



Investigación del proceso de traducción en estudiantes de
distintos cursos consecutivos

Daniel Rubio Canal

Tutor: Dr. José Tomás Conde Ruano

Grado en Traducción e Interpretación

4º curso

Departamento de Filología Inglesa y Alemana y Traducción e
Interpretación

Índice

<i>Abstract</i>	3
1. Introducción	4
2. Estado de la cuestión	4
2.1 Características de la competencia traductora	4
2.2 La didáctica de la traducción.....	5
2.3 Investigaciones en torno a la competencia traductora	6
2.3.1 Herramientas de recolección de datos	6
2.3.2 Criterios de selección de los participantes.....	8
2.3.3 Las investigaciones del grupo PACTE	8
2.3.4 Otras investigaciones en torno a la traducción.....	11
3. Descripción del estudio.....	12
3.1 Participantes	13
3.2 Texto.....	13
3.3 Herramientas para recolectar datos	14
3.4 Hipótesis.....	15
4. Experimento	15
4.1 Resultados.....	16
4.1.1 Prueba con Inputlog.....	16
4.1.1 Entrevista retrospectiva	19
4.2 Discusión	21
4.2.1 Datos de Inputlog.....	21
4.2.2 Datos de la entrevista retrospectiva	25
5. Conclusiones	26
6. Bibliografía	29
7. Anexos.....	31
7.1 Texto para la prueba con Inputlog.....	31
7.2 Preguntas de la entrevista retrospectiva	33

Abstract

A lo largo de este trabajo se describirá el estudio sobre el proceso de traducción que se ha llevado a cabo con 16 estudiantes de los cuatro cursos del grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de País Vasco y se analizarán los datos obtenidos.

Antes se dedicarán unas páginas a contextualizar la situación actual de la investigación del proceso de traducción por medio de estudios que han realizado otros investigadores. Ese apartado de contextualización también incluirá una descripción de los métodos más habituales para recolectar datos en los experimentos que se encargan de investigar diferentes aspectos relacionados con la traducción.

A continuación se presentará el estudio que se llevó a cabo en la Universidad. En él, 16 estudiantes, cuatro de cada curso de la carrera, tradujeron un texto periodístico en condiciones normales en un límite de tiempo de una hora. Para obtener los datos necesarios sobre el proceso se recurrió al programa Inputlog, desarrollado por la Universidad de Amberes.

Inputlog registra todas las acciones del participante durante el proceso de traducción, desde las teclas que pulsa hasta las fuentes que consulta. Además graba las pausas durante el proceso. Gracias a todas las opciones que ofrece, se puede extraer información valiosa acerca del proceso.

El análisis de los datos obtenidos se complementa con una serie de gráficos que sirven para ilustrar factores como el tiempo que cada participante tardó en completar la prueba o los minutos que cada uno dedicó a revisar su traducción.

Por medio de los datos de cada participante se espera identificar diferencias en el proceso de traducción a lo largo de los cuatro años de la carrera. Se prestará atención a las pausas durante la traducción, al número de consultas y al tipo de fuentes de documentación empleadas.

Al finalizar la traducción cada participante respondió a un cuestionario sobre su texto y sobre el texto original. El propio cuestionario y las respuestas de cada participante se incluyen en la parte final de este trabajo.

1. Introducción

A mediados de los años cuarenta del siglo XX se produjo un auge de las escuelas para la formación de traductores e intérpretes que respondía a las necesidades del mercado. La traducción se extendió a todas las áreas de conocimiento y se establecieron las bases de la interpretación como se conoce hoy en día. Durante las décadas siguientes ambas profesiones fueron ganando importancia, hasta tal punto que empezaron a introducirse en centros de formación de todo el mundo (Hurtado, 1999: 9).

Ese auge estuvo acompañado de un gran número de estudios acerca de diversos aspectos de la traducción que despertaban un gran interés en los investigadores. Una de las cuestiones más debatidas entonces y también ahora es la del desarrollo de la propia habilidad para traducir. Muchos autores han propuesto diferentes términos para referirse a esa habilidad: «competencia de traductor» (Király, 1995: 108), «conocimiento traductor» (Pym, 1992) o «habilidad traductora» (Sim, 2000), por mencionar algunos. Aunque tienen distintos matices todos se refieren al mismo fenómeno. En este trabajo se utilizará «competencia traductora» por ser el más extendido.

De entre todos los estudios que se han publicado durante las últimas décadas, para la redacción de este trabajo se han tenido especialmente en cuenta los del grupo PACTE. El grupo está compuesto por profesionales de la traducción con experiencia en la planificación de estudios. Por eso la metodología que describen en varios de sus artículos ha sido de gran ayuda para organizar el estudio que se presentará más adelante. Además han propuesto un modelo sobre la competencia traductora que suele mencionarse en muchos artículos acerca de la traducción.

2. Estado de la cuestión

2.1 Características de la competencia traductora

Parece haber consenso en cuanto a que entre las cualidades necesarias para poder traducir se encuentra la de tener un amplio conocimiento de al menos dos lenguas. Por ello,

algunos autores consideran que las personas idóneas para traducir son los bilingües. Sobre este tema tratan los primeros estudios acerca de la competencia traductora. Harris y Sherwood proponen que los bilingües, a la vez que mejoran su competencia en las dos lenguas, desarrollan automáticamente la competencia traductora (Lörscher, 1992: 148). Siguiendo con esa idea, Harris acuñó el término «traducción natural» para referirse a aquella que los hablantes bilingües llevan a cabo sin ningún esfuerzo en cualquier situación cotidiana. Toury, por una parte, coincide en que el bilingüismo es necesario, pero, por otra, dice que no es suficiente para desarrollar la competencia traductora (Lörscher, 1992: 148).

Sin embargo, aunque autores como Harris y Sherwood sugieran que los bilingües son los más indicados para traducir, es cierto que cualquier persona con un conocimiento de dos lenguas, aunque tenga un nivel mucho menor en una de ellas, puede mediar entre las dos (Lörscher, 1992: 148); la cuestión no está tanto entre traducir o no traducir, sino entre traducir y traducir bien (Pym, 2009: 1).

Otra cuestión que se plantea a menudo acerca de la competencia traductora es si se nace con ella o si hay que practicar para desarrollarla. En ambos casos sería necesario recibir una formación adecuada para poder mejorar las cualidades que necesita un buen traductor (Zabalbeascoa, 1999).

2.2 La didáctica de la traducción

Muchos traductores que ejercen en la actualidad no recibieron una formación enfocada específicamente a la traducción, sino que llegaron a ser profesionales a base de adquirir experiencia. Hoy en día cada vez más universidades de todo el mundo cuentan con carreras de Traducción e Interpretación en las que los estudiantes reciben una formación dirigida a mejorar su capacidad traductora y centrada en las necesidades del mercado. Este último punto se consigue creando en el aula situaciones parecidas a las que el alumno encontrará en el mundo laboral y desarrollando aquellas habilidades que este exige (Pym, 2009: 1).

El método más habitual en didáctica de la traducción es presentar un texto que el alumno deberá traducir para que después el profesor lo evalúe según ciertos criterios (Hurtado,

1999: 16). Sin embargo algunos autores como Pym (2005: 10) admiten que el estudio de la didáctica de la traducción todavía tiene que identificar qué métodos y habilidades aceleran el proceso de aprendizaje, si bien es cierto que durante las últimas décadas han ido apareciendo cada vez más estudios acerca del tema (Pym, 2009: 8).

El campo de la Traductología que estudia el proceso de traducción podría ayudar a la didáctica porque comprender el proceso serviría para identificar los métodos más indicados para desarrollar las habilidades que los alumnos necesitan para traducir. Investigar el proceso ayudaría también a entender cómo se desarrolla la competencia traductora.

2.3 Investigaciones en torno a la competencia traductora

El estudio de la adquisición y el desarrollo de la competencia traductora supone un gran reto. Requiere, idealmente, de estudios longitudinales, con el mismo grupo de personas durante intervalos de tiempo regulares (Göpferich, 2008: 13). El investigador encuentra muchas dificultades a la hora de llevar a cabo un estudio de esas características, como seleccionar a los sujetos que van a participar y elegir las herramientas de medición que van a emplearse (PACTE, 2001: 43).

2.3.1 Herramientas de recolección de datos

Las herramientas de medición más adecuadas para llevar a cabo estudios sobre el proceso de traducción también se han debatido en numerosas ocasiones. Algunos de los métodos que se utilizan ahora para investigar el proceso de traducción se han tomado prestados de otras áreas de conocimiento, como por ejemplo la Psicología.

El método más habitual se conoce como los protocolos de pensamiento en voz alta o *Think aloud protocols* (TAPs, por sus siglas en inglés). Con este método, el traductor verbaliza todo lo que pasa por su cabeza mientras realiza una traducción para que después el investigador pueda estudiar lo que ha grabado. Una de las ventajas de este método es que el investigador no está junto al traductor durante todo el proceso y, así, el traductor puede expresarse como lo hace habitualmente, sin que se sienta presionado directamente

por parte del investigador. De esta manera, se consigue que su lenguaje sea coloquial pero natural: si hablara junto al investigador podría sentirse obligado a adaptar su lenguaje a un registro más culto, pero a la vez más artificial para él. En ese sentido es uno de los métodos más *ecológicos* (Hansen, 2008: 387).

No obstante, algunos autores cuestionan su validez pues afirman que la acción de verbalizar interfiere en los procesos cognitivos del traductor y que, por lo tanto, los resultados obtenidos no se corresponderían del todo con los de una situación real de traducción (Göpferich y Jääskeläinen, 2009: 172). A pesar de los problemas que presentan, los TAPs pueden ofrecer información útil sobre la cuestión que se está investigando.

Este método se complementa a veces con cuestionarios posteriores o entrevistas retrospectivas. Ninguno de estos métodos interfiere en el proceso, aunque los resultados obtenidos tampoco resultan del todo fiables ya que durante la entrevista posterior al traductor se le puede olvidar el razonamiento que le llevó a utilizar una u otra técnica (Hansen, 2008: 387). Existen, además, programas que registran todo lo que ocurre en la pantalla del ordenador, como *CamstasiaStudio*, o cámaras que graban al traductor a lo largo del proceso, pero lo primero requiere actualizaciones constantes y lo segundo se basa en la utilización de equipos que resultan costosos en términos económicos.

El programa *CamstasiaStudio*, además de registrar lo que ocurre en la pantalla del ordenador, graba el rostro del traductor. El inconveniente de este método es que el investigador no sabe en qué segmentos se centra el participante mientras traduce (Christensen, 2011: 143). Por eso, es útil combinarlo con el método conocido como *eye tracking*, que se fundamenta en la hipótesis de que la dilatación de la pupila está relacionada con procesos cognitivos que requieren un mayor esfuerzo (Göpferich y Jääskeläinen: 2009: 173). Todo lo que se necesita es una pequeña cámara que se coloca sobre el monitor del ordenador, parecida a las cámaras webs comerciales. Por lo tanto, el *eye tracking* tiene la ventaja de no ser invasivo.

Cuando se utilizan cámaras para grabar el proceso, se suele colocar una delante del participante para grabar todos sus gestos y expresiones faciales y otra detrás para observar sus movimientos en el ordenador (Christensen, 2011: 143). El material del que dispondrá el investigador al utilizar este método no le dará ninguna pista sobre los procesos cognitivos del participante; de hecho, tendrá que interpretar lo que observe a partir de las

grabaciones. Sin embargo, y por todas las razones aquí expuestas, este tipo de métodos resultan caros, de manera que no todos los investigadores o grupos de investigación pueden permitírselos.

2.3.2 Criterios de selección de los participantes

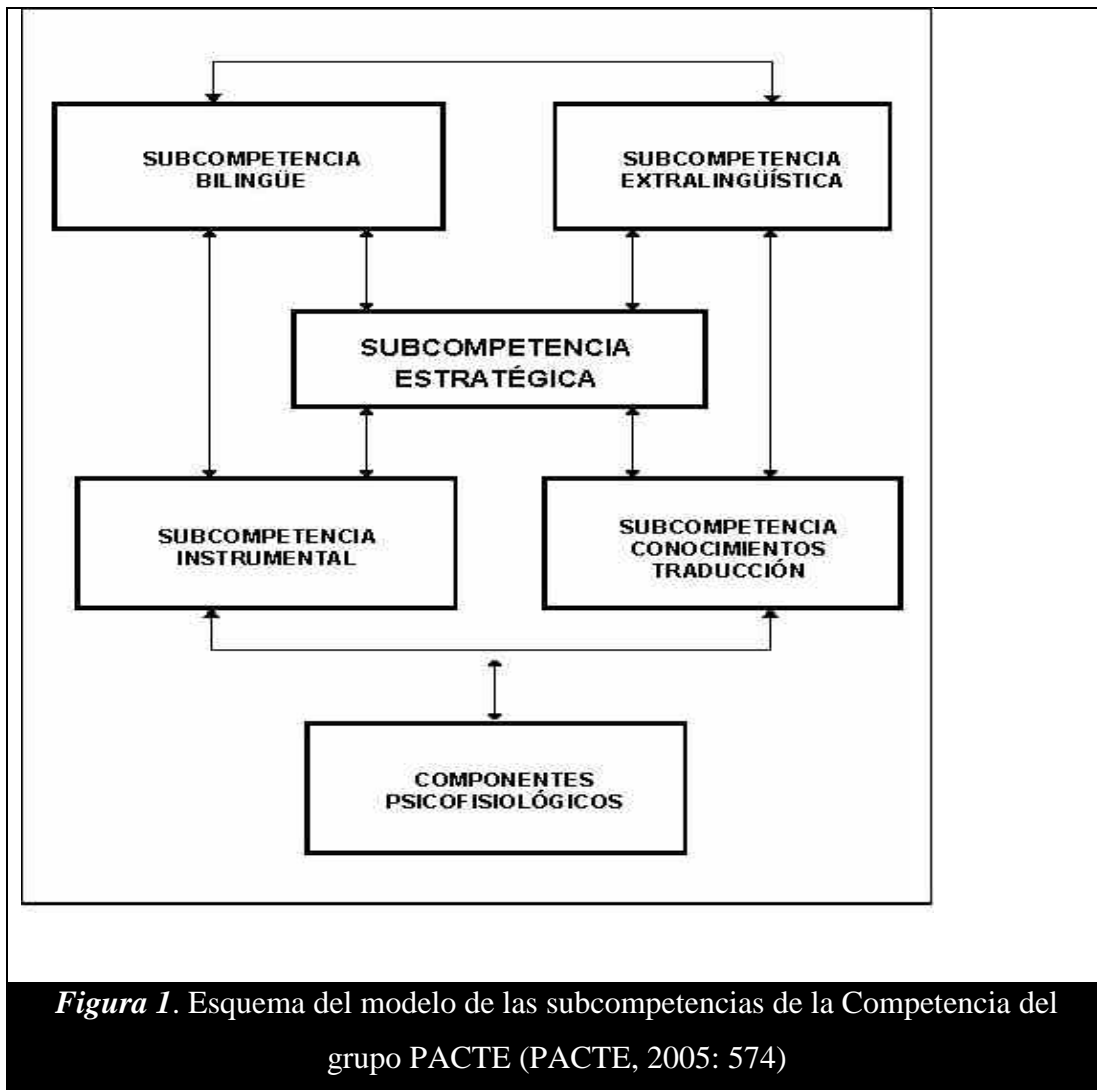
Los participantes dependerán de los objetivos del estudio. Muchos de los que se han llevado a cabo hasta el momento incluyen a traductores profesionales. Normalmente los definen como personas que han ejercido la traducción durante un periodo de tiempo determinado de forma continuada (PACTE, 2001: 44; Göpferich, 2008: 25), aunque la definición de «profesional» (y su relación con el concepto de «experto» y, por ende, de «pericia») es un campo de estudio en sí mismo, que excede los límites del presente trabajo. En cuanto a aquellos estudios que investigan algún aspecto de la competencia traductora en estudiantes, los participantes suelen estar cursando la carrera de Traducción e Interpretación.

Los estudios de este tipo se centran normalmente en una clase entera, como el del grupo PACTE que se describirá a continuación, por lo que no es necesario llevar a cabo un proceso de selección para elegir a los sujetos más idóneos. Otras veces se seleccionan a los alumnos con mejores notas en determinadas asignaturas. Sin embargo, algunos autores, como Ricardo Muñoz Martín, del grupo PETRA, proponen procesos de selección más elaborados que incluyan tests de inteligencia y en los que se tengan en cuenta los certificados de idiomas que posean los estudiantes; aunque admite también que deberían llevarse a cabo estudios para comprobar la validez de estos filtros (Muñoz Martín, 2009).

2.3.3 Las investigaciones del grupo PACTE

La propuesta más relevante acerca de la competencia traductora y su adquisición es la que el grupo PACTE está llevando a cabo desde finales de la década de los noventa (véase Figura 1). Definen la competencia traductora como «sistemas subyacentes de conocimientos, aptitudes y habilidades necesarios para traducir» (PACTE, 2011: 33). Al igual que Harris y Sherwood, mantienen que la competencia comunicativa en las dos

lenguas es necesaria para poder traducir (*subcompetencia bilingüe* según el grupo PACTE), pero además proponen otras cuatro subcompetencias que forman la competencia traductora, así como un componente psicofisiológico, dentro del cual están la memoria la creatividad y la curiosidad intelectual (PACTE, 2005: 574).



El resto de subcompetencias que forman la competencia traductora son la *extralingüística* o el conocimiento de la cultura de las lenguas con las que trabaja el traductor, la *estratégica*, que permite planificar y llevar a cabo el proceso de traducción utilizando los métodos apropiados, la *instrumental*, que engloba el uso de fuentes y recursos de documentación y la subcompetencia sobre *conocimientos de traducción* (PACTE, 2011: 33). De todas ellas, el grupo PACTE considera que la estratégica, la instrumental y la de conocimientos de traducción son las específicas de la competencia traductora, mientras

que la bilingüe y la extralingüística también están presentes en una persona bilingüe (PACTE, 2005: 574).

Los autores de PACTE consideran que el proceso de adquisición de la competencia traductora consiste en desarrollar y reconstruir continuamente esas seis subcompetencias. Según su modelo de adquisición de la competencia traductora, el estudiante de traducción ya posee, al menos de forma parcial, todas las subcompetencias, pero tiene que desarrollarlas para conseguir que interactúen entre ellas (PACTE, 2001: 40).

Para investigar la adquisición de la competencia traductora proponen un estudio longitudinal en el que participan traductores profesionales, profesores de lenguas extranjeras y estudiantes de primer año de traducción. La primera parte de su estudio consiste en comparar la producción de traductores profesionales y la de profesores de lenguas sin experiencia en traducción. Para ello seleccionaron una serie de textos breves con lo que el grupo PACTE denomina *puntos ricos*, segmentos del texto original que pueden suponer un problema a la hora de traducir (PACTE, 2014: 90)

Para evaluar los resultados han elaborado unos criterios de selección que van desde «solución aceptable» hasta «solución no aceptable», teniendo en cuenta que se mantengan en el texto meta las connotaciones del original. Los primeros resultados que evaluaron los investigadores mostraron que la mayoría de soluciones no aceptables provienen de profesores de lenguas extranjeras (PACTE, 2005: 583). La segunda fase del estudio del grupo PACTE consiste en un estudio longitudinal con estudiantes de traducción (PACTE, 2011: 319)

La idea inicial del grupo PACTE era realizar el estudio longitudinal con los mismos alumnos desde el inicio de sus estudios y durante un periodo de cinco años. Sin embargo, pronto se dieron cuenta de todos los problemas técnicos y metodológicos que un estudio de esas características supone. No solo por el tiempo que se tardaría en recopilar datos para analizarlos después, sino también por la cantidad de factores externos que pueden afectar a las capacidades lingüísticas y traductológicas de los alumnos a lo largo de los cinco años que duraría el estudio. Por esa razón finalmente decidieron llevar una simulación de estudio longitudinal con estudiantes de todos los cursos de la carrera más un grupo de recién graduados (PACTE, 2014: 96).

2.3.4 Otras investigaciones en torno a la traducción

El del grupo PACTE no es el único estudio longitudinal que se ha llevado a cabo. El grupo TransComp pretende investigar la competencia estratégica y las herramientas de búsqueda a las que recurren los traductores (Göpferich, 2008: 30). También propone un modelo de competencia traductora basado en seis subcompetencias que se corresponden con las del grupo PACTE. TransComp seleccionó a diez traductores profesionales y a doce estudiantes de primer año, que a lo largo de los seis semestres de la carrera tuvieron que traducir diez textos, lo que permitió ver su progreso año a año, algo que quizá hubiera sido más difícil de detectar semestre a semestre.

Otros estudios ya han obtenido resultados en cuanto al uso de herramientas de traducción. Jääskeläinen (1989: 77) comparó las herramientas que utilizan alumnos de primer y quinto año. Durante el experimento los sujetos tenían a su disposición diccionarios monolingües, bilingües, enciclopedias y publicaciones especializadas. Los resultados mostraron que los alumnos de primer año recurrían con mayor frecuencia a los diccionarios bilingües, y solo consultaban el resto de fuentes porque estaban disponibles en la sala en la que se llevaba a cabo el estudio. Los alumnos de quinto año sabían qué buscar, y además siempre comenzaban el proceso de consulta por los diccionarios monolingües. Solo recurrían a los bilingües cuando habían solucionado el problema de comprensión pero necesitaban variantes. La explicación es que los alumnos de quinto año ya se han familiarizado con ese tipo de fuentes en las clases de traducción especializada. En cualquier caso, Jääskeläinen admitía que los resultados de este estudio podrían variar si se llevara a cabo con un mayor número de estudiantes (Jääskeläinen, 1989: 77)

Con estos ejemplos se pretende ilustrar la utilidad de los estudios longitudinales a la hora de investigar el desarrollo de la competencia traductora y al mismo tiempo exponer las dificultades a las que se enfrentan y las limitaciones que presentan. Una de las mayores dificultades en este tipo de estudios es elegir el método de recolección de datos. Como ya se ha explicado, algunos de ellos, como las cámaras que se utilizan para grabar directamente el rostro del participante, restan validez ecológica. Otros podrían ofrecer datos de gran utilidad, pero debido a su alto coste no se emplean a menudo, como es el caso de los programas de *eye tracking*.

Consciente de las dificultades y limitaciones, en este trabajo se llevará a cabo un estudio pseudolongitudinal (muestras distintas en niveles sucesivos) empleando algunas de las herramientas de recolección de datos más habituales y al alcance de todo aquel que quiera investigar el desarrollo de la competencia traductora: un programa para registrar y analizar datos sobre el proceso de escritura y una entrevista retrospectiva.

Uno de los programas más populares dentro de esa primera categoría es Translog. Su función es registrar los movimientos del ratón y las pulsaciones del teclado durante la traducción. Entre otras cosas registra las pausas o interrupciones a la hora de escribir. Las pausas señalan procesos cognitivos (Göpferich y Jääskeläinen: 2009: 173), por lo tanto se infiere que cuanto más larga sea la pausa más complejo es el segmento lingüístico al que se enfrenta el traductor. Normalmente este tipo de programas se complementan con TAPs y métodos retrospectivos.

Sin embargo, Translog es un programa de pago fuera del alcance de esta investigación. Por lo tanto se ha recurrido a otro programa de características similares, menos conocido pero gratuito: Inputlog.

3. Descripción del estudio

El objetivo de este estudio es observar el desarrollo de la competencia traductora en estudiantes del grado de Traducción e Interpretación de la Universidad del País Vasco, desde el primer curso hasta el último. No es un estudio longitudinal en sí ya que los participantes de cada curso son diferentes. Para un estudio de estas características sería ideal estudiar al mismo grupo de estudiantes durante sus cuatro años de formación, como el estudio que pretendía llevar a cabo el grupo PACTE antes de decantarse por seleccionar a alumnos de cursos diferentes (PACTE, 2011). Sin embargo, las condiciones en las que hay que enfrentarse a este trabajo impiden que el estudio se base en un diseño más ambicioso. Aunque un estudio más profundo resultaría a todas luces más informativo, diferentes grupos de estudiantes también pueden aportar datos interesantes al tema del desarrollo de la competencia traductora.

3.1 Participantes

Se seleccionaron cuatro estudiantes de cada uno de los cuatro cursos del grado de Traducción e Interpretación con español como lengua principal e inglés como primera lengua extranjera. En dos sesiones diferentes los participantes de los cuatro grupos tradujeron el mismo texto utilizando el programa Inputlog e inmediatamente después respondieron de forma individual a una entrevista retrospectiva. La combinación de estos dos métodos permite triangular los datos, es decir que las respuestas del cuestionario sirvan para confirmar los resultados que produzca Inputlog y viceversa¹.

En el apartado anterior se ha mencionado que algunos autores (Muñoz Martín, 2009) recomiendan llevar a cabo procesos de selección para elegir a los participantes del estudio. Por las limitaciones de medios económicos y de tiempo, en este estudio se aceptó la ayuda de quienes se presentaron voluntarios.

Para poder garantizar la confidencialidad de los participantes, a cada uno se le asignó un número (del uno al cuatro dependiendo del curso) con una letra (de A a D). De esa forma se hará referencia a los alumnos de cada curso en los apartados siguientes.

3.2 Texto

Para llevar a cabo la traducción se seleccionó un texto periodístico² con un contenido fácil de entender y que no requería conocimiento especializado. Se tuvo en cuenta que los alumnos de primer curso casi no han entrado en contacto con la traducción. Sin embargo, un texto periodístico es algo con lo que ya están familiarizados. Además, aunque en los últimos cursos se trabaje con textos especializados, este es un tipo de texto que está presente durante toda la carrera.

El texto se adaptó para que no resultara demasiado extenso. Para realizar la traducción se estableció un límite de una hora.

¹ La triangulación exige aplicar diferentes métodos de análisis y de recolección de datos para entender el proceso de traducción (Alves, 2003: 8)

² Extraído de la versión electrónica de *The Guardian*. En el [Anexo 7.1](#) se incluye una copia del texto tal y como se ha presentado a los participantes en el estudio.

3.3 Herramientas para recolectar datos

Para grabar lo que ocurre dentro de la pantalla del ordenador se empleó el programa Inputlog. Se trata de un programa gratuito disponible para todo aquel que esté interesado en llevar a cabo un estudio de estas características. Se creó en 2003 y desde entonces en su desarrollo han participado tanto profesionales como estudiantes de programación de la Universidad de Amberes (Inputlog, 2015: 1).

Inputlog permite, entre otras cosas, grabar todos los movimientos del ratón y todas las pulsaciones del teclado así como las pausas que se realizan a lo largo de la traducción. El programa da a cada participante la oportunidad de indicar su nombre, edad, género y la sesión en la que participa para a continuación crear automáticamente una carpeta en la que se guardará su texto y toda la información relativa a él. Al pulsar sobre la opción de «empezar a grabar» se abrirá un documento de Word para que el participante pueda empezar a escribir. No es necesario que los participantes conozcan cómo funciona Inputlog; solo tienen que guardar el documento de Word como lo harían normalmente y pulsar sobre la opción de «finalizar grabación» en la ventana de Inputlog.

De esa forma solo se guarda el texto que haya producido el participante, pero después el investigador puede seleccionar qué datos desea que Inputlog extraiga de ese documento. Hay una gran variedad de opciones, pero la intención de este estudio es analizar las pausas y las fuentes documentales a las que se recurre al traducir.

Antes de empezar, los participantes recibieron una serie de instrucciones sobre cómo empezar a grabar su traducción y cómo guardarla cuando terminaran. Asimismo se les hace saber que disponen de una hora para realizar la traducción y que deben responder a unas preguntas³ de manera individual después de terminar la traducción.

³ En el [Anexo 7.2](#) se incluye una copia del cuestionario.

3.4 Hipótesis

Por medio de este experimento se espera observar un cambio progresivo en el proceso de traducción a lo largo de los cuatro años de carrera. Pese a tratarse de un falso estudio longitudinal los resultados pueden aportar datos interesantes acerca del proceso de traducción de alumnos de diferentes cursos. Para empezar, se comprobará si los participantes de primero son los que más tiempo necesitan para realizar la prueba, ya que durante el primer año de carrera los alumnos prácticamente no tienen ningún contacto con la traducción. Por esa razón puede que también sean ellos los que más consultas realicen. Mientras que los participantes de tercero y cuarto tardarán menos y realizarán menos consultas terminológicas. Como es a partir de segundo cuando la carrera ofrece asignaturas de traducción, posiblemente los participantes de ese curso emplearán métodos que también estarán presentes en tercero y cuarto.

4. Experimento

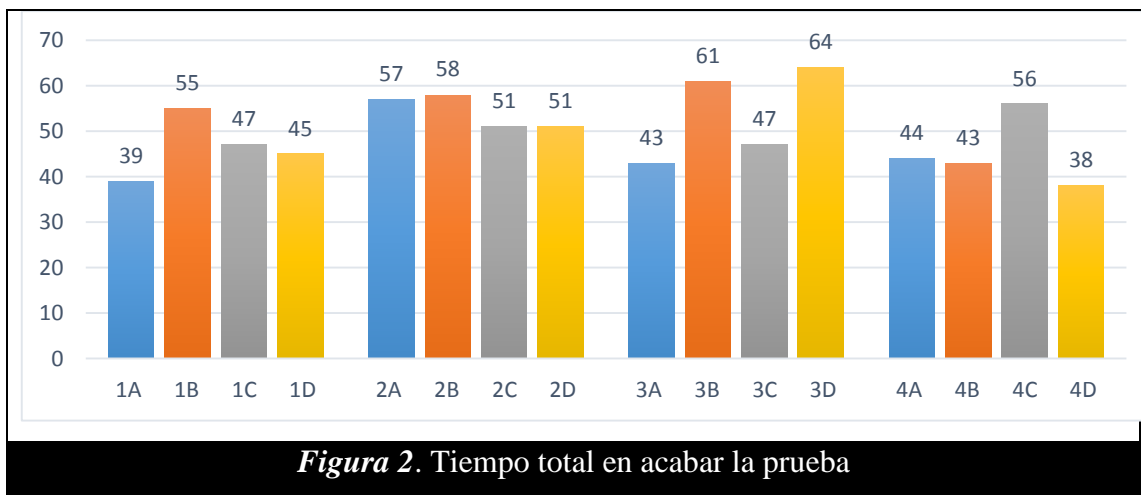
Las pruebas se realizaron en dos sesiones diferentes ya que no fue posible reunir a todos los alumnos el mismo día. A la primera sesión asistieron los cuatro participantes de cuarto, los cuatro de tercero y dos de segundo, mientras que los cuatro participantes de primero y otros dos de segundo realizaron las pruebas una semana después.

Para poder utilizar Inputlog en la universidad fue necesario pedir permiso a la oficina de CIDIR en la facultad, que se encargó de instalarlo en varios ordenadores de un aula de la Facultad de Letras. Además todos los participantes tuvieron que firmar un consentimiento expresando su conformidad con la prueba que iban a realizar. Cada participante firmó dos copias, una que conservaron y otra que se enviaría a la Comisión de Ética de la Universidad del País Vasco.

4.1 Resultados

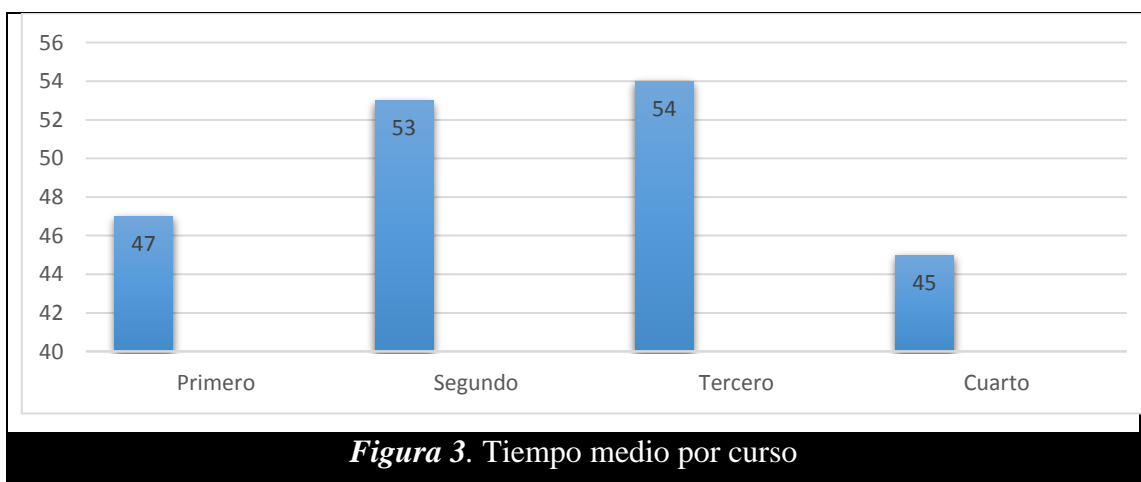
4.1.1 Prueba con Inputlog

La Figura 2 muestra el tiempo total empleado por cada sujeto en acabar la prueba, esto es, el tiempo que pasa desde que el participante empieza a grabar su sesión con Inputlog hasta que la detiene.



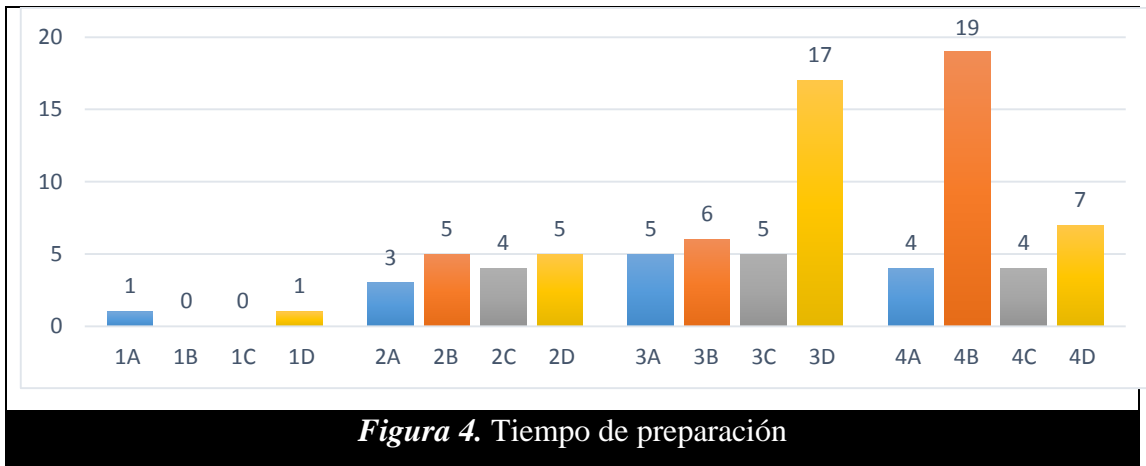
Como vemos, un sujeto de cuarto es el que menos tiempo emplea en acabar (38 minutos) y uno de tercero, el que más (64).

La Figura 3 representa la media del tiempo total de cada curso.



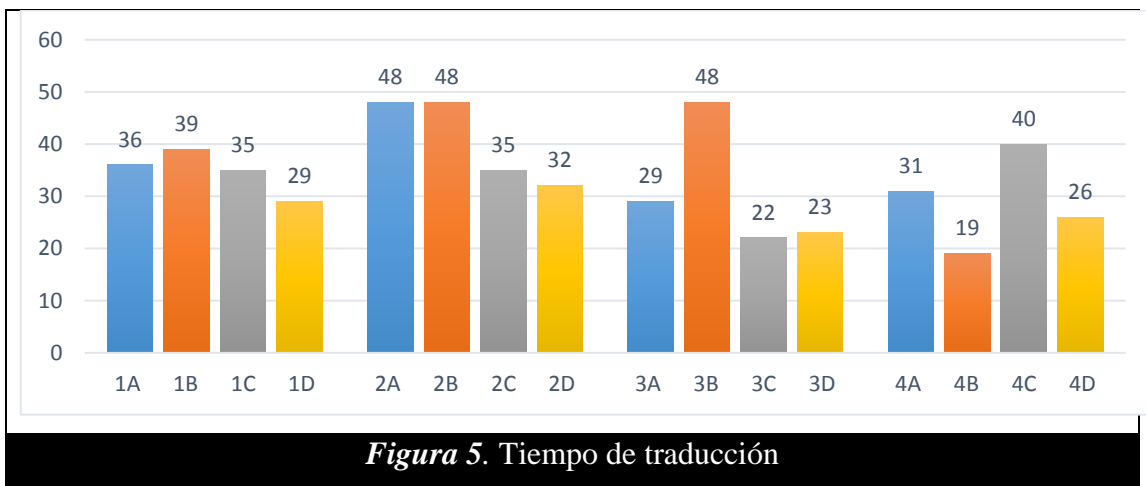
Podemos observar que hay una diferencia de casi diez minutos entre el primer grupo que terminó la prueba y el último.

La Figura 4 muestra el tiempo que cada participante tardó en empezar a redactar desde el momento en el que pone en marcha Inputlog. Incluye tanto la lectura del texto original como la documentación previa y la búsqueda de términos.



Destacan los participantes 3D y 4B, que dedicaron casi 20 minutos a prepararse antes de empezar a traducir, mientras que la media está entre tres y cinco.

En la Figura 5 se muestra el tiempo que tarda cada participante en escribir la última frase de la traducción, ya sea la frase final del texto original o alguna que hubiera dejado para el final a lo largo del texto.



Los resultados son ciertamente variados, habiendo en algunos casos diferencias de hasta veinte minutos dentro de un mismo grupo.

La Figura 6 comprende los minutos que pasan desde que termina el tiempo de traducción hasta que el participante detiene Inputlog. Incluye no solo la lectura de la traducción y la reformulación de algunas frases sino también el tiempo realizando búsquedas en internet.

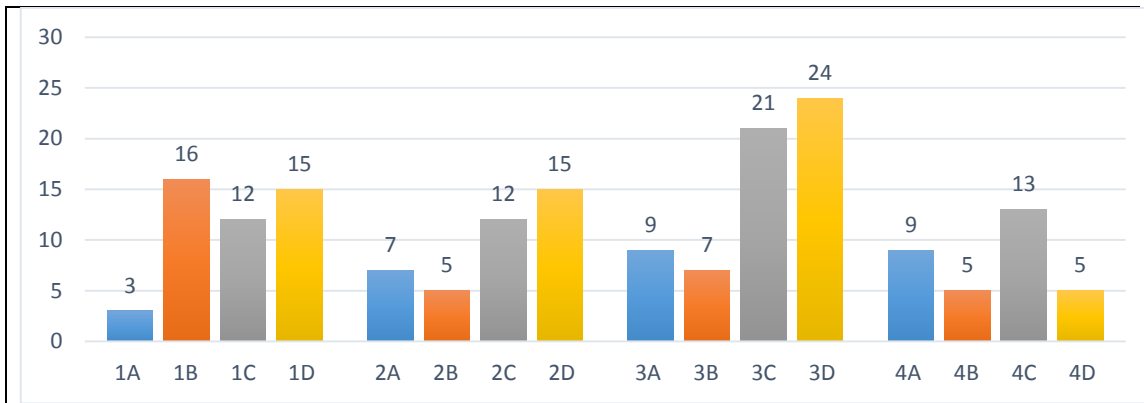


Figura 6. Tiempo de revisión

El gráfico muestra que el sujeto 1A solo dedica tres minutos a revisar su traducción mientras que 3D tarda 24.

La Figura 7 recoge el número de veces que un participante acude a un diccionario o a otro tipo de fuente de documentación. En ocasiones, el alumno realiza una búsqueda al comienzo de la prueba y vuelve a realizar la búsqueda durante la fase de revisión. En esos casos se han contado ambas búsquedas.

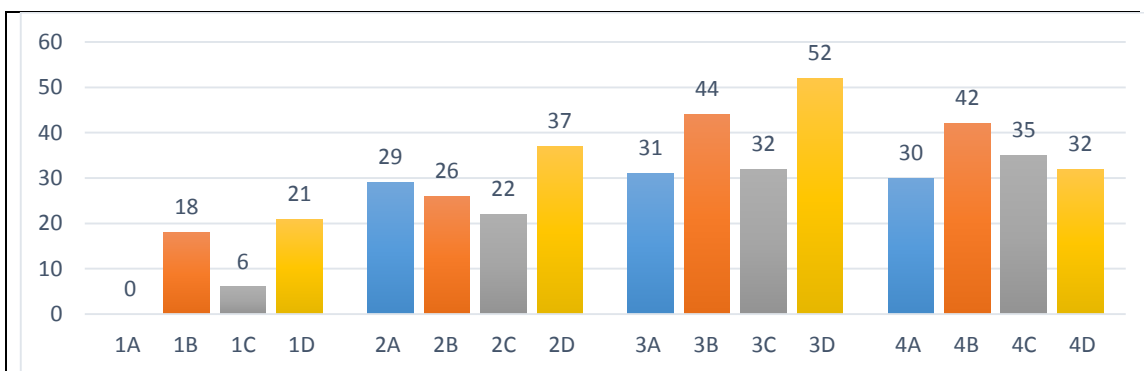


Figura 7. Número de consultas

El participante 1A fue el primero de la segunda sesión en terminar de traducir. Durante la entrevista retrospectiva contestó que no había utilizado ningún diccionario ni fuente documental porque creía que no estaba permitido. Lo mismo les ocurrió a 1B y a 1C, aunque antes de que terminaran se les avisó de que podían hacer consultas en internet. En cambio, 1D realizó búsquedas en internet desde el principio.

4.1.1 Entrevista retrospectiva

A continuación, se presenta una clasificación por grupos de las respuestas de los participantes a las 12 preguntas del cuestionario retrospectivo (Tabla 1).

	<i>Primero</i>	<i>Segundo</i>	<i>Tercero</i>	<i>Cuarto</i>
1	No	Sí	Sí	Sí
2	1 minuto	4 minutos	5 minutos	3 minutos
3	Nombres de países y algunas palabras	Nombres de países, referentes culturales y problemas con algunas palabras	Algunas palabras, nombres de países y problemas relacionados con mayúsculas y minúsculas	Referentes culturales, nombres de países y problemas relacionados con mayúsculas y minúsculas
4	Búsquedas en internet	Búsquedas en internet	Diccionarios y otros recursos	Diccionarios y otros recursos
5	Wordreference, Reverso	Wordreference, Linguee, diccionario Oxford, diccionario Longman, Thefreedictionary	Linguee, Wordreference, diccionario Oxford, diccionario Collins	Linguee, Wordreference, DRAE, diccionario Oxford

6	Wikipedia	Wikipedia, Google y textos paralelos	Wikipedia, Google y Fundeu	Google, Fundeu y textos paralelos
7	Misma proporción	Dos de ellos palabras más precisas y otros dos el significado de algunas palabras	Palabras más precisas	Palabras más precisas
8	Sí	Sí	Sí	Sí
9	2	2	2	2
10	5 minutos	12 minutos	13 minutos	4 minutos
11	2	2	1	1
12	2.5	2.5	3	3

Tabla 1. Resumen de las respuestas a la entrevista retrospectiva, por cursos

Como se puede observar, las respuestas de los participantes de los diferentes cursos no son muy diferentes. Prácticamente todos, salvo los alumnos de primero, dijeron haber consultado los mismos diccionarios (pregunta 5) y las mismas fuentes de documentación (6).

Ninguno de los participantes del primer curso dijo haber leído el texto original antes de empezar a traducir (1), salvo 1A, que aseguró haber dedicado tres minutos a esta tarea aunque no llegara a leerlo entero. Por su parte, 1B dijo que leía cada frase antes de traducirla pero no realizó una lectura completa. El participante 1D solo leyó el título del texto antes de traducir. El resto de participantes le dedicaron normalmente entre dos y cinco minutos a esta tarea y empezaron con la traducción, excepto 3D que además de leer buscó las palabras que pensó que le darían problemas durante 15 minutos.

Todos revisaron la traducción antes de entregarla (8) pero algunos dedicaron más tiempo que otros. En cuanto a 3B y 3C, realizaron primero una revisión general y después se centraron en partes concretas de la traducción. Sin embargo 3B solo le dedicó 4 minutos (10) mientras que 3C empleó más tiempo en revisar que en traducir. En cuanto a cuarto, 4B revisó su traducción dos veces (9) pero además utilizó el corrector ortográfico y la función de búsqueda para reemplazar dobles espacios. Entre los participantes de primer

y de cuarto curso los tiempos de revisión no varían significativamente, estando siempre entre los dos y los siete minutos (10). En cambio, varios participantes de segundo y de tercero dedicaron bastante más tiempo a revisar, llegando algunos de ellos a superar los 20 minutos (10).

Tampoco hay demasiadas diferencias en la valoración de la dificultad del texto original (11). Incluso los participantes de primero que no usaron diccionarios ni fuentes documentales dijeron que les había parecido un texto sencillo pese a haber encontrado algunas dificultades. Solo una persona de segundo curso valoró la dificultad con más de un dos sobre cuatro. Aunque sí destaca que el número de valoraciones más bajas sea mayor entre los alumnos de tercer y cuarto curso. También fueron ellos los que mejor valoraron sus traducciones (12).

4.2 Discusión

4.2.1 Datos de Inputlog

En este apartado no se hará referencia a la calidad de las traducciones de los participantes. El objetivo de este trabajo es analizar el proceso. Además ello requeriría que más personas aparte del investigador evaluaran las 16 traducciones, lo que llevaría demasiado tiempo y haría que este trabajo superara el límite de caracteres permitido.

Hay detalles en algunas traducciones que llaman la atención a primera vista, como erratas, falta de concordancia en el uso de mayúsculas y minúsculas de algunos términos e incluso conjunciones en inglés. Este tipo de errores son frecuentes en las traducciones de los participantes de primero y segundo, y se deben a una revisión poco exhaustiva, bien porque los alumnos dedicaron tiempo a realizar búsquedas terminológicas o porque la prueba estaba llegando a su fin.

A la hora de interpretar estos datos hay que tener en cuenta que se trataba de una prueba voluntaria y no de una traducción que los participantes debían presentar a un profesor para que las evaluara. También hay que tener en cuenta que aunque Inputlog registre las pausas dentro del texto el investigador tiene que interpretar las razones por las que el participante se detuvo.

Los datos acerca del tiempo total empleado para completar la prueba no apoyan la hipótesis planteada en este trabajo. Como se puede observar en la Figura 2, el tiempo empleado no desciende de forma progresiva a lo largo de los cuatro cursos. Es cierto que de media los alumnos de cuarto fueron los que menos tiempo necesitan, pero los siguientes son los alumnos de primero y no los de tercero. Estos últimos, de hecho, son los que más tiempo tardan en terminar.

Hasta llegar a los alumnos de cuarto ocurre lo contrario de lo que planteaba la hipótesis de este trabajo. El tiempo empleado progresa pero al alza. Los alumnos de segundo necesitan más tiempo para terminar la prueba y los de tercero ligeramente más que estos. Sin embargo la cifra desciende hasta la media más baja en los alumnos de cuarto.

Cuando observamos en los gráficos siguientes, el tiempo total adquiere ciertos matices. Tal y como adelantaron en la entrevista retrospectiva, los participantes de primero prácticamente no dedican tiempo a leer el texto original sino que se lanzan a traducir en cuanto comenzó la prueba. Es cierto que 1A y 1D tardan un minuto en empezar a escribir, pero no es tiempo suficiente como para haber leído el texto completo. El sujeto 1A reconoce durante la entrevista retrospectiva que lo lee pero no entero, así que es posible que tanto 1A como 1D realicen una lectura si acaso superficial.

A partir de segundo, todos los participantes leen el texto original y además realizan las primeras búsquedas. Destacan 3D y 4B, que dedican 17 y 19 minutos respectivamente a prepararse antes de empezar a traducir. Su proceso de traducción es diferente al del resto de participantes: antes de empezar a traducir buscan todos los términos que identifican como conflictivos para después poder traducir sin interrupciones. Y como puede observarse en el tiempo de traducción, a ambos les funciona. Especialmente a 4B, quien, pese a ser el que más tiempo dedica a prepararse, también es quien menos tiempo tarda en traducir.

A medida que 4B lee el texto original apunta las soluciones que se le ocurren al momento para escribirlas después en su traducción. En esos primeros veinte minutos antes de empezar a traducir también acude a fuentes de documentación y busca en varios diccionarios los términos que le causan problemas. Gracias a esto a la hora de traducir prácticamente no hace pausas y reformula muy poco.

Dentro de cada grupo se pueden observar diferencias en cuanto al tiempo empleado para traducir. Aunque 4D solo necesite 19 minutos, a 4C le lleva 40. En el grupo de tercero

destaca 3B, que pasa casi 50 minutos traduciendo mientras que el resto de participantes de ese grupo no llegan a la media hora.

No se han observado diferencias significativas en cuanto al proceso de traducción, salvo en el caso de 3D y 4B, quienes quizás podrían tomarse como sujetos atípicos (alejados de la norma). En grupos de sujetos más grandes merece la pena recalcular los datos eliminando a los sujetos atípicos, pero en el presente trabajo, con un número tan reducido de informantes, esa posibilidad no añadiría demasiada información. El resto de participantes lleva a cabo la traducción de una manera similar, las únicas diferencias están en el tiempo que necesitan para completar la tarea. Ni siquiera las fuentes empleadas varían tanto desde primero hasta cuarto.

El proceso, salvo en las dos excepciones mencionadas, es siempre el mismo. Cuando los participantes se encuentran con un término que les causa dificultades, bien porque no lo conocen o bien porque quieren encontrar un equivalente más adecuado, recurren a diferentes diccionarios y fuentes de documentación hasta que quedan satisfechos con los resultados que encuentran.

Donde sí hay diferencias es en las pausas entre párrafos y entre palabras. Y una vez más, hay diferencias dentro de los cuatro grupos. En los tres primeros participantes de primero influye la ausencia de consultas en diccionarios. Traducen sin pausas partes en las que participantes de otros cursos dedican minutos a buscar el término adecuado. Aunque esto también provoca que reformulen el texto a menudo mientras traducen. Esto contrasta con participantes de cursos superiores, que a veces dedican unos segundos a pensar antes de escribir pero no reformulan tanto.

Sin embargo, no haber leído el texto y no utilizar fuentes de documentación provoca que los participantes de primero hagan pausas largas dentro de una frase, en ocasiones de hasta un minuto. Por el contrario, la mayoría de las pausas del resto de participantes se deben sobre todo a búsquedas terminológicas. Aunque también hay pausas de más de cinco segundos entre frases y entre palabras, que varían en número según el participante. El sujeto 2C no realiza muchas pausas, pero cuando para suele tardar diez segundos en volver a escribir. Por su parte, 3B, uno de los participantes que más tarda en finalizar la prueba, reformula mucho sus frases, mientras que el resto de participantes de su curso se muestran más seguros a la hora de traducir y la mayoría de las pausas de 5 segundos se deben a consultas en internet.

Lo mismo ocurre en el último grupo. Salvo pocas excepciones no hay pausas considerables entre palabras o frases, y solo paran para realizar búsquedas. En el caso de 4B, gracias a haber dedicado casi 20 minutos a buscar los términos que le daban problemas y a proponer soluciones antes de empezar a traducir, prácticamente no reformula ni hace pausas a lo largo del proceso.

El número de consultas realizadas por cada alumno también aporta información muy interesante. Una vez más, los resultados de la prueba contradicen la hipótesis inicial de este trabajo. Al contrario de lo que se esperaba, los alumnos de los primeros cursos realizan menos búsquedas que los de tercero y cuarto. Además, la Figura 7 demuestra que un mayor número de búsquedas no equivale a un tiempo total mayor. Por ejemplo, 2B tiene uno de los tiempos totales más altos de todos, 58 minutos, pero solo realiza 26 búsquedas. Lo mismo ocurre con 2A y 2C, con 57 minutos y 29 búsquedas y 51 minutos y 22 búsquedas respectivamente.

Lo que ocurre en estos casos es que emplean varios minutos en realizar algunas de las consultas. El sujeto 2A, por ejemplo, pasa cerca de tres minutos documentándose sobre la Commonwealth y a 2B le lleva casi otros tres encontrar un equivalente para *marching orders* que le parezca adecuado. Hay quien necesitó más tiempo, como 3D, que tardó casi seis minutos en traducir esa expresión. Precisamente 3D es el participante que más consultas realiza. Sin embargo, salvo por la que ya se ha mencionado, emplea pocos segundos en cada una.

Solo a partir de segundo aparecen recursos como Wikipedia, Linguee o la Fundeu y diccionarios monolingües de castellano y de inglés. Por lo tanto las mayores diferencias se encuentran entre primero y el resto de grupos, porque las fuentes y diccionarios empleados por los otros doce participantes coinciden.

A medida que se analizan los informes de cada curso van apareciendo más diccionarios y fuentes de documentación. En los cuatro grupos, pero sobre todo en primero, predomina el uso de Wordreference. Dos participantes de primero utilizan además otro diccionario bilingüe y el traductor automático Reverso, pero ninguna fuente de documentación.

En lo que respecta a la revisión tampoco hay diferencias muy grandes entre los grupos. Durante los últimos minutos todos, salvo 1A, consultan en internet términos que ya han traducido pero sobre los que todavía tienen dudas. Además todos llevan a cabo una revisión más o menos exhaustiva, ya que en algunas traducciones hay varias erratas o

errores de concordancia. Y es que de los 16 participantes solo 3 recurren al corrector automático de Word, 2C, 4B y 4D, una herramienta que habría corregido muchos de esos errores ortográficos.

4.2.2 Datos de la entrevista retrospectiva

Las respuestas de la entrevista retrospectiva confirman los datos de Inputlog. Los alumnos de primero no leyeron el texto original antes de empezar a traducir ni utilizaron diccionarios monolingües u otras fuentes de documentación además de Wikipedia a lo largo del proceso. Al igual que ocurría en el apartado anterior, las mayores diferencias aparecen entre primero y el resto de cursos.

Los problemas más grandes que los participantes señalaron durante la entrevista se corresponden con las partes del texto en las que aparecen pausas más largas. Los alumnos de primero y segundo que durante la entrevista destacaron la lista de países del texto original como uno de los segmentos que más les había costado traducir tardan varios minutos en completarla. Sin embargo, al analizar las pausas en Inputlog se puede observar que también los participantes de tercero y cuarto dedican casi los mismos minutos a traducir esa parte. Esto sugiere que la percepción de los problemas cambia a lo largo de la carrera.

Las respuestas a esa pregunta mostraban una diferencia entre los problemas que habían encontrado los alumnos de primero y segundo y los que habían encontrado los de tercero y cuarto. Pero las partes en las que tuvieron que detenerse a hacer consultas en diccionarios y fuentes de documentación eran prácticamente siempre las mismas para todos los participantes. Es cierto que en ocasiones algún participante tuvo una duda, léxica u ortográfica, con la que ningún otro alumno había tenido problemas, aunque no es algo característico de un grupo.

También se apreciaba una diferencia en el tipo de búsqueda que habían realizado con mayor frecuencia. Varios participantes de primero y segundo buscaban palabras en diccionarios porque no conocían su significado, mientras que los alumnos de tercero y cuarto solo acudían a diccionarios para buscar palabras más precisas. Incluso con los datos que ofrece Inputlog es complicado saber el motivo por el que los participantes acudían a un diccionario. Aunque el uso de diccionarios monolingües, tanto en

castellano como en inglés, sugiere que muchas de las búsquedas de los alumnos de segundo ciclo eran para encontrar equivalentes.

5. Conclusiones

En cierto modo, el solo hecho de haber podido llevar a cabo el estudio ya es un todo un éxito, teniendo en cuenta las trabas con las que se ha ido encontrado desde que se ideó. Aunque no fuera una tarea sencilla debido a los diferentes horarios de cada participante, la idea inicial era reunirlos a todos en la misma sesión. Cuando por fin se consiguió concertar una cita con la mayoría de ellos, surgieron problemas para instalar Inputlog en los ordenadores de la universidad, por lo que hubo que cancelar la sesión minutos antes de que empezara y contactar con la oficina de CIDIR de la Facultad de Letras para resolver el problema. Ante los retrasos y a los constantes cambios de horario los participantes siempre mostraron paciencia y comprensión. Su ayuda ha sido fundamental para la realización de este trabajo.

También ha sido vital en este trabajo el uso de Inputlog. Hay otros programas con características similares, como *Translog*, por ejemplo. Pero la gran ventaja de Inputlog es que es un programa gratuito al alcance de cualquier investigador. El único requisito es ponerse en contacto con sus creadores de la Universidad de Amberes para conseguir una contraseña que permita el acceso.

Al principio Inputlog puede resultar confuso debido a la cantidad de opciones que ofrece, pero en la página web en la que está disponible también se pueden consultar manuales y tutoriales. Una vez que el investigador se familiariza con el programa, puede extraer la información que necesite sobre una traducción que se ha grabado utilizándolo, desde un informe completo del proceso hasta un gráfico en el que aparezcan marcadas las pausas. Presenta algún problema técnico pero sus desarrolladores trabajan para solucionarlos mediante actualizaciones. Por eso y por su accesibilidad Inputlog, pese a no ser demasiado conocido, puede ser de gran ayuda para todo aquel que esté interesado en llevar a cabo un estudio como el que se presenta en este trabajo.

Este estudio se planteó con la idea de poder observar diferencias en el proceso de traducción de alumnos de diferentes cursos y, por lo tanto, con mayor o menor experiencia

en la traducción. Como los alumnos de primero habían tenido pocos contactos con la traducción y los de cuarto además de haber practicado durante más tiempo habían tenido la oportunidad de hacer prácticas en empresas, se esperaba identificar diferencias significativas en el proceso de los cuatro estudiantes de cada curso; no solo comparando los datos de primero y cuarto, sino a través de un cambio progresivo teniendo en cuenta a los alumnos de segundo y de tercero. Sin embargo, las diferencias no han sido tan grandes después de todo.

Durante las entrevistas retrospectivas de la primera sesión del estudio, a la que acudieron todos los participantes salvo los de primero por problemas de horario, ya destacaba la semejanza de las respuestas. Cuando se les preguntaba por los mayores problemas que habían encontrado en el texto original la mayoría se acordaba de los mismos segmentos. Lo mismo ocurría con los diccionarios y las fuentes de documentación, no había gran variedad en las respuestas. Más adelante el análisis de los datos confirmó esa falta de diferencias en el proceso.

Eso no quiere decir que los alumnos no experimenten ningún tipo de mejora a lo largo de la carrera. En este trabajo no se han tenido en cuenta las traducciones de los 16 participantes, sino que solo se ha prestado atención al proceso. Al fin y al cabo el autor de este trabajo no deja de ser un estudiante de uno de esos cuatro grupos, por lo que no está en posición de evaluar traducciones. En cualquier caso, como ya se ha mencionado, en algunas traducciones hay errores que saltan a la vista durante una lectura superficial, especialmente en las de los participantes de los primeros dos cursos.

Las diferencias más evidentes en cuanto al proceso se han detectado entre primero y el resto de cursos. Hay estrategias, como la de leer el texto original antes de empezar a traducir o el uso de diccionarios monolingües, que solo están presentes en los datos de los alumnos de segundo, tercero y cuarto. Entre segundo y los dos cursos posteriores no se aprecian muchas diferencias en el proceso de traducción, salvo por las dos excepciones que se han mencionado.

Estos datos sugieren que a lo largo de los cuatro años de formación la calidad de las traducciones mejora sin que el proceso sufra cambios considerables. Sí se ha observado que los alumnos llegan a conocer diferentes fuentes de documentación y adquieren diferentes hábitos, como leer el texto antes de empezar a traducir. También hay que tener en cuenta que los participantes no estaban traduciendo para un profesor o para un cliente,

así que es posible que se relajaran y no tradujeran como lo harían en situaciones normales. Eso explicaría por qué tan pocos estudiantes utilizaron el corrector automático cuando en la carrera se insiste en su uso, por ejemplo.

Este trabajo, como ya se ha ido comentando, presenta ciertas deficiencias. Se ha utilizado un solo texto fuente, por ejemplo, lo cual podría suponer un sesgo. Por otra parte, un auténtico estudio longitudinal, es decir, recopilando datos del mismo grupo de estudiantes durante sus cuatro años de carrera, probablemente aportaría datos más interesantes, pero una investigación de esas características es propia de un trabajo más exhaustivo, obra de un grupo de investigadores con experiencia.

Aunque no fuera lo que se esperaba observar por medio de este estudio, que el proceso se mantenga sin grandes cambios a lo largo de la carrera también es interesante. La razón podría estar en una buena coordinación docente entre el profesorado encargado de las asignaturas prácticas de traducción, que insistirían en una manera de afrontar la traducción reconocida por investigadores y traductores expertos, según la cual las fases de lectura y revisión juegan un papel importante. En cualquier caso, estudios anteriores sobre pericia en traducción (véase, por ejemplo, Lachat, 2003) apuntaban ya a un efecto homogeneizador de la enseñanza reglada, por la cual el proceso de los estudiantes de traducción se parecía más entre sí que aquel llevado a cabo por traductores expertos.

Por otra parte, el estudio ha sido útil para comprobar cómo traducen los alumnos de la carrera. Quizá otros sujetos habrían aportado datos diferentes, porque, como ya se ha comprobado en este estudio, pueden aparecer excepciones. Pero saber cuál es el proceso que sigue la mayoría de alumnos puede servir de utilidad a otros estudiantes, que se verán reflejados o aprenderán otras maneras de realizar una traducción. También los profesores pueden sacar partido a este tipo de estudios para saber si hay algún aspecto del proceso de traducción de sus alumnos que haga falta mejorar. Y es que, independientemente del alcance de este trabajo en concreto, el análisis del proceso por medio de programas como Inputlog puede ayudar a la comunidad científica para avanzar en el conocimiento sobre la competencia traductora.

6. Bibliografía

Alves, F. (2003) „Triangulation in process oriented research in translation. En: Alves, Fabio (ed.) *Triangulating Translation. Perspectives in process oriented research.* Amsterdam/Philadelphia: Benjamins (Benjamins Translation Library 45), 7-10.

Campbell, S. (1991): “Towards a model of translation competence.” *Meta* 36/2/3: 329–343

Göpferich, S. (2008): “Towards a model of translation competence and its acquisition: the longitudinal study 'TransComp'.” *Copenhagen Studies in Language (CSL)* 37: Behind the Mind: Methods, Models and Results in Translation Process Research, hrsg. Susanne Göpferich, Arnt Lykke Jakobsen und Inger M. Mees: 11–37.

Göpferich, S./ Jääskeläinen, R (2009): “Process research into the development of translation competence: Where are we, and where do we need to go?” *Across Languages and Cultures* 10/2:Process Research into Translation Competence: 169–191.

Hansen, G. (2003): “Controlling the process. Theoretical and methodological reflections on research into translation processes.” Alves, Fabio, ed.: *Triangulating Translation. Perspectives in process oriented research.* (Benjamins Translation Library 45). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 25–42.

Hurtado Albir, A. (1999). *Enseñar a traducir: Metodología en la formación de traductores e intérpretes* (1a ed.) Edelsa.

Jääskeläinen, R (1989): “Teaching How to Use Reference Material in Translators Training: A Think-aloud Protocol Study.” Nuopponen, Anita/Palmberg, Rolf, eds.: *Special Languages and Second Languages: Methodology and Research.* (AFinLA Yearbook 47). Vaasa: AFinLA, 69–78.

Lorenzo, M.P. (2001): “Combinación y contraste de métodos de recogida y análisis de datos en el estudio del proceso de la traducción - Proyecto del grupo TRAP.” *Quaderns. Revista de traducció*, Barcelona 6: 33–38.

Lörscher, W. (1992). "Process-Oriented Research into Translation and Implications for Translation Teaching". En: *TTR: traduction, terminologie, rédaction*, vol 5, n° 1. Págs 154-161.

Lörscher, W. (1997): "A Process Analytical Approach to Translation and Implications for Translation Teaching." *Ilha do desterro* 33: 69–85.

Muñoz Martín, R. (2009): "The way we were: subject profiling in translation process research." Mees, Inger M./Alves, Fabio/Göpferich, Susanne, eds.: *Methodology, Technology and Innovation in Translation Process Research: A Tribute to Arnt Lykke Jakobsen*. (Copenhagen Studies in Language 38). Kopenhagen: Samfundslitteratur, 87–108.

Lachat, C. (2003). *Problemas y estrategias de traducción*. Tesis doctoral sin publicar. Universidad de Granada.

Orozco, M./Hurtado A. (2002): "Measuring translation competence acquisition." *Meta*47/3: 375–402.

PACTE (2000): "Acquiring Translation Competence. Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project." Beeby, Allison/Ensinger, Doris/Presas, Marisa, eds.: *Investigating Translation. Selected Papers from the 4th International Congress on Translation, Barcelona, 1998*. (Benjamins Translation Library 32). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, p. 99–106

PACTE (2005): "Primeros resultados de un experimento sobre la Competencia Traductora." :*Información y documentación. Actas del II Congreso Internacional de la AIETI*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas,, 573–587

PACTE (2011) "Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Project and Dynamic Translation Index", in Sharon O'Brien (ed.) *Cognitive Explorations of Translation*, Londres & Nueva York: Continuum Studies in Translation, 30-53.

PACTE (2011) "Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Problems and Translation Competence", in: Cecilia Alvstad, Adelina Hild y Elisabet Tiselius (eds.) *Methods and Strategies of Process Research: Integrative Approaches in Translation Studies*, Amsterdam: John Benjamins, 317-343

PACTE (2014) "First Results of PACTE Group's Experimental Research on Translation Competence Acquisition: The Acquisition of Declarative Knowledge of Translation", *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, núm. especial 1, 85-115.

Paulsen Christensen, T. (2011): Studies on the Mental Processes in Translation Memoryassisted Translation – the State of the Art. Trans-kom 4:2. Págs 137-160. Disponible en: <http://www.trans-kom.eu/>

Pym, A. (2009). "Translator Training". Pre-print text written for the Oxford Companion to Translation Studies. Disponible en: http://usuaris.tinet.cat/apym/online/training/2009_translator_training.pdf

Zabalbeascoa, P. (1999). "Desarrollo de la competencia traductora". En: La didáctica de la traducción. Instituto Cervantes (Madrid). Págs 22-40. <http://www.upf.edu/df/recerca/grups/gradit/inves/cvs/zabalbeascoa.htm>

7. Anexos

7.1 Texto para la prueba con Inputlog

After Barbados, who will be next to give the Queen her marching orders?

Barbados has announced it wants to replace the Queen with a ceremonial president in 2016. Other Commonwealth countries are considering a similar constitutional change.



The Queen and Prince Philip visit Bridgetown, Barbados in 1977. Photograph: Anwar Hussein/Getty Image

Barbados is getting rid of the Queen. For some reason, the prime minister, Freundel Stuart, feels that the country's head of state should not be a foreign white woman who has the job because of a history of conquest, who is also head of state for 15 other countries, including most of their near neighbours, and who last visited Barbados in 1989. Stuart promises to present a bill to remove her in time for next year's 50th anniversary of Barbadian independence. If he does so, it is expected to pass.

To some extent it is easy to see why Britain keeps the Queen. She is British, after all. But what about Elizabeth II's other queendoms? Might they be tempted to follow Barbados? Most Commonwealth countries have not kept the British monarch as head of state, and even those that have kept warm feelings may cool when Charles takes over. The list of candidates is: Antigua and Barbuda, Australia, the Bahamas, Belize, Canada, Grenada, Jamaica, New Zealand, Papua New Guinea, St Christopher and Nevis, St Lucia, St Vincent and the Grenadines, the Solomon Islands and Tuvalu.

Perhaps a smart outside bet might be New Zealand. Sentiment there is broadly in favour of keeping the Queen, but her supporters tend to be older. Nor has there been a referendum recently. Instead, there will be a binding vote next year on whether to drop the union jack from the country's flag. If this stirs up some republican feeling, and if King Charles III makes a poor first impression, and if the Duke and Duchess of Cambridge stop having cute children ... well, you never know.

7.2 Preguntas de la entrevista retrospectiva

- 1- ¿Has leído el texto antes de empezar a traducir?
- 2- Aproximadamente, ¿cuántos minutos has dedicado a esa tarea?
- 3- ¿Cuáles han sido los mayores problemas que has encontrado en el texto a la hora de traducir?
- 4- ¿Cómo los has resuelto?
- 5- ¿Qué diccionarios has utilizado?
- 6- ¿Has utilizado alguna otra fuente de documentación?
- 7- ¿Aproximadamente qué porcentaje de las búsquedas que has hecho en los diccionarios han sido para entender el significado de palabras o expresiones? ¿Y qué porcentaje ha sido para encontrar las expresiones o palabras más precisas?
- 8- ¿Has dedicado tiempo a revisar tu traducción antes de entregarla?
- 9- En caso de que la respuesta sea afirmativa: ¿Cuántas veces lo has revisado?
- 10- ¿Cuántos minutos has dedicado a esta tarea?
- 11- ¿Cómo valorarías la dificultad del texto original en una escala del 1 al 4 (donde el 1 equivale a la menor dificultad y el 4, a la mayor)?
- 12- ¿Cómo valorarías la calidad de tu traducción en una escala del 1 al 4 (donde el 1 equivale al nivel más bajo y el 4, al más alto)?