

Recibido / Received: 25/07/2021  
Aceptado / Accepted: 11/01/2022

Para enlazar con este artículo / To link to this article:  
<http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2022.ne7.02>

Para citar este artículo / To cite this article:

Hurtado Albir, Amparo; Anna Kuznik & Patricia Rodríguez-Inés. (2022) “La competencia traductora y su adquisición.” En: Hurtado Albir, Amparo & Patricia Rodríguez-Inés (eds.) 2022. *Hacia un marco europeo de niveles de competencias en traducción. El proyecto NACT del grupo PACTE. / Towards a European framework of competence levels in translation. The PACTE group's NACT project. MonTI Special Issue 7*, pp. 19-40.

## 2. LA COMPETENCIA TRADUCTORA Y SU ADQUISICIÓN TRANSLATION COMPETENCE AND ITS ACQUISITION

AMPARO HURTADO ALBIR

Amparo.Hurtado@uab.es  
Universitat Autònoma de Barcelona

ANNA KUZNIK

Anna.Kuznik@uwr.edu.pl  
Uniwersytet Wrocławski

PATRICIA RODRÍGUEZ-INÉS

Patricia.Rodriguez@uab.es  
Universitat Autònoma de Barcelona

### 2.1. La investigación sobre competencias en otras disciplinas

A diferencia de la Traductología, donde el estudio de la competencia traductora no se inicia hasta mediados de los años 80 del siglo XX, en otras disciplinas existe una trayectoria más larga de investigación sobre la noción de competencia. Es el caso de la Lingüística Aplicada, la Psicología del trabajo y la Pedagogía.

En la Lingüística aplicada, como contraposición a la propuesta de competencia lingüística de Chomsky (1965), desde mediados de los años 60 se utiliza el concepto de “competencia comunicativa”, con una larga trayectoria de análisis por autores como Hymes (1966, 1971), Canale-Swain (1980), Canale (1983), Widdowson (1989), Spolsky (1989), Bachman (1990), etc.

En la Psicología del trabajo a principios de 1970 el estadounidense McClelland (1973) propone el concepto de “competencias profesionales”, al



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional.

que siguen varios estudios por autores como Boyatzis (1982, 1984), Spencer, McClelland y Spencer (1994), etc. Se establecen así modelos de competencias para perfiles laborales específicos, basados en el estudio de profesionales que desempeñan bien las tareas requeridas para esos puestos. Este modelo de gestión por competencias se utiliza en el ámbito de los recursos humanos.

En la Pedagogía desde principios del siglo XXI, se ha instaurado un modelo pedagógico conocido como “formación por competencias”. En dicho modelo, las competencias son el núcleo del diseño curricular y se aboga por un modelo integrado de enseñanza, aprendizaje y evaluación. La base de la formación por competencias se encuentra en las teorías del aprendizaje cognitivo-constructivista y socio-constructivista; además, supone una operacionalización de los estudios realizados en las últimas décadas orientados a lograr un aprendizaje más significativo en el estudiante.

Cabe mencionar también estudios realizados en la Psicología cognitiva. Aunque en esta disciplina no se maneja el concepto de competencia, se realizan investigaciones sobre las características del conocimiento experto (o experticidad), que estudian cómo funciona la capacidad superior de conocimientos en un ámbito determinado (Ericsson & Crutcher 1990, Ericsson & Charness 1997, Ericsson *et al.* 2006, etc.). Dichos estudios pueden ayudar a analizar el nivel superior de competencia traductora. También en esta disciplina se establecen una serie de distinciones que son de interés para el estudio de las competencias. Se trata de la distinción entre conocimiento declarativo (saber qué) y conocimiento operativo o procedimental (saber cómo), propuesta por autores como Anderson (1983)<sup>1</sup>; a esta distinción algunos autores (Wellington 1989, Pozo & Postigo 1993) añaden el conocimiento explicativo (saber por qué) y otros autores (Paris *et al.* 1983) distinguen también un conocimiento condicional (saber cuándo y por qué utilizar conocimientos).

## 2.2. La dificultad de investigar sobre la competencia traductora y su adquisición

La investigación sobre la competencia traductora (CT) y la adquisición de la competencia traductora (ACT) entraña una serie de escollos, que han dificultado los avances en su estudio empírico.

---

1. Se basa en la distinción de Ryle (1949) entre *saber qué* y *saber cómo*.

Campbell (1998: 18) propone algunos requisitos que debería cumplir un modelo de CT: (1) mostrar si la CT es divisible en componentes y, de ser así, describir cuáles son esos componentes y sus relaciones; (2) describir el proceso de aprendizaje de la CT; (3) incluir medios para describir las diferencias entre el desempeño de diferentes traductores. Waddington (2000: 135), por su parte, plantea una serie de problemas que implica la elaboración de un modelo de CT: (1) es difícil conocer el número de sus componentes, identificarlos claramente y la relación entre ellos; (2) un modelo que ha sido desarrollado para un determinado nivel de competencia no es necesariamente válido para otro; (3) un modelo de CT sería, así, incompleto sin un modelo de su adquisición. Ambos autores coinciden, pues, en subrayar las dificultades que entraña la descripción de la CT y la necesidad de describir su proceso de adquisición.

En Hurtado Albir (2020: 408) se plantean varias razones que dificultan el estudio de la CT y de la ACT:

1. La naturaleza compleja de la CT y la ACT, así como la complejidad de la relación entre sus componentes, dada la amplia gama de áreas cognitivas y actividades involucradas.
2. El carácter procedimental y automatizado de la CT y la ACT, ya que los conocimientos procedimentales son más difíciles de verbalizar y observar.
3. La heterogeneidad de la CT y la ACT, ya que la CT implica un abanico de capacidades muy diversas, que además pueden variar según el ámbito profesional de que se trate.
4. La diversificación de la CT y la ACT, dadas las diferencias en función de: las características individuales de las personas (conocimientos, experiencia, estilos cognitivos, etc.); la forma en que se adquiere la CT (guiada, vía enseñanza-aprendizaje; de forma autónoma, a través de la práctica fuera del sistema de enseñanza); la direccionalidad de la traducción (hacia L1 o L2); las características específicas de cada ámbito profesional (traducción técnica, jurídica, literaria, etc.).

Estas dificultades podrían explicar que, a pesar de que en la Traductología se han realizado grandes avances en las últimas décadas en la investigación empírica, la mayoría de modelos de CT y ACT que se han propuesto no se

han validado empíricamente, y solo se han abordado de modo empírico aspectos parciales de la CT y de la ACT.

### 2.3. La competencia traductora

#### 2.3.1. Evolución de la investigación y modelos existentes

A excepción de propuestas puntuales pioneras como las de Wilss (1976) y Köller (1979), el estudio de la competencia traductora no se inicia hasta mediados de los años 80 del siglo XX. Se pueden distinguir dos grandes periodos en la evolución de la investigación: un primer periodo hasta finales de los años 90; un segundo periodo de consolidación a partir del 2000. Para una descripción de los modelos de CT propuestos véase Hurtado Albir 2001/2011: 383-392, 2017a:18-31, 2020: 390-400.

#### *Primer periodo: inicio de los estudios sobre la competencia traductora*

En este primer periodo (hasta finales de los años 90 del siglo XX) se proponen diversos modelos de CT. La mayoría de propuestas son modelos que podríamos calificar de “componenciales” ya que se centran en describir los componentes de la CT (Wilss 1976; Bell 1991; Hewson & Martin 1991; Nord 1988/1991, 1992; Neubert 1994, 2000; Kiraly 1995; Cao 1996; Presas 1996; Hurtado Albir 1996a, 1996b, 1999; Hansen 1997; Risku 1998; PACTE 1998, 2000). Otros autores, hablan de habilidades y destrezas traductorales (Pym 1991, 1992; Lowe 1987; Hatim & Mason 1997). También se plantean propuestas específicas para el caso de la traducción hacia la L2 (Beeby 1996; Campbell 1998).

Son características de este periodo (Hurtado Albir 2020: 395):

1. Focalización en la descripción de componentes e inclusión de la competencia de transferencia. La mayoría de las propuestas de este periodo se centran en la descripción de los componentes de la CT, proponiendo diferentes componentes (más allá de los estrictamente lingüísticos): conocimientos lingüísticos y extralingüísticos, habilidades de documentación y de uso de herramientas tecnológicas, competencia de transferencia. Se pone también de relieve que estos componentes son de diverso nivel (conocimientos, habilidades,

destrezas, actitudes). Algunos autores inciden, además, en el carácter procedimental de la CT, distinguiendo entre los componentes declarativos y operativos, y resaltando la importancia del componente estratégico (Beeby 1996; Cao 1996; Hurtado Albir 1996a, 1996b; Presas 1996; Hatim & Mason 1997, PACTE 2000).

Es característico de este período proponer la competencia de transferencia como un componente de la CT.

2. Consideración de la competencia traductora como una forma de conocimiento experto. Algunos autores (Bell 1991; Gile 1995; Cao 1996; PACTE 2000) relacionan la CT con la experticidad. En este periodo parecen confundirse ambos conceptos y no se indican claramente las diferencias entre ellos.
3. Planteamiento de la especificidad de la traducción hacia la L2. Algunos autores (Beeby 1996; Campbell 1998) consideran la especificidad de la CT en el caso de la traducción hacia la L2.
4. Falta de estudios específicos. A excepción de trabajos como el de Cao (1996), Presas (1996) o Risku (1998), la mayoría de estas propuestas iniciales de CT son propuestas puntuales que abordan el tema solo de manera tangencial.
5. Falta de definiciones y diversidad terminológica. Si bien muchos autores tratan la cuestión de la CT, pocos la definen; se encuentran definiciones en Wilss (1982), Bell (1991), Cao (1996) y Hurtado Albir (1996a, 1996b). También existe diversidad en cuanto a los términos usados para referirse a la CT: competencia de transferencia (*transfer competence*) (Nord 1988/1991: 160), competencia translativa (*translational competence*) (Toury 1995: 250; Hansen 1997: 205; Chesterman 1997: 147; Pym 1993: 26), competencia del traductor (*translator's competence*) (Kiraly 1995: 108), habilidad de traducción (*translation ability*) (Lowe 1987: 57; Stansfield *et al.* 1992), experticidad en traducción (*translation expertise*) (Gile 1995: 4).
6. Falta de estudios empíricos. Existen algunos estudios empíricos que analizan aspectos parciales de la CT (conocimientos lingüísticos, conocimientos extralingüísticos, estrategias usadas, papel de la documentación, habilidades y aptitudes como la creatividad y la

emotividad, la atención, etc.) pero no se llevan a cabo estudios empíricos que analicen de modo holístico el conjunto de la CT.

### *Segundo periodo: consolidación de la investigación sobre la competencia traductora*

Con el inicio del nuevo milenio la investigación sobre la CT adquiere una nueva dimensión. Se proponen modelos de CT desde diversas perspectivas: desde una óptica didáctica (Kelly 2002, 2005; González Davies 2004; Katan 2008; EMT 2009, 2017); desde la Teoría de la relevancia (Gutt 2000; Gonçalves 2003, 2005; Alves & Gonçalves 2007); desde los Estudios sobre conocimiento experto (Shreve 2006; Göpferich 2008); desde la Gestión del conocimiento (Risku *et al.* 2010); desde un enfoque profesional y comportamental (Gouadec 2002, 2005, 2007; Rothe-Neves 2005).

Son características de este periodo (Hurtado Albir 2020: 400-401):

1. Existencia de diversidad de perspectivas. Los modelos de CT se plantean con finalidades diferentes: en algunos casos para ser utilizados en el diseño curricular; otros con miras al desempeño en el mercado laboral; o bien, con objetivos teóricos para conocer la función de las competencias que identifican al traductor. Si bien la mayoría de modelos proponen componentes similares para la CT, difieren en su enfoque y en la terminología utilizada, así como en la distribución e importancia que se otorga a esos componentes.

Los modelos propuestos son, mayoritariamente, de carácter cognitivo, pero también hay propuestas basadas en un enfoque conductual. Estos dos enfoques para estudiar la CT (lo que los traductores necesitan *saber hacer* y lo que *hacen*) son complementarios a la hora de describir el funcionamiento de la CT.

Esta disparidad de criterios no hace sino poner de relieve la complejidad de la CT y la variedad de subcomponentes que comprende.

2. La importancia del componente procedimental y de la competencia estratégica. A diferencia del periodo anterior, la mayoría de modelos inciden en el carácter procedimental de la CT e incluyen la competencia estratégica, como elemento fundamental en la resolución de problemas de traducción.

3. Vinculación con los Estudios de experticidad y establecimiento de las diferencias entre CT y experticidad en traducción. Al igual que en el periodo anterior, algunos autores relacionan CT y experticidad en traducción (Shreve 2006; Göpferich 2008, 2009), ahora bien, en este periodo se avanza en el establecimiento de los rasgos que caracterizan la experticidad en traducción y sus diferencias con la CT (véase 2.3.2.2).
4. Inicio de la validación empírica. Si bien la mayoría de los modelos de CT propuestos siguen sin ser validados empíricamente, algunos de ellos han sido objeto de validación experimental (PACTE 2000, 2003, 2017a, etc.; Gonçalves 2003, 2005; Alves & Gonçalves 2007).

### 2.3.2. *La investigación de PACTE sobre competencia traductora*

El grupo PACTE se creó en 1997 con el objetivo de llevar a cabo una investigación empírica sobre la adquisición de la competencia traductora en traducción escrita. Al no existir ningún modelo de CT validado empíricamente, se realizó primero una investigación sobre la CT.

#### 2.3.2.1. *El modelo holístico de competencia traductora de PACTE*

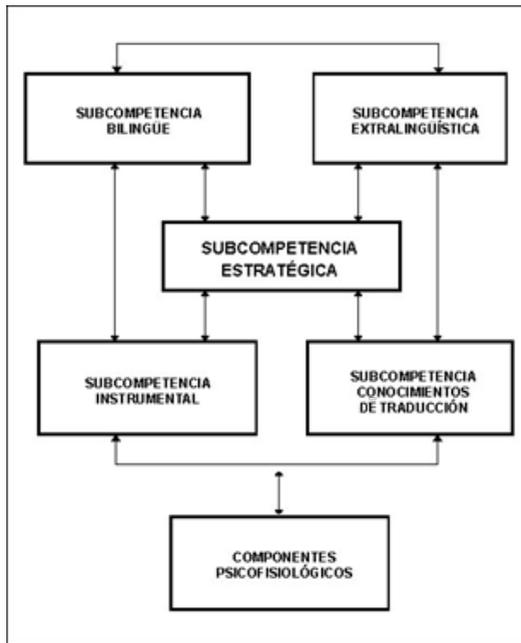
En 1998 se presentó el primer modelo de CT elaborado por PACTE (PACTE 1998, 2000, 2001), que fue posteriormente modificado tras los resultados de estudios exploratorios realizados en 2001.

Desde sus inicios PACTE ha considerado la CT como un conocimiento básicamente operativo, cualitativamente diferente a la competencia bilingüe, formado por varias competencias interrelacionadas, y le ha otorgado una gran importancia al componente estratégico. Desde este punto de vista, se ha definido la CT como el sistema subyacente de conocimientos declarativos y fundamentalmente operativos necesarios para traducir; un conjunto, pues, de conocimientos, habilidades y actitudes.

En el primer modelo de CT se identificaban seis competencias (PACTE 2000, 2001): competencia comunicativa en dos lenguas; competencia extralingüística; competencia instrumental profesional; competencia psicofisiológica; competencia de transferencia; competencia estratégica.

Entre junio de 2000 y enero de 2001, se realizaron dos series de estudios exploratorios, cuyos resultados llevaron a revisar el modelo de CT propuesto (PACTE 2003). Dicho modelo comprende cinco subcompetencias<sup>2</sup> y una serie de componentes psicofisiológicos (véase figura 2.1).

Figura 2.1. El modelo de competencia traductora de PACTE (PACTE 2003, 2017a, etc.)<sup>3</sup>



2. El término “subcompetencia” se usa únicamente en esta publicación para referirse al modelo de PACTE de CT y de ACT; al revisar el primer modelo de CT y formular el modelo definitivo de CT, se consideró que era más claro usar “subcompetencias” en lugar de “competencias” para referirse a los componentes de la CT. Sin embargo, en el proyecto NACT se ha usado “competencias”, al ser el término más común en Traductología y en otras disciplinas, y el que se utiliza para la elaboración de diseños curriculares.
3. Se citan solo las dos publicaciones más importantes donde se describe con detalle este modelo, si bien dicho modelo está incluido en muchas más publicaciones de PACTE, ya que toda la investigación de PACTE sobre CT se basa en él.

Se presenta a continuación la definición de cada uno de los componentes que integran el modelo de CT de PACTE.

- Subcompetencia bilingüe. Conocimientos, esencialmente operativos, necesarios para la comunicación en dos lenguas. Está integrada por conocimientos pragmáticos, sociolingüísticos, textuales y léxico-gramaticales.
- Subcompetencia extralingüística. Conocimientos, esencialmente declarativos, implícitos y explícitos, acerca del mundo en general y de ámbitos particulares. Consta de conocimientos biculturales, enciclopédicos y temáticos.
- Subcompetencia de conocimientos de traducción. Conocimientos, esencialmente declarativos, implícitos y explícitos, sobre los principios que rigen la traducción y sobre aspectos profesionales. Consta de conocimientos sobre: los principios que rigen la traducción (unidad de traducción, procesos requeridos, métodos y procedimientos utilizados, y tipos de problemas); el ejercicio de la traducción profesional (mercado laboral, tipos de encargo y de destinatario, etc.).
- Subcompetencia instrumental. Conocimientos, esencialmente operativos, relacionados con el uso de las fuentes de documentación y de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) aplicadas a la traducción (diccionarios de todo tipo, enciclopedias, gramáticas, libros de estilo, textos paralelos, corpus electrónicos, buscadores, etc.).
- Subcompetencia estratégica. Conocimientos operativos para garantizar la eficacia del proceso traductor y resolver los problemas encontrados en su desarrollo. Es una subcompetencia esencial que afecta a todas las demás y las interrelaciona, ya que controla el proceso traductor. Sirve para: planificar el proceso y elaborar el proyecto traductor (elección del método más adecuado); evaluar el proceso y los resultados parciales obtenidos en función del objetivo final perseguido; activar las diferentes subcompetencias y compensar deficiencias en ellas; identificar problemas de traducción y aplicar los procedimientos para su resolución.

- Componentes psicofisiológicos. Componentes cognitivos y actitudinales de diverso tipo, y mecanismos psicomotores. Integra: componentes cognitivos como memoria, percepción, atención y emoción; aspectos actitudinales como curiosidad intelectual, perseverancia, rigor, espíritu crítico, conocimiento y confianza en sus propias capacidades, saber medir sus propias posibilidades, motivación, etc.; habilidades como creatividad, razonamiento lógico, análisis y síntesis, etc.

PACTE considera que las subcompetencias específicas de la CT son la competencia conocimientos de traducción, la competencia instrumental y la competencia estratégica. Por esta razón, la investigación empírica desarrollada se ha centrado en estas competencias. Se trata, además, de un modelo general de CT, que habría que adaptar a cada ámbito profesional de especialización.

#### *2.3.2.2. Principales resultados de la investigación experimental de PACTE sobre competencia traductora*

La investigación experimental de PACTE se ha centrado en las tres subcompetencias consideradas específicas de la CT (conocimientos de traducción, instrumental y estratégica) y no ha abordado los componentes psicofisiológicos. La investigación se ha realizado con seis combinaciones lingüísticas (alemán / francés / inglés – español / catalán) y se ha comparado la traducción hacia la L1 (traducción directa) y hacia la L2 (traducción inversa). En Hurtado Albir (2017b) se recoge el conjunto de la investigación de PACTE sobre CT y los resultados del experimento.

En primer lugar, entre junio de 2000 y enero de 2001, se llevaron a cabo dos series de estudios exploratorios sobre CT (PACTE 2002, 2003); en la primera serie los sujetos eran miembros de PACTE y en la segunda los sujetos fueron seis traductores profesionales. Posteriormente, entre febrero y abril de 2004, se realizó un estudio piloto con tres traductores profesionales y tres profesores de lenguas extranjeras (PACTE 2005a, 2005b).

Estas pruebas sirvieron para afinar las hipótesis y el diseño de las variables de estudio y las tareas experimentales que se utilizaron en el experimento, que se llevó a cabo entre octubre 2005 y marzo 2006. En el experimento participaron 35 traductores profesionales no especializados en un

ámbito profesional y 24 profesores de lenguas extranjeras sin experiencia en traducción, cuya actuación se comparó; la L1 de los sujetos era español o catalán, y la L2 alemán, francés o inglés.

En dicho experimento se estudiaron seis variables dependientes: conocimientos de traducción; proyecto traductor; identificación y resolución de problemas; toma de decisiones; eficacia del proceso; uso de recursos instrumentales. Además, se incluyó un indicador transversal, la aceptabilidad de las traducciones, cuyos resultados se cruzaron con los resultados de los indicadores de las variables de estudio. Se analizó un total de 22 indicadores. También se analizó la actuación de los nueve traductores que habían obtenido los mejores resultados de aceptabilidad, para confirmar los rasgos característicos de la CT.

Los sujetos tenían que realizar las siguientes tareas: (1) una traducción directa (hacia la L1); (2) cumplimentación de un cuestionario sobre los problemas encontrados en la traducción; (3) una traducción inversa (hacia la L2); (4) cumplimentación de un cuestionario sobre los problemas encontrados en la traducción; (5) cumplimentación de un cuestionario sobre conocimientos de traducción; (6) participación en una entrevista retrospectiva.

Se usó el mismo texto (un folleto turístico) para la traducción inversa hacia todas las lenguas y para la traducción directa se usaron textos paralelos en alemán, francés e inglés (una noticia sobre virus informáticos). Las traducciones de los sujetos se usaron para medir la aceptabilidad de los resultados. Tras la experiencia de los estudios exploratorios y de la prueba piloto se decidió focalizar la atención en el análisis de cinco problemas prototípicos de traducción de cada texto (denominados “puntos ricos”).

Los resultados obtenidos en el experimento permitieron extraer varias conclusiones respecto al funcionamiento de la CT. Consignamos a continuación los aspectos más importantes (PACTE 2017b):

1. La CT es una competencia adquirida, diferente a la competencia bilingüe.
2. La CT afecta al desarrollo del proceso traductor y al producto (la calidad de las traducciones).

3. La importancia de las subcompetencias conocimientos de traducción, instrumental y estratégica, y su estatus de competencias específicas de la CT.
4. La interrelación de todas las subcompetencias de la CT y el papel fundamental que desempeña la subcompetencia estratégica en el conjunto de la CT.
5. La existencia de diferencias en cuanto a la direccionalidad (traducción hacia la L1 y hacia la L2).
6. Las diferencias entre CT y experticidad en traducción. El estudio de los nueve mejores traductores en cuanto a la aceptabilidad de las traducciones (PACTE 2017c) demostró claramente que en la mayoría de indicadores los resultados de este grupo eran superiores a los del resto de traductores<sup>4</sup>.

Además, los resultados permitieron identificar los rasgos que caracterizan la CT (véase tabla 2.1)

Tabla 2.1. Rasgos distintivos de la competencia traductora (PACTE 2017b: 295)

RASGOS DISTINTIVOS DE LA COMPETENCIA TRADUCTORA		SUBCOMPETENCIA RELACIONADA
Resolver satisfactoriamente problemas de traducción	↔	Estratégica
Tener una concepción dinámica y coherente de la traducción (conocimientos declarativos)	↔	Conocimientos de traducción
Tener un planteamiento dinámico de la traducción (conocimiento procedimental)	↔	Estratégica

4. También se demostraron características de este grupo que, según los Estudios de experticidad, caracterizan a los expertos y que pueden, pues, servir de base para diferenciar entre CT y experticidad en traducción (PACTE 2017b: 293-294): desempeño superior; diferencias cualitativas en la representación del conocimiento; mayor estructuración e interconexión del conocimiento; conocimientos procedimentales más desarrollados; uso más eficiente de las estrategias de documentación.

Hacer un uso combinado y eficaz de recursos cognitivos (apoyo interno) y de recursos de documentación de diverso tipo (apoyo externo)	↔	Estratégica + instrumental
Hacer un uso eficaz de recursos cognitivos automatizados y no automatizados (apoyo interno)	↔	Estratégica + conocimientos de traducción
Hacer un uso eficaz de los recursos instrumentales	↔	Instrumental

## 2.4. La adquisición de la competencia traductora

### 2.4.1. Evolución de la investigación y modelos existentes

A diferencia de la abundancia de modelos de CT, se han propuesto muy pocos modelos de ACT; además, la mayoría de ellos se basan en la observación y la experiencia o en estudios realizados en otras disciplinas. Cabe resaltar los siguientes<sup>5</sup>:

- La *traducción natural* (Harris 1977, etc.). Harris define la traducción natural como una capacidad innata universal que posee cualquier hablante bilingüe y que desarrolla en circunstancias cotidianas sin haber recibido una formación especial para ello. Esta capacidad se diferencia, pues, de la CT.
- La *socialización del traductor* (Toury 1995: 241-258). Toury considera que en el proceso de conversión de un bilingüe en traductor desempeña un papel esencial el *feedback* del entorno social, y denomina ese proceso *socialización del traductor*.
- La *traducción construida* (Shreve 1997). El desarrollo de la competencia traductora es, según Shreve, un continuum entre la *traducción natural* y la *traducción construida* (la traducción profesional).
- Los cinco estadios de Chesterman (1997: 147-149). Chesterman se basa en los cinco pasos propuestos por Dreyfus y Dreyfus (1986) para la adquisición de un conocimiento experto (novato, aprendiz

5. Para una explicación de los modelos de ACT véase Hurtado Albir 2001/2011: 402-406, 2020: 402-405; PACTE 2020: 97-100.

- avanzado, aptitud, pericia y experto) y considera que se trata de un proceso de automatización gradual y de reflexión crítica.
- El modelo conexionista (Alves & Gonçalves 2007). Alves y Gonçalves parten de los enfoques conexionistas y consideran que la adquisición de la competencia del traductor es un proceso gradual, sistemático y recursivo de ampliación de las redes neuronales entre varias unidades del entorno cognitivo individual.
  - La *emergencia de la competencia del traductor* (Kiraly 2013, 2015). Kiraly critica los modelos bidimensionales de CT, que considera que son incapaces de captar su complejidad, y propone un modelo cuatridimensional. Su modelo refleja la compleja interacción entre las competencias y su aparición no paralela a lo largo del tiempo, e incide en que el desarrollo de competencias es diferente en cada individuo. Para promover el aprendizaje y el desarrollo de la competencia del traductor, se defiende la formación basada en proyectos o experiencias auténticas (p. ej. Kiraly & Massey 2019).

Desde los años 80 del siglo XX se han realizado estudios empíricos sobre cuestiones relacionadas con la ACT<sup>6</sup>. Dichos estudios se centran en la actuación de estudiantes de traducción de un nivel determinado o de diferentes niveles, o comparan la actuación de estudiantes de traducción con el de bilingües o traductores profesionales. La mayoría de ellos se han llevado a cabo con muestras reducidas. Además, dichos estudios solo tratan aspectos particulares del proceso de la ACT (creatividad, procesos de automatización, identificación de problemas, toma de decisiones, uso de estrategias, competencia cultural, influencia del bilingüismo, etc.), pero existe poca investigación que analice la ACT en su conjunto y con muestras grandes y representativas. Cabe mencionar dos proyectos de investigación que han realizado estudios longitudinales sobre la ACT: el proyecto TransComp (2008-2011, Universidad de Graz) y el proyecto Capturing Translation Processes (CTP) (2009-2011, ZHAW Institute of Translation and Interpreting).

---

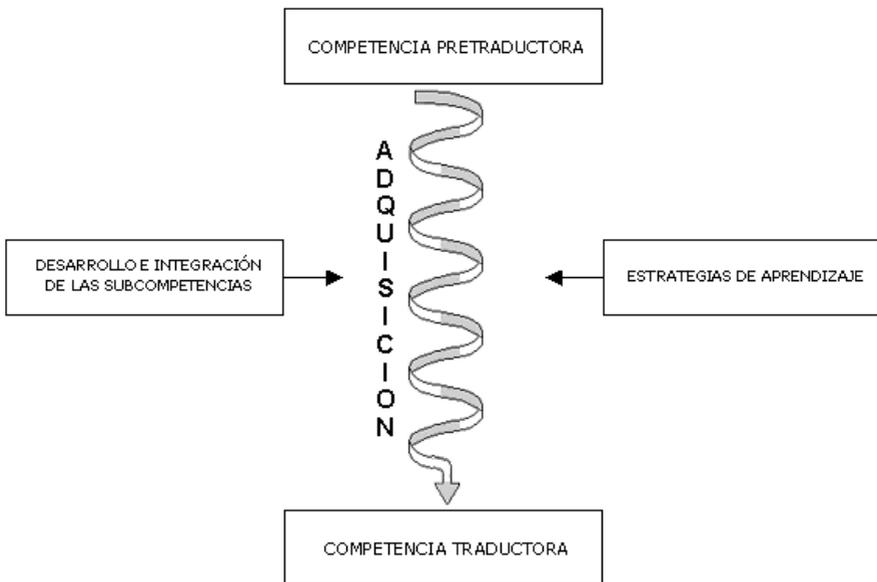
6. Para una revisión de la investigación empírica realizada véase Hurtado Albir 2020: 405-407; PACTE 2020: 100-102.

## 2.4.2. La investigación de PACTE sobre adquisición de la competencia traductora

### 2.4.2.1. El modelo dinámico de adquisición de la competencia traductora de PACTE

PACTE considera que la ACT es un proceso dinámico en espiral, no lineal, de evolución desde un conocimiento novato (competencia pretraductora) a la CT (véase figura 2.2)<sup>7</sup>.

Figura 2.2. Adquisición de la competencia traductora según PACTE (1998, 2000, 2020: 105)<sup>8</sup>



PACTE (2000, 2014, 2015, 2019a, 2020: 104-105) define la ACT como:

7. El modelo se presentó por primera vez (junto al primer modelo de CT) en un póster titulado “La competencia traductora y su aprendizaje”, en el *IV Congrés Internacional sobre Traducció*, Universitat Autònoma de Barcelona, 1998.

8. Se citan solo algunas de las publicaciones de PACTE donde se presenta este modelo.

1. Un proceso dinámico, en espiral, que, como todos los procesos de aprendizaje, evoluciona desde un conocimiento novato (competencia pretraductora) a la CT. Dicho proceso requiere desarrollar una competencia de aprendizaje (estrategias de aprendizaje).
2. Un proceso de reestructuración y desarrollo de las subcompetencias y componentes psicofisiológicos de la CT.
3. Un proceso en el que se integran, desarrollan y reestructuran conocimientos declarativos y operativos.
4. Un proceso en el que el desarrollo del conocimiento operativo y, en consecuencia, de la subcompetencia estratégica es fundamental.

El proceso de ACT comporta, pues, una evolución, que comienza en una etapa en la que solo se posee una competencia bilingüe y extralingüística y una habilidad rudimentaria de traducción natural (Shreve 1997), y termina con la adquisición de la CT. Dicho proceso, según PACTE implica relaciones, jerarquías y variaciones en lo que respecta a las subcompetencias. Las subcompetencias que intervienen en el proceso de ACT (PACTE 2020: 104-105): (1) están interrelacionadas y se compensan entre sí; (2) no siempre se desarrollan en paralelo (es decir, al mismo tiempo y ritmo); (3) están organizadas jerárquicamente. Además, el proceso de ACT:

- puede no ser paralelo para la traducción hacia la L1 y la L2;
- puede evolucionar a diferentes velocidades según la combinación lingüística;
- está influenciado por el contexto de aprendizaje (enseñanza guiada, autoaprendizaje, etc.) y la metodología utilizada por los profesores;
- puede variar según la especialidad de traducción (traducción jurídica, literaria, etc.).

Obviamente, se pueden dar también diferencias individuales según las personas (sus conocimientos, habilidades, estilos cognitivos, etc.), difíciles de medir en estudios como el que PACTE llevó a cabo.

#### 2.4.2.2. Principales resultados de la investigación experimental de PACTE sobre la adquisición de la competencia traductora

Al igual que en la investigación sobre CT, la investigación empírica de PACTE sobre ACT se ha centrado en las tres subcompetencias específicas de la CT (conocimientos de traducción, instrumental y estratégica) y no se han estudiado los componentes psicofisiológicos; tampoco se ha estudiado la adquisición de estrategias de aprendizaje o la influencia del *input* pedagógico, que deberían ser objeto de otras investigaciones. Como en el caso de la CT, se ha centrado también en la traducción no especializada. En PACTE (2020) se recogen los resultados de la investigación realizada<sup>9</sup>.

En el diseño experimental se utilizaron las mismas variables dependientes e indicadores que en el experimento de CT y los sujetos realizaron las mismas tareas experimentales.

Antes de llevar a cabo el experimento, en junio de 2011 se realizó una prueba piloto con 15 estudiantes de cuarto curso de Traducción e Interpretación de la Facultat de Traducció i d'Interpretació de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).

En cuanto al experimento, si bien lo ideal hubiera sido realizar un estudio longitudinal con el mismo grupo de sujetos, esto planteaba varios problemas prácticos y técnicos: dificultad de retener el mismo grupo durante cinco años; necesidad de desarrollar y probar instrumentos comparables para cada medición; control de variables extrañas (como factores externos que pudieran afectar a las habilidades lingüísticas y de traducción de los sujetos); cambios tecnológicos; etc. En consecuencia, se optó por simular un estudio longitudinal, para lo cual se estudiaron simultáneamente grupos de estudiantes de primero, segundo, tercer y cuarto curso y un grupo de recién graduados; para garantizar que los estudiantes de cada grupo fueran homogéneos y representativos del nivel correspondiente, se utilizó un cuestionario de selección. Este simulacro de estudio longitudinal permitió recopilar todos los datos en un solo mes, así como utilizar los instrumentos validados

---

9. A pesar de que en el experimento se recogieron datos de traducción hacia la L1 y la L2, en PACTE 2020, que incluye los resultados de todas las variables e indicadores, solo se analizan los datos de la traducción hacia la L1.

en el experimento de CT, garantizando, además, que los datos de todos los indicadores se recopilaban en las mismas condiciones.

El experimento se llevó a cabo en noviembre de 2011 con 129 estudiantes de Traducción e Interpretación de primer a cuarto curso y recién graduados de la Facultat de Traducció i d'Interpretació de la Universitat Autònoma de Barcelona. Los estudiantes de primero acababan de comenzar sus estudios y aún no habían cursado ninguna asignatura de traducción, por lo que se podían considerar novatos y solo poseían la competencia pretraductora; los recién graduados habían terminado sus estudios en junio de 2011 y podían representar el final de la formación.

Su actuación se comparó con la de los 35 traductores que participaron en el experimento de CT.

Los datos recogidos permitieron identificar cuatro tipos diferentes de evolución en los indicadores estudiados:

- No evolución: no hay ninguna diferencia de valores entre grupos de primero a graduados.
- Evolución creciente: los valores ascienden de primero a graduados, y cada valor entre grupos es mayor o igual al precedente.
- Evolución decreciente: los valores descienden de primero a graduados, y cada valor entre grupos es menor o igual al precedente.
- Evolución mixta: combinación de evoluciones crecientes y decrecientes de primero a graduados.

La existencia de estos cuatro tipos de evolución es una primera confirmación de que el proceso de ACT no es un proceso lineal.

Los resultados obtenidos en el experimento pusieron de relieve las siguientes cuestiones (PACTE 2020: 211-218):

1. Aumento de la aceptabilidad de las traducciones y complejidad de los problemas de intencionalidad. La aceptabilidad de las traducciones va aumentando a medida que avanza la formación; se pone de relieve, además, que los problemas de intencionalidad (es decir, los relacionados con la captación de información del texto original) son los más difíciles de resolver, puesto que obtienen los niveles más bajos de aceptabilidad.

2. Progresión desde una concepción y un planteamiento “estático” de la traducción (lingüístico, literalista) a una concepción y un planteamiento “dinámico” (textual y contextual). Esta progresión dinámica es más acentuada en el caso de los conocimientos procedimentales.
3. Preocupación por la calidad lingüística del texto de llegada. La mayor dificultad expresada por los estudiantes es la de reexpresión lingüística, lo que revela una conciencia de la necesidad de dominar bien la lengua de llegada para traducir y a la par una inseguridad en cuanto a conseguirlo adecuadamente.
4. Fluctuación en la adquisición de conocimientos procedimentales e influencia de la subjetividad. Se produce una fluctuación en lo que se refiere a la adquisición de conocimientos procedimentales para la resolución de problemas de traducción (cuyos indicadores poseen en su mayoría una evolución mixta) e influencia de la subjetividad, ya que los estudiantes identifican problemas de traducción, describen sus características, usan procedimientos para resolverlos y valoran la solución obtenida en función de los conocimientos y habilidades que poseen y de sus carencias, lo cual condiciona tanto sus conocimientos declarativos (*teorías implícitas*) como sus conocimientos operativos para la resolución de problemas de traducción.
5. Fluctuación en la adquisición de estrategias de resolución de problemas de traducción y escaso uso de apoyo interno y de automatización. También se produce una fluctuación en la adquisición de estrategias de resolución de problemas de traducción (en las que se da una evolución mixta) y escaso uso de apoyo interno (recursos cognitivos) y de procesos automatizados. Los estudiantes movilizan poco sus recursos cognitivos, es decir, conocimientos lingüísticos y extralingüísticos de todo tipo, así como conocimientos de traducción y estrategias cognitivas (contextualizar palabras, realizar inferencias, hacer analogías, formular hipótesis de sentido, etc.).
6. Escaso aumento de la eficacia del proceso traductor. La aceptabilidad de las traducciones va aumentando a medida que avanza la formación, pero no la rapidez en conseguir soluciones aceptables.
7. Aumento de la eficacia en el uso de los recursos instrumentales; fluctuaciones en la variedad de recursos usados y aumento de la

variedad de consultas. A medida que avanza la formación se producen fluctuaciones en cuanto a la variedad de recursos usados (que sigue una evolución mixta) y un aumento de la variedad de consultas (que sigue una evolución creciente), lo que da a entender que se va adquiriendo un mayor conocimiento y seguridad en el uso de los recursos externos.

8. Predominancia de las evoluciones de tipo mixto. La adquisición de los conocimientos procedimentales y el uso de estrategias no sigue un proceso lineal y se va reestructurando a medida que avanza la formación, ya que la mayoría de indicadores analizados tienen una evolución de tipo mixto y esos indicadores se refieren fundamentalmente a conocimientos procedimentales (además, en su mayoría están relacionados con la subcompetencia estratégica).
9. Progresión desigual según los indicadores y falta de progresión en indicadores de tipo procedimental. Los seis indicadores en los que no se produce progresión se refieren a conocimientos procedimentales (están relacionados con la subcompetencia estratégica y la subcompetencia instrumental); parece, pues, que los conocimientos procedimentales son más difíciles de asimilar.
10. Falta de relación entre la aceptabilidad y el resto de indicadores. Esta falta de relación puede deberse a que cada persona, para conseguir buenas soluciones traductoras, usa de manera diferente las subcompetencias de la CT y las compensa entre sí según sus necesidades, siguiendo caminos diferentes y utilizando de manera diferente la subcompetencia estratégica.

Los resultados obtenidos parecen confirmar, pues, el modelo de ACT de PACTE, ya que se pudieron constatar las siguientes cuestiones (PACTE 2020: 218-219):

- La ACT es un proceso dinámico, no lineal y en espiral, dado que se pudo observar que se producía una combinación de diferentes tipos de evolución, con una predominancia de evoluciones de tipo mixto, lo cual pone de relieve la no linealidad del proceso de ACT.
- La ACT comporta una evolución desde un conocimiento novato a la CT, ya que se pudo observar que los recursos de apoyo interno

(cognitivos) y externos (instrumentales) se van combinando y reajustando, obteniendo mejores resultados de aceptabilidad a medida que avanza la ACT.

- La ACT es un proceso de desarrollo y reestructuración de las subcompetencias de la CT que no es paralelo, dado que los resultados obtenidos muestran que se van produciendo cambios en los conocimientos declarativos y procedimentales a medida que avanza la ACT y que estos cambios no se producen en paralelo.
- La importancia de las subcompetencias estratégica, instrumental y conocimientos de traducción en la ACT, ya que los indicadores analizados recogen información especialmente de las tres subcompetencias específicas de la CT según el modelo de PACTE y los resultados obtenidos ponen de manifiesto su importancia.
- La importancia de la subcompetencia estratégica en la ACT, ya que se pudo observar una compensación y reajustes entre el uso de procedimientos de apoyo interno (cognitivos) y apoyo externo (instrumentales) para resolver problemas de traducción, lo que subraya la importancia de la adquisición de la subcompetencia estratégica. Según el modelo de PACTE, dicha competencia monitoriza el proceso de traducción, activa las demás subcompetencias para resolver problemas de traducción, compensando posibles deficiencias en cualquiera de esas subcompetencias, y sirve para evaluar las soluciones de traducción obtenidas.

Además, los resultados permitieron constatar que el grado de CT afecta no solo al producto de la traducción (la calidad de las traducciones) sino también al desarrollo del proceso traductor (concepción y planteamiento de la traducción, identificación de problemas de traducción, aplicación de estrategias, etc.). Por último, cabe resaltar que la comparación con los traductores del experimento de CT permitió observar que las nuevas generaciones usan más los recursos externos y de modo más eficaz.

Los resultados obtenidos en las distintas variables permitieron constatar la influencia de la formación recibida en la mayoría de indicadores, así como ciertas carencias en la formación. A partir de estas consideraciones se

dedujeron toda una serie de implicaciones para la formación de traductores (PACTE 2020: 223-225):

1. Incidir más en los problemas de traducción relacionados con la intencionalidad y en el desarrollo de la subcompetencia estratégica.
2. Enfatizar el desarrollo de la producción escrita en LI.
3. Estimular más el uso de apoyo interno (recursos cognitivos).
4. Fomentar la automatización en la resolución adecuada de problemas de traducción.
5. Incidir en la presión de tiempo propia del mercado laboral.
6. Fomentar un uso más eficaz de los recursos instrumentales.
7. Incrementar la *práctica deliberada* de la traducción para resolver más eficazmente los problemas de traducción, con tareas de traducción bien estructuradas en torno a objetivos específicos, que permitan mejorar las destrezas cognitivas, el uso más eficaz de los recursos instrumentales e impulsen la automatización en la resolución de problemas de traducción.
8. Establecer criterios claros de nivelación, dado que la investigación permitió constatar que la CT requiere un proceso de adquisición y que existen fases en su desarrollo, pero falta describir los rasgos propios de cada fase para poder determinar niveles en la ACT. Este es, precisamente, el objetivo del proyecto NACT.