en la concepción que se maneja de la competencia necesaria del individuo para ejercerla, y desde el punto de vista

pedagógico, se refiere a los principios educativos que se tienen en cuenta para diseñar los objetivos y las pautas metodológicas, en este caso, la imbricación de enfoques que incluye la enseñanza desarrolladora, comunicativa e interdisciplinar. Dentro de la enseñanza basada en competencias se pondera el desarrollo de las mismas a través del enfoque por tareas, teniendo en cuenta que este enfoque aboga por el protagonismo e independencia del estudiante, la interacción que propicia el intercambio en parejas o grupos y la consecución de un fin determinado.

Los fundamentos lingüísticos de este modelo se encuentran en las teorías del contexto, de la competencia comunicativa y de la lingüística del texto, que utiliza los procesos de comprensión, análisis y construcción de significado en contexto, que realiza el individuo en su interacción con el medio. Asimismo, se asumen los postulados esenciales desde la **Lingüística Sistémico-Funcional (LSF)**. Esta es una teoría funcional porque está diseñada para dar cuenta de cómo se usa el lenguaje; la lengua es un recurso para crear significados a través de sucesivas elecciones. La lengua se concibe como un sistema de estratos, que se ilustran como un sistema de capas sucesivas inclusivas, a saber: la fonología/grafología, la léxico-gramática, la semántica, el contexto de situación, el contexto de cultura y por último, como capa mayor, la ideología.

Cada estrato es una red de sistemas en el que operan las funciones semánticas fundamentales: la experiencial, la interpersonal y la textual. Como en todo enfoque funcionalista, los aspectos sociales y culturales son estratos explicativos de la teoría: el contexto de situación, conformado por el contenido experiencial, la relación entre los participantes, el papel de la lengua en la comunicación, y el contexto cultural.

2.2. Modelo didáctico para el desarrollo de la competencia estratégica en la formación de traductores e intérpretes

El Modelo didáctico que se propone tiene como objetivo desarrollar una competencia que es esencial para el proceso traductor, tanto oral como escrito, pues define la cualidad del traductor e intérprete como mediador lingüístico, lo que lo diferencia de otro profesional bilingüe. Este se

caracteriza por ser **contextualizado, sistémico, sistemático, interactivo, flexible e interdisciplinario.**

En primer lugar, el Modelo es **contextualizado**, pues se enmarca en la realidad del proceso docente educativo cubano y, en particular, de la carrera en cuestión. Se toman en consideración los campos de acción y esferas de actuación expresadas en el Modelo del Profesional de la carrera Licenciatura en Lengua inglesa con Segunda Lengua Extranjera, así como las características del territorio y de los estudiantes. Esto implica una diferenciación en la planificación de las tareas y en las técnicas evaluativas, así como en las guías para el desarrollo de la práctica laboral e investigativa. Además, en la selección de los temas y textos a trabajar en clase, se presta especial atención a cada contexto que se describe en los mismos, como requisito indispensable para el desarrollo del proceso traductor.

Es **sistémico**, pues tiene una estructura compuesta por las categorías que se han relacionado teóricamente, cada componente realiza una función. Además, la frecuencia de ejecución y las relaciones de subordinación y cooperación aportan nuevas cualidades al desarrollo de la competencia en sí. En el modelo propuesto se evidencian propiedades de los sistemas y se dan vínculos intra e intersistémicos, tales como integridad, centralización y organización jerárquica.

El carácter **sistemático** del Modelo está dado en la relevancia de la práctica sistemática de la traducción. Al ser esta una habilidad básicamente operativa, el vínculo de la teoría con la práctica se convierte en principio sin el cual el proceso no tendría éxito. Del mismo modo, es **interactivo**, pues esa práctica constante permite la interacción entre los estudiantes y el profesor, entre los propios estudiantes y con los participantes en cualquier escenario donde tengan que servir los estudiantes como mediadores lingüísticos, sea en su práctica laboral o en actividades de socialización dentro o fuera de la universidad.

Otra característica a destacar del Modelo es su **flexibilidad**. Por un lado, se reconoce la complejidad del proceso traductor, lo que convoca a aprender a escuchar, a tolerar versiones menos

adecuadas, a la elaboración conjunta y la oportunidad para todos. Por otro lado, los textos a trabajar pueden variar, en dependencia de la necesidad, los temas de relevancia y el contexto cambiante en el ámbito nacional y extranjero.

Finalmente, se le atribuye un carácter **interdisciplinario**, pues el trabajo con textos de diferentes áreas del saber, los que son objeto de traducción o interpretación, implica el vínculo con disciplinas diversas. Además, la activación de los conocimientos, habilidades y actitudes que confluyen en la competencia estratégica del traductor e intérprete infieren la combinación de disciplinas afines a la traducción para lograr el objetivo final.

2.2.1. Premisas que sustentan el desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete

En la determinación de las premisas como uno de los componentes esenciales del modelo, se tiene como referencia la definición de Calzadilla (2003) que las considera como acciones y operaciones que constituyen condiciones previas para un proceso, y según Chávez (2017) son postulados teóricos que argumentan, estructuran y contribuyen a la comprensión del objeto en su abstracción, en tanto constituyen condiciones precedentes que favorecen su desarrollo y hacen posible su materialización en el proceso formativo.

Sin embargo, la connotación que adquieren las premisas no se circunscribe exclusivamente a determinadas acciones, operaciones y postulados. Según Marrero (2013) las premisas son un conjunto de generalizaciones teóricas derivadas del estudio sistematizado de un proceso que constituyen soportes esenciales para su explicación y demostración en la práctica pedagógica.

Estas se conciben como los fundamentos científicos que sustentan el proceso de desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete y han sido formuladas tomando como punto de partida la propia contradicción que genera el problema, sobre la base del estudio epistemológico del objeto y el campo de acción de esta investigación.

En las premisas que sustentan el Modelo didáctico se explican desde el punto de vista teórico la

necesidad de la **imbricación de los enfoques comunicativo, desarrollador e interdisciplinario**, que asume además una **concepción integradora del proceso traductor (procesamiento textual, acto comunicativo, proceso mental)** para el desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete. Del mismo modo, se presenta como premisa **el carácter creativo del proceso de desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete** para que cumpla su función de aplicación de estrategias para solucionar problemas de traducción, adquirida en un **proceso evolutivo y gradual**. **Las tareas estratégicas integradoras de traducción**, constituyen también premisa y se convierten en dinamizadoras de la relación entre los subsistemas del Modelo didáctico.

Premisa 1. La imbricación de los enfoques comunicativo, desarrollador e interdisciplinario como concepción metodológica para el desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete

La asunción de estos enfoques unidos permite lograr un salto cualitativamente superior para el abordaje del proceso traductor. Basados en la dialéctica materialista, con énfasis en las contradicciones como generadoras de desarrollo y la función activa y protagónica de los estudiantes, se concibe el desarrollo de un proceso integrador de las tendencias más actuales de la Pedagogía cubana. Por otro lado, se potencian las relaciones sujeto-objeto y sujeto-sujeto, así como el vínculo de la teoría con la práctica.

Se hace énfasis en lo comunicativo, porque supera el enfoque estructural que aún tiene sus influencias que favorecen la enseñanza de la lengua extranjera a nivel de oración y con un marcado énfasis en la competencia lingüística. El enfoque comunicativo ve el proceso como un todo, donde lo lingüístico, lo cultural, lo pragmático, discursivo y estratégico funcionan de manera integrada. Al mismo tiempo, es desarrollador porque propicia el enfoque problémico, la confrontación de versiones; estimula la independencia cognoscitiva; atiende la diversidad individual y grupal, y propicia la actividad reflexiva. Es interdisciplinario, porque se concibe la integración de las demás disciplinas del año en que se trabaje y de la carrera de manera general. Aquí desempeñan un papel

relevante la disciplina Lengua materna y cultura nacional; Lengua inglesa; Estudios lingüísticos; Historia de los Pueblos de habla inglesa y Literatura de Expresión inglesa.

Premisa 2. La concepción integradora del proceso traductor como procesamiento textual, acto comunicativo y proceso mental que permite el desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete

Es esencial concebir la traducción como un proceso que no consiste en la mera transmisión de palabras aisladas, que desde el punto de vista semántico carecen de sentido o pueden tener varias equivalencias. Se ve la traducción como el análisis de un texto, que posee significación y sentido únicos, donde se expresa el querer decir de un escritor-orador, con una intención, tono y estilo determinados.

El texto, a su vez, sigue las reglas fonéticas, léxicas y gramaticales, que permiten que el mensaje se transmita de manera adecuada y correcta y donde intervienen los recursos estilísticos que otorgan matices al discurso. Un aspecto de especial relevancia lo es, sin dudas, la relación entre la lengua y la cultura, el papel del contexto social en la comprensión y producción del discurso con enfoque semántico-pragmático, en lo cual existen diferencias esenciales entre las lenguas.

Por otro lado, el texto forma parte de un acto comunicativo donde intervienen varios sujetos y el papel del transmisor y el receptor es de relevancia absoluta para poder decodificar el mensaje y re expresarlo en la lengua meta. Como acto comunicativo, intervienen en él factores lingüísticos, extralingüísticos, culturales, discursivos y estratégicos (como componentes de la competencia comunicativa). La formación que recibe el traductor e intérprete para dominar estos factores es esencial para la comprensión del mensaje y su transmisión a la lengua meta.

Del mismo modo, resulta esencial comprender que la traducción es un proceso mental, con fuerte incidencia de los factores metacognitivos de los estudiantes. Factores como la memoria a corto, mediano y largo plazos; la concentración y la agilidad mental, unidos a la voz, la entonación, pronunciación y ritmo (en el caso del código oral), influyen de manera decisiva en la correcta

comprensión y re expresión del mensaje.

Al ser la traducción una actividad básicamente operativa, se destaca como componente estratégico como esencial. Su propósito es organizar y planificar el proceso traductor teniendo en cuenta el mensaje, objetivo de la tarea a realizar y el método que utilizará. Al mismo tiempo, activa y regula el funcionamiento de los demás componentes de la traducción, subsanando fallos que tienen que ver con factores lingüísticos y otros, contribuye a identificar los problemas y a ofrecer soluciones y donde la creatividad desempeña un papel primordial.

Premisa 3. La creatividad como recurso esencial para el desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete

Vista la creatividad asociada a la motivación y al desarrollo del pensamiento crítico y flexible, se considera esencial para el desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete. No solo se evidencia su función en el producto que presenta el traductor e intérprete, sino en todo el recorrido que realiza para llegar a él. Desde el momento en que el traductor decide qué método traductor usar y planifica cómo llevará a cabo el proceso, ya está poniendo en práctica la creatividad. Luego, durante el proceso, la decisión de optar por un término u otro, cuándo hacer pausa, cómo resumir la información, cómo resolver un problema de orden cultural o socio-lingüístico, cuándo usar un gesto, en fin, la decisión de qué estrategia usar para solucionar cada problema de traducción, está cargada de la creatividad como recurso individual de cada sujeto. Este recurso le otorga aceptabilidad, originalidad, flexibilidad y fluidez a todo el proceso traductor y a su resultado. La creatividad no está presente de igual manera en todos los sujetos que aprenden, pero es un recurso que se puede entrenar, en un proceso de evolución a través de tareas estratégicas integradoras que la potencien.

Premisa 4. El desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete como un proceso evolutivo y gradual

La evolución en el desarrollo de la competencia estratégica está dada en la propia evolución de los

demás componentes que integran la competencia traductora. En la medida en que el nivel lingüístico, cultural, pragmático y de seguridad y confianza de los estudiantes aumente, así lo hará su nivel de competencia estratégica.

La concepción del Plan de estudios, con los objetivos que emanan desde el Modelo del Profesional y que se concretan en el programa de la disciplina y las asignaturas correspondientes permiten gradualmente ir desarrollando las habilidades, los hábitos y los valores que componen la competencia. Del mismo modo, la planificación realizada en el trabajo metodológico de año y de disciplina contribuirá a desarrollar un proceso gradual y de evolución.

Esta premisa se concreta además en el diseño y puesta en práctica de las tareas estratégicas integradoras de traducción, que contengan objetivos bien definidos, con temas y textos que oscilen de lo más simple a lo más complejo, y que propicien el método más adecuado para llevar a cabo el proceso traductor. Las tareas deben generar la motivación intrínseca, la seguridad, la independencia cognoscitiva, la cooperación y la creatividad.

Premisa 5. Las tareas estratégicas integradoras de traducción como técnicas que favorecen el desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete

Las tareas estratégicas integradoras de traducción son técnicas que favorecen la relación interdisciplinar, el desarrollo de habilidades comunicativas y el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes. Propician la interacción sujeto-sujeto, ya sea entre los estudiantes y el profesor o entre los propios estudiantes, así como cualquier otro agente que participe en los actos de comunicación mediados por el traductor e intérprete. A través de las tareas estratégicas integradoras de traducción los estudiantes resuelven los problemas de traducción que se encuentren en los textos orales o escritos, mediante estrategias creativas de traducción, lo que contribuye al desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete.

A través de la puesta en práctica de las tareas estratégicas integradoras de traducción se combinan los componentes no personales del proceso de enseñanza-aprendizaje con el objetivo estratégico e

integrador como categoría rectora, en la búsqueda por la formación integral del estudiante. Tanto los objetivos específicos de cada tarea como su contenido y formas de evaluación evolucionan y se concretan en cada disciplina, asignatura y sistema de clases, de manera que el proceso de desarrollo de la competencia sea evolutivo y gradual para lograr niveles superiores de desempeño.

2.2.2. Relaciones teóricas entre los subsistemas y componentes esenciales del Modelo didáctico

El análisis epistemológico realizado, así como la caracterización histórica del objeto de estudio y en especial del campo, así como las valoraciones en la práctica educativa, dieron lugar a una contradicción entre el papel esencial que desempeña la competencia estratégica dentro de la competencia traductora y el escaso nivel que presentan los estudiantes en su desarrollo. De ahí que el objetivo general del Modelo didáctico es contribuir al desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete para un mejor desempeño en sus campos de acción y esferas de actuación profesionales.

Los conocimientos, habilidades, y actitudes están presentes en las competencias que integran la competencia traductora, por lo que el papel de la competencia estratégica radica en su concreción en la práctica para poder transmitir el mensaje de la lengua original a la lengua meta de manera efectiva. Para ello, se hace necesario identificar sus componentes e indicadores de manera que se pueda abordar su desarrollo desde la didáctica, con una perspectiva estratégica integradora.

El modelo propuesto está desglosado en dos subsistemas: **Proyección de la competencia estratégica del traductor e intérprete (CETI) y Ejecución de la competencia estratégica del traductor e intérprete**, los cuales están interrelacionados y responden al objetivo general declarado.

Los subsistemas del modelo se contextualizan en la disciplina Traducción-Interpretación, sin dejar de reconocer su papel de disciplina principal integradora, por lo que el resto de las disciplinas del currículo la complementan y responden a ella para lograr relaciones interdisciplinarias que

constituyen premisa para el desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete.

Los subsistemas se interrelacionan y entre ellos se establecen nexos de subordinación, complementación y dependencia. El subsistema Proyección de la CETI es el de mayor jerarquía interna, pues la relación entre sus componentes determina la planificación y organización del sistema como un todo, aunque el subsistema Ejecución de la CETI posee un contenido propio, pero que está determinado y regulado por el primer subsistema que permite revelar las potencialidades del otro para el desarrollo de la competencia requerida.

El subsistema Ejecución de la CETI, permite concretar la proyección, mostrando los niveles de integración necesarios entre los componentes que confluyen en la competencia estratégica del traductor e intérprete, para poder ofrecer soluciones estratégicas creativas a los problemas de traducción y evaluar su impacto a través de las tareas estratégicas integradoras de traducción.

El subsistema Ejecución de la CETI, depende del subsistema anterior, pues en él se evalúa el impacto de lo que se proyecta como objetivo, contenido y enfoques para activar e integrar los conocimientos, habilidades y actitudes que conforman la competencia estratégica del traductor e intérprete y poder aplicar estrategias creativas de solución ante los problemas de traducción. La evaluación no se da como elemento conclusivo, sino que forma parte de ella el propio proceso de planificación y activación e integración de componentes.

El primer subsistema, **Proyección de la CETI**, tiene como **función** específica la planificación y organización del proceso de desarrollo de la competencia en sí, a través de la relación de interdependencia y complementariedad que se establece entre sus elementos constitutivos, **objetivo estratégico integrador, contenido estratégico integrador y enfoque estratégico integrador**, de donde resulta, como cualidad esencial, una **plataforma didáctica integradora** para el desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete.

El objetivo estratégico integrador tiene como función describir la intención de la práctica pedagógica de manera que integre los conocimientos, habilidades y actitudes que conforman la competencia

estratégica y posea además una función comunicativa, interdisciplinar y desarrolladora. El objetivo debe delimitar qué tipo de conocimientos, habilidades y actitudes persigue potenciar, la naturaleza de los problemas que pretende solucionar y las estrategias que puede desarrollar asociadas a actitudes y valores.

La determinación de objetivos estratégicos integradores permite asumir varias de las premisas teóricas sobre las que se sustenta el Modelo didáctico. En primer lugar, responden al enfoque comunicativo porque imponen la práctica de la comunicación mediada en manifestaciones comunicativas reales, auténticas y actualizadas, con énfasis en la independencia del estudiante y oportunidad de participación sin miedo a errar, pues lo fundamental es la práctica y el aprendizaje que se desprende del error. Al mismo tiempo, favorece la enseñanza desarrolladora porque no solo pretende la superación en el aspecto comunicativo que como sujeto bilingüe desarrolla, sino que conlleva a la superación personal de los estudiantes en todos los aspectos que confluyen en su educación, para lo que se hace imperiosa la combinación de diferentes disciplinas que tributen al desarrollo de la personalidad de los estudiantes.

Los objetivos estratégicos integradores propician también el desarrollo de la creatividad, la que evoluciona en un proceso gradual, en la medida en que los estudiantes avanzan en la adquisición de las habilidades para la traducción y la interpretación, teniendo en cuenta a su vez el desarrollo del proceso traductor como acto comunicativo singular donde ocurren procesos mentales que no aparecen en la comunicación monolingüe. Los objetivos estratégicos integradores determinan el contenido estratégico integrador. La definición de los contenidos permite la concreción del proceso de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con los objetivos trazados.

Dentro del contenido estratégico integrador, la selección de los materiales objeto de traducción o interpretación es determinante. Deben incluirse textos que se puedan traducir de distintas maneras con el objetivo de practicar distintas modalidades de traducción y aplicar diversos procedimientos; deben incluir la mayor cantidad de problemas de traducción que requieran la aplicación de

estrategias variadas de solución y que ayuden al alumno a ser conscientes de los aspectos lingüísticos, profesionales, instrumentales, interpersonales necesarios para transferirlos de una lengua a otra.

El contenido, que se convierte en el encargo de traducción, está presente en toda la dimensión curricular de la carrera en los componentes académico, extensionista y laboral- investigativo.

Componente académico: los contenidos varían en dependencia de los objetivos establecidos en el programa de la disciplina Traducción- Interpretación, así como en cada una de las asignaturas. La traducción puede ser oral o escrita, y dentro de ellas, directa o inversa, así como de textos sociopolíticos, socioculturales, científico-técnicos u oficiales. Del mismo modo, en la parte oral, puede ser resumida, consecutiva, oral a simple vista o bilateral, y se utilizarán discursos oficiales, entrevistas, conferencias de prensa, donde los temas incluyen economía, política, religión, medio ambiente, entre otros (énfasis en estrategias curriculares declaradas para la carrera). Para desarrollar la competencia estratégica la atención del docente radica en la selección de los textos, teniendo en cuenta que posean un alto nivel de especialización, diversidad terminológica, variedad en los problemas de traducción y extensión adecuada para evidenciar competencias traductoras y niveles de práctica terminológica.

Es de especial relevancia, al inicio de cada semestre, el trabajo metodológico del colectivo de disciplina y de año, pues el proceso traductor implica el concurso de varias disciplinas que confluyen en el año académico y de otras que ya han sido vencidas en años precedentes. Este trabajo metodológico, en cualquiera de sus variantes, determina los temas a ser tratados, así como los textos para cada una de las asignaturas, de manera tal que se puedan desarrollar las habilidades no solo lingüísticas, sino extralingüísticas, pragmáticas, culturales y de otra índole. Se especifica, además, de qué manera las demás disciplinas pueden tributar al desarrollo de la Traducción- Interpretación, las formas de evaluación y la planificación de las actividades extensionistas y de la práctica laboral.

Componente extensionista: tiene lugar, sobre todo, en los servicios que presta la institución en los eventos culturales y deportivos del territorio y puede coincidir o no con la práctica laboral. El contenido a trabajar se desarrolla en el marco de las Romerías de mayo, la Fiesta de la Cultura Iberoamericana, el Festival Internacional de Cine de Gibara y los encuentros académicos que surgen entre universidades de diferentes países. En este caso, la traducción se realiza en circunstancias reales, por lo que el público receptor del mensaje cobra mayor importancia. El contenido lo determina la entidad que solicita el servicio, con un objetivo determinado y donde influyen factores externos, las características de la instalación, el tiempo con el que cuenta y la cantidad de personas que necesitan el servicio.

Componente laboral-investigativo: Se lleva a cabo en tercer año, durante el Taller de Traducción, y en quinto año, en el Taller de Interpretación. La práctica se realiza basada en una guía para la práctica laboral, donde se establecen los objetivos. Sin embargo, el encargo depende de las instituciones que soliciten el servicio, las entidades laborales de base y unidades docentes. El profesor principal del año académico, el de la asignatura del año y el jefe de la disciplina Práctica laboral investigativa, junto al tutor en las entidades, dejan establecidos cuáles serán los objetivos y el contenido que desarrollarán los estudiantes, haciendo énfasis en la variedad de los problemas de traducción, de manera que precisen del uso de estrategias creativas por parte de los estudiantes.

Las relaciones interpersonales que se establecen en esta etapa son cruciales para el éxito de la actividad organizativa. El intercambio de ideas, el respeto a la opinión del otro, el vínculo entre disciplinas, la declaración de objetivos claros, así como la selección idónea de los temas y textos a tratar, así como el método a seguir para llevar a cabo el proceso traductor con calidad garantizan una buena planificación del proceso de desarrollo de la competencia que tributa a elevar los niveles de calidad en los modos de actuación de los futuros profesionales.

El cumplimiento del objetivo estratégico, a través del contenido, se concreta desde un enfoque estratégico integrador que concibe el desarrollo de la competencia estratégica teniendo en cuenta

elementos del enfoque comunicativo con énfasis en actividades interactivas de socialización y cooperación, así como la integración de aspectos cognitivos, metacognitivos y educativos a través de tareas de aprendizaje. Las tareas se deben abordar de manera que el estudiante sea partícipe de situaciones reales de comunicación: activo, consciente, creativo, independiente y reflexivo.

Por otro lado, el enfoque integrador procura una enseñanza desarrolladora por cuanto promueve el desarrollo integral de la personalidad del estudiante, lo que implica la activación de apropiación de conocimientos y habilidades en estrecha armonía con la formación de sentimientos, motivaciones, cualidades, valores, convicciones e ideales.

Así, la didáctica para el desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete, debe tener en cuenta además un enfoque interdisciplinar, que aparte del conocimiento de la lengua incluya el conocimiento de la cultura general sobre todas las áreas del saber. Por tanto, el enfoque asume la implementación de nexos o puntos de integración con las demás asignaturas del currículo, a través de relaciones de reciprocidad que tributan a una cultura interdisciplinaria del colectivo en función de los objetivos estratégicos trazados.

La **plataforma didáctica integradora**, que resulta de las relaciones que se establecen entre los componentes constitutivos de este primer subsistema, se considera el basamento didáctico para el desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete que procura la problematización del aprendizaje a través de objetivos, contenidos y abordajes de enseñanza que tienen en cuenta el desarrollo de estrategias para solucionar problemas de traducción de diversa índole. Esta plataforma cumple con los criterios siguientes:

- Los objetivos están en plena concordancia con los contenidos, en un nivel ascendente de complejidad.
- Los docentes son creativos en cuanto a la planificación de los componentes de la competencia estratégica que se va a desarrollar.
- Existe alto nivel de coordinación con las unidades docentes para la inserción de los

estudiantes en la práctica laboral, teniendo en cuenta los objetivos estratégicos integradores así como el contenido en cada caso.

- Propicia el diálogo y la negociación acerca de los contenidos estratégicos que se trabajan.
- Reconoce las diferencias individuales y el carácter único y creativo de cada sujeto.
- Concibe el proceso de desarrollo de la competencia teniendo en cuenta criterios actualizados desde la pedagogía general y desde la traducción en particular.

El subsistema Proyección de la CETI se representa en la figura 1.

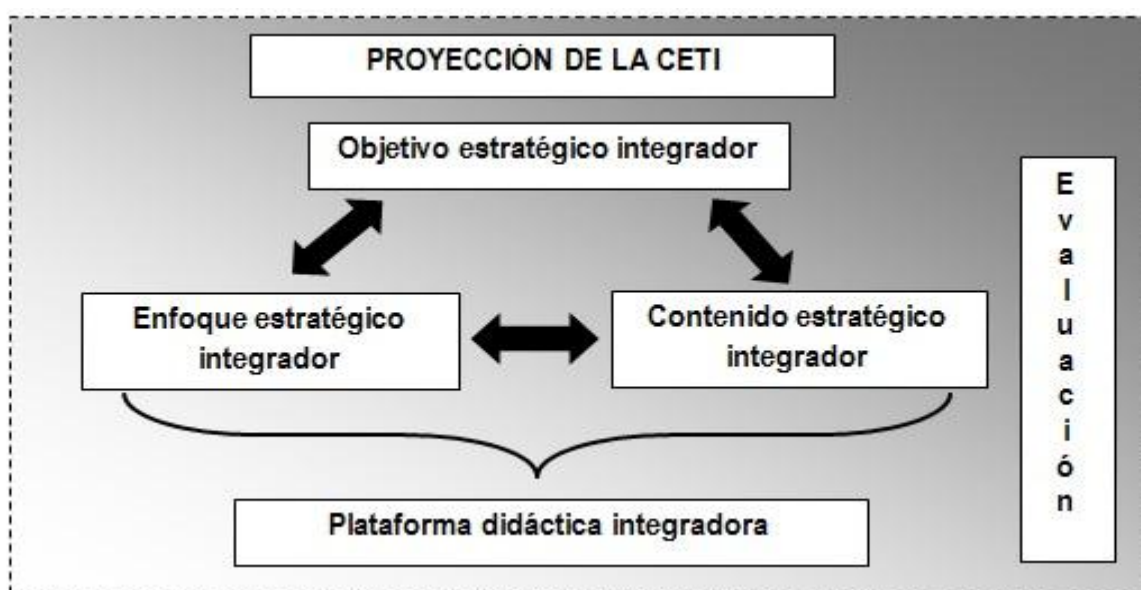


Figura 1. Representación gráfica del subsistema Proyección de la CETI

El segundo subsistema se denomina **Ejecución de la CETI** y su función es la ejecución del proceso de desarrollo de la competencia estratégica en sí, a través de la activación e integración de los componentes de la competencia estratégica: **conocimientos estratégicos, habilidades para la identificación de problemas de traducción y aplicación de estrategias de solución y componentes actitudinales estratégicos**. Esta integración se manifiesta en las **tareas estratégicas integradoras de traducción**, todo lo cual se sintetiza a través de la **evaluación estratégica integradora**, que supone valore el nivel de desarrollo de la competencia desde el propio subsistema proyectivo. La relación que se establece entre estos componentes conduce a una

concepción estratégica integradora, como cualidad resultante de este segundo subsistema del Modelo didáctico.

Los **conocimientos estratégicos**, tanto declarativos como procedimentales, permiten identificar los problemas de traducción y aplicar estrategias para su solución, teniendo en cuenta aspectos actitudinales que permiten el desarrollo gradual de la competencia estratégica del traductor e intérprete como una integración de atributos: saber, saber hacer y saber ser.

Los conocimientos estratégicos incluyen los elementos que forman parte de la lengua y la cultura de al menos dos lenguas de trabajo, teniendo en cuenta las dimensiones tradicionales de la competencia comunicativa: lingüística, discursiva, estratégica y sociolingüística, además de la interlingüística. Dentro de la competencia estratégica del traductor e intérprete, se destacan los conocimientos no solo operativos, sino los declarativos que permiten dominar las lenguas y su cultura y hacer uso de ellos en el momento indicado.

Conocimientos declarativos: hacen referencia al conocimiento de hechos, conceptos, principios, y expresan la capacidad de expresar esa información. Para los traductores e intérpretes significa el conocimiento de al menos dos lenguas de trabajo, sus características y cómo funcionan. Se incluye el dominio de reglas gramaticales, lexicales y pragmáticas, los códigos oral y escrito, así como las normas de uso. El dominio de las diferencias entre las lenguas, así como de las habilidades interlingüísticas que les permite comparar ambos sistemas de las lenguas de trabajo, evitar las interferencias y procesar mejor la información, también forma parte de los conocimientos declarativos o conceptuales. Dentro de ellos también se encuentra el conocimiento del mundo, todo el acervo cultural que construye el sujeto durante su vida y que se actualiza en la medida en que se desarrolla el propio sujeto y el mundo que lo rodea.

Conocimientos operativos: son los componentes prácticos del saber, son dinámicos y expresan la capacidad de operar y transformar la información. Es decir, permiten a los traductores e intérpretes escuchar o leer la información en una lengua original, decodificarla y re-expresarla en la lengua

meta. Son fundamentales dentro del desarrollo de la competencia estratégica, pues permiten hacer uso de la información que poseen. Incluye además la capacidad para la consulta de fuentes primarias o secundarias, y hacer uso efectivo de ellas.

Dentro de estos conocimientos ocupa otro lugar importante la experiencia traductora propia y universal expresada en los estudios teóricos y prácticos de la traducción. Indica, dentro de la competencia estratégica del traductor e intérprete, las normas de presentación de los trabajos escritos y de actuación en los trabajos orales. Su dominio le permite al traductor e intérprete conocer las reglas del mercado laboral, el código de ética del profesional, las asociaciones a las que puede pertenecer, así como el resultado de las investigaciones que se desarrollan en su campo y que le permiten mejorar su desempeño.

Del mismo modo, resultan importantes los conocimientos para la consulta efectiva de fuentes orales y escritas, y el establecimiento de relaciones de trabajo. Para dominar la competencia estratégica del traductor e intérprete, es necesario conocer las fuentes de consulta, sean orales o escritas, que se tienen a la disposición de manera que se pueda recurrir a ellas para llevar a cabo el proceso traductor con éxito. De manera significativa, este conocimiento impone la necesidad de actualización en temas tecnológicos, lo que facilita solucionar problemas a través de recursos tecnológicos que facilitan la labor del traductor e intérprete.

Otros procesos cognitivos como el pensamiento, la memoria y la atención, permiten el manejo efectivo de las situaciones de tensión, fallos en la memoria, los procesos del pensamiento, así como problemas provocados por errores de pronunciación, entonación, ritmo, entre otros. En el caso de la competencia estratégica del traductor e intérprete merecen especial énfasis el pensamiento, la atención y la memoria, pues su manejo permite aplicar estrategias de solución efectivas ante los problemas de traducción.

La memoria le permite al futuro traductor e intérprete fijar y retener la información, a la vez que garantiza la asociación entre lo que el sujeto escucha o lee, con la información que ya posee.

Propicia además la interpretación de la nueva información, al hacer alusión a referentes que el sujeto ya domina. No solo permite recordar información pasiva, sino seleccionar estrategias de carácter general o específico utilizadas en otros contextos. Tanto la memoria a largo plazo, como la memoria a corto plazo se activan en las tareas de traducción, aunque la última es más útil para la Interpretación.

En el caso de la atención, esta se refiere a la capacidad de procesamiento y selectividad. De este modo, le permite al sujeto distinguir entre lo relevante y lo superfluo, mantener la coherencia del discurso que escucha o lee, así como la dispersión, para concentrarse en la tarea. Posibilita la detección y corrección de errores y el control emocional. Es importante el cambio de la atención, sobre todo cuando se realiza la interpretación bilateral, pues se utilizan ambas direcciones, directa e inversa, lo que implica el cambio de una lengua a otra con rapidez.

En este mismo orden de ideas, el pensamiento se asocia precisamente con la solución de problemas. Dentro de los procesos básicos del pensamiento, la potenciación del análisis y la síntesis, la comparación, la abstracción y la generalización, constituyen estrategias en sí, por lo que el desarrollo del pensamiento conduce al desarrollo de estrategias. Para estimular la búsqueda y descubrimiento de lo nuevo, las situaciones problémicas y las tareas desempeñan un papel fundamental. Algunas cualidades individuales del sujeto se manifiestan precisamente en el pensamiento, y son claves para el desarrollo de la competencia estratégica, la rapidez, la independencia, la flexibilidad y la fluidez.

Los conocimientos estratégicos están asociados a las habilidades de **identificación de problemas de traducción** y a la aplicación de estrategias de solución. Los **problemas de traducción** se asumen en esta investigación como cualquier problema de naturaleza lingüística o no, objetivo o subjetivo (individual o grupal), que precise el uso de una estrategia consciente para su solución.

Teniendo en cuenta que en los fundamentos didácticos de esta tesis se asume la didáctica desarrolladora, la asunción de los problemas de traducción como categoría individual y colectiva,

estimula la independencia cognoscitiva de cada uno de los estudiantes, atiende la diversidad individual y grupal e incorpora la enseñanza de estrategias de aprendizaje que permite a los estudiantes aprender a aprender.

Es decir, la intención es ayudar a los estudiantes a identificar los problemas objetivos de traducción, que presuntamente suponen problemas para todos, del texto en sí, pero también contribuir a preparar a los estudiantes para dar solución a un problema subjetivo (individual) que, por su preparación personal, las circunstancias del contexto, u otras causas, se convierten, en ese momento, en un problema de traducción.

Los problemas aparecen en la fase de comprensión del texto original, pues al pasar a la fase de re-expresión, dejan de ser un problema para convertirse en un error en la lengua meta. En este modelo los problemas de traducción se agrupan de la manera siguiente: lingüísticos y textuales; extralingüísticos (incluye los culturales y la intencionalidad); pragmáticos y los del componente psicofisiológico, y se derivan de las competencias que conforman la competencia traductora.

Problemas lingüísticos y textuales: Relacionados con la comprensión en la lengua original y el código lingüístico, sobre todo en el plano léxico y morfosintáctico. Se incluyen además cuestiones orto-tipográficas y de otra índole, característicos del habla inglesa. Se destacan las falsas análogas, el uso del gerundio, la voz pasiva, los acrónimos, los barbarismos, neologismos, préstamos, y cambios funcionales. En el caso de la Interpretación, se añade el ritmo, tono, pronunciación y estilo del orador. Del orden textual, elementos de coherencia y cohesión, y convenciones de género y estilo.

Problemas extralingüísticos: Derivados de mensajes que incluyen referentes a la vida, costumbre, tradiciones y sistema político o social de la lengua original. Se añaden además las referencias a instituciones culturales, económicas o políticas que forman parte de la cultura original. Las frases hechas y los proverbios, como parte de una tradición identitaria también constituyen problemas de orden cultural. La intención del emisor, así como presuposiciones, implicaturas, actos de habla,

también forma parte de estos problemas.

Problemas pragmáticos: Son problemas derivados del encargo de traducción, de las características del destinatario y del contexto en que se efectúa la traducción. Se incluyen aspectos de orden práctico asociados a las características del lugar donde se ejecuta la tarea, disponibilidad de recursos técnicos de apoyo, de materiales de consulta o especialistas en el tema, tiempo para la ejecución, y factores ambientales que pudieran influir en la ejecución de la tarea.

Problemas relacionados con el componente psicofisiológico: Problemas asociados con la disponibilidad del traductor intérprete, la memoria, atención, desarrollo del pensamiento y otras causas personales que provoquen interferencia con la tarea que va a realizar.

Con el objetivo de ofrecer solución a los problemas de traducción, se aplican **estrategias de traducción**, las que están asociadas, a su vez, a los conocimientos estratégicos.

La aplicación de estrategias de solución se desarrolla en la medida en que avanzan los estudiantes en su carrera y van a la par de los objetivos de cada programa de asignatura que conforman la disciplina, así como el conocimiento, las habilidades y los valores que van desarrollando en otras disciplinas y que tributan a su formación como traductores e intérpretes. Los estudiantes deben entrenarse para aplicar estrategias que operen desde que reciben el encargo de traducción, de manera que puedan planificar y organizar cómo llevar a cabo el proceso traductor. Del mismo modo, se deben desarrollar estrategias que puedan aplicarse para compensar las fallas que ocurren durante el proceso, así como para detectar los problemas y poderlos solucionar. Luego de terminada la traducción, se aplican estrategias para evaluar el proceso y realizar la proyección de nuevas tareas.

Para poder planificar el trabajo de aplicación de estrategias es necesario tener en cuenta que esta actividad es procedimental, por lo que se requiere práctica en actividades diseñadas para ello. El papel del docente aquí es el de guiar el aprendizaje, pero son los estudiantes los que proyectan sus propias estrategias sobre la base de lo aprendido, de las actividades desarrolladas previamente. El

uso de una estrategia u otra está determinado por diversos factores, las características de los estudiantes, su experiencia, motivaciones, la naturaleza de los contenidos y el objetivo de la tarea a cumplir.

La identificación de los problemas de traducción, así como la aplicación de estrategias para su solución dependen de los componentes que se integran y activan mediante la competencia estratégica, lo que conduce a la ejecución del proceso traductor a través del uso de estrategias que elevan su eficacia, al mismo tiempo que propicia la evaluación de la tarea.

Teniendo en cuenta el papel de la creatividad descrito en el capítulo 1, se propone en esta investigación la categoría **estrategias creativas de traducción**, vistas como los procedimientos que usa el traductor e intérprete para solucionar problemas de traducción de diversa naturaleza, de manera flexible, original, fluida y aceptable, aplicables a todo el proceso de traducción. El desarrollo de la metacognición es relevante para el desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete, pues hace que el estudiante sea consciente de las estrategias que aplica y evalúe su efectividad para la aplicación en otros contextos.

Al adaptar la clasificación ofrecida por Oxford (2016) referida a las estrategias de aprendizaje, debe tenerse en cuenta, para el caso de las estrategias creativas de traducción, los elementos que son relevantes para esta actividad. De ahí que es necesario prestar atención a cada uno de los aspectos que confluyen dentro de cada tipo de estrategias.

Estrategias cognitivas: Analizar el contexto, aplicar razonamiento lógico, identificar la intención, manipular sintácticamente el texto meta, identificar marcas de coherencia y cohesión, trabajar con textos más amplios, identificar organización textual, manipular semánticamente el texto meta, analizar estructura de la oración, revisar predicciones, contrastar significados, así como aplicación de técnicas de traducción como adaptación, ampliación lingüística, amplificación, calco, compensación, comprensión lingüística, creación discursiva, descripción, elisión, equivalente

acuñado, generalización, modulación, particularización, préstamo, sustitución, traducción literal, transposición, variación.

Estrategias afectivas: Control del estado de ánimo y los niveles de ansiedad; control de la respiración, el tono de voz y la postura, aprender del error, crear oportunidades de aprendizaje y práctica propias

Estrategias sociocultural-interactivas: Comportamiento adecuado a la ocasión; respeto hacia las normas de ambas lenguas y culturas de trabajo; pedido de aclaración o repetición; consulta apropiada de fuentes orales y escritas.

Metaestrategias: Manejo apropiado de la planificación del proceso de aplicación de estrategias; definición de estilos de aprendizaje y de trabajo; evaluación del uso de las estrategias.

Las estrategias cognitivas, socioculturales, afectivas y las metaestrategias se aplican antes, durante y después del proceso traductor. Dentro de ellas:

Antes del proceso traductor: Constituyen la base para la preparación del traductor e intérprete. Tienen que ver con la fase de toma de decisiones en cuanto al método traductor según el objetivo del encargo de traducción. Es importante tener buena disposición para la tarea y estar motivado. En esta etapa, además, se ponen en práctica las técnicas para hacer frente a la tarea, a saber: consulta de fuentes (diccionarios, enciclopedias, buscadores académicos, corpus lingüístico); entrevistas con expertos en la materia; intercambio con traductores o intérpretes; elaboración de glosarios; revisión de materiales en lengua materna. De ser posible (casi siempre solo en el caso de la interpretación), es de gran utilidad intercambiar con los usuarios, con el objetivo de familiarizarse con el tono, la pronunciación y ponerse de acuerdo con la longitud de los fragmentos que pronunciará, si es consecutiva.

Durante el proceso traductor: Son las estrategias que se aplican durante la ejecución de la tarea para compensar algún fallo lingüístico o de otro tipo, o para otorgarle mayor calidad a la versión que se ofrece en la lengua meta. Es primordial tener confianza en sí mismo y para el caso de la

interpretación, hablar con seguridad, con un tono de voz y ritmo apropiados. Del mismo modo, en el caso del intérprete, si está visible, debe mantener la postura, un semblante adecuado y mostrar respeto al auditorio. Algunas técnicas que se pueden utilizar son: la inferencia del significado; parafrasear; sustituir; transformación morfosintáctica; la adición o sustracción de información; el calco; la reformulación paralela; la repetición; la evasión; el uso de sinónimos para evitar las repeticiones innecesarias, entre otras.

Después del proceso traductor: Tienen que ver con la evaluación del proceso y sirven para no repetir errores en futuras tareas, además de reforzar el conocimiento sobre el tema. Se pueden utilizar estrategias de profundización en fuentes bibliográficas; consulta con los participantes para conocer su grado de satisfacción con el desempeño; intercambio con otros traductores e intérpretes y expansión de glosarios.

El tercer elemento constitutivo de la competencia radica en los componentes actitudinales estratégicos, vistos como los rasgos de la personalidad que permiten reaccionar ante la tarea de traducción para identificar los problemas de traducción y aplicar estrategias creativas de solución.

Las relaciones interpersonales que se establecen en la realización de un encargo de traducción, imponen el desarrollo de habilidades interpersonales y valores que permiten que la tarea se desarrolle en un ambiente de respeto y camaradería.

El Modelo del profesional de Lengua inglesa, expone los valores que se potencian en la carrera a través de todo el currículo. Dentro de ellos, el interés cognoscitivo por las lenguas de trabajo, el comportamiento social adecuado y ética profesional, la concepción científica del mundo y la ideología marxista-leninista, la formación cultural, estética e y moral, la honestidad, honradez, responsabilidad, patriotismo y antimperialismo, así como una conciencia clasista en defensa de los intereses de nuestro pueblo.

Como elementos específicos para el desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete se significan otros valores que conducen a un mejor desempeño de estos profesionales.

Entre ellos:

Honestidad: Significa no cambiar el sentido de lo que lee o escucha, manteniendo el apego a la verdad que se expresa en la lengua original. Incluye además el reconocer la capacidad para realizar una tarea o no y aceptar cuando las condiciones no permiten desarrollar el acto traductor.

Responsabilidad: Para transmitir toda la información con respeto a la intención del orador-escritor de manera que sea comprensible para el público receptor.

Respeto a la identidad lingüística y cultural: Evitar el uso de préstamos, extranjerismos, frases ajenas a la lengua del receptor. Comportamiento según las normas lingüísticas y culturales de los países que participan en la comunicación.

Ética del traductor e intérprete: Respeto a las normas del traductor e intérprete. No opinar, no hacer gestos de asombro, mantener la postura y proyección en los actos públicos.

Otros aspectos relevantes para elevar la calidad de las relaciones interpersonales que se establecen durante el proceso traductor lo constituyen la motivación y los intereses.

Motivación: Influyen en la realización de la tarea de traducción. En la medida en que el encargo de traducción sea motivante para el sujeto, se garantiza una consecución más exitosa de la tarea. En la planificación de las actividades en el aula o fuera de ella, ese es un aspecto que el docente no puede perder de vista, los temas, los textos y la forma en que se organizan, practican y evalúan, influye de manera significativa en los estudiantes. Del mismo modo, es vital estimular en los estudiantes la búsqueda de soluciones creativas y el aumento en la diversidad de sus estrategias propias.

Intereses: Estos también influyen en el desarrollo de la tarea de traducción, tanto en los estudiantes como en los docentes. La necesidad de estar actualizados en la mayor cantidad posible de áreas del saber, en todo lo que acontece en el país y el mundo, conlleva a mantener siempre el interés por aumentar el conocimiento que se posee sobre la ciencia, la cultura, la economía y otros campos temáticos.

El logro de relaciones interpersonales asertivas significa mantener en el aula y fuera de ella un ambiente de solidaridad, camaradería, de respeto mutuo. Las relaciones entre el profesor y los estudiantes, entre los estudiantes y entre los agentes que participan en otros proyectos de traducción garantizan también la selección de una estrategia u otra para solucionar los problemas de traducción.

La concreción de los componentes hasta ahora descritos se sintetiza en las **tareas estratégicas integradoras de traducción**, definidas como actividades comunicativas, desarrolladoras e interdisciplinarias que conciben el ejercicio traductor desde la problematización y aplicación de estrategias conscientes de solución. Poseen un objetivo específico, contenido, procedimientos y evaluación. Las tareas deben evidenciar de manera clara el objetivo específico, que debe ser integrador, por cuanto incluye conocimiento, habilidad, y valor asociados.

El objetivo irá en correspondencia con la asignatura y la clase específica, y asegurará el desarrollo evolutivo y gradual del proceso de desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete. El objetivo determina el contenido que se denomina estratégico en esta propuesta de tareas, pues pretende potenciar los elementos que componen la competencia estratégica del traductor e intérprete. En las tareas se concreta el trabajo con los textos que se van a traducir o interpretar, contentivos de variedad de problemas de traducción para que generen alternativas de solución a través de estrategias creativas.

Los procedimientos, como parte también de las tareas, permiten orientar los pasos a seguir para la ejecución de las tareas integradoras. En concordancia con el objetivo específico, y el contenido de que se trate, los procedimientos incluyen pasos que van desde la motivación hasta la forma de evaluación de la tarea, que debe propiciar la autoevaluación y la coevaluación, de manera que cada estudiante sepa las fortalezas que posee, así como sus principales debilidades y se puedan trazar estrategias de mejora.

Este Modelo didáctico ofrece una concepción didáctica que incluye tareas donde se combinan varios enfoques de enseñanza, a saber: el enfoque comunicativo, la interdisciplinariedad y la enseñanza desarrolladora. De esta forma, se ofrece una preparación integral al estudiante que potencia la apropiación activa y creadora de la cultura, los hace implicarse en su propio aprendizaje y hacerse protagonistas del proceso, así como conduce al desarrollo de actitudes, motivaciones y herramientas necesarias para aprender a aprender, y aprender a crecer de manera permanente.

Por otro lado, las tareas permiten el trabajo cooperativo del colectivo de año para que los estudiantes se apropien de un conjunto de los hábitos, habilidades, conocimientos y valores que posee el sujeto y que corresponden a algunos de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje de diferentes asignaturas o disciplinas académicas.

Las tareas se deben desarrollar en ambientes de aprendizaje productivos, creativos, metacognitivos y cooperativos, en los que los estudiantes tengan la necesidad de participar activamente en la construcción de los conocimientos, de conocerse a sí mismos y a sus compañeros. Aboga además por favorecer el desarrollo de las motivaciones intrínsecas para el aprendizaje y la formación de una autoestima positiva.

Del mismo modo, las tareas promueven la interacción, socialización y cooperación entre los estudiantes y con el profesor; integran aspectos cognitivos, metacognitivos, afectivos y educativos y consideran la relación entre función, forma, significado y contexto.

En toda la dinámica que se establece entre los dos subsistemas del Modelo didáctico, se sitúa la **evaluación estratégica integradora**, cuya función es evaluar el proceso de desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete para la toma de decisiones en cuanto a la mejora del proceso, desde su propia proyección.

Este tipo de evaluación tiene como objetivo evaluar el resultado final de la traducción o la interpretación, así como el proceso recorrido para llegar a él. De esta manera, se obtiene información sobre los problemas que los estudiantes han identificado, así como las estrategias

usadas para su solución. Por otro lado, se evalúa de manera integradora el conocimiento, las habilidades y las actitudes ante las tareas y le proporciona al estudiante una retroalimentación sobre su propio aprendizaje, lo que contribuye a su formación integral.

La evaluación no necesariamente tiene que ser la traducción de un texto, puede incluir la revisión de traducciones o los comentarios sobre una traducción propia que revelen otras versiones del mismo texto. Del mismo modo, se debe incentivar la autoevaluación, así como la coevaluación entre los estudiantes.

De las relaciones que se establecen entre los componentes constitutivos de este segundo subsistema, resulta como cualidad una **concepción estratégica integradora**, entendida como propuesta didáctica que argumenta, desde los vínculos entre conocimientos, habilidades y actitudes con perspectiva problematizadora, el desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete.

La concepción estratégica integradora permite revelar, desde el punto de vista teórico, los componentes y la dinámica de la competencia, a través de las clases de Traducción e Interpretación. Ello puede conducir a una adecuada planificación y organización del mencionado proceso que, como se expresa en el cuerpo de la tesis, se lleva a cabo, actualmente, con limitaciones en el contexto donde se diseña la propuesta.

Sus ventajas son:

- Ofrece pautas para transformar el proceso de desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete, pues tiene en cuenta nuevas relaciones entre sus componentes vistos desde la integración de saberes.
- Proporciona una nueva visión para la organización del proceso de desarrollo de la competencia estratégica y su concreción en la práctica pedagógica a través de tareas estratégicas integradoras de traducción.

El subsistema Ejecución de la CETI se representa en la figura 2

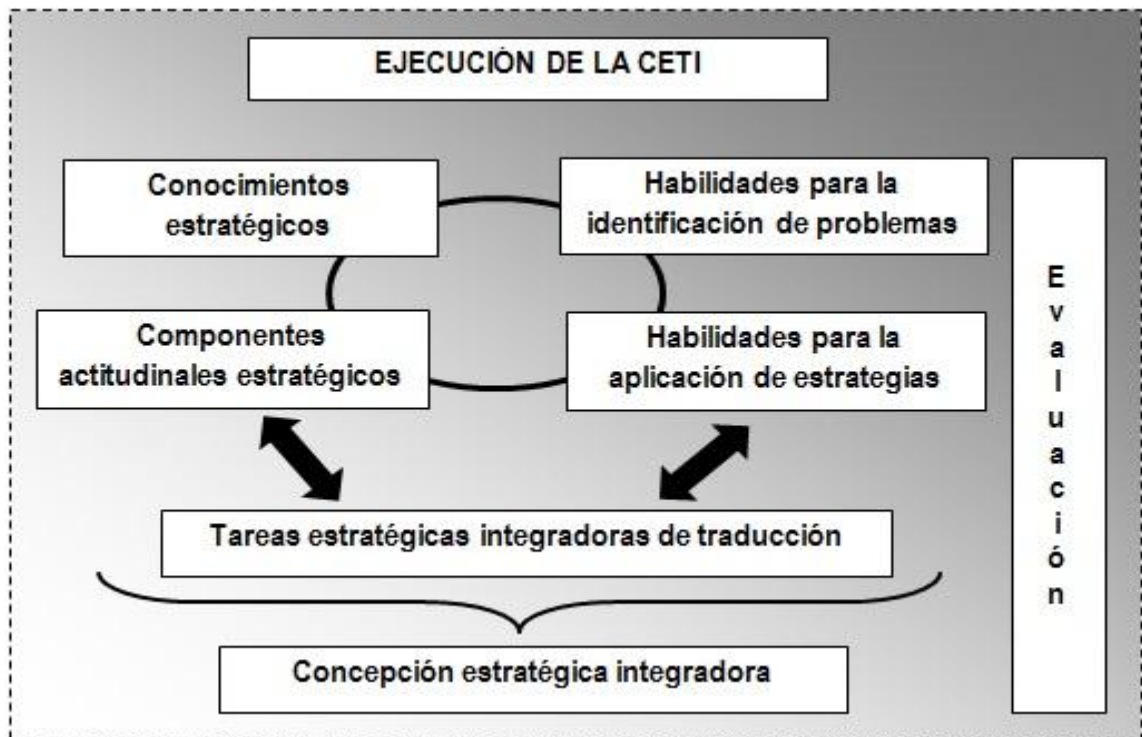


Figura 2. Representación gráfica del subsistema Ejecución de la CETI

Los dos subsistemas son abiertos, y su interrelación dentro del sistema como un todo permite el surgimiento de una cualidad resultante, la **experticia del traductor e intérprete**, determinada por su desempeño, intuitivo y automatizado de manera competente individualmente o en equipo, consciente del proceso traductor que sigue y responsable de su propio aprendizaje.

Las características de un traductor e intérprete experto son:

- Ofrece solución de manera intuitiva a los problemas de traducción, pero es capaz de explicarlo de manera consciente
- Domina una amplia gama de áreas del saber, que le permite identificar y solucionar problemas de distinta naturaleza
- Muestra seguridad y autoconfianza en la realización de la tarea
- Toma decisiones acertadas en las disímiles situaciones comunicativas que enfrenta
- Establece relaciones interpersonales asertivas
- Soluciona de manera creativa los problemas de traducción que identifica

La propia implementación en la práctica muestra las relaciones que se establecen entre sus componentes, lo que evidencia la sinergia del Modelo didáctico. Su implementación también permite que se manifiesten las regularidades esenciales que favorecen su equilibrio dinámico, lo que hace que se mantenga la homeostasis del sistema.

El Modelo didáctico incluye los componentes de la competencia estratégica del traductor e intérprete, expresados en forma de conocimientos, habilidades y actitudes, los que basados en una plataforma didáctica integradora y a través de una concepción estratégica integradora, conducen al desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete, factor determinante para el desempeño de los futuros traductores e intérpretes en sus diferentes esferas de actuación profesional, hasta el nivel de experto.

La propia preparación de los estudiantes, así como de los docentes, puede generar entropías en el proceso; la no adecuada planificación o selección del contenido, las condiciones de trabajo no adecuadas, así como factores externos que influyen en los procesos, deberán traer consigo nuevas adecuaciones que equilibren de manera dinámica el sistema.

Los elementos que componen el modelo, aunque presentan configuraciones específicas y funciones particulares, se establecen en una unidad dialéctica que implica cualidades superiores como síntesis de las diversas relaciones que concurren entre ellos, entre las que se destacan su nivel de interrelación entre los componentes que interactúan, integración y contextualización al proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción y la interpretación, en aras de lograr el desarrollo de la competencia estratégica en los traductores e intérpretes en formación.

En el modelo presentado, se aprecian igualmente rasgos de totalidad, lo que es coherente con la Teoría General de Sistema. Desde una dinámica de análisis y síntesis de la modelación del proceso objeto de estudio se pudieron identificar nuevas cualidades. En este sentido, se tiene en cuenta los subsistemas y componentes resultantes, así como las diversas y múltiples relaciones inherentes a estos.

El Modelo didáctico integrado por sus dos subsistemas se representa de manera esquemática en la Figura 3.

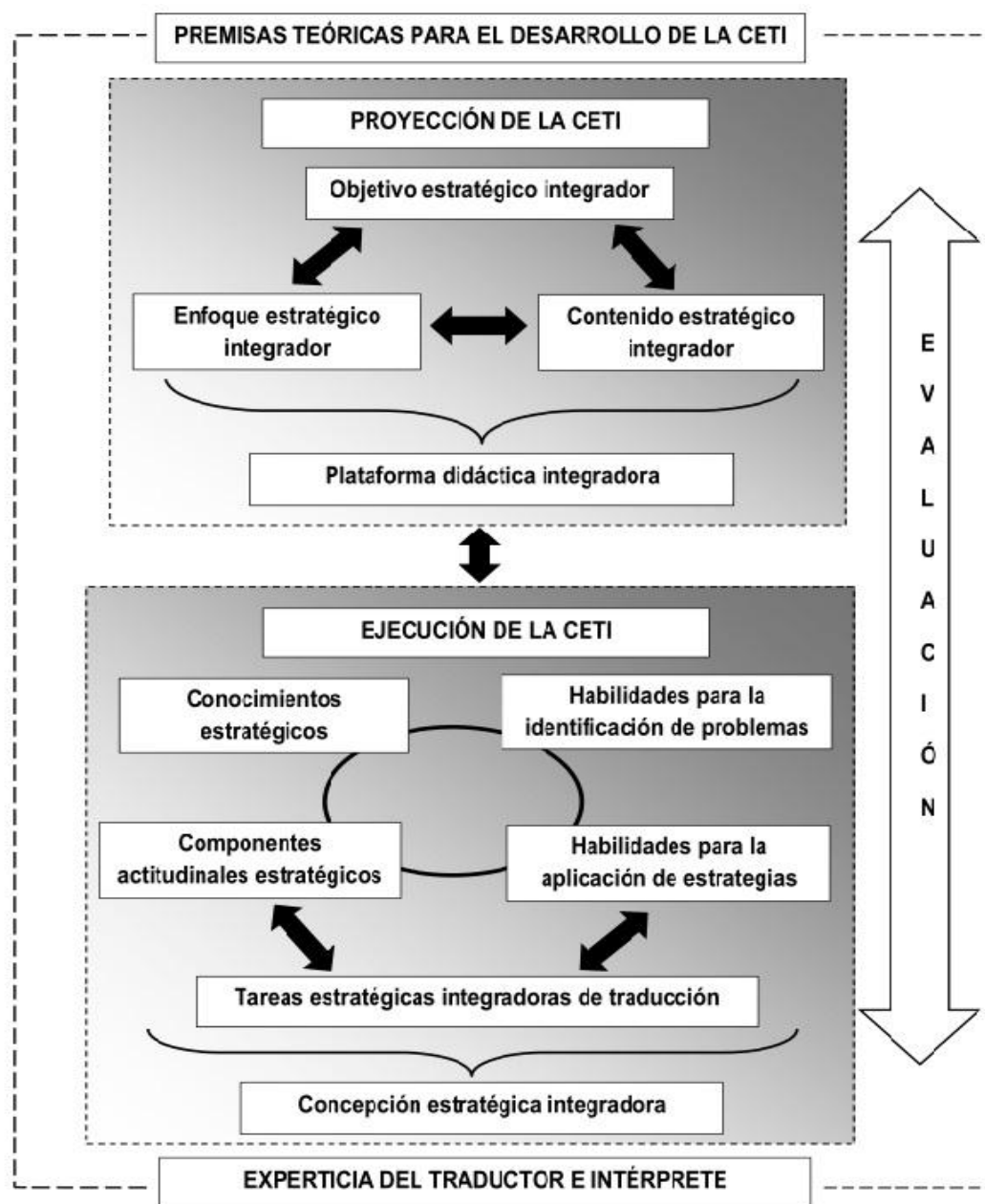


Figura 3. Modelo didáctico para el desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete

2.3. Metodología para el desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete

En este epígrafe se muestra la contribución práctica de la tesis, que consiste en una Metodología para el desarrollo de la competencia estratégica en la formación de traductores e intérpretes, la cual permite la implementación práctica del Modelo Didáctico a fin de contribuir a solucionar las inconsistencias teóricas y prácticas enunciadas en la tesis.

Para su diseño se tomaron como referentes los trabajos publicados por De Armas (2003); López (2005); Acosta (2007); Martínez (2011); Chacón (2013); Abiague (2016) en sus variadas propuestas de Metodologías. Existe consenso entre ellos al abordar la metodología como un sistema de métodos, procedimientos y técnicas que, regulados por determinados requerimientos, permite ordenar mejor el pensamiento y el modo de actuación para obtener nuevos conocimientos en el estudio de los problemas de la teoría o en la solución de problemas de la práctica.

La metodología también ha sido abordada como un proceso lógico conformado por etapas, eslabones, o pasos condicionantes y dependientes, que ordenados de manera particular y flexible permiten el logro del objetivo propuesto. Sus componentes se encuentran interrelacionados entre sí, acompañados por explicaciones que garantizan su operatividad.

La que se presenta se estructura en cuatro etapas con sus correspondientes objetivos y procedimientos. Su objetivo general es perfeccionar el desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete en formación en la carrera Licenciatura en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera, para llegar a su desempeño como un experto. La misma se dirige a los profesores de Traducción-Interpretación, en su preparación para asumir un proceso de enseñanza-aprendizaje comunicativo, desarrollador e interdisciplinario, guiado por los objetivos del Modelo del Profesional, aunque implica a todos los docentes del colectivo pedagógico, dado su carácter interdisciplinar.

ETAPA 1. DIAGNÓSTICO DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ESTRATÉGICA DEL TRADUCTOR E INTÉRPRETE

Aunque el diagnóstico aparece en la etapa inicial de la metodología, este constituye un proceso continuo de actualización y seguimiento a través de técnicas que tributan a la evaluación formativa, la cual permite actualizar sistemáticamente el estado de desarrollo de la competencia estratégica de los estudiantes en los diferentes estadios de desarrollo del proceso.

En esta etapa se indaga sobre el estado de desarrollo de la competencia estratégica en estudiantes de la carrera a través de un instrumental diseñado para ello. Este se proyecta hacia la determinación de los conocimientos, habilidades y actitudes que componen la competencia estratégica, sus necesidades, motivaciones, intereses, y expectativas en relación con el desarrollo de estrategias de aprendizaje de la traducción y las estrategias traductoras.

La etapa cuenta con procedimientos para la confección, la implementación del diagnóstico, la triangulación, los análisis de los resultados así como procedimientos para la toma de decisiones didácticas.

Fase 1. Elaboración del diagnóstico de la competencia estratégica

El objetivo de esta fase es diseñar los instrumentos para el diagnóstico, a partir del estudio de los documentos de la carrera con la científicidad requerida. Esta fase incluye los procedimientos siguientes:

➤ Determinación de objetivos para el diagnóstico

La determinación del objetivo general del diagnóstico se hace a partir del objetivo integrador de año, del cual se derivan los objetivos específicos de cada instrumento que lo integra, teniendo en cuenta lo que se proyecta como objetivo estratégico integrador en el Modelo didáctico. Se parte del objetivo como componente rector del proceso, lo cual presupone el estudio de los documentos principales: Modelo del profesional, programas de disciplinas y asignaturas, así como estrategias curriculares, a fin de efectuar una adecuada determinación, derivación gradual y formulación de los objetivos, como

pasos didácticos elementales. Estos objetivos transitan por los niveles de carrera, disciplina, asignatura y colectivo pedagógico para cada una de las etapas previstas en las estrategias educativas, lo que ayudará al desempeño del profesional en formación al coincidir su nivel de preparación con las exigencias de su práctica preprofesional.

➤ *Delimitación de los conocimientos a diagnosticar*

Una de las acciones concebidas desde el punto de vista didáctico corresponde a la determinación de conocimientos claves, considerados por su carácter estratégico, la relevancia cultural, sus aplicaciones prácticas del futuro profesional y que, por tanto, constituyen invariantes. Estos se conforman a partir de la valoración de los aportes de cada disciplina de la especialidad en función del año y la etapa del proceso y de sus objetivos, para que se evidencie su nivel ascendente en un proceso que es evolutivo y gradual.

Se tendrán en cuenta aspectos del nivel lingüístico, cultural, pragmático, la gestión documental y factores cognitivos como la memoria, la atención y el pensamiento, donde intervienen la rapidez, la independencia y la fluidez. Se diagnosticará el dominio de ambas lenguas de trabajo. Para su selección se tienen en cuenta los indicadores siguientes:

➤ *Precisión de habilidades invariantes del año*

Se tienen en cuenta habilidades para expresarse en la lengua extranjera y materna (fluidez, exactitud, proyección de la voz, ortografía y redacción, y capacidad de reacción). Se incluyen las habilidades para planificar el proceso, activar los componentes de las competencias comunicativa, profesional, instrumental-interpersonal y psicofisiológica, así como para identificar problemas de traducción y aplicar estrategias de solución. En tal sentido, también es necesario el tratamiento a las habilidades en el manejo texto y otras fuentes de información, lo cual incluye el uso de diccionarios, la localización de contenidos en las fuentes bibliográficas, así como la triangulación de las fuentes.

➤ *Selección de los textos para la traducción y la interpretación*

En la selección del texto se asumen la interdisciplinariedad y la autenticidad como principios para el tratamiento de ejes transversales legítimos. La construcción del significado del texto no se alcanza solo desde el conocimiento de la lengua extranjera, sino de la cultura general, que inscribe conocimientos de todas las áreas del saber. Su selección se hace a partir de nexos o puntos de integración con los contenidos de las diferentes disciplinas de la carrera; de ahí que el colectivo pedagógico analice previamente los textos que serán utilizados acorde con el objetivo estratégico integrador. Estos deben presentar la mayor cantidad de problemas de traducción posibles, de manera que los estudiantes puedan identificarlos y aplicar estrategias de solución diversas.

La transversalidad textual implica a las estrategias curriculares para la formación del traductor e intérprete: la educación ambiental, educación moral y cívica, educación vial, educación para la salud, educación audiovisual y tecnológica, educación para los derechos humanos, educación para la paz, educación sexual, educación para la igualdad, educación del consumidor, educación para el desarrollo, educación intercultural, educación económica, educación jurídica, educación para la prevención y el ahorro.

➤ *Precisión de actitudes y valores*

Se incluye el sistema de actitudes y valores. Este se debe corresponder con los que propone el Modelo del Profesional y los que se proponen en el Modelo didáctico. El profesor observará el comportamiento de los estudiantes durante la preparación, práctica y presentación de los resultados de la tarea asignada.

Fase 2. Implementación del diagnóstico

Una vez conformados los instrumentos del diagnóstico se procede a su implementación. El objetivo de esta fase es garantizar la calidad en la ejecución del diagnóstico. Esta incluye los procedimientos siguientes:

➤ *Determinación de espacios para la aplicación del diagnóstico*

El diagnóstico del nivel de desarrollo de la competencia estratégica, al emerger del trabajo interdisciplinario de las disciplinas, asignaturas y disciplinas, involucra a todo el colectivo pedagógico en su implementación. La aplicación de los diferentes instrumentos: intercambios para la observación, entrevistas, encuestas, así como las pruebas pedagógicas, se han de aplicar en la primera semana del semestre en que se imparten las asignaturas de la disciplina Traducción- Interpretación para lo cual se utilizan diferentes sesiones de trabajo.

La realización del diagnóstico exige un ambiente psicopedagógico favorable, en el que se minimicen barreras psicológicas y lingüístico-comunicativas que interfieran en el logro del objetivo general y de los resultados de cada estudiante en particular.

➤ *Precisión de las formas de organización del diagnóstico*

Las formas de organización constituyen el componente integrador y tienen en cuenta la manera de ordenarlo en el espacio y en el tiempo, en correspondencia con los recursos humanos y materiales de que se dispone para su desarrollo. En ella se manifiesta, con más énfasis, la relación del proceso como un todo con cada una de sus partes. La forma de organización debe adecuarse a los objetivos y contenidos del instrumento a utilizar, para facilitar la aplicación del método y los procedimientos seleccionados y para despertar interés y motivación en los estudiantes, lo que facilita su comunicación.

➤ *Organización de los docentes para el diagnóstico*

Se han de organizar equipos con los docentes de los colectivos de años rectorados por los profesores de la disciplina Traducción-Interpretación. Estos deben hacer un análisis profundo de los instrumentos propuestos y sobre sus claves y normas de calificación a partir de los estándares predeterminados teniendo en cuenta los indicadores establecidos para la competencia estratégica del traductor e intérprete.

Estos deben estar preparados para observar la actitud del estudiante durante el diagnóstico, su capacidad para interactuar con el profesor y con los demás compañeros, en el caso de tareas en

pareja o grupos, así como su reacción ante alguna equivocación y reacción ante los problemas de interpretación y traducción que pudiera encontrar de cualquier naturaleza.

➤ *Orientación hacia los objetivos del diagnóstico*

Se ofrecen los argumentos que garanticen la comprensión de los objetivos del diagnóstico y así poder lograr su participación consciente, se dan explicaciones a los estudiantes sobre los elementos de conocimientos y las habilidades que serán diagnosticadas y se argumentan por qué ellas ocupan un lugar de primacía en el diagnóstico.

Fase 3. Análisis de los resultados del diagnóstico (triangulación)

El objetivo de esta fase es valorar las principales regularidades reveladas en los resultados obtenidos en los diferentes instrumentos aplicados en el diagnóstico. Esta incluye los procedimientos siguientes:

➤ *Valoración de las regularidades en cada instrumento*

El énfasis debe colocarse en los principales problemas para los estudiantes, sean en el orden lingüístico, extralingüístico, pragmático o psicofisiológico, y la capacidad que poseen para reaccionar ante ellos y ofrecerles una solución.

➤ *Determinación de regularidades a través de la triangulación*

Se realizarán comparaciones y contrastes entre los resultados develados en cada uno de los instrumentos aplicados. Ello conllevará a la determinación de potencialidades y necesidades de los estudiantes en las dimensiones implicadas en lo cognitivo, afectivo motivacional y en lo valoral, todo lo cual constituye parte de la fundamentación de la estrategia educativa del año.

➤ *Elaboración de la caracterización colectiva e individual*

Se elaborará la caracterización de los estudiantes, tanto del grupo como de cada estudiante. Esta se ha de tener en cuenta para el diseño de la estrategia educativa del año. Ello es premisa para la determinación de acciones interdisciplinarias del colectivo pedagógico para la formación del futuro traductor e intérprete.

➤ *Realización de sesiones de reflexión del colectivo*

Se diseñarán sesiones de reflexión en las que los docentes expondrán sus criterios sobre el cumplimiento de los objetivos del diagnóstico. Se corroborará la efectividad de la aplicación de las acciones del mismo, lo cual tributa a su regulación a través de la inclusión o exclusión de algunas de ellas.

ETAPA 2. PLANIFICACIÓN DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ESTRATÉGICA DEL TRADUCTOR E INTÉRPRETE

El trabajo a desarrollar en esta etapa tiene en cuenta diferentes formas del trabajo metodológico: reuniones metodológicas, clases instructivas, demostrativas y abiertas sobre la función de la competencia estratégica dentro de la traductora, sus componentes y formas para desarrollarla; visitas de ayuda y control para corroborar la forma en que los docentes dirigen el proceso de traducción en el aula; conferencias especializadas, que contribuyen al desarrollo del conocimiento teórico de los docentes sobre competencias profesionales, específicamente la competencia traductora y dentro de ella, la estratégica.

En esta etapa concurren varios tipos de interrelaciones que se suceden en cada nivel organizativo, desde la carrera, la disciplina y las asignaturas. Para ello se proponen las fases siguientes:

Fase 1. Trabajo metodológico disciplinar

Esta fase involucra un trabajo de cada una de las disciplinas del currículo que tributan al objeto, evidenciado en un dominio especializado en sus aspectos epistemológicos, gnoseológicos y metodológicos, desde las relaciones entre sus componentes internos: objeto, objetivo, contenidos, métodos, medios, formas y sistema evaluativo de cada una de las asignaturas que integran las disciplinas. Ello genera un trabajo metodológico vertical para el trabajo interdisciplinar y es clave para diseñar toda la ejecución del proceso a nivel de las asignaturas, donde se concretan las tareas estratégicas integradoras de traducción.

El trabajo didáctico interdisciplinario en el proceso formativo del traductor e intérprete tiene tres momentos importantes:

- *Primer momento*

El jefe de la disciplina Traducción-Interpretación expone a los colectivos pedagógicos lo que debe aportar la disciplina a la formación del profesional. Ello genera una valoración de cómo las asignaturas por años tributan a esos objetivos planteados.

- *Segundo momento*

Las asignaturas valoran las potencialidades de nexos a implementar a ese nivel desde su particularidad, en correspondencia con lo que exigen las disciplinas.

- *Tercer momento*

El colectivo de asignatura, a su nivel, declarará la prioridad de integración acorde con la etapa de formación, determinada por el objetivo y la aportación que hace cada una de las asignaturas a cada año donde ella se inserta. Es necesario el estudio minucioso por los participantes, de manera individual y colectiva, sobre los elementos del conocimiento de las disciplinas, el sistema de habilidades y valores propios de los programas de estudios, por etapas.

Fase 2. Trabajo metodológico interdisciplinar

En esta fase se concreta el trabajo metodológico que se lleva a cabo entre las disciplinas a nivel de colectivo de carrera, rectoradas por la disciplina Traducción- Interpretación. El trabajo interdisciplinar se da en el proceso de diálogo y coordinación entre las disciplinas que incluye las acciones de estas subordinadas al objeto, a través del cual es posible la conciliación de los nexos interdisciplinarios (núcleos conceptuales o puntos de integración).

Las relaciones personales también constituyen nexos al considerar el intercambio de modos de actuación, formas de pensar, cualidades, valores y puntos de vista que mejoran la formación del profesional al cual se refiere esta tesis. En este sentido, las disciplinas del currículo enriquecen sus marcos conceptuales, sus procedimientos y sus metodologías en los componentes académico-

laboral-investigativo, dando lugar a nuevas concepciones integrativas no privativas de cada disciplina aislada, que propicia una formación teórica más próxima al objeto del profesional. Esta incluye los procedimientos siguientes:

➤ *Análisis de los objetivos propuestos por las disciplinas*

Se realiza desde el análisis de los objetivos del Modelo del profesional y los objetivos integradores de cada año. Cada asignatura tiene en cuenta las valoraciones específicas de sus disciplinas y la posibilidad de trabajo con contenidos estratégicos que potencien la solución de problemas.

➤ *Valoración de contenidos, metodologías, formas y evaluación para el desarrollo de la competencia estratégica*

Teniendo en cuenta las valoraciones de cada disciplina, se presentan ante el colectivo pedagógico en sesión de trabajo interdisciplinario los puntos de integración de cada asignatura. Se valoran los conocimientos, habilidades y actitudes que por su funcionalidad e implicación en la formación del traductor a intérprete deben considerarse invariantes de cada año para el desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete.

➤ *Delimitación de puntos de integración*

Se realizan, presentan y discuten en el colectivo pedagógico las propuestas de núcleos de integración de cada asignatura y se conforma la estrategia metodológica para el tratamiento interdisciplinario de los puntos de integración del año. Ello es premisa para la concepción e implementación de tareas estratégicas integradoras de traducción.

Fase 3. Planificación de las tareas estratégicas integradoras de traducción

En esta fase se lleva a cabo la planificación de las tareas según los objetivos de cada asignatura y a favor de objetivos integradores de años. Las tareas estarán más enfocadas en las habilidades escritas en las asignaturas de Traducción y, en las habilidades orales, en las asignaturas de Interpretación. Estas se diseñan a partir de la determinación previa de los puntos de integración conciliados en las dimensiones disciplinar e interdisciplinar realizada en la etapa anterior (Anexo 8).

Con el objetivo de desarrollar la competencia estratégica las tareas promueven la activación de todas sus componentes. De este modo, se realizarán tareas que incentiven el uso de ambas lenguas de trabajo desde una perspectiva estratégica en sus componentes discursivo, sociolingüístico, cultural, intralingüístico y estratégico. Las tareas además potencian el entrenamiento de la memoria, la atención y el pensamiento, así como desarrollan las actitudes honestas, responsables y éticas del traductor e intérprete.

El texto elegido deberá cumplir con los requisitos que exige el cumplimiento del objetivo declarado, los medios deben estar acordes con la realidad del contexto donde se desarrolla la clase y se deben procurar distintas vías de evaluación (autoevaluación, coevaluación) que contribuyan al desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes.

Las tareas responden a una organización sistémica e integran las funciones instructiva, educativa y desarrolladora. Estas deben identificarse en su variedad y suficiencia en el tránsito de los estudiantes por el proceso de desarrollo de la competencia estratégica, desde niveles más simples hasta otros más complejos. Estas deben cumplir funciones de retroalimentación, orientación y ajustes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, sustentadas en la información y valoración del colectivo de año sobre el nivel de desarrollo alcanzado.

Esta debe propiciar un aprendizaje desarrollador, generado por una alta motivación que ha de contribuir no solo en el orden cognoscitivo, sino también en la formación de cualidades de la personalidad de los estudiantes, que incentive la necesidad de aprender a aprender.

Esta fase incluye los procedimientos siguientes:

- *Determinación de criterios didácticos para el diseño de las tareas*

Estos criterios emanan de una plataforma didáctica integradora, como resultado de la integración de objetivos y contenidos estratégicos que tienen como premisa una didáctica comunicativa, desarrolladora e interdisciplinaria que insta partir del nivel de desarrollo ya alcanzado en cada estudiante. Las tareas deben incluir los propósitos planteados desde las diferentes disciplinas y

asignaturas que conforman el currículo de la carrera. Estas buscan afianzar procesos, crear hábitos de estudio y trabajo, así como también de disciplina, responsabilidad y autocontrol, y están diseñadas para lograr afianzar los conocimientos declarativos y procedimentales y también el desarrollo de las habilidades y actitudes que conforman la competencia estratégica del traductor e intérprete.

➤ *Precisión de criterios para la evaluación de las tareas*

La evaluación a implementar reclama una visión estratégica e integradora. Se proponen tareas que generen la autoevaluación y la coevaluación y que se generen desde la clase hasta la unidad empleadora para la práctica preprofesional con consenso de colectivo de año.

ETAPA 3. EJECUCIÓN DE LAS TAREAS ESTRATÉGICAS INTEGRADORAS DE TRADUCCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ESTRATÉGICA DEL TRADUCTOR E INTÉRPRETE

Una vez realizada la planificación, en esta etapa se define como objetivo ejecutar las tareas estratégicas integradoras de traducción. Consta de tres fases: la introductoria, la de la ejecución en sí y la fase de evaluación.

Es necesario articular las acciones que desde cada disciplina se deben desarrollar para integrar e interrelacionar los sistemas de conocimientos, habilidades, métodos y valores, así como las formas para cooperar. Las acciones deben implicar lo académico, lo laboral, y lo investigativo, como se precisa en el Modelo didáctico. Se proyectan tres fases:

Fase 1. Introducción de las tareas estratégicas integradoras de traducción

Esta fase presupone la sensibilización de los estudiantes para la realización de las tareas y se centra en las estrategias previas al desarrollo de la tarea de traducción. El profesor debe hacer a los estudiantes conscientes de la importancia de las tareas que van a realizar y lo que le aportan a su formación para el futuro desempeño profesional como traductores e intérpretes. Deben conocer las características de las tareas a enfrentar, así como las estrategias de aprendizaje y metacognitivas

para que sean conscientes de sus propios procesos de aprehensión de los conocimientos y habilidades y ser capaces de regularlos. En ella se incluyen los procedimientos siguientes:

➤ *Activación de conocimientos previos*

Un primer momento previo a la tarea se requiere de la activación de conocimientos, que a la vez sirven de diagnóstico tanto en el orden lingüístico, cultural y temático para el enfrentamiento a la situación problemática. Ello indica los niveles de ayuda necesarios a ofrecer al estudiante para su desempeño exitoso; además, permite al docente preparar el camino para el cumplimiento del objetivo trazado.

➤ *Orientación hacia los objetivos*

Su objetivo fundamental es lograr la motivación de los estudiantes, para crear un clima emocional favorable y una expectativa que los conduzca hacia el aprendizaje y al empleo de variedad de estrategias de solución a los problemas de traducción que sean capaces de identificar, despierte la curiosidad de los estudiantes y los convoque a participar en el desarrollo de la tarea. Se debe dar a conocer el objetivo específico de cada una, en la medida en que se vayan poniendo en práctica. Los estudiantes deben ser conscientes de las formas de evaluación que se emplearán y deben sentirse libres para aportar la mayor cantidad de versiones posibles de los segmentos en el texto original, en los diferentes momentos de la tarea.

Consecuentemente, se pondera la posición activa y protagónica del estudiante en la solución a los problemas de traducción a través de estrategias creativas. La motivación debe servir también para explorar el vínculo afectivo y cognitivo del estudiante con los textos a trabajar.

➤ *Establecimiento de la base orientadora de la acción*

Luego de la motivación, el profesor ofrece las condiciones en que deberá apoyarse el estudiante para cumplir la tarea, qué va a hacer, por qué lo va a hacer, cómo lo va a hacer, qué acciones debe realizar para cumplir con el objetivo de la tarea y de qué recursos dispone para su realización. Todo ello requiere la explicitud por parte del docente de todo aquello que se quiere lograr.

Fase 2. Fase de implementación de las tareas integradoras de traducción

El sistema de tareas debe cubrir diferentes etapas tipificadas teniendo en cuenta el nivel que ellas tienen. Estas transitan desde el nivel de reconocimiento hasta el de aplicación y creación. Se impone la certeza por parte del docente de ubicar adecuadamente cada tarea en el estadio de desarrollo correspondiente.

Esta conciliación se hace para tomar aspectos metodológicos interdisciplinarios para lograr los objetivos de las tareas. La implementación de las tareas transita por los procedimientos siguientes:

➤ Gradación de las tareas

La implementación de las tareas tendrá un carácter gradual, de lo simple a lo complejo, por lo que los textos se complejizan en la medida en que los estudiantes avanzan por las diferentes asignaturas de la disciplina. El profesor deberá crear un ambiente de aprendizaje cooperado, en el que se generen niveles de ayuda no solo entre el profesor y los estudiantes, sino también entre los propios estudiantes mediante el trabajo en parejas, tríos, cuartetos y equipos.

A través de la interacción y la colaboración en la búsqueda del conocimiento y las exigencias de las propias tareas para adquirirlo y utilizarlo, el estudiante se enfrenta al problema y busca las vías para solucionarlo; en este camino hacia el esfuerzo aprende, se forma y se convierte en protagonista de su aprendizaje. Al llegar al conocimiento, se enfrenta a problemas reales que lo hacen pensar en la utilidad del contenido y se involucra en el proceso, lo que paulatinamente lo llevará a desarrollar un conocimiento intuitivo de qué estrategia utilizar frente a cada problema de traducción identificado.

➤ Monitoreo y regulación de la tarea

En un segundo momento correspondiente al proceso de realización de la tarea el profesor se convierte en facilitador del texto a trabajar, sea oral o escrito, o se realizan tareas en pares o tríos. El profesor proporciona a los estudiantes las orientaciones y niveles de ayuda necesarios, así como acciones de apoyo para aquellos que muestran mayores dificultades en las etapas de comprensión o de re- expresión del texto original.

➤ *Intercambio y retroalimentación*

La retroalimentación permite al estudiante conocer información sobre su propio aprendizaje, ya sea por el profesor, por otro compañero o por sí mismo. Ello le ayudará a saber qué es lo que sabe hacer, qué le falta saber, en qué tiene dificultades y en qué aspectos debe concentrarse para superarlo. Es importante que la retroalimentación no consista en solo decirle al estudiante lo que no hizo bien, sino qué hacer para mejorarlo y ofrecerle las herramientas.

Durante la realización de las tareas, los estudiantes tienen oportunidad para comparar sus resultados, e intercambiar con el docente y los demás estudiantes. Se realizan valoraciones sobre el cumplimiento de los objetivos propuestos al concluir el desarrollo de cada tarea. La retroalimentación implica al docente y al estudiante, pues se promueve el intercambio de estrategias metacognitivas que dejan ver las que son efectivas y las que no lo son. Ello da la posibilidad de maximizar las primeras en la misma medida que se minimizan las segundas.

El profesor comprueba el cumplimiento de las acciones en la tarea, trabaja justamente acorde con las dificultades y potencialidades de los estudiantes, incluye nuevas acciones para el trabajo remedial, verifica constantemente el cumplimiento de los objetivos propuestos y promueve el análisis crítico, la valoración, coevaluación y heteroevaluación, evalúa el desarrollo de competencia estratégica alcanzado de forma individual y colectiva y comprueba la aplicación y generalización del contenido, mientras el estudiante autoevalúa su aprendizaje y el de los demás y busca vías de solución individuales y colectivas.

Fase 3. Evaluación de las tareas estratégicas integradoras de traducción

En esta fase se consideran todas las funciones de la evaluación: diagnóstico, educativa, formativa, desarrolladora, instructiva y orientadora. La evaluación sistemática se concibe en la interacción comunicativa estudiante-estudiante, estudiante-profesor, en la que el estudiante es consciente de lo que se le evalúa y los criterios que se tienen en cuenta para emitir un resultado evaluativo, con predominio de consenso entre las partes involucradas, para que su aplicación sea justa y esté en

correspondencia con el ritmo y estilo de aprendizaje individual de cada estudiante, aunque los objetivos planteados tengan un carácter colectivo.

La evaluación debe ser integradora y formativa, además de variada y el estudiante debe tener un papel activo en ella. No debe evaluarse solo el producto final, que lo constituye la traducción o interpretación en sí de un discurso; cada estudiante debe evaluar el propio proceso de desarrollo de su tarea, teniendo en cuenta los pasos que siguió para llegar a una solución determinada, las fuentes que consultó, las opciones con las que contaba y justificar por qué elige una y no otra, y cómo aplicaría esa solución en otro contexto.

En esta fase se incluyen los siguientes procedimientos:

➤ *Orientación hacia el objetivo evaluativo*

Los estudiantes deben conocer los objetivos evaluativos, así como los indicadores de medición a partir de los objetivos propuestos en cada tarea, lo cual propicia una mayor calidad en sus autoevaluaciones y coevaluaciones. Es esencial compartir con ellos lo que se quiere alcanzar, conocer qué se va a evaluar y cuándo, además de negociar formas y criterios de evaluación. Durante la evaluación se deben prever actividades para la coevaluación, incluir cuestionarios de autoevaluación y disponer de una clave de errores, así como de guías de retroalimentación para los estudiantes.

➤ *Determinación del grado de satisfacción sobre la evaluación*

Indagar el grado de satisfacción de los estudiantes y reflexionar sobre el proceso de evaluación con el fin de mejorarlo es un momento importante dentro del proceso evaluativo de las tareas. Sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje traen consigo que el estudiante evalúe su propio progreso, lo que sabe hacer y lo que no; de esta manera ofrece una visión sobre la efectividad de los temas y textos tratados, conduce a la búsqueda de nuevos métodos de enseñanza y de aprendizaje y comprueba la necesidad de repasar los contenidos donde más dificultad presentan los estudiantes.

➤ *Implementación de tareas para el trabajo remedial*

La evaluación de las tareas, en su función desarrolladora y transformadora, debe generar nuevas tareas que contribuyan a atenuar las dificultades reveladas por los estudiantes; asimismo, se incluirán otras para fomentar el talento en los estudiantes de alto aprovechamiento. Estas pueden tratarse en horarios de consultas y otros encuentros personalizados.

Esta etapa evidencia la recursividad del Modelo didáctico una vez aplicada la evaluación sistemática, recursividad que se logra, además, en todas las etapas de la Metodología. Mediante estos procedimientos, el profesor diseña nuevas tareas estratégicas integradoras de traducción basándose en los resultados del desarrollo de la competencia estratégica.

ETAPA 4. MEDICIÓN FINAL DE LOS RESULTADOS

En esta etapa se realiza una valoración profunda de los resultados obtenidos en el desarrollo de la competencia estratégica. Esta tiene entre sus funciones el control y la evaluación del resto de las etapas, en tanto contribuye a valorar con objetividad los resultados de cada una de ellas y mejorar los procesos. En la misma se constata la efectividad del accionar didáctico concebido y concretado en las etapas precedentes. Los resultados evidenciados en la calidad del trabajo didáctico desplegado y la nueva concepción que se asume para el desarrollo de la competencia estratégica permiten conocer el nivel de eficiencia alcanzado, sustentado en la información y valoración del colectivo de año sobre el nivel de desarrollo alcanzado en los saberes, incluyendo lo afectivo motivacional.

Aunque en todas las etapas anteriores está vigente la evaluación del proceso y la retroalimentación para la regulación de las acciones propuestas, el objetivo esencial de esta etapa es valorar críticamente los resultados alcanzados en el desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete. La etapa se ha estructurado en tres fases: fase de socialización de resultados, fase de regulación de las acciones y fase de planeación de nuevas acciones para el desarrollo de la competencia estratégica.

Luego de todo el proceso de planificación, ejecución y evaluación de las tareas estratégicas integradoras, es necesario valorar los resultados obtenidos en el desarrollo de la competencia estratégica y su papel dentro de la competencia traductora. Es necesario valorar además la influencia que cada componente de la competencia tiene para su desarrollo, cómo se manifiesta en los estudiantes de manera individual y colectiva y el efecto que tiene la evaluación para el proceso.

Fase 1. Socialización de resultados

La socialización de los resultados permite realizar un análisis objetivo tanto desde el punto de vista del profesor como del estudiante. Esta permite conocer el grado de satisfacción sobre la metodología empleada, los temas y textos trabajados, las formas de interacción y la evaluación, partiendo del criterio de los estudiantes y los docentes. Esta implica los procedimientos siguientes:

➤ *Búsqueda de criterios valorativos*

Al tratarse de una valoración de proceso y resultados, se acogen todas las formas de trabajo metodológico, centrado en la calidad del proceso para el desarrollo de la competencia estratégica en los estudiantes. Las formas internas a ejecutar son la retroalimentación, el registro y el control.

Entre las fuentes proveedoras de criterios valorativos se contemplan:

- Resultados de evaluaciones formativas y sumativas.
- Resultados del trabajo científico-estudiantil.
- Desempeño de los estudiantes en la práctica laboral investigativa.
- Calidad de la preparación de las disciplinas y las asignaturas.
- Calidad de las clases.
- Pertinencia de las estrategias educativas de los años para el desarrollo de la competencia estratégica.

➤ *Precisión de los momentos para la valoración de resultados*

La valoración final, como reguladora de las acciones de los estudiantes y el trabajo metodológico de los profesores, se mantiene durante todo el proceso del trabajo didáctico como sistema. Esta ha de

formar parte del tratamiento en los colectivos de año para debatir los resultados alcanzados en la implementación de diferentes formas y técnicas evaluativas aplicadas durante la etapa; reuniones de disciplinas y asignaturas. Se utilizarán también espacios en la práctica laboral en las propias unidades con la participación de los empleadores; asimismo, se utilizarán los intercambios en eventos científicos estudiantiles.

En cada uno de estos momentos, el balance de la metodología empleada para el desarrollo de la competencia estratégica constituye una herramienta de gran valor para la retroalimentación y orientación al colectivo pedagógico hacia los ajustes de la estrategia diseñada desde el inicio y durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos momentos constituyen etapas evaluativas o cortes que permiten determinar regularidades del proceso y regular la estrategia del año.

➤ *Determinación de técnicas para la socialización*

La socialización puede realizarse en un primer momento con los estudiantes y los profesores de las diferentes asignaturas, así como tutores y profesores invitados. Se puede realizar a manera de debate o con la exposición de trabajos de referencia que reflejen el grado de desarrollo de la competencia estratégica, los procedimientos individuales puestos en práctica para solucionar cada problema de traducción y la visión general del proceso. Se tienen en cuenta, además, los resultados del instrumental evaluativo implementado durante la etapa a valorar.

Por otra parte, se deben aprovechar los talleres de traducción y de interpretación que se realizan al finalizar las prácticas laborales, de manera tal que los estudiantes expongan diferentes situaciones problemáticas a las que se vieron expuestos y expliquen cómo las solucionaron.

Fase 2. Regulación de las acciones

Esta fase se desarrolla teniendo en cuenta el análisis de los resultados, la reacción de los estudiantes y los profesores en cuanto a la percepción que tienen sobre la incidencia positiva o negativa de las acciones inscriptas en la metodología. El análisis se centrará en la valoración de los

conocimientos, habilidades y actitudes presentes en la competencia estratégica del traductor e intérprete.

La realización de la evaluación permite valorar el cambio del estado inicial al deseado, determinar las dificultades y realizar la regulación del proceso. Resultan útiles las sesiones para la confrontación de opiniones en relación con los cambios ocurridos en la práctica pedagógica derivados de la implementación de la propuesta. Es necesario hacer las apreciaciones que permitan corregir las fallas y potenciar las fortalezas. Ello favorece la consolidación de los logros alcanzados y dar seguimiento a las debilidades. Del mismo modo, será importante precisar si las fuentes de documentación consultadas fueron las apropiadas y si el nivel de competencia de los especialistas era el debido. Este incluye los procedimientos siguientes:

➤ *Determinación de las potencialidades de la metodología*

A partir de las técnicas aplicadas en los diferentes momentos de la valoración a profundidad de la propuesta se han de determinar la fortaleza del accionar implementado, como un todo, en cada una de las etapas transitadas.

➤ *Delimitación de acciones con altos resultados*

La identificación de aquellas acciones dentro del sistema que mejores resultados mostraron es posible gracias al intercambio constante con los estudiantes, docentes, tutores y empleadores durante su desempeño en el tránsito por todas las etapas de la metodología.

➤ *Precisión de las acciones con bajos resultados*

De la misma manera, siguiendo las vías del procedimiento anterior, se procede a la delimitación de las acciones que deben ser ajustadas, excluidas o perfeccionadas.

Fase 3. Planeación de nuevas acciones

Los aspectos que se tendrán en cuenta en esta fase dependen de los resultados obtenidos en las fases de aplicación, evaluación de las tareas, así como de análisis de los resultados y retroalimentación. Teniendo en cuenta las decisiones tomadas en la fase anterior, se diseñarán

nuevas acciones o se reestructurarán las mismas. De cualquier manera, estas estarán en constante actualización, dado su carácter dinámico y flexible, teniendo en cuenta los temas potenciales a tratar en cada tarea estratégica integradora de traducción.

El énfasis estará en los elementos que más dificultades causaron a los estudiantes, ya sea en la activación de los componentes de la competencia que integran la primera parte del segundo subsistema del Modelo didáctico, o en la identificación de problemas de traducción y la aplicación de estrategias creativas. En el nuevo diseño de las tareas tendrá mucho que ver el trabajo metodológico que se realiza en la primera etapa de la Metodología, pues la presentación de los resultados que se van obteniendo en el curso serán evidenciados a manera de clases metodológicas en los colectivos de asignaturas y disciplinas, así como a nivel de colectivo de carrera, lo que permitirá el perfeccionamiento continuo de las tareas. Esto permitirá reajustes no solo en la Metodología, sino en el Modelo didáctico. Esta etapa prevé los procedimientos siguientes:

➤ *Determinación de estándares para la valoración de las acciones*

Para la valoración final de resultados se impone la determinación de estándares de medición que emergen de los indicadores propuestos con el fin de evaluar el nivel de desarrollo de la competencia estratégica en los estudiantes, así como los indicadores de niveles de desempeño de los docentes para lograrlo.

➤ *Socialización de criterios para la inclusión de las acciones*

La socialización y reconsideración de las acciones de la metodología permite analizar la efectividad de las estrategias, técnicas y procedimientos empleados para el desarrollo de la competencia estratégica. Se propicia que los estudiantes intercambien con el profesor sobre sus principales logros, potencialidades y debilidades, y entre ellos, de manera que estos puedan hacer propuestas para superar las debilidades y alcanzar resultados superiores.

Se analiza, además, el estado de satisfacción logrado y el cumplimiento o no de las expectativas individuales, precisándose las proyecciones de la etapa siguiente. Los

estudiantes sugerirán tareas que pudieran elevar la efectividad del desarrollo de la competencia estratégica en lo individual y colectivo. Para el perfeccionamiento de los resultados, se propone nuevamente el tránsito por las etapas de la Metodología.

Conclusiones del Capítulo 2

Fundamentado desde las distintas ciencias pedagógicas se ofreció un Modelo didáctico para el desarrollo de la competencia estratégica en la formación de traductores e intérpretes, concebido de manera tal que aborda sus componentes e indicadores con una nueva perspectiva estratégica e integradora, basado en una plataforma y concepción didáctica que conduce al desempeño del traductor e intérprete al nivel de experto.

El Modelo no solo se centra en la identificación de problemas y la aplicación de estrategias, sino que presenta el desarrollo de la competencia visto desde la planificación del proceso traductor, donde confluyen objetivo, contenido y método hasta la evaluación, con las tareas estratégicas integradoras de traducción.

Se elaboró una Metodología estructurada en etapas y fases que ponen en práctica lo propuesto en el Modelo Didáctico. La metodología ofrece una concepción de tareas estratégicas integradoras de traducción que se planifican desde el trabajo articulado de los diferentes niveles metodológicos en que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje y que se elaboran teniendo en cuenta el enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas, la interdisciplinariedad y la enseñanza desarrolladora.

CAPÍTULO 3

**CORROBORACIÓN DE LA PERTINENCIA Y VALIDEZ DEL MODELO DIDÁCTICO Y
APLICABILIDAD DE LA METODOLOGÍA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA
ESTRATÉGICA DEL TRADUCTOR E INTÉRPRETE EN LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA
LICENCIATURA EN LENGUA INGLESA CON SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA**

CAPÍTULO 3. CORROBORACIÓN DE LA PERTINENCIA Y VALIDEZ DEL MODELO DIDÁCTICO Y APLICABILIDAD DE LA METODOLOGÍA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ESTRATÉGICA DEL TRADUCTOR E INTÉRPRETE EN LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA LICENCIATURA EN LENGUA INGLESA CON SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA

En este capítulo se presentan los resultados de los instrumentos aplicados para evaluar la pertinencia y calidad del Modelo didáctico propuesto, así como la aplicabilidad de la metodología, teniendo en cuenta su grado de factibilidad y viabilidad. La corroboración se realiza a través del método de criterio de especialistas, con la aplicación de la técnica grupal nominal y el taller de socialización y por medio de un pre-experimento que refleja los niveles logrados luego de la aplicación de la metodología.

3.1. Valoración de la pertinencia y calidad de las propuestas a partir del consenso de los especialistas consultados

El objetivo de la aplicación del consenso de especialistas en este caso está encaminado a valorar la calidad y pertinencia del Modelo didáctico que se propone, así como corroborar la viabilidad y efectividad de la metodología como aplicación práctica. Según Gorina (2014, p. 42), “existen varias metodologías y métodos para la evaluación a través del criterio de especialistas”, entre ellos, la metodología de la preferencia; el método de agregados individuales; la metodología de la comparación por pares; la metodología Delphi; la técnica grupal nominal; el método del consenso grupal; y el taller de socialización.

Para la presente investigación se escoge la técnica grupal nominal por ser más asequible en cuanto al número de especialistas necesarios, los que se reúnen en ocasión del Taller Internacional sobre

enseñanza de lenguas, comunicación y cultura de la Universidad de Holguín (WEFLA). Esta técnica se desarrolló en 1968 como variante de la técnica Delphi, y a diferencia de esta última, no existe anonimato, sino que los expertos sí conocen los nombres de quienes están participando junto al investigador.

En una tabla comparativa sobre los principales métodos de consenso presentada por Caballero (2014), se exponen varias de las ventajas que ofrece la técnica grupal nominal; entre otras: ofrece iguales oportunidades de participación, posee buen funcionamiento con grupos heterogéneos, tiene capacidad de generación de nuevas ideas, es de fácil realización y corta duración, posee capacidad de obtención de consenso y aportación de perspectivas distintas.

Participaron 10 especialistas de universidades cubanas y extranjeras, todos con amplio conocimiento sobre el tema, sustentado en la práctica pedagógica y la experiencia en el desarrollo de investigaciones teóricas avaladas por su participación en eventos, así como en la publicación de artículos científicos. Todos mostraron interés por participar, así como compromiso con mantener el espíritu crítico y colaborativo. En una primera fase de aplicación de la técnica se les solicitó que, en silencio y de manera individual, escribieran sus impresiones sobre la propuesta, los aspectos positivos y negativos, así como sugerencias de cambios o mejoras.

En un segundo momento, los participantes dieron a conocer al resto de los expertos sus consideraciones, lo que generó una tercera fase de debate, intercambio de opiniones, sugerencias y enriquecimiento de las propuestas. Los expertos señalaron la necesidad de incluir las premisas como parte del modelo didáctico, así como profundizar en su carácter didáctico para el desarrollo específico de la competencia estratégica del traductor e intérprete. Del mismo modo, se sugirió cambiar el nombre de los subsistemas del modelo didáctico donde coincidía con la cualidad emergente, así como revisar los componentes de la competencia estratégica del traductor e intérprete y agruparlos en conocimientos, habilidades y actitudes.

Se recomendó, además, profundizar en las relaciones que se establecen en el Modelo didáctico, de manera que se visualizara mejor la contribución teórica de la investigación y fuera más evidente su carácter didáctico.

En cuanto a la efectividad de la metodología, se pronosticó un buen impacto luego de su aplicación. Sin embargo, se sugirió esclarecer de una mejor manera su objetivo, en función de docentes o de estudiantes, lo que implicó una revisión de sus fases y las acciones que la componen. Se precisó además tener en cuenta las características de los estudiantes de la carrera en la que se implementaría, con el objetivo de ser efectivos en el diseño de las tareas estratégicas integradoras, teniendo en cuenta las premisas que sostienen al Modelo didáctico.

Finalmente, los especialistas coincidieron en la complementariedad existente entre el Modelo didáctico y la metodología para el desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete. Sugirieron esclarecer, en la explicación de los componentes del modelo, su estructura y las relaciones entre ellos, la explicación de manera más detallada de la cualidad resultante del subsistema Ejecución de la CETI, así como su concreción en la metodología propuesta.

Teniendo en cuenta todos los criterios emitidos en la fase anterior para mejorar las propuestas se realiza una votación preliminar por parte de los expertos, de manera independiente y silenciosa, de los aspectos que se relacionan a continuación. Las categorías utilizadas fueron muy adecuado (MA), bastante adecuado (BA), adecuado (A), poco adecuado (PA) e inadecuado (I).

1. Valor teórico de las premisas como sustento del Modelo didáctico
2. Pertinencia de los componentes de la competencia estratégica del traductor e intérprete
3. Relaciones que se establecen entre los componentes del modelo didáctico
4. Viabilidad y efectividad de la metodología
5. Correspondencia real entre el modelo didáctico y la metodología para su instrumentación

Los resultados de esta primera ronda evidenciaron un alto nivel de consenso entre los especialistas, manifestando evaluaciones de entre muy adecuado (MA) y bastante adecuado (BA). Al debatir los

criterios emitidos, los especialistas coinciden en el hecho de que las sugerencias ofrecidas contribuyen al perfeccionamiento de los aportes por lo que no es necesaria otra ronda de votaciones.

En los criterios ofrecidos por los especialistas coincidieron en que resulta novedosa la propuesta del Modelo didáctico para el desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete, un tema poco tratado por la ciencia y que en la práctica pedagógica aún requiere de mayor atención. De manera general, se argumentó el hecho de ser propuestas originales, desde el propio tema en cuestión, así como desde el punto de vista de su tratamiento didáctico y metodológico. Se significó además la presentación de las premisas teóricas, como sustento de un Modelo didáctico que aunque busca el desarrollo de la competencia estratégica, su último fin es desarrollar la competencia traductora.

Los especialistas coincidieron en la novedad que constituye desarrollar la competencia estratégica como componente esencial de la competencia traductora, en una carrera que, aunque está diseñada por objetivos de aprendizaje, persigue el objetivo de graduar traductores e intérpretes competentes. Consideran que los aportes son pertinentes y que contribuirán a elevar la calidad de los futuros traductores e intérpretes.

Luego del debate se acuerda: incorporar las premisas como parte del Modelo didáctico; renombrar los subsistemas del modelo, así como los componentes de la competencia estratégica en términos de conocimientos, habilidades y actitudes, según la concepción asumida de competencias profesionales; argumentar mejor las relaciones entre los componentes del modelo; mejorar la esencia didáctica de las tareas estratégicas integradoras, en correspondencia con la plataforma didáctica integradora como cualidad emergente del primer subsistema y cumpliendo con las premisas teóricas propuestas; estructurar mejor la metodología con sus fases y acciones pertinentes; y realizar talleres de socialización que también contribuyan a enriquecer las propuestas y a la familiarización de los usuarios con las mismas.

3.2. Resultados de los talleres de socialización con profesores de la carrera Licenciatura en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera

Como parte del proceso de validación de la pertinencia, factibilidad y viabilidad de las propuestas de la presente investigación, y a propuesta además de los especialistas consultados en la técnica grupal nominal, se planificaron y llevaron a cabo cuatro talleres de socialización, donde participaron docentes de la carrera Licenciatura en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera, francés, así como alumnos ayudantes invitados. Se contó con el colectivo de la disciplina principal integradora Traducción-Interpretación, en todos los casos, además de profesores de otras disciplinas que tributan a la misma, en su mayoría jefes de disciplina. En total participaron 11 docentes, de ellos 2 Doctores en Ciencias, profesores titulares; 5 profesores auxiliares, 4 de ellos másteres en ciencias; 1 profesor asistente y 3 instructores.

Todos los profesores valoraron la importancia de la realización de los talleres y además mostraron entusiasmo por aportar ideas a las propuestas. El objetivo de los talleres fue conocer el grado de factibilidad de las contribuciones teórica y práctica y se fueron realizando en la medida en que se perfeccionaban las propuestas a partir de cada taller. En este epígrafe se detallan los objetivos de los mismos, los temas evaluados y discutidos en cada uno que contribuyeron a obtener valoraciones sobre las potencialidades de implementación de la propuesta y las vías para su enriquecimiento. La planificación de los talleres se muestra en la Tabla 2. (Anexo 9)

En el **primer taller** desarrollado se analizaron aspectos como la situación problemática que conlleva a la determinación del problema científico y los instrumentos empíricos utilizados para ello; la coherencia entre los componentes del diseño de investigación y la actualidad de los fundamentos teóricos que respaldan el objeto y campo de la investigación. Además, se reflexionó en elementos como la novedad y necesidad del tema de investigación en el campo de las ciencias pedagógicas, especialmente la didáctica de la traducción y la interpretación a nivel nacional e internacional.

Luego de la presentación del tema y los elementos que a consideración del investigador resaltan la

necesidad y justificación de la investigación, el debate se centró en las insuficiencias que conllevan al problema científico detectado. Se reflexionó en las dificultades presentadas por los estudiantes, debidas, sobre todo, según consenso del colectivo, a una metodología tradicionalista, centrada en el resultado y permeada por la constante evaluación del producto. Se hizo evidente la necesidad de indagar en los métodos, pero esencialmente en los basamentos teóricos que respaldan la formación de los futuros traductores e intérpretes.

En cuanto a los elementos del diseño metodológico se analizó especialmente el objeto de investigación, con opiniones de enmarcarlo en el proceso de enseñanza aprendizaje de la traducción y la interpretación, aunque se llegó al consenso generalizado de reducirlo al proceso de desarrollo de la competencia traductora, objetivo final en la formación de traductores e intérpretes. Se ofrecieron opiniones sobre la redacción de la idea científica, de manera que quedara más clara, en concordancia con las contribuciones teórica y práctica que ofrecería la investigación.

Finalmente, en este primer taller se debatió acerca de los fundamentos teóricos ofrecidos acerca del objeto y campo de la investigación, la necesidad de procurar mayor información sobre investigaciones realizadas en Cuba y en países de habla inglesa, destacar los indicadores tenidos en cuenta para la caracterización del desarrollo histórico del tema investigado y poner mayor énfasis en los métodos utilizados en la enseñanza de la traducción a nivel nacional e internacional.

De manera general este primer taller cumplió su objetivo, se demostró la novedad y pertinencia del tema, despertó el interés en los participantes para colaborar con la investigación y enriqueció la propuesta ofrecida por el investigador sobre su diseño metodológico y los fundamentos teóricos que sustentan el tema de investigación. Por otro lado, el primer taller sentó las bases para continuar reflexionando sobre el papel de la competencia estratégica y la necesidad de ponderarla dentro de la macro competencia traductora para lograr mejores niveles de desempeño de los futuros traductores e intérpretes.

El **segundo taller** se efectuó luego de enriquecer los aspectos debatidos en el primero y con el

objetivo de mostrar el Modelo didáctico para el desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete, como contribución teórica de la investigación. En este caso, se socializaron las premisas teóricas propuestas, los dos subsistemas que lo componen -partiendo de una plataforma didáctica integradora, los elementos que confluyen en la competencia estratégica y las tareas estratégicas integradoras de traducción como eje dinamizador del modelo. Se valoró la relación entre los componentes y entre las cualidades resultantes de cada subsistema, así como la descripción de cada uno de ellos.

Un aspecto ampliamente debatido fue el de las premisas teóricas, su justificación, los métodos utilizados para llegar a ellas y cómo se relacionan. Se reconoció su validez, aunque se propuso mejorar la redacción de las mismas e incluirlas dentro del modelo didáctico. Se sugirió además profundizar en la fundamentación teórica, con énfasis en la competencia estratégica como componente esencial de la competencia traductora.

De gran interés resultó la imbricación de varios enfoques como la enseñanza comunicativa, desarrolladora e interdisciplinar, así como el enfoque por tareas, lo que recibió aprobación generalizada. Se debatieron todos los componentes de cada uno de los subsistemas, así como su justificación dentro del Modelo del profesional de la carrera Licenciatura en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera. Se sugirió reflexionar sobre la denominación de las cualidades emergentes en cada caso.

Finalmente se debatió acerca de las tareas estratégicas integradoras como parte de un subsistema del modelo didáctico, con opiniones diversas de si debían incluirse o no. Acerca de este último subsistema del modelo también se reflexionó con profundidad, teniendo en cuenta que el aspecto de la evaluación en traducción e interpretación genera amplio debate en el campo de la Traductología.

No obstante las sugerencias y reflexiones, todos los participantes manifestaron opiniones de aprobación sobre la calidad de la propuesta, su posible impacto y la novedad en un campo poco

explorado en Cuba y el mundo concerniente a la didáctica de la traducción. Se destacó el papel esencial de la competencia estratégica dentro de la competencia traductora y que su desarrollo conllevaría indudablemente a elevar la calidad de los egresados de los centros de Educación Superior donde se forman los traductores e intérpretes. En este propio taller los participantes coincidieron en que para la puesta en práctica del modelo didáctico el aporte más adecuado sería una metodología.

El aporte práctico de la investigación constituyó tema del **tercer taller** de socialización. Su objetivo fue evaluar la factibilidad de la propuesta según el criterio de los participantes y se debatieron las etapas propuestas en la implementación de la metodología para el desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete, así como cada una de sus fases. Este taller resultó ser muy participativo, lo que enriqueció considerablemente la propuesta.

De manera significativa se realizaron aportes en cuanto a la fase de planificación, sobre todo acerca del trabajo metodológico propuesto en la primera etapa. Se aportaron ideas sobre la interdisciplinariedad y la forma de realizar el trabajo metodológico interdisciplinar y el papel del colectivo de año en cada caso. Objeto de análisis resultó además la selección de los temas y textos a trabajar en cada asignatura que compone la disciplina Traducción-Interpretación, los indicadores a tener en cuenta para su ubicación según el año y la relación con otras materias.

Otro elemento debatido con profundidad fue el de la evaluación, hasta dónde llegar en cada asignatura y año, las diferencias entre una asignatura y otra, así como la medición de los problemas de traducción detectados al inicio de la formación y al final de la misma. Se hizo énfasis en cómo el desarrollo de las estrategias permite avanzar en la calidad de la formación, teniendo en cuenta las premisas aportadas en el Modelo didáctico basado en un enfoque integrador de la enseñanza comunicativa, desarrolladora e interdisciplinar.

Dentro de los aspectos destacados en este taller, como forma de evaluación de la metodología propuesta para el desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete, se encuentran

los siguientes:

- El trabajo metodológico interdisciplinar para el desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete
- El diagnóstico inicial valorativo que sienta pautas para el trabajo posterior en las asignaturas
- La potenciación de los valores decretados en el Modelo del profesional junto a otros determinados por la investigación
- El papel de la creatividad en el proceso de formación de traductores e intérpretes y en el proceso traductor en sí
- Los indicadores para la evaluación formativa teniendo en cuenta el proceso de traducción

Todos los participantes coincidieron en la necesidad de planificar un cuarto taller para ejemplificar los aspectos propuestos en la metodología, así como sugerir los métodos para su implementación en la práctica pedagógica a través de las tareas estratégicas integradoras de traducción.

El **cuarto taller** de socialización permitió poner en práctica algunas de las fases de la metodología propuesta y ejemplificar con tareas estratégicas integradoras de traducción que se pueden implementar en cualquiera de las asignaturas que componen la disciplina Traducción-Interpretación, en colaboración con otras disciplinas que tributan a la misma.

Se ejemplificó en primer lugar el diagnóstico que se realiza al comenzar cada asignatura en el año académico y cómo utilizar el resultado del mismo para su planificación en cada caso según el trabajo metodológico propuesto en la primera etapa, a través de una reunión del colectivo de año.

Se propuso el tema, objetivo y actividades de la reunión del colectivo, como parte de su plan de actividades metodológicas, que aporta a la estrategia de la carrera. Se ejemplificaron las formas en que las demás disciplinas tributan a un tema determinado, así como los textos que se pueden utilizar y las formas de evaluación. Se ejemplificó además la manera en que se planifica, se ejecuta y evalúa una tarea estratégica integradora de traducción y se debatió lo realizado.

De manera general la opinión de los participantes fue muy positiva. Calificaron de excelente la propuesta de las tareas estratégicas integradoras de traducción, así como el trabajo previo a su implementación. Los docentes manifestaron el deseo de utilizar la metodología propuesta debido a su carácter novedoso, creativo y participativo, pues ofrece tanto a profesores como estudiantes la posibilidad de opinar sobre temas, textos y estrategias para la solución de problemas de traducción y formas de evaluación. Permite además reflexionar sobre el proceso que se lleva a cabo para ofrecer alguna solución a un problema dado y prepararse para utilizar la misma estrategia en problemas similares. El taller contribuyó a elevar la motivación de los docentes respecto al tema y los preparó para la planificación de actividades similares en sus clases.

Se sugirió realizar un pre-experimento con los estudiantes de la carrera Licenciatura en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera para evaluar los resultados luego de la implementación de la metodología para el desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete.

3.3. Resultados de la aplicación del pre experimento

El pre-experimento pedagógico se concibe a partir de la aplicación en la práctica de la Metodología propuesta como contribución práctica de la presente investigación, en el periodo lectivo 2018-2019. Se lleva a cabo un diseño con pre prueba y pos prueba con un grupo. De acuerdo con Sampieri (2014, p.141), este diseño ofrece la ventaja de tener un punto de referencia inicial para ver qué nivel tenía el grupo en las variables dependientes antes del estímulo, por lo que se puede realizar un seguimiento.

La aplicación del pre-experimento transita por las etapas de selección de la muestra, determinación de la hipótesis y las variables, aplicación de la Metodología y valoración de los resultados. Con el objetivo de constatar si las diferencias obtenidas en los resultados de los profesionales en formación fueron significativas se aplica la prueba estadística de los signos. La metodología seguida para su aplicación, según propuesta de Moráguez (2006, p.3-5), se concreta en:

1. Se aplica la prueba pedagógica de entrada (antes) y de salida (después).

2. Se tabulan las calificaciones obtenidas (antes y después).
3. Se codifican los signos (+), (-) y el (0) en la siguiente forma:
 - si se producen transformaciones positivas se codifica con el signo de (+).
 - si no se producen transformaciones se codifica con el valor (0).
 - si se producen transformaciones negativas se codifica con el signo (-).
4. Se determina la cantidad de signos negativos (R-) según la codificación realizada en el paso anterior.
5. Se precisa el grado de confianza asumido en la determinación del tamaño de la muestra: para un 90 % = 0,10; para un 95 % = 0,05; (recomendado en investigaciones pedagógicas); para un 99 % = 0,01.
6. Se selecciona el valor recomendado para la cantidad de signos negativos determinado en el paso 4 (R_{tab}), teniendo en cuenta los siguientes criterios:
 - Se resta a la muestra (n), la cantidad de estudiantes que se codificaron con el valor de (0), y se obtiene el valor $N = n - R(0)$.
 - Con el valor de N y (grado de significación) seleccionado en el paso 5, se selecciona a R_{tab} de la tabla de valores estandarizados (Anexo 10).
7. Se aplica la siguiente condición:
 - Si $R > R_{tab}$; entonces se ACEPTA a H_0 y se RECHAZA a H_1
 - Si $R \leq R_{tab}$; entonces se ACEPTA a H_1 y se RECHAZA a H_0
8. Se interpreta el resultado, demostrando con ello si se cumple o no la hipótesis de la investigación.

Etapa 1. Selección de la muestra

Se explora como población los 51 profesionales en formación de la carrera Licenciatura en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera, de tercero a quinto años, por ser los que reciben las asignaturas de la disciplina Traducción-Interpretación. Los criterios seguidos para la selección de la muestra son intencionales, ya que se escogió el subgrupo 2 de quinto año (12 estudiantes),

correspondiente al 23,5% de la población, en virtud de que ya habían recibido la mayoría de las asignaturas y debían realizar su práctica preprofesional de taller de Interpretación en el Semestre 9.

Etapa 2. Determinación de la hipótesis y las variables

La hipótesis de nulidad (H_0) es que no existen correlaciones estadísticas significativas entre el estado inicial y el estado final de la muestra en cuanto al desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete en formación utilizando la Metodología ($X_{\text{inicial}} = X_{\text{final}}$). Mientras que la hipótesis alternativa (H_1) es que la utilización de la Metodología provoca correlaciones estadísticas significativas entre el estado inicial y final de la muestra ($X_{\text{final}} > X_{\text{inicial}}$). Se asumió el 99 % de confianza, por tanto, el grado de confiabilidad en la aplicación de la prueba es de $\alpha = 0,01$.

Como variable independiente se determina la Metodología para el desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete, y como variable dependiente el desarrollo actual de la competencia en los traductores e intérpretes en formación.

Se determinaron además variables extrañas que no pudieron ser controladas como son la insuficiente disposición de algunos docentes para enfrentar otras tareas y la multiplicidad de responsabilidades que limita el tiempo de dedicación a otras actividades.

Etapa 3. Aplicación de la Metodología

La aplicación de la Metodología inicia tomando en consideración los resultados del diagnóstico fáctico cuyos resultados se muestran en el epígrafe 1.2. Dentro de él se tuvieron en cuenta cuatro indicadores: la naturaleza de los problemas de traducción que causan la mayor cantidad de errores, el nivel de aplicación de estrategias de solución a los problemas de traducción, el nivel de desempeño de los docentes en ejercicio para la concepción del trabajo metodológico en función del desarrollo de la competencia estratégica y el nivel de competencia estratégica alcanzado por los estudiantes

Además de tener en cuenta los resultados del diagnóstico fáctico, se aplicó una prueba pretratamiento (Anexo 11), que tuvo en cuenta dos dimensiones con cuatro indicadores cada una

(Anexo 12).

La prueba se efectuó en un clima favorable, sin ruidos y de manera individual con cada estudiante. Tuvo dos partes: la primera que consistió en la interpretación en sí, por lo que se evalúa el resultado; y la segunda, en la que se evalúa el proceso llevado a cabo para llegar al resultado. En la lectura de la entrevista participaron dos profesores, uno para la parte en español y el otro para los segmentos en inglés, a los que los estudiantes estaban acostumbrados, de manera que no se sintieran presionados por la presencia de un sujeto ajeno. Participaron como miembros del tribunal otros tres profesores del colectivo, siguiendo la misma rutina a la que los estudiantes se someten normalmente para cada evaluación en los exámenes orales de la disciplina.

Los resultados de esta primera prueba se sintetizan en:

- Poco dominio de los referentes históricos que sustentan el tema de la entrevista
- Dificultades en la comprensión de la idea original que repercutió en cambios de ideas o ideas sin sentido
- El profesor tuvo que repetir varias veces el mismo segmento para que logaran traducirlo
- No se evidencia la aplicación adecuada de las estrategias necesarias para solucionar los problemas
- Los estudiantes presentan dificultades en cuanto a la diversidad en el uso de fuentes de documentación para la preparación previa a tareas de traducción
- Existen dificultades para clasificar los problemas de traducción pues solo se presta atención a los lingüísticos
- El uso de estrategias de solución a los problemas no es variado ya que persiste el apego al original por temor a cometer errores

Los ejemplos de soluciones ofrecidas por los estudiantes en la prueba pre tratamiento se muestran en la Tabla 4 (Anexo 13).

En la aplicación de la metodología se tuvieron en cuenta los resultados de los talleres de

socialización realizados con los 11 especialistas del área. Los talleres se reforzaron además con el trabajo metodológico y científico-metodológico planificado a nivel de colectivo de carrera, disciplinas y años académicos. De manera general estos intercambios evidencian:

- La justificación de asumir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción desde un enfoque más integrador y desarrollador
- La incorporación de tareas estratégicas integradoras de traducción que propicien la identificación de problemas de traducción y su naturaleza, con el objetivo de encauzar los esfuerzos en resolverlos
- El papel determinante del desarrollo de estrategias de traducción que resuelvan problemas no solo de orden lingüístico

Los talleres evidenciaron, además:

- Aunque algunos docentes no pudieron colaborar por estar involucrados en otras tareas, de manera general existió una notable participación de estos en el desarrollo del proceso metodológico
- Los participantes mostraron expectativas positivas con respecto a la implementación de la Metodología para el desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete
- Se logró comprensión sobre la propuesta por parte de los involucrados y correspondencia entre las acciones diseñadas, su desarrollo y sus resultados
- Se logró mayor interés en la integración disciplinar e interdisciplinar para el desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete desde esta perspectiva
- Se logró que los tutores en las unidades docentes muestren entusiasmo e interés por incorporar contenidos estratégicos integradores en las prácticas pre-profesionales
- Se elaboraron tareas integradoras enriquecidas desde las distintas disciplinas del Plan de Estudio

Luego de implementada la Metodología, se procedió a aplicar una prueba postratamiento (Anexo

14), con el objetivo de verificar los cambios provocados, en caso de que los hubiera. La prueba incluyó la interpretación de una entrevista delante de un tribunal similar al que tuvieron en la prueba de entrada, pero sí tuvieron el tema con antelación, por lo que también se podían evaluar las estrategias previas según el nivel de ejecución de la tarea. Los aspectos incluidos en la segunda parte de la prueba de entrada no se volvieron a evaluar pues ya los estudiantes estaban preparados para ofrecer las respuestas adecuadas, por lo que no tendrían ningún valor para la investigación.

Los resultados de esta segunda prueba se sintetizan en:

- Los índices de calidad se elevaron al aumentar el número de estudiantes con evaluaciones de cinco y cuatro
- Los estudiantes muestran seguridad y confianza en la realización de la tarea, evidenciado en una proyección adecuada de la voz, ritmo y entonación adecuados
- Disminuyen las repeticiones, lo que muestra más rápida comprensión del texto original
- Mayor presencia de giros de traducción, con versiones originales, flexibles y aceptables
- Mejor uso de las fuentes de documentación, demostrado en las soluciones ofrecidas a las cuestiones culturales y enciclopédicas
- Manejo adecuado de las situaciones de tensión y fallas en la memoria y la división de la atención que genera la interpretación bilateral

Los ejemplos de soluciones ofrecidas por los estudiantes en la prueba postratamiento se muestran en la Tabla 5 (Anexo 15)

Etapa 4. Valoración de los resultados

En los anexos 16 y 17 se exponen las tablas de resultados de la guía de observación inicial y final en las dimensiones Identificación de problemas de traducción y Aplicación de estrategias de solución, en cada uno de los indicadores de la competencia estratégica del traductor e intérprete, en la muestra de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Lengua Inglesa con Segunda Lengua

Extranjera. Para constatar si las diferencias obtenidas fueron significativas se aplica la prueba estadística de los signos.

Como se aprecia, ningún profesional en formación, en ninguna de las dimensiones está codificado con el signo negativo, por tanto, $R^- = 0$. En la dimensión Identificación de problemas de traducción (anexo 11), de 12 estudiantes, los 12 mostraron avances en la competencia, por consiguiente, $R^+ = 12$. El valor de $R_{tab} = 1$, por lo que se cumple que: $R^- \leq R_{tab}$; como $0 < 1$, se acepta a H_1 . En la dimensión Aplicación de estrategias de solución (anexo 12), los 12 estudiantes también mostraron cambios positivos, de tal manera que $R^+ = 12$. El valor de $R_{tab} = 1$, por lo que se cumple que: $R^- \leq R_{tab}$; como $0 < 1$, se acepta a H_1 .

Al aceptar la hipótesis alternativa (H_1), el resultado se prueba a un 100 % de confiabilidad, lo que significa que con la aplicación de la Metodología se logran diferencias significativas en el desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete en la carrera Licenciatura en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera de la Universidad de Holguín con respecto a su estado inicial, lo que hace pertinente aceptar la hipótesis planteada en la investigación.

El análisis de todo el proceso que inició con la consulta a los especialistas, la retroalimentación recibida luego de la presentación de diferentes ponencias presentadas en eventos, las atestaciones ante consejos científicos a varios niveles, las actividades metodológicas desarrolladas y los talleres de socialización realizados, además de la implementación en la práctica de la metodología para el desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete, permiten apreciar un impacto positivo en la comunidad de docentes y estudiantes que estuvieron involucrados en la investigación.

La triangulación de los resultados arroja:

En los docentes:

- El conocimiento sobre el desarrollo de la competencia traductora y específicamente acerca de la competencia estratégica, aumentó considerablemente
- Aunque el plan de estudios de la carrera Licenciatura en Lengua Inglesa con Segunda

Lengua Extranjera está redactado en función de objetivos generales y específicos, los profesores sintieron la necesidad de trabajar en función del desarrollo de una macro competencia que incidiría considerablemente en el logro de los objetivos de cada programa de asignatura y de la disciplina en general

- Se mostró entusiasmo y se despertó el interés por investigar acerca del mismo objeto de estudio, teniendo en cuenta las demás competencias que conforman la competencia traductora
- Tres docentes se incorporaron al programa de formación doctoral en Ciencias Pedagógicas, teniendo como objeto de estudio temas afines al de la presente investigación

En los estudiantes:

- En el Taller de Interpretación, práctica pre-profesional, que corresponde al quinto año de la carrera, los estudiantes demostraron mayor disposición ante las tareas, se desempeñaron como intérpretes en encuentros con estudiantes y profesores canadienses y estadounidenses, los que elogiaron la calidad de su trabajo, responsabilidad y esmero en la realización de todas las tareas
- Se demostró mayor calidad en el desempeño, evidenciado en los resultados en exámenes parciales y finales
- Disminuyeron las repeticiones en los ejercicios orales, lo que demuestra rápida comprensión del texto original
- Mayor presencia de giros de traducción, con versiones originales, flexibles y aceptables
- Mejor uso de las fuentes de documentación, demostrado en las soluciones ofrecidas a las cuestiones culturales y enciclopédicas
- Mejor manejo de las situaciones de tensión, fallos en la memoria y concentración

Conclusiones del capítulo 3

El análisis de los instrumentos aplicados para corroborar la pertinencia, factibilidad y aplicabilidad de

las contribuciones teóricas y prácticas de la investigación, arrojó resultados favorables que comprueban su validez científica. El criterio de especialistas obtenido como consenso durante la aplicación de la Técnica grupal nominal catalogó las contribuciones teóricas y prácticas como de alto rigor científico, novedad y pertinencia. Con su aplicación se obtuvieron varias ideas que contribuyeron al perfeccionamiento tanto del Modelo didáctico como de la metodología para su puesta en práctica.

Los talleres de socialización posibilitaron expandir el conocimiento sobre el tema y elevar la conciencia de los docentes en cuanto a la necesidad de profundizar en el mismo, con el objetivo de elevar los niveles de desempeño de los futuros traductores e intérpretes. Del mismo modo, enriquecieron las propuestas con su experiencia y recomendaciones válidas para una mayor coherencia entre la contribución teórica y el aporte práctico. Los talleres contribuyeron además a elevar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje con un mayor conocimiento teórico por parte de los docentes.

Finalmente, la aplicación del pre-experimento permitió comprobar la aplicabilidad de las contribuciones de la investigación. Con la aplicación de la metodología se hizo evidente el incremento de la calidad en el desempeño de los estudiantes quienes mostraron mayor seguridad y confianza a la hora de realizar una tarea de traducción, elevó la fluidez tanto en la lengua materna como la extranjera, aumentó la creatividad al dar solución a los problemas de traducción y elevó los niveles de metacognición, al ser más capaces de evaluar su propio desempeño.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos del proceso de realización de la presente investigación conducen a la formulación de las conclusiones siguientes:

El análisis epistemológico de la ciencia objeto de estudio permitió corroborar la carencia de investigaciones acerca del desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete, como componente esencial de la competencia traductora, objetivo final en la formación de traductores e intérpretes. Por tanto, se justifica la necesidad del modelo didáctico que se aporta en la tesis.

Los fundamentos teóricos filosóficos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos, lingüísticos y los de la didáctica particular de la enseñanza de lenguas extranjeras y la traducción específicamente permiten establecer las relaciones entre las competencias que componen la competencia traductora y dejan ver el papel regulador y de esencia que desempeña la competencia estratégica del traductor e intérprete.

La caracterización histórica realizada acerca de la enseñanza de la traducción hasta llegar a la formación por competencias, reveló limitaciones en la concepción de la competencia estratégica, sus componentes, indicadores y metodología para su desarrollo.

El modelo didáctico que se aporta se sustenta en el enfoque sistémico estructural funcional. Se basa en premisas teóricas para el desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete y está compuesto por dos subsistemas, Proyección de la competencia estratégica del traductor e intérprete y Ejecución de la competencia estratégica del traductor e intérprete. Las relaciones que se establecen entre los subsistemas y sus componentes constitutivos permiten revelar, como cualidad de esencia, la experticia del traductor e intérprete.

Con el objetivo de valorar la calidad, pertinencia, factibilidad y aplicabilidad de la contribución teórica de la investigación, así como el constructo práctico para su implementación, se llevaron a cabo consultas a especialistas, a través de la Técnica Grupal Nominal, talleres de socialización y un pre-experimento. La triangulación de los resultados de su aplicación demostró valores positivos en dicha

aplicación, según los objetivos propuestos. El desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete contribuye a elevar la calidad del desempeño de los futuros traductores e intérpretes.

El impacto alcanzado por los resultados de la investigación se evidencia en los índices de calidad registrados en los exámenes finales y exámenes de culminación de estudios de los egresados de la carrera Licenciatura en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera, en la apreciación de los empleadores sobre su desempeño en las prácticas laborales, la participación en festivales internacionales y encuentros con delegaciones de otros países donde ejercen como mediadores lingüísticos, así como en la iniciación de nuevas investigaciones relacionadas con el tema de investigación. De este modo, se considera resuelto el problema científico, cumplido el objetivo y comprobada la idea científica planteada.

RECOMENDACIONES

Profundizar en la modelación de la competencia traductora y especialmente la competencia estratégica, con énfasis en sus diferentes componentes.

Se recomienda además:

- Aplicar los resultados obtenidos en la investigación al trabajo científico metodológico de la disciplina Traducción -Interpretación, para favorecer el desarrollo de la competencia traductora.
- Desarrollar nuevas investigaciones relacionadas con el desarrollo de la competencia traductora desde otras perspectivas, para enriquecer el tratamiento a sus diferentes componentes.
- Continuar estudios sobre la competencia traductora en función de elevar la calidad del desempeño de los futuros traductores e intérpretes.

BIBLIOGRAFÍA

- Abiague, J.S. (2016). La evaluación del aprendizaje en el área de humanidades de secundaria básica: una metodología para los profesores. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero”, Holguín.
- Abuín, M. (2007). *El proceso de interpretación consecutiva: un estudio longitudinal*. Granada: Comares
- Addine, F. (2004). *Didáctica: teoría y práctica*. La Habana: Pueblo y Educación
- Álvarez, C. (1999). *Didáctica: la escuela en la vida*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Anyelone, E. (2010). Uncertainty, Uncertainty Management and Metacognitive Problem Solving in the Translation Task. En Shreve, M. y Angelone, E. (Eds). *Translation and Cognition*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins. 17-40
- Ayala, M. (2008). La interdisciplinariedad como principio en la formación del profesor integral de preuniversitario en Humanidades. (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero.
- Bachmann, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bayer-Hohenwarter, G. (2009). “Methodological Reflections on the Experimental Design of Time-Pressure Studies”, *Across Languages and Cultures*, 10 (2).
- Bell, R. (1991). *Translation and Translating*. Harlow: Longman
- Beltran, J. (1993). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis
- Boyatzis, R. (1982). *The Competent Manager: A Model for Effective Performance* John Wiley and Sons, New York, NY.
- Caballero, F. (2014). *Mejora de un método de consenso experto para reducir la variabilidad de la práctica clínica*. Facultad de Medicina. Universidad Autónoma de Madrid.

- Calzadilla, O. (2003). Estimulación temprana de las premisas para el aprendizaje de la lectura. (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Holguín, Cuba
- Campbell, S. (1998). *Translation into the Second Language*. Londres y Nueva York: Longman
- Canale, M. & Swain, M. (1980). *The Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. Modern English Publications, London, UK.
- Canale, M. (1983). *From communicative competence to communicative language pedagogy*. Language and communication. London UK: Richards y R. Schmidt (eds).
- Carballo, R. (2016). El uso de la informática como medio del proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas del área de ciencias en Secundaria Básica. (Tesis doctoral) Universidad de Holguín.
- Castellanos, D; Castellanos, B.; Llivina, J. y Silverio, M. (2001). *Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador*. La Habana: UCP Enrique J. Varona.
- Castellanos, D. (2002). *Aprender y enseñar en la escuela*. La Habana: Pueblo y Educación.
- CEFR (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment). (2001) Council of Europe. Modern Languages Division. Cambridge University Press.
- Chacón, D. (2013). *Los procesos interdisciplinarios en las ciencias naturales de Secundaria Básica: una contribución a la formación del estudiante*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas "José de la Luz y Caballero", Holguín.
- Chaume, F. (1998). Textual Constraints and the Translator's Creativity in Dubbing. En: Beylard-Ozeroff, A.; Králová, J.; Moser-Mercer, B. (ed.). *Translator's Strategies and Creativity*. Ámsterdam, Filadelfia: John Benjamins. 15-22.
- Chávez, N. (2017). La formación inicial del Licenciado en Educación primaria para la atención educativa integral a los escolares con retardo en el desarrollo psíquico. (Tesis doctoral).

Universidad de Holguín.

Chomsky, N. (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid, España: Aguilar

Colás, M. y Buendía, L. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar

De Armas, N. (2005). Los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. Centro de Ciencias e Investigaciones pedagógicas. Universidad pedagógica "Félix Varela"

Delisle, J. (1980). *L'analyse du discours comme méthode de traduction: Initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais, théorie et pratique*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.

Delisle, J. (1992). Les manuels de traduction: essai de classification. *TTRV*, no. 1, 17-48

Delisle, J. (1998). Définition, rédaction et utilité des objectifs d'apprentissage en enseignement de la traduction. En Isabel García Izquierdo y Joan Verdegal eds. *Los estudios de traducción: un reto didáctico*. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I. 13-44

Durieux, C. (1991). Liberté et créativité en traduction technique. En: Lederer, M.; Israel, F. (ed.). *La liberté en traduction. Actes du colloque international celebrado en E.S.I.T.* París: Didier Erudition. 169-179.

Escalona, U. (2013). Contribución de la Evaluación Sistemática de la Habilidad Expresión Oral en Inglés en Estudiantes de la Educación Preuniversitaria (Tesis doctoral). UCP "José de la Luz y Caballero", Holguín.

Espí, R. (1999). El tratamiento de la ambigüedad léxico-semántica en la traducción automática del español al inglés. (Tesis doctoral) Universidad de la Habana.

Fernández, M. (2004). E. Tradumatica. Fonaments pedagògics i didàctics per a l'ensenyament de La tradumatica a distancia. Departamento de Traducción e Interpretación, Universitat Autònoma de Barcelona. (Tesis doctoral)

Fontcuberta, J. (1997). Creatividad en la traducción audiovisual. En: Fernández, P; Bravo, J. M. (ed.). *Aproximaciones a los Estudios de Traducción*. Valladolid: Servicio de Apoyo a la

Enseñanza. 217-230.

- Galán, A. (2009). La enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial. Barcelona. (Tesis doctoral)
- Galperin, I. (1981). *Stylistics*. Moscow: Vyssaja Skola, URSS.
- Gamero S. (1999). La traducción técnica y científica. En Hurtado Albir, A., dir. *Enseñar a Traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid, Edelsa
- García F. (2000). Los modelos didácticos como instrumentos de análisis y de intervención de la realidad educativa. En *Revista Docencia*. No. 12. Año 3. Santiago de Chile
- Gass, M. & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: an introductory course*. (3rd ed.), Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gil, A. (2003). Problemas, procedimientos y estrategias. Operadores del proceso traductor. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona
- Gile, D. (1995, 2009). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam: John Benjamins.
- Gile, D. (2002). The interpreter's preparation for technical conferences. Methodological questions in investigating the topic. *Conference interpretation and translation*, 4 (2), 7-27
- Ginoris, O., Addine, F. y Turcaz, J. (2009). El proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador. Componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje: objetivo, contenido y métodos. Félix Varela. La Habana: Ginoris O. (Ed.), *Fundamentos didácticos de la educación superior cubana. Selección de lecturas*
- Gonczy, A. y Athanasou, J. (1996). *Instrumentación de la educación basada en competencias: perspectiva de la teoría y la práctica*. Australia, Limusa.
- González Davies, M. (2003). *Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*. Barcelona: Octaedro.
- González Davies, M. (2004). *Multiple Voices in the Translation Classroom: Activities, tasks and*

Projects. Ámsterdam y Filadelfia. John Benjamins

- González Davies, M. & Scott-Tennent, Ch. (2005). A Problem-solving and Student-Centered Approach to the Translation of Cultural References. *Meta. Journal des traducteurs* 50, (1).
- González, V. (2002). “¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica”. En: *Revista Cubana de Educación Superior*, vol. XXII, no. 1, pp. 45-53 y en: *Revista Iberoamericana de Educación. Versión digital. Sección “De los lectores”*. 25 marzo 2004 <http://www.campus-oei-org/revista/deloslectores/maura.pdf>
- Göpferich, S. (2007). Translation Quality Assessment in the Functionalist Paradigm: Empirical Research into the Skopos Adequacy of Non-instructive Texts. En Wotjak, G. (Ed.) *Quo va dis translatoologie? Ein halbes Jahrhr under universitäre Ausbildung von Dolmetschern und Übersetzen in Leipzig. Rückschau, Swischenbericht und Perspektivenaus der Außensicht*. Berlín: Frank and Timme.
- Göpferich, S. (2009). *Towards a Model of Translation Competence and its Acquisition, the Longitudinal Study TransComp*. Copenhagen: Samfunds litteratur Press.
- Gorina, A. (2014). La gestión de la información científica proporcionada por el criterio de especialistas. *Ciencias de la Información*, vol. 45, (2). Instituto de Información Científica y Tecnológica, La Habana, Cuba.
- Gouadec, D. (2007). *Translation as a Profession*. Amsterdam: John Benjamins.
- Gran, L. (1998). In-training development of Interpreting Strategies and Creativity. En Kralova, J. y Moser-Mercer (Eds). *Translation Strategies and Creativity*. Amsterdam y Filadelfia. John Benjamins. 145-162
- Gregorio, A. (2014). Estudio empírico-descriptivo del desarrollo de la competencia estratégica en la formación de traductores. (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Gutiérrez, S. (2015). La competencia intercultural en la formación y profesión del traductor. Un estudio empírico-descriptivo. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada

- Hansen, G. (1997). Success in Translation. *Perspectives: Studies in Translatology* 5 (2). 201-210
- Hatim, B. & Mason, I. (1997). *The Translator as Communicator*. Londres: Routledge.
- Hernández-Sampieri, R.; Fernández, C.; y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Ciudad México: Mc' Graw-Hill.
- Hewson, L. & Martin, J. (1991). *Redefining Translation. The variational Approach*. Londres: Routledge
- Hönig, H. & Kussmaul, P. (1982). *Strategie der Übersetzung: ein Lehr – und Arbeitsbuch*. Gunter NarrVerlag.
- Horruitinier, P. (2008). *La universidad cubana: El modelo de formación*. La Habana: Editorial Félix Varela;
- Hurtado, A. (1992). Didactique de la traduction des textes spécialisés. Actes de la 3ème Journée ERLA-GLAT. *Lexique spécialisé et didactique des langues*. Brest: UBO-ENST. 9-21.
- Hurtado, A. (1993). Un nuevo enfoque de la didáctica de la traducción. Metodología y diseño curricular. In: Roser Gauchola, Claude Mestreit and Manuel Tost, eds. *Les langues étrangères dans l'Europe de l'Acte Unique*. Barcelona: ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona. 239-252.
- Hurtado, A. (1996a). La enseñanza de la traducción directa 'general.' Objetivos de aprendizaje y metodología. In: Amparo Hurtado Albir, ed. *La enseñanza de la traducción. Estudios sobre la traducción*, no. 3. Castellón: Universitat Jaume I. 31-55.
- Hurtado, A. (1996b). La cuestión del método traductor. Método, estrategia y técnica de traducción. *Sendebarr*. 7. 39-57.
- Hurtado, A. (1999a). *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa.
- Hurtado, A. (1999b). La iniciación a la traducción directa. In: Amparo Hurtado Albir, ed. *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa.

- Hurtado, A. (2007). Competence-based curriculum design for training translators. *The Interpreter and Translator Trainer*. 1(2). 163-195.
- Hurtado, A. (2008). Compétence en traduction et formation par compétences. Traduction, Terminologie, *Rédaction*. 21(1).17-64.
- Hurtado, A. (2010). Competence. In: Yves Gambier and Luc van Doorslaer, eds. *Handbook of Translation Studies*. Amsterdam: John Benjamins.55-59.
- Hurtado, A. (2011). *Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología*. Editorial Cátedra. Madrid
- Hurtado, A. (2015). Aprender a traducir del francés al español. Competencias y tareas para la iniciación a la traducción. *Aprender a traducir*, no. 6. Castellón/Madrid: Universitat Jaume I/Edelsa.
- Hurtado, A. (2015). The Acquisition of Translation Competence. Competences, Tasks, and Assessment in Translator Training. *Meta*, 60(2). 256-280
- Hurtado, A. y Olalla, Ch. (2016). Procedures for assessing the acquisition of cultural competence in translator training. *The Interpreter and Translator Trainer*. 10(3).318-342.
- Hurtado, A. (2017). *Researching Translation Competence by PACTE Group*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Hymes, D. (1972). *On Communicative Competence*. Editorial J. B. Pride y J. Holmes (eds.) Sociolinguistics, Harmondsworth, Penguin.
- Hymes, D. (1972). Models of the Interaction of language and social life. New York: J. Gumperz, y D. Hymes, (Eds.), *Directions in sociolinguistics: Ethnography of communication*
- Inza, L. y Vega, M. (2017). Favoring the Interpretation Process Using English Varieties in the English Language Major. Memorias de la 8va Edición de la Conferencia Científica Internacional de la Universidad de Holguín. ISBN:978-959-16-3272-2
- Jettmarová, Z. (1998). Literalness as an Overall Strategy for Translating Advertisements in the

- Czech Republic. En: Beylard-Ozeroff, A.; Králová, J.; Moser-Mercer, B. (ed.). *Translator's Strategies and Creativity*. Selected papers from the 9th international conference on translation and interpreting. (Praga, septiembre 1995). Ámsterdam, Filadelfia: John Benjamins. 97-10.
- Kaiser-Cooke, M. (1994). Translatorial expertise —across-cultural phenomenon from an interdisciplinary perspective. En Mary Snell-Hornby, Franz Pöchhacker y Klaus Kaindl eds. *Translation Studies. An Interdiscipline*. Amsterdam: John Benjamin. 135-139
- Kalina, S. (1991). *Zur Rolle der Theorie in der Dolmetscher ausbildung*, TEXTconTEXT.
- Kalina, S. (1992). Discourse Processing and Interpreting Strategies – An Approach to the Teaching of Interpreting, C. Dollerup and A. Loddegaard (Eds.), *Teaching Translation and Interpreting- Training, Talent and Experience, Papers from the First Language International Conference*, Elsinore, Denmark. Amsterdam, Benjamins.
- Kalina, S. (2000). Some Views on the Theory and Practice of Interpreter Training and Some Practical Suggestions”, M. Snell Hornby and F. Pochhaker (Eds.) *Translation Studies Congress*. Amstedam, Benjamins
- Kalina, S. (2002). Analyzing Interpreters’ Performance- Methods and Problems. C. Dollerup and A. Loddegaard (Eds.), *Teaching Translation and Interpreting, Insights, Aims, Visions*. Amstedam, Benjamins
- Katan, D. (1999). *Translating Cultures. An Introduction for Translators, Interpreters and Mediators* Manchester: St. Jerome
- Katan, D. (2008). University Training. Competencies and the Death of the Translator. Problems in Professionalizing Translation and in the Translation Profession. En Musacchio, M. T. y Henriot, G. (Eds.) *Tradurre: Formazione e Professione*. Padova: CLEUP. 113-140
- Kelly, D. (1999). *Proyecto docente e investigador*. Granada: Universidad de Granada.
- Kelly, D. (2002). Un modelo de competencia traductora. Bases para el diseño curricular. *Puentes*, 1.

- Kelly, D. (2005). *A Handbook for Translation Trainers: A Guide to Reflective Practice*. Manchester: St. Jerome
- Kelly, D. (2007). Translator Competence Contextualized. Translator training in the Framework of Higher Education Reform: in Search of the Alignment in Curricular Design. En Kenny, Dorothy y Ryou (Eds.), *Across Boundaries: International Perspectives on Translation Studies*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Kiraly, D. (1995). *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. Kent, Ohio: Kent State University Press.
- Kiraly, D. (2013). *Towards a View of Translator Competence as an Emergent Phenomenon: Thinking Outside the Box(es) in Translator Education*. In: Don Kiraly, Silvia Hansen-Schirra and Karin Maksymski, eds. *New Prospects and Perspectives for Educating Language Mediators*. Tübingen: Gunter Narr, 197-224.
- Kohn, K. & Kalina, S. (1996). The Strategic Dimension of Interpreting. *Translation Process*. Vol. 41 (1)
- Kopnin, P. V. (1983). *Lógica dialéctica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Kussmaul, P. (1991). Creativity in the Translation Process. Empirical Approaches. En Leuven-Zwart, K. M. y Naaijken, T. (Eds). *Translation Studies: the state of art*. Amsterdam-Atlanta. Rodopi
- Kussmaul, P. (1995). *Training the Translator*. Amsterdam: John Benjamins
- Kussmaul, P. (1997). Comprehension Process and Translation. A Think-Aloud Protocol Study. En Snell-Hornby, M., Jettmarova, M. y Kaindl, K. (Eds) *Translation as Intercultural Communication*. Amsterdam: Benjamins. 239-248
- Lachat, Ch. (2003). Estrategias y problemas de traducción. (Tesis doctoral). Granada. Universidad de Granada
- Lachat, Ch. (2008). Aprendizaje de resolución de problemas de traducción. Herramientas para el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Actas del III Congreso Internacional de la Asociación

- Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. Vol. 2. Barcelona. 47-55
- Lee-Jahnke, H. (2005). Unterrichts- und Evaluierungsmethoden zur Förderung des kreativen Übersetzens. *Lebende Sprachen*, 50, (3) 125-132.
- Leontiev, A. N. (1981). *Actividad, conciencia y personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Lévano, S. (2016). Efecto del programa "Pensar críticamente" en la adquisición de la competencia estratégica de los estudiantes del Taller de Traducción General Inglés I de la carrera de Traducción e Interpretación de la facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma. (Tesis doctoral). Lima, Perú.
- Lomov, B. (1989). *El Problema de la comunicación en Psicología*. La Habana: Ciencias Sociales.
- López, F. (2005). *La evaluación del componente laboral e investigativo*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero", Holguín.
- López, O. y Navarro, J. (2010). Rasgos de personalidad y desarrollo de la creatividad. *Anales de psicología*, 26. 151-158
- Lörscher, W. (1991). Thinking-aloud as a method for collecting data in translation processes. En Sonja Tirkkonen-Condit ed. *Empirical Research in Translation and Intercultural Studies*. Tübinga: Narr. 67-78
- Lowe, P. (1987). Revising the ACTFL/ETS Scales for a New Purpose: rating Skill in Translating. En Gaddis, M. (Ed.) *Translation Excellence: Assessment, Achievement, Maintenance*. Nueva York: Suny Binghamton Press. 53-61
- Machín, P. (2016). La dimensión interlingüística para el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Lengua extranjera (inglés). (Tesis doctoral) Universidad de Holguín.
- Mackenzie, R. (1998). The place of language teaching in a quality-oriented translators' training programme. En Kirsten Malmkjaer ed. *Translation and Language Teaching. Language*

Teaching and Translation. Manchester: St Jerome, 15-19

- Marco, J. (2004). ¿Tareas o Proyectos? ¿Senderos que se bifurcan en el desarrollo de la competencia traductora? *TRANS*, 8.
- Marrero, J.R. (2013). El desarrollo de la educación estético-literaria en estudiantes de preuniversitario. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero”
- Mayoral, R. (2001). *Aspectos epistemológicos de la traducción*. Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Medina, A. (2006). *Didáctica de los idiomas con enfoque de competencias, ¿Cómo enseñar el castellano y los idiomas extranjeros en cualquier nivel de educación?*, Ediciones CEPEDID, Barranquilla, Colombia
- Medina, A. (2013). Glossary: Improve your methodological technical register with more than 600 terms. UCP “José de la Luz y Caballero”, Holguín.
- Medina, A. (2015). Perfeccionamiento Didáctico-comunicativo de la Formación Profesional Inicial de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Lengua Extranjera Inglés. Informes de resultados del Proyecto de Investigación de la Carrera en el Departamento de Educación Lengua Inglesa, UCP “José de la Luz y Caballero”, Holguín.
- Mingui, E. (2006). Un modelo didáctico para el trabajo metodológico del colectivo de año en condiciones de universalización. (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Monereo, C.; Castello, M., y otros (2001). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona, Grao.
- Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 5, núm. 3, pp. 497-534 Universidad de Almería Almería, España
- Montes de Oca, N. y Machado, E. (2014). Formación y desarrollo de competencias en la Educación

Superior cubana. Rev.Hum. Med. Vol. 14 (1) Ciudad de Camagüey. ISSN 1727-8120

- Moráguez, A. (2006). La prueba de los signos. Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero". Holguín, Cuba.
- Neubert, A. (1994). Competence in translation: a complex skill, how to study and how to teach it. En Mary Snell.Hornby, Franz Pöchhacker y Klaus Kaindl eds. *Translation Studies. An Interdiscipline*. Amsterdam: John Benjamins.411-420
- Neubert, A. (2000). Competence in Language, in Languages and in Translation. En Schafner, C. y Beverly, A. (Eds). *Developing Translation Competence*. 'Amsterdam: John Benjamins. 3-18
- Nida, E. (1998). Translators' Creativity versus Sociolinguistic Constraints. En: Beylard-Ozeroff, A.; Králová, J.; Moser-Mercer, B. (ed.). *Translator's Strategies and Creativity*. Selected papers from the 9th international conference on translation and interpreting. (Praga, septiembre 1995). Ámsterdam, Filadelfia: John Benjamins. 127-136.
- Nida, E. & Taber, C. (1986). *La traducción: teoría y práctica*. Madrid: Cristiandad
- Nord, C. (1991). *Text Analysis in Translation.Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam: Rodopi.
- Nord, C. (2005). Kreativität und Methode – spannende oder gespannte Beziehung?. *Lebende Sprachen*, 50, 3. 137-141.
- Olalla, Ch. (2017). La competencia cultural del traductor y su adquisición. Un estudio experimental en la traducción alemán-español. (Tesis doctoral) Barcelona.
- Olalla, Ch. (2017). Un estudio experimental sobre la adquisición de la competencia cultural en la formación de traductores. Resultados de un estudio piloto. *Meta*. Vol. 62 (2). 435-460
- Olalla, Ch (2018). *Rethinking Translator's Intercultural Competence in Translation Studies: a new Model based on a Literature Review*.Universitat Autònoma de Barcelona
- Oxford, R. (2001). Language Learning Styles and Strategies. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, MA: Heinle and Heinle

- Oxford, R. (2016). *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation in Context*. New York, NY: Routledge.
- PACTE (2000). *Acquiring translation competence: hypotheses and methodological problems of a research project*. En Allison Beeby, Doris Ensinger y Marisa Presas eds. *Investigating Translation*. Amsterdam: John Benjamins.99-106
- PACTE (2002). Una investigación empírico-experimental sobre la adquisición de la competencia traductora. En A. Alcina Caudet y S. Gamero Pérez (Eds.), *La traducción científico-técnica y la terminología en la sociedad de la información*. Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I
- PACTE (2003). Building a translation competence model. En F. Alves (Ed.), *Triangulating translation: Perspectives in process oriented research*. 43-66
- PACTE (2005). Investigating translation competence: Conceptual and methodological issues. *Meta: Journal des Traducteurs*, 50(2)
- PACTE (2008). First results of a translation competence experiment: “knowledge of translation” and “efficacy of the translation process.” En J. Kearns (Ed.), *Translator and interpreter training. Issues, methods and debates*. Londres: Continuum Intl Pub Group. 104-126
- PACTE (2011). Results of the validation of the PACTE translation competence model: Translation problems and translation competence. En C. Alvstad, A. Hildy E. Tiselius (Eds.), *Methods and strategies of process research: Integrative approaches in translation studies*. Amsterdam: John Benjamins. 30-53
- PACTE (2015). Results of PACTE’s experimental research on the acquisition of translation competence: the acquisition of declarative and procedural knowledge in translation. The dynamic translation index. *Translation Spaces*, 4(1)
- PACTE (2017). Identification and solution of translation problems. En A. Hurtado Albir (Ed.), *Researching translation competence by PACTE group* Amsterdam: John Benjamins

Publishing Company.

PACTE (2018). "Competence levels in translation: working towards a European framework", *The Interpreter and Translator Trainer*, 12:2, 111-131, DOI: 10.1080/1750399X.2018.1466093 Link to this article: <https://doi.org/10.1080/1750399X.2018.1466093>

PACTE (2019). Establecimiento de niveles de competencias en traducción. Primeros resultados del proyecto NACT. *ONOMÁZEIN* 43 (marzo de 2019): 01 - 25

Páez, V. (2005). Modelo pedagógico flexible de autodesarrollo por competencias para profesores de lenguas extranjeras. (Tesis doctoral). Universidad de Oriente.

Pommer, S. (2008). No creativity in legal translation? *Babel*, 54, 4. 355-368

Presas, M. (1996). Problemes de traducció I competencia traductora. (Tesis doctoral). Barcelona. Universitat Autònoma de Barcelona

Presas, M. (1998). Los componentes de la competencia pretraductora en el marco del diseño curricular. En García Izquierdo, I. y Verdegal, J. (Eds.) *Los estilos de traducción: Un reto didáctico*. Castellón: Universidad Jaime I.

Presas, M. (2008). Formar traductores expertos en el EEES: un marco para la formulación de competencias de los estudios de grado. *Sendebarr*, 19.

Pym, A. (1992). Translation error analysis and the interface with language teaching. En Cay Dollerup y Anne Loddegaard eds. *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent, and Experience*. Amsterdam: John Benjamins. 279-288

Pym, A. (2003). Redefining translation competence in an electronic age. *Meta: Journal des Traducteurs*, 48 (4)

Quillard, G. (1998). Translating Advertisements and Creativity. En: Beylard-Ozeroff, A.; Králová, J.; Moser-Mercer, B. (ed.). *Translator's Strategies and Creativity*. Selected papers from the 9th international conference on translation and interpreting. (Praga, septiembre 1995). Ámsterdam, Filadelfia: John Benjamins. 23-31.

- Riccardi, A. (1998). Interpreting Strategies and Creativity. En: Beylard-Ozeroff, A., Kralova, J. y Moser-Mercer (Eds). *Translation Strategies and Creativity*. Amsterdam y Filadelfia. John Benjamins. 171-179
- Roberts, P. (1984). Compétence du nouveau diplôme en traduction. Traduction e Qualité de la Langue. *Actes du Colloque Société des Traducteurs du Québec/ Conseil de la langue française*. Québec : Éditeur officiel du Québec. 172-184
- Robinson, D. (1997). *Becoming a Translator. An Accelerated Course*. Londres. Routledge
- Robinson, D. (2011). *Translation and the Problem of Sway*. Amsterdam
- Rodríguez Estrada, M. (2005). *Manual de creatividad. Los procesos psíquicos del desarrollo*. Alcalá de Guadaira (Sevilla): MAD.
- Rodríguez, J. (2014). La competencia comunicativa oral profesional pedagógica en inglés de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Especialidad Lenguas extranjeras Inglés. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero.
- Roiss, S. y Zimmermann, P. (2010). El desarrollo de subcompetencias del traductor aprendiz en el uso del diccionario bilingüe. En: García Platero, J./Castillo Carballo, M^a A. (coords.): *Investigación lexicográfica para la enseñanza de lenguas*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga
- Rojo, A. y Meseguer P. (2015). Fomentando la creatividad: una propuesta didáctica en el aula de traducción. *Quaderns. Revista de Traducción* 22.
- Seleskovitch, D. y Lederer, M. (1984). *Interpréter pour traduire*, Paris, Didier erudition
- Schmitt, P. (2005). Grenzen der Kreativität. *Lebende Sprachen*. 50, 3. 104-111.
- Silvestre, M. (1999). *Aprendizaje, educación y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación
- Snell-Hornby, M. (2000). Competence in language, in languages, and in translation. En Christina Schäffner y Beverly Adab eds. *Developing Translation Competence*. Amsterdam: John Benjamins.

- Sunnari, M. (1995). Processing Strategies in Simultaneous Interpreting: "saying it all" vs. synthesis. En: Tommola, J. (Ed). *Topics in Interpreting Research*. Turku: University of Turku, Center of Translation and Interpreting. 109-119
- Tamayo, D. (2016). El desarrollo de la competencia comunicativa en lengua inglesa mediante el tratamiento a las inteligencias múltiples en estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación, Lenguas extranjeras (inglés) (Tesis doctoral) Universidad de Holguín.
- Tejeda, R. (2012). El aporte teórico en investigaciones asociadas a las Ciencias Pedagógicas. Soporte digital. Universidad: Oscar Lucero Moya, Holguín. Cuba.
- Tejeda, R. y Sánchez, P. (2012). La formación basada en competencias profesionales en los contextos universitarios. Ecuador: Mar Abierto.
- Teruel, O. (2016). La competencia comunicativa audio-oral en inglés con fines educacionales en estudiantes de servicios gastronómicos de la Educación técnica y profesional. (Tesis doctoral). Universidad de Holguín.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Ecoe Ediciones.
- Vega, M. (2018). *Interpretation teaching and memory Training*. Libro memorias de WEFLA. Ediciones Conciencia. 2016. Versión corregida 2018
- Vega, M. (2018). Los problemas y las estrategias de traducción. Un enfoque diferente. Memorias sobre la Conferencia Internacional sobre Lenguas, Comunicación y Cultura. Conciencia Ediciones. Editorial Universitaria. <http://www.wefla.org> <http://bit.ly/2H1lhXS>
- Vega, M. (2019). Las competencias en la formación de traductores e intérpretes. Un enfoque integrador. Libro Ciencia e Innovación Tecnológica, vol.III, Capítulo Ciencias Sociales y Humanísticas. *Editorial Académica Universitaria y Opuntia Brava*. <http://edacunob.ult.edu.cu>

- Vega, M. (2019). Elementos que confluyen en la competencia estratégica del traductor e intérprete. "Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo", II Etapa. <https://www.eumed.net/rev/atlante/index.html>
- Vienne, J. (1994). Toward a Pedagogy of "Translation in Situation" in *Perspective Studies in Translatology*
- Vigotsky L. (1960). *El desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Academia de Ciencias Pedagógicas
- Vigotsky, L. (1981). *Pensamiento y Lenguaje: Teorías del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. La Habana: Instituto del libro Edición Revolucionaria.
- Waddington, C. (1999). *Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general (inglés-español)*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas de Madrid.
- Wills, W. (1976). *Perspectives and limitations of a didactic framework for the teaching of translation*. En R.W. Brislin ed. *Translation Applications and Research*. Nueva York: Gardner. 117-137
- Zanón, J. (1990). *Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras*. Cable. 5. 9-27.
- Zilberstein, J. y Silvestre, M. (2005). *Didáctica Desarrolladora desde el enfoque Histórico Cultural*. Ediciones CEIDE, México
- Zilberstein, J. y Silvestre, M. (2016). *Reflexiones acerca de la inteligencia y la creatividad*. Compendio de Pedagogía. Segunda reimpresión

Anexo 1

Descriptores para medir el nivel de desempeño de los docentes en la concepción didáctica del desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete.

MUY FAVORABLE

1. Posee conocimientos básicos sobre los componentes de la competencia estratégica y sus relaciones.
2. Utiliza textos con gran variedad de problemas de traducción y de diversa naturaleza.
3. Propicia el recorrido del proceso traductor desde una perspectiva antes, durante y después.
4. Desarrolla tareas que promueven el uso de estrategias de traducción diversas, que combinan lo cognitivo, socio-afectivo y metacognitivo.
5. Procura la interdisciplinariedad, de manera que el estudiante dispone de recursos que, desde otras disciplinas, le permiten identificar y solucionar los problemas de traducción.
6. Promueve el intercambio y la socialización, lo que implica la toma de decisiones en cuanto a las versiones más originales, novedosas, aceptables y fluidas.
7. Incentiva la evaluación del proceso estratégico recorrido hasta llegar a la presentación del texto traducido.
8. Enfatiza en el uso de estrategias que evidencian la ética del traductor e intérprete, su responsabilidad social, la honestidad y el respeto a las lenguas y culturas de trabajo.

FAVORABLE

Evidencia los indicadores 1, 2, 3, 4 y 5, con leves dificultades en los indicadores 6, 7, y 8.

POCO FAVORABLE

Evidencia los indicadores 1, 2, 3 y 4, con ciertas dificultades en los indicadores 5, 6, 7, y 8.

DESFAVORABLE

Cuando no alcanza los indicadores establecidos en la categoría anterior.

Anexo 2

Tabla 1. Descriptores para medir los diferentes niveles de desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete.

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
MUY ALTA	<p>Muestra conocimientos declarativos y operativos sólidos que le permite identificar y resolver cualquier problema surgido de la comunicación interlingüística, mediante la aplicación de estrategias creativas originales, flexibles, fluidas y aceptables. Utiliza el método traductor adecuado según el encargo de traducción y la cultura del receptor. Hace uso de las estrategias adecuadas para la selección de las fuentes de documentación, tanto escritas como orales, y en este último caso emplea estrategias conversacionales que permiten una comunicación asertiva. Domina los estados de tensión, fallos en la memoria y factores externos que obstaculizan la tarea a través del uso de estrategias de compensación cognitivas, afectivas y sociocultural-interactivas. Es capaz de planificar, ejecutar y evaluar su trabajo a través de estrategias planificadas.</p>
ALTA	<p>Generalmente muestra conocimientos declarativos y operativos que le permite identificar y resolver los problemas surgidos de la comunicación interlingüística, mediante la aplicación de estrategias creativas originales, flexibles, fluidas y aceptables. Utiliza el método traductor adecuado según el encargo de traducción y la cultura del receptor. Casi siempre utiliza las</p>

	<p>estrategias adecuadas para la selección de las fuentes de documentación tanto escritas como orales, y en este último caso emplea estrategias conversacionales que permiten una buena comunicación. Generalmente domina los estados de tensión, fallos en la memoria y factores externos que obstaculizan la tarea a través del uso de estrategias de compensación cognitivas, afectivas y sociocultural-interactivas. Es capaz de planificar, ejecutar y evaluar su trabajo a través de estrategias planificadas.</p>
MEDIA	<p>Básicamente posee conocimientos declarativos y operativos que le permite identificar y resolver gran parte de los problemas surgidos de la comunicación interlingüística, mediante la aplicación de estrategias medianamente originales, flexibles, fluidas y aceptables. Utiliza el método traductor adecuado según el encargo de traducción y la cultura del receptor. Con frecuencia utiliza las estrategias adecuadas para la selección de las fuentes de documentación tanto escritas como orales. Domina medianamente los estados de tensión, fallos en la memoria y factores externos que obstaculizan la tarea. Evidencia potencialidades para planificar, ejecutar y evaluar su trabajo a través de estrategias planificadas.</p>
BAJA	<p>Muestra escasos conocimientos para identificar y resolver los problemas surgidos de la comunicación interlingüística, así como hace uso pobre de estrategias de solución. Generalmente no utiliza el método traductor adecuado según el encargo de</p>

	<p>traducción y la cultura del receptor. Muestra escaso uso de fuentes de documentación, tanto escritas como orales, y evidencia dificultades en la comunicación interpersonal. No es capaz de dominar los estados de tensión, fallos en la memoria y factores externos que obstaculizan la tarea por lo que la transmisión del mensaje de la LO a la LM es escasamente comprensible. No muestra capacidad para planificar, ejecutar y evaluar su trabajo a través de estrategias planificadas.</p>
--	---

Anexo 3

Guía de análisis crítico de documentos de la carrera (Modelo del profesional, programa de Traducción-Interpretación).

Objetivo: Determinar cómo se refleja en los documentos del plan de estudio el tratamiento a las estrategias de traducción para la resolución de problemas teniendo en cuenta el nivel de competencia desarrollado por los estudiantes en otros componentes de la competencia traductora.

Indicadores a medir en el análisis:

- Reflejo de estos aspectos en los objetivos.
- Atención específica dentro del contenido a aspectos de naturaleza estratégica.
- Indicaciones sobre el tratamiento metodológico a los problemas de traducción y las estrategias para solucionarlos
- Atención a la cualidad de mediador interlingüística que se da al profesional mediante la integración de lo lingüístico, lo extralingüístico, documental, psicofisiológico y estratégico.

Anexo 4

Encuesta a profesores

Objetivo: Determinar la evaluación que realizan los docentes sobre la atención a los problemas de traducción, así como el desarrollo de estrategias para solucionarlos con el objetivo de desarrollar la competencia estratégica como componente esencial de la competencia traductora.

Estimado colega, a través de la siguiente encuesta usted podrá contribuir a los resultados de las investigaciones que estudian las vías para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje de la Traducción y la Interpretación. Por favor, responda con sinceridad las siguientes interrogantes y gracias por su contribución:

1. ¿Cómo evalúa el reconocimiento de sus estudiantes sobre los problemas de traducción con respecto a aspectos lingüísticos, textuales, extralingüísticos, de intencionalidad, pragmáticos, o psicofisiológicos?
Muy satisfactorias ____ Satisfactorias ____ Aceptables ____ Insuficientes ____.
2. ¿Cómo evalúa los conocimientos y las habilidades sobre estos aspectos en los estudiantes que egresan en el quinto año de la carrera?
Muy satisfactorias ____ Satisfactorias ____ Aceptables ____ Insuficientes ____.
3. ¿Cómo valora las habilidades de estudiantes de 4to y 5to años para identificar los problemas de traducción y las estrategias para resolverlos?
Muy satisfactorias ____ Satisfactorias ____ Aceptables ____ Insuficientes ____.
4. ¿Cómo evalúa el interés que reflejan los estudiantes por conocer las estrategias necesarias para resolver los problemas de traducción?
Muy motivados ____% Motivados ____% Poco motivados ____% No motivados ____%
5. ¿En qué área (s) de la competencia traductora presentan más dificultades los estudiantes que egresan? lingüística ____, extralingüística ____, instrumental ____, componentes psicofisiológicos ____, conocimientos de traducción _____ y estratégica ____.

6. ¿Cómo evalúa la competencia traductora de los que egresan?

Muy alta ____ Alta ____ Promedio ____ Baja ____.

Anexo 5

Entrevista a profesores

Objetivo: Determinar los criterios y dominio de los docentes sobre el desarrollo de las estrategias de traducción en los estudiantes de la carrera para enfrentar los problemas de traducción que se presentan para el desarrollo de la competencia estratégica.

1. ¿Cómo caracteriza usted el desarrollo de la competencia traductora en sus estudiantes?
2. ¿Qué componentes de la competencia traductora pondera más en sus clases?
3. ¿Cuáles son los errores o dificultades más frecuentes que observa en los estudiantes? ¿Ha analizado las causas?
4. ¿Qué importancia le atribuye al proceso de detección de problemas de traducción y la aplicación de estrategias para resolverlos?
5. ¿De qué naturaleza son los problemas detectados con mayor frecuencia?
6. ¿Qué tipo de estrategias se ponderan en la clase?
7. ¿Tiene conciencia sobre cómo dar tratamiento a lo estratégico para tributar al desarrollo de la competencia traductora? ¿Cómo considera su preparación al respecto?
7. ¿Elabora y aplica tareas que focalizan aspectos complejos para la práctica de la traducción? Mencione algún aspecto(s) que necesita mayor tratamiento según su experiencia en el programa de la asignatura que imparte.
8. ¿Cómo evalúa el desarrollo de la competencia estratégica que han alcanzado sus estudiantes en correspondencia con el año académico en que se encuentran?

Anexo 6

Guía para la observación científica de clases y actividades extra-clases

Objetivo: Valorar el proceder metodológico del profesor en la clase para contribuir al desarrollo de la competencia estratégica en los estudiantes como componente esencial de la competencia traductora.

Aspectos a observar e indicadores:

1. Focalización y tratamiento de los problemas de traducción que se determinan por su naturaleza lingüística, textual, extralingüística, pragmática, o psicofisiológica.
 - Planificación anticipada del tratamiento de los segmentos que pueden causar problemas.
 - Sistemática de la práctica intencionada de esos problemas.
2. Tratamiento a las versiones.
 - Orientaciones y explicaciones sobre los problemas de traducción.
 - Uso de procedimientos heurísticos para que los estudiantes reflexionen y procesen la información.
3. Monitoreo, corrección y retroalimentación del discurso oral o escrito.
 - Empleo de técnicas interactivas de trabajo en grupos.
 - Orientación, ejecución y control.
 - Vías de corrección y retroalimentación.
 - Técnicas para la corrección de las dificultades.
 - Forma en que se lleva a cabo la retroalimentación sobre las complejidades y los errores.
 - Formas del trabajo remedial
4. Uso de las estrategias creativas para la solución de problemas.

Anexo 7

Guía para la revisión de exámenes de Traducción e Interpretación bilateral (Exámenes Estatales)

Objetivo: Determinar los problemas de traducción más frecuentes, su naturaleza y la aplicación de estrategias creativas para su solución

COMPONENTE COMUNICATIVO

Complejidades lingüísticas (indicadores)

- Identifica / resuelve problemas relacionados con frases hechas, colocaciones, nombres propios complejos y cifras difíciles de recordar
- Identifica / resuelve problemas relacionados con el uso de acrónimos, abreviaturas y palabras derivadas de otras lenguas
- Identifica / resuelve problemas derivados de la sintaxis en la lengua original
- Identifica / resuelve problemas derivados del vocabulario técnico especializado
- Identifica / resuelve problemas derivados de las falsas análogas entre ambas lenguas de trabajo

Complejidades textuales (indicadores)

- Identifica / resuelve problemas derivados de la tipología textual
- Identifica / resuelve problemas derivados del estilo del texto original
- Identifica / resuelve problemas derivados de las convenciones de género
- Identifica / resuelve los problemas derivados del uso de los elementos de coherencia y cohesión

Complejidades extralingüísticas (indicadores)

- Identifica / resuelve problemas asociados con los referentes culturales de las lenguas de trabajo (costumbres, tradiciones, refraneo, hechos históricos)
- Identifica / resuelve problemas asociados a conceptos especializados

- Identifica / resuelve problemas derivados de la intención, intertextualidad, actos del habla, implicaturas y presuposiciones

COMPONENTE PROFESIONAL

Complejidades pragmáticas (indicadores)

- Identifica / resuelve problemas derivados del encargo de traducción
- Identifica / resuelve problemas asociados con las características del destinatario
- Identifica / resuelve problemas asociados al contexto
- Utiliza las estrategias adecuadas para la selección y manejo de las fuentes de documentación

COMPONENTE INTERPERSONAL-INSTRUMENTAL (indicadores)

- Utiliza adecuadamente las estrategias para relaciones interpersonales asertivas
- Utiliza estratégicamente los recursos materiales de que dispone para la realización de la tarea

COMPONENTE PSICOFISIOLÓGICO (indicadores)

- Muestra plena disposición para la realización de la tarea
- Maneja adecuadamente los problemas derivados de un estado de salud poco adecuado
- Identifica / resuelve los problemas derivados de fallos en la memoria, la concentración y la agilidad mental

Anexo 8

Ejemplos de Tareas estratégicas integradoras de Traducción

Ejemplo 1. Asignatura: Interpretación bilateral I

Semestre: 9

Título: Las relaciones bilaterales en el mundo hoy.

Objetivo: Solucionar estratégicamente problemas de naturaleza lingüística y pragmática a través del análisis de textos socio-políticos desde la posición ética del traductor e intérprete.

Materiales: Transcripciones de entrevistas originales extraídas de la web, diccionarios monolingües y bilingües, glosarios especializados.

Dinámica: Trabajo en equipos, dentro y fuera del aula.

Procedimientos: Se introduce el tema de las relaciones bilaterales en la actualidad, sobre todo entre países que históricamente han sido noticia por conflictos, relaciones comerciales importantes, intereses hegemónicos, etc. El grupo se divide en tres equipos y cada uno recibe un tema específico. Se les orienta buscar información sobre el tema y preparar una presentación para la semana siguiente.

En esta primera fase de la tarea los estudiantes aplican estrategias diversas, según su creatividad e interés. Pueden solicitar información personal con profesores de Historia, realizar búsquedas en la red, hacer glosarios de términos socio-políticos, nombres de los presidentes de esos países, sus capitales, lengua oficial, y cualquier otra información relevante que los pueda ayudar a resolver los problemas de traducción que se encontrarán durante la fase de ejecución de la tarea.

Para la fase de ejecución, se utiliza como motivación la propia presentación de los equipos acerca de la información procurada. Los equipos deciden cómo presentar su información, en forma de debate, tormenta de ideas, dramatizaciones, con uso de PowerPoint, etc.

Se le entrega la entrevista a un miembro de cada equipo seleccionado por el profesor, que será quien conducirá la actividad en su equipo. Deben realizar la interpretación de la entrevista, y grabar

toda la ejecución para poder analizar luego su desempeño. Los miembros de cada equipo realizan un análisis posterior e identifican los principales problemas de traducción encontrados, las soluciones ofrecidas por los que realizaron cada traducción y variantes ofrecidas por otros miembros del equipo.

Finalmente, un miembro de cada equipo reporta el inventario de problemas y posibles soluciones para que el resto del grupo también tenga la posibilidad de intervenir con otras variantes de solución.

Evaluación: El propio clima de trabajo en equipos generará una evaluación que será otorgada por sus miembros y el profesor seleccionará el equipo que ofrezca mejores soluciones a sus problemas y los de los demás.

Equipo 1 (Las relaciones entre Canadá y los Estados Unidos)

First On CNBC: CNBC Transcript: Canadian Prime Minister Justin Trudeau Sits Down with CNBC's Deirdre Bosa Today (12 de marzo de 2018)

Following is the unofficial transcript of a FIRST ON CNBC interview with Canadian Prime Minister Justin Trudeau and CNBC's Deirdre Bosa on CNBC's "Closing Bell" (M-F 1PM – 3PM) today Monday, March 12th.

BOSA: Se sabe que el gobierno apoyó las medidas acerca de las tarifas en el acero y el aluminio, ¿pero, cómo puede estar seguro de que serán permanentes?

TRUDEAU: Well, I mean the exemptions aren't a magical favor that was being done. We made the point and the true point that the integration of our steel and aluminum market is so intense across the Canada/U.S. border that millions of jobs on both sides of the border depend on continued smooth flow of trades. We're gonna keep talking about NAFTA. We don't link together the tariffs and the negotiations on NAFTA but we're happy to move forward on the negotiations. But really, just highlighting the imposition of tariffs on Canada would end up hurting the U.S. almost as much as it would hurt Canada.

BOSA: La semana pasada conversé con algunas personas de la industria, la compañía de acero en Hamilton y el presidente de la asociación de aluminio aquí. Expresan la incertidumbre de no saber si las tarifas son permanentes o no, lo que está dilatando las inversiones. ¿Qué tiempo esperará usted para dar respuesta? ¿Cómo las hará permanentes?

TRUDEAU: Well, that's one of the reasons I'm here, to actually reassure the workers we have their back. That we know how hard and how great they're working on it. And there's all kinds of concerns in the U.S. about overcapacity from China. We have those capacities over the past two years we have strengthened our border controls on imports of steel from China. We have brought in new measures, and we're happy to do more on that. But the point that we're making throughout is whether it's on the steel and aluminum industry or whether it's the national security side, where we have an air force base just a few kilometers from here that was brought in to protect these for the war effort in World War II. There's a level of integration and connection that means we're gonna keep having each other's back.

BOSA: Creo que eso es innegable, excepto que me parece que Canadá arriesga mucho más al ser una economía más pequeña, y sé que usted y el Ministro Freeland han expresado no vacilar en tomar revancha, si fuera el caso. ¿Puede decirnos qué medidas son esas?

TRUDEAU: I'm going to stand up for Canadian interests. But right now, we're able to move forward, and we have the president saying that he's not moving forward with tariffs. And it's not 'cause it would hurt Canada but because it would hurt the United States, as well. We're going to stay at the negotiating table as we have been on NAFTA, and we will move forward in a way that benefits us all.

BOSA: Permítame preguntarle acerca del tema de las inversiones en Canadá, que no está siguiendo como los Estados Unidos en materia de recortes en los impuestos y cambios regulatorios. ¿Cree que esto pone a Canadá en desventaja, especialmente cuando la inversión extranjera disminuye y el índice de la tasa de impuestos se estrecha entre los dos países?

TRUDEAU: *We still have lower corporate tax rates than in the United States. But more than that, we have an economy that is open to immigration. We actually have a global skill strategy that allows companies coming to Canada to bring in their top talent from around the world because we know that means you're also going to hire up local talent. We know we have -- having strong trade deals around the world, whether it's the European Union, which is another market of 500 million people, or the CPTPP across Asia, which is another market of almost 500 million people. Canada is a great place to do business. We're making world class investments in ai and quantum. We're building the future here.*

BOSA: Primer Ministro, gracias por estar hoy con nosotros.

TRUDEAU: *Always a pleasure.*

Equipo 2. (Las relaciones entre Corea del Norte y Corea del Sur y el papel de China y los Estados Unidos)

Transcript, E & OE

Parliament House, Canberra

29 August 2017

JOURNALIST: **El lanzamiento del misil al territorio japonés es un acto provocativo y peligroso por parte de Corea del Norte. Se sabe que es un acto de agresión, ¿pero es un acto también de Guerra?**

JULIE BISHOP: *It is most certainly a provocative, dangerous, destabilizing, and threatening act. However, our focus is on deterring North Korea from continuing down this path, so we are seeking to de-escalate tensions on the Korean Peninsula. I think that says a lot about Japan's response. It was not to shoot it down as Japan clearly has the capability to do but it's obviously calculating the worth of being able to recover the debris as this missile broke up. We are yet to determine precisely what type of missile it was but it's assumed a ballistic missile.*

JOURNALIST: ¿Los japoneses estarían justificados si lo interpretan como acto de Guerra?

JULIE BISHOP: *That's a matter for the Japanese to determine. At this point, I understand the Japanese made the decision not to shoot it down, they were clearly tracking it, they have the capability to do that, and made the calculation it was not going to hit Japanese territory but would fall into the ocean. So there is obviously some value in leaving it rather than shooting it down.*

JOURNALIST: **El Presidente Donald Trump dijo que respondería con fuego y furia cualquier amenaza a los intereses estadounidenses. ¿Teme que el lanzamiento de este misil provoque una guerra norteamericana en la península coreana y posiblemente Australia?**

JULIE BISHOP: *I note that the Pentagon has already put out a statement saying that this missile did not threaten United States territory and did not threaten the United States. Of course, it was over the territory of Japan and so Japan would see it as a provocative, threatening, and dangerous act but it was not a missile directed towards United States territory, as I understand it. In my discussions with Secretary of State Tillerson, he made it clear that they would pursue peaceful options. All options are on the table but that they must pursue diplomatic, political and economic efforts first to de-escalate tensions, not escalate them.*

JOURNALIST: **Creo que las medidas de China aún no se evidencian, ¿pero cree que China está haciendo suficiente, especialmente cuando cada vez que se prueban los misiles el gobierno dice que china necesita usar su influencia? ¿Está China haciendo suficiente?**

JULIE BISHOP: *China was part of the unanimous UN Security Council resolution that imposed the toughest, most comprehensive set of sanctions against North Korea ever and China has confirmed it will fully implement the ban on North Korean coal, lead, iron ore and seafood. China is the major destination, the main destination, for North Korean exports. So China is playing its part in upholding the sanctions against the regime and also China is the main destination for North Korean migrant workers. China has confirmed that it will not issue any new work visas for North Korean workers. That will have a significant economic impact on North Korea and that's what we are*

seeking to do, to put sufficient pressure on the regime that it recalculates the risks that it is undertaking by behaving illegally.

JOURNALIST: Señor Ministro, ¿en sus recientes conversaciones con el gobierno norteamericano ha habido pedidos de enviar tropas australianas a Afganistán?

JULIE BISHOP: *No. I spoke to Secretary Tillerson on Friday. He went through, in some detail, the new strategy on Afghanistan. He thanked Australia for our contribution, he was delighted that we had increased troop numbers by about 30 recently and we have about 300 there. I believe we're the second-largest non-NATO contributor, and the United States was very pleased that we continue to be part of a coalition to determine to ensure that Afghanistan doesn't again become a haven, a headquarters, for terrorist organizations.*

Equipo 3. (Relaciones entre Estados Unidos y Asia)

NBC Interview with Tommy Koh, Ambassador-at-Large at Singapore's Ministry of Foreign Affairs

18 de abril de 2018

CNBC.com

Following is the transcript of a CNBC interview with Ambassador-at-Large of Singapore's Ministry of Foreign Affairs, Tommy Koh, and CNBC's Hadley Gamble and Nancy Hungerford.

HG: Estamos encantados de contar con la presencia del embajador plenipotenciario del Ministerio de Relaciones Exteriores de Singapur, Tommy Koh. Señor Embajador, es un placer tenerlo con nosotros hoy. Vamos a comenzar con el último tweet del Presidente Trump. Sabemos que usted está al frente de las negociaciones en el Tratado de Libre comercio Singapur-Estados Unidos, ¿está el Presidente Trump en lo cierto? ¿Han mejorado los tratados bilaterales?

TK: *Uh, he is not right. There's value in bilateral deals, but there's also value in multilateral deals. I think it's a concern not just to Singapore, but to the whole of Asia. All the countries in Asia have made*

tremendous progress in the last few decades, and one of the reasons is because of free trade. All of us have benefited from free trade, and all of us are post-protectionism, so we are very concerned by the policies of the current administration in Washington.

HG: ¿Qué otras cosas pueden esperarse de la política de Trump acerca de lo que está sucediendo en Asia, respecto a China? ¿Cree que en los próximos meses veremos noticias positivas en lo que respecta a la relación entre China y los Estados Unidos?

TK: The US/China relationship is very complicated, because it's partly complementary, partly interdependent, but it's also partly competitive. So, the two leaders, Mr Xi, in China, and Mr Trump, in Washington, have a great responsibility of managing this, which is the most important bilateral relationship in the whole world. If this relationship goes wrong, it would have an impact on all the countries in Asia.

NH: Cuando hablamos de Corea del Norte, mencionó el encuentro entre el Presidente Trump y el líder norcoreano. China, Corea del Sur, han indicado que Kim Jong-un prometerá la desnuclearización. ¿Confía en que mantendrá esa promesa?

TK: The question is not whether he will keep the promise. The question is whether-, whether the United States is prepared to pay the price for his agreement to denuclearize North Korea. He'll probably want a peace treaty. He'll probably want guarantees that the United States will not seek to change the regime in Pyongyang. We are not sure what more he wants, so-, but his agreement to even talk about denuclearization is a huge breakthrough, and we can only be happy about that.

NH: Señor, apreciamos mucho su tiempo aquí hoy. Muchas gracias.

Ejemplo 2. Asignatura: TOASV (Traducción oral a simple vista)

Semestre: 10

Título: La política canadiense

Objetivo: Solucionar estratégicamente los problemas de naturaleza extralingüística y psicofisiológica en textos políticos en defensa de la identidad cultural de los pueblos

Materiales: Grabación del discurso de Justin Trudeau en su toma de posesión, reproducciones del discurso de Guy Bertrand

Dinámica: Trabajo en parejas, en el aula

Procedimientos: Como parte de la motivación se presenta el video del discurso de toma de posesión del Primer Ministro de Canadá, para generar el debate centrado en la composición de la población canadiense, en términos de pueblos originarios, inmigrantes y lenguas oficiales. El debate será conducido por un especialista en Historia y Cultura canadiense del Centro de Estudios de Cultura e Identidad. Se aclaran dudas acerca de la situación lingüística canadiense y el impacto de cada una en la formación de su identidad.

Otros ejercicios de motivación pueden incluir búsquedas de traducciones potenciales:

El profesor propone una palabra que entre todos se traduce al inglés o al español tantas veces como sea posible. Aunque puedan emplearse también en esta ocasión palabras polisémicas, son los hiperónimos, como *languages* (inglés, español, francés, árabe, chino, ruso) o materias (Math, Chemistry, Physics, Biology, History), los que ofrecen más posibilidades. En esta tarea, pueden emplearse tanto hiperónimos del inglés, como *vehicles, days, fruits, colors, family, mammals, sports, instruments, cereals, planets, insects, metals, electrical appliances, senses*, como hiperónimos del español, como vivienda, lente, peces, flores, árboles, huesos, calzado, enfermedad, muebles, verduras, hortalizas, herramientas, moneda, metales, aves. La idea es generar el mayor número de traducciones diferentes y espontáneas de una misma palabra, lo que desarrolla la capacidad para generar diferentes traducciones de un mismo texto original.

Se trabaja en parejas, con el material impreso de Guy Bertrand, durante 10 minutos. Se realiza la traducción oral a simple vista, por parte de algunos estudiantes y luego se analiza las soluciones que ofrecieron a cada problema extralingüístico encontrado. Se escuchan versiones diferentes para cada segmento del texto.

Evaluación

Se ofrece evaluación individual a los estudiantes que participan, en dependencia de su creatividad en la solución de los problemas encontrados.

(Excerpts from an interview with Guy Bertrand.)

...We were fanatics, always thinking that we were right. Then I realized that separatism was no good for Quebec. We must learn to live together.

It's impossible to be more sovereign if we separate than we are now. Why? Because we are sovereign within the constitution. *De facto* on language, culture, with the civil code, with our distinct institutions, and no one is attacking our language. What Mr. Bouchard was proposing -the partnership- was to have the same things we have in common with the rest of the country already, like passports, currency, the Queen. So why separate? It's about a symbolic seat in the United Nations and a national anthem. That's no reason to separate. It's crazy. If it were impossible to keep our French language and identity and culture, that would justify leaving, but that is not the case. I'm not sure how many English-speaking people would have stayed in Quebec after a declaration of independence. We lost 170 000 between 1976 and 1980. How many would leave Quebec if we separate? A poll in March said that a minimum of 500 000 would leave and possibly one million. The Anglophone minority was here in 1760, almost as long as we were. This is totally unjust to run them out.

This country is like a little child, just 120 years old. Children make mistakes. We cannot destroy a country just because we have some administrative problems such as power over immigration, communications or manpower training. We are not going to destroy a country for that. That's ridiculous.

Now the citizens should take in their hands this responsibility to protect this country because the politicians have not. During the campaign, the Liberals didn't talk about the illegality of trying to separate unilaterally even though my case was victorious. No one talked about that. When you have

a government not defending the Constitution or protecting the Charter of Rights and the rule of the law, that's the end. The Charter of Rights is the most important thing in this country.

Ejemplo 3. Asignatura: Traducción de textos socioculturales

Semestre: 6

Título: Los medios audiovisuales

Objetivo: Solucionar estratégicamente problemas de naturaleza extralingüística y pragmática desde una posición crítica

Materiales: Reproducciones de los textos que se van a utilizar en la clase

Dinámica: Trabajo en grupos, dentro y fuera de la aula

Procedimientos:

A manera de motivación se puede realizar una tormenta de ideas con cuestiones que encontraron interesantes al revisar el material asignado previamente para el estudio independiente. Por otro lado, el profesor puede presentar un término especializado dentro de un texto y pide a los alumnos que infieran, a partir del contexto y sin ayuda de diccionarios, glosarios u otra herramienta, su significado. Pueden utilizarse términos procedentes de las nuevas tecnologías, a tono con el material que luego traducirán en clase. El objetivo es encontrar el modo de dar con fuentes viables y fiables de documentación que permitan desentrañar de forma inmediata y certera el significado de estos términos sin recurrir a las herramientas de las que dispone normalmente el estudiante en clase.

Chequear traducción confrontando en pizarra 2 versiones diferentes.

Prestar atención a los equivalentes dados a los términos y frases destacados en amarillo.

1. Preguntar qué método utilizaron para realizar dicha traducción.
2. Dar a conocer temática de la clase (escribir en pizarra).
3. Dar a conocer objetivos

4. Utilizando la pizarra, y con la ayuda de los estudiantes, discutir someramente lo que a continuación se sugiere:

Método interpretativo de traducción. Pasos

- Comprensión
- Reformulación
- Re-expresión

Fases del proceso de traducción según el método profesional de traducción:

- a) comprensión del texto original: aprehensión del significado, aprehensión del sentido.
- b) re-expresión del sentido del texto original en un texto equivalente en la lengua de llegada.
- c) confrontación de ambos textos: fidelidad al sentido, integridad, exactitud, paralelismo.
- d) revisión final del texto en la lengua de llegada: estilo, uniformidad terminológica, naturalidad, efecto comunicativo.

La traducción como proceso interpretativo y un acto de comunicación y de reformulación de un texto pasa por dos fases esenciales: comprender y re-expresar; estos dos procesos representan la doble función del traductor, porque primero funciona como receptor del texto original y luego como emisor de un nuevo texto.(Hacer esquema en pizarra)

Además, es vital también insistir sobre el importante papel en el almacenamiento de la memoria de todo el saber lingüístico y extralingüístico.

A partir de estos procesos de comprensión, desverbalización y re-expresión, cada proceso de estos exige del estudiante tener determinadas competencias y estrategias necesarias para resolver los problemas encontrados en este proceso tan complejo en función de un método específico elegido según los datos que tiene el estudiante de antemano .

Los métodos básicos de la traducción:

El método interpretativo comunicativo (la traducción comunicativa)

Con este método, el estudiante debe comprender el sentido del texto original para re-expresarlo luego en otro idioma, manteniendo la misma función y el mismo género del texto de partida para no cambiar su efecto por el destinatario del texto de llegada.

- El método literal (la traducción literal)

Se entiende por este método la aplicación de traducir el texto de partida, de palabra por palabra, o de sintagma por sintagma, o bien de frase por frase, sin intentar cambiar ni el género textual ni su función, sino que se determina sólo para centrarse en la reconversión de los elementos lingüísticos hallados en el texto original. Este método traza un objetivo que no se ocupa por guardar la misma función del original porque lo interesante en este método es la reproducción de la forma lingüística del texto de partida.

- El método libre (la traducción libre)

Referimos con este último a un proceso que efectúa el traductor, no según el acto de comprender y re-expresar el sentido del texto original, como lo practicado en el método interpretativo comunicativo, sino que se mantiene la misma información del texto original pero cambiando las categorías semióticas como el género textual, o sea, se puede ir de la poesía a la prosa, o bien las categorías comunicativas como el registro por ejemplo.

- El método filológico (la traducción erudita o crítica)

Entendemos por la traducción erudita que se transmite a un público muy específico caracterizado por un nivel intelectual y por traducción crítica, la conversión del texto original en un objeto de estudio; sin embargo, con este método se introducen diferentes notas y explicaciones de comentarios que pueden ser filológicas o históricas; además, en este método, se dirige la traducción a un destinatario erudito, este ejercicio suele producirse con los textos literarios.

Evaluación extra clase

Estudiar las cuestiones analizadas en la clase; y del texto a continuación:

- Diga la tipología textual según su función.
- Traduzca teniendo en cuenta los pasos del proceso.
- Diga qué método(s) empleó para dicha traducción.
- Mencione los problemas de traducción que encontró.
- ¿Cómo los solucionó y por qué?

Is Generation Y Addicted to Social Media?

The Internet has an indescribable power to influence, connect, and mobilize the current population. Technological advances are no longer shocking but simply expected. Today's society has different expectations for all types of relationships. Relationships are now different because the tools used to maintain peer-to-peer connections have undergone a vast alteration. The primary focus is on the Internet and, with that, the development of social media. Social media is a web-based technology that transforms how people communicate by enhancing interactive conversations. Some authors define social media as "a group of Internet-based applications that build on the ideological and technological foundations of Web, which allows the creation and exchange of user-generated content." Social Media is a web-based product that is optimized solely by the use of its public. The only way social media can expand depends exclusively on the user and their wants. A major factor contributing to the high usability of social media is that it connects people without any boundaries. Social media is basically a template for the user who can then personalize the source's uses and productivity. It is a highly dense and vast resource that is being used on a consistent basis to maintain relationships. People are now accessing social media from mobile devices and laptops making it a commonality in everyday life. Facebook's indescribable popularity is one aspect of this interactive world's power to alter the tangible world. The highest percentage of social media users are Generation Y, also referred to as the 'net generation,' who have grown up understanding the power of the Internet. Generation Y is unconsciously addicted to social media and as a result they feel constant societal pressure to be connected with their peers through maintaining a continuous

connection with technology. Their connectedness is creating new kinds of peer-to-peer relationships that are considerably different from previous generations. Generation Y is defined as those born between the mid-1970s and the early 2000s. This population has grown up with a majority of the technological advances, such as computers and the Internet. They have established relationships with technology and strongly understand its various uses.

Anexo 9

Tabla 2. Planificación de los talleres de socialización.

	TEMA	OBJETIVO
Taller I	Insuficiencia en el desarrollo de la competencia estratégica del traductor - intérprete, lo que influye en el nivel de desempeño de los futuros profesionales	Reflexionar la necesidad del tema de investigación, su pertinencia y posible impacto
Taller II	Modelo didáctico para el desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete	Valorar la concepción del modelo didáctico como contribución teórica para la solución al problema científico determinado
Taller III	Metodología para el desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete	Evaluar el grado de factibilidad de la metodología propuesta para desarrollar la competencia estratégica del traductor e intérprete, su relación con el modelo didáctico y posibilidad de su puesta en práctica
Taller IV	Implementación de la metodología propuesta	Valorar la preparación de los docentes para la puesta en práctica de la metodología

Anexo 10

Tabla 3. Valores admisibles estandarizados para la prueba estadística de los signos.

Número	Grado de significación (α)			
	0,01	0,05	0,1	0,25
1	---	---	---	---
2	---	---	---	---
3	---	---	---	0
4	---	---	---	0
5	---	0	0	0
6	---	0	0	1
7	0	1	0	1
8	0	1	1	1
9	0	1	1	2
10	0	1	1	2
11	0	1	2	3
12	1	2	2	3
13	1	2	3	3
14	1	2	3	4
15	2	3	3	4
16	2	3	4	5
17	2	4	4	5
18	3	4	5	6
19	3	4	5	6
20	3	5	5	6
21	4	5	6	7
22	4	5	6	7
23	4	6	7	8
24	5	6	7	8
25	5	7	7	9
26	6	7	8	9
27	6	7	8	9
28	6	8	9	10
29	7	8	9	10
30	7	9	10	11

Anexo 11

Prueba pre tratamiento

Objetivo: Determinar las habilidades que poseen los estudiantes para identificar los problemas de traducción y para ofrecer soluciones estratégicas a los mismos. (Interpretación Bilateral)

Luego de realizar la interpretación de la entrevista:

- a) Determina los problemas de traducción que encontraste. Clasifícalos
- b) ¿Qué solución ofreciste para cada uno? ¿Por qué? ¿Qué otra estrategia podrías haber utilizado?
- c) ¿Qué recursos documentales utilizaste al prepararte para enfrentar la tarea?
___Internet ___enciclopedias ___ diccionarios ___ fuentes vivas ___ otros ¿Cuáles?
- d) ¿Cómo evalúas la tarea efectuada teniendo en cuenta los aspectos siguientes?

Preparación previa (suficiente, confiable, exacta...)

Solución a los problemas (uso de estrategias, creatividad...)

Uso de la lengua materna y extranjera

Capacidad de atención, memoria y pensamiento

From June 9 to 10, China's President Xi Jinping will meet with Russia's President Vladimir Putin during the Shanghai Cooperation Organization Summit in Qingdao. It will mark the 25th meeting between the two leaders in the last five years. In this interview, Dai Weilai, Ph.D., an associate professor at Anhui University in China and currently a visiting scholar at the School of Advanced International Studies, Johns Hopkins University, United States, speaks on Sino-Russian relations, the American influence and the possible results of the summit.

¹Dentro de lo que aparenta ser una Guerra comercial emergente entre China y los Estados Unidos, hay signos también de relaciones positivas entre Rusia y China, ¿cree que el encuentro entre China y su anterior aliado marcará una nueva fase en las relaciones sino-rusas?

²*Increasingly, the United States poses an economic and security threat to both China and Russia.*

³On May 18, the United States and China reached a compromise in which they agreed to put the looming trade war on hold. ⁴As for Russia, in addition to increasingly close political relations, economic relations are flourishing, and economic complementarities and compatibility are creating conditions for an enduring association. ⁵For Russia, China is an important market and source of capital, especially in the tense political climate of U.S. sanctions. ⁶For China, Russia's stable energy supply is important in order to secure China's economic growth. ⁷China has maintained its position as Russia's largest trading partner for eight years. In 2017, China and Russia's bilateral trade rose to \$84 billion, an increase of 20.8 percent. ⁸Meanwhile, the two sides are creating a friendly atmosphere in an effort to dispel some international concerns about shifting balance of power between the two countries.

⁹Teniendo en cuenta la historia de la política exterior china, así como el desarrollo de los últimos acontecimientos, ¿cree que China está pensando en alguna alianza?

¹⁰Officially, China regards partnership, not Alliance, as the main axis for its development of foreign relations, mainly because of its long-standing tradition of independent diplomatic standing and the priority Beijing places on domestic sociopolitical reform and development. ¹¹Normally, an alliance is sealed based on security considerations, when the international situation is highly tense, national security is facing a serious threat, and the country's wellbeing is at risk of being compromised. ¹²Moreover, history has taught China lessons about the dangers of alignment. ¹³Following the founding of the People's Republic, China chose to "lean to one side" toward the Soviet Union, which supported China during the turbulent periods of the new regime. ¹⁴However, after the Sino-Soviet ideological split, China found itself in unprecedented international isolation.

¹⁵ ¿Cuán lejos llegarán las relaciones entre China y Rusia? ¿Dependerá de los Estados Unidos?

¹⁶The fact that China will not formally ally itself with Russia does not mean that China won't develop high-level strategic relations with Russia.¹⁷faced with U.S. containment, China and Russia will resolutely support each other on issues affecting their key interests, including sovereignty, territorial

integrity, and security. ¹⁸From the perspective of history and reality, China should be a partner, at least a competitive partner, of the United States rather than an adversary or enemy. ¹⁹The widespread U.S. tradition of “speak softly and carry a big stick” that began American President Theodore Roosevelt may still prove to be effective. ²⁰Nonetheless, Trump has a big stick in his hands, but no carrots. ²¹His administration is moving in the direction of antagonizing the other great powers. Let us hope the United States won’t have to repeat the anguished debate in 1949-50 over “who lost China”.

ANEXO 12

Dimensiones e indicadores utilizados para la evaluación de la competencia estratégica del traductor e intérprete en las pruebas pre y pos-tratamiento.

Dimensión Identificación de problemas

Indicadores

- Frecuencia de problemas de naturaleza lingüística y textual asociados a: frases hechas, colocaciones, sintaxis, términos especializados, acrónimos, cifras, tipología textual, elementos de coherencia y cohesión, convenciones de género, estilo, falsas cognadas, nombres propios.
- Frecuencia de problemas de naturaleza extralingüística asociados a: referentes culturales (alusión a tradiciones, costumbres, formas de vida, etc.), refranes, conceptos especializados, intención, intertextualidad, actos de habla, presuposiciones, implicaturas.
- Frecuencia de problemas de naturaleza pragmática asociados a: encargo de traducción, características del destinatario, contexto, fiabilidad de las fuentes, método traductor, manejo de fuentes.
- Frecuencia de problemas de naturaleza psicofisiológica asociados a: disposición para la tarea, concentración, memoria, agilidad mental.

Dimensión Aplicación de estrategias

Indicadores

Estrategias cognitivas

- Se centra más en la idea que en la forma
- Busca espontaneidad en el texto de llegada
- Tiene en cuenta el destinatario
- Identifica el contexto en el que aparece el original
- Identifica las ideas principales del texto

- Analiza cómo se relaciona la información
- Identifica los rasgos estilísticos
- No se apega a la lengua de partida
- Busca recursos genuinos en la lengua meta
- Evita el uso de falsos amigos
- Parafrasea las unidades del texto de llegada
- Aplica razonamiento lógico
- Evita la repetición de palabras, así como el uso de la voz pasiva y el gerundio
- Consulta fuentes orales
- Visualiza los hechos en el texto
- Aplica técnicas de traducción
- Busca distintas opciones en amplia variedad de diccionarios
- Diseña un plan de documentación
- Utiliza textos paralelos
- Evalúa la adecuación de la solución encontrada

Estrategias afectivas

- Controla el estado de ánimo y los niveles de ansiedad
- Controla la respiración, el tono de voz y la postura
- Muestra interés por los temas de trabajo
- Relaciona las tareas con la práctica del ejercicio del traductor profesional
- Demuestra honestidad y responsabilidad en el desempeño
- Cumple con la ética del traductor e intérprete

Estrategias sociocultural-interactivas

- Se comporta según la ocasión
- Respeta las normas de ambas lenguas y culturas de trabajo

- Pide aclaración o repetición
- Consulta de manera apropiada las fuentes orales

Metaestrategias

- Evalúa su propio desempeño en el proceso
- Define su estilo de aprendizaje y de trabajo
- Evalúa la efectividad de las estrategias que utiliza para solucionar los problemas de traducción

Anexo 13

Tabla 4. Ejemplos de soluciones ofrecidas por los estudiantes en la prueba pre tratamiento

PROBLEMAS	SOLUCIONES
<i>Looming trade war</i>	<p>Por el contexto, pudiera ser que “<i>looming</i>” signifique acuciante, o emergente, o inevitable, pero como no estaba segura, la obvié, y simplemente dije “guerra comercial”.</p> <p>“<i>looming</i>” significa telar, pero como en este caso no tiene nada que ver, obvié la palabra y solo dije “guerra comercial”.</p>
<i>Put on hold</i>	<p>En este caso pudiera ser “suspender”, o “eliminar”. Me parece que lo mejor es “suspender”</p> <p>Yo dije “aguantar la guerra comercial”, pero me parece que hubiese sido más apropiado “posponer la guerra comercial”</p>
<i>Economic complementarities</i>	<p>“Complementariedades económicas”, es lo que más me parece, pero no estoy seguro de qué significa.</p> <p>Creo que se refiere a cuestiones económicas que existen entre los dos países que se complementan entre sí. Lo mejor sería decirlo así mismo, “complementariedades económicas”.</p>
<i>At risk of being compromised</i>	<p>Se puede decir que “el bienestar del país está en riesgo de ser comprometido”, pero no suena bien la voz pasiva. Es mejor decir “se compromete el bienestar del país”</p> <p>Es mejor obviar “”, y decir que “el bienestar del país está en riesgo”</p>
<i>“lean to one side”</i>	<p>Puede ser “apoyar a la Unión Soviética”, o “ponerse del lado de la Unión Soviética”. La mejor solución sería “ponerse del</p>

	<p>lado de la Unión Soviética”, porque le sigue “<i>supported</i>”, que entonces tendría que cambiar, para no repetir “apoyar”.</p> <p>Se puede utilizar el término “apoyar”, o “respaldar”, o “inclinarse hacia”, pero lo mejor sería “respaldar”, para no repetir luego “que apoyó a China”.</p>
<p><i>“speak softly and carry a big stick”</i></p>	<p>Parece una frase hecha, conocida, lo único que se me ocurrió fue “aparentar suavidad y dar un gran golpe”</p> <p>Yo conocía la frase, de historia, “la política del gran garrote” que promovió el Presidente Roosevelt.</p>

Anexo 14

Prueba pos-tratamiento

Objetivo: Determinar el nivel alcanzado por los estudiantes luego de la implementación de la metodología para el desarrollo de la competencia estratégica del traductor e intérprete.

Luego de realizar la interpretación de la entrevista:

- a) Determina los problemas de traducción que encontraste. Clasifícalos
- b) ¿Qué solución ofreciste para cada uno? ¿Por qué? ¿Qué otra estrategia podrías haber utilizado?
- c) ¿Qué recursos documentales utilizaste al prepararte para enfrentar la tarea?
- d) ¿Qué tiempo dedicaste a la tarea?

Just how bad are things with Donald Trump in the White House? And what does having a racist, misogynist, xenophobic and erratic president who continues to enjoy unquestionable support from his base tell us about the state of U.S. politics and the dangers to the future of democracy in the U.S. and in the world on the whole? Noam Chomsky shares his thoughts on these and other related questions in an exclusive interview with C. J. Polychroniou for Truthout.

¹C.J. Polychroniou: Noam, se han cumplido 14 meses desde la turbulenta entrada de Donald Trump a la Casa Blanca y es difícil aceptar que un hombre racista, misógino y xenofóbico que solo se preocupa por sí mismo dirige la nación más poderosa del mundo. ¿Cuán negativo resulta tener a Trump al frente de la Casa Blanca?

²Very bad. As Trump began his second year in office, the *Bulletin of Atomic Scientists* cited increasing concerns over nuclear weapons and climate change.³The release of Trump's Nuclear Posture Review, significantly increases the dangers by lowering the threshold for nuclear attack and by developing new weapons.⁴On climate change, Trump is a complete disaster, along with the entire Republican leadership.⁵Every candidate in the Republican primaries either denied that what is

happening is happening or said... we shouldn't do anything about it.⁶These attitudes infect the Republican base. Half of Republicans deny that global warming is taking place, while 70 percent say that whether it is or not, humans are not responsible.⁷It is hard to find words to describe the fact that the most powerful country in world history is not only withdrawing from global efforts to address a truly existential threat.⁸It is also dedicating itself to accelerating the race to disaster, all to put more dollars in overstuffed pockets. No less astounding is the limited attention paid to the phenomenon.

⁹Sobre la base de que la política es el arte de lo posible, ¿considera que Donald Trump ha sido consistente con sus promesas a sus votantes durante la campaña del 2016?

¹⁰In some cases, yes. He is fulfilling the wishes of the Evangelicals who are a large part of his voting base.¹¹He is greatly increasing the military budget, as he promised. ... Most of his promises are about as close to fulfillment as his commitment to “drain the swamp”, which is now overflowing.¹²On trade, though the policies, insofar as they are coherent, are coherent, are generally harmful, the rhetoric is not completely false.¹³Thus, it is true that China is using devices that violate World Trade Organization rules – devices that were critical to the growth of the rich societies, from England to the US and beyond.¹⁴Devices that are now banned by the investor rights agreements mislabeled “free trade agreements”.¹⁵This is a textbook illustration of what economic historians call “kicking away the ladder”: First, we climb up, then we kick the ladder away so that you can't follow.

¹⁶Con respecto a las relaciones exteriores, ¿cuáles considera que sean los elementos más inquietantes en la manera de Trump manejar las relaciones exteriores estadounidenses?

¹⁷Trump inherited multiple crises. His own policies have been largely incoherent, but he has been consistent in some areas, primarily the Middle East.¹⁸He has provided strong support for the Saudi war in Yemen, a major catastrophe, and is exulting in the huge arms sales to the dictatorship.¹⁹Apart from the human disaster it is creating, the Saudi dictatorship, always with firm US backing, seems intent on carrying forward the Taliban and ISIS projects of destroying precious antiquities.

²⁰There is more to say about this troubled region, but there are crises elsewhere as well. One

involves North Korea, and here there might be some rays of light.²¹ Trump has so far accepted the moves of the two Koreas toward improving relations, and has agreed to negotiations with North Korean dictator Kim Jong Un that so far look promising.²² If these initiatives succeed, they might go as far as the September 2005 agreement in which North Korea pledged to abandon all nuclear weapons and existing weapons programs.

Anexo 15

Tabla 5. Ejemplos de soluciones ofrecidas por los estudiantes en la prueba pos tratamiento.

PROBLEMAS	SOLUCIONES
<p>Noam, se han cumplido 14 meses desde la turbulenta entrada de Donald Trump a la Casa Blanca y es difícil aceptar que un hombre racista, misógino y xenofóbico que solo se preocupa por sí mismo, dirige la nación más poderosa del mundo. ¿Cuán negativo resulta tener a Trump al frente de la Casa Blanca?</p>	<p><i>Noam, it's been 14 months since Trump took office in the White House and it is hard to accept that a racist, misogynist and xenophobic man rules the most powerful nation in the world. How negative is it to have Trump <u>in front of the White House</u>?</i></p> <p><i>After 14 months how negative is it to have Trump leading the most powerful nation of the world taking into account that he is a racist, misogynist and xenophobic man that only cares for himself?</i></p>
<p><i>As Trump began his second year in office...</i></p>	<p>Al comenzar su segundo año en la Casa Blanca...</p> <p>Ya en su segundo año como Presidente...</p>
<p><i>By lowering the threshold for nuclear attack and by developing new weapons</i> (uso del gerundio)</p>	<p>Disminuyendo el peligro de un ataque nuclear y desarrollando nuevas armas</p> <p>Con el aumento de posibles ataques nucleares y el desarrollo de nuevo armamento</p>
<p><i>On climate change, Trump is a complete disaster, along with the entire Republican</i></p>	<p>Con respecto al cambio climático, Trump es un completo desastre, al igual que toda la camarilla republicana</p> <p>Con respecto al tema de cambio climático, Trump y todo el</p>

<i>leadership</i>	liderazgo republicano, son un desastre total
<i>No less astounding...</i>	No menos asombroso Lo que más llama la atención
<i>"drain the swamp"</i>	drenar el pantano Limpiar la basura
<i>"kicking away the ladder"</i>	Apartar la escalera Cerrar la puerta

Anexo 16

Tabla 6. Comparación y codificación de la dimensión Identificación de problemas de traducción de la competencia estratégica en la muestra de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera.

Alumno	Problemas lingüísticos y textuales		Problemas extralingüísticos		Problemas pragmáticos		Problemas psicofisiológicos		Evaluación		Codificación
	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final	
1	3	5	4	4	3	4	3	5	3,25	4,5	+
2	4	5	3	4	4	4	3	5	3,5	4,5	+
3	4	4	3	5	4	5	4	5	3,75	4,75	+
4	3	4	4	4	4	5	4	4	3,75	4,25	+
5	5	5	4	5	5	5	5	5	4,75	5	+
6	4	4	3	4	4	5	3	4	3,5	4,25	+
7	3	4	2	3	4	4	4	4	3,25	3,75	+
8	2	3	3	3	3	4	2	4	2,5	3,5	+
9	5	5	4	5	4	5	4	5	4,25	5	+
10	3	3	4	4	3	4	3	4	3,25	3,75	+
11	3	5	3	4	4	4	3	4	3,25	4,25	+
12	4	5	3	4	4	5	5	5	4	4,75	+

Anexo 17

Tabla 7. Comparación y codificación de la dimensión Aplicación de estrategias de traducción de la competencia estratégica en la muestra de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera

Alumno	Estrategias cognitivas		Estrategias afectivas		Estrategias Sociocultural - interactivas		Metaestrategias		Evaluación		Codificación
	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final	
1	3	4	4	5	4	4	3	5	3,5	4,5	+
2	4	5	4	4	5	5	4	5	4,25	4,75	+
3	4	5	3	5	4	5	3	4	3,5	4,75	+
4	3	4	4	4	3	5	3	5	3,25	4,5	+
5	4	5	5	5	4	5	4	5	4,25	5	+
6	3	4	4	4	4	5	4	4	3,75	4,25	+
7	2	3	3	3	4	4	3	4	3	3,5	+
8	2	3	3	4	3	4	3	4	2,75	3,75	+
9	4	5	5	5	4	5	4	5	4,25	5	+
10	3	4	3	4	4	4	3	4	3,25	4	+
11	3	4	4	4	3	4	3	5	3,25	4,25	+
12	4	4	4	5	5	5	4	5	4,25	4,75	+