

Entre el signo y la imagen: la importancia de
la visualización en la práctica lectora;
el caso de la traducción desde
una perspectiva metacognitiva

EMMA JULIETA BARREIRO
Universidad Nacional Autónoma de México

El tema de la visualización relacionada con la práctica lectora, la cual es objeto y línea de investigación de la bibliotecología, ha sido explorado en investigaciones recientes que abordan su importancia en campos tan diversos como la didáctica de la comprensión lectora, desde la educación escolar, la enseñanza de segundas lenguas a nivel universitario y profesional, hasta la comunicación sociocul-

tural, la traducción automatizada o la semiótica algebraica aplicada a la informática.¹

La perspectiva teórica y práctica de la visualización en relación a la práctica lectora que me interesa presentar aquí se relaciona en específico con la didáctica de la traducción, y se basa en cuestiones cognitivas y metacognitivas relacionadas con fundamentos semióticos del análisis del discurso aplicado a la traducción. Se parte de la premisa de que una actividad que tiene un papel fundamental en la traducción, tanto a nivel de comprensión del sentido como a nivel del control del texto producido por el traductor, es precisamente la lectura. Los traductores son un tipo particular de lectores, como se detallará más adelante, que se desenvuelven en diversos campos de conocimiento, como receptores y productores de signos e imágenes en diferentes culturas y lenguajes. La consideración del proceso de visualización en la práctica de lectoescritura que caracteriza a la traducción ofrece un terreno fértil para explorar cómo pueden leerse las imágenes por medio de los signos. A lo largo de la

1 Durante mi discusión abordaré algunos ejemplos específicos de estas investigaciones, pero aquí menciono que en relación a la didáctica se encuentran diversos textos, como los de Steffen-Peter Ballstaed (2012), *Text visualisieren. Studieren aber richtig*; Heather M. Bandeen y Jason E. Sawin (2012), “Encourage Students to Read through the Use of Data Visualization”, pp. 38-39; Lin Huifen y Tsui ping Chen (2007), “Reading Authentic EFL Texts Using Visualization and Advance Organizers in Multimedia”, pp. 83-106 [en línea], o Laura A. Rader (2010), “Teaching Students to Visualize: Nine Key Questions for Success”, pp. 126-132 [en línea]. Otros han explorado la cuestión matemática y distribución gráfica de los signos y las imágenes en la lectura y la visualización, como Christian Grauer (2009), *Lesen, verstehen und übersetzen. Kollokationen als Handlungseinheiten der Übersetzungspraxis*, o Lin Huifen y Tsui ping Chen (2007), “Reading Authentic EFL Texts Using Visualization and Advance Organizers in Multimedia”, pp. 83-106 [en línea] y Mario Petrucci (2011), “Scientific Visualizations: Bridge-Building between the Sciences and the Humanities via Visual Analogy”, pp. 276-300 [en línea]. Algunos artículos abordan directamente la visualización en el panorama del diseño, por ejemplo: John Sweller (2014), “Visualisation and Instructional Design” [en línea].

historia, aparentemente se ha dado preferencia a la lectura textual sobre la lectura de las imágenes. En contraste, la importancia que conceden las perspectivas cognitivas y metacognitivas a la visualización ofrece una perspectiva diferente en torno a la lectura de las imágenes por medio de los signos y de los signos por medio de las imágenes. Mi participación presenta un panorama general de esta cuestión que apunta a una rica veta de investigación multidisciplinaria en el panorama del pensamiento teórico bibliotecológico y de las ciencias de la información.

EL TRADUCTOR COMO UN LECTOR SUI GÉNÉRIS

Diversos autores han apuntado al hecho de que los traductores requieren de una competencia lectora particular o sui géneris capaz de resolver tanto cuestiones sencillas, como complejas de comprensión del texto fuente para lograr una reformulación exitosa en la traducción. Por ejemplo, se ha indicado que “[...] le traducteur est le lecteur plus attentif, le plus pénétrant qui se puisse trouver” [...]² y que “[...] la lecture est la meilleure lecture, la meilleure exégèse qui puisse être faite d’un texte [...]”.³ Otros han vinculado el concepto del lector modelo de Umberto Eco con el traductor:

El traductor es un lector sui géneris, pues reúne en sí las características de un lector modelo en la medida que es simultáneamente lector y autor [...] Esta dialéctica entre autor/lector modelo y traductor/autor es el “caso extremo” que describe Umberto Eco,

2 Maryvonne Simoneau y Florence Herbulot (1998), “La lecture active à l’ESIT: un cours de gymnastique pretraductionnelle”, p. 69.

3 Jean Delisle y Hannelore Lee-Jahnke (eds.) (1998), *Enseignement de la traduction et traduction dans l’enseignement*, p. xiii.

“en el cual, para poder convertirnos en un buen lector, nos hemos convertido al mismo tiempo en un buen autor”.⁴

Desde el análisis del discurso aplicado a la traducción, pero con una aproximación semejante, Hatim y Mason consideran a los traductores como lectores privilegiados del texto fuente porque, en contraste con los lectores del texto original y de su traducción, el traductor o la traductora leen con el propósito de producir y decodifican para recodificar.⁵ Esto implica que en el proceso informativo, el traductor usa como *input*, y por lo tanto, como el fin del proceso lector, lo que regularmente sería el *output*. En consecuencia, el proceso lector tiende a ser más detallado, más deliberado que el de un lector común.⁶ Michel Ballard denominó a este proceso como “une lecture fine et tendue”.⁷ La fineza, dentro de la fineza y la tensión de la particular lectura de los traductores anteriormente señalada, radica en que, en general, “[...] el objeto de la lectura del traductor es el sentido y el sentido reposa en la percepción no solamente de lo *visible*, sino también de lo *invisible* y lo *anodino*”.⁸ Si bien en los tipos de textos donde la disposición espacial o forma del texto, como en la literatura o en la infográficas, demanda otro procedimiento donde sí se necesita ir más allá del sentido del texto y cuidar tanto el sentido como la forma del texto, es innegable que la aprehensión visual o la visión global del texto es fundamental en el proceso

4 Helena Tanqueiro (1999), “Un traductor privilegiado: el autotraductor”, p. 20 (el texto de Eco al que se refiere Tanqueiro es: Umberto Eco (1996), *Seis paseos por los bosques narrativos*, p. 126).

5 Basil Hatim e Ian Mason (1990), *Discourse and the Translator*, p. 224.

6 *Ídem*.

7 Michel Ballard (1988), “Le ‘mauvaises lectures’. Étude du processus de compréhension”, p. 28. A menos que se indique otra información, las traducciones al español de los textos inglés o francés son mías.

8 *Ídem*.

lector del traductor.⁹ Por otra parte, es importante señalar que la teoría de la lectura indica una diferencia entre los niveles de representación de los términos del texto base, las interconexiones en la unidad textual o el llamado “event model”, anteriormente conocido como “situación modelo”, que se refiere a las conexiones del conocimiento de mundo y la experiencia personal del lector.¹⁰ En una línea cercana a esta postura, la filosofía del lenguaje hace una distinción entre *narrow meanings*, las representaciones mentales del concepto que cada persona piensa en forma individual, y los *wide meanings*, o significados externos o “extensos”, esto es, las realidades consensuadas socialmente, conocidas como la *denotata*, que establecen la referencialidad de los significados.¹¹ Esa propuesta indica que los significados, ya sean públicos o privados, toman forma no como revelaciones sino como construcciones negociadas, y lo hacen en forma continua por las modificaciones que lleva a cabo del modelo mental.¹² Tales modelos mentales se han relacionados con procesos de visualización durante la lectura. Si bien durante mi discusión señalaré algunos de los elementos más característicos que constituyen la particular lectura de los traductores, en específico aquellos que los estudiosos de la dimensión cognitiva y metacognitiva han señalado en relación a la visualización.

9 Ballard señala algunos autores que abordan la cuestión visual en relación a la traducción ya desde la década de los noventa; menciona especialmente a Claude Demauelli y Jean Demauelli (1991), *Lire et traduire: anglais-français*, París, Masson; y M. Ballard (1988), *Op. cit.*, p. 80.

10 T. A. van Dijk y W. Kintsch (1983), *Strategies of discourse comprehension*, New York, Academic Press (cit. por K. Washbourne (2012), “Active, strategic reading for translation trainees: Foundations for transactional methods”, p. 39).

11 K. Washbourne, *Ídem*.

12 José Miguel Latorre Postigo y Juan Montañés Rodríguez (1992), “Modelos teóricos sobre la comprensión lectora: algunas implicaciones en el proceso de aprendizaje”, pp. 133 [en línea]; Rolf A. Zwaan y Gabriel A. Radvansky (1998), “Situation Models in Language Comprehension and Memory”, p.161.

VISUALIZACIÓN

Es necesario subrayar que el término *visualización* se usa en forma flexible en una gran diversidad de campos que van desde la estética, la estadística, hasta la ciencia informática y el diseño gráfico, entre otros.¹³ La variedad de actividades relacionadas con el término incluyen la representación de análisis gráficos de datos científicos, las llamadas “infográficas”, que se usan tanto en los medios de comunicación como en el procesamiento de datos en la industria, hasta su vertiente en la psicología cognitiva y la pedagogía. Tal como lo apuntan varios estudiosos, sólo recientemente se ha comenzado a discutir la visualización en forma sistemática en un plano teórico.¹⁴ Para los propósitos generales de mi discusión, me apoyo en la perspectiva general que describe la visualización como el proceso de la formación de representaciones verbales y no verbales (internas y externas) de objetos o eventos en un discurso que no se encuentran físicamente, pero se describen en un texto.¹⁵ Esto me permite considerar las representaciones mentales de los lectores como visualización.

En el propio terreno de los signos y los símbolos, la semiótica es una perspectiva teórica relevante para los procesos de visualización en la traducción. Saussure y Pierce plantearon la relación entre los signos, los sistemas de sig-

13 Tal como lo atestiguan el título de los artículos que incluyo en la nota 1 de este texto.

14 Inmaculada Escudero Domínguez (2010), “Las inferencias en la comprensión lectora. Una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas” [en línea], y Paul Vickers, Joe Faith y Nick Rossiter (2013), “Understanding Visualization: a Formal Approach using Category Theory and Semiotics”, pp. 1048-1061.

15 Björn De Koning y Menno van der Schoot (2013), “Becoming part of the Story! Refueling the Interest in Visualization Strategies for Reading Comprehension”, p. 262.

nos, los consumidores de esos signos y los sistemas que representan.¹⁶ En el plano pragmático de la semiótica, los sistemas de signos existen en un contexto sociocultural que necesita tomarse en cuenta para su interpretación. La visualización, por lo tanto, requiere de un productor (el emisor) y de un consumidor (el receptor) que compartan conocimiento contextual para que la comunicación se lleve a cabo.¹⁷ Peirce y otros como van Wijk y Hmeslev, además, plantean que el significado de un signo no se contiene en sí mismo, sino que se deriva de su interpretación; además, ningún signo se puede interpretar adecuadamente si no se contextualiza primero, puesto que el contexto le aporta al sentido denotativo o literal el sentido connotativo que consuma la lectura completa del signo.¹⁸ Así pues, el signo es una entidad cuyos componentes incluyen tanto a sus emisores y a sus receptores, en sus contextos de producción y recepción, así como al proceso de interpretación que se les aplica.

El título de esta ponencia sitúa la visualización entre el signo y la imagen. Debo añadir entonces que la imagen, en términos generales, se define por su intención referencial porque designa o muestra la realidad. Si bien las teorías clásicas o tradicionales de la imagen la vinculan en planos filosóficos y estéticos a la imitación o representación de la realidad, se ha dicho que la interpretación contemporánea de las imágenes incluye dos perspectivas:

[...] una, la positivista, que enfatiza la objetividad científica y asimila las imágenes a la categoría de signos, mientras que la otra,

16 F. Saussure (2006), *Curso general de lingüística*; Charles S. Peirce, *The Essential Peirce*, 2 vols., N. Houser et al (eds.), Bloomington, In: Indiana University Press, 1992-1998.

17 Teun Van Dijk (2012), *Discurso y Contexto. Una aproximación cognitiva*.

18 Estas son propuestas generales vinculadas a Charles Peirce y a otros como van Wijk (anteriormente señalado) y Louis Hjelmslev, *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*; De Koning, *Op. cit.*, p. 263.

designada como la metodología filosófica de la imagen, de orden más reflexivo y subjetivo, relaciona a la imagen con una dimensión simbólica.¹⁹

No obstante, en el plano semiótico tanto las imágenes como las palabras, los sonidos y los objetos son signos sin significado intrínseco que adquieren el significado que se les atribuye al representar algo fuera de sí mismos, tal como sucede con los símbolos.²⁰ Desde esta perspectiva, según la triada de Peirce presentada aquí a grandes rasgos, el proceso de visualización incluye el objeto visualizado, esto es, la información obtenida (datos) de un sistema dado (el *representamen*), su representación y (el *interpretante*) el estado mental (o interpretación) evocado por la representación del objeto en la mente del intérprete.²¹ Así, la visualización del objeto puede descomponerse en unidades más pequeñas dentro del sistema que se mide a partir de las partes que lo componen. El punto inicial de la visualización no es el objeto o los datos o información, sino el sistema del cual esos datos u objeto proceden. Además, la interpretación de la representación no lleva sólo a la comprensión de la información o datos (del objeto visualizado), sino también de las creencias e inferencias del sistema del que proceden. En este sentido, la perspectiva semiótica considera que el objetivo final del proceso de visualización es llegar al conocimiento del sistema original. Cuando esto sucede el resultado es la relación *verdadera* entre el conocimiento (o acto de conocer) y el sistema del que procede el objeto de conocimiento. Al aplicarse esta perspectiva a la competencia lectora de los traductores, la visualización proporciona una herramienta mediante la cual el receptor-lector busca llegar al conocimiento de un sis-

19 Pepa Medina (2014), "La imagen como signo y como símbolo" [en línea].

20 Paul Vickers; Joe Faith, y Nick Rossiter, *Op. cit.*, pp. 1048-1061.

21 *ibid.*

tema diferente al suyo para lograr transferir ese conocimiento y sistema original a su lengua y cultura.

Sin duda otras perspectivas como la mimesis, el historicismo cultural, la retórica y la hermenéutica pueden hacer aportaciones para establecer procesos de visualización en la comprensión lectora en relación a la traducción; sin embargo, en esta ocasión me concentraré, como señalé anteriormente, en la perspectiva de la metacognición sustentada en los lineamientos generales de la semiótica según la perspectiva del análisis del discurso

Desde la perspectiva del análisis del discurso orientado a la traducción, se consideran como signos no sólo las partículas individuales o palabras del discurso, sino también las secuencias completas del texto e incluso la llamada entidad semiótica como unidades de traducción, cuando se toma en cuenta la estrecha interacción que existe entre texto, contexto (de producción y recepción) y traducción.²² Si bien el texto es un signo entre otros signos,²³ contiene expectativas culturales y de la memoria cultural de su productor o emisor, los cuales el traductor se encargará de trasladar a su cultura en un proceso que implicará una transacción del componente cultural del bagaje cognitivo.

Dentro del Análisis del Discurso aplicado a la traducción, Hatim y Mason plantean dos premisas importantes dentro de la concepción de la traducción de textos como signos, fundamentada en la dimensión semiótica del contexto. La primera es que el lector-traductor toma decisiones léxicas y sintácticas del discurso textual que tienen que ver con consideraciones pragmáticas en relación al propósito de ese discurso, sus condiciones de producción y recepción, entre otros. Sin embargo, para comprender cabalmente la orien-

22 Basil Hatim e Ian Mason, *Op. cit.*, p. 102.

23 *Ibíd.*, p. 227.

tación comunicativa de este proceso se debe ir más allá de la dimensión pragmática y contemplar la dimensión semiótica que regula la interacción de los diversos elementos discursivos como signos.²⁴ Tal interacción toma lugar tanto entre los diversos signos dentro del texto, como entre el productor de esos signos y los receptores. Además, se debe tomar en cuenta que el bagaje cognitivo del componente cultural de la lectura en la traducción se convierte durante el proceso traductor en un componente bicultural o multicultural. La reflexión y control de ese bagaje es esencial en el proceso traductor. De esta forma, la metacognición ofrece herramientas importantes para ejercer en forma consciente ese control.

METACOGNICIÓN

La metacognición se refiere al conocimiento sobre nuestro propio conocimiento, tal como lo percibimos, lo entendemos, lo aprendemos, lo recordamos y lo pensamos. Flavell fue el primero que usó el término a principios de la década de los años setenta y lo describió como el conocimiento que uno tiene de sus propios procesos y productos cognitivos.²⁵ La metacognición también incluye la habilidad de monitorear, regular y controlar estos procesos en relación a objetos o información que tienen un objetivo o fin específico que puede ser persuasivo, en un texto argumentativo, o descriptivo, en un texto expositivo.²⁶

Desde la psicología cognitiva, como ya mencioné antes, también interesada por la comprensión del discurso, se han desarrollado diversos modelos teóricos para explicar cómo

²⁴ *Ibid.*, p.101.

²⁵ J. H. Flavell (1970), "The development of mediated memory".

²⁶ Gladys Favieri (2009), "General Metacognitive Strategies Inventory (GMSI) and the Metacognitive Integrals Strategy Inventory", p. 832.

se produce la comprensión y considera factores claves el papel del conocimiento previo del lector, la realización de inferencias o la construcción de distintos niveles de representación mental que interactúan con las características del texto.²⁷ Tales modelos consideran la comprensión como una forma distintiva de la competencia humana que se identifica como el esfuerzo por encontrar el significado de lo que vemos, oímos, sentimos o pensamos.²⁸ Tal esfuerzo constituye un proceso constructivo, en el que la información de un estímulo o evento se vincula con otra información que ya existe en la memoria del lector para dar una respuesta coherente.

Pero este esfuerzo por dotar de significado la información implica que la comprensión se obtiene mediante diferentes procesos cognitivos y actividades que incluyen *la decodificación de la palabra, el acceso léxico, el procesamiento sintáctico, distintos niveles de representación mental, la realización de múltiples inferencias que conectan el conocimiento implícito del lector, esto es, su conocimiento previo, y las actividades posteriores a la lectura como, por ejemplo, resumir, argumentar o responder a preguntas.*²⁹

Estos elementos fundamentan la habilidad del lector para extraer el significado mediante la conexión de significados y poder producir una representación mental coherente, la cual puede considerarse el producto de la comprensión.

De este modo, los psicólogos de la comprensión del discurso también consideran la lectura como una habilidad multicomponential que opera en distintos niveles de procesamiento: sintáctico, léxico, semántico y discursivo.³⁰ De

27 Inmaculada Escudero Domínguez, *Op. cit.*

28 *Ibíd.*

29 *Ibíd.* (Las cursivas son mías.)

30 Algunos de éstos incluyen a M. A. Just y P. A. Carpenter (1987), *The psychology of reading and language comprehension*; y K. Koda (2005), *Insights into second language reading*, a quienes Inmaculada Escudero menciona en este respecto: I. Escudero, *Op. cit.*

acuerdo a estos lineamientos, la visualización se considera una habilidad que faculta al lector para establecer vínculos o enlaces entre las características del texto con el conocimiento y representaciones que tiene en su mente. Conviene destacar aquí que estas representaciones no sólo son lingüísticas, sino que incluyen conocimiento del mundo, conocimiento del género del texto, y el modelo de discurso que el lector ha construido. Además se debe tomar en cuenta que el lector también puede diseñar su comprensión mediante múltiples experiencias de lectura previas con las que puede afinar el proceso que requiere enfrentarse a ese texto.³¹ En estos términos, las estrategias cognitivas de lectura son un proceso dinámico y constructivo que el lector pone en marcha de manera consciente e intencional para construir una representación mental del texto escrito, proceso en el cual la visualización desempeña un papel importante de la lectura de las imágenes y de las representaciones mentales del lector.

METACOGNICIÓN LECTORA Y TRADUCCIÓN

En términos generales, la metacognición lectora requiere planificar y determinar objetivos, revisar el proceso lector y reconocer aciertos y errores, así como evaluar el nivel de comprensión alcanzado y fomentar el trabajo independiente de los lectores. Desde este punto de vista, evoco la metáfora del lector como constructor y reparador de significado anteriormente señalada. Pero más allá de la metáfora, los procesos metacognitivos permiten al traductor estar consciente de los objetivos que se quieren alcanzar, elegir las estrategias más adecuadas para conseguir los objetivos

31 I. Escudero, *Ibíd.*

planteados, controlar el propio proceso de elaboración de conocimientos para comprobar si las estrategias elegidas son adecuadas y evaluar los resultados para saber hasta qué punto han sido logrados los objetivos. Componentes fundamentales de este proceso incluyen estrategias tales como el hacer predicciones y posteriormente conexiones entre las partículas pequeñas de los textos y sus contrapartes mayores estructurales, además de hacerse preguntas y, punto crucial de esta discusión, el visualizar o imaginar. En términos generales, el objetivo de una aproximación metacognitiva dentro del contexto didáctico de la traducción sería sacar partido de estas estrategias, a través de su fortalecimiento o desarrollo por medio de ejercicios específicos durante la formación de los traductores, para lograr la lectura fina y sui géneris requerida en el complejo proceso de lectoescritura de la traducción.

Si bien éste es un campo de estudio todavía poco explorado, algunos investigadores han planteado aproximaciones significativas. Por ejemplo, Michel Politis considera la traducción como un proceso cognitivo y a la vez una “situación problema” que debe ser resuelta adoptando una estrategia de resolución donde se deben tomar decisiones puntuales.³² La toma de decisiones se definiría en función de elementos contenidos explícita o implícitamente dentro del texto a traducir, esto es, dentro de la situación de comunicación en la cual se inserta el acto traductor y de acuerdo al bagaje cognitivo de los traductores.³³

En este punto debe recordarse que la situación de comunicación en el proceso traductor también incluye el hecho de que así como existen diversos tipos de textos, también existen diversos tipos de lectura para abordar no sólo diver-

32 Michel Politis (2007), “L’apport de la psychologie cognitive à la didactique de la traduction”, pp. 156-163 [en línea].

33 *Ibid.*, p. 158.

tos tipos de texto, sino también probables diversos propósitos específicos de cada lectura. Si bien la lectura, a la vez fina y estricta, del traductor demandará siempre un cuidado mayor que el del lector común, los expertos han señalado diferencias entre los diversos tipos de lectura del traductor, de acuerdo al tipo de texto que se pretende traducir.³⁴ Una de estas aproximaciones enfatiza que la lectura es tanto una actividad oculomotriz, como una actividad cognitiva, en la medida en que generalmente se reconoce que los movimientos oculares de una persona que realiza una tarea visual reflejan en gran parte los procesos cognitivos que se realizan en esa operación y fisiológicamente constituyen el medio (los ojos) por el cual el lector percibe la información contenida dentro del texto y almacena en su sistema de memoria.³⁵ Como hemos indicado antes, varios autores coinciden en que el lector traductor adopta estrategias diferentes de lectura en relación a un lector común y que éstas le permiten preparar la reformulación del sentido de lo enunciado. Politis añade que tales estrategias difieren según el tipo de texto que se traduce y la experiencia del traductor, entre otras cosas, e indica que los traductores “palabra por palabra” sólo buscan correspondencias entre las palabras y el sentido y que su proceso ocular es casi lineal, mientras que los traductores que optan por una estrategia más sintética y aplican las propuestas de la teoría interpretativa, tienen un proceso ocular más exploratorio.³⁶ Por otro lado, al tomar en cuenta que los objetivos de los dos tipos de lectura más característicos en el proceso traductor, el de la comprensión lectora y el de la lectura aplicada a la redacción o reformulación de texto, queda claro que tales procesos son

³⁴ *Ibíd.*, p. 159.

³⁵ *Ídem.*

³⁶ *Ídem.*

divergentes y que el traductor adopta estrategias de lectura diferentes en cada caso.

A partir de la consideración de los procesos de atención y de reformulación, la aproximación cognitiva considera que el grado de la dificultad para traducir depende en principio de la dificultad de elaborar la representación mental del enunciado, de la dificultad de su tratamiento y de la carga mental que se le exige al traductor para completar su tarea.³⁷ Esta carga no deberá depender únicamente de la información implícita o explícita contenida en un texto, sino también de los factores cognitivos, tales como la capacidad del manejo de la memoria de trabajo de traductor, su bagaje cognitivo, su experiencia en el tema del texto, entre otros elementos.

METACOGNICIÓN Y VISUALIZACIÓN EN LA PRÁCTICA LECTO-TRADUCTORA

Así pues, de acuerdo a términos generales de teorías recientes sobre la comprensión de lectura, la visualización de los contenidos de un texto es fundamental para una representación mental visual y espacial de un texto o discurso, lo cual determina una mejor comprensión lectora.³⁸ En estos términos, las propuestas cognitivas de la comprensión lectora consideran que una buena comprensión depende de la construcción de una representación mental coherente basada en el sentido de la situación descrita en el texto.³⁹ A esta construcción se le designa una representación del modelo de situación que se construye en forma gradual en la mente y memoria del lector, los cuales se actualizan en forma con-

³⁷ *Ibid.*, p. 161.

³⁸ Washbourne explica que los modelos son necesarios para explicar la integración de la información verbal y visual. K. Washbourne, *Op. cit.*

³⁹ De Koning, *Op. cit.*, p.164.

tinua mediante las diferentes dimensiones de la información (espaciales, temporales, causales y de intencionalidad), que el lector o lectora poseen e integran a su conocimiento previo durante el proceso de lectura.⁴⁰ Los lectores con frecuencia amplían sus representaciones de modelos o esquemas mentales con su conocimiento sobre el mundo; por ejemplo, cuando la información en un texto no les proporciona suficientes elementos para una lectura coherente. El resultado de este proceso es la representación coherente y amplia de un lector que establece conexiones visuales y espaciales de la información contenida en el texto, lo cual le permite hacer inferencias. Los modelos o esquemas de situación constituyen por lo tanto el nivel de representación que se asocia con un proceso o comprensión profunda del texto.⁴¹ Esto contrasta con niveles bajos o superficiales de comprensión, fundamentados únicamente en la base textual del discurso, los cuales, propone esta perspectiva, se restringen sólo a la información textual directa. En consecuencia, se considera que los modelos o esquemas cognitivos activan una representación mental no lingüística del texto, en lugar de la representación del texto en sí con la cual los lectores llegan a un entendimiento más profundo del texto o discurso.

Para este efecto, los teóricos clasifican estrategias de visualización aplicadas a la lectura con dimensiones externas, internas y unimodales y multimodales que incluyen la cognición corporal, procesos de visualización interna (mental) y externa (cognición corporal mediante los cuatro sentidos)

⁴⁰ Rolf, A. Zwaan y Gabriel A. Radvansky, *Op. cit.*

⁴¹ Escudero indica estas fases (I. Escudero, *Op. cit.*). Freddi Plassard ha presentado una detallada descripción de este proceso en el capítulo correspondiente a la aproximación cognitiva a la lectura en su libro: Freddi Plassard (2007), *Lire pour traduire*, y ya desde antes, entre otros, Vrinat lo menciona también: Marie Vrinat (1997), "Savoir lire... pour savoir traduire", p. 119 [en línea].

y la teoría dual del código (*Dual Code Theory*) de Clark y Paivio (1991), que destaca la importancia de las representaciones no verbales del texto para la comprensión lectora.⁴² De acuerdo a esta teoría, la información verbal y no verbal se procesa en subsistemas separados pero interconectados de la memoria activa que contienen representaciones verbales y no verbales:

La memoria y la cognición se nutren de dos sistemas simbólicos separados, uno se especializa en información verbal y el otro en información no verbal. Se presume que los dos sistemas están interconectados pero tienen capacidad para funcionar independientemente. Su interconectividad implica que las representaciones en un sistema pueden activar representaciones en el otro, de manera que, por ejemplo, las pinturas o fotografías pueden ser nombradas y las imágenes pueden ser evocadas. La independencia implica, entre otras cosas, que los códigos no verbales (o “imaginables”) y la memoria verbal son producidas directamente por imágenes y palabras o indirectamente por tareas de codificación verbal o visual, y deben tener un peso añadido en el terreno de la memoria.⁴³

Esta teoría también propone que los códigos de la imagen son menos eficientes que los verbales cuando tratan información secuencial o temporal, pero que son más eficientes cuando se aplican a información espacial.⁴⁴ Debe tomarse en cuenta que esta teoría fue inicialmente desarrollada para dar cuenta de los efectos de usar imágenes en estudios de aprendizaje verbal; no obstante, se considera que presentó evidencia convincente de que la presentación combinada de un objeto o concepto en forma visual y en forma verbal tienen efectos independientes y de esa mane-

42 Allan Paivio (1991), “Dual Coding: Retrospective and Current Status”, pp. 255-283, y Allan Paivio referido por De Koning, *Op. cit.*, p. 262.

43 Allan Paivio y W. Lambert (1981), “Dual Coding and Bilingual Memory”, pp. 532-539, citados por Michael Palij y Doris Aaranson (1992), “The Role of Language Background in Cognitive Processing”, pp. 63-87 [en línea].

44 *Ibid.*

ra tiene un efecto más contundente en la memoria que si éstos sólo se presentan en forma visual o verbal.⁴⁵ De este modo, la relación entre el signo (verba) y la imagen (visión) adquieren fuerza en forma conjunta en un concepto de visualización donde ambas conviven. Por otro lado, al hablar de visualización en la lectura, un factor que debemos tomar en cuenta es que el conocimiento de mundo del lector es una forma de ancla que, como ha indicado Umberto Eco, es necesario para entender un texto, o al menos para decidir cómo debe ser traducido: los traductores deben lograr imaginarse el mundo que representa ese texto.⁴⁶

Como ya he indicado, la visualización y la imaginación son componentes fundamentales de los procesos metacognitivos de lectura, cuya comprensión y control podría ayudar a entender la diferencia entre conceptos y visiones del mundo diferentes y los matices de las funciones de tipos de textos. Finalizo puntualizando la importancia que tiene uno de los aspectos el ejercicio de este control mediante la toma de decisiones en la “lectura para traductores”.⁴⁷ En este tipo de lectura se ponen en juego una serie de micro-competencias, las cuales permiten al lector o lectora distinguir entre la información menos relevante (incluyendo la diferencia entre los patrones significativos y los casuales), de la información más relevante, y de la información más confiable de la menos confiable, así como de las normas textuales y de sus anomalías. Por lo tanto, la lectura detallada (de traductores o no traductores) involucra que el lector esté consciente de los universos que se le abren tanto en el

45 Yuill refiere esta información en su introducción: John C. Yuill (1984), “Imagery, Memory and Cognition: Essays in Honor of Allan Paivio”, pp. 460-464 [en línea].

46 Umberto Eco, *Lector in fabula*, citado por M. Shreve y Erik Angelone (2010), *Translation and Cognition*, p. 17.

47 K. Washbourne, *Op. cit.*, p. 49.

texto, como más allá de éste. Las propuestas del análisis del discurso que incluyen el bagaje cognitivo del componente cultural de la lectura subrayan esta importancia.

CONCLUSIÓN

Así pues, los componentes cognitivos de la memoria (individual y cultural) y la atención y la resolución de problemas que son característicos de un enfoque metacognitivo, al aplicarse a la formación de traductores, mediadores entre lenguas y culturas requieren del diseño de ejercicios de traducción específicos donde se desarrollen o reafirmen tales habilidades, asunto que no se trata en esta discusión de carácter general. Sin embargo, fuera del salón de clases, la “lectura de los traductores” tiene una importancia general en el mundo de la información en que vivimos hoy y en donde existen lectores que adquieren tales competencias (o al menos sus fundamentos) desde su educación general o profesional. En un mundo donde la tecnología avanza a pasos enormes y las memorias automatizadas de traducción, así como la traducción automatizada son una realidad que día a día se desarrolla pasos agigantados, todavía se requiere la formación de lectores cuidadosos cuyas competencias les puedan permitir sacar provecho y afrontar en forma controlada lo que les ofrece este mundo de velocidad vertiginosa. En este sentido, la importancia de la visualización en la traducción permite establecer un proceso de comprensión lectora multimodal que es necesaria en el mundo de la información donde la bibliotecología y las ciencias de la información fungen un papel primordial hoy en día. La estrecha relación existente entre la comprensión lectora y la competencia lingüística y cultural de un texto en otra len-

gua producida en otro contexto cultural, así como el papel fundamental de la visualización entre el signo y la imagen no es una cuestión ajena a los estudiosos de la bibliotecología y de las ciencias de la información. Mi discusión, como señalé al principio, presenta un panorama general de esta cuestión que en forma multidisciplinaria, mediante los estudios de traducción, la neurociencia, la filosofía del lenguaje, la teoría de la lectura o el análisis del discurso demanda seguir explorándose.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ballstaed, Steffen-Peter (2012), *Text visualisieren. Studieren aber richtig*, Wien, Huter & Roth, KB Verlag/ UKB Verlagsgesellschaft.
- Ballard, Michel (1998), "Le 'mauvaises lectures'. Étudte du processus de compréhension", en Jean Delisle y Hannelore Lee-Jahnke (eds.), *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, Ottawa, Ottawa University Press.
- Bandeem, Heather M. y Sawin, Jason E. (2012), "Encourage Students to Read through the Use of Data Visualization", en *College Teaching*, vol. 60, pp. 38-39.
- Demauelli, Claude y Jean Demauelli (1991), *Lire et traduire: anglais-français*, Paris, Masson.
- Delisle, Jean y Hannelore Lee-Jahnke (eds.) (1998), *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, Ottawa, Ottawa University Press.
- De Koning, Björn y Menno van der Schoot (2013), "Becoming part of the Story! Refueling the Interest in Visualization Strategies for Reading Comprehension", en *Educational Psychology Review*, jun., vol. 25, núm.2, pp. 261-287 [en línea], <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10648-013-9222-6#page-2>

Entre el signo y la imagen: la importancia de la visualización...

- Eco, Umberto (1981), *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*, trad. de Ricardo Pochtar, Barcelona, Lumen.
- Eco, Umberto (1996), *Seis paseos por los bosques narrativos*. Trad. de Helena Lozano Miralles, Barcelona, Lumen.
- Escudero Domínguez, Inmaculada (2010), “Las inferencias en la comprensión lectora. Una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas”, en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Segundas Lenguas*, vol. 7 [en línea], http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530dae4bbe5f3.pdf
- Favieri, Gladys (2009), “General Metacognitive Strategies Inventory (GMSI) and the Metacognitive Integrals Strategy Inventory”, en *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 11, núm. 3, pp. 831-850.
- Flavell, J. H. (1970), “The development of mediated memory”, en H. W. Reese & L. P. Lipsitt (eds.), *Advances in child development and behavior*, vol. 5, New York, Academic.
- Grauer, Christian (2009), *Lesen, verstehen und übersetzen. Kollokationen als Handlungseinheiten der Übersetzungspraxis*, Trier, Wissenschaftlicher Verlag.
- Hatim, Basil y Mason Ian (1990), *Discourse and the Translator*, Essex, Longman.
- Hjelmslev, Louis (1971), *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*, Madrid, Gredos.
- Just, M. A. y Carpenter, P. A. (1987), *The psychology of reading and language comprehension*, Newton, MA, Allyn and Bacon.
- Koda, K. (2005), *Insights into second language reading*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Maillette de Buy Wenniger, Gideon y Khalil Sima'an (2014), "Visualization, Search and Analysis of Hierarchical Translation Equivalence in Machine Translation Data", en *The Prague Bulletin of Mathematical Linguistic*, núm. 101, abr., pp. 43-54 [en línea], <https://ufal.mff.cuni.cz/pbml/101/art-wenniger-simaan.pdf>
- Pepa, Medina (2014), "La imagen como signo y como símbolo", en *Las nubes. Filosofía, arte y literatura* [en línea], http://www.ub.edu/las_nubes/archivo/14/medina14.html
- Latorre Postigo, José Miguel y Juan Montañés Rodríguez (1992), "Modelos teóricos sobre la comprensión lectora: algunas implicaciones en el proceso de aprendizaje", en *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, núm. 6, pp. 131-144 [en línea], <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2281916>
- Lederer, Marianne (1998), "Enseignement et compréhension dans le cadre de l'enseignement de la traduction", en Jean Delisle y Hannelore Lee-Jahnke (eds.), *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, Ottawa, Ottawa University Press, pp.59-68.
- Lin, Huifen y Chen, Tsuiiping (2007), "Reading Authentic EFL Texts Using Visualization and Advance Organizers in Multimedia Learning Enviroment", en *Language Learning & Technology*, vol. 11, núm. 3, oct., pp. 83-106 [en línea], <http://llt.msu.edu/vol11num3/linchen/default.html>
- Rader, Laura A. (2010), "Teaching Students to Visualize: Nine Key Questions for Success", en *Preventing School Failure*, vol. 54, núm.2, pp. 126-132 [en línea], <http://eric.ed.gov/?id=EJ860553>
- Paivio, Allan (1991), "Dual Coding: Retrospective and Current Status", en *Canadian Journal of Psychology*, vol. 45, núm. 3, pp. 255-283 [en línea], http://www.rit.edu/cos/smerc/journalpapers/Paivio_Dual_coding_theory_review.pdf
- Paivio, Allan y Lambert, W. (1981), "Dual Coding and Bilingual Memory", en *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, vol. 20, pp. 532-539.

Entre el signo y la imagen: la importancia de la visualización...

- Palić, Michael y Aaranson, Doris (1992), "The Role of Language Background in Cognitive Processing", en *Advances in Psychology*, vol. 83, pp. 63-87 [en línea], <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0166411508614880>
- Petrucchi, Mario (2011), "Scientific Visualizations: Bridge-Building between the Sciences and the Humanities via Visual Analogy", en *Interdisciplinary Science Reviews*, vol. 36, núm. 4, dic., pp. 276-300 [en línea], <http://www.maneyonline.com/doi/abs/10.1179/030801811X13160755918561>
- Plassard, Freddi (2007), *Lire pour traduire*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle.
- Politis, Michel (2007), "L'apport de la psychologie cognitive à la didactique de la traduction", en *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, vol. 52, núm. 1, pp. 156-163 [en línea], <http://id.erudit.org/iderudit/014730ar>
- Saussure, F. (2006), *Curso general de lingüística*, México, Losada.
- Shreve, M. y Erik Angelone (2010), *Translation and Cognition*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing.
- Simoneau, Maryvonne y Florence Herbulot (1989), "La lecture active à l'ESIT: un cours de gymnastique pretraductionnelle" en Jean Delisle y Hannelore Lee-Jahnke (eds.), *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, Ottawa, Ottawa University Press, pp.69-76.
- Sweller, John (2014), "Visualisation and Instructional Design", en *School of Education University of New South Wales* [en línea], www.iwm-kmrc.de/workshops/.../sweller.pdf
- Tanqueiro, Helena (1999), "Un traductor privilegiado: el autotraductor", en *Quaderns. Revista de traducció*, núm. 3, pp. 19-27 [en línea], <http://www.raco.cat/index.php/QuadernsTraduccio/article/view/25182>
- Van Dijk, Teun (2012), *Discurso y Contexto. Una aproximación cognitiva*, Barcelona, Gedisa.

El giro visual en bibliotecología: prácticas cognoscitivas...

- Vickers, Paul; Faith, Joe, y Rossiter, Nick (2013), "Understanding Visualization: a Formal Approach using Category Theory and Semiotics", en *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*, vol. 19, pp. 1048-1061 [en línea], <http://nickrossiter.org.uk/process/VisualizationFoundationsIEEE.pdf>
- Vrinat, Marie (1997), "Savoir lire... pour savoir traduire", en *Communication et langages*, vol. 112, pp. 111-119 [en línea], <http://www.rechercheisidore.fr/search/resource/?uri=10670/1.11ww2h>
- Washbourne, K. (2012), "Active, strategic reading for translation trainees: Foundations for transactional methods", en *Translation & Interpreting.org. The International Journal of Translation and Interpretation Research*, vol. 4, núm. 1 [en línea], <http://www.sciary.com/journal-scientific-translationinterpreting-article-235716>
- Whyatt, B. (2003), "Reading for translation: investigating the process of foreign language text comprehension from an information processing perspective", en *Studia Anglica Posnaniensia: International review of English Studies*, núm. 39, pp. 133-147.
- Yuille, John C. (1984), "Imagery, Memory and Cognition: Essays in Honor of Allan Paivio", en *The American Journal of Psychology*, vol. 97, núm. 3, pp. 460-464 [en línea], <http://www.jstor.org/stable/142253>
- Zwaan Rolf, A. y Gabriel A. Radvansky (1998), "Situation Models in Language Comprehension and Memory", en *Psychological Bulletin*, vol. 123, núm. 2, pp. 162-185.