

EVALUANDO LA METACOGNICIÓN SOBRE LA TRADUCCIÓN EN EL AULA: DISEÑO DE UN CUESTIONARIO DE PREGUNTAS ABIERTAS

ANA MARÍA GARCÍA ÁLVAREZ UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

RESUMEN

Concebir el signo lingüístico como contenedor de significados fijos y universales constituye una de las metáforas conceptuales del alumnado sobre la traducción. La lingüística cognitiva supera esta metáfora al estudiar que el signo lingüístico es todo lo contrario: *abierto, enciclopédico, situado y emergente* (Langacker, 1987). Este cambio de aprendizaje en el aula sobre el signo lingüístico debe basarse en saberes y contenidos de la lingüística cognitiva cuya selección, cuantificación, calificación y secuenciación se construye en función de los conocimientos previos y perfil del estudiante mediante un material curricular apropiado y aplicable a la traducción.

Al objeto de comprobar hasta qué punto se han conseguido los objetivos propuestos en el aula señalados anteriormente, he elaborado un *cuestionario de preguntas abiertas* que los estudiantes deben responder y desarrollar en grupos y que pretende evaluar el conocimiento declarativo y procedimental del alumnado sobre los cambios producidos en sus creencias sobre el signo lingüístico en un momento dado del proceso de aprendizaje. El producto se basa en la comparación de un TO alemán con su traducción al español realizada por un traductor profesional y sobre la que los estudiantes reflexionan acerca de su calidad teniendo en cuenta algunos principios teóricos de la lingüística cognitiva aplicados a la traducción y aprendidos previamente en el aula. El diseño del cuestionario se basa por otro lado en una *metodología de investigación cualitativo-descriptiva*. Lo innovador del cuestionario es el planteamiento y secuenciación estructurada de los contenidos de las preguntas al considerar la interacción mental de los conocimientos previos y nuevos del estudiantado.

Se demostrará por tanto la viabilidad del cuestionario en cuanto a los pasos establecidos para su elaboración teniendo en cuenta la temporalización de la unidad didáctica y otras variables contextuales. Asimismo se analizarán las argumentaciones de los estudiantes con el fin de establecer conclusiones sobre sus estados de aprendizaje del signo lingüístico y sobre posibles mejoras respecto a la programación curricular.

PALABRAS CLAVE: Lingüística aplicada, lingüística sincrónica, teoría y métodos educativos

ABSTRACT

Conceiving the linguistic sign as a container of fixed and universal meanings constitutes one of the students' conceptual metaphors about translation. Cognitive linguistics surpasses this metaphor by considering the linguistic sign to be opposed to this way of thinking: *open, encyclopaedic, situated and emergent* (Langacker, 1987). In order to implement this change in teaching, it needs to be based on theories and aspects of

cognitive linguistics, whose selection, quantification, evaluation and content sequencing should be planned according to the students' previous knowledge and profile by means of an appropriate curricular programme which can be applied to translation.

In order to determine whether the above mentioned didactic goals have been fulfilled in the classroom, and to what extent, I have designed an *open questionnaire*. Students respond to a series of questions and then discuss their answers in groups in order to evaluate their declarative and procedural knowledge concerning changes in their beliefs about the linguistic sign that occurred at a given moment in the translation learning process. The translation product is based on the comparison of a German ST with a professionally translated Spanish TT. Students are asked to reflect on the translation quality of the TT by applying the theoretical principles of translation-oriented cognitive linguistics that were previously taught in the classroom. The questionnaire has been designed according to a *qualitative-descriptive methodology*. It contains some innovative aspects such as the structured sequencing of the questions which takes into account the students' mental interaction of previous and new knowledge acquisition.

Therefore, the didactic viability of the questionnaire will be established through the consideration of the sequencing of the didactic unit and other contextual parameters. Similarly, students' reasoning will be analysed in order to establish conclusions about their learning stage in relation to the linguistic sign and in order to improve the curricular programme.

KEYWORDS: Applied Linguistics, synchronic Linguistics, Educational theory and methods

SUMARIO

1. Hacia un cambio de creencias sobre la traducción del signo lingüístico
2. Impartiendo conocimientos teóricos: programación de una unidad didáctica sobre traducción y cognición
3. El cuestionario y su diseño
4. Analizando y evaluando los pensamientos de los estudiantes
5. Conclusiones y futuras investigaciones
6. Referencias bibliográficas

1. Hacia un cambio de creencias sobre la traducción del signo lingüístico

Una de las creencias más arraigadas de los estudiantes sobre el proceso de traducción consiste en concebir el signo lingüístico como contenedor de significados fijos y universales. Como reflejo de esta metáfora conceptual, el proceso de traducción del estudiantado tiende a ser lineal, basado principalmente en la aplicación de *microestrategias* (cf. Hönig, 1997), en las que predomina un excesivo hincapié en otorgar autoridad a la forma lingüística y al significado estructuralista establecido por los diccionarios. Los argumentos para fundamentar sus estrategias de traducción están normalmente guiados por la intuición. Pero ¿qué ocurre si la intuición falla? Y si se da el caso de que algún estudiante fundamenta su proceso con alguna teoría de la traducción, la tendencia es no saber relacionarla con la práctica traslativa.

El signo lingüístico es abierto, enciclopédico, situado y emergente (Langacker, 1987), tal y como demuestra la lingüística cognitiva. Los contenidos teóricos de esta disciplina sirven para construir excelentes andamiajes hacia la fundamentación coherente de las estrategias de traducción en el aula. Sin embargo, existen muy pocas investigaciones al respecto cuando se aplica a la traducción, y en concreto a su didáctica, lo cual resulta paradójico, si tenemos en cuenta que una de sus aportaciones principales es explicar la construcción del significado desde la imaginación y percepción humanas. No obstante, ello es hasta cierto punto comprensible porque el paradigma cognitivo actual de la traducción se centra principalmente en el desarrollo de métodos empírico-experimentales *principalmente inductivos* (ya sea los procedentes de la psicología cognitiva como los desarrollados mediante programas informáticos aplicados a la traducción) que intentan analizar lo que hacen los estudiantes cuando traducen y aportan, en consecuencia, resultados cuantitativos. En este sentido cabe recordar la crítica de Lörcher (1991) sobre los tradicionales modelos deductivos aplicados a la enseñanza de la traducción hasta los años noventa, una crítica que contribuyó en gran medida a un giro radical en el planteamiento de la investigación didáctica, de corte predominantemente inductivo. Los modelos deductivos han quedado marginados del paradigma didáctico al considerarse constructos metodológicos artificiales que no pueden dar cuenta de cómo funciona realmente el proceso de traducción. Pero ¿no resulta asimismo reduccionista orientar la investigación en didáctica de la traducción hacia parámetros exclusivamente cuantitativos? ¿Acaso están aportando resultados viables para el desarrollo de metodologías apropiadas en el aula? ¿Contribuyen a la adquisición de la metacognición? La cuestión principal, en mi opinión, es que debemos revisar precisamente los enfoques metodológicos deductivos en interacción con los inductivos. Precisamente la eterna enemistad entre la teoría y práctica de la traducción radica en que la traductología, tal y como se concibe hoy en día según sus diferentes enfoques, no basta por sí sola para describir aspectos relevantes relacionados, por ejemplo, con la incidencia de la imaginación humana en la traducción del signo lingüístico. Aunque ya existen algunos modestos intentos al respecto en los trabajos de Snell-Hornby (1988), Vermeer y Witte (1990), Kussmaul (1995,2000) o Hönig (1997), estas investigaciones preliminares no han recibido la atención necesaria por parte de la didáctica de la traducción. Una traductología cognitiva que describa el funcionamiento de la imaginación, la percepción o la imaginería mental que se activa en la traducción de conceptos, entre otros aspectos, constituye aún un campo de investigación por desarrollar. Por otro lado, el paradigma experimental inductivo no es suficiente en sí mismo para aportar datos sobre la adquisición de la metacognición en traducción. Sin

menospreciar los métodos de investigación cuantitativos, la *metacognición y su estudio* requiere principalmente de una *investigación cualitativa* que sea capaz de describir la caja negra de los estudiantes a través del análisis de sus pensamientos y argumentaciones. En este sentido, las ciencias cognitivas, y en concreto la lingüística cognitiva, proveen al investigador de herramientas apropiadas para estudiar la mente humana y su interacción con la traducción.

¿Cómo se adquiere la metacognición sobre una disciplina? En primer lugar debemos retomar el papel relevante que desempeña el *conocimiento declarativo* en la didáctica y su manera más eficaz de ser adquirido. El docente debe ser crítico a la hora de seleccionar los contenidos teóricos para la práctica de la traducción según el grado de viabilidad teórica, ya que los distintos enfoques van quedando desfasados o van siendo mejorados y enriquecidos según las aportaciones de las nuevas investigaciones. En el presente artículo se hace hincapié en este sentido en la importancia de la lingüística cognitiva para entender cómo imaginamos y construimos el signo lingüístico durante el proceso traslativo. Por otro lado, el aprendizaje del *conocimiento declarativo* en el aula, si quiere ser *significativo* (cf. Ormrod, 2005:252 y ss.), requiere de un orden de elaboración, secuenciación y evaluación de contenidos teóricos que debe tener en cuenta el perfil y los conocimientos previos sobre traducción del estudiantado, además de una temporalización apropiada. Se trata en este sentido de construir una estructura organizativa adecuada para la información cognitiva que se les presenta en clase o en los materiales curriculares escritos y que debe interactuar constantemente con el conocimiento procedimental de una manera constructivista, con objeto de desarrollar la *metacognición*, es decir, “la reflexión sobre la reflexión en acción” (Bruning et al., 2002:298). Es importante señalar que el fracaso en la enseñanza teórica de la traducción se debe principalmente al modo en que se transmiten estos conocimientos. No se trata de transmitir un aprendizaje memorístico de términos teóricos y autores, sino de construir el conocimiento en andamiajes virtuales que contribuyan al cambio de creencias en interacción con la práctica. Lo que realmente merece ser evaluado es precisamente el cambio de creencias del estudiantado en un momento del proceso.

2. Impartiendo conocimientos teóricos: programación de una unidad didáctica sobre traducción y cognición

Los *mapas cognitivos* constituyen uno de los recursos más idóneos para organizar e interpretar ideas nuevas (cf. Sevillano García, 2005). En nuestro experimento se han dedicado cuatro horas a la transmisión de contenidos teóricos nuevos que se han ido contrastando con los conocimientos previos del estudiantado sobre el signo lingüístico mediante el recurso del power point. Las diapositivas presentan de una manera dinámica y creativa la representación del conocimiento (Puente Ferreras, 2003: §14) a modo de imágenes, esquemas, ejemplos e información cognitiva escueta y clara teniendo en cuenta el perfil del estudiante y sus conocimientos presupositivos de lingüística y traducción. La secuenciación de contenidos en estas cuatro horas a modo de mapas cognitivos ha tenido en cuenta los siguientes aspectos de la lingüística cognitiva (cf. Lakoff, 1987; Langacker, 1987; Rosch, 1978; Ruiz de Mendoza, 2002) cuya orientación está siempre enfocada hacia la traducción:

1. Semántica de prototipos; modelos cognitivos idealizados; scripts o guiones; *frames* o marcos

2. Categorización de los conceptos (desde su verticalidad y horizontalidad) según la semántica cognitiva y la terminología
3. Activación y configuración de los conceptos: dominios cognitivos; focalización, saliencia; organización figura/fondo; perfil/base; la construcción de la paráfrasis desde la perspectiva cognitiva
4. Imágenes mentales; esquemas imaginísticos; *scenes- and-frames semantics*; proyecciones mentales en la configuración conceptual (metáforas conceptuales, metáforas de imagen y de forma; la metonimia)
5. Esquemas cognitivos (interacción de esquemas cognitivos maternos y extranjeros; espacios integrados (*blends*), extranjerizaciones y domesticaciones.

No es objetivo de este artículo describir y fundamentar cada uno de estos contenidos teóricos para la práctica de la traducción, ya que excede el propósito de la presente investigación, centrada más bien en el diseño del cuestionario y las argumentaciones del alumnado. No obstante, y con el fin de ejemplificar uno de estos mapas, cabe señalar que la construcción didáctica de un mapa cognitivo, como es el caso de la transmisión de conocimiento sobre la “semántica de prototipos” indicada en el apartado 1, consiste en presentar y describir, mediante tres diapositivas consecutivas, las nociones básicas de dicha semántica (Rosch, 1978) a través de información textual concisa y clara sobre la categorización conceptual y vinculada además a ejemplos visuales de ejemplares de diferente índole pertenecientes a la categoría “pájaro” o “silla”: de los más representativos a los más marginales dentro de dicha categoría en la cultura española.

En este sentido, la interrelación entre imagen y texto está basada precisamente en el modo en que se adquiere el conocimiento humano: mediante imágenes y proposiciones. Una secuenciación adecuada de contenidos es asimismo esencial, teniendo en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes sobre semántica. Estos andamiajes contribuyen en su totalidad, junto con el intercambio de opiniones entre los alumnos y el profesor sobre las imágenes y textos, a cambiar gradualmente la cognición del estudiantado sobre el signo lingüístico. Uno de los aspectos más importantes aprendidos en este sentido con la semántica de prototipos es tomar consciencia de que la percepción de la realidad no es universal ni unívoca; tampoco se basa en parámetros lógicos sino gestálticos y corpóreos, entre otros factores.

El objetivo principal del presente artículo consiste en evaluar diagnósticamente cómo ha influido precisamente este aprendizaje significativo en las creencias previas de los estudiantes sobre la traducción del significado y si ha contribuido a modificar su metacognición, aunque sea de manera preliminar. Asimismo, el experimento constituye una fuente de datos viable para posibles mejoras del diseño curricular de la asignatura “Traducción general C/A alemán-español” de tercer año de Licenciatura en Traducción e Interpretación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Previamente a la programación y consecución de la unidad didáctica, el docente había indagado acerca de los conocimientos sobre lingüística y traducción de los estudiantes mediante intercambios orales y debates que, por cuestiones de extensión, no pueden ser presentados en esta investigación. Basta con señalar que estos conocimientos se habían caracterizado por un marcado enfoque estructuralista. Hablando en términos de metáforas conceptuales y ontológicas que configuran el pensamiento del estudiantado

(cf. Lakoff y Johnson, 1980), la forma lingüística se representaba como un contenedor, mientras que el contenido representaba un significado universal y en cierta manera fijo, que se “vierte” de un contenedor origen a otro contenedor meta, sin más consideraciones.

3. El cuestionario y su diseño

El *método de investigación cualitativo* se emplea para conocer procesos complejos relacionados con la captación e interpretación subjetivas (Sevillano García, 2005:209-210), cuya recogida de datos se hace mediante procedimientos abiertos como el cuestionario. La valoración de estos datos registrados tiene lugar muchas veces en forma de análisis interpretativo de documentos que se centran en la descripción y comprensión de los comportamientos individuales de los sujetos, desde un análisis de la realidad contemplada en su totalidad (visión holística), matizada por la visión personal de los individuos implicados, analizando sus creencias, pensamientos, intenciones, motivaciones, etc.

El presente cuestionario se caracteriza principalmente por el planteamiento y secuenciación de los contenidos de preguntas abiertas relacionadas con la evaluación del proceso de traducción en relación con el signo lingüístico. El producto de traducción, que complementa al cuestionario en el experimento, consiste en el análisis de un TO alemán sobre gastronomía múniquesa y su comparación con la traducción al español realizada por un traductor profesional, al objeto de que el alumnado desarrolle su *capacidad crítica* sobre la calidad de la traducción de los referentes culturales en español. Estos textos han sido extraídos del libro *Textanalyse und Übersetzen* de C. Nord (1991:224-225), si bien sus referentes culturales serán analizados y fundamentados en esta ocasión desde la perspectiva cognitiva.

TO en alemán:

Spezialitäten

“Liebe geht durch den Magen”. Dieser Spruch findet in München seine besondere Bestätigung. Denn es gilt als ein Teil der vielzitierten Münchner Gemütlichkeit, dass man hier auch zu essen und zu trinken versteht. Probieren Sie deshalb zuerst, was unter „Schmankerl“ als Münchner Spezialität auf der Speisekarte aufgeführt ist: Die Weisswurst, jene zarte Köstlichkeit, „gemixt“ aus Kalbsbrat, Salz, Pfeffer, Zitrone und Petersilie. Den Leberkäs’, der weder mit Leber noch mit Käse etwas gemein hat, sondern ein aus Rindsbrat und Speck gebackener Laib ist. Den Leberknödel, die berühmteste Sorte bayerischer Knödelarten. Kaum wegzudenken sind außerdem die altbekannten Schweinswürstl mit Kraut. Kenner wissen, wo sie besonders schmackhaft am Rost gebraten werden. Aber was wäre die gute Speis’ ohne das berühmte Münchner Bier? Der Durstige bestellt „eine Maß“ (1 Liter). Die meisten nehmen „Eine Halbe“ (½ Liter). Hell oder dunkel? Süffiger ist, laut Volksmeinung, das „Dunkle“. Aber immer mehr bevorzugen das „Helle“ und das „Pils“. Und wie wär’s mit dem obergärigen Weissbier (Weizenbier)? Oder mit „Märzen“ und „Bock“ (Starkbiere)? Köstlich schmecken Sie alle. Vor allem wenn Sie mit einem sorgsam gesalzenen „Radi“ –auf Hochdeutsch „Rettich“- Ihren Durst erst so recht schüren und dazu die Münchner Brot-Spezialitäten probieren: Brez’n, Remische, Salzstangerl, Loawen, Mohnzöpferl. [...]

TM en español:

Especialidades

“El amor pasa por el estómago” es un adagio que vale especialmente para Munich. Entender de comida y bebida forma parte de la tan citada “Gemütlichkeit”, la acogedora atmósfera de Munich. Pruebe lo indicado en la lista de platos bajo la rúbrica “Schmankerl”, especialidades de la cocina muniquesa: la salchicha blanca, delicioso manjar, cuyos ingredientes son ternera, sal, pimienta, limón y perejil. “Leberkäs”, “Queso de hígado”, que nada tiene de común ni con el queso ni con el hígado, pues se compone de carne de vaca y tocino. “Leberknödel”, “Albóndiga de hígado”, la más famosa entre las diversas variedades bávaras. No se pueden pasar por alto las famosísimas salchichas de cerdo con chucrut. Los gourmets saben dónde las asan mejor a la parrilla. Pero ¿qué valdrían estos deliciosos bocados sin la proverbial cerveza de Munich? El sediento pide “eine Mass”, un litro. Por lo general, se bebe “eine Halbe”, medio litro. ¿Negra o rubia? El pueblo opina que se deja beber mejor la negra, pero cada vez se bebe más la rubia y la “Pils”. Sin olvidar la “Weissbier”, cerveza blanca o de trigo, de fermentación especial, la “Märzen” y la “Bock”, cervezas fuertes. Todas tienen su inconfundible sabor, sobre todo si se toman con una especialidad muniquesa, que son los rábanos salados. Hay que probar también las especialidades de pan: Brez’n, Remische, Salzstangerl, Loawen, Mohnzöpferl. [...]

Para el análisis y comparación de los textos anteriormente señalados, así como para la cumplimentación de los cuestionarios, se han dedicado diez horas en total. Asimismo, todo el trabajo ha tenido lugar en el aula y en la biblioteca de la Facultad, con el fin de que los factores contextuales y ambientales fueran aproximadamente los mismos para todos los estudiantes, y así hacer más objetiva la investigación. El docente ha estado siempre presente en el taller para controlar el material documental consultado (diccionarios, textos paralelos, etc.) por los estudiantes y para solucionar cualquier duda sobre el cuestionario. El contenido de las preguntas está asimismo orientado hacia el *aprendizaje corregulado*, es decir, el aprendizaje de la metacognición constructiva, compartida y situada entre los estudiantes mediante grupos de trabajo.

El cuestionario se divide en tres apartados principales: A) preguntas sobre el análisis de los referentes gastronómicos del TO, B) preguntas sobre la comparación del TM español con el TO en relación con la traducción de los referentes culturales y C) evaluación del estudiante sobre su aprendizaje corregulado.

El apartado A se divide a su vez en tres preguntas abiertas específicas que se formulan a continuación y que guardan relación con las teorías cognitivas previamente aprendidas, en especial Rosch (1978) y Langacker (1987):

1. Localizar y analizar en equipo los posibles *prototipos* de los conceptos gastronómicos alemanes que aparecen en el TO indicando las posibles *similitudes y diferencias* con conceptos parecidos en la cultura española (buscar primero las siguientes palabras en el diccionario bilingüe y monolingüe alemán, para luego poder compararlas con dichos conceptos españoles): “Knödel”, “Schweinswürstl”, “Münchner Bier”, “Mass”, “Rettich”, “Brez’n”, “Brotspzialitäten”.
2. Comprobar en equipo, una vez se hayan consultado las fuentes documentales más específicas como textos paralelos, Internet, informantes, etc., los *aciertos y errores* cometidos en el ejercicio anterior al configurar mentalmente los conceptos de “Knödel”, “Schweinswürstl”, “Münchner Bier”, “Mass”,

- “Rettich”, “Brez’n”, “Brotspezialitäten” cuando se ha recurrido previamente a los diccionarios.
3. Destacar en equipo la *focalización concreta* de los siguientes conceptos en función del contexto textual (es decir, qué es lo que se dice del concepto en el TO como “figura” y que es lo que permanece oculto o implícito como “fondo”). Para ello tendrán que documentarse previamente sobre los siguientes conceptos en la web para saber qué significan y cómo se configuran mentalmente de una manera global y qué imágenes evocan (también qué tipos de *dominios cognitivos* se evocan): “Magen”, “Gemütlichkeit”, Weisswurst”, “Leberkäse”, “Leberknödel”; “Schweinswürstl”, “Münchner Bier”, “eine Mass Bier”, “Weissbier”, “Starkbiere”, “Radi”, “Brez’n”; “Mohnzöpferl”.

La secuenciación gradual de los contenidos de estas preguntas abiertas implica transformar poco a poco las creencias estructuralistas del alumnado sobre el significado y su excesivo hincapié en la autoridad de los diccionarios tanto bilingües como monolingües, en creencias que apoyan el importante papel de la percepción y la imaginación en la comprensión de los conceptos. La pregunta 1 encauza en primer lugar el proceso de traducción hacia la consulta de los referentes culturales en los diccionarios, para activar precisamente los primeros pasos metacognitivos sobre el modo en que se estructuran las acepciones y definiciones lexicográficas. La pregunta 2 orienta el aprendizaje hacia la consulta de fuentes documentales más enriquecedoras en cuanto a información tanto textual como visual, lo que conlleva a que el estudiante sea aún más consciente del peligro de los diccionarios. La pregunta 3 pretende señalar la importancia del contexto textual en el que funciona el signo lingüístico y el papel de la focalización conceptual, pues una de las creencias más arraigadas en el conocimiento previo del estudiantado consiste en pensar que “sobre el signo hay que decirlo todo en la traducción”, de ahí las metáforas conceptuales tan arraigadas de la “equivalencia” o “fidelidad” y que subyacen en su conocimiento previo. Los contenidos teóricos previamente aprendidos sobre la psicología de la gestalt y sus nociones de “figura” y fondo”, que recoge a su vez Langacker (1987) para estudiar las estructuras lingüísticas y gramaticales con sus perfiles y bases, constituyen los pilares metodológicos apropiados hacia este cambio en el aprendizaje.

El apartado **B**, basado en la comparación del TM español con el TO, establece tres preguntas relacionadas con la calidad de la traducción de las formas lingüísticas de los referentes culturales y de un fraseologismo:

1. ¿Es adecuada la traducción del refrán “Liebe geht durch den Magen”? Analizar en equipo la solución traslativa y describir sus aciertos y errores, teniendo en cuenta la intención comunicativa directiva del refrán.
2. ¿Es acertada la traducción de “Gemütlichkeit” al español? Fundamentar la respuesta en equipo.
3. Comprobar en equipo si las diferentes extranjerizaciones y correspondientes domesticaciones de los siguientes conceptos han sido acertadas en la traducción española. “Schmankeln, especialidades de la cocina múniquesa”; “salchicha blanca”; “Leberkäs, queso de hígado”; “Leberknödel, albóndiga de hígado”; “salchichas de cerdo con chucrut”; “cerveza de Munich”; “eine Mass, un litro”, “eine Halbe, medio litro”; “negra o rubia”; “Pils”; “Weissbier, cerveza blanca o de trigo”; “la Märzen y la Bock, cervezas fuertes”; “rábanos salados”; “especialidades de pan Brez’n, Remische, Satzstangerl, Loawen, Mohnzöpferl”.

El diseño del apartado **B** se ha focalizado específicamente en las estrategias de traducción realizadas por el traductor profesional. Con ello se pretende evaluar la capacidad crítica del estudiantado sobre la traducción de extranjerizaciones y domesticaciones teniendo en cuenta lo que evocan las imágenes mentales previamente analizadas y consultadas en la fase de documentación, así como la incidencia de los aspectos previamente aprendidos de semántica cognitiva en las argumentaciones. Como se podrá comprobar, al docente también le interesa evaluar en este apartado si el estudiante ha entendido la función de la paráfrasis y su construcción en el texto en relación con los aspectos pragmáticos y cognitivos.

El apartado **C** pretende evaluar y establecer hipótesis sobre el aprendizaje en grupo e individual y el cambio de posibles creencias en interacción con el conocimiento procedimental. Las siguientes cinco preguntas se responden individualmente, para inferir en líneas generales resultados tanto del aprendizaje corregulado como autorregulado:

1. ¿Qué has aprendido con este ejercicio?
2. ¿Cómo se han distribuido las tareas en grupo?
3. ¿Ha habido problemas en el grupo? Si ha sido así, enumerarlos y explicar las razones.
4. Señala otras consideraciones que creas conveniente destacar en el trabajo en grupo.
5. ¿Ha merecido la pena trabajar en grupo? Fundamenta la respuesta.

4. Analizando y evaluando los pensamientos de los estudiantes

Por cuestiones de extensión, se presentarán a continuación las argumentaciones escritas por tres estudiantes participantes en un solo grupo. El experimento real presenta, no obstante, muchos más resultados, ya que se establecieron cinco grupos de tres estudiantes cada uno. No es objetivo del presente artículo contrastar y evaluar todos los resultados de los cinco grupos, sino presentar una única muestra que permite vislumbrar la pertinencia del cuestionario en relación con su diseño para evaluar ciertos aspectos metacognitivos del alumnado.

Seguidamente presentamos las argumentaciones de este grupo relacionadas con el análisis de los referentes culturales del TO, y su posterior evaluación por parte del docente:

Apartado A:

1. *Knödel: albóndiga de papa*. Se diferencia de las albóndigas españolas en que están hechas de papa y el prototipo de albóndiga es de carne. *Schweinswürstl: salchicha de cerdo*. A simple vista parece ser el prototipo de salchicha española de cerdo. *Münchner Bier: cerveza muniquesa*. A simple vista es una cerveza normal, no difiere del prototipo español. *Mass: un litro (cerveza)*. El prototipo español de un litro de cerveza es la “litrona”. Hay que buscar documentación más específica para saber si el prototipo alemán es el mismo. *Rettich: rábano*. Según estas primeras fuentes documentales no existe diferencia alguna entre el prototipo español de rábano y el alemán. *Brez'n: rosquilla*. En el diccionario no hay más información, así que deberemos consultar otras

fuentes. *Brotspzialitäten: especialidades de pan*. No hay más información en los diccionarios sobre este concepto.

2. Knödel: la forma es igual al prototipo español, sin embargo su preparación y sus ingredientes son muy diferentes. En Alemania se cuecen en agua con sal. El ingrediente principal es la papa, pero también llevan cebolla, mantequilla, nueces, cebolla, gelatina, huevo, pan rallado, sal y perejil. También es diferente de tamaño, ya que son como una pelota de tenis. *Schweinswürstl:* no es exactamente el prototipo de salchicha española, ya que son más grandes, más gruesas y son de color rojo. Además se sirven con chucrut (col blanca y vinagre). *Münchner Bier:* no se refiere a una cerveza específica, es el término general para designar la cerveza de Munich. *Mass:* el prototipo español es la “litrona”. Esta es una botella. En cambio en Alemania se sirven en jarras de un litro y se consumen en los Biergarten. En España se consumen en la calle mientras se realiza el botellón y se compran en los supermercados. *Rettich:* no tiene nada que ver con el rábano prototípico español, que es pequeño y rojo. En Alemania, son alargados y blancos; hay muchos tipos y se consumen habitualmente. *Brez'n:* no corresponde con el prototipo español de “rosquilla”. En España son dulces y redondas. En Alemania son saladas y tienen forma de lazo o de ocho. Además, allí se consumen con cerveza. *Brotspzialitäten:* en Alemania se hacen con otros ingredientes, como semillas de amapola o frutos secos, y no acompañan al plato principal. En España sí se consumen como acompañamiento a platos principales.

3. Magen: estómago. En el texto se utiliza como “figura” la comida, todo lo que tiene que ver con comer, y como “fondo” queda el funcionamiento del estómago, su estructura como aparato digestivo, etc. *Gemütlichkeit:* en el texto encontramos como “figura” que es parte de la acogedora atmósfera de Munich. Como “fondo” encontramos que describe un lugar no muy grande, calentito, acogedor y con buen mobiliario. Denota también la noción de pertenencia, aceptación social, alegría. *Weisswurst:* en el texto la “figura” es que son deliciosas y suaves, y también sus ingredientes. Como “fondo” queda el tamaño, olor, color, etc. *Leberkäse:* queso de hígado. Como “figura” tenemos que no tiene nada que ver ni con el queso ni con el hígado y que está hecho de vaca y tocino; es un pastel de carne. Como “fondo” queda su sabor salado y su forma, también dónde y cómo se sirve, etc. *Leberknödel:* albóndiga de hígado. Como “figura” encontramos que son uno de los tipos de albóndigas más famosas de Baviera y que están hechas de hígado. Como “fondo” encontramos su composición, su tamaño, que llevan especias y que acompañan a comidas específicas. *Schweinswürstl:* en el texto encontramos que como “figura” se resalta que son famosas y que los que mejor las conocen saben dónde las hacen mejor. En el “fondo” encontramos implícitamente su forma, su color y su tamaño. *Münchner Bier:* como “figura” tenemos que es muy famosa y que es de Munich. Como “fondo” tenemos que es un término general y que hay diferentes variedades (blanca, negra, Ale...), cada una con unas características específicas. *Mass Bier:* como “figura” encontramos que equivale a un litro y que es grande. Como “fondo” queda que es una medida que se utiliza solo para cerveza. Antiguamente no era un litro exacto, pero hoy en día sí. Y que es la abreviación de “Masskrug”, que es un tipo de jarra de cerveza de un litro (fondo). *Weissbier:* en la “figura” encontramos que es una cerveza blanca o de trigo y que tiene una fermentación especial. En el “fondo” encontramos que es ligera y más pálida que la mayoría de las cervezas Ale, hechas solo con cebada, casi siempre de alta fermentación, y especialmente popular en épocas calurosas. *Starkbiere:* en la “figura” encontramos que es una cerveza fuerte, como la cerveza “Märzen” o la “Bock”. En el “fondo”

encontramos que también se conoce como “Bockbier”, que las hay tanto claras como oscuras. *Radi*: en la “figura” encontramos que son una especialidad múniquesa: los rábanos salados. En el “fondo” encontramos que es una especie de rábano, cortado en finas lonchas y salado. *Brez'n*: en la “figura” encontramos que es una de las especialidades de pan. En el “fondo” encontramos que es una especie de rosquilla salada, con forma de lazo, y que las hay de una gran variedad. *Möhnzöpferl*: en la “figura” encontramos que es una de las especialidades de pan. En el “fondo”, por falta de documentación, pues no encontramos textos paralelos, no encontramos nada.

Evaluación del apartado A: Algunas de las argumentaciones se caracterizan en primer lugar por el uso preciso del metalenguaje teórico aprendido en el aula (“prototipo”, “figura/fondo”) para analizar de manera procedimental los referentes culturales alemanes y compararlos con posibles referentes españoles similares. Para contestar la respuesta 1 se han consultado los diccionarios bilingües. Las acepciones recogidas determinarán la mayor o menor precisión del concepto en cuanto a su imagen y características. Los estudiantes del grupo son conscientes de las limitaciones del diccionario y su poca fiabilidad. Respecto a *Knödel*, los estudiantes establecen la diferencia entre los prototipos: las albóndigas españolas están hechas normalmente de carne, mientras que las alemanas se componen de patata. Dicha acepción, teniendo en cuenta los límites de espacio textual permitido para los diccionarios bilingües, parece ser acertada, pues expresa de manera clara y concisa la diferencia entre los prototipos según la característica de “saliencia” más destacada, en este caso el ingrediente principal (cf. Langacker, 1987). La *Schweinswürstl*, sin embargo, se traduce por “salchicha de cerdo”, sin destacar diferencias. Los estudiantes en este sentido son cautos: “a simple vista”, señalan, “parece ser el prototipo de salchicha española”. A continuación, el análisis de los dos referentes culturales siguientes expresan argumentaciones parecidas, por lo que no es necesario describirlas con detalle. En relación con *Maß*, los estudiantes encuentran la entrada de “un litro”, la cual asocian con la “litrona” de cerveza en España. Los estudiantes son igualmente conscientes de la importancia de consultar más documentación para buscar diferencias sobre el concepto. Por otro lado, las acepciones de “rábano” para *Rettich*, “rosquilla” para *Brez'n* y “especialidades de pan” para *Brotspesialitäten*, sin más descripciones, parece implicar que se trata de la misma imagen que en la cultura española, si bien los estudiantes indican en sus argumentos que se trata de una primera fuente documental, por lo que habrá que seguir consultando otra información para despejar dudas.

Obsérvese el cambio gradual de representación mental de estos referentes que tiene lugar en la respuesta 2, con una mayor precisión en la descripción de las imágenes mentales al consultar las fuentes documentales y basada igualmente en la selección coherente de textos de las páginas web. En relación con *Knödel*, los estudiantes destacan una característica de similitud entre prototipos alemanes y españoles respecto a la forma (redonda), aunque no lo explicitan claramente en la argumentación, y establecen diferencias vinculadas a la preparación de las albóndigas y sus ingredientes. Como saliencia de características se señala que se cuecen en agua con sal, están hechas de patata, se acompañan de ciertos ingredientes y, especialmente, se diferencian por el tamaño (“como una pelota de tenis”). Asimismo, los estudiantes van precisando perceptivamente la imagen mental de *Schweinswürstl* y argumentan las diferencias: lo que parecía prototípicamente como la salchicha de cerdo española, según el diccionario bilingüe, aparece en otras fuentes documentales como “más grandes, más gruesas y de color rojo”. A su vez, este concepto lo asocian con otras características relacionales

vinculadas al dominio cognitivo alemán en el que funciona normalmente: las *Schweinswürtl* se sirven con chucrut, otra nueva diferencia respecto al prototipo español. En la argumentación siguiente, los estudiantes descubren que *Münchner Bier* no es un nombre propio o marca de cerveza específica, sino que se define como nombre concreto o genérico que designa a cualquier cerveza de Munich. Este dato es curioso, puesto que el hecho ortográfico de que los sustantivos alemanes vayan siempre en mayúscula constituye a veces un obstáculo para el estudiante cuando debe diferenciar entre nombres concretos y propios al analizar cualquier TO en alemán. En relación con *Maß*, los estudiantes indican una vez más el prototipo español de “litrona”, aunque en esta ocasión añaden otra característica relacional del dominio cognitivo, es decir, el contenedor de la cerveza en forma de “botella”. Por el contrario, el contenedor alemán es una “jarra de un litro” y se consume en unos sitios especiales denominados “Biergarten”. A continuación, el grupo vuelve a establecer en este caso una nueva diferencia de lugar: en España se compra en los supermercados y se consume en la calle, en los famosos “botellones”. Por otro lado, *Rettich*, como “rábano”, se precisa en esta ocasión de otra manera en cuanto a su imagen: en Alemania son alargados y blancos, mientras que en España el prototipo es rojo y pequeño. Las fuentes documentales para descifrar estas diferencias se basan en la consulta de imágenes en el buscador de google. Los textos de la web que describen y hablan sobre el *Rettich* aluden a su consumo habitual en Alemania, al contrario que en España, pues no se suele consumir con tanta frecuencia, tal y como indican los estudiantes en su argumentación. Las diferencias entre prototipos respecto al *Brez'n* se fundamentan con detalle en el cuestionario una vez han sido consultadas las imágenes y textos sobre el concepto: en España, las rosquillas son dulces y redondas, mientras que en Alemania son saladas, tienen forma de lazo o de ocho y además se consumen con cerveza. Esta argumentación muestra una vez más la toma de conciencia de los estudiantes, aunque no quede explícita en la respuesta, sobre las peculiaridades de la lexicografía bilingüe en contraposición a la más enriquecedora aportación de los textos paralelos e imágenes de internet. Por último, y en esta misma línea de pensamiento, la consulta de determinadas fuentes establece las diferencias entre los panes españoles y alemanes: por un lado los ingredientes, y por otro lado el hecho relevante de que en Alemania no se consume con la comida, mientras que en España es acompañante incondicional de los platos principales.

La respuesta 3 constituye un claro ejemplo de interacción del conocimiento declarativo con el procedimental, puesto que aplican conceptos teóricos de una manera coherente para fundamentar las características que aparecen explícitas en el texto y aquellas que quedan implícitas, pero que son necesarias de ser representadas mentalmente para imaginar el dominio cognitivo en el que se configura el concepto-en-situación. En este sentido, *Magen* funciona como metonimia de “comida”, que si bien no se explicita en el argumento mediante el metalenguaje preciso, queda implícitamente señalada como asociación perceptual de parte-todo. Obsérvese las argumentaciones relacionadas con el “fondo” del dominio cognitivo de dicho concepto: “el estómago y su estructura como aparato digestivo”, una configuración mental necesaria para entender la metonimia como manifestación textual o marco lingüístico del TO. Respecto a *Gemütlichkeit*, los estudiantes no han sabido detectar con precisión la focalización del concepto en el TO según su función textual, la cual alude a la “embriagadora” comida que se puede encontrar en Munich, tal vez influidos por la traducción española, la cual dibuja solo una parte de la imagen que evoca *Gemütlichkeit* en el contexto con la expresión “acogedora atmósfera”. Sin embargo, la descripción del “fondo” es más acertada: los

estudiantes señalan distintas asociaciones potenciales de interpretación en torno al concepto: puede ser tanto un lugar acogedor o confortable como una sensación de alegría, de pertenencia o de aceptación social. Estos matices han sido consultados en las páginas web, ya que en principio desconocían el carácter idiosincrásico y específicamente cultural del referente. La figura de *Weisswurst* es igualmente acertada, ya que se destaca en la forma lingüística del TO que son “suaves y deliciosas”, con indicaciones sobre sus ingredientes. No obstante, los estudiantes no se han percatado de otra característica de saliencia en la figura: su color *blanco*, señalado en el significante “weiss”. Su color lo incluyen por el contrario en el fondo, lo cual no es acertado. Las otras características ubicadas en el “fondo” (tamaño y olor) sí son correctas. La argumentación sobre *Leberkäse* es precisa: la figura guarda relación con la traducción literal del significante, que queda explícita como forma lingüística en el TO, así como su vínculo analógico con “pastel de carne”, también explícito como paráfrasis en el TO, compuesto por el contrario de vaca y tocino. En el fondo permanece implícito en su representación mental el sabor salado, su forma verdadera, dónde y cómo se sirve. Asimismo, las fundamentaciones sobre la albóndiga de hígado *Leberknödel* demuestran también cambios considerables en la metacognición de los estudiantes sobre su configuración mental: la figura alude a su composición principal (hechas de hígado) y a su ubicación (las más famosas de Baviera), mientras que el fondo se vincula a su tamaño, a su composición (aquí se entiende que los estudiantes hacen referencia a otros posibles ingredientes aunque no lo expresen claramente), a las especias empleadas y como acompañamiento de comidas específicas. Respecto a *Schweinswürstl*, las características señaladas en la figura son correctas (famosas; los que mejor las conocen saben dónde las hacen mejor), pero se ha olvidado destacar en este sentido que van acompañadas de una guarnición de chucrut (Kraut) y que se hacen a la parrilla (am Rost gebraten), características que aparecen explícitamente en la forma lingüística del TO. Las características del fondo de dicho concepto son, por otro lado, acertadas.

Como complemento a lo señalado en la respuesta 1, los estudiantes aportan más datos en la respuesta 2 sobre *Münchner Bier*. Destacan que es famosa y de procedencia múniquesa (figura) y evocan que es un término general que designa varios tipos (fondo). No obstante, los estudiantes no se han percatado de que en el postexto aparecen explícitamente los nombres de algunas variedades de la cerveza de Múnich. En cuanto a *Maß Bier*, la argumentación aportada por los estudiantes demuestra una excelente búsqueda documental relacionada con las características del fondo: es una medida utilizada exclusivamente para la cerveza, es la abreviación de “Masskrug” y, antiguamente, no era un litro exacto, peor hoy en día sí, según la información proporcionada por internet. Las características señaladas para la figura son igualmente acertadas (un litro y grande). *Weissbier*, por otro lado, es una cerveza blanca o de trigo (esta vez sí se ha tenido en cuenta el significante weiss” para el referente cultural) y con una fermentación especial (obergärig) como figura del concepto. El fondo también ha sido correctamente fundamentado. En relación con *Starkbiere*, los estudiantes han sabido encontrar como figura la convención “cerveza fuerte”, según las fuentes documentales consultadas, y, consecuentemente, los dos tipos más importantes: la Bock o la Märzen. En el fondo permanece implícita su otra denominación (Bockbier) así como su variedad en cuanto al color y elaboración (claras y oscuras). La argumentación de *Radi*, por el contrario, no es del todo correcta: en la figura destacan acertadamente que es un “rábano salado” (indicado por “gesalzen” y “Rettich”), mientras que el fondo alude a su presentación (cortado en finas rodajas). Pero los estudiantes han señalado que en el fondo se encuentra también su carácter “salado”, un dato erróneo que

probablemente se deba a una falta de atención a la hora de expresar sus opiniones en el cuestionario. Por último, la figura de “especialidades de pan” para *Brez'n* es acertada, ya que el TO no especifica más datos al respecto, mientras que el fondo evocaría su forma (especie de rosquilla salada, con forma de lazo y de gran variedad). *Möhnzöpferl*, por el contrario, no ha sido argumentado por falta de información en textos paralelos o por no encontrar el texto paralelo adecuado.

Apartado B

1. El refrán alemán “Liebe geht durch den Magen” significa en español literal “el amor pasa por el estómago”. Hay un refrán español que significa algo parecido “al hombre se le conquista por el estómago”, pero este refrán está cargado en un primer momento de connotaciones machistas, por lo que no es adecuado en este contexto. Por otro lado, al traductor le ha faltado explicitar en la paráfrasis “dicho alemán”. Si solo pusiéramos “dicho” (adagio nos parece excesivamente pomposo para el estilo del TM), faltaría informatividad necesaria, puesto que deberíamos ubicar al receptor de que se trata de un refrán alemán. El traductor en este sentido ha cometido un fallo en su paráfrasis, pues resulta demasiado lacónica.

2. “Gemütlichkeit” no es un nombre propio de ningún plato, ni de ningún lugar, sino un nombre común. Crear una extranjerización con ese nombre común no es necesario en el TM y puede confundir al lector. Lo que le ha pasado al traductor es que ha querido mantener la palabra alemana por considerarla un referente cultural muy difícil de traducir. La paráfrasis que utiliza está muy bien, ya que este concepto no se puede explicar con todos sus significados en el texto, es muy extenso.

3. “*Schmankeln, especialidades de la cocina muniuesa*”: es correcto, porque forma parte de los núcleos temáticos principales. Además, le da un carácter exótico e instructivo al texto y al concepto. No es necesaria la extranjerización para el concepto de “salchicha blanca”. “*Leberkäs, queso de hígado*”: esta solución es adecuada porque más adelante se explica que no tiene nada que ver ni con el queso ni con el hígado. Se trata de un pastel de carne compuesto de tocino y carne de vaca. Sin embargo, el traductor ha omitido información, por ejemplo, “*backener Laib*”, que podría haber traducido por “pastel de carne”, y así la paráfrasis hubiese quedado más precisa. “*Leberknödel, albóndigas de hígado*”: esta extranjerización no es incorrecta, pero podría haber domesticado directamente y así jugar un poco más con el texto. Es más adecuado estilísticamente colocarlo de esta manera: “la famosa albóndiga de hígado *Leberknödel*”. “*Salchichas de cerdo con chucrut*”: no es necesario ponerlo en alemán, por ello consideramos correcta la domesticación. “*Cerveza de Munich*”: la domesticación es correcta, pues “*Münchner Bier*” no es un nombre propio. “*Eine Mass, un litro; eine Halbe, medio litro*”: consideramos que también son correctas las paráfrasis porque aclara al lector que se trata de unidades de medida. “*Negra o rubia*”: también es correcto, pues todos conocemos que existen cervezas negras y rubias y no crea ningún tipo de ambigüedad, pues sabemos por el contexto que se trata de cervezas. “*Pils, la Märzen y la Bock, cervezas fuertes*”: al ser nombres propios de cervezas alemanas, es correcto mantener las extranjerizaciones en el TM. “*Weissbier, cerveza blanca o de trigo*”: en este caso se podría domesticar directamente, sin tener que mantener el término extranjerizado, pues ya en la paráfrasis se especifica de qué se habla. Creemos que si se quiere mantener la extranjerización sería mejor utilizarla al final, por ejemplo, “la cerveza blanca o de trigo *Weissbier*”. “*Rábanos salados*”:

consideramos correcta la domesticación, aunque habría que dejar claro que no son los prototípicos rábanos españoles. “*Especialidades de pan Brez’n, Remische, Satzstangerl, Loawen, Mohnzöpferl*”: consideramos correcto mantener la extranjerización de las diferentes especialidades de pan, pues al explicitar al comienzo que se trata de especialidades de pan, el receptor ya supone que todos esos nombres en alemán son diferentes tipos de pan. Además, si tuviéramos que explicar cómo es cada tipo de pan, nos ocuparía mucho espacio y ya nos alejaríamos del TO.

Evaluación del apartado B: La respuesta 1 refleja en primer lugar la capacidad crítica del grupo sobre los procesos mentales traslativos del traductor profesional. Los estudiantes son conscientes de que el refrán español correspondiente no es pertinente en el contexto de la traducción. “Hombre” se asocia en este sentido con el “varón” como primer significado, probablemente debido a su alta frecuencia de uso como connotación machista en español, por lo que quedaría descartado como posible solución. Los estudiantes son igualmente conscientes de que el refrán alemán puede ser trasladado al TM con el mismo contenido informativo, si se explicita que se trata de “un dicho alemán”, aspecto que el traductor profesional probablemente no ha tenido en cuenta. Aunque no haya quedado explicitado en la argumentación, la metonimia de “Magen” puede trasladarse con la misma metonimia al español, ya que ambas comparten la idea asociada del estómago con la comida muniquesa. En segundo lugar, queda patente también que se ha comprendido la función de la paráfrasis como recurso traslativo de aclaración, previamente enseñada en las clases magistrales de teoría cognitiva. Por último, “adagio” resulta ser una palabra que excede el registro, lo cual queda plasmado como fundamentación coherente en la respuesta.

La respuesta 2 continúa expresando la capacidad crítica de los estudiantes, quienes cuestionan la solución del traductor profesional, aunque el argumento que aportan no está claramente expresado. “Trasladar la extranjerización al TM”, según los estudiantes, “no es necesario y puede confundir al lector”. ¿Qué quiere decir esto? Una hipótesis viable podría guardar relación con la función textual que cumple dicha palabra en el TM. La “figura” del texto la constituyen realmente los platos gastronómicos y las cervezas, mientras que “*Gemütlichkeit*” funciona textualmente como un elemento complementario más que enriquece considerablemente la información realmente importante relacionada con los platos gastronómicos. Por este motivo, los estudiantes consideran que el traductor puede haberle otorgado una excesiva importancia a la manera de traducir dicha palabra, precisamente “por ser un referente muy difícil de traducir”, dada su carga potencial de significados y emociones. Respecto a la paráfrasis empleada en la traducción española, las argumentaciones se limitan a señalar que “está muy bien”. Dicha argumentación, si bien se basa en los principios de Langacker de que “no se puede plasmar toda la potencialidad de significado sino tan solo una parte” (1987:39-40), no está perfectamente fundamentada. ¿Por qué está bien? No se explica. Si queremos salir de dudas, el docente puede pedir al grupo de estudiantes una argumentación oral más detallada sobre la cuestión.

La respuesta 3 aporta muchos datos interesantes sobre los posibles cambios metacognitivos de los estudiantes y sirve igualmente de guía al profesor para cuestionar sus capacidades docentes y mejorar su programación curricular. Obsérvese en este sentido la primera argumentación en torno a *Schmankeln, especialidades de la cocina muniquesa*: la idea de que este fragmento textual “forma parte de los núcleos temáticos principales” del TM vislumbra la hipótesis de la anterior respuesta 2 sobre

“Gemütlichkeit” y su traducción basada en los conceptos de la gestalt de figura/fondo, y nos aporta indicios de que los estudiantes han tenido en cuenta la macroestructura informativa del TM y el postexto para criticar la solución traslativa. Además destacan el carácter exótico e instructivo de dicho referente cultural, el cual merece ser trasladado como extranjerización al TM. Sin embargo, se echa en falta una argumentación más detallada de por qué “salchicha blanca” es suficiente como solución traslativa para el siguiente referente. Lo mismo ocurre en la fundamentación posterior relacionada con el referente “salchichas de cerdo con chucrut”. En relación con *Leberkäs, queso de hígado*, los estudiantes consideran correcta la domesticación. El lector, según sus opiniones, puede vislumbrar lo que significa el significante compuesto alemán. Sin embargo, una cuestión que no comentan es si constituye realmente una necesidad especificar esta información en el TM desde el punto de vista pragmático. Obsérvese asimismo la consideración sobre la paráfrasis: el traductor profesional ha omitido información relevante. No aparece en el TM que se trata de “un pastel de carne”, por lo que la paráfrasis hubiese quedado de este modo más precisa en su expresión desde el punto de vista informativo. En la siguiente argumentación, los estudiantes señalan que la extranjerización de *Leberknödel* no es incorrecta, pero no aportan aclaraciones convincentes sobre el motivo. Se limitan a señalar que bastaría con la domesticación para dar más juego al texto. Un dato interesante, sin embargo, lo constituye su crítica sobre la estructura lingüística de la paráfrasis empleada. Los estudiantes aplican una argumentación pragmática al respecto al indicar que sería conveniente un cambio en sus colocaciones semánticas para expresar una mayor coherencia persuasiva. Las fundamentaciones siguientes sobre la *cerveza de Munich, Eine Mass, un litro; eine Halbe, medio litro y negra o rubia* son correctas. En el primer referente se indica que no es un nombre propio y por tanto se domestica, mientras que el segundo informa de que se trata de unidades de medida. *Negra o rubia* son conceptos que se conocen en la cultura española sobre los tipos de cerveza, de ahí su obviedad como soluciones de traducción. *Pils, la Märzen y la Bock, cerveza fuertes*, son nombres propios, por lo tanto deben trasladarse al TM como extranjerizaciones, excepto su nombre genérico “cervezas fuertes”, cuya convención existe en español. También representa un dato cognitivo interesante la manera en que argumentan la *Weissbier, cerveza blanca o de trigo*: no es necesario trasladar al TM la extranjerización, porque la paráfrasis señala claramente el ingrediente principal del que se compone dicha cerveza. Asimismo hay indicaciones de cómo plasmar de una manera más adecuada esta paráfrasis, es decir, cambiando las colocaciones semánticas. Este dato demuestra que los estudiantes han tenido en cuenta la función persuasiva del texto. Por último merece especial atención las consideraciones de los estudiantes sobre *rábanos salados y especialidades de pan Brez'n, Remische, Satzstangerl, Loawen Mohnzöpferl*. En el primer caso indican como “correcta” la domesticación, pero se requeriría explicitar que se trata de rábanos que son un tanto diferentes a los españoles. Recuérdese que anteriormente, los estudiantes han consultado en internet la forma y color de estos rábanos, que son grandes y blancos. Esta focalización determina la fundamentación de explicitar las diferencias en el TM. Lo que los estudiantes no han explicitado en la argumentación es la manera en que expresarían lingüísticamente dicha información en la domesticación. ¿Tal vez “rábanos blancos y salados”? En el segundo caso es evidente que las extranjerizaciones de los diferentes tipos de pan deben ser trasladadas como tales al TM sin más explicaciones. La cuestión del espacio textual permitido, las consideraciones sobre la información del pretexto y la pragmática persuasiva determinan, según la opinión de los estudiantes, que no sea necesario aportar más información aclarativa sobre cada uno de estos tipos de panes. La argumentación, en este sentido, está muy bien fundamentada.

Apartado C

Estudiante A: Para empezar, he notado que, durante el trabajo en equipo, mientras poníamos en común las respuestas, donde no hemos coincidido, he podido argumentar mis respuestas de una manera mucho más formal y precisa sobre la traducción, sobre todo utilizando los conceptos nuevos que hemos aprendido de lingüística cognitiva. Con respecto a esto, he aprendido conceptos que no conocía como “figura” y “fondo”. He observado que se puede utilizar una traducción de una manera mucho más profunda de lo que hubiera creído y que se puede ser mucho más crítico con ella. Creo que con este trabajo he mejorado mi expresión y mi manera de argumentar y justificar aspectos relevantes de la traducción, y que nos ayudará a la hora de hacer futuras traducciones.

Estudiante B: con este ejercicio he aprendido que documentarse es absolutamente necesario si queremos realizar una traducción adecuada. También he aprendido que traducir es mucho más complicado de lo que parece, porque hay que tener en cuenta los factores culturales, visuales, cómo se configuran los dominios cognitivos en relación con los conceptos, los prototipos de la cultura meta y de la cultura origen, la sintaxis y otros muchos factores que no se detectan a simple vista. Estos factores son los más difíciles de detectar y, sobre todo, son los principales problemas a los que tenemos que enfrentarnos.

Estudiante C: He aprendido a documentarme de una forma más amplia y exacta ya que, normalmente, debido a la falta de tiempo, en muchas ocasiones tendemos a buscar información solo en internet y a no contrastar la información de la manera adecuada, como con este ejercicio. Con este trabajo hemos dedicado mucho más tiempo a buscar información en diccionarios monolingües y bilingües alemanes de distintas editoriales, además de consultar los textos paralelos detenidamente para poder resolver las dificultades que se presentaban con los distintos referentes culturales.

Evaluación sobre el apartado C: Por cuestiones de extensión, nos limitaremos en esta ocasión a comentar las respuestas de los tres estudiantes en relación con la pregunta 1 del apartado C, que muestran claramente la repercusión que el cuestionario ha tenido en sus aprendizajes corregulado y autorregulado. En este sentido, el estudiante A expresa sus cambios metacognitivos con el ejercicio: ha conseguido argumentar sus soluciones traslativas de “una manera más formal y precisa”, lo cual guarda relación con una mayor toma de consciencia de la importancia del conocimiento declarativo para argumentar las estrategias de un modo menos especulativo y más riguroso, cuya viabilidad conduce a la adquisición de la metacognición y mejora, en consecuencia, el conocimiento procedimental. Este conocimiento declarativo, la lingüística cognitiva y su metalenguaje, ha servido para entender los mecanismos mentales que tienen lugar en la imaginación y traducción de los referentes culturales así como en la producción textual y lingüística del TM, tal y como hemos venido demostrando a lo largo de la presente investigación. El estudiante B, sin embargo, hace hincapié en sus cambios metacognitivos respecto a la fase de documentación. Obsérvese su reflexión sobre la complejidad del proceso de traducción, en el que hay que tener en cuenta múltiples variables como la cultura, los prototipos o los dominios cognitivos, entre otras posibles. En este caso vislumbramos también cómo el metalenguaje cognitivo aprendido en el aula, en interacción con la práctica traslativa, conduce a una mejor comprensión de los procesos mentales y a una indagación más profunda sobre los conceptos que, “a simple vista”, es decir, solo mediante el análisis exclusivo de las formas lingüísticas, “no se

detectan”. Del mismo modo, el estudiante C otorga importancia a la fase documental, en la que “ha aprendido a documentarse de una forma más amplia y exacta”. Una cuestión interesante en relación con su siguiente argumentación es “la falta de tiempo” que se dedica a la fase documental. “Tendemos a buscar información solo en internet y a no contrastarla de la manera adecuada como en este ejercicio”. Este pensamiento nos lleva a otra pregunta, aunque esta vez de carácter docente: ¿Cuánto tiempo dedicamos los docentes en este sentido a enseñar a los estudiantes cómo se estructuran los distintos diccionarios y los textos paralelos de las páginas web? ¿Cuánto tiempo dedicamos a la documentación y su aprendizaje?

5. Conclusiones y futuras investigaciones

El cuestionario de preguntas abiertas constituye un método de investigación viable para analizar y evaluar los pensamientos de los estudiantes cuando traducen. Si bien hay algunas cuestiones que no han quedado perfectamente argumentadas en el cuestionario y sobre las que el docente solo puede establecer hipótesis sobre los procesos mentales del estudiante, las respuestas, en su mayoría, aportan datos muy relevantes sobre la metacognición y los cambios que van teniendo lugar en las mentes del estudiantado sobre la traducción. Estos argumentos, en interacción con los métodos empírico-experimentales, como el método de pensar en voz alta, podrían aportar más datos viables y objetivos sobre dichos procesos. Sin menospreciar los métodos cuantitativos que, por otro lado pueden servir de complemento a los cualitativos, nuestro propósito principal ha consistido en demostrar que lo importante de un cuestionario es su diseño, tanto a nivel y calidad de los contenidos según perfil y conocimientos previos del estudiantado como a nivel de su secuenciación. Los resultados obtenidos inducen a su vez a planteamientos sobre cómo mejorar la programación curricular de la asignatura.

Por cuestiones de extensión en el presente artículo no hemos podido presentar las respuestas completas y las de los otros grupos de trabajo, pero sus resultados abren una posibilidad al docente de cuestionar su currículum en cuanto a una mayor temporalización y mejor secuenciación de contenidos teóricos y prácticos, al repaso o inclusión de cuestiones no afianzadas durante el aprendizaje, a la mejora del diseño de futuros cuestionarios o a la adecuada selección de textos para ser traducidos en función de los conocimientos adquiridos en un momento dado por el estudiante, entre otras posibles cuestiones.

6. Referencias bibliográficas

Bruning, R.H. et al. 2002. *Psicología cognitiva e instrucción*. [Versión de Celina González]. Madrid: Psicología y Educación. Alianza Editorial.

Hönig, H.G. 1997. *Konstruktives Übersetzen*. Tübingen: Stauffenburg.

Kussmaul, P. 1995. *Training the Translator*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.

Kussmaul, P. 2000. *Kreatives Übersetzen*. Tübingen: Stauffenburg.

- Langacker, R. W. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites, Volume I*. Stanford (California): Stanford University Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. 1980. *Metaphors We live By*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. 1987. *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Lörscher, W. 1991. *Translation Performance, Translation Process and Translation Strategies. A Psycholinguistic Investigation*. Tübingen: Narr.
- Nord, C. 1991. *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. [Traducción y revisión por C. Nord y P. Sparrow]. Amsterdam: Rodopi.
- Ormrod, J.E. 2005. *Aprendizaje humano*. [Versión de Alfonso Escudero y Marina Olmos]. Pearson Prentice Hall.
- Puente Ferreras, A. 2003. *Cognición y aprendizaje. Fundamentos psicológicos*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Rosch, E. 1978. "Principles of Categorization". En Rosch, E. y Lloyd, B.B. (eds.) *Cognition and Categorization*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 27-48.
- Ruiz de Mendoza Ibáñez, F.J. et al. 2002. *Metonymy, grammar, and communication*. Granada: Comares.
- Sevillano García, M.L. 2005. *Didáctica en el siglo XXI. Ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad*. Madrid: McGraw Hill.
- Snell-Hornby, M. 1988. *Translation Studies. An Integrated Approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Vermeer, H.J. y Witte, H. 1990. *Mögen Sie Zistrosen? Scenes & frames & channels im translatorischen Handeln*. Heidelberg: Julius Groos.