

2.4. LA NOCIÓN DE PROBLEMA EN TRADUCCIÓN

Los problemas de traducción son, como sucede a menudo en el conjunto de las ciencias humanas y sociales, problemas mal definidos y, en consecuencia, es difícil elaborar un marco teórico para su resolución. Wilss (1996) afirma: “TS (Translation Studies) has had, and still does have, great trouble in defining a suitable and reliable conceptual framework for problem-solving”.

Sea como fuere, lo cierto es que la noción de problema está ganando cada vez más importancia en el campo de la traducción, especialmente a causa de la tendencia creciente a considerarlo como el motor desencadenante de toda una serie de procedimientos mentales y, por lo tanto, piedra de toque de multitud de estudios, especialmente los relativos a la didáctica de la traducción. Ahora bien, a pesar de su importancia, la noción de problema de traducción no ha recibido un tratamiento exhaustivo y sólo algunos autores se han ocupado de la cuestión. Hurtado Albir (2001: 280) señala en este sentido que “no contamos con una definición de problema de traducción que goce de un cierto consenso ni con una clasificación de problemas de traducción que haya sido validada empíricamente”. En la misma líneas, Presas (1996) añade:

“Sin querer negar el valor ejemplar de estas aproximaciones prácticas, tenemos que decir que todas parten implícitamente de la noción coloquial de problema, es decir, no se detienen a definir qué es un problema de traducción” (1996: 61)

En cualquier caso, los intentos de definir qué es un problemas de traducción y de establecer categorías siguen interesando a la pedagogía de la traducción, en tanto que el conocimiento previo de los problemas más frecuentes, así como de las distintas formas para solucionarlos constituyen herramientas fundamentales para prevenir errores y adquirir una mayor competencia.

En traductología se observan dos tipos de aproximaciones al estudio del problema. En primer lugar, aquellas que asocian la noción de “problema” con algún ámbito del conocimiento (por ejemplo, la lengua, el texto, la relación entre TT y TO, etc.). Estas aproximaciones parten del presupuesto de que el texto se compone de segmentos y que es posible aislar aquellos problemáticos de aquellos que no lo son. Y en segundo lugar, aquéllas que entienden que el problema está relacionado con la capacidad del traductor, o en otras palabras, de factores más bien mentales o procedimentales.

Como ejemplo de la primera de estas aproximaciones y desde la lingüística del texto, Presas (2000) propone una clasificación que distingue entre problemas intratextuales (coherencia y cohesión); extratextuales (informatividad, situacionalidad, informatividad y aceptabilidad) e intertextuales (convenciones de género). Desde la segunda aproximación, Krings (1986) plantea una doble distinción: por un lado, entre problemas de recepción y problemas de formulación, así como la combinación de ambos; y por otro lado, entre problemas de competencia en L2 y problemas de competencia traductora.

Paralelamente a estas dos tendencias, los estudios en torno a los problemas de traducción han visto muy recientemente abrirse una nueva vía de investigación: la que relaciona creatividad con resolución de problemas. Mackenzie (1998) apunta en su artículo que en la investigación sobre creatividad y resolución creativa de problemas se

suele distinguir entre problemas cerrados y problemas abiertos. El hecho de que muchos de los problemas a los que se enfrentan los traductores sean problemas abiertos, es decir, que no poseen una solución predeterminada, implica, según Mackenzie, que estos problemas requieren la aplicación de estrategias creativas por naturaleza.

3. CONOCIMIENTO OPERATIVO Y OPERADORES DEL PROCESO TRADUCTOR

3.1. EL CONOCIMIENTO OPERATIVO

En el capítulo precedente se ha mencionado que el término “operativo” resulta esencial para el presente trabajo en tanto que se suele contemplar a las estrategias como un tipo de conocimiento operativo. Este conocimiento operativo se contrapondrá aquí al conocimiento declarativo o teórico, cuyas características han sido expuestas de la siguiente forma:

CONOCIMIENTO DECLARATIVO	CONOCIMIENTO OPERATIVO
Consiste en saber <i>qué</i>	Consiste en saber <i>cómo</i>
Es fácil de verbalizar	Es difícil de verbalizar
Se posee todo o nada	Se posee en parte
Se adquiere de una vez	Se adquiere gradualmente
Se adquiere por exposición (adquisición receptiva)	Se adquiere por práctica (exposición por descubrimiento)
Es un procesamiento esencialmente controlado	Es un procesamiento esencialmente automático

Figura 3

Conocimientos declarativo y operativo, Anderson (1983; cit. Pozo *et al.* 1994: 182)

Como ya hemos introducido en el capítulo precedente, para Anderson (1983) la función de los procedimientos es precisamente *automatizar* conocimientos que, de otro modo, sería costoso y complejo poner en marcha. Se trataría, por tanto, de convertir el conocimiento declarativo (por ejemplo, las instrucciones para conducir un coche) en conocimientos operativos o, en otras palabras, en procedimientos automatizados (las secuencias de acciones que requiere poner en marcha y conducir un coche). En realidad, ser experto en algo consistiría, según Anderson, en dominar destrezas automatizadas, de forma que se liberarían recursos cognitivos para afrontar otras tareas más inaccesibles para los novatos.

En traducción, la investigación suele encontrarse con el caso inverso: el traductor sabe traducir pero a menudo es incapaz de explicar los pasos que da para llegar a la traducción de un determinado texto; sabe resolver problemas pero muchas veces ignora cómo los ha resuelto. De ahí el interés en lograr que el traductor verbalice sus conocimientos automatizados, eso es, haga declarativo un conocimiento que por lo general es operativo.

La distinción establecida por Anderson (1983) resulta sin duda útil para comprender la naturaleza psicológica de los procedimientos. Sin embargo, esta concepción no está exenta de críticas. Una de estas críticas, por ejemplo, es la que considera que la descripción del conocimiento declarativo no conviene por igual al conocimiento factual que al conocimiento conceptual. Pozo *et al.* (1994: 184), por ejemplo, señalan que el conocimiento conceptual no puede reducirse a simple conocimiento descriptivo, ni su naturaleza ni los procesos por los que se adquiere son similares. Por ello, se ha propuesto un tercer tipo de conocimiento: el saber *por qué* (además del saber *qué* y del saber *cómo*) o conocimiento explicativo, que está ligado a la resolución de problemas. Otra crítica ha sido la que afirma que no siempre los

procedimientos son secuencias de acciones automatizadas: existen algunos procedimientos que sólo pueden ejecutarse de modo consciente y deliberado. Así, las estrategias de resolución de problemas serían procedimientos que se aplican intencionalmente y deliberadamente en la ejecución de una tarea.

A este respecto, Shiffrin & Schneider (1977) definieron los procesos automáticos de la siguiente forma:

Figura 4

Los procesos automáticos de Shiffrin & Schneider (1977; cit. Pozo 1996: 159)

Enlazando con lo anterior, existiría, según Pozo *et al.* (1994) una doble ruta para el aprendizaje, es decir, que la adquisición de la pericia o la destreza en un área puede basarse bien en el dominio rutinario de técnicas o destrezas, bien en otro dominio más consciente de estas destrezas que permita su adaptación y generalización a nuevas situaciones de aprendizaje. Sin embargo, si bien estas dos rutas no son excluyentes,