



**La resolución de problemas y la toma de decisiones:  
un estudio comparativo del proceso en traductores en  
formación**

**TESIS DOCTORAL**

María Claudia Geraldine Chaia

Dirigida por:

Dr. Frederic Chaume Varela

30 de abril de 2021



**Programa de Doctorado en Lenguas Aplicadas, Literatura y Traducción**  
**Escuela de Doctorado de la Universitat Jaume I**

Título de la tesis:

**La resolución de problemas y la toma de decisiones:  
un estudio comparativo del proceso en traductores en formación**

Memoria presentada por María Claudia Geraldine Chaia para optar al grado de doctora  
por la Universitat Jaume I

María Claudia Geraldine Chaia

Dr. Frederic Chaume Varela

Castellón de la Plana, 30 de abril de 2021



## **AGRADECIMIENTOS**

Aprovecho este espacio para agradecer a los que me han acompañado y a quienes me han brindado su ayuda durante el periodo de elaboración de la presente tesis doctoral:

Al director de esta tesis, al Dr. Frederic Chaume Varela, por el tiempo dedicado a la lectura, corrección y asesoramiento. Le doy las gracias por su excelente predisposición y por animarme en todo momento, por sus valiosos consejos y comentarios, y por su entrega y dedicación en cada intercambio que mantuvimos. Iniciarme en este apasionante mundo de la investigación en el ámbito de la traducción bajo su dirección ha sido un honor.

Al Departamento de Traducción y Comunicación de la Universitat Jaume I, en especial, al Dr. Vicent Montalt, a la Dra. Isabel García Izquierdo y a la Dra. Anabel Borja Albi por sus observaciones y comentarios en la instancia de presentación de proyectos de tesis durante mi estancia en Castellón.

A la Dra. Stella Tagnin por acogerme durante mi estancia de investigación en la Universidad de San Pablo.

A la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue, por concederme una licencia laboral en el tramo final de escritura de esta tesis. Sin esos meses de dedicación exclusiva hubiera sido mucho más arduo terminarla.

Vaya un agradecimiento especial a los alumnos que aceptaron participar en esta investigación, porque sin ellos nada de esto hubiera sido posible.

A mis hijos Alberto y Florencia, por apoyarme en cada proyecto y por animarme a no bajar los brazos nunca. A mis hermanos, Walter y José, por su acompañamiento. A mi mamá Claudia, por su apoyo incondicional; y a mi papá José que, aunque ya no está físicamente con nosotros, guía siempre mis pasos.



# ÍNDICE

<b>ÍNDICE DE TABLAS</b>	<b>1</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b>	<b>5</b>
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS</b>	<b>7</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>9</b>
<b>1 LOS ESTUDIOS DEL PROCESO: ORIGEN, EVOLUCIÓN Y ESTADO ACTUAL</b>	<b>17</b>
<b>1.1 El proceso de traducción: definiciones y alcances</b>	<b>17</b>
1.1.1 El objeto de estudio en las investigaciones del proceso	18
<b>1.2 Origen y evolución de los estudios del proceso</b>	<b>21</b>
1.2.1 Primeros estudios: la etapa preexperimental	22
1.2.2 La etapa empírica	22
<b>1.3 Estado actual de los estudios procesuales</b>	<b>25</b>
1.3.1 Los estudios transversales, longitudinales y cuasilongitudinales	26
1.3.2 Los estudios orientados al producto, los orientados al proceso y los combinados	29
1.3.3 Desde el laboratorio a los entornos reales de trabajo	31
<b>1.4 Síntesis y conclusiones</b>	<b>33</b>
<b>2 LA TOMA DE DECISIONES Y LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS</b>	<b>35</b>
<b>2.1 La resolución de problemas y la toma de decisiones en la ejecución del proceso de traducción</b>	<b>36</b>
2.1.1 Resultados de estudios experimentales del proceso	39
2.1.2 La aportación del Grupo PACTE	57
2.1.3 La aportación del proyecto TransComp	66
2.1.4 La aportación del proyecto Capturing Translation Processes	70
2.1.5 El estado de la cuestión en Argentina	71
2.1.6 Otras investigaciones no experimentales	74
<b>2.2 La traducción como proceso de toma de decisiones</b>	<b>78</b>
2.2.1 Conceptos centrales	81

2.2.1.1 Estrategias de traducción: definiciones y clasificaciones	81
2.2.1.2 Problemas de traducción: definiciones y clasificaciones	89
2.2.1.3 Tipo de decisiones y esfuerzo cognitivo implicado	94
<b>2.3 Aspectos metodológicos para el estudio de la resolución de problemas y la toma de decisiones en la traducción</b>	<b>100</b>
2.3.1 La observación	100
2.3.1.1 Los protocolos de pensamientos en voz alta	103
2.3.1.2 La grabación de pantallas	104
2.3.2 El cuestionario: la encuesta de diagnóstico y la encuesta postarea	105
2.3.3 La selección del material para el experimento	106
2.3.4 La evaluación de la traducción con fines investigativos	111
<b>2.4 Síntesis y conclusiones</b>	<b>114</b>
<b>3 METODOLOGÍA</b>	<b>117</b>
<b>3.1 Objeto de estudio y objetivos</b>	<b>117</b>
<b>3.2 Parámetros de observación</b>	<b>118</b>
<b>3.3 Diseño de la investigación</b>	<b>119</b>
3.3.1 Contexto de la investigación	120
3.3.2 Participantes y selección de la muestra	129
3.3.3 Materiales	132
3.3.4 Tareas y entorno	134
3.3.5 Métodos de recopilación de datos	135
3.3.5.1 La encuesta de diagnóstico	135
3.3.5.2 Las encuestas postareas	138
3.3.5.3 La observación	139
3.3.5.4 La evaluación del producto	141
<b>3.4 Métodos y procedimientos de análisis de los datos</b>	<b>145</b>
3.4.1 El análisis del proceso	146
3.4.2 El análisis del producto	156
<b>3.5 Síntesis y conclusiones</b>	<b>157</b>

<b>4 LA IDENTIFICACIÓN DE PROBLEMAS Y LA TOMA DE DECISIONES</b>	<b>161</b>
<b>4.1 Datos recogidos mediante la encuesta de diagnóstico</b>	<b>162</b>
4.1.1 Perfil personal de los participantes	162
4.1.2 Perfil académico de los participantes	165
<b>4.2 Datos obtenidos del análisis del proceso</b>	<b>173</b>
4.2.1 Los problemas de traducción	179
4.2.1.1 La identificación de problemas en las tres fases del proceso	181
4.2.1.2 Naturaleza de los problemas	205
4.2.2 La solución de problemas con el apoyo de fuentes externas de información	228
4.2.2.1 Tipo y variedad de fuentes utilizadas	230
4.2.2.2 Densidad accional: búsquedas simples y búsquedas elaboradas	238
4.2.3 La toma de decisiones	240
4.2.3.1 Tipos de decisiones	241
4.2.3.2 Los criterios de toma de decisiones	254
<b>4.3 Datos que surgen del análisis del producto</b>	<b>283</b>
4.3.1 Naturaleza de los errores	285
4.3.2 Nivel de aceptabilidad de los errores	288
<b>4.4 Datos recogidos mediante los cuestionarios postareas</b>	<b>289</b>
4.4.1. Conocimientos previos, percepción de dificultad y de conformidad	290
<b>4.5 Síntesis y conclusiones</b>	<b>294</b>
<b>5 LA EFICACIA DEL PROCESO DE TRADUCCIÓN</b>	<b>306</b>
<b>5.1 Repaso de las definiciones</b>	<b>306</b>
<b>5.2 La identificación y solución de problemas</b>	<b>308</b>
5.2.1 Habilidad para identificar problemas	309
5.2.2 Habilidad para solucionar problemas	313
<b>5.3 La eficacia del proceso</b>	<b>324</b>
5.3.1 Tiempo de ejecución del proceso y habilidades para identificar y solucionar problemas	325
<b>5.4 Síntesis y conclusiones</b>	<b>332</b>



<b>6 PERFILES INDIVIDUALES Y COMPORTAMIENTO SEGÚN EL NIVEL DE FORMACIÓN</b>	<b>336</b>
<b>6.1 Recapitulación de propuestas y definiciones</b>	<b>337</b>
<b>6.2 Repaso de definiciones, categorías y atributos</b>	<b>338</b>
<b>6.3 Perfiles individuales</b>	<b>341</b>
6.3.1 Perfiles de acción	341
6.3.1.1 Perfil estratégico	342
6.3.1.2 Perfiles convergente, divergente y reflexivo	348
6.3.1.3 Perfil perfeccionista	353
6.3.2 Perfiles de búsqueda	357
6.3.2.1 Perfiles económico, moderado, explorador	358
6.3.2.2 Perfiles determinados por la asiduidad en el uso de determinadas fuentes	363
6.3.3 Perfiles resolutorios	365
6.3.3.1 Perfiles resolutorios según el tipo de decisión adoptada	366
6.3.3.2 Perfiles resolutorios según los criterios de toma de decisiones	368
<b>6.4 Comportamiento de los sujetos según su nivel de formación</b>	<b>374</b>
6.4.1 Comportamientos derivados de los perfiles de acción	374
6.4.1.1 Comportamiento estratégico	374
6.4.1.2 Comportamientos convergente, divergente y reflexivo	376
6.4.1.3 Comportamiento de tipo perfeccionista	380
6.4.2 Comportamientos en las acciones de búsqueda	382
6.4.2.1 Comportamientos en las acciones de búsqueda: económico, moderado, explorador	383
6.4.2.2 Comportamientos en las acciones de búsqueda según la asiduidad en el uso de determinadas fuentes	384
6.4.3 Comportamientos en la resolución de problemas	386
6.4.3.1 Comportamientos en la resolución de problemas según el tipo de decisión adoptada	387
6.4.3.2 Comportamientos en la resolución de problemas según los criterios de toma de decisiones	388
<b>6.5 Síntesis y conclusiones</b>	<b>391</b>

<b>7 CONCLUSIONES</b>	<b>395</b>
<b>7.1 Consecución de objetivos y resultados</b>	<b>395</b>
7.1.1 Objetivo específico 1: Describir el comportamiento de los estudiantes ante un problema de traducción.	395
7.1.2 Objetivo específico 2: Identificar y clasificar las acciones que ejecutan los sujetos para la resolución de problemas.	400
7.1.3 Objetivo específico 3: Clasificar los problemas de traducción.	408
7.1.4 Objetivo específico 4: Verificar el efecto de las acciones ejecutadas en el producto final.	410
7.1.5 Objetivo específico 5: Comparar el comportamiento de los sujetos al realizar la traducción de dos textos distintos.	414
<b>7.2 Posibles líneas futuras de investigación</b>	<b>422</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>427</b>
<b>ANEXO 1: CARRERAS UNIVERSITARIAS DE TRADUCTOR E INTÉRPRETE EN ARGENTINA</b>	<b>445</b>
<b>ANEXO 2: TO DE LA TAREA 1</b>	<b>447</b>
<b>ANEXO 3: TO DE LA TAREA 2</b>	<b>449</b>
<b>ANEXO 4: CUESTIONARIOS POSTAREAS</b>	<b>451</b>
<b>ANEXO 5: ENCUESTA DE DIAGNÓSTICO</b>	<b>453</b>
<b>ANEXO 6: TIEMPO DE EJECUCIÓN DE LAS TAREAS</b>	<b>457</b>
<b>ANEXO 7: REGISTRO DE BÚSQUEDAS EJECUTADAS (TAREA 1)</b>	<b>459</b>
<b>ANEXO 8: REGISTRO DE BÚSQUEDAS EJECUTADAS (TAREA 2)</b>	<b>481</b>
<b>ANEXO 9: ACCIONES EJECUTADAS EN LA FASE DE ORIENTACIÓN- (TAREA 1 Y TAREA 2)</b>	<b>503</b>
<b>ANEXO 10: ACCIONES PARA LA OPTIMIZACIÓN DE LA TRADUCCIÓN (TAREA 1)</b>	<b>507</b>
<b>ANEXO 11: ACCIONES PARA LA OPTIMIZACIÓN DE LA TRADUCCIÓN (TAREA 2)</b>	<b>511</b>



## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Métodos de recogida de datos, cualitativos y cuantitativos, utilizados en los diseños experimentales y cuasiexperimentales del proceso de traducción. (Elaboración propia, basada en Rojo 2013).....	25
Tabla 2. Clasificaciones de fuentes de información según Désilets <i>et al.</i> (2009), Hirci (2013), Pavlovic (2007), Hvelplund (2017) y Gough (2016). .....	88
Tabla 3. Indicadores de problemas de traducción. (Elaboración propia basada en Göpferich (2010), propuesta adaptada de Krings (1986)).....	93
Tabla 4. Clasificaciones de problemas de traducción .....	94
Tabla 5. Clasificaciones de tipos de decisiones.....	95
Tabla 6. Tipología de decisiones y sus características. (Elaboración propia basada en Prassl, 2010) ..	96
Tabla 7. Criterios y argumentos en la toma de decisiones identificados en Dam-Jensen (2012) y Pavlovic (2007, 2010) .....	100
Tabla 8. Organización en áreas de conocimientos de las asignaturas del plan 0499/11 .....	122
Tabla 9. Información general sobre las materias específicas del Área Traducción (Plan 0499/11)....	128
Tabla 10. Participantes de la investigación: número de integrantes por grupo, nivel de formación y experiencia/conocimientos en traducción.....	131
Tabla 11. Características y contenido de los cuestionarios diseñados para la encuesta de diagnóstico .....	137
Tabla 12. Instrucciones enviadas a los estudiantes para realizar las tareas de traducción .....	141
Tabla 13. Instrucciones para las revisoras-correctoras externas.....	144
Tabla 14. Ejemplificación del proceso de codificación abierta, en la fase de orientación .....	151
Tabla 15. Códigos identificados en el proceso de codificación abierta. (Ejemplo basado en la Tabla 14 .....	151
Tabla 16. Ejemplificación del proceso de codificación axial. Subcategorías y categorías que se derivan de la codificación abierta. (Ejemplo basado en la Tabla 14).....	151
Tabla 17. Ejemplificación del proceso de codificación abierta, en la fase de producción .....	152
Tabla 18. Códigos identificados en el proceso de codificación abierta. (Ejemplo basado en la Tabla 17) .....	153
Tabla 19. Ejemplificación del proceso de codificación axial. Categorías y subcategorías que se derivan de la codificación abierta. (Ejemplo basado en la Tabla 17).....	153
Tabla 20. Ejemplificación del proceso de codificación abierta en la fase de revisión .....	154
Tabla 21. Códigos identificados en el proceso de codificación abierta. (Ejemplo basado en la Tabla 20) .....	154
Tabla 22. Ejemplificación del proceso de codificación axial. Subcategorías y categorías que se derivan de la codificación abierta. (Ejemplo basado en la Tabla 20).....	155
Tabla 23. Parámetros de observación: aspectos, definiciones, indicadores y fuentes de datos.....	159
Tabla 24. Perfil personal de los participantes de la investigación.....	164
Tabla 25. Perfil académico de los participantes .....	171
Tabla 26. Tipo de información plasmada en los protocolos del proceso de traducción .....	173
Tabla 27. Registro del proceso de escritura, pausas, acciones visibles en la pantalla y verbalizaciones (PPT de S3) .....	175
Tabla 28. Secuencias de acciones de búsqueda y verbalizaciones generadas ante el elemento <i>cream-colored</i> . Participantes, etapa de formación y fase en la que ejecutaron las búsquedas. ....	178
Tabla 29. Anticipación de dificultades y búsqueda de información en la fase de orientación de la tarea 1 .....	183
Tabla 30. Anticipación de dificultades y búsquedas de información en la fase de orientación de la tarea 2.....	184
Tabla 31. Acciones ejecutadas en la fase de orientación.....	185

Tabla 32. Investigación en la fase de orientación: fuentes externas, estrategias de búsqueda, verbalizaciones y otras acciones. Tipo de información recogida.....	190
Tabla 33. Tipología de patrones de comportamiento ante un problema o dificultad de traducción....	193
Tabla 34. Ejemplificación de los patrones de comportamiento identificados en ambas tareas.....	195
Tabla 35. Registro cuantitativo de los indicadores de problemas de traducción detectados en la tarea .....	197
Tabla 36. Registro cuantitativo de los indicadores de problemas de traducción detectados en la tarea 2 .....	198
Tabla 37. Alcance y tipo de revisión en la tarea 1.....	201
Tabla 38. Alcance y tipo de revisión en la tarea 2.....	201
Tabla 39. Tareas de optimización ejecutadas en la tarea 1.....	203
Tabla 40. Tareas de optimización ejecutadas en la tarea 2.....	204
Tabla 41. Problemas resueltos sin apoyo externo .....	205
Tabla 42. Problemas resueltos con apoyo externo en cada fase del proceso: orientación (O), producción (P) y revisión (R).....	206
Tabla 43. Ejemplos prototípicos de problemas: unidad de búsqueda, acciones y verbalizaciones, necesidad de búsqueda, tarea y fase. ....	210
Tabla 44. Indicadores para inferir la naturaleza de los problemas de traducción.....	221
Tabla 45. Registro cuantitativo de cada tipo de problema correspondiente a cada fase del proceso (tarea 1).....	225
Tabla 46. Registro cuantitativo de cada tipo de problema correspondiente a cada fase del proceso (tarea 2).....	227
Tabla 47. Registro cuantitativo de los tipos y clases de fuentes consultadas en la tarea 1.....	233
Tabla 48. Registro cuantitativo de los tipos y clases de fuentes consultadas en la tarea 2.....	234
Tabla 49. Densidad accional: búsquedas simples y búsquedas elaboradas .....	239
Tabla 50. Registro cuantitativo de los tipos de decisiones adoptadas en las búsquedas de información en la tarea 1 (S: simple; E: elaborada) .....	251
Tabla 51. Registro cuantitativo de los tipos de decisiones adoptadas en las búsquedas de información en la tarea 2 (S: simple; E: elaborada) .....	252
Tabla 52. Clasificación de los criterios explícitos de toma de decisiones. (Propuesta basada en las categorías de Dam-Jensen (2012) y Pavlovic (2007, 2010)).....	256
Tabla 53. Registro cuantitativo de los criterios explícitos de toma de decisiones en la tarea 1. NE (no explícitos), NR (No da razones), PP (Preferencias personales), AS (Analiza el significado), A/R (Asociación/ Reminiscencia), R (Recurrencia), A/F (Adecuación/ Funcionalidad), AF (apoyo en fuentes), SP (Solución provisoria) SI (solución inapropiada), C (Combinaciones).....	271
Tabla 54. Registro cuantitativo de los criterios explícitos de toma de decisiones en la tarea 2. NE (no explícitos), NR (No da razones), PP (Preferencias personales), AS (Analiza el significado), A/R (Asociación/ Reminiscencia), R (Recurrencia), A/F (Adecuación/ Funcionalidad), AF (apoyo en fuentes), SI (solución inapropiada); C (Combinaciones).....	272
Tabla 55. Criterios de toma de decisiones no explícitos en las búsquedas simples .....	275
Tabla 56. Criterios de toma de decisiones no explícitos en las búsquedas elaboradas .....	276
Tabla 57. Registro cuantitativo de los criterios no explícitos aplicados en las búsquedas simples de la tarea 1 .....	279
Tabla 58. Registro cuantitativo de los criterios no explícitos aplicados en las búsquedas elaboradas de la tarea 1 .....	280
Tabla 59. Registro cuantitativo de los criterios no explícitos aplicados en las búsquedas simples de la tarea 2 .....	281
Tabla 60. Registro cuantitativo de los criterios no explícitos aplicados en las búsquedas elaboradas de la tarea 2 .....	282
Tabla 61. Tipología de errores para el primer nivel de evaluación del producto .....	285
Tabla 62. Naturaleza de los errores identificados en los productos correspondientes a la tarea 1 .....	287
Tabla 63. Naturaleza de los errores identificados en los productos correspondientes a la tarea 2 .....	287
Tabla 64. Número total de errores, errores aceptables y errores no aceptables en la tarea 1 .....	288

Tabla 65. Número total de errores, errores aceptables y errores no aceptables en la tarea 2 .....	288
Tabla 66. Percepción de dificultad, grado de conformidad y conocimientos previos con respecto a la tarea 1 .....	292
Tabla 67. Percepción de dificultad, grado de conformidad y conocimientos previos con respecto a la tarea 2 .....	292
Tabla 68. Grado de habilidad para identificar problemas según el número de EnoP .....	310
Tabla 69. Grado de habilidad individual para identificar problemas en cada tarea .....	312
Tabla 70. Grado de habilidad individual para identificar problemas .....	312
Tabla 71. Grado de habilidad para resolver problemas según el porcentaje de PC.....	314
Tabla 72. Grado de habilidad para resolver problemas según el número de E .....	317
Tabla 73. Grado de habilidad para resolver problemas según el porcentaje de EnoA .....	319
Tabla 74. Grado de habilidad individual para resolver problemas en la tarea 1 .....	322
Tabla 75. Grado de habilidad individual para resolver problemas en la tarea 2 .....	322
Tabla 76. Grado de habilidad individual para solucionar problemas .....	323
Tabla 77. Velocidad de ejecución de las tareas .....	326
Tabla 78. Tiempo y habilidad para identificar y solucionar problemas .....	328
Tabla 79. Niveles de eficacia del proceso ejecutado para la tarea 1 .....	330
Tabla 80. Niveles de eficacia del proceso ejecutado para la tarea 2 .....	331
Tabla 81. Perfiles, categorías y atributos.....	341
Tabla 82. Ejemplificación de las acciones preparatorias ejecutadas en la fase de orientación de la tarea 1 .....	343
Tabla 83. Ejemplificación de las acciones preparatorias ejecutadas en la fase de orientación de la tarea 2.....	345
Tabla 84. Datos para la descripción del <i>perfil de acción estratégico</i> .....	346
Tabla 85. <i>Perfil de acción estratégico</i> : datos ordenados en forma decreciente .....	347
Tabla 86. Clasificación de los sujetos según su <i>perfil estratégico</i> .....	347
Tabla 87. Datos para la descripción de los perfiles <i>convergente, divergente y reflexivo</i> , correspondientes a la tarea 1 .....	351
Tabla 88. Datos para la descripción de los perfiles <i>convergente, divergente y reflexivo</i> , correspondientes a la tarea 2 .....	352
Tabla 89. Clasificación de los sujetos según su <i>perfil convergente, divergente y reflexivo</i> .....	353
Tabla 90. Datos para la descripción del <i>perfil perfeccionista</i> .....	355
Tabla 91. <i>Perfil de acción perfeccionista</i> : datos ordenados en forma decreciente .....	356
Tabla 92. Clasificación de los sujetos según su <i>perfil perfeccionista</i> .....	356
Tabla 93. Datos para la descripción del <i>perfil de búsqueda</i> según la variedad de fuentes.....	359
Tabla 94. Datos para la descripción del <i>perfil de búsqueda</i> según el volumen de fuentes .....	360
Tabla 95. Datos para la descripción del <i>perfil de búsqueda</i> según la densidad accional .....	361
Tabla 96. Clasificación de los sujetos según su perfil: <i>económico, moderado, explorador</i> (tarea 1) .	361
Tabla 97. Clasificación de los sujetos según su perfil: <i>económico a moderado, moderado a económico, moderado a explorador, explorador a moderado</i> (tarea 1).....	362
Tabla 98. Clasificación de los sujetos según su perfil: <i>económico, moderado, explorador</i> (tarea 2) .	362
Tabla 99. Clasificación de los sujetos según su perfil: <i>económico a moderado, moderado a explorador, explorador a moderado</i> (tarea 2).....	362
Tabla 100. Clasificación de los sujetos según su <i>perfil de búsqueda: económico, moderado, explorador</i> .....	363
Tabla 101. Datos para la descripción del <i>perfil de búsqueda</i> según el criterio de asiduidad en el uso de la fuente .....	364
Tabla 102. Datos para la descripción del <i>perfil resolutorio</i> según el tipo de apoyo empleado.....	366
Tabla 103. Clasificación de los sujetos según el <i>perfil resolutorio</i> , a partir del tipo de apoyo empleado .....	368
Tabla 104. Datos para la descripción del <i>perfil resolutorio</i> según los criterios no explícitos de toma de decisiones argumentados en la tarea 1 .....	370

Tabla 105. Datos para la descripción del <i>perfil resolutorio</i> según los criterios no explícitos de toma de decisiones argumentados en la tarea 2 .....	370
Tabla 106. Clasificación de los sujetos según su <i>perfil resolutorio</i> , a partir de los criterios no explícitos de toma de decisiones.....	371
Tabla 107. Datos para la descripción del <i>perfil resolutorio</i> según los criterios explícitos de toma de decisiones expresados en la tarea 1 y en la tarea 2.....	373
Tabla 108. Clasificación de los sujetos según su <i>perfil resolutorio</i> a partir de los criterios explícitos de toma de decisiones .....	373

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Grado de implicación cognitiva en las secuencias de acciones (PACTE, 2005, 2009) .....	97
Figura 2. Sistema de codificación en la Teoría Fundamentada. (Elaboración propia basada en Strauss y Corbin, 2002) .....	149
Figura 3. Esquema de análisis del proceso: objetivos, procedimientos de codificación, categorías y capítulos en los que se abordan .....	155
Figura 4. Esquema de análisis del producto: objetivo, parámetro de observación, variables y capítulos en los que se abordan.....	157
Figura 5. Acciones para la optimización del TM .....	199
Figura 6. Categorías de problemas de traducción según la naturaleza de la información buscada .....	214
Figura 7. Clasificación de las fuentes y clases de recursos consultados para realizar la tarea 1 .....	231
Figura 8. Clasificación de las fuentes y clases de recursos consultados para realizar la tarea 2 .....	232
Figura 9. Tipología de decisiones.....	242





## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Solución de problemas con recurso a AE y sin AE.....	196
Gráfico 2. Búsquedas y tareas de optimización basadas y no basadas en AE.....	202
Gráfico 3. Porcentajes correspondientes a las categorías de problemas de comprensión, reformulación y combinados.....	222
Gráfico 4. Porcentajes correspondientes a cada problema según su naturaleza.....	223
Gráfico 5. Porcentajes de tipos de fuentes consultadas.....	236
Gráfico 6. Porcentajes de clases de fuentes consultadas.....	236
Gráfico 7. Densidad accional: búsquedas simples y búsquedas elaboradas.....	239
Gráfico 8. Porcentajes correspondientes a cada tipo de decisión.....	253
Gráfico 9. Porcentajes de tipos de decisiones basadas en AE, en APE y en API.....	254
Gráfico 10. Criterios explícitos: porcentaje de cada uno con respecto al total de los criterios explícitos argumentados en las tareas 1 y 2.....	270
Gráfico 11. Criterios no explícitos en las búsquedas simples y en las búsquedas elaboradas ejecutadas en la tarea 1: porcentaje de cada criterio con respecto al total.....	278
Gráfico 12. Criterios no explícitos en las búsquedas simples y en las búsquedas elaboradas ejecutadas en la tarea 2: porcentaje de cada criterio con respecto al total.....	281
Gráfico 13. Criterios no explícitos (en las tareas 1 y 2): porcentaje de cada tipo de criterio con respecto al total.....	283
Gráfico 14. Primer nivel de evaluación: naturaleza de los errores.....	286
Gráfico 15. Segundo nivel de evaluación: aceptabilidad de los errores.....	288
Gráfico 16. Conocimiento o experiencia previa.....	290
Gráfico 17. Percepción de dificultad.....	291
Gráfico 18. Grado de satisfacción con respecto a las tareas realizadas.....	291
Gráfico 19. Grado de habilidad para identificar problemas según el nivel de formación de los sujetos.....	311
Gráfico 20. Grado de habilidad para identificar problemas en cada tarea.....	311
Gráfico 21. Grado de habilidad para resolver problemas según PC y nivel de formación.....	315
Gráfico 22. Grado de habilidad para resolver problemas en cada tarea según PC.....	316
Gráfico 23. Grado de habilidad para resolver problemas según número de E y nivel de formación ..	318
Gráfico 24. Grado de habilidad para resolver problemas según porcentaje de E en cada tarea.....	318
Gráfico 25. Grado de habilidad para resolver problemas según el porcentaje de EnoA y nivel de formación.....	320
Gráfico 26. Grado de habilidad para resolver problemas según número de EnoA en cada tarea.....	321
Gráfico 27. Velocidad de ejecución de las tareas, según el nivel de formación de los sujetos.....	327
Gráfico 28. Velocidad de ejecución de cada tarea.....	327
Gráfico 29. Comportamiento <i>estratégico</i> : comparación entre grupos en la ejecución de ambas tareas.....	376
Gráfico 30. Comportamiento <i>convergente</i> : comparación entre grupos en la ejecución de ambas tareas.....	378
Gráfico 31. Comportamiento <i>divergente</i> : comparación entre grupos en la ejecución de ambas tareas.....	379
Gráfico 32. Comportamiento de tipo <i>reflexivo</i> : comparación entre grupos en la ejecución de ambas tareas.....	380
Gráfico 33. Comportamiento de tipo <i>perfeccionista</i> : comparación entre grupos en la ejecución de ambas tareas.....	381
Gráfico 34. Comportamientos en las acciones de búsqueda: <i>económico, económico a moderado, moderado, moderado a explorador, explorador</i> . Comparación entre grupos en la ejecución de ambas tareas.....	384

Gráfico 35. Comportamientos en las acciones de búsqueda según asiduidad en la consulta de las fuentes: comparación entre grupos en la ejecución de ambas tareas .....	385
Gráfico 36. Comportamientos en la resolución de problemas según el tipo de decisión: comparación entre grupos en la ejecución de ambas tareas .....	387
Gráfico 37. Comportamientos en la resolución de problemas según los criterios no explícitos de toma de decisiones: comparación entre grupos en la ejecución de ambas tareas.....	389
Gráfico 38. Comportamientos en la resolución de problemas según los criterios explícitos de toma de decisiones: comparación entre grupos en la ejecución de ambas tareas.....	390

## INTRODUCCIÓN

### MOTIVACIÓN

La investigación que aquí presentamos se enmarca en los Estudios de Traducción, en el área descriptiva y experimental de los estudios del proceso. Se trata de una investigación empírica, de carácter exploratorio. El interés de un estudio de estas características se justifica, en especial, por el contexto en el que se lleva adelante. La revisión bibliográfica que realizamos para la presente tesis pone en evidencia la escasez de investigaciones del proceso de traducción en Argentina. Este dato cobra importancia si se considera la relevancia de este tipo de investigaciones para el diseño de modelos y propuestas didácticas para la formación de traductores. Massey (2017) se refiere al enorme potencial pedagógico de los estudios cognitivos del proceso y sostiene que el conocimiento de los diferentes modos para lograr una traducción de calidad es fundamental para optimizar la formación de traductores (Ehrensberger-Dow, 2018; Bolaños-Medina, 2016; Vandepitte, 2008). Para tal fin, es de suma importancia saber cómo traducen los estudiantes y profesionales, e identificar patrones de comportamiento y prácticas efectivas que puedan ser aprovechadas en el aula. Cabe aclarar que, en Argentina, 20 (de 84) universidades ofrecen un total de 39 programas para la formación de traductores e intérpretes del nivel de grado. Como docente de la carrera de Traductor Público de inglés que se dicta en la Facultad de Lenguas, de la Universidad Nacional de Comahue (Argentina), me atañe muy especialmente concretar la investigación que informo en la presente tesis.

## **DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO Y ANTECEDENTES**

El objeto de estudio de nuestra investigación es el sujeto traductor; más concretamente, las acciones que ejecuta al momento de resolver un problema durante el proceso de traducción escrita del inglés al español, y la toma de decisiones en las instancias en las que recurre a la consulta de fuentes externas de información. Para concretar de manera efectiva estas acciones y decisiones se requiere de una serie de conocimientos y habilidades de traducción específicos: la competencia para la activación de operaciones estándar de transferencia (Göpferich, 2009); la competencia instrumental (PACTE, 2000, 2003; PACTE, 2005b; Kelly, 2002; Hurtado Albir y Taylor, 2015), también denominada competencia informacional (Massey y Ehrensberger-dow, 2011) o competencia para el uso de herramientas y la búsqueda de información (Göpferich, 2009); la competencia estratégica (PACTE, Göpferich, Kelly); y la competencia del conocimiento sobre la profesión (PACTE). Estos conocimientos y habilidades suponen la capacidad del sujeto traductor para identificar problemas de traducción, localizar y evaluar los recursos de información más apropiados para la solución de los problemas de traducción y para proponer, evaluar y optar por la solución más adecuada para esos problemas (Pym, 2003; Massey y Ehrensberger-Dow, 2011).

Las primeras investigaciones empíricas de la traducción como proceso de resolución de problemas y de toma de decisiones se atribuyen a Krings (1986), Lörcher (1991), Bell (1991) y Levý (1967/2012), entre otros. Las investigaciones de Asadi y Séguinot (2005) y Hansen (2013a) identifican estilos individuales en la ejecución del proceso traductor. Pavlovic (2007, 2010) y Dam-Jensen (2012) se centran en el uso de fuentes externas de información para la solución de problemas y en los criterios de toma de decisiones de estudiantes de traducción. Resulta de fundamental relevancia para nuestra investigación, el conocimiento generado por el Grupo PACTE acerca de la identificación y solución de problemas, la toma de decisiones, el

empleo de recursos instrumentales y los hallazgos sobre la variable proyecto de traducción. Los investigadores de TransComp aportan información de suma importancia acerca de las acciones de los sujetos ante un problema de traducción, el empleo de apoyo interno y de apoyo externo y sobre el tipo de decisiones que adoptan profesionales y estudiantes de traducción al momento de solucionar problemas. Uno de los primeros estudios específicos sobre el empleo de fuentes de información para la traducción fue el realizado por Jääskeläinen (1989). Más recientemente, se comenzó a investigar las necesidades de información de estudiantes y profesionales de traducción, con el fin de conocer cómo se adquiere la competencia instrumental y de reflexionar acerca de modos para optimizarla. Se destacan los estudios del proceso de traducción en los que participan estudiantes, como el realizado por Enriquez Raido (2011), y en los que participan profesionales de la traducción, como el de Hvelplund (2017); los estudios desde un enfoque etnográfico, como Désilets *et al.*, (2009), Ehrensberger-Dow y Massey (2008a, 2014); y los estudios basados en encuestas, realizados por Hirci (2013), Cid-Leal y Perpinyà-Morera (2015) y Sales, Pinto y Fernández-Ramos (2016), entre otros.

En nuestro contexto geográfico, sobresalen los aportes de Giozza y Gatti (2009, 2012, 2014, 2015, 2017) y Giozza (2013), que estudian el proceso translativo de estudiantes de traducción de dos instituciones argentinas, la Universidad del Aconcagua (UDA) y de la Universidad Nacional de La Rioja (UNLAR). Salvo por estos estudios, las investigaciones de la traducción desde el punto de vista cognitivo, en las que participan estudiantes de traducción, son inexistentes en nuestro país.

La investigación que informamos en la presente tesis pretende contribuir a este vacío de conocimiento en el contexto geográfico y, particularmente, institucional, en el que se inscribe.

Dada la complejidad de nuestro objeto de estudio (Alves y Hurtado Albir, 2010), seleccionamos cuatro aspectos concretos de observación (a) los problemas de traducción, (b) la

solución de problemas con empleo de apoyo externo, (c) la toma de decisiones y (d) la eficacia del proceso.

## **OBJETIVOS**

El objetivo general que hemos establecido para nuestro trabajo es:

*Identificar, comparar y describir el comportamiento de estudiantes de traducción, que transitan etapas distintas de formación, ante un problema de traducción y en la toma de decisiones durante el proceso de traducción escrita del inglés al español.*

Para concretar este objetivo general planteamos los siguientes objetivos específicos:

1. Describir el comportamiento de los estudiantes ante un problema de traducción.
2. Identificar y clasificar las acciones que ejecutan para la resolución de problemas: recursos que utilizan, criterios de toma de decisiones (en las decisiones definitivas con empleo de apoyo externo) y tipos de decisiones adoptadas (grado de reflexión implicado y nivel de implicación cognitiva).
3. Clasificar los problemas de traducción.
4. Verificar el efecto de las acciones ejecutadas en el producto final.
5. Comparar el comportamiento de los sujetos al realizar la traducción de dos textos distintos.

## **METODOLOGÍA**

Diseñamos una investigación de tipo cuasiexperimental (Rojo, 2013; Gile, 2015), en la que participaron estudiantes de la carrera de grado de Traductor Público de inglés de la

Universidad Nacional del Comahue (Argentina), que pertenecen a distintos niveles de formación (inicial, intermedio y avanzado). Se trata de un estudio comparativo entre sujetos e intrasujetos, que se complementa con el análisis del producto. Para la recogida de los datos recurrimos a la metodología multimétodo, que aplicamos en un entorno natural no controlado: la observación directa del proceso a través de la grabación de pantallas y de las verbalizaciones concurrentes del proceso, y las encuestas postareas. El análisis de los datos del proceso se realiza a partir de los principios de la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*), formulada inicialmente por Glaser y Strauss en 1967, y comprende los procedimientos de: revisión de los datos para obtener un panorama general, identificación de las unidades de análisis y generación de categorías iniciales (codificación abierta), descripción de las categorías codificadas (codificación axial), codificación de las categorías (codificación selectiva) y, finalmente, generación de hipótesis (Charmaz, 2006). Por lo tanto, nuestro estudio no plantea hipótesis iniciales para corroborar o refutar. Nos guiamos, no obstante, por los objetivos específicos planteados y por los cuatro aspectos que hemos seleccionado para observar a partir de la revisión de antecedentes y del análisis preliminar de los datos: la identificación de problemas, las acciones para la resolución de problemas, la toma de decisiones y los resultados de las acciones y decisiones en el producto final. Para un análisis integral de los datos de nuestra investigación, y con el fin de lograr una comprensión más acabada del fenómeno en estudio, el análisis del proceso se complementa con la evaluación de las traducciones elaboradas por los sujetos. Convocamos, para la evaluación del producto, dos revisoras-correctoras externas. Para conocer el perfil académico y personal de los sujetos de esta investigación aplicamos una encuesta de diagnóstico. Tras la recogida y análisis cualitativo y cuantitativo de los datos, procedemos a la interpretación de los resultados, a la exposición de las conclusiones en función de los objetivos de nuestra investigación y la formulación de líneas de investigación futuras.



## ESTRUCTURA DE LA TESIS

La presente tesis doctoral se divide en siete capítulos, que describimos brevemente a continuación para ofrecer un panorama general de los aspectos que abordamos.

El **capítulo 1** presenta una breve reseña del origen, la evolución y el estado actual de los estudios del proceso de traducción e interpretación. En primer lugar, hacemos una revisión de definiciones del proceso traductor propuestas en la bibliografía del área, a fin de comprender y delimitar su alcance y de ubicar nuestro objeto de estudio en el mapa de los estudios de traducción. En nuestro recorrido por las fases y períodos en los que suele dividirse la historia de los estudios del proceso, hacemos hincapié en los aspectos metodológicos que caracterizan cada etapa de desarrollo. Finalmente, esbozamos el panorama actual de los estudios procesuales. El contenido de este capítulo sirve de escenario de nuestra investigación.

El **capítulo 2** aborda los antecedentes de nuestro estudio. Procuramos incluir investigaciones que se enfoquen específicamente en el tema de esta investigación: la resolución de problemas y la toma de decisiones, y que vinculen este tema al desarrollo de la competencia traductora (de la competencia estratégica y de la competencia instrumental, en particular). Incluye también una sección dedicada a los conceptos centrales asociados a la investigación del proceso de traducción en cuanto que actividad que comprende un conjunto de operaciones de resolución de problemas y de toma de decisiones. Estos conceptos se derivan de la revisión bibliográfica hecha en la primera parte de este capítulo y son los que refieren a los parámetros de observación de nuestra investigación. La última parte de este capítulo discute aspectos metodológicos relevantes para nuestro estudio: la observación, los protocolos de pensamientos en voz alta, la grabación de pantallas, el cuestionario, la selección del material para el experimento y la evaluación de la traducción con propósitos investigativos.

El **capítulo 3** está dedicado a la metodología. En primer lugar, definimos nuestro objeto de estudio, planteamos los objetivos y establecemos los aspectos en los que centramos nuestra observación. Luego detallamos el diseño de la investigación: informamos sobre el contexto en el que se lleva adelante, los participantes, los materiales, las tareas, el entorno y los métodos de recogida de datos (las encuestas, la observación y la evaluación del producto) empleados para nuestro cuasiexperimento. Por último, nos referimos a los métodos y procedimientos de análisis de los datos, del proceso y del producto.

El **capítulo 4** presenta el análisis de los datos que corresponden al perfil académico y personal de los participantes, obtenidos mediante la aplicación de la encuesta de diagnóstico; así como los datos que provienen del análisis del proceso de traducción, que recogimos mediante la grabación de pantallas y de voz. Organizamos los datos del proceso en tres apartados, dedicados cada uno a tres de los parámetros que nos propusimos observar: *la identificación de problemas, la solución y la toma de decisiones*. Continuamos con la evaluación de las traducciones, a fin de conocer la naturaleza de los errores y el nivel de aceptabilidad de los productos elaborados por los sujetos. Este capítulo concluye con el análisis de las respuestas de los cuestionarios postareas, que nos permitieron conocer sobre la experiencia y conocimiento temático previos, percepción de dificultad y de conformidad de los sujetos con respecto a las tareas realizadas.

El **capítulo 5** aborda el análisis del cuarto parámetro de observación: *la eficacia del proceso*. El análisis comprende, por un lado, la determinación del grado de habilidad de los participantes para identificar y solucionar problemas y, por el otro, la combinación de estos datos con los correspondientes al tiempo que demandó la ejecución de cada tarea.

El **capítulo 6** pretende integrar los datos analizados en el capítulo 4. Sobre la base de las categorías analizadas y de una serie de atributos que generamos a partir de ellos, describimos

el *perfil de acción*, el *perfil de búsqueda* y el *perfil resolutorio* de los sujetos que participaron en este estudio. A partir de este análisis y de la comparación entre grupos identificamos tendencias en el *comportamiento* de los estudiantes según el nivel de formación al que pertenecen.

El **capítulo 7** expone las conclusiones de esta investigación y las vincula con su objetivo general y sus objetivos específicos. Nos referimos también a las líneas de investigación futuras que se abren a partir de nuestra aportación a los estudios del proceso de traducción.

# **1 LOS ESTUDIOS DEL PROCESO: ORIGEN, EVOLUCIÓN Y ESTADO ACTUAL**

En este capítulo presentamos un resumen sucinto del origen, evolución y estado actual de los estudios del proceso de traducción e interpretación. En primer lugar, revisamos algunas definiciones del proceso traductor propuestas en la bibliografía del área, a fin de comprender y delimitar su alcance y de ubicar nuestro objeto de estudio en el espacio del mapa de la disciplina (sección 1.1). En nuestro recorrido por las fases y períodos en los que suele dividirse la historia de los estudios del proceso, hacemos hincapié en los aspectos metodológicos que caracterizan cada etapa de su desarrollo (sección 1.2). Finalmente, una aproximación al conocimiento del estado actual de los estudios procesuales (sección 1.3) completa este recorrido de nuestra investigación.

## **1.1 EL PROCESO DE TRADUCCIÓN: DEFINICIONES Y ALCANCES**

El proceso de traducción es una actividad cognitiva compleja de toma de decisiones que, para concretarlo de manera efectiva, es necesario haber adquirido una serie de habilidades y conocimientos específicos (Alves y Hurtado Albir, 2010).

La principal dificultad para investigar la traducción, en cuanto actividad cognitiva, reside en la imposibilidad de acceder al procesamiento cognitivo del sujeto traductor de manera directa. No obstante, desde la propuesta inicial de Holmes (1972/2000) de incluir la rama de los estudios descriptivos orientados al proceso en el mapa de la disciplina, a la que le atribuyó la tarea de estudiar la psicología de la traducción, se han llevado adelante estudios que ya nos han legado un importante cúmulo de conocimiento sobre la naturaleza de las operaciones

cognitivas que permiten la ejecución del proceso en forma exitosa. De hecho, desde la década de 1960 hasta la actualidad, las propuestas que dan cuenta de lo que sucede en la mente del sujeto cuando traduce incluyen desde modelos más teóricos y especulativos a aquellos que han surgido de estudios empírico-experimentales (Alves y Hurtado Albir, 2010). La limitación que impone el acceso directo a los procesos cognitivos ha dado lugar al empleo de una variedad de métodos de recogida de datos a partir de los cuales puede conocerse, o bien inferirse qué sucede en la mente del traductor cuando traduce (Englund Dimitrova, 2010).

### 1.1.1 El objeto de estudio en las investigaciones del proceso

Englund Dimitrova (2010: 406) define el proceso de traducción como una actividad cognitiva que consiste en producir un texto en una lengua meta (en adelante, LM) a partir de un texto base escrito en otra lengua. Se trata, en palabras de Tolosa Igualada (2013: 91), de una tarea que consiste en «una metamorfosis funcional de un material textual». Hurtado Albir (2011: 368-374) precisa esta tarea al definirla como un proceso cognitivo complejo de naturaleza no lineal e interactivo, de procesos controlados y no controlados, y que involucra la resolución de problemas, la toma de decisiones, y el uso de estrategias y técnicas de traducción.

Hansen (2010, 2013a) describe el proceso de traducir como todo lo que sucede desde que el traductor comienza a trabajar en el encargo y el texto de origen, hasta que finaliza el texto meta. Según esta definición, esta tarea incluye todo movimiento en el teclado o del lápiz, el uso de herramientas, la toma de decisiones, la resolución de problemas y la corrección de la traducción. Por lo tanto, las investigaciones del proceso incluyen, según la autora, el estudio de los comportamientos observables y de los procesos cognitivos que subyacen a estos comportamientos. Las investigaciones centradas en la observación del comportamiento del

traductor profesional definen el proceso de traducción como una actividad que comprende, además de la producción de un material traducido a partir de un material de partida, la provisión de un servicio. En esta línea de investigación, Gouadec (2007) describe la traducción como una actividad en tres etapas: la etapa de traducción y las etapas de pre y postraducción. La etapa de pretraducción incluye la recepción del encargo (para lo que es necesario el ofrecimiento del servicio de parte del traductor, o la búsqueda o demanda de ese servicio por parte del cliente), la negociación con el cliente en lo relativo al encargo de traducción, la elaboración y envío del presupuesto. La etapa de traducción comprende a su vez tres fases: la pretransferencia, la transferencia y la postransferencia. En la primera fase, la pretransferencia, el traductor analiza el material de partida, se documenta, busca terminología, prepara la memoria de traducción. La fase de transferencia es la traducción propiamente dicha, esto es la transferencia y adaptación del contenido, formato y formas. La fase de postransferencia abarca las tareas de control de la calidad (revisión, corrección y edición). La etapa final del proceso de traducción incluye la validación de la traducción (el testeo, por ejemplo, en el caso de la localización de videojuegos, la utilización *in situ* de un manual de instrucciones), la aplicación del formato o la integración del texto meta al soporte correspondiente; y, finalmente, la entrega de la traducción al cliente:

[...] the entire translation process cycle [...] includes the whole process of translation service provision, i.e. all the operations performed by 'translator' [...], between the moment he sets out to seek a contract or a translation and the moment the finished translation is delivered and no longer requires the translator's attention. (Gouadec, 2007: 56)

En su propuesta para establecer las bases de una traductología cognitiva, Muñoz Martín (2010, 2014) distingue tres niveles en la caracterización del objeto proceso. El primer nivel refiere a las operaciones y estados mentales que intervienen cuando el sujeto traduce, al modo en el que éstos se construyen y a la manera en la que operan al momento de, por ejemplo, comprender el texto, solucionar problemas y tomar decisiones. El segundo nivel abarca las

tareas y procedimientos u operaciones observables cuando una persona traduce, tales como leer, escribir, consultar fuentes de información, revisar y corregir la traducción, tipear el texto. El tercer nivel comprende todas las funciones de los agentes que intervienen en un proyecto de traducción: desde que el traductor recibe el encargo de traducción hasta que la traducción llega a sus receptores o hasta que el traductor cobra por su trabajo. *Grosso modo*, las etapas de pre y postraducción descritas por Gouadec (2007) se ubican en el tercer nivel de la propuesta de Muñoz Martín, y la etapa de traducción (pretransferencia, transferencia y postransferencia) pertenece a los primeros dos niveles.

En *The Name and Nature of Translator Studies*, publicado en la revista *Hermes*, Chesterman (2009) propone incorporar una nueva rama al mapa de Holmes (1972/2000), a la que sugiere denominar Estudios del TraducTOR (TranslaTOR Studies). El autor explica que su propuesta surge de observar nuevas tendencias en las investigaciones en la disciplina, que se focalizan en el estudio de traductor agente. Evidencia de este giro en los estudios de traducción se encuentran en la sociología de la traducción, en la historia de la traducción y en los estudios de la toma de decisiones del traductor (Chesterman, 2009). Por lo tanto, su propuesta, aclara el autor, no es más que el reflejo de un cambio en el foco de interés en la disciplina: «Perhaps my sketch shows no more than an ongoing shift of emphasis within translation research as a whole» (p. 14). Subdivide la rama de los Estudios del TraducTOR en otras tres ramas: la cognitiva, la cultural, la sociológica. A la rama cognitiva corresponden los estudios de los procesos mentales, la toma de decisiones, el impacto de las emociones, la personalidad y la actitud del traductor frente a las normas. Puede observarse que esta subrama se corresponde con el primer nivel de los estudios del proceso mencionada en el párrafo anterior (Muñoz Martín, 2010; 2014). En tanto que la sociología del proceso de traducir (*the sociology of translating*) a la que hace referencia Chesterman (2009: 17) se corresponde con el tercer nivel y, en parte, con el segundo

nivel en la propuesta de Muñoz Martín. La rama sociológica abarca el estudio del comportamiento observable del traductor en su trabajo individual o en equipo, el estatus del traductor, los procedimientos de trabajo (la elaboración de borradores de traducción, los procedimientos de control de la calidad, el proceso de revisión), la relación entre los agentes que intervienen en el proceso, incluyendo al cliente. La rama cultural se ocupa de la ética, los valores, la ideología, el rol del traductor a través de la historia y como agente cultural.

## 1.2 ORIGEN Y EVOLUCIÓN DE LOS ESTUDIOS DEL PROCESO

La historia de los estudios de los «aspectos mentales de la traducción» (Jakobsen *et al.*, 2015: 10) suele dividirse en dos etapas, la preexperimental y la experimental. A la primera, pertenecen las propuestas teóricas «basadas más en la intuición, la experiencia profesional y la pericia de los investigadores» (Tolosa Igualada, 2013: 94). La etapa experimental abarca dos períodos. El primer período se caracteriza por los estudios basados en métodos introspectivos para la recogida de datos; mientras que el segundo se inicia con la invención de *Translog* y se extiende hasta la actualidad. Los avances tecnológicos de fines de los ochenta, que produjeron grandes cambios en el entorno de trabajo del traductor, dieron lugar también a la posibilidad de acceder, para su estudio, a la grabación de pantallas y a los lectores de movimientos oculares (Jakobsen *et al.*, 2015). En este último período se dio impulso a la triangulación metodológica, mientras que las técnicas de introspección, en especial las verbalizaciones retrospectivas, se convirtieron en los métodos complementarios de recogida de datos en los estudios multimétodo (Alves, 2003).



### 1.2.1 Primeros estudios: la etapa preexperimental

Los primeros estudios de los procesos cognitivos del traductor surgieron en el ámbito de la interpretación de conferencias, en la década de los sesenta. La Teoría del Sentido, conocida luego como Teoría Interpretativa de la Traducción (ITT), fue el primer intento por describir lo que ocurre en la mente del intérprete. Esta teoría fue elaborada en la ESIT (Escuela Superior de Intérpretes y Traductores) y sus principales representantes fueron Seleskovitch, Lederer y Delisle. A partir de su experiencia en el ejercicio de la interpretación, Seleskovitch y Lederer postularon que, todo proceso de traducción, sea oral o escrito, se desarrolla en tres fases: 1) la comprensión del sentido, 2) la desverbalización y 3) la reformulación del sentido (comprendido) en la lengua meta (Englund Dimitrova, 2010). Delisle (1988) incorporó, a este modelo, una cuarta fase para la traducción escrita, la fase de verificación o de segunda interpretación, en la que el traductor comprueba la exactitud de las opciones provisionarias propuestas en las fases anteriores (Munday, 2009). Con estas primeras consideraciones teóricas del proceso traductor queda inaugurada la tradición de las investigaciones cognitivas de la traducción.

### 1.2.2 La etapa empírica

Los estudios del proceso correspondientes a la etapa experimental ganaron ímpetu a partir de la publicación de *Protocol Analysis* en el año 1984. Ericsson y Simon presentaron en esta obra los fundamentos teóricos de los métodos introspectivos, y mostraron la aplicación y validez de los protocolos de pensamientos en voz alta (TAP) para investigar los procesos cognitivos involucrados en actividades tales como la traducción (Englund Dimitrova, 2010).

Los TAP se convirtieron, hasta fines de los noventa, en el método por excelencia para la recogida de datos en las investigaciones sobre los procesos de adquisición de las lenguas extranjeras, los procesos de escritura y los procesos de traducción (Jakobsen *et al.*, 2015). Se inició, con la incorporación de este método, la etapa empírica en los estudios procesuales. Los estudios pioneros que lo utilizaron fueron, entre otros, los realizados por Sandrock (1982), Krings (1986), Gerloff (1987), Königs (1987), Tirkkonen-Condit (1989), Séguinot (1989), Lörscher (1992) y Jääskeläinen (1999).

Tolosa Iguualada (2013: 101-102) marca una distinción entre las herramientas metodológicas empleadas en la recolección de datos del primero y del segundo período en los estudios experimentales. Al primer período le corresponden las «herramientas primigenias»: las entrevistas, los cuestionarios, los *test* de conocimientos y los *test* psicológicos, la observación directa, o con grabación sonora y vídeo, y los protocolos simultáneos, retrospectivos, monológicos, dialógicos, individuales y grupales. El segundo período se caracteriza por la incorporación de las «herramientas de última generación»: las medidas psicofisiológicas y los programas informáticos específicos, como los lectores de movimientos oculares, los programas de grabación de los movimientos en el teclado y los programas para la captura de pantallas. La adopción de estos programas informáticos para la recogida de datos en los estudios del proceso responde no solo a las innovaciones tecnológicas, sino también a las limitaciones atribuidas fundamentalmente a las verbalizaciones simultáneas o concurrentes, entre otras: su imposibilidad de reflejar los procesos cognitivos automatizados, ya que el sujeto verbaliza solo aquellos procesos conscientes; la ralentización que provoca su utilización en la ejecución de la tarea de traducir; la incompletitud de las verbalizaciones si la tarea requiere elevado esfuerzo cognitivo (Jakobsen, 2003).

En su clasificación, descripción e ilustración de los métodos y diseños de investigación en traducción, Rojo (2013) ubica las investigaciones del proceso en el capítulo de los estudios experimentales, a los que define como la observación sistemática de una situación provocada por el investigador para ser estudiada en condiciones predefinidas. Dicho en términos muy simples, un experimento responde a un intento de determinar el efecto de un factor o variable sobre otra. Normalmente, el investigador establece una hipótesis sobre la posible causa de algo y decide manipular una variable para determinar su efecto sobre otra, intentando controlar en la medida de lo posible otras variables que puedan inferir en dicho efecto (p. 128).

Gile (2015) explica que, aunque los estudios experimentales suelen asociarse a métodos cuantitativos diseñados para probar una hipótesis: «Experiments are typically described as quantitative methods designed to test hypothesis» (p. 220), los experimentos pueden utilizarse también con propósitos exploratorios: «Experiments need not be quantitative [...] and can also be used for exploratory purposes» (p. 221) (ver sección 3.3.5). Asimismo, distingue los experimentos de los cuasiexperimentos. En estos últimos no se planifica un control tan riguroso de todas las variables:

Experiments that do not meet such rigorous conditions are sometimes referred to as quasi-experiments. Note that this concept is fairly recent, and that it also has different definitions. Some describe “quasi-experiments” as strictly identical to “experiments” except for the randomized allocation element, while others describe them as experiments lacking some controls. (p. 222)

En cuanto a los métodos de recogida de datos que suelen utilizarse en los estudios experimentales del proceso, Rojo (2013) los clasifica en cualitativos y cuantitativos:

MÉTODOS DE RECOGIDA DE DATOS CUANTITATIVOS	MÉTODOS DE RECOGIDA DE DATOS CUALITATIVOS
<p><b>Programas de grabación de los movimientos del teclado</b> (<i>key-logger</i>): registran los movimientos del teclado y del <i>mouse</i> y los movimientos en el monitor. Estos instrumentos, tales como <i>Translog</i>, <i>Inputlog</i>, <i>Scriptlog</i>, graban, por ejemplo, el número de pulsaciones de las teclas, la ausencia de actividad y la duración de la tarea.</p> <p><b>Lectores de movimientos oculares</b> (<i>eye-tracker</i>): instrumentos que hacen un seguimiento del movimiento y de la posición y tiempo de fijación de las pupilas en la pantalla.</p> <p><b>Programas de tiempo de reacción:</b> miden el tiempo que el sujeto tarda en responder a un estímulo.</p> <p><b>Métodos neurológicos</b>, como los potenciales evocados (PE), los potenciales evocados relacionados con eventos cognitivos (PRE), la resonancia magnética funcional (fMRI) y la tomografía por emisión de positrones (PET).</p>	<p><b>Protocolos de pensamientos en voz alta (TAP):</b> el sujeto investigado se somete a introspección, quien verbaliza sus pensamientos, relata su experiencia o describe su estado interno.</p> <p><b>Protocolos de diálogo:</b> dos sujetos se someten a la prueba (de traducir) y verbalizan sus pensamientos. Esto garantiza una mayor naturalidad en el experimento.</p> <p><b>Programas que graban la pantalla</b>, como <i>Camtasia Studio</i> y <i>Proxy Pro</i>.</p> <p><b>Métodos retrospectivos:</b> introspección posterior a la realización de la tarea (con o sin estímulo). Incluyen: (a) la retrospectión con entrevista o diálogo retrospectivo inmediato, (b) método integrado de informe de problemas y decisiones (IPDR, por sus siglas en inglés) (Gile, 2009).</p> <p><b>Cuestionarios y diarios de investigación.</b></p>

Tabla 1. Métodos de recogida de datos, cualitativos y cuantitativos, utilizados en los diseños experimentales y cuasiexperimentales del proceso de traducción. (Elaboración propia, basada en Rojo 2013).

### 1.3 ESTADO ACTUAL DE LOS ESTUDIOS PROCESUALES

Históricamente, los estudios de la traducción como proceso cognitivo se han abordado desde la perspectiva experimental. Recientemente, la necesidad de otorgarle a las investigaciones del proceso una mayor validez ecológica (Muñoz Martín, 2010; Hansen, 2013) y de dar cuenta del fenómeno proceso de traducción como el resultado de una interacción entre el sujeto y el entorno, es decir, como una actividad situada (Massey y Ehrensberger-Dow, 2014; Risku, 2014, 2020; Risku y Rogl, 2021; Muñoz Martín, 2017), ha dado lugar a investigaciones en contextos reales de trabajo (Angelone, Ehrensberger-Dow y Massey, 2015; Ehrensberger-Dow, 2018; Englund Dimitrova y Ehrensberger-Dow, 2018) .

### 1.3.1 Los estudios transversales, longitudinales y cuasilongitudinales

Shreve (2002) hace hincapié en la importancia de que los estudios empíricos que comparan novicios y profesionales con experiencia se extiendan a los estadios intermedios de desarrollo de la competencia traductora. De hecho, Muñoz Martín (2008) plantea que uno de los objetivos de la investigación empírica del proceso es identificar las diferencias entre legos, estudiantes avanzados y profesionales expertos. Göpferich *et al.* (2011) también destacan los aportes obtenidos de la aplicación de diseños contrastivos para el estudio del desarrollo o de la adquisición de la competencia traductora, en los que se han empleado variedad de métodos para la recogida de datos (verbalizaciones, lectores de movimientos oculares, cuestionarios y entrevistas) y en los que participan sujetos con diferentes niveles de competencia, generalmente estudiantes y profesionales, que deben realizar una determinada tarea de traducción. Estos autores aclaran, sin embargo, que los estudios comparativos brindan poco conocimiento acerca de lo que sucede durante el desarrollo de la competencia traductora de estos sujetos. Bernardini (2001) hace referencia también a las limitaciones de los estudios transversales y a la excesiva dependencia de las comparaciones *entre sujetos*, debido a que se hace una única medición por lo que se requiere de un número amplio de participantes para obtener resultados válidos. Por consiguiente, la autora recomienda adoptar los diseños comparativos *intrasujetos*, en los que los participantes realizan dos pruebas de traducción bajo condiciones distintas.

En el *diseño entre sujetos* se comparan dos o más grupos, como cuando se comparan «las habilidades traductoras entre bilingües y profesionales» (Rojo, 2013: 135). En este tipo de diseños, «cada sujeto puede realizar la misma tarea de traducción». La principal desventaja de este tipo de diseños «reside, sin embargo, en la existencia inevitable de diferencias individuales entre los sujetos» (*ibíd.*), lo que puede reducir la capacidad de comparación. La autora propone,

para minimizar el efecto de tales diferencias, tratar de equiparar los grupos; mientras que Bernardini (2001) sugiere, para atenuar los efectos de este tipo de comparación, recurrir a la comparación *intrasujetos*. En este caso, se compara el proceso de traducción ejecutado bajo diferentes condiciones por un mismo sujeto. Según Rojo (*op.cit.*), «en los *diseños intra-sujetos* [*sic.*] cada uno de los sujetos se somete a distintos tratamientos experimentales y se comparan sus resultados para cada tratamiento. Cada sujeto se compara, así pues, consigo mismo». Por ejemplo, la realización de varias tareas de traducción, por un mismo sujeto, en un mismo momento o en momentos diferentes.

Göpferich *et al.* (2011) insisten, en cambio, en la necesidad de realizar estudios longitudinales, de los mismos individuos en intervalos regulares de tiempo durante su formación y durante su carrera profesional, que comprendan el estudio del proceso y del producto: «(contrastive studies) leave us in the dark as to what exactly happens in between, i.e., they do not provide us with insights into the development of translation competence *in its continuity*» (p. 58, las cursivas en el original). La importancia de llevar adelante estudios longitudinales encuentra fundamento también en el planteo de Muñoz Martín (2008) con respecto al desarrollo de la pericia:

la pericia es reflejo de destrezas adquiridas o desarrolladas mediante la práctica continua y deliberada, una práctica repetitiva, de creciente dificultad y que goza de retroalimentación sobre la calidad de los resultados *durante un período de al menos diez años*. (p. 70) (Las cursivas son nuestras)

En una publicación posterior, sin embargo, Muñoz Martín (2010: 178) sostiene que la experticia continúa desarrollándose mientras se haga práctica continua y significativa: «Professionals will keep adapting their complex behavior as long as they translate, so there is no end to developing expertise».

Los estudios longitudinales consisten en la observación repetida de una misma muestra de sujetos en intervalos regulares durante un cierto periodo, por ejemplo, durante su formación y, posteriormente, en su vida profesional:

Longitudinal studies in the strictest sense of the term, i.e., of the *same* individuals *at regular intervals* during their training and later professional careers, are rare. Only such longitudinal studies, however, can provide us with insights into the development of translation competence *in its continuity*. (Göpferich *et al.*, 2011: 64)

Göpferich *et al.* (2011) observan que la escasez de estudios longitudinales con estas características puede deberse a que son extremadamente complejos y requieren de un periodo extenso para su ejecución. Además, es necesario contar con el compromiso, la predisposición y la disponibilidad de los mismos participantes durante el tiempo que dure la investigación.

Saldanha y O'Brien (2013) plantean que una alternativa para los diseños longitudinales son los diseños cuasilongitudinales. Para los primeros se requiere de varios años para llevar adelante la investigación, si lo que se quiere comparar es la evolución de la *performance* de novicio a experto. En cambio, los diseños cuasilongitudinales se caracterizan por la selección de participantes que tienen niveles distintos de conocimiento, la recogida simultánea de los datos y la comparación de los datos desde el punto de vista cuasilongitudinal, es decir, como si fueran datos que pertenecen a un mismo grupo que fueron monitoreados durante cierto lapso y como si este único grupo hubiese hecho varias pruebas (de traducción) en instancias temporales diferentes:

A quasi-longitudinal design can also be adopted, where, instead of following the same participants over a number of years, different participants are selected from different stages of development and their data are compared. As an example, one could select first-year and third-year undergraduate students as well as postgraduate students and collect data from them simultaneously, but analyze it from a quasi-longitudinal viewpoint, treating the participants as if they were the same people being tracked over five years of training. Clearly, this is not as precise as a truly longitudinal study, but it is one way of overcoming the drawbacks of the latter. (p. 119)

Los estudios cuasilongitudinales constituyen una alternativa para evitar las dificultades que representan los estudios longitudinales.

### 1.3.2 Los estudios orientados al producto, los orientados al proceso y los combinados

Hansen (2010) sostiene que el propósito de una descripción integral de la traducción implica un entendimiento detallado del tema de investigación. Para este fin, no deberíamos limitarnos solo al análisis de los textos que se traducen, sino incluir el estudio de los traductores también (ver sección 3.4.2 y sección 4.3). Por lo tanto, concluye, las investigaciones del proceso de traducción comprenden el estudio de los comportamientos observables en la traducción y los procesos cognitivos que les subyacen:

The goal of integrative description in translation studies is to get continually and incrementally closer to a detailed understanding of the issue(s) under investigation. These issues involve, of course, not only texts that are translated and produced, but also the translators themselves. As a result, translation process research is deeply involved with understanding observable translations behaviours and investigating the cognitive processes underlying them. (p. 190)

Muñoz Martín (2008) explica que el modo de conocer el objeto de estudio es a través del análisis de los objetos o entidades físicas observables que lo rodean, es decir, el traductor y los textos. El autor destaca la importancia de los estudios de los procesos mentales que combinan el análisis del producto y de la actividad (de traducir o de interpretar):

Los trabajos más abundantes se centran en los textos, una aproximación que ha dado recientemente un salto cualitativo considerable con los avances técnicos que permiten construir corpus enormes y manejar ingentes cantidades de datos, pues con ellos se puede aspirar a obtener conocimientos generalizables. No obstante, *en los textos apenas quedan huellas del proceso*, así que su análisis y comparación no son suficientes para comprender y describir la traducción y la interpretación como actividades y *es imprescindible complementar esa estrategia con otras vías*. (Muñoz Martín, 2008: 66) (Las cursivas son nuestras)



Afirma, además, que:

[...] la oposición entre la investigación del proceso y del producto [...] ya no es válida. El lenguaje es comportamiento y, en consecuencia, también lo son sus productos orales y escritos. *La investigación de los procesos mentales en la traducción y la interpretación no puede ignorar los productos o restringir su papel a evaluar la calidad o el rendimiento.* (Muñoz Martín, 2014: 33) (Las cursivas son nuestras)

Chesterman (2009), en su propuesta de reformulación del mapa de la disciplina, en el que propone otorgarle el rol central al traductor agente, sostiene que los estudios orientados al producto no deben dejarse de lado, aún en una propuesta en la que el énfasis está en el sujeto: «In Translator Studies, texts are secondary, the translators themselves are primary; this priority leads to quite different kinds of research questions. (This is not to deny that product-oriented research can reveal interesting things about the people behind the texts) » (p. 15-16). Por otro lado, Tirkkonen-Condit (2005) también nos alerta del riesgo de hacer generalizaciones apresuradas basándonos solo en la observación del proceso o en el análisis del producto, y aboga por el estudio combinado de ambos:

One of the main findings from the research based on think aloud data, and from process research at large, is that it is dangerous to make sweeping generalizations about translation processes. There is wide individual variation in the processes of novices as well as those of skilled professionals. It has turned out, for example, that professional status does not necessarily guarantee high-quality performance, and conversely, that novices' performance may manifest features of expertise. This finding has important consequences for research that aims at identifying elements of expertise in translation processes. It means that studies of processes must be accompanied by an evaluation of product quality as well, if the aim is to pin down those process features that are found to be conducive to good quality. (p. 406)

Hansen (2013b) sostiene que en los estudios del proceso que tienen implicancias didácticas y profesionales es de suma importancia combinar las observaciones y el análisis del proceso con la evaluación de la calidad del producto, las revisiones y versiones del texto meta realizadas durante el proceso de traducción y los cambios a un nivel microtextual. Advierte, no

obstante, acerca de los criterios de objetividad que deben primar en las evaluaciones del producto:

In process research with the purpose of improving translator training and professional translation, there is another important aspect: the research gains relevance as soon as observations and analysis of processes are combined with evaluations of the quality of translation products resulting from these processes. If we want to know which of the observations during the translation processes display promising behaviour in terms of a useful final product, the target texts and the revisions during the process (different intermediate versions of the product or changes on the micro-level) have to be evaluated, but evaluations are not always reliable either. (p. 93)

La concreción de estas ideas se plasma en los estudios de, por ejemplo: Alves (2003), Enriquez Raido (2011, 2014), Alves, Pagano, Neumann, Steiner y Hansen-Schirra (2010), Pavlovic (2007), Prassl (2010), y en las investigaciones del Grupo PACTE (*Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación*), TransComp (*The Development of Translation Competence*) y CTP (*Capturing Translation Process*), a los que nos referiremos en el capítulo 2 de esta tesis.

### 1.3.3 Desde el laboratorio a los entornos reales de trabajo

Toury (1995/ 2000) establece una distinción entre acto o proceso cognitivo de traducción y evento o proceso socialmente situado de traducción. El autor destaca, sin embargo, que toda actividad cognitiva y, en consecuencia, todo proceso cognitivo de traducción se ejecuta siempre en un contexto.

Esta visión y esta necesidad de observar el proceso en su contexto se ve reflejado en una ampliación de intereses y de metodologías para su estudio. Muñoz Martín (2007, 2010) explica que en la década de 1990 se produce un cambio de paradigma epistemológico y metodológico en el ámbito de los estudios del proceso. Plantea que el cambio de paradigma epistemológico

es evidente en las perspectivas cognitivas que han dado lugar a nuevas preguntas de investigación, y a nuevos modos de investigar y de interpretar los resultados. El cambio de paradigma metodológico se observa en el modo en que se llevan adelante las investigaciones del proceso. Muñoz Martín (2015) sostiene que, en las últimas décadas, un nuevo enfoque cognitivo se consolida: la «traductología cognitiva». Ésta representa una variedad de marcos que se solapan: la cognición corporizada, situada, enactiva, extendida y afectiva (4EA, por su acrónimo en inglés). En este ámbito, la variedad de temas que se estudian (el rol de los factores afectivos, la intuición y la metacognición en los procesos afectivos; la interacción entre traductores, y entre el traductor y las tecnologías) y la inclusión de entornos naturales de trabajo, que se suman a las investigaciones en condiciones de laboratorio, ponen en evidencia nuevos intereses y enfoques desde los que se abordan los estudios procesuales.

Saldanha y O'Brien (2013) se refieren a la importancia del entorno en el que se ejecutan las tareas de traducción en las investigaciones del proceso, ya que impacta en la validez y en la confiabilidad de los resultados:

The impact of the research setting on the validity and reliability of results is of particular interest to process-related research, given its interest in human behaviour. [...] For example, an unfamiliar environment might have an impact on participant behaviour; an environment that is too 'laboratory-like' may result in what is known as the whitecoat effect. Data collated in the classroom may impact on student behaviour, even if they are not in a formal 'class'. Even unfamiliar keyboards, monitors and software may interfere with routine behaviour. (p. 118)

Las autoras hacen hincapié en que un contexto poco familiar, como un laboratorio o el aula, o la utilización de una computadora que no es la habitual de trabajo, podría impactar en el comportamiento del sujeto (ver sección 3.3.4).

Ehrensberger-Dow, Heeb, Jud y Angelone, (2017) subrayan la importancia de los estudios del proceso realizados en entornos reales de trabajo, no solo por su relevancia desde el punto de vista pedagógico, sino también para la optimización de la *performance* de los

profesionales. «The motivation for workplace studies can range from a pedagogical interest in preparing students for their future profession to economic concerns about optimizing the efficiency and performance of translators, tools and workflow» (Massey y Ehrensberger-Dow, 2015: 11). En esta misma línea se incluyen las investigaciones que lleva adelante el grupo *Extended translation: Socio- cognitive translation processes in the workplace*, cuyo objetivo principal es estudiar el proceso de traducción desde la perspectiva sociocognitiva: «The aim of the project was to study socio-cognitive translation processes, i.e. the thought processes and interactions of translators and translation project managers in the workplace» (Risku, Milošević y Rogl, 2017: 1). De hecho, Muñoz Martín (2010: 174) sostiene que para que sea de utilidad en el mejoramiento de la calidad y de la producción de las traducciones y en su enseñanza, la investigación debe estar basada en la observación de la realidad.

#### 1.4 SÍNTESIS Y CONCLUSIONES

En este capítulo hemos intentado presentar el panorama general sobre los estudios procesuales. En la primera parte, plasmamos algunas de las definiciones del proceso de traducción que se han propuesto en la bibliografía y, a través de ellas, buscamos delimitar el alcance de esta área de los Estudios de Traducción. Resulta evidente que el objeto de los estudios procesuales puede entenderse en un sentido amplio, como un proceso físico y observable, o en un sentido más restringido, como proceso mental o cognitivo. Según el repaso bibliográfico presentado en los epígrafes anteriores, los estudios procesuales pueden establecerse en tres niveles. Tras un recorrido por los métodos de recogida de datos y de su clasificación, empleados a lo largo de la corta historia de los estudios procesuales, hemos podido obtener un panorama general de la evolución y estado actual de esta rama de los estudios

de traducción. Observamos la amplitud de intereses investigativos y los cambios metodológicos producidos más recientemente. Asimismo, destacamos la importancia de complementar el estudio del proceso con datos que provienen del análisis del producto, a través del análisis comparativo -transversal, longitudinal o cuasilongitudinal- de los datos. Hicimos referencia también a una nueva tendencia en esta rama de los estudios de traducción: la investigación en entornos no controlados.

En este escenario, nuestra investigación es un estudio del proceso ejecutivo, de las tareas observables de los sujetos, y de las operaciones mentales implicadas en la solución de problemas y en la toma de decisiones (ver apartados 3.1 y 3.2). Es decir, se ubica en los estudios procesuales del primero y del segundo nivel en la propuesta de Muñoz Martín (2010, 2014). Recurrimos al diseño cuasiexperimental multimétodo (ver sección 3.3.5) que aplicamos en un entorno natural (Saldanha y O'Brien, 2013: 5) no controlado (ver sección 3.3.4). Se trata de una investigación transversal, comparativa entre sujetos e intrasujetos, que se complementa con el análisis del producto (ver secciones 3.4.1, 3.4.2, 4.2 y 4.3).

## 2 LA TOMA DE DECISIONES Y LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Este capítulo comprende tres partes. En el apartado 2.1. se presenta una revisión de una selección de antecedentes de nuestra investigación. Procuramos incluir resultados de investigaciones que se enfoquen específicamente en el tema de esta tesis doctoral: *la resolución de problemas y la toma de decisiones*, y que vinculen este tema al desarrollo de la competencia traductora (de la competencia estratégica y de la competencia instrumental, en particular)<sup>1</sup>. La segunda parte, apartado 2.2 de este capítulo, está dedicada a conceptos centrales asociados a la investigación del proceso de traducción en su carácter de actividad que comprende un conjunto de operaciones de resolución de problemas y de toma de decisiones. Estos conceptos se derivan de la revisión bibliográfica hecha en la sección de antecedentes y son los que constituyen los parámetros de observación de nuestra investigación (ver apartado 3.2). En la última parte, apartado 2.3, nos abocamos a la discusión de aspectos metodológicos relevantes para nuestra investigación: la observación, los protocolos de pensamientos en voz alta, la grabación de pantallas, el cuestionario, la selección del material para el experimento y la evaluación de la traducción con propósitos investigativos (ver apartado 3.3).

---

<sup>1</sup> Esta revisión bibliográfica no abarca investigaciones sobre el uso de *herramientas tecnológicas*, sino sólo aquellas que observan el empleo de *recursos de información*. Nos referimos a la distinción entre ambos en la sección 2.2.1.1.

## 2.1 LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y LA TOMA DE DECISIONES EN LA EJECUCIÓN DEL PROCESO DE TRADUCCIÓN

Muchas de las investigaciones enfocadas en el estudio del proceso de traducción se plantearon con el objetivo de comprender las operaciones de resolución de problemas, la toma de decisiones y el proceso en su totalidad, con el fin de optimizar los modelos de enseñanza de la traducción (Ehrensberger-Dow, 2018) (ver Introducción, página 9). De hecho, en la propuesta de Vandepitte (2008: 576-577), los estudios orientados al proceso (*process-oriented studies*) comprenden las investigaciones sobre la adquisición de la competencia traductora, la enseñanza de la traducción y la profesión.

Las investigaciones realizadas por el Grupo PACTE y el modelo de competencia traductora generado por Göpferich (2009) en el marco del Grupo TransComp conceden roles esenciales a la competencia técnica e instrumental y a la competencia estratégica. PACTE (2009: 209) sostiene que la competencia estratégica es central en su modelo: «Since we believe that translation is a problem-solving process, we consider strategic competence to be the most important of all the sub-competences that interact during the translation process». PACTE define la competencia estratégica como de tipo procedimental, encargada de controlar todo el proceso de traducción y de garantizar su eficacia y la resolución de problemas. Sus funciones son las de planificar el proyecto (seleccionar el método de traducción adecuado), evaluar los resultados parciales del proceso en función del propósito de la traducción, activar las subcompetencias necesarias para compensar las carencias de conocimientos, identificar problemas y resolverlos (ver apartado 5.2). En la propuesta de Göpferich (2009), la autora misma se encarga de aclarar que el componente estratégico de su modelo es el que se corresponde con la competencia estratégica del Grupo PACTE:

This corresponds to the PACTE group's "strategic competence" and controls the employment of the sub-competences mentioned above. As a meta-cognitive competence, it sets priorities and defines hierarchies between the individual sub-competences, leads to the development of a macro-strategy in the sense of Hönig (1995), and ideally subjects all decisions to this macro-strategy. (Göpferich 2009: 23)

Para la resolución de problemas, el traductor se apoya en recursos cognitivos internos o en la consulta de recursos externos (ver secciones 4.2.1.1 y 4.2.2). Las habilidades vinculadas al uso de recursos externos forman parte de la competencia instrumental en el modelo de PACTE, o de la competencia para el uso de herramientas y la búsqueda de información (*tools and research competence*) en el modelo de Göpferich. Según PACTE (2009: 208), esta subcompetencia es también de tipo procedimental, y está relacionada al uso de fuentes de información y de las tecnologías de la comunicación para la traducción: «Predominantly procedural knowledge related to the use of documentation resources and information, and communication technologies applied to translation (dictionaries of all kinds, encyclopaedias, grammars, style books, parallel texts, electronic corpora, search engines, etc.)».

Asadi y Séguinot (2005: 153) plantean la importancia de conocer el proceso para identificar las operaciones que pueden ser aprendidas y aquellas que se automatizan mediante repetición: «Learning more about the processes involved in translation will help determine which processes require training and which processes require repetition to become automated».

Las primeras investigaciones empíricas de la traducción como proceso de resolución de problemas y de toma de decisiones se atribuyen a Krings (1986) y Lörcher (1991). Se destaca también la aportación de Levý (1967/2012), que propone aplicar la Teoría de Juegos a la toma de decisiones en la traducción. Según su propuesta, cada decisión que toma el traductor está condicionada por su experiencia en decisiones previas: «every succeeding move is influenced by the knowledge of previous decisions and by the situation which resulted from them» (Levý, 1967/2012: 74).



Investigaciones como las de Asadi y Séguinot (2005) y Hansen (2013a) identifican, en traductores profesionales y traductores en formación, estilos individuales en la ejecución del proceso traductor. Pavlovic (2007, 2010) y Dam-Jensen (2012) se centran en el uso de fuentes externas de información para la solución de problemas y en los criterios de toma de decisiones de estudiantes de traducción. Resulta fundamentalmente relevante para nuestra investigación el conocimiento generado por el Grupo PACTE acerca de la identificación y solución de problemas, la toma de decisiones, el empleo de recursos instrumentales y sobre la variable proyecto de traducción. Los investigadores de TransComp aportan información de suma importancia acerca de las acciones de los sujetos ante un problema de traducción, el empleo de apoyo interno y de apoyo externo y sobre el tipo de decisiones que adoptan profesionales y estudiantes de traducción al momento de solucionar problemas. Uno de los primeros estudios específicos sobre el empleo de fuentes de información para la traducción fue el realizado por Jääskeläinen (1989). Más recientemente, se comenzó a investigar las necesidades de información de estudiantes y profesionales de traducción, con el fin de conocer cómo se adquiere la competencia instrumental y de reflexionar acerca de modos para optimizarla. Se destacan los estudios del proceso de traducción en los que participan estudiantes, como el realizado por Enriquez Raido (2011), y en los que participan profesionales de la traducción, como el de Hvelplund (2017); los estudios desde un enfoque etnográfico, como Désilets *et al.*, (2009), Ehrensberger-Dow, M., y Massey, G. (2008a, 2014), y los estudios basados en encuestas, realizados por Hirci (2013), Cid-Leal y Perpinyà-Morera (2015) y Sales, Pinto y Fernández-Ramos (2016).

### 2.1.1 Resultados de estudios experimentales del proceso

Hansen (2013a) presenta resultados parciales de un estudio longitudinal que llevó adelante entre los años 1997 y 2007 en la *Escuela de Negocios de Copenhague (Copenhagen Business School)*. En la primera etapa de la investigación participaron 40 estudiantes del último año de la carrera de grado. Esta primera parte de la investigación comprendió también estudios experimentales piloto, en los que utilizó protocolos de pensamientos en voz alta. Estas pruebas piloto fueron seguidas de una serie de experimentos y experimentos control, en los que se emplearon cuestionarios, entrevistas, *Translog* con retrospección y diálogo inmediatamente posterior a la finalización de las tareas. En la segunda fase de la investigación participaron 28 de los 40 sujetos de la primera parte del estudio. Las tareas consistieron en la traducción directa (del danés al alemán) e inversa (del alemán al danés) de dos textos auténticos sobre temas diferentes, pero de un nivel de dificultad comparable. En la primera etapa, en 1997, la tarea se realizó en la oficina del investigador, de manera individual. En la segunda fase, en 2007, los profesionales fueron observados en su lugar de trabajo. Según la autora, uno de los principales objetivos de este estudio longitudinal fue identificar las características del proceso que conducen a lograr un producto de calidad. En la publicación de 2013, la autora informa parte de los resultados recogidos en las pruebas piloto y experimentales de la primera fase de la investigación y los compara con datos obtenidos en la segunda fase. En las primeras pruebas, la investigadora identificó estilos individuales en las tareas de traducción, corrección y revisión, basados en los cambios introducidos a nivel de la palabra mientras los sujetos traducen; en el tiempo invertido en cada fase del proceso de traducción; en la frecuencia, ubicación y longitud de las pausas y en hábitos de reformulación de la traducción. Observó, además, que el tiempo dedicado a cada fase del proceso no incide en la calidad de la traducción (ver sección 5.3.1).

Los resultados obtenidos en este estudio llevan a la autora a postular que cada traductor evidencia, en etapas tempranas de su formación, patrones competenciales individuales (ICP: *individual competence pattern*). La comparación de los datos recogidos en los experimentos, relacionados específicamente a los cambios que introduce el traductor mientras traduce y revisa su traducción, le permiten confirmar esta observación. Entre los sujetos que lograron productos de mejor calidad, la autora identificó importantes diferencias. Concluye, en consecuencia, que diferentes estilos procesuales pueden igualmente conducir a traducciones de calidad.

Datos similares recogen Asadi y Séguinot (2005) en cuanto a estilos individuales. Mediante la observación del proceso de traducción en el entorno real de trabajo, a través de la grabación de pantallas con *Camtasia Studio* y verbalizaciones concurrentes y diálogos retrospectivos, las autoras identifican dos estilos diferentes de traducción y tres comportamientos estratégicos que caracterizan a los sujetos que participaron de su investigación. Se trató de 9 profesionales especializados en el área de la industria farmacéutica. Las autoras detectaron dos modos distintos de proceder en la producción del TM, a los que definieron como *prospective thinking style* y *translating on-screen*. El primero se caracteriza por la lectura de segmentos largos de texto, toma de decisiones y cambios hechos mentalmente antes de tipear la traducción. Los traductores que traducen de esta manera realizan cambios menores durante el tipeo de los segmentos de TM. En la fase de revisión, hacen cambios mínimos (corrigen ortografía o reemplazan una variante por otra). El segundo estilo, *translating on-screen*, se caracteriza por la traducción de segmentos más cortos que, en general, el traductor verbaliza a medida que avanza en su traducción. Los cambios se introducen luego de tipear el segmento de TM traducido y los problemas de traducción, a diferencia del estilo anterior, se verbalizan después de tipeado el TM. El traductor traduce copiando la estructura del TO y una vez que completa un segmento (estructura u oración) propone una traducción más idiomática.

En la fase de revisión, realizan correcciones de ortografía, cambios en las elecciones léxicas y modificaciones a nivel de la estructura. Además de identificar y caracterizar estos dos estilos, Asadi y Séguinot reconocieron, entre los participantes de su estudio, tres tipos de comportamiento estratégico: (a) *translation drafting strategy*, caracterizado por la elaboración de un primer borrador de traducción, que el traductor revisa una vez finalizado. En esta fase de revisión, realiza las consultas en fuentes externas; (b) *drafting and checking strategy*, en el que, a medida que avanza en la producción del TM, hace revisiones y consulta fuentes externas. En este tipo de comportamiento, el traductor es consciente de que está elaborando un borrador y que en la fase de revisión volverá a revisarlo; (c) *revision strategy*, comportamiento en el que el traductor, a medida que avanza, resuelve los problemas y consulta fuentes de información. Al finalizar la escritura de su traducción obtiene un producto terminado.

Pavlovic (2007, 2010) informa los resultados de un estudio en el que compara el proceso de traducción directa (*L1 translation*) e inversa (*L2 translation*) con la finalidad de identificar las características distintivas de cada uno. Plantea dos hipótesis:

(H1) existen diferencias entre el proceso de traducción directa y traducción inversa, y estas diferencias pueden atribuirse a la direccionalidad de la traducción;

(H2) Las diferencias entre traducción inversa y traducción directa no solo se manifiestan en el producto, sino también en aspectos importantes del proceso.

Para comprobar sus hipótesis, la investigadora se focaliza en siete variables: el número y tipo de problemas, las soluciones que consideran los sujetos, el modo en el que evalúan las decisiones provisionales y la decisión final, las fuentes de información que consultan, los argumentos que emplean en la toma de decisiones y la calidad de las decisiones. Participaron 12 estudiantes principiantes cuya lengua materna es el croata y su segunda lengua es el inglés. Los sujetos trabajaron en forma colaborativa, en grupos de tres integrantes. Tradujeron dos

textos, a su lengua materna y a la segunda lengua, y con una videocámara se grabaron las verbalizaciones que surgieron del trabajo colaborativo de los participantes (*collaborative translation protocol*). Comparó los resultados de este estudio con los obtenidos de un experimento control, en el que los participantes con características similares a las del experimento principal tradujeron los mismos textos de manera individual. Clasificó los problemas de traducción en ortográficos, morfológicos, sintácticos, léxicos, textuales, y otros; y las soluciones en: (1) tentativas o provisionales (*tentative solutions*), que en algunos casos se convirtieron en definitivas; (2) espontáneas (*spontaneous solutions*), que subclasificó como netamente espontáneas (*purely spontaneous*) y soluciones inspiradas o confirmadas en fuentes externas; y (3) adoptadas de fuentes externas (*solutions from external resources*). En cuanto a las acciones identificadas en ambos procesos, la autora menciona las siguientes: lee el TO, lee el TM, propone soluciones provisionales, consulta fuentes externas, postpone la decisión final, utiliza barra inclinada para registrar varias soluciones (provisionales), resalta, deja un elemento sin traducir, deja un espacio en blanco, entre otras. Agrupa las fuentes externas de consulta que utilizan los participantes de su investigación, en impresas y electrónicas (ver sección 2.2.1.1) y clasifica los criterios de toma de decisiones en nueve categorías (ver sección 2.2.1.3). Entre los resultados que consideramos relevantes para nuestra investigación, la autora observó que: el número y tipo de problemas es similar en ambas direccionalidades de traducción; en la traducción directa los estudiantes tienden a basarse más en recursos internos; el monitoreo, en la traducción directa, parece ser más riguroso que en la traducción inversa; en la traducción directa, recurren con más frecuencia al TO para interpretarlo; independientemente de la direccionalidad, cada grupo tradujo a su estilo, que resultó ser una mezcla de acciones e interacciones individuales de cada sujeto.

Dam-Jensen (2012) presenta los resultados de un experimento realizado con el propósito de explorar el modo en el que un grupo de estudiantes de máster aborda la tarea de resolución de problemas de traducción. Parte del supuesto de que los estudiantes utilizan los diccionarios bilingües con mucha frecuencia, pero carecen de las competencias para explicar los motivos por los cuales eligen una u otra opción del diccionario. Esto lleva a la autora a postular que los estudiantes no utilizan las herramientas disponibles de un modo efectivo. Selecciona para su experimento un texto que contiene problemas de equivalencia, a los que definió como aquellos cuyos equivalentes no pueden encontrarse en el diccionario bilingüe (porque son elementos culturales, terminología especializada) o que, si el equivalente aparece en el diccionario bilingüe, éste ofrece varias opciones de las cuales el traductor deberá seleccionar una. Utiliza, para la recogida de datos, videofilmaciones y protocolos de diálogo. Se focaliza en los procesos internos (pensamientos, es decir, deliberaciones y decisiones) y externos (observables) involucrados en la actividad de traducción (ver sección 1.1.1). Con el fin de comprender cómo resuelven los participantes de su investigación los problemas lingüísticos, analiza, en los protocolos: (a) qué estrategias utilizan los estudiantes y (b) en qué basan sus decisiones. En cuanto al primer aspecto, la autora observa que el sujeto recurre a cinco tipos de estrategias:

- 1) consulta el diccionario bilingüe (danés- español),
- 2) consulta el diccionario bilingüe (español-danés),
- 3) consulta el diccionario monolingüe,
- 4) hace búsquedas en internet,
- 5) emplea recursos internos (experiencias, competencias y conocimiento previos almacenados en la memoria a largo plazo).

El análisis de los datos muestra que: en la mayoría de los casos, los estudiantes resuelven los problemas con apoyo interno; no confían en la información que le ofrece el diccionario

bilingüe, es decir, no basan sus decisiones únicamente en este tipo de fuentes. Si la resolución de problemas se inicia con el recurso a un diccionario, el proceso continúa con la aplicación de alguna otra estrategia. Asimismo, observa que los sujetos prefieren recurrir a Internet más que consultar un diccionario monolingüe. Estos resultados, según la autora, se condicen con los informados por Jääskeläinen (1989) en cuanto al uso de diccionarios monolingües y bilingües: el uso de diccionarios monolingües requiere de un nivel de competencia traductora más desarrollado. Con respecto a los criterios en los que se basan para tomar las decisiones, la autora observa que, en la mayoría de los casos, el sujeto no da razones o se basa en evaluaciones personales, es decir, en preferencias personales (ver sección 2.2.1.3). La dificultad para explicitar los criterios de toma de decisiones, según Dam-Jensen, se explica por la incapacidad para comunicar sobre sus decisiones debido a la carencia de un metalenguaje adecuado. Concluye que la habilidad para comunicar sobre las decisiones se relaciona con el nivel de competencia del sujeto: «it can be assumed that translators who have the ability to communicate about problems, decisions and solutions are also capable of making choices which they can justify; that they 'know why they act as they do'. A consequence of this is that the ability to communicate has to do with the level of competence» (p. 160).

Jääskeläinen (1989) estudia las habilidades de cuatro estudiantes de traducción en el empleo de material de referencia como apoyo para la traducción escrita del inglés al finés. Dos de los sujetos de su estudio pertenecen al primer año de la carrera y los otros dos al quinto año. Utiliza, para la recogida de datos, protocolos de pensamientos en voz alta. Para la realización de la tarea, los sujetos tuvieron a disposición dos diccionarios bilingües, dos diccionarios monolingües de inglés, dos diccionarios monolingües de finés, la revista en la que estaba publicado el TO (*New Scientist*) y una edición de *Helsingin Sanomat* donde sería publicado, hipotéticamente, el TM. Los resultados de su investigación muestran que la enseñanza del uso de este tipo de material de referencia es adecuada en la formación de sus estudiantes, ya que los

alumnos de quinto año demuestran ser usuarios hábiles y eficientes; mientras que los estudiantes de primer año, como es obvio, evidencian falta de experiencia y autoconfianza. Subraya, además, que la principal diferencia entre ambos grupos no reside en la cantidad de fuentes a las que recurren, sino en la calidad de las consultas hechas. Por ejemplo, los estudiantes de quinto año utilizan el diccionario bilingüe como fuente de inspiración o el diccionario monolingüe para verificar una propuesta de traducción u ortografía. Los estudiantes de primer año se limitan a la búsqueda de equivalentes en el diccionario bilingüe, o del significado de palabras de vocabulario supuestamente conocido, lo que demuestra su falta de seguridad. Por último, los estudiantes avanzados consultan varias fuentes para cerciorarse de las soluciones encontradas en un primer recurso. Mientras que los estudiantes de primer año consultan una segunda fuente solo si el primer recurso no les ofrece la información que buscan.

Désilets *et al.* (2009) informan sobre una investigación realizada en Canadá, en la que participan ocho traductores profesionales, que trabajan a tiempo completo. El objetivo de este estudio es observar cómo utilizan las tecnologías y los recursos lingüísticos para resolver problemas de traducción: fraseología, terminología y nombres de entidades. Se trata, además, de la observación de los sujetos mientras realizan sus tareas laborales de traducción, en el contexto real y habitual de trabajo. Para la recogida de datos utilizan protocolos de pensamientos en voz alta. Los investigadores se proponen responder cuatro preguntas:

- (1) ¿Qué tipos de problemas de traducción encuentran los traductores?
- (2) ¿Cómo seleccionan los recursos?
- (3) ¿Utilizan algún tipo de recursos más que otros?
- (4) ¿Cómo evalúan las soluciones que encuentran y en qué se basan para elegir

la más apropiada?



Con respecto a la primera pregunta, se identificó un total de 71 problemas, de los cuales 49 fueron resueltos mediante la consulta de distintas fuentes de información. A partir de tres indicadores (si buscó la expresión o palabra en algún recurso o herramienta, si tomó nota de la palabra o expresión para investigarla luego, si verbalizó posibles maneras de traducirla), los investigadores definen problema como toda palabra o expresión lingüística que representa una dificultad de traducción. Los autores clasificaron estos problemas según dos criterios: la pertenencia (o no) al lenguaje especializado (LSP o LGP, respectivamente, por sus siglas en inglés); y la naturaleza del problema (tipografía, palabras polisémicas, términos, fraseología y colocaciones, traducciones reconocidas). Los autores observan que los sujetos se enfrentaron a una proporción similar de problemas de la lengua general (LGP) que de los de lenguajes de especialidad (LSP). Sin embargo, la mayoría de los problemas de la lengua general fueron solucionados sin consultar recursos. Esto los lleva a sugerir que la mayoría de las herramientas CAT están diseñadas para resolver problemas de los lenguajes de especialidad. Con respecto a la segunda pregunta, los investigadores destacan la importante variedad y número de recursos que emplean. En primer lugar, los autores clasifican las fuentes según los criterios de:

(a) naturaleza: terminográfica-lexicográfica (diccionarios, bases de datos terminológicas y glosarios), corpus (bases de datos de memorias de traducción y bitextos, textos relacionados con el texto de partida y consultas en internet);

(b) lengua (plurilingüe, monolingüe, bilingüe);

(c) disponibilidad: pública (sitios web u otro recurso de acceso libre), privada (sólo accesible para algunos traductores debido a que era proporcionada por el cliente o por la agencia de traducción intermediaria);

(d) especialización: en una única área disciplinar (memoria de traducción) o múltiples campos de conocimiento (por ej. TERMIUN);

(e) control de calidad: alto (revisadas por lingüistas, terminólogos), moderado (producidas por especialistas u organizaciones reconocidas), abierto (búsquedas generales realizadas con Google).

Los autores plantean una serie de recomendaciones para los desarrolladores de herramientas para la traducción, que para los objetivos de nuestra investigación no resultan relevantes. Es importante tener en cuenta, sin embargo, el énfasis que hacen los autores acerca de la variedad de fuentes que consultan los traductores y con respecto al hecho de que el surgimiento de nuevos tipos de recursos no anula la necesidad de consultar los ya conocidos. En cuanto a la tercera pregunta, sobre si utilizan algún tipo de recursos más que otros, los investigadores observan que las fuentes más consultadas son las lexicográficas y terminológicas. Sin embargo, también consultan corpus casi en una misma proporción. Esto indica que, aunque no descartaron el uso de recursos léxicos y terminológicos en sus tareas habituales, los traductores han incorporado a sus tareas diarias este nuevo recurso. Estos resultados ponen en evidencia también que los sujetos investigados consultan más los recursos bilingües que los monolingües. Los autores hacen referencia a la inconsistencia de estos hallazgos con los de otros estudios y destacan la crítica que recibe la utilización de diccionarios bilingües en la enseñanza de la traducción. Los autores observan que las fuentes más consultadas son las no especializadas en un único campo de conocimiento. Por otro lado, destacan que los traductores consultan fundamentalmente fuentes de calidad controlada, en segundo lugar, las de control de calidad moderado y, en tercer lugar, los recursos de acceso abierto. Observan, no obstante, diferencias significativas en la elección de fuentes de distinto nivel de confiabilidad, en cuanto a cantidad de problemas consultados y número de consultas realizadas. También destacan que los sujetos investigados no tienen reparos en consultar traducciones. Al respecto, sugieren que los traductores confían en su habilidad para identificar

soluciones de traducción aún en fuentes no confiables o inadecuadas. Estos hallazgos, sobre la consulta de traducciones y de fuentes que no han pasado por un control estricto de calidad, llevan a los autores a plantear que los diseñadores de tecnologías de la traducción pueden aprovechar también este tipo de recursos para incorporarlos a sus herramientas. Y agregan que la elección de las soluciones más adecuadas quedará en manos de los profesionales de la traducción, apoyados por su experiencia y conocimiento. En cuanto a la última pregunta, sobre cómo evalúan las soluciones que encuentran y en qué se basan para elegir la más apropiada, los investigadores observan que aún después de la consulta de fuentes confiables, los traductores verifican la solución que estas fuentes les ofrecen en otros recursos. Esto se observó en 17 de 49 casos. Los autores concluyen que los traductores utilizan una gran variedad de recursos, no todos de calidad, algunos no específicos del área temática e incluso consultan traducciones. Sin embargo, consideran que estos profesionales tienen excelente habilidad para seleccionar solo aquella información que es apropiada.

Tolosa Igualada (2013) realizó un detallado estudio del error en la traducción. Para tal fin, planteó una investigación empírico-experimental de carácter exploratorio, en la que participaron 15 sujetos (3 estudiantes de enseñanza secundaria, 9 estudiantes de traducción y 6 traductores profesionales). La tarea consistió en traducir tres textos, dos de carácter general y otro de un grado de especificidad más alto. Analizó los datos desde una triple perspectiva: del proceso ejecutivo (análisis de las acciones ejecutadas a la hora de traducir), del producto (texto traducido) y de la combinación proceso-producto (vinculación del texto traducido a las acciones que le precedieron). Este análisis le permitió al investigador distinguir entre *errores de brote presintomático* y *errores de brote postsintomático*, identificables ya no exclusivamente en el producto sino a través de la observación del proceso. El primer tipo de errores aparece de manera espontánea y aleatoria, es decir, no se detecta ningún síntoma observable que anuncia

la comisión de un error. El segundo tipo de errores se produce después de apreciarse «síntomas sospechosos» o «un comportamiento anormal» (p. 233). En cuanto a los datos que surgen del análisis del proceso, el autor caracteriza cada grupo a partir de la identificación del tipo de acciones que ejecutan, las secuencias de acciones (combinación de acciones) más habituales y de la densidad accional (ver sección 6.3.2). En cuanto a las acciones más frecuentes, observa que, para los estudiantes preuniversitarios, suelen ser: traducción (generalmente palabra por palabra), pausa, consulta en el diccionario bilingüe en papel (independientemente de que se trate de tecnicismos o elementos de la lengua general); para los estudiantes universitarios: traducción, pausa y búsqueda en el diccionario bilingüe (generalmente *WordReference*); y en el grupo de profesionales: traducción, revisión íntegra y consulta en internet. En cambio, los preuniversitarios no hacen una revisión final y los del grupo universitario solo si tenían tiempo para hacerlo (ver secciones 4.2.1 y 6.3.1). Con respecto a las secuencias de acciones y densidad accional, Tolosa Igualada informa que el proceso de traducción del grupo preuniversitario evidencia un gran número de secuencias en las que primaron las del tipo: Diccionario bilingüe en papel → Traducción o pausa → Traducción. Concluye, por lo tanto, que en este grupo la densidad accional por secuencia fue baja. Destaca, además, que el proceso de este grupo se caracterizó por ser lineal y ordenado, y que la unidad de traducción se circunscribía a la palabra. En aquellos casos en los que el elemento desconocido no aparecía en el diccionario bilingüe en papel, los dejaban en la LO o lo omitían. El proceso de los alumnos universitarios de los primeros niveles, igual que el de los preuniversitarios, evidenció un gran número de secuencias, pero de una alta densidad accional (si *WordReference* no les ofrecía la solución, recurrían a otros numerosos diccionarios en línea). El tipo de secuencia característico de este grupo fue: diccionario bilingüe en línea → traducción y consulta de tantos diccionarios en línea (primero bilingües y después monolingües) como fuera necesario. En los alumnos universitarios de los

niveles más avanzados el número de secuencias por traducción fue menor y la densidad accional también. Las secuencias de estos sujetos son descritas por el autor como menos caóticas y más ordenadas. En el proceso de los profesionales, tanto el número de secuencias como la densidad accional fue baja. Predominó la secuencia formada por las acciones de: traducción, pausa→traducción o diccionario especializado/internet→traducción. El autor sostiene que, en este grupo, la unidad de traducción es el texto. Esto se manifiesta, por ejemplo, en la capacidad para regresar a, por ejemplo, el párrafo previo al que se está trabajando, para modificarlo o corregirlo. Tolosa Igualada sugiere que el grupo de los profesionales parece tener «un grado de conciencia mayor de lo que estaba haciendo que el resto de los grupos» (p. 195). Estas acciones y, en particular, el tipo de errores (*de brote presintomático* o *de brote postsintomático*) conducen al autor a plantear la hipótesis de la existencia de un doble perfil resolutorio en los estudiantes. El *perfil del estatismo resolutorio* se caracteriza por situaciones en las que, ante elementos detonantes heterogéneos, se espera que el sujeto actúe de manera diferente y adecuada a las particularidades de cada problema. No obstante, el sujeto aplica de manera sistemática el mismo patrón de resolución de problemas. El *perfil del caos resolutorio* tiene la particularidad de que, ante situaciones de elementos detonantes de naturaleza análoga, el comportamiento resolutorio sea similar. Esto no ocurre, y el sujeto aplica de manera aleatoria diferentes patrones de comportamiento para resolverlos. Estos dos perfiles pueden encontrarse en un mismo sujeto y en la traducción de un mismo texto. Al comparar el comportamiento de ambos grupos, Tolosa Igualada concluye que los profesionales «muestran un comportamiento resolutorio que tiende, aparentemente, a ser automático». Se trata, en realidad, de un comportamiento controlado que «le permite saber y controlar en todo momento lo que está haciendo» (p. 262). En cambio, en los novatos se evidencia «un comportamiento aparentemente controlado, pero subyacentemente automático, que [...] lleva a una toma de decisiones

cuasinerual, en la que la planificación es la gran ausente y que se manifiesta en forma de estatismo y caos resolutorio [...]» (*ibid.*). Postula, a partir de estas observaciones, la hipótesis de la *paradoja del automatismo*: los profesionales manifiestan un comportamiento resolutorio aparentemente automático, al que subyace en realidad un comportamiento controlado; mientras que los novatos evidencian un comportamiento que en apariencia es controlado, pero se trata en realidad de un comportamiento automático (ver sección 6.3.3).

Enriquez Raido (2011) investiga el comportamiento de estudiantes de traducción en el uso de la web como fuente de información externa. La muestra está integrada por cuatro estudiantes del curso introductorio de traducción científica y técnica del nivel de postgrado. Asimismo, participaron un estudiante de doctorado en traducción, con tres años de experiencia en la profesión, y un profesor de traducción con más de quince años de experiencia. La autora investiga las necesidades informacionales de los sujetos (búsqueda, recogida y uso de la información) para la traducción, del español al inglés, de dos artículos de divulgación científica. Las unidades de análisis en su investigación se resumen en las cuatro fases que conforman el proceso de búsqueda de información y resolución de problemas:

- a) la necesidad de búsqueda de información externa;
- b) los objetivos de búsqueda, o tipo de información requerida para satisfacer las necesidades informacionales;
- c) el proceso o acciones ejecutadas en el proceso;
- d) los resultados de la búsqueda o información recogida para resolver el problema.

Aplica el enfoque multimétodo para la recogida de datos: la observación directa mediante la grabación de pantallas, la encuesta de diagnóstico, el informe del registro de búsquedas y la entrevista semiestructurada. Los principales resultados de su investigación muestran que el nivel de experticia en traducción, el conocimiento del sujeto sobre el tema de

la traducción y la complejidad de la tarea influyen en la elección de las fuentes de información y en la frecuencia de repetición de comportamientos relacionados a las búsquedas en línea. Los estudiantes se limitan a la consulta de diccionarios monolingües y bilingües; mientras que los participantes con más experiencia utilizan una amplia variedad de fuentes, tales como textos paralelos y enciclopedias. El interés de los estudiantes en la búsqueda de información se limitó a encontrar los equivalentes de los elementos problemáticos, mientras que los más experimentados invirtieron más tiempo en informarse sobre el tema que trata el TO (ver sección 4.2.2). Además, el tipo de estrategia de búsqueda está determinado también por el nivel de experticia del sujeto: cuanto menor es la experiencia del sujeto en la búsqueda de información y en traducción, más básico y menos sofisticado es el planteo de búsquedas y las estrategias empleadas. Asimismo, tanto el tiempo invertido y el tipo de búsquedas tienen impacto en la calidad de la traducción. Por lo tanto, cuanto más precisa es la búsqueda y cuanto mayor es el tiempo invertido en esta tarea, de mejor calidad resulta la traducción. Finalmente, la autora se refiere a las implicancias didácticas de su estudio. Recomienda entrenar a los alumnos en estrategias de búsqueda más elaboradas, como el uso de operadores; en la verificación de resultados de búsqueda en varias fuentes; y en hacer hincapié en no limitarse a la consulta de diccionarios bilingües, ya que el uso excesivo de este tipo de fuentes repercute negativamente en la calidad de la traducción. Finalmente, recomienda, más que una formación de traductores centrada en el conocimiento temático, un mayor énfasis en la adquisición de habilidades informacionales que puedan ser aplicadas en la traducción de textos que pertenecen a una variedad de áreas de conocimiento.

Hvelplund (2017) echa en falta más estudios sobre el empleo de recursos digitales para resolver problemas de traducción; por ejemplo, de investigaciones que den cuenta de la variedad de recursos y tiempo invertido en su consulta, el comportamiento de los sujetos según el recurso

que utilizan, las diferencias entre novatos y profesionales. El autor explica que este tipo de investigaciones nos permitiría conocer, de manera más completa, las características del proceso traductor: «Examining translators' use of resources as a substantial part of the translation process research will permit studies to assume a higher level of completeness in the description of the translation process» (p. 84). Su relevancia reside, además, en la posibilidad que ofrece este tipo de estudios para identificar los comportamientos más deseables, que puedan ser utilizados para la elaboración de guías y recomendaciones para el uso de recursos digitales. Mediante la grabación de pantallas y *Translog*, el autor observa el uso, que hacen 18 traductores profesionales, de recursos digitales en las fases de producción y de revisión. Se focaliza en el tiempo invertido en esta tarea y en la variedad de recursos digitales que emplean. Asimismo, los datos que obtiene con el lector de movimientos oculares, en cuanto al tiempo de fijación y dilatación de las pupilas, le permiten inferir acerca del nivel de esfuerzo cognitivo implicado en cada fase al momento de consultar los recursos. Registra el tiempo invertido en la consulta de recursos digitales, y el número y duración de las fijaciones de las pupilas en la pantalla del ordenador cuando realizan esta tarea. Clasifica, además, los recursos que emplean estos profesionales para traducir, del inglés al danés y con acceso irrestricto a internet, dos textos de ficción y dos textos técnicos. Demuestra que un promedio del 20% del tiempo se destina a la consulta de recursos digitales (específicamente, el 25% en la traducción de los textos especializados y un 11% en la traducción de textos literarios) (ver sección 5.3.1). Durante las consultas de recursos externos, se observa un mayor tiempo de fijación y de dilatación de las pupilas, lo que implica un esfuerzo cognitivo y de procesamiento mayor. Atribuye estos resultados al hecho de que las consultas involucran actividades variadas, lo que las hace difíciles de automatizar. Con respecto a los tipos de recursos y al número de consultas hechas, el investigador informa que los traductores recurren a diccionarios bilingües y bases de datos



(75.2%), a Google (19.1%, de las cuáles 1.9% corresponden a consultas en Google imágenes), a diccionarios monolingües (1.8%), a obras de referencia y páginas web (2.8%), y a herramientas de conversión de medidas (1.2%). Llama la atención del autor el bajo porcentaje de consultas de obras de referencia y diccionarios especializados, en especial cuando se trata de la traducción de textos especializados. No obstante, el investigador anticipa que en el contexto pedagógico debería hacerse más énfasis en el uso de textos paralelos (ver sección 4.2.2.1). Destaca que los sujetos de su investigación utilizan los recursos de manera diferente. Estas diferencias en el comportamiento de los sujetos llevan al autor a agrupar a los traductores, según su perfil de búsqueda, en tres categorías: perfil de búsqueda simple (consultan de 1 a 2 tipos de fuentes distintas), perfil de búsqueda moderadamente avanzado (consultan de 3 a 4 tipos de fuentes) y perfil de búsqueda avanzado (que consultan de 5 a 6 tipos diferentes de fuentes) (ver sección 6.3.2). En una publicación posterior, Hvelplund (2019) informa un análisis más detallado de los datos que recoge con el lector de movimientos oculares. Analiza la atención visual y el esfuerzo cognitivo implicados en el procesamiento del TO, del TM y en la consulta de los recursos, en las fases de producción y de revisión. Demuestra que, en la fase de producción, la consulta de recursos digitales demanda mayor esfuerzo cognitivo que la comprensión del TO, aunque menor que el que demanda el procesamiento del TM. En la fase de revisión, la consulta de recursos digitales requiere más esfuerzo cognitivo que el procesamiento del TO y del TM. En el análisis del flujo de procesamiento, es decir, de las transiciones entre el TO, el TM y los recursos digitales (RD), identifica cuatro patrones: (1) TO- RD-TO; (2) TO, RD-TM; (3) TM-RD-TO; (4) TM-RD-TM. En el primer patrón, después de consultar los recursos el sujeto regresa al TO porque aún no está preparado para reformular el TM. Esto podría deberse, según el autor, a que necesita confirmar su hipótesis de significado o porque la fuente no proporciona la información que necesita. En el segundo patrón, que es el

más frecuente, el traductor llega a una hipótesis de significado, ayudado por el recurso que consultó, lo que le permite trabajar en el TM. En el tercer patrón, el proceso de traducción es interrumpido por problemas de comprensión o de reformulación. En el cuarto patrón, la comprensión del TO ha finalizado, sin embargo, debe interrumpir el procesamiento del TM para consultar equivalentes o confirmar soluciones provisionales en recursos digitales. Hvelplund hace énfasis en la utilidad del conocimiento que se genera en este tipo de investigaciones para elaborar guías que permitan utilizar, de un modo más práctico, los recursos de información disponibles (ver sección 4.2.3.1).

Gough (2016, 2018) fundamenta su investigación con argumentos similares a los planteados por Hvelplund (2017, 2019). La autora hace referencia a la escasa atención que se le ha dado, en los estudios del proceso, a la interacción sujeto y fuentes externas de información. Basándose en una encuesta realizada en 2010 (Gough, 2011) y en su estudio observacional que informa en las publicaciones posteriores, Gough señala que un tercio del tiempo que demanda la ejecución del proceso de traducción está destinado a la búsqueda de información en recursos externos. Ante estos datos, la autora destaca la importancia de comprender qué sucede en ese más del 30% del tiempo del proceso de traducción (ver sección 4.2.1). Gough (2016, 2018) informa sobre una investigación cuasinaturalística en la que participaron 16 traductores profesionales con más de cinco años de experiencia. Lleva adelante el estudio en un entorno de trabajo auténtico. Para la recogida de datos utiliza la grabación de pantallas, audiocomentarios y encuestas (un cuestionario para conocer el perfil de los sujetos y un cuestionario postareas) y les pide a los sujetos que utilicen, para la elaboración de la tarea experimental, las herramientas y recursos que habitualmente emplean en cualquier encargo de traducción, y que comenten sobre aspectos específicos del proceso de búsqueda de información. Los datos recogidos le permiten a la investigadora elaborar dos taxonomías para describir y clasificar estilos de

búsqueda y de acceso a los recursos. La primera taxonomía (*Taxonomy of Translator Research Styles- TTRS*) se basa en las variables tiempo y volumen de las búsquedas. La segunda taxonomía (*Resource Type User Taxonomy- RTUT*) surge de su observación acerca del modo en el que los sujetos utilizan los recursos: cómo acceden a ellos (de arriba abajo o de abajo arriba), la orientación que predomina (búsquedas orientadas al TO y búsquedas orientadas al TM) y la naturaleza de los recursos que consultan (recursos termino-lexicográficos o textuales). Esta investigación revela la variedad de estilos individuales de los traductores investigados al momento de acceder y de buscar información en recursos externos (ver apartado 6.1). La autora destaca la importancia de que se desarrollen recursos que se adapten a estos estilos.

Dadas las diferencias denominativas con respecto al uso de los términos *estilo o perfil* en las propuestas de algunos de los autores citados *ut supra* (Asadi y Séguinot, 2005; Tolosa Igualada, 2013; Hvelplund, 2019; Gough, 2016, 2018) consideramos pertinente, en este punto, citar la distinción que establece Englund Dimitrova (2014) entre estilo del traductor (*translator style*) y perfil del proceso (*process profile*). Según la autora, los rasgos que constituyen el estilo del traductor pueden identificarse en el producto (en el TM y en el TM en comparación con el TO):

Translator style is a consequence of choices made by the translator, resulting in a presumably individual, and therefore unique, combination of recurrent patterns of linguistic features on different levels [...] thus is constituted by textual features, and is identified through analyses of the target texts of different translators: in comparison with the source text(s), and/or in comparison with other texts in the target language, translated or not. (p. 1)

Mientras que las particularidades del perfil del proceso se observan y detectan mediante un estudio del proceso, a través de los diversos métodos de recogida de datos:

Process profiles, on the other hand, as tentatively identified in process studies [...] are constituted by different combinations of process features, e.g. the amount and nature of planning before drafting, the segmentation of the translation/writing process and strategies of revising: on-line, during drafting and in separate phases after drafting. (p.1)

Ambos conforman el espacio individual del traductor, metáfora que propone la autora para nombrar la individualidad del traductor: «The translator's individual space is a metaphor for the room or space for a translator's individuality, in the product and in the process» (ibid.).

Esta distinción que acabamos de explicitar, así como las propuestas de perfiles y estilos reseñadas en esta sección nos sirven de base para la elaboración de nuestra taxonomía de *perfiles y atributos* que presentamos en el capítulo 6 de esta tesis (ver apartado 6.2).

### 2.1.2 La aportación del Grupo PACTE

El Grupo PACTE (Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación) comenzó su andadura en el año 1997, dirigido por la profesora Amparo Hurtado Albir e integrado por docentes y traductores de la Universitat Autònoma de Barcelona. El Grupo se propuso hacer un estudio empírico experimental de la competencia traductora y su adquisición en la traducción escrita directa e inversa. La investigación se efectuó para seis combinaciones lingüísticas: inglés-catalán, inglés-castellano, francés-catalán, francés-castellano, alemán-catalán y alemán-castellano. La competencia traductora se estudió desde dos puntos de vista: el proceso y el producto. La investigación se organizó en dos etapas: la primera etapa estudió la competencia traductora, y la segunda etapa, su adquisición. En la primera fase del estudio participaron traductores profesionales y profesores de lenguas extranjeras sin formación ni conocimientos sobre la traducción, y en la segunda fase, estudiantes de traducción. Los escasos estudios empíricos y la inexistencia de un modelo holístico de competencia traductora validado empíricamente y de instrumentos propios de recogida de datos generaron la necesidad, en este grupo de investigadoras, de la ejecución de estudios exploratorios y pruebas piloto para preparar los experimentos (PACTE, 2002, 2003, 2005b). La hipótesis general que guio las

investigaciones del grupo PACTE plantea que «el grado de experticidad incide en el proceso y en el producto de la traducción» (PACTE, 2005a: 574). A partir de la noción de competencia lingüística y de los resultados de otros estudios empíricos de traducción escrita realizados a desde la década de 1980, PACTE (2002, 2003) definió la competencia traductora como un sistema subyacente de conocimientos y habilidades necesarias para traducir. Con base en estos antecedentes, PACTE diseñó un modelo de competencia traductora compuesto inicialmente por seis subcompetencias:

1. la competencia comunicativa en dos lenguas,
2. la competencia extralingüística,
3. la competencia instrumental profesional,
4. la competencia psicofisiológica,
5. la competencia de transferencia, que ocupa el rol central
6. y la competencia estratégica.

A diferencia de otras propuestas sobre los conocimientos y habilidades necesarias para traducir, PACTE (2002) incorpora los componentes estratégico y psicofisiológico a su modelo de competencia traductora. Fundamenta esta decisión en el hecho de que la competencia traductora es un conocimiento experto y, por lo tanto, fundamentalmente de tipo procedimental. Los investigadores del Grupo se basan en la distinción entre conocimiento declarativo y conocimiento procedimental u operativo que establece Anderson para describir la naturaleza de la competencia traductora<sup>2</sup>. Luego de los estudios exploratorios llevados a cabo en el año 2000, PACTE revisa el modelo teórico de competencia traductora presentado en la publicación del

---

<sup>2</sup> Según el autor, el conocimiento declarativo es fácil de verbalizar, se adquiere por exposición a la información, su uso es factible de ser controlado. Mientras que el conocimiento procedimental u operativo es difícil de verbalizar, se adquiere con la práctica y es fundamentalmente automático (Anderson 1983, cit. en PACTE, 2003: 46).

2003. En esta nueva propuesta, la subcompetencia estratégica adquiere el lugar central antes ocupado por la subcompetencia de transferencia. Este nuevo rol de la competencia estratégica se fundamenta en el entendimiento de la naturaleza de la traducción como proceso de resolución de problemas mediante la aplicación de estrategias. Por otro lado, en este nuevo modelo, la subcompetencia instrumental profesional se desglosa en dos: la subcompetencia de conocimiento sobre la traducción y la subcompetencia instrumental. Finalmente, los investigadores del Grupo aclaran que la subcompetencia de transferencia es en realidad la combinación de todas las subcompetencias que componen la competencia traductora (p. 57). PACTE señala que el conocimiento bilingüístico y el conocimiento extralingüístico son compartidos por bilingües y traductores, y concluye que las subcompetencias instrumental, del conocimiento sobre traducción y la estratégica son competencias específicas de los traductores. Por este motivo, su investigación se centra en estas tres subcompetencias. Además de la carencia de investigaciones empíricas que se focalicen en la totalidad de la competencia traductora, PACTE destaca también la necesidad de explicar empíricamente la relación entre los componentes de la competencia traductora y su proceso de adquisición. Con respecto a la relación entre componentes, PACTE (2003) sostiene que estos interactúan durante el proceso de traducción, establecen relaciones jerárquicas y manifiestan variaciones según la direccionalidad de la traducción, combinación lingüística, área de especialización, experiencia del traductor y contexto (encargo, tiempo disponible para hacer la tarea, etc.). Así, por ejemplo, la subcompetencia instrumental adquiere mayor importancia en la traducción inversa; y en la traducción literaria o en la traducción técnica será crucial la intervención de distintas habilidades psicofisiológicas, como la creatividad y el razonamiento lógico, respectivamente (p. 49). En cuanto al proceso de adquisición de la competencia traductora PACTE (2003) aclara que puede ser natural o guiado, pero en ambos casos requiere de estrategias de aprendizaje.

Durante este proceso, los conocimientos declarativo y procedimental se integran, desarrollan y reestructuran. Según PACTE, el proceso de adquisición de la competencia traductora es dinámico, en espiral y, como todo proceso de aprendizaje, evoluciona de conocimiento novato a conocimiento experto, es decir, desde una precompetencia a una competencia traductora. Dado el carácter fundamentalmente procedimental de la competencia traductora, el desarrollo del componente estratégico es esencial. Con este marco teórico de referencia y luego de realizadas las pruebas exploratorias observacionales y piloto que permitieron revisar el modelo de competencia traductora, confirmar la efectividad de los métodos de recogida de datos, formular las hipótesis empíricas y seleccionar las variables, PACTE emprendió la primera etapa de la investigación. Utilizó para a recogida de datos un corpus electrónico constituido por los textos de partida (seleccionados para las tareas experimentales) y las traducciones hechas por los participantes del experimento, los protocolos de traducción obtenidos con la herramienta Proxy, la observación directa, las entrevistas retrospectivas con visualización del proceso registrado con Proxy y tres cuestionarios (un cuestionario inicial para definir el perfil de los sujetos, un cuestionario postarea de traducción directa, un cuestionario postarea de traducción inversa —ambos sobre los problemas de traducción encontrados— y un cuestionario para indagar sobre los conocimientos de traducción de los participantes de la investigación). El Grupo seleccionó sujetos del universo de profesionales de la lengua: profesores de lengua extranjera sin experiencia profesional en traducción, y traductores profesionales con práctica en diversas áreas de especialidad para quienes la actividad profesional constituye la principal fuente de ingresos (no menos del 70%). Ambos grupos poseían, por lo menos, seis años de experiencia en su profesión y eran hablantes nativos de catalán y español. Los criterios que guiaron la selección de los textos para el experimento fueron: (1) que trataran el mismo tema y que fueran del mismo género textual; (2) que presentaran una variedad de problemas (*puntos*

*ricos*), (3) que fueran cortos (175 a 300 palabras), (4) que fueran géneros factibles de requerir traducción en el mercado profesional español (ver sección 3.3.3). La investigación contempló una variable independiente y cinco variables dependientes. La variable independiente refiere al grado de experticia en traducción, que se define en términos de años de experiencia. Esta variable sirvió como guía a la hora de seleccionar los dos grupos de participantes (con 6 años y con cero años de experiencia). Las variables dependientes fueron: proyecto traductor, identificación de problemas de traducción, toma de decisiones, conocimientos de traducción y eficacia del proceso. Dado que no es posible la medición directa de las variables dependientes, se identificaron para su estudio, en las pruebas exploratorias y estudios piloto, dieciocho indicadores que proveyeron datos cuantificables. La aceptabilidad fue el indicador transversal para determinar la relación entre los resultados que surgen de los demás indicadores y la calidad de las traducciones (PACTE, 2011). Se analizaron los datos obtenidos de cada variable de estudio y se triangularon los resultados: (1) se relacionaron los resultados de los diferentes indicadores; (2) se comparó el comportamiento de traductores y profesores; (3) se comparó la *performance* de traductores con la de los profesores en ambas tareas, en la traducción directa y en la traducción inversa; (4) se relacionaron todos los indicadores con el indicador aceptabilidad. PACTE (2009) informa los resultados correspondientes a la variable toma de decisiones, ligada a las subcompetencias estratégica e instrumental; y los triangula con los resultados del indicador aceptabilidad. Con este objetivo, a partir de la propuesta de Alves (1997), observó el comportamiento de los sujetos con respecto al uso de apoyo interno y de apoyo externo en la toma de decisiones. Según el patrón de secuencia de acciones (estrategias) que predominó en cada sujeto, PACTE concluyó acerca del grado de implicación cognitiva en el proceso de traducción, en particular con respecto a la toma de decisiones. Identificó tres tipos de acciones: (1) la propuesta de decisiones definitivas, (2) la propuesta de decisiones



provisorias, y (3) la consulta de diferentes fuentes de documentación (ver Pavlovic, 2007). Este último tipo de acción puede, a su vez, ser de tres tipos: la consulta de fuentes bilingües, la consulta de otro tipo de fuentes (o fuentes alternativas) y la no consulta de fuentes (ver sección 4.2.2). Entre las fuentes bilingües PACTE incluye los diccionarios no especializados, los diccionarios especializados, los glosarios y las bases de datos bilingües y multilingües en general. Según PACTE, la consulta de esta categoría de fuentes requiere escasa implicación cognitiva, dado que el sujeto se limita a aceptar o a rechazar la opción que la fuente bilingüe le ofrece. Así, clasifica este tipo de consultas en dos categorías: la consulta de fuente bilingüe cuya opción es aceptada y la consulta de fuente bilingüe cuya opción es rechazada. La consulta de fuentes alternativas, según PACTE, requiere de una mayor implicación cognitiva, ya que el sujeto no se limita solo a aceptar o rechazar la opción, sino que debe elegir entre múltiples posibles opciones. En el caso de no recurrir a fuentes externas y de basar su decisión definitiva solo en apoyo interno (sin siquiera consultar fuentes bilingües), la implicación cognitiva será máxima (ver sección 6.3.3).

Identifica, en resumen, cuatro categorías de secuencias de acciones y las clasifica según el tipo de apoyo empleado (PACTE, 2011; ver también PACTE, 2002):

(1) con apoyo interno (AI): la decisión definitiva se basa únicamente en apoyo interno, sin consulta a fuentes. Por ejemplo: solución provisoria → solución definitiva;

(2) con apoyo externo (AE): la solución definitiva se basa exclusivamente en las fuentes externas consultadas, incluso en fuentes bilingües cuya opción se adopta. Por ejemplo: consulta de fuente bilingüe (se adopta la opción) → solución definitiva;

(3) con apoyo predominantemente interno (API): la solución definitiva se basa predominantemente en apoyo interno. Puede incluir la consulta a fuentes externas, incluso fuentes bilingües, siempre que la opción que ofrezca la fuente bilingüe no se

adopte. Por ejemplo: Solución provisoria → consulta de fuentes alternativas → consulta de fuentes alternativas → consulta fuentes bilingües (pero la opción no se utiliza) → Solución definitiva;

(4) con apoyo predominantemente externo (APE): la solución definitiva se basa fundamentalmente en apoyo externo, es decir, en esta secuencia se da cualquier combinación de acciones en la que se incluye la consulta de fuentes externas incluyendo las fuentes bilingües de la cual se adopta la variante que ofrece. Por ejemplo: Solución provisoria → consulta de fuentes alternativas → consulta de fuentes alternativas → consulta de fuentes bilingües (y la variante se adopta) → solución definitiva.

PACTE (2009: 223) clasifica estas cuatro secuencias según su grado de implicación cognitiva: aquellas acciones cuya decisión definitiva se basan solo en apoyo interno o predominantemente interno requerirán un mayor esfuerzo cognitivo que las secuencias cuya decisión final se adoptó en función de las acciones con apoyo predominantemente externo o con solo apoyo externo. PACTE observa que, según el tipo de problema, los sujetos activan secuencias de acciones de distinto grado de implicación cognitiva. Esto revela que el tipo de subcompetencia que se activa depende del tipo de problema que deben resolver los sujetos. Concluye que el uso de *apoyo interno* es más característico entre los profesores; mientras que el *apoyo predominantemente interno* es más común entre los traductores. Esto lleva a PACTE a plantear que la subcompetencia instrumental puede ser considerada una característica distintiva del conocimiento (traductor) experto. El uso de apoyo predominantemente externo y el uso de apoyo externo es más habitual en la traducción inversa que en la traducción directa, en ambos grupos (profesores y traductores). Esto indicaría que las carencias en las subcompetencias lingüística y extralingüística en la traducción inversa vienen a ser rescatadas

por la competencia instrumental. Estos resultados refuerzan también la idea de que la competencia traductora actúa de manera diferente según la direccionalidad de la traducción.

En cuanto al indicador de aceptabilidad, PACTE observa que las traducciones realizadas por el grupo de los traductores son más aceptables que los productos elaborados por los profesores. Este nivel de aceptabilidad en la producción de los traductores lo consiguen recurriendo a la combinación de apoyo interno y de apoyo externo, es decir, a apoyo predominantemente interno. Esto confirmaría, por un lado, la hipótesis inicial acerca de que el nivel de experticia influye en la calidad del producto final. Por otro lado, la variedad de recursos que consulta (apoyo externo) el grupo de traductores pone en evidencia el rol central de la subcompetencia estratégica y del componente instrumental. Asimismo, la variedad de fuentes a la que recurren los traductores para llegar a las soluciones más dinámicas, en lugar de contentarse con la opción estática proporcionada por los recursos bilingües, demuestra que estos participantes tienen una concepción dinámica de la traducción. Finalmente, observa que la traducción inversa de los traductores es más aceptable que la realizada por los profesores, lo que indicaría que la falta de experiencia o conocimientos (lingüísticos y extralingüísticos) son compensados con la activación de otras subcompetencias. Esta habilidad de activar las subcompetencias necesarias para compensar las falencias sería también una característica del conocimiento experto en traducción.

PACTE (2011a) presenta los resultados relacionados específicamente a la variable *identificación y solución de problemas*. El estudio presupone, adoptando un enfoque funcional, que el propósito del texto meta y del lector meta influye en la resolución de los *puntos ricos* (ver sección 2.2.1.2). A partir de las cuatro secuencias de acciones que emplean los sujetos en la resolución de problemas, AI, API, AE, APE, PACTE (2011: 328) anticipa, siguiendo las propuestas de Bell y Kiraly, que el traductor recurre a apoyo externo cuando se presentan

problemas de traducción: «translation problem exists when “automatized” solutions, i.e. spontaneous and immediate solutions, are not found for source-text segments in translation and different strategies are then put into effect to solve them». Los resultados muestran que los problemas identificados por los sujetos varían entre los individuos, esto sería indicador de subjetividad (y podría estar relacionado, según las investigadoras, con la distinción de problema y dificultad propuesta por Nord (1991); la direccionalidad influye en la percepción de dificultad de los problemas de traducción y el mayor grado de dificultad se manifestó en la traducción inversa en ambos grupos; no se evidencia relación entre la percepción de dificultad del texto y la aceptabilidad de las soluciones dadas a los problemas de traducción; la caracterización de problemas de traducción no parece ser un rasgo distintivo de competencia traductora. PACTE sostiene que la habilidad para resolver problemas está directamente asociada a la subcompetencia estratégica, que es la que controla el proceso y está implicada en la toma de decisiones (ver apartado 5.2). PACTE (2019) presenta los resultados del análisis de los datos correspondientes a la variable *eficacia del proceso traductor*. Para medir esta variable establecen la relación entre *tiempo* invertido para realizar las tareas de traducción, su distribución en fases y la *aceptabilidad* de las soluciones. Asumen que la máxima *eficacia* estará determinada por el logro de la máxima *aceptabilidad* en el mínimo *tiempo* de ejecución, y sugieren que a medida que se avanza en la adquisición de la competencia traductora se deberían encontrar soluciones más aceptables más rápidamente (p. 248). Definen la *aceptabilidad* a partir de tres parámetros: significado, función y uso adecuado de la lengua; y a partir de estos criterios establecen niveles de aceptabilidad (aceptable, semiaceptable, no aceptable) para las soluciones de problemas de traducción (ver apartado 5.1). Las investigadoras explican que el análisis de la variable *eficacia del proceso de traducción* ofrece información respecto de la adquisición de la subcompetencia estratégica. Así, para conocer su

adquisición entre los sujetos que participan en su estudio, clasifican los datos según cuatro tipos de evolución: 1) *non-evolution*, 2) *rising evolution*, 3) *falling evolution*, 4) *mixed evolution*. Entre otros resultados, PACTE observa predominancia de *mixed evolution* en la traducción directa y en la traducción inversa; mínima progresión entre los estudiantes de primer año y los graduados respecto al tiempo, aunque sí se observa progresión, entre ambos grupos, en cuanto a la *aceptabilidad* de las soluciones (ver apartados 5.2 y 5.3).

### 2.1.3 La aportación del proyecto TransComp

Göpferich (2009, 2010), Prassl (2010), Göpferich *et al.* (2011) informan los resultados parciales del estudio longitudinal realizado en el marco de TransComp (*The Development of Translation Competence*), dirigido por la profesora Susanne Göpferich. TransComp explora la adquisición de la competencia traductora de 12 estudiantes durante un periodo de tres años y la compara con la competencia traductora de 10 profesionales. Los resultados que surgieran de este estudio serían utilizados, según TransComp, para perfeccionar sus modelos de competencia traductora y de su adquisición, y aplicados a la didáctica de la traducción. Emplean, para la recogida de datos: *Translog*, verbalizaciones de pensamientos en voz alta, grabación de pantallas con *Camtasia Studio*, videofilmaciones, encuestas y breves entrevistas retrospectivas. Se centran en las competencias específicas del traductor, es decir, «competences which do not automatically result from bilingualism and therefore cannot be assumed to have developed in biligual persons with no specific training in translation» (p. 64): la competencia estratégica, la competencia para la activación de operaciones estándar de transferencia (*translation routine activation competence*), y la competencia para el uso de herramientas y de búsqueda de información (*tools and research competence*). Los datos que surgieron de la observación del

proceso se contrastaron con los datos obtenidos del análisis del producto. Las tareas del experimento consistieron en la traducción, del alemán al inglés, de un total de 10 fragmentos (de aproximadamente 200 y 300 palabras), distribuidos en distintos momentos durante 3 años. Para garantizar validez ecológica, los sujetos tuvieron acceso a internet y a todo otro recurso de información que quisieran. Para la variable componente estratégico (de la competencia traductora), registraron las instancias en las que los sujetos detectaron problemas de traducción durante el proceso. Para este fin, tomaron como punto de partida la taxonomía de indicadores de problemas propuesta por Krings (1986). En el producto, se tomaron como indicadores del comportamiento estratégico: la ausencia de errores, los problemas resueltos correctamente (ver apartado 5.2) y las secuencias de resolución de problemas (*problem-solving paths*). La competencia instrumental y de búsqueda de información (*tools and research competences*) implica la habilidad para utilizar fuentes externas de consulta. Toda consulta a fuentes externas forma parte del proceso de toma de decisiones. Este proceso, en la traducción escrita, comienza cuando surge una duda en la fase de comprensión del TP o en la fase de producción del TM y finaliza cuando la solución definitiva para ese problema se plasma en forma escrita en la LM. En algunos casos, la toma de decisiones no requiere de la consulta de fuentes externas de información; mientras que, en otras situaciones, el traductor se ve obligado a recurrir a apoyo externo para solucionar el problema. Asimismo, las decisiones suelen tomarse mediante una reflexión consciente, suele recurrirse solo al conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo (apoyo interno), suele utilizarse apoyo externo, o suele ocurrir una combinación de algunas de estas tres acciones (Göpferich *et al.* 2011:70) (ver sección 4.2.2).

Para la clasificación de los distintos tipos de soluciones identificados en el protocolo del proceso de traducción (PPT), Göpferich *et al.* (2011); Prassl (2010) emplearon la tipología de decisiones propuesta por Jungermann *et al.* (1998): (a) *decisiones de rutina* (el equivalente se

genera automáticamente); (b) *decisiones estereotipo* (cuando surge de manera inmediata más de una opción posible y se opta por una sin considerar argumentos de razonamiento objetivos. Este tipo de decisiones suele estar guiado por criterios emocionales y no cognitivos); (c) *decisiones razonadas* que, si bien puede comenzar con la propuesta provisoria generada automáticamente (decisión de rutina), este proceso espontáneo es interrumpido: se generan opciones conscientemente utilizando búsquedas internas o externas, seguidas de una evaluación controlada cognitivamente; (d) *decisiones construidas*, se aplican cuando después de intentar decisiones razonadas, el sujeto no encuentra la solución y resuelve con una propuesta construida (adivinada), para poder concluir la tarea. El criterio que rige esta taxonomía de decisiones es el grado de esfuerzo cognitivo implicado (nivel de conciencia, concentración y reconocimiento, por parte del traductor mismo, de la necesidad de contar con más información) en la toma de decisiones. En esta clasificación, las decisiones de rutina requieren el menor esfuerzo cognitivo por parte del sujeto; mientras que, en el extremo opuesto, las decisiones construidas son las que mayor implicación cognitiva demandan. Finalmente, con el objetivo de evaluar la competencia para la activación de operaciones estándar de transferencia (*translation routine activation competence*), los autores identificaron en sus datos los indicadores de creatividad: fluidez, aceptabilidad, flexibilidad y originalidad. De los resultados parciales que informaron los investigadores de TransComp, resultan relevantes para nuestra investigación los relacionados a la competencia estratégica: porcentaje de errores resueltos correctamente y el número de problemas identificados, el tipo de secuencias de resolución de problemas (acciones implementadas y decisiones orientadas al propósito de búsqueda) y el grado de implicación cognitiva implicado en la toma de decisiones (ver apartados 5.2, 5.3 y 6.3). Göpferich *et al.* (2011) indican que los profesionales identificaron un menor número de problemas “subjetivos”, tuvieron un menor número de errores y resolvieron un mayor porcentaje de problemas, que los

estudiantes. Se observó que los profesionales traducen más rápido y que el nivel de dificultad percibido, con respecto a los textos traducidos, es menor en estos sujetos. Aunque demoraron más en realizar las tareas, los estudiantes tuvieron más errores que los profesionales y, en ambos grupos, el porcentaje de errores fue superior en el texto que clasificaron como de mayor dificultad (Göpferich, 2010) (ver apartado 5.2). Asimismo, en las secuencias de solución de problemas, los profesionales ejecutaron acciones más orientadas a los objetivos que los estudiantes. Göpferich (2010) observa también que los profesionales tienden a resolver los problemas de traducción inmediatamente; mientras que los estudiantes suelen posponerla. La autora se plantea que una posible razón para posponer la solución de problemas podría ser que los sujetos buscan tener un contexto más amplio, para lograr una mejor comprensión de lo que están traduciendo, con el fin de poder tomar decisiones más informadas. Esto, sostiene la autora, podría ser un indicador de comportamiento estratégico; aunque también podría ser un indicador de falta de estrategias para solucionarlos. En cuanto al tipo de decisiones, se identificó, entre los profesionales, un mayor número de decisiones de rutina y estereotipo, lo que sugiere un menor nivel de implicación cognitiva, que en el caso de los estudiantes. No obstante, aunque los estudiantes aplicaron un mayor esfuerzo cognitivo en sus decisiones, estas resultaron menos acertadas que las decisiones de los profesionales. Por lo tanto, en el caso de los profesionales, a menor esfuerzo cognitivo, mayor éxito en las soluciones (Prassl, 2010). Estos datos les permiten anticipar que los profesionales actúan de manera más estratégica y que los estudiantes carecen de la habilidad para evaluar, con criterios objetivos, las decisiones (ver sección 6.3.3).



#### 2.1.4 La aportación del proyecto *Capturing Translation Processes*

En el marco de *Capturing Translation Processes*, que se inició en el año 2009 bajo la dirección de la profesora Maureen Ehrensberger-Dow, se lleva adelante el proyecto *Translation Tools in the Workplace*, que tiene como propósito conocer y comparar el comportamiento de estudiantes y profesionales de la traducción en el entorno real de trabajo, en cuanto a sus habilidades informacionales (consulta de fuentes externas de información y otros aspectos relacionados a la ergonomía laboral). *Translation Tools in the Workplace* comprende tres fases. La primera explora, a través de una encuesta dirigida a traductores *freelance* que pertenecen a asociaciones de traductores profesionales de Suiza y a otros traductores de plantilla, el uso de recursos de información y los hábitos y competencias informacionales de estos profesionales. En la segunda fase, mediante un enfoque multimétodo de recogida de datos (observación etnográfica, encuestas, entrevistas, lector de movimientos oculares, programa de registro de movimientos en el teclado, grabación de pantallas y verbalizaciones retrospectivas) observan el comportamiento de los traductores en el contexto real de trabajo, con el propósito de comprender los procesos cognitivos involucrados en los aspectos mencionados (ver sección 3.3.4). Los sujetos que participan de la investigación son profesionales con diferentes niveles de experiencia y estudiantes, que pertenecen a tres niveles en su formación (principiantes, avanzados y recién graduados). Las combinaciones lingüísticas estudiadas son: alemán-inglés, inglés-alemán; francés-alemán, alemán-francés, alemán-italiano, italiano-alemán. Los investigadores informan en varias publicaciones los resultados parciales de esta investigación en curso (Ehrensberger-Dow y Massey, 2008, 2010, 2011, 2014; Ehrensberger-Dow *et al.*, 2017).

### 2.1.5 El estado de la cuestión en Argentina

En nuestro país son casi inexistentes las investigaciones dedicadas a estudiar la traducción desde una perspectiva cognitiva y experimental. Son una excepción las investigaciones realizadas en el marco de la Red TREC- *Translation, Research, Empiricism, Cognition* (Hurtado Albir, Alves, Englund Dimitrova y Lacruz, 2015) por investigadoras de la Universidad del Aconcagua-UDA (Argentina). En los párrafos que siguen, hacemos una revisión de las investigaciones que han llevado adelante las investigadoras de la UDA, en calidad de integrantes de la Red TREC.

Giozza y Gatti (2009) y Giozza (2013) informan los resultados de una investigación que estudia el proceso traslativo de estudiantes de traducción de dos instituciones argentinas, de la Universidad del Aconcagua (UDA) y de la Universidad Nacional de La Rioja (UNLAR). A partir de las secuencias o fases del proceso traductor descritas por Delisle (1988) y del modelo de competencia traductora elaborado por el Grupo PACTE (2003), las autoras se proponen identificar las fases o secuencias traslativas de los sujetos que participan en su investigación, el tiempo parcial dedicado a cada fase, tiempo total requerido para completar su tarea (Giozza y Gatti, 2009; Giozza, 2013), las secuencias de acciones y la unidad de traducción (UT) predominantes (Giozza, 2013). Asimismo, intentan encontrar explicaciones a las conductas observadas. Para la recogida de datos utilizan *Translog*, las verbalizaciones con visión retrospectiva del proceso y la encuesta retrospectiva guiada. Participan del estudio 15 estudiantes de la carrera de Traductor Público de inglés (once de la UDA y cuatro de la UNLAR). Se eligieron participantes que al momento de realizar la prueba de traducción hubieran tenido aprobadas un mínimo de cuatro asignaturas de traducción y que tuvieran fluidez en el manejo del teclado. Se seleccionó, para la prueba experimental, un texto publicitario de

114 palabras para que los sujetos tradujeran del inglés al español. Los estudiantes realizaron la tarea en la oficina de las investigadoras, en computadora individual equipada cada una con *Translog*. De los 15 casos analizados, las autoras identifican, en cuanto al tiempo total empleado para realizar la tarea (cuya media fue de 31'53"), cuatro casos puntuales que caen fuera de los valores esperados (entre 17'31" y 46'15") que se calcularon a partir del valor central (28'53", cuya desviación estándar dio un valor de 14'22"). En cuanto al tiempo destinado para cada fase, las autoras observan que la operación de comprensión no presenta un comportamiento uniforme (una media del 5%) (ver sección 6.3.1). En la secuencia de reformulación se evidencia un comportamiento más regular, con una media de 61%, sólo un caso se aleja de ella. La fase de verificación estuvo representada por una media de 34% del tiempo total. Se identificaron, sin embargo, cuatro casos extremos en esta fase (de 77% y 54%, por un lado, y de 3% y 7%, por el otro). Giozza (2013: 107-108) sistematiza las secuencias de acción en tres patrones, aunque destaca la naturaleza no lineal del proceso: (a) comprensión > reformulación > revisión parcial > (corrección) > verificación > (corrección); (b) reformulación > revisión > verificación > corrección > parcial > corrección >; (c) comprensión > reformulación > verificación > corrección. El primer patrón de comportamiento le corresponde al 67% de los sujetos. La autora observa que «un proceso muy ordenado que culmina con una etapa de verificación final corta y con muy pocos cambios refleja seguridad y control a lo largo del proceso» (p. 108). La segunda secuencia es la realizada solo por el 26 % del total de la muestra. En este patrón de comportamiento se observa la ausencia de (o un tiempo de menos de 25 segundos dedicado a) la fase de comprensión. Del total de la muestra estudiada, solamente un sujeto realiza esta secuencia. Este caso presentó también un comportamiento atípico en el tiempo total y en los tiempos parciales destinado a cada fase (ver sección 5.3.1). A partir de la triangulación de los datos, la autora atribuye esta conducta atípica a factores psicofisiológicos durante la realización de la tarea. En

cuanto a las unidades de traducción, Giozza identifica 5 variantes utilizadas por los alumnos: a nivel de palabra, de sintagma, de oración, de párrafo y de combinaciones entre ellas. La autora destaca que el 93% de los sujetos trabajó con unidades de traducción iguales o superiores al sintagma, «conducta esperable en alumnos con experiencia en traducción» (2013:110). Aclara, además, que es importante tener en cuenta que algunos de estos sujetos realizaban la traducción literal de sintagmas para luego depurarlos, lo que provoca una ralentización de todo el proceso. Finalmente, mediante la comparación de la información que surge de las encuestas y de *Translog*, la autora identifica algunas divergencias entre lo que los sujetos manifiestan teóricamente sobre algunas fases traductoras y lo que efectivamente realizan durante la tarea de traducir.

Giozza y Gatti (2012, 2015) estudian «las dificultades translativas en marcas de subjetividad». El propósito de su investigación es comprender hasta qué punto la subjetividad del alumno (valores, creencias, ideologías) influye en la comprensión y posterior reformulación de las marcas de subjetividad del texto base. En este estudio emplean también la metodología multimétodo: *Translog*, verbalizaciones retrospectivas y evaluación de las traducciones. La tarea consiste en la traducción de tres textos de temas conocidos por los alumnos: una reseña del libro *Crepúsculo*, un artículo de revista de divulgación y un artículo de opinión sobre el 11 de septiembre. Participaron en este estudio 15 estudiantes de la Universidad del Aconcagua (Argentina). A partir de la teoría de la enunciación y, más específicamente, sobre la base de las ideas de la subjetividad en el lenguaje de Kerbrat Orecchioni y de Ducrot, las investigadoras identifican y clasifican las dificultades en la traducción de marcas de subjetividad de acuerdo con la propuesta de PACTE (2003, 2009). Las autoras refieren a la efectividad de la metodología de investigación empleada para acceder al proceso de traducción de los sujetos y conocer las causas por las cuales los estudiantes no lograron, en la tarea de traducción asignada,

traducir adecuadamente las marcas de subjetividad. Atribuyen los motivos de las dificultades a, por ejemplo, la dependencia excesiva del diccionario bilingüe (subcompetencia instrumental); a la falta de recursos lingüísticos en la lengua meta y a una decodificación del mensaje casi exclusivamente a nivel proposicional (competencia bilingüística); a la traducción literal y omisiones injustificadas (conocimiento sobre traducción); a la omisión de la fase de lectura previa del texto antes de comenzar con la etapa de reexpresión en la lengua meta (competencia estratégica) (ver sección 6.3.1.1); falta de confianza y apuro para terminar la tarea (aspectos psicofisiológicos). Giozza y Gatti (2014, 2017) corroboraron los resultados de Giozza y Gatti (2012) sobre las dificultades que presenta la traducción de marcas de subjetividad. Observan, además, que los datos analizados «evidenciaron una tendencia al empleo de apoyo interno y predominantemente interno en la resolución de marcas de subjetividad» (s/n) (ver sección 4.2.3). Concluyen, asimismo, que «la subcompetencia instrumental solo es eficaz en la toma de decisiones si es combinada con consideraciones textuales y contextuales que enmarquen a la tarea traslativa como un acto comunicativo» (s/n).

#### **2.1.6 Otras investigaciones no experimentales**

Hirci (2013) informa los resultados de una encuesta que aplica a dos grupos de estudiantes de traducción de Eslovenia, en dos momentos distintos, en 2005 y en 2012. El propósito del estudio es conocer la opinión de los estudiantes con respecto al empleo de las tecnologías de la información y de la comunicación y acerca de cómo influye su uso en la calidad del producto y en la velocidad de ejecución de las tareas de traducción. Los participantes de este estudio son estudiantes con un perfil académico similar (asistieron a los mismos cursos de traducción y comparten conocimiento semejante en cuanto a las herramientas para la

traducción). A partir de las respuestas de los cuestionarios, la autora observa que los estudiantes encuestados en 2012 tienden a limitar sus búsquedas a internet exclusivamente. En vez de recurrir a fuentes lexicográficas de colocaciones o fuentes lexicográficas específicas para la búsqueda de términos culturales (por ejemplo: *The BBI Dictionary of English Word Combinations* o *Longman Dictionary of English Language and Culture*) como lo hacían habitualmente los estudiantes que respondieron la encuesta en 2005, los sujetos encuestados en 2012 tienden a hacer las búsquedas directamente en páginas web. Tampoco utilizan diccionarios pictóricos, como el *Oxford Pictorial Dictionary*, sino que prefieren hacer búsquedas a través de Google imágenes o en blogs. Asimismo, se evidencia un incremento en el uso de corpus monolingües, bilingües y multilingües. Según la autora, los estudiantes parecen estar convencidos de que las fuentes impresas tradicionales resultan insuficientes para realizar las tareas de traducción, y consideran que las tecnologías y las fuentes electrónicas de información influyen positivamente en la calidad de la traducción y en la velocidad del proceso. Asimismo, consideran los resultados que les ofrece internet como fuentes incuestionables de información.

Cid-leal y Perpinyà-Morera (2015) estudian el comportamiento de estudiantes cuando buscan información. Los participantes de su estudio pertenecen a la carrera del Grado en Traducción e Interpretación de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universitat Autònoma de Barcelona. Las autoras se proponen conocer el tipo de herramientas y los recursos que emplean, las fuentes que consultan y los criterios de selección que utilizan. Para recoger los datos aplican un cuestionario de preguntas cerradas de valoración. Las respuestas obtenidas demuestran que el uso de la red y los recursos digitales de fácil acceso y consulta está desplazando a fuentes tradicionales, como las bibliotecas o las bases de datos, aun cuando se trata de encontrar información especializada. Los conceptos de autoridad y calidad de las

fuentes, según las autoras, ocupan un lugar secundario. Los recursos más utilizados son Google y las redes sociales. El segundo lugar lo ocupan los blogs, foros de debate, Google Libros y páginas web de instituciones especializadas. Les sigue Google Académico y los recursos más escasamente utilizados son los buscadores especializados, directorios de recursos, depósitos digitales y bases de datos bibliográficas especializadas.

Sales *et al.* (2016) estudian los hábitos informacionales de estudiantes de grado de la carrera de traductor de la Universitat Jaume I. El objetivo de las autoras es, a través del método de investigación-acción, conocer cómo buscan, evalúan y utilizan la información. Se proponen, puntualmente, conocer las necesidades informacionales y las fuentes que consultan los estudiantes, y diagnosticar los principales problemas cuando buscan información. Las investigadoras identifican una serie de necesidades y debilidades con respecto a los hábitos informacionales: desconocen estrategias adecuadas para satisfacer las necesidades de información; confían plenamente en la información que les ofrece internet, pero carecen de conocimientos que les permitan realizar búsquedas más estructuradas; desconocen otros buscadores (solo utilizan Google) y la amplia variedad de fuentes de información en línea disponibles y útiles para las tareas de traducción.

Pinto *et al.* (2013) informan resultados parciales de una investigación que tiene como objetivo diseñar una serie de herramientas para evaluar la competencia informacional de estudiantes. Los investigadores buscan que estos instrumentos de evaluación puedan ser aplicados en diferentes contextos y que, en conjunto, brinden una evaluación efectiva del conocimiento de los estudiantes. La necesidad de un estudio de estas características, según los autores, reside en que la evaluación es la parte más compleja del proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias informacionales. Asimismo, es un componente central del proceso, ya que permite conocer el modo en el que los estudiantes aprenden y comprobar la

adquisición del conocimiento. En el marco de este estudio, los investigadores dan a conocer el diseño de cuatro instrumentos, destinados a la evaluación de las competencias informacionales de estudiantes en ciencias sociales de universidades españolas. Estos instrumentos son: (a) un corpus compuesto por textos validados para evaluar específicamente la comprensión de la información; (b) un cuestionario para conocer acerca de la percepción de los estudiantes sobre sus propias habilidades informacionales y con respecto a la importancia que le atribuyen a estos conocimientos; (c) un *test* para medir el conocimiento objetivo de la competencia informacional; (d) una rúbrica de evaluación para comprobar los conocimientos procedimentales al momento de aplicar la competencia informacional en la solución de problemas. Los parámetros de medición de estas rúbricas se focalizan en siete aspectos: conocimiento terminológico, conocimiento de las estrategias de búsqueda, evaluación de las fuentes de información, identificación de las ideas principales del texto, habilidades para la esquematización y extracción de información, reconocimiento de la estructura del texto, armado de presentaciones académicas. Los resultados de una aplicación piloto de estas rúbricas, en estudiantes de primer año de ciencias de la información, demostró su efectividad para los fines con las que se diseñaron. Los sujetos que participaron en la prueba piloto demostraron: familiaridad con la terminología del texto, utilización de una limitada variedad de fuentes de información, preponderancia del empleo de estrategias de búsqueda por palabras clave; resultados óptimos en la identificación de objetivos del texto, y excelentes habilidades para el armado y presentación de información académica. Por otro lado, evidenciaron dificultades para la comprensión del texto, para la esquematización y extracción de información y para la comprensión de la lógica que subyace a la organización textual. En una publicación posterior, Pinto *et al.* (2016) informan los resultados de la aplicación del cuestionario para conocer sobre la percepción de los estudiantes acerca de sus propias habilidades informacionales y de la



importancia que le atribuyen a estos conocimientos. Respondieron la encuesta, estudiantes de ciencias de la información, servicio social, psicología, periodismo y turismo de cinco universidades españolas. Los investigadores observan que los resultados son coherentes con los perfiles de formación de los sujetos. Entre otros datos, los investigadores observan que: los estudiantes de ciencias de información son los que mejor percepción y mayor importancia atribuyen a los conocimientos de las habilidades informacionales, en especial, a la búsqueda y procesamiento de información. Igual que los estudiantes de periodismo, estos estudiantes destacan la relevancia de la evaluación de la información. Los estudiantes de periodismo, además, hacen énfasis en el rol central de las competencias comunicativas. Con respecto al modo de adquisición de estas habilidades, todos coinciden al declarar que, en mayor medida, forman parte del aprendizaje en las aulas; y que, en un porcentaje levemente menor, provienen de un aprendizaje autodidacta. Los cursos específicos y la instrucción por parte de bibliotecarios cumplen un papel secundario en la adquisición de estas competencias. En vista de estos resultados, los autores concluyen que es fundamental incorporar a todos los programas universitarios al menos un mínimo de contenidos para el desarrollo de la competencia informacional de los futuros profesionales.

## **2.2 LA TRADUCCIÓN COMO PROCESO DE TOMA DE DECISIONES**

La revisión bibliográfica, plasmada en las secciones anteriores de este capítulo, nos permite identificar una serie de conceptos que son centrales para definir la traducción como proceso que involucra las operaciones de resolución de problemas y de toma de decisiones. Luego de exponer un panorama general de estos conceptos y de la relación entre ellos, dedicaremos la sección 2.2.1 (Conceptos centrales) a profundizar en cada uno de ellos.

El proceso de traducción debe entenderse como un conjunto de operaciones complejas que involucran la solución de problemas y la toma de decisiones: «In using the term “process of translation”, we must [...] keep in mind that we are dealing here not with an isolable process but rather with a set of processes, a complex series of problem-solving and decision-making processes [...]» (House, 2000: 150). Las operaciones de toma de decisiones suponen una combinación de comportamientos: consciente, no automático y racional, por un lado; y no consciente, automático e irracional, por el otro: «Any discussion of decision making is clearly based on the assumption that human beings behave rationally. There is, however, ample proof that [...] they also engage in irrational behaviour» (Wills, 2001: 57). La toma de decisiones se activa cuando el sujeto se enfrenta a una situación o problema que demanda algún tipo de elección de opciones para resolverlo. En consecuencia, las operaciones de toma de decisiones están ligadas inexorablemente a las actividades de resolución de problemas (ver apartado 5.1). Wills (2001: 57) sostiene que, para solucionar un problema, el sujeto debe poseer, básicamente, dos tipos de conocimiento: el conocimiento declarativo y el conocimiento procedimental. El conocimiento declarativo del sujeto está constituido por la experiencia y almacenado en la memoria. Y el conocimiento procedimental es un conocimiento de tipo estratégico, que implica saber qué operación aplicar en una determinada situación para lograr un objetivo específico. En la aplicación de estrategias, el traductor recurre a apoyo interno (recursos cognitivos automáticos y no automáticos), a apoyo externo (el uso de fuentes de documentación de distinto tipo), o a una combinación de ambos (Alves, 1997; PACTE, 2009; Prassl, 2010). La decisión que adopte el traductor requerirá de distinto grado de implicación cognitiva según el tipo de apoyo (interno o externo) en el que base su decisión (ver sección 4.2.2). El tipo de criterio o argumento que manifieste, en el caso de que lo haga, determinará también el esfuerzo cognitivo

involucrado en el proceso de toma de decisiones (Göpferich, 2010; Göpferich *et al.*, 2011; Prassl, 2010; Dam-Jensen, 2012).

La resolución de problemas ocurre en cada fase del proceso: orientación, producción y revisión (Bell, 2001; Jakobsen, 2002) (ver sección 4.2.1.1). Jakobsen (2002: 192-193) define la fase de orientación como aquella que se inicia desde el momento en el que el TO aparece en la pantalla hasta que el traductor escribe la primera palabra de su traducción. En esta fase, el traductor suele implicarse en tareas cognitivas de preparación para la reformulación del TO en la lengua meta: «some cognitive preparation of TT production may be involved, but in our definition there can be no typing of TT in this phase» (p. 90). La fase de producción se inicia en el momento en el que el traductor escribe el primer elemento del TM y finaliza cuando tipea el último. En esta fase se produce la escritura del TM, que no debe entenderse como un proceso uniforme o lineal, debido a que incluye operaciones de corrección, retroceso para el borrado de material textual y su reemplazo por material nuevo, e interrupciones para hacer búsquedas:

In the drafting phase, text is typed but generally not evenly. Changes are made, typing errors are corrected, existing text is deleted and replaced by new text, and sometimes the flow of production is momentarily halted while various resources (dictionaries, the Internet, etc.) are searched for information, all of which creates the «cognitive rhythm» characteristic of text production (cf. Schilperoord, 1996: 5). Drafting, therefore, is not just text production but includes a lot of text revision, which I propose to call «online revision» because it is revision undertaken while the first full drafting of the target text has not yet been completed. (Jakobsen, 2002: 91)

Por lo tanto, la fase de producción comprende, además de la escritura del TM, tareas de revisión. Se trata de la revisión que se realiza en simultáneo a la tarea de escritura, a la que el autor propone denominar *online revision* (*revisión en simultáneo*). El autor describe la última etapa del proceso de traducción, la fase de revisión o revisión final, como aquella en la que el texto producido en la fase anterior es revisado. Según el autor, la principal operación ejecutada en esta etapa es la de monitoreo del TM e involucra la referencia constante al TO. Además, en

esta fase el traductor recurre a fuentes de información externa para resolver problemas no resueltos en la fase previa o para confirmar soluciones provisionales. También se realizan cambios de opciones provisionales por opciones definitivas, modifica o ajusta el formato del texto, la puntuación y ortografía:

In the third phase, the end revision phase, there is a clear change of gear. Here, the text that was drafted in the middle phase is reviewed. Typically, text production speed is considerably lower than in the middle phase, because the main activity is monitoring of exiting text. This activity generally includes a good deal of renewed reference to the source text. Knowledge resources may also be queried again in a renewed attempt to deal with unsolved problems or to validate a proposed solution. Where necessary, text is deleted and replaced with alternative solutions, and text format, spelling, and punctuation are adjusted. (p. 91-92).

## 2.2.1 Conceptos centrales

### 2.2.1.1 Estrategias de traducción: definiciones y clasificaciones

La noción de estrategia suele asociarse, en su definición, a la de problema. Krings (1986: 268) define las estrategias como planes conscientes para solucionar problemas: «strategies emerge as soon as the translation cannot be carried out automatically». Sostiene, además, que la ausencia de estrategia de resolución implica la inexistencia de un problema de traducción: «the absence of a translational problem coincides with the absence of translational strategies». Krings (1986) identifica cinco tipos de estrategias:

(a) estrategias de comprensión, para la cual el traductor recurre a fuentes externas de información. Cuando la información proporcionada por las fuentes resulta insuficiente o la información buscada no aparece en la fuente que consulta, el traductor aplica estrategias de inferencia. Por ejemplo, recurre a la paráfrasis, para lograr procesar semánticamente una oración compleja;

(b) estrategias de búsqueda de equivalentes potenciales, para lo cual el traductor recurre al conocimiento almacenado en su memoria (espera que el equivalente se le venga a la mente, intenta recordar elementos similares, intenta llegar al equivalente estableciendo asociaciones a través de palabras que pertenecen al campo semántico, recurre a otra lengua, recuerda la situación de aprendizaje, o recurre a procedimientos sensoriales);

(c) estrategias de monitoreo, que consisten en la identificación de diferencias entre los elementos en ambas lenguas en cuanto a significado, connotación, estilo, uso etc.;

(d) estrategias de toma de decisiones, que, según el autor, son de carácter prescriptivo y pueden ser catalogadas como principios de traducción. Por ejemplo: optar por la traducción más literal, evitar repeticiones, evitar ampliaciones para conseguir el mínimo número de palabras en la LM;

(e) estrategias de reducción, que consisten en la eliminación de, por ejemplo, elementos metafóricos.

Chesterman (2000: 82) define las estrategias como procedimientos potencialmente conscientes, que se aplican con el objetivo de resolver problemas de traducción: «[...] strategies are potentially conscious, goal oriented procedures for solving problems». El autor las clasifica en: (a) estrategias de búsqueda de información, que se utilizan para la solución de problemas de comprensión y de producción, generalmente terminológicos, como el uso de internet, consulta a un colega, búsqueda en textos paralelos, etc.; (b) estrategias para activar la creatividad, como las planteadas por Kussmaul (1995): desde salir a tomar un café hasta dejar el problema para resolverlo más tarde y volver a intentar una solución con otra mirada; (c) estrategias textuales, tales como la manipulación de las unidades lingüísticas –«that kind of

things some authors refer to as shifts or procedures». Según el autor, estas últimas son, en algunos casos, obligatorias y, en otros, opcionales, aunque motivadas.

Según Scott-Tennent, González Davies y Rodríguez Torras (2001), las estrategias de traducción son «[...] the steps, selected from a consciously known range of potential procedures, taken to solve a translation problem which has been consciously detected and resulting in a consciously applied solution» (p. 2). En una publicación posterior, González Davies y Scott-Tennent (2005) sostienen que, ante un problema, el traductor activa estrategias, y recurre a fuentes internas y a fuentes externas de información para resolverlo:

On detecting a translation or interpretation problem, the mind activates certain strategies, and explores available internal or external information to solve it (mental and emotional associations, parallel or logical thinking, resourcing, classifying, selecting, drawing mind maps, playing with words, accessing semantic fields and schemata, looking at procedures lists, scanning published translations, etc.). (p. 164)

Según Kiraly (1995: 100-105), la mente del traductor es un sistema de procesamiento de información en el que la traducción surge como producto de la interacción entre procesos controlados y procesos intuitivos. Para llevar adelante el proceso de traducción, el traductor, además de recurrir a su memoria a largo plazo y a la información que le proporciona el texto de partida, puede recurrir a fuentes externas. Según el autor, los problemas de traducción surgen cuando el espacio intuitivo no produce una traducción provisional. Estos problemas son solucionados en el centro de procesamiento controlado, donde se selecciona y se aplica una estrategia.

Lörscher (2005: 600-601) define las estrategias como los procedimientos que se aplican para resolver problemas. Según este autor, el proceso de traducción se compone de fases estratégicas y de fases no estratégicas. Una fase estratégica comienza con la identificación (*realization*) de un problema de traducción y termina con su solución o el reconocimiento de imposibilidad de solución del problema. El autor explica que, entre estos dos eventos

(identificación de un problema y la solución o imposibilidad de solución del problema) ocurren actividades mentales y verbales que pueden interpretarse como pasos (*problem-solving steps*) o elementos constitutivos de las estrategias de traducción. Göpferich (2010) los denomina *problem-solving paths*, y se refiere a ellos como el modo de proceder ante un problema de traducción. Se trata, según la autora, de un procedimiento consciente, guiado por criterios objetivos. La observación de este modo de proceder de los sujetos brinda información con respecto a en qué situaciones un problema resuelto adecuadamente responde a una mera casualidad y, por lo tanto, no sería un indicador de competencia traductora, o a la aplicación de un comportamiento estratégico:

The problem-solving paths [...] shed light on the extent to which the participants proceeded in an efficient and goal-oriented manner guided by criteria, or not. From this, we can conclude to what extent an adequate rendering in the TT can be regarded as a matter of mere chance, and thus not as an indicator of translation competence, or as the result of strategic behaviour guided by criteria the participants used consciously in their problem-solving processes. (p. 22)

Al definir los elementos potencialmente detonantes de acción (EPD), Tolosa Igualada (2013) los describe como elementos perturbadores, desencadenantes de «una actuación de resolución indirecta o exógena por parte del traductor» (p. 131). La presencia de un EPD se manifiesta con una pausa y su resolución se lleva adelante de manera controlada, mediante la aplicación de una combinación de recursos endógenos y exógenos; o de manera semicontrolada con el recurso a herramientas externas (recursos exógenos). El autor explica que la combinación de acciones que entran en juego a la hora de traducir se denomina secuencia y que la cantidad de acciones por secuencia determina la densidad accional en la actuación de los participantes (pp. 193-194). El concepto de densidad accional se iguala a la categoría de intensidad de búsqueda que analiza Gough (2016: 196), uno de los indicadores que le permite distinguir entre diferentes estilos de búsqueda de información (ver sección 6.3.2).

A partir del principio de relevancia, Gutt (1991) explica que el traductor toma decisiones tratando de lograr el mejor efecto con el menor esfuerzo de procesamiento. Alves y Gonçalves (2003) desarrollan un modelo cognitivo orientado a la maximización de la relevancia. Según este modelo, el proceso comienza con la elección de una unidad de traducción. Esta unidad se procesa, en primera instancia, automáticamente y luego, solo si la solución no se encontró automáticamente, se procesa reflexivamente. Para procesar la información reflexivamente se requiere de la memoria a largo plazo y de la memoria a corto plazo. A través de apoyo interno y de apoyo externo, el sujeto evalúa su decisión para lograr la maximización de la relevancia óptima. Cuando el traductor considera que ha conseguido una *semejanza interpretativa* (*interpretive resemblance*) entre las unidades del TO y del TM, la utiliza y continúa con su traducción. Alves y Gonçalves adoptan la propuesta de Königs (1987) acerca del proceso traductor como una actividad en la que es posible distinguir dos etapas o bloques: el *bloque ad hoc* y el *bloque restante*. En el primero se desarrollan los procesos automáticos o automatizados. En este bloque, la toma de decisiones surge de la experiencia del traductor, es decir, proviene del conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo. Estas soluciones son difíciles de justificar y son del tipo “la traduje de esta manera porque queda bonito, porque así se entiende, porque esta palabra se traduce así, etc.” (ver sección 4.2.3.2). Según Alves (1997: 23), en la mayoría de los casos, estos automatismos son insuficientes para llegar a soluciones adecuadas. En el *bloque restante* se toman aquellas decisiones basadas en procesos cognitivos que tienen en cuenta factores contextuales, es decir, decisiones basadas en estrategias que encuentran su fundamento en el conocimiento sobre traducción que tiene el sujeto. Alves (1997) subdivide, con fines pedagógicos, estas dos etapas en un total de siete: automatizada (bloque *ad hoc* de Königs), bloque procesual, apoyo interno, apoyo externo, combinación apoyo interno y apoyo externo, priorización u omisión de información, evaluación de la versión final. El autor



considera que el traductor toma decisiones en la etapa de priorización (o sopesamiento de la información).

El grupo PACTE (2009, 2011) observa que el traductor aplica cuatro *secuencias de acciones (estrategias)* para resolver problemas, que clasifica en decisión basada en apoyo interno, decisión basada en apoyo externo, decisión basada predominantemente en apoyo externo y decisión basada predominantemente en apoyo interno. Estas acciones, según PACTE (2009) son de tres tipos: propuesta de una solución provisoria, propuesta de una solución definitiva o consulta de fuentes de información de distinto tipo (fuentes bilingües, fuentes alternativas, o la no consulta de fuentes de información) (ver sección 2.1.2 y sección 4.2.2).

Independientemente de la confusión terminológica que genera la noción de estrategia a la que han hecho referencia, por ejemplo, Chesterman (2000) y Hurtado Albir (2001), las definiciones y clasificaciones que reproducimos en los párrafos anteriores muestran que existe consenso en la noción de estrategias como aquellos planes conscientes para la resolución de problemas, y en la relación causa-efecto entre estos conceptos (ver apartado 5.1).

En cuanto al recurso a apoyo externo, como estrategia para la solución de problemas, las investigaciones no experimentales mencionadas en la sección 2.1.6 revelan la tendencia actual de los estudiantes y profesionales de la traducción a recurrir casi exclusivamente a internet (Désilets *et al.*, 2009; Hirci, 2013; Gough, 2016; Hvelplund, 2017). Basados en los resultados de sus investigaciones, los autores citados en la sección 2.1 han clasificado las fuentes externas de información según distintos criterios (ver Tabla 2), que pueden resumirse en: naturaleza de la información que proporcionan, soporte de la información, lengua, especialización y calidad. La propuesta de Gough (2016: 117-123) se diferencia por contemplar los criterios de propósito, función colaborativa, accesibilidad y almacenamiento. Estos criterios de clasificación reflejan los cambios en el entorno de trabajo del traductor. Resulta pertinente,

en este punto, referirnos a la distinción entre herramientas (*tools*) y recursos (*resources*) o fuentes de información. Gough (2016) define las herramientas como tecnologías que se emplean para el desarrollo de toda la tarea de traducción, tales como memorias de traducción, sistemas de gestión de la terminología, extractores de terminología, herramientas de alineación, herramientas para la localización y subtitulación, sistemas de traducción automática, etc. En tanto que los recursos o fuentes de información son tecnologías que utiliza el traductor en cualquier momento del proceso para resolver necesidades de información (Gough, 2016; Hvelplund, 2017, 2019). En concreto, Hvelplund (2017: 72) define los recursos digitales como herramientas externas, que no están integradas en el procesador de textos y que pueden estar disponibles o no en línea: «digital resources are defined as those external digital aids that are not integrated into the text processing interface, internet-based as well as non-internet based, which the translator may access from the computer in order to solve translation problems». Son recursos los glosarios, las bases de datos terminológicos, los corpus, los textos paralelos, las ontologías, etc.

Tipos de fuentes de información				
Désilets, <i>et al.</i> (2009)	Hirci (2013)	Hvelplund (2017)	Pavlovic (2007)	Gough (2016)
Naturaleza: - terminográfica-lexicográfica - corpus	Diccionarios -electrónicos: diccionarios electrónicos tradicionales y diccionarios en línea -en papel	-diccionarios bilingües -bases de datos -Google -Google imágenes -diccionarios monolingües -obras de referencia y páginas web -herramientas de conversión de medidas	fuentes electrónicas (corrector ortográfico, texto paralelo, enciclopedia, diccionario)	Naturaleza: -termino-lexicográfica -textuales
Lengua: - plurilingüe - monolingüe - bilingüe			impresas (texto paralelo, enciclopedia, diccionario bilingüe, diccionario monolingüe enciclopédico, diccionario monolingüe de colocaciones y diccionario monolingüe para estudiantes, manual de ortografía).	Propósito -lingüístico -extralingüístico
Disponibilidad: -pública -privada	Otras obras de referencia: -Electrónicas: recursos en línea (enciclopedias, corpus, textos paralelos) y memorias de traducción -En papel			Lengua -multilingüe -bilingüe -monolingüe
Especialización: -en una única área disciplinar -en múltiples campos de conocimiento				Disponibilidad: -pública -privada
Control de calidad: - alto - moderado - abierta				Especialización -especializada -general
				Accesibilidad -gratuita -de pago
				Medio -en línea -electrónica -en papel
				Funciones colaborativas -abierta -cerrada
				Control de calidad -estricto -moderado -bajo
				Almacenamiento -local -servidor -la nube

Tabla 2. Clasificaciones de fuentes de información según Désilets *et al.* (2009), Hirci (2013), Pavlovic (2007), Hvelplund (2017) y Gough (2016).

### 2.2.1.2 Problemas de traducción: definiciones y clasificaciones

Los problemas de traducción, según Bell (1991:188), «forman parte del proceso de transferencia, tanto si derivan de la recepción del texto de partida o de la producción del texto de llegada, convirtiendo así la fase de análisis o la de síntesis en no automáticas» (ver sección 4.2.1).

Krings (1986: 266-267) hace referencia a tres posibles enfoques para definir y clasificar los problemas de traducción: el enfoque prospectivo, el enfoque retrospectivo y el enfoque basado en los indicadores detectados en el proceso de traducción (a través del análisis de los protocolos de pensamientos en voz alta). El autor aclara que los primeros dos enfoques son los empleados en la pedagogía de la traducción. Según Krings, las propuestas realizadas desde el enfoque prospectivo tienen las mismas limitaciones que las que surgen del análisis contrastivo. Destaca, además, que estas clasificaciones incluyen solo categorías lingüísticas. El enfoque retrospectivo se basa en el análisis de los errores de traducción identificados en las traducciones de los alumnos.

Son numerosas las clasificaciones de problemas de traducción disponibles en la bibliografía de didáctica de la traducción (ver, por ejemplo, la revisión que hace Hurtado Albir 2001: 279-288 y Tolosa Igualada 2013: 17-87), muchas de las cuales se utilizan para el diseño de actividades áulicas y en los diseños de investigación-acción, como la clasificación empleada en el estudio realizado por González Davies y Scott-Tennent (2005).

Al enfoque prospectivo (Krings, 1986) corresponden propuestas como las de Nord (2005, 2009), en las que, además de establecer una distinción entre las nociones de problema y de dificultad, elabora una clasificación para cada noción. Nord (2005, 2009) describe los problemas de traducción como las dificultades de carácter objetivo con que puede encontrarse

el traductor a la hora de realizar su tarea traductora. En concreto, define «los problemas de traducción [como] intersubjetivos, generales, [que] han de ser solucionados mediante procedimientos traslativos que forman parte de la competencia traductora» (Nord 2009: 233). Su clasificación de problemas comprende cuatro categorías: a) los problemas pragmáticos (cuya solución consiste en la adaptación a la situación meta o en la reproducción de las formas relacionadas con la situación de partida); b) los problemas culturales (relacionados a las convenciones de comportamiento o culturemas, que se manifiestan en, por ejemplo: las convenciones de pesos y medidas, y formas de tratamiento); c) los problemas lingüísticos (ligados a las diferencias en las convenciones léxicas, sintácticas y prosódicas de las lenguas); d) los problemas extraordinarios (que suelen ser específicos de ciertos textos, como los literarios, o de un autor particular). Por otro lado, define «las dificultades de traducción [como] subjetivas, individuales, e interrumpen el proceso hasta que sean superadas mediante las herramientas adecuadas». Las dificultades, según Nord, dependen de cada traductor, y de las condiciones en las que desarrolle su tarea. La autora clasifica las dificultades en: a) textuales (que atribuye al hecho de que «hay textos que son más difíciles de entender o procesar que otros»), b) competenciales (según «la persona que traduce»), c) profesionales (que tienen que ver con el encargo de traducción, por ejemplo: no hay encargo, el encargo es poco preciso, es muy complejo, demanda finalidades incompatibles, no hay posibilidad de contactar directamente al cliente, el encargo requiere una traducción perfecta para una inmediata impresión), d) técnicas (que son inherentes a las condiciones de trabajo, por ejemplo: el traductor no dispone de diccionarios u otras fuentes de información adecuadas, el plazo para entregar la traducción es muy acotado, entre otras).

Hurtado Albir (2011: 288) propone una taxonomía compuesta por cinco categorías: (a) problemas lingüísticos, que son fundamentalmente del plano léxico (no especializado) y

morfosintáctico; los problemas textuales (de cohesión, coherencia, estilo, tipo textual y género); los problemas extralingüísticos (culturales, enciclopédicos y relacionados al tema que trata el texto); los problemas de intencionalidad (relacionados a la intertextualidad, a los actos de habla, a presuposiciones e implicaturas); y los problemas pragmáticos o derivados de las características del encargo, del destinatario y del contexto de la traducción. La autora aclara que esta clasificación «[...] ha resultado operativa en nuestra experiencia docente y ha servido de base para la identificación de indicadores de la competencia traductora en la investigación experimental que realiza el grupo PACTE». En esta clasificación, los problemas lingüísticos y los textuales se consideran también problemas de comprensión o de reexpresión; los problemas de intencionalidad son problemas de comprensión y los pragmáticos afectan la reformulación.

Para la traducción de textos especializados, Cabré (2004) clasifica los problemas según la fase en la que se presentan: «en el análisis del texto de partida» y «en la resolución de la traducción». A la primera categoría, de la fase de análisis del texto de partida, pertenecen los problemas lingüísticos (desconocimiento de unidades terminológicas), los problemas cognitivos (desconocimiento del tema, ambigüedad y opacidad semántica de algunas unidades del texto, etc.), los problemas pragmáticos (relacionados con la variación y uso de las unidades terminológicas), los problemas socioculturales relacionados al tema que trata el texto. Al segundo grupo, de la fase de resolución de la traducción, pertenecen los problemas socioculturales relacionados al tema (estado de conocimiento y tratamiento que los especialistas de la LM hacen del tema), los problemas lingüísticos (ausencia de equivalentes, proliferación de equivalentes, existencia de fraseología propia del ámbito temático), los problemas generados por el desconocimiento del alcance semántico de algunas unidades en la LM, y los problemas pragmáticos (desconocimiento del valor pragmático de los posibles términos equivalentes en la LM).

Otras clasificaciones, como la propuesta de Tolosa Igualada (2013) y la clasificación de *puntos ricos* de PACTE se diseñaron especialmente con fines investigativos. Tolosa Igualada evita la denominación problema y dificultad de traducción por considerarlas nociones vagas y subjetivas (p. 131). El autor propone la denominación *elemento potencialmente detonante* (EPD) y clasifica los EPD según su alcance. Estos pueden ser del nivel ortotipográfico (ortografía, convenciones tipográficas); del nivel gramatical (morfología, sintaxis, semántica); del nivel léxico (terminología general y específica); del nivel textual (coherencia, cohesión, adecuación: uso y usuario); del nivel estilístico (connotación, denotación, carga semántica y estilística); del nivel pragmático-semántico (intención, implícitos, presuposiciones, sobreentendidos); y del nivel funcional.

A partir de una serie de indicadores (referencias explícitas de los sujetos acerca de la existencia de un problema de traducción, consulta de material de referencia, subrayado de pasajes o fragmentos del TO, análisis semántico de elementos del TO, dubitaciones en el proceso de búsqueda de equivalentes potenciales, sopesamiento de posibles equivalentes, monitoreo del posible equivalente, consideración de principios de traducción, modificación de los textos en la LM, evaluación de la calidad del equivalente elegido, manifestación de rasgos no lingüísticos o paralingüísticos como quejas, suspiros) que identifica en los protocolos de pensamientos en voz alta, Krings (1986: 267) los clasifica en: problemas de recepción, problemas de producción, problemas de producción-recepción. Tomando como guía la propuesta de indicadores de Krings, Göpferich (2010) elabora una propuesta similar de clasificación: problemas de comprensión, problemas de producción, problemas combinados (cuando corresponden a las dos fases, comprensión y producción; o en aquellos casos en los que no fue posible determinar con claridad a qué fase del proceso pertenecen). A partir de los datos que analiza TransComp (ver sección 2.1.3) la autora divide los indicadores que identifica

Krings (1986) en dos grupos: indicadores primarios e indicadores secundarios (ver Tabla 3). Göpferich (2010: 8) aclara que un indicador secundario delata la presencia de un problema solo si se manifiesta en combinación con otro indicador.

Indicadores de problemas de traducción	
<i>Indicadores primarios</i> (Evidencia clara en las acciones o explícitas en las verbalizaciones)	<i>Indicadores secundarios</i> (Datos que permiten inferir la existencia de un problema)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• referencias explícitas de los participantes con respecto al problema, por ejemplo: “here I don’t know what it means exactly”</li> <li>• consulta de fuentes externas (diccionario impreso o en línea, texto paralelo, etc.)</li> <li>• vacíos u omisiones en la traducción de unidades del TO que el sujeto no supo traducir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• equivalencias provisionarias</li> <li>• valoraciones negativas verbalizadas por el participante con respecto a alguna unidad en concreto de su traducción</li> <li>• pausas de por lo menos 3 segundos</li> <li>• presencia de algún elemento paralingüístico, como un suspiro</li> <li>• imposibilidad o dificultad para proponer un equivalente</li> <li>• reconsideración de un problema trabajado previamente</li> </ul>

Tabla 3. Indicadores de problemas de traducción. (Elaboración propia basada en Göpferich (2010), propuesta adaptada de Krings (1986))

Resulta, de esta acotada revisión de definiciones y clasificaciones, que los problemas de traducción se conciben como de origen textual (Nord, 2005, 2009) o como de origen procesual (Krings, 1986; Hurtado Albir, 2001; Cabré, 2004; Göpferich, 2010; PACTE, 2011). Asimismo, es posible distinguir, en las propuestas que aquí citamos, dos criterios de clasificación: el alcance o amplitud de la unidad que resulta un problema de traducción, y la fase en la que se presenta el problema. Las clasificaciones de PACTE y Cabré adoptan ambos criterios.

A modo de resumen, plasmamos en el siguiente cuadro (Tabla 4), las clasificaciones de problemas de traducción reseñadas en esta sección (ver sección 4.2.1.2):



Según el alcance o amplitud de la unidad (que resulta un problema de traducción):	<b>Problemas pragmáticos, problemas culturales, problemas lingüísticos, problemas extraordinarios (Nord, 2005, 2009)</b>
	<p>EPD (<i>elementos potencialmente detonantes</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Del nivel ortotipográfico (ortografía, convenciones tipográficas)</li> <li>• Del nivel gramatical (morfología, sintaxis, semántica)</li> <li>• Del nivel léxico (terminología general y específica)</li> <li>• Del nivel textual (coherencia, cohesión, adecuación: uso y usuario)</li> <li>• Del nivel estilístico (connotación, denotación, carga semántica y estilística)</li> <li>• Pragmático semántico (intención, implícitos, presuposiciones, sobreentendidos)</li> <li>• Del nivel funcional (Tolosa Igualada, 2013)</li> </ul>
Según la fase del proceso en la que se presenta	Problemas de comprensión, problemas de producción, problemas combinados (de comprensión y de producción) (Krings, 1986)
	Problemas de comprensión, problemas de producción, problemas combinados (cuando corresponden a las dos fases; o a aquellos casos en los que no es posible determinar a qué fase del proceso pertenecen) (Göpferich, 2010)
Combinados: según el alcance de la unidad y según la fase en la que se presenta	<p>Problemas en la fase de análisis del texto de partida: lingüísticos, cognitivos, pragmáticos, socioculturales.</p> <p>Problemas en la fase de resolución de la traducción: relacionados al tema, lingüísticos, de desconocimiento del alcance semántico de algunas unidades en la LM, pragmáticos. (Cabré, 2004)</p>
	<p>Problemas de comprensión o de reexpresión: lingüísticos y textuales</p> <p>Problemas de comprensión: de intencionalidad</p> <p>Problemas de reexpresión: pragmáticos</p> <p>Problemas extralingüísticos (Hurtado Albir, 2011; PACTE, 2011)</p>

Tabla 4. Clasificaciones de problemas de traducción

### 2.2.1.3 Tipo de decisiones y esfuerzo cognitivo implicado

En las investigaciones que reseñamos en el apartado 2.1 (La resolución de problemas y la toma de decisiones en la ejecución del proceso de traducción), se distinguen tres clasificaciones de decisiones formuladas a partir de criterios diferentes (ver Tabla 5). PACTE se guía por el criterio de tipo de apoyo empleado en la toma de decisiones; mientras que los investigadores de TransComp, basándose en Jungermann *et al.* (2005), se rigen por el criterio

de grado de conciencia en la generación de las decisiones y según la aplicación (o no) de una fase de evaluación (objetiva, o bien guiada por criterios emocionales) de la decisión generada (Göpferich *et al.*, 2011: 71). Pavlovic (2007) las clasifica según el recurso en el que se basen (interno o externo) y en el carácter definitivo o provisorio de la decisión tomada (ver también la clasificación de acciones de PACTE, en la sección 2.1.2).

PACTE (2009)	TransComp (Prassl, 2010; Göpferich <i>et al.</i> , 2011)	Pavlovic (2007)
<i>Criterio de clasificación:</i> tipo de apoyo empleado	<i>Criterio de clasificación:</i> grado de conciencia en la generación y criterios de evaluación empleados	<i>Criterios de clasificación:</i> tipo de apoyo y temporalidad
1) Basadas en apoyo interno 2) Basadas predominantemente en apoyo interno 3) Basadas predominantemente en apoyo externo 4) Basadas en apoyo externo	1) Decisiones de rutina 2) Decisiones estereotipo 3) Decisiones razonadas 4) Decisiones construidas	1) Tentativas o provisorias 2) Espontáneas 3) Adoptadas de fuentes externas

Tabla 5. Clasificaciones de tipos de decisiones.

Prassl (2010) incluye el criterio de linealidad a la propuesta de clasificación basada en Jungermann *et al.* Asimismo, identifica, en los datos que analiza para su estudio, secuencias de acciones típicas para cada tipo de decisión, además de otras características que permiten esclarecer aún más la distinción entre cada una. Resumimos la propuesta de este autor en la Tabla 6:

	<i>De rutina</i>	<i>Estereotipo</i>	<i>Razonada</i>	<i>Construida</i>
Implicación cognitiva:	Mínima implicación cognitiva	Escasa implicación cognitiva	Demanda de mayor esfuerzo cognitivo	Demanda esfuerzo cognitivo
Grado de accesibilidad:	Inaccesible y controlable	Por lo tanto, inaccesible y controlable	Accesible y controlable	Accesible y controlable
La opción generada es:	No consciente Automática	No consciente Automática Espontánea	No automática. Automática (interrumpida para generar una nueva opción utilizando recursos internos o externos)	No automática. (Luego de un proceso de toma de decisiones razonado no se llega a la solución, el traductor recurre a una propuesta basada en supuestos)
Proceso de evaluación:	Imperceptible	Mínima, no guiada por criterios racionales, de tipo «emocional» o personal (Dam-Jensen, 2012), del tipo: «me gusta», «no me gusta» Basada en criterios aprendidos, no contextual. Intuitiva.	Consciente	Consciente  Con evidencia explícita de duda
Secuencias de acción típicas:	Lee TP→ tipea TM Lee TP→se dicta el TM	Lee TP→verbaliza un TM→Tipea un TM diferente Lee TP→ verbaliza un TM→ verbaliza un TM→Tipea alguno de los TM verbalizados	Lee TP→tipea un TM→comenta sobre la adecuación→mantiene la opción o busca nueva opción→Tipea TM Lee TP→«consulta un diccionario»→evalúa→tipea	Muy similares a las decisiones razonadas, solo que, en la decisión final, en sujeto manifiesta duda
Otras características distintivas:		Se dispone de más de una opción posible	Claramente organizado y lineal: determinación del objetivo de búsqueda→ búsqueda → identificación de evidencias que apoyen la opción →decisión. En ocasiones, la toma de decisiones se postpone (para obtener más evidencias de la opción o para un momento de menor demanda cognitiva en el proceso)	Suele darse en situaciones en las que el encargo se ignora o cuando es evidente la carencia de algún tipo de conocimiento lingüístico o conocimiento del mundo)

Tabla 6. Tipología de decisiones y sus características. (Elaboración propia basada en Prassl, 2010)

En cuanto al grado de implicación cognitiva en la clasificación de PACTE, las decisiones basadas en apoyo interno requieren de un mayor esfuerzo cognitivo, mientras que las basadas en apoyo externo demandan un esfuerzo cognitivo menor (PACTE 2005b, 2009) (ver apartado 5.3):

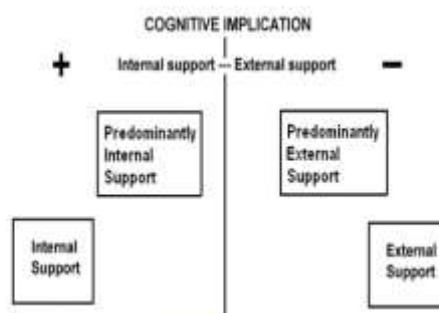


Figura 1. Grado de implicación cognitiva en las secuencias de acciones (PACTE, 2005, 2009)

Tal como se pone de manifiesto en estudios como los realizados por Dam-Jensen (2012) y Pavlovic (2007, 2010), los métodos introspectivos de recogida de datos, individuales y de diálogo, han resultado efectivos para recoger información relacionada a la evaluación de las decisiones (definitivas o provisionales) de traducción (ver sección 3.3.5.3).

En la distinción entre los diferentes tipos de decisiones presentadas en Prassl (2010) y Göpferich *et al.* (2011), la evaluación que realiza el sujeto determina el tipo de decisión adoptada y el grado de implicación cognitiva (ver Tabla 6). Algunos autores, como Dam-Jensen, asocian la capacidad o no para verbalizar con el grado de competencia de los traductores; mientras que otros son más cautos al formular conclusiones al respecto (Pavlovic, 2010) (ver Tabla 7). Dam-Jensen (2012: 159-169) investigó las estrategias de resolución de problemas y los criterios de toma de decisiones de un grupo de estudiantes (ver sección 2.1.1). Identificó y clasificó los argumentos en los que los sujetos basan sus decisiones en siete

categorías: (1) no da razones, (2) evaluación personal, (3) no encuentra nada mejor, (4) analiza el significado, (5) apoyo de internet, (6) solución tentativa, (7) quiere concluir la tarea. Aunque no define cada categoría, brinda ejemplos tomados de los protocolos. Observó que, en muchos de los casos analizados, los sujetos no explicitaron las razones de sus elecciones, aunque analizaron el significado de las unidades y las diferentes soluciones ((4) analiza el significado: en 2 casos; (3) no encuentra nada mejor: 3 casos), en la mayoría de los casos (16) las decisiones no se basaron en argumentos explícitos. En 6 de los 27 casos analizados, los sujetos verbalizaron criterios personales, como «*I don't really like the others*», «*although it sounds funny*». Estos datos la llevan a concluir que, posiblemente, la incapacidad para comunicar sobre sus decisiones se deba a la carencia de un metalenguaje adecuado, y lo asocia al nivel de competencia del sujeto. La capacidad para justificar las decisiones aseguraría una actuación más consciente: «Translators who have the ability to communicate about problems, decisions and solutions are also capable of making choices which they can justify; that they “know why they act as they do”» (p. 160) (ver sección 4.2.3.2).

Pavlovic (2007, 2010) identifica y clasifica los argumentos que utilizan los sujetos de su investigación en 9 categorías (ver sección 2.1.1). Etiqueta cada una utilizando los códigos *in vivo* que surgen del análisis de los protocolos de diálogo: (1) «suena mejor» (*sounds better*): el sujeto utiliza términos vagos para referirse a la solución, basado en un sentir (*feeling*) de que algo (no) funciona mejor: (2) «(no) se dice así» ('It's (not) said that way'): evoca las convenciones de uso de la lengua meta, (por ejemplo, colocaciones o frases fijas); (3) razones pragmáticas: cohesión, coherencia, consistencia, redundancia, estilo, registro. Se corresponde, según la autora, al argumento de *evaluación estilística*, mencionado en Englund Dimitrova (2005); (4) «norma» ('Rule') ortográfica, morfológica, sintáctica de la LM, mencionada o no explícitamente. Se corresponde, según la autora, con la *evaluación basada en la norma*,

mencionada por Englund Dimitrova (2005); (5) «suena a... algo diferente» ('Sounds as if ... something different'): la solución que evalúan remite al sujeto a un significado o situación diferente a la que se quiere expresar en la LO; (6) «Lo que quieren decir» ('What they wanted to say'): en este caso el sujeto se remite al TO para intentar interpretar la intención o el significado y así justificar su decisión. Se corresponde a la *evaluación del TO*, en Englund Dimitrova; (7) hace referencia a los receptores del TM; (8) establece asociaciones: la decisión que evalúa el sujeto lo remite a otras situaciones relacionadas o no a la tarea que está realizando; (9) preferencia personal con respecto a un elemento particular. El argumento (9) y el criterio (1) identificados por Pavlovic parecen corresponderse con el criterio (2) de Dam-Jensen; aunque aclara que: «The difference between this category and 'sounds better' is that in the former the subjects voice their general like or dislike for certain words or structures, while the latter always refers to a particular proposed solution» (Pavlovic, 2010: 77). Pavlovic observa que los argumentos empleados por los sujetos de su investigación en la toma de decisiones son similares para ambas direccionalidades de traducción, directa e inversa. Verifica, además, que verbalizan más los criterios de toma de decisiones en la traducción directa que en la inversa. La autora explica, con respecto a esta última observación, que en la traducción directa los sujetos recurrieron fundamentalmente a apoyo interno, por lo tanto, la evaluación de las diferentes propuestas de traducción requirió de mayor discusión entre los sujetos. Por otro lado, para la traducción inversa, los traductores basaron la mayoría de sus decisiones en apoyo externo: «More solutions to choose from and a greater tendency to rely on internal resources seemed to have generated more discussion. In L2 translation, on the other hand, fewer tentative solutions were proposed, and the subjects showed a more pronounced tendency to rely on external resources» (p. 80). Concluye, además, que es probable que estas diferencias influyan en la calidad de la traducción: «The quality of the translations was found to be better in L1

translation, as could have been expected. The slight differences in the decision-making process between the two directions, which I describe in this paper, might prove to be relevant for the resulting differences in quality» (p. 83) (ver sección 4.2.3.2).

Criterios de toma de decisiones	
Dam-Jensen (2012)	Pavlović (2007, 2010)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• no da razones</li> <li>• evaluación personal</li> <li>• no encuentra nada mejor</li> <li>• analiza el significado</li> <li>• apoyo de internet</li> <li>• solución tentativa</li> <li>• quiere concluir la tarea</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ‘feeling’ (sounds better)</li> <li>• usual/unusual (It’s (not) said that way)</li> <li>• pragmatic/textual reasons (formal/informal, clear/unclear, long/short)</li> <li>• correct/incorrect</li> <li>• inappropriate (sounds as if)</li> <li>• faithful/unfaithful</li> <li>• accessible/inaccessible (TT reader)</li> <li>• free association (reminiscent)</li> <li>• personal preference (I like / I dislike)</li> </ul>

Tabla 7. Criterios y argumentos en la toma de decisiones identificados en Dam-Jensen (2012) y Pavlovic (2007, 2010)

## 2.3 ASPECTOS METODOLÓGICOS PARA EL ESTUDIO DE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y LA TOMA DE DECISIONES EN LA TRADUCCIÓN

### 2.3.1 La observación

Baraldi y Mellinger (2016) definen la observación como método para recoger datos sobre los participantes, comportamientos, procesos o artefactos de la investigación. Según el rol del observador, los autores clasifican la observación en:

- Observación no participante: el investigador no está presente físicamente en el lugar en el que se desarrolla la actividad o la interacción que observa.
- Observación participante: el investigador adopta un doble rol, el de observador y el de participante activo de las actividades observadas.

- Autoobservación: los participantes observan su propio comportamiento y actúan como informantes.

Para los estudios del proceso como actividad mental y como actividad ejecutiva se emplean, además de la autoobservación realizada a través de los protocolos de pensamientos en voz alta, una variedad de instrumentos para la observación directa, tales como los programas que registran los movimientos en el teclado (*keylogging*) y los movimientos oculares (*eye-tracking*), y la grabación de pantallas. En general, estos instrumentos se utilizan en investigaciones que se abordan desde un enfoque experimental; sin embargo, también suelen emplearse en los estudios de tipo exploratorio del proceso, orientados a la generación de hipótesis:

Scholars interested in the translation process employ a number of data collection methodologies, such as keystroke logging, eye-tracking, and screen recording, to observe the translation process as it unfolds. [...] Many of these studies employ an experimental approach to manipulate conditions under which participants work; however, several exploratory studies have employed keystroke logging, screen recording, and eye-tracking to generate hypothesis for future research projects. (Baraldi y Mellinger, 2016: 259)

Hernández Sampieri *et al.* (2010: 417) advierten que, a diferencia de lo que ocurre en la observación cuantitativa en la que se establecen unidades y categorías predeterminadas, en la observación cualitativa el investigador va creando «el propio esquema de observación para cada problema de estudio y ambiente (las unidades y categorías irán emergiendo de las observaciones)».

La observación se utiliza en los estudios del proceso relacionados con cuestiones puramente cognitivas y en investigaciones sobre aspectos paracognitivos del proceso (Tolosa Igualada, 2013), es decir, en los tres niveles que lo caracterizan (ver sección 1.1.1): las operaciones y estados mentales; las tareas, procedimientos y operaciones observables y las funciones de los agentes que intervienen en un proyecto de traducción, en el ámbito laboral



(Muñoz Martín, 2010, 2014). En particular, se ha comenzado a utilizar para estudiar el entorno laboral del traductor y del intérprete, para observar la interacción entre los distintos agentes, las normas que operan en el ámbito de trabajo, el contexto físico de trabajo, como las investigaciones que se realizan en el marco del proyecto *Capturing Translation Processes* (Ehrensberger-Dow y Perrin, 2009; Massey y Ehrensberger-dow, 2010; Massey y Ehrensberger-Dow, 2011; Englund Dimitrova y Ehrensberger-Dow, 2016) y las realizadas por Désilets *et al.* (2009), Kuznik y Verd (2010), Kuznik (2016) y Risku *et al.* (2017) .

Saldanha y O'Brien (2013) destacan los beneficios de la observación, ya que este método permite tener acceso irrestricto a lo que los sujetos efectivamente hacen (y no a lo que ellos dicen que hacen o a lo que deducimos que hacen a través del análisis que podemos hacer de sus producciones). No obstante, señalan también una de las principales desventajas que afecta inevitablemente la validez del estudio, el efecto Hawthorne: «People act differently when they know they are being observed, whether they are used to the participant being in the same environment or not. There is no way of avoiding this [...]» (p. 222).

La combinación del método de observación no participante, a través de la grabación de pantallas, con el método de autoobservación del sujeto, mediante las verbalizaciones concurrentes, permite conocer lo que los sujetos de nuestra investigación dicen que hacen y lo que verdaderamente hacen. En nuestra investigación, las acciones y las verbalizaciones de los sujetos se registran en protocolos del proceso de traducción (TPP, por sus siglas en inglés), una variante de los protocolos del proceso utilizada en las investigaciones por TransComp (ver sección 3.4.1).

### 2.3.1.1 Los protocolos de pensamientos en voz alta

Los protocolos de pensamientos en voz alta (TAP) son registros de los datos que se obtienen mediante la aplicación del método de pensamiento en voz alta o verbalización concurrente (del proceso). Los TAP brindan información sobre los problemas y decisiones del sujeto desde el momento en que comienza a leer el TO hasta la última revisión del TM. Este método se convirtió, durante la década de los ochenta, en la técnica por excelencia para estudiar los procesos cognitivos involucrados en la realización de las tareas de traducción (ver sección 1.2.2). Existe evidencia, sin embargo, de las limitaciones que ofrece este método. Por ejemplo, Jääskeläinen (1999: 151-158) demuestra que la verbalización en voz alta durante el proceso de traducción interfiere en las elecciones léxicas del sujeto traductor. Asimismo, Jakobsen (2003) observa que verbalizar en voz alta mientras se traduce obliga al traductor a procesar unidades de traducción más pequeñas, lo cual provoca la ralentización del proceso. A pesar de las limitaciones de este método, en especial para estudios en los que la variable tiempo juega un rol central, Saldanha y O'Brien (2013) señalan que son numerosos los autores que lo recomiendan para investigar la resolución de problemas de traducción:

In fact, Angelone (2010) argues that the slowing down effect might even be beneficial when researching translation problem handling because it forces participants to stop and think more carefully. Deffner (1984, cited in Lörcher 1988) also highlights the benefits of concurrent thinking aloud for problem solving. Comparing participants who were thinking aloud versus those who completed a task while thinking silently, Deffner found that those who thought aloud were more systematic problem solvers and that the thinking aloud group were also more successful problem solvers. (pp. 124-125)

De hecho, las investigaciones pioneras con el empleo de TAP han aportado conocimiento de enorme valor sobre el proceso de traducción. Jääskeläinen (2010: 372) se refiere a algunos de estos hallazgos: los estudiantes procesan unidades más pequeñas que los profesionales; los profesionales trabajan sobre una base de conocimiento más amplia que los

estudiantes, quienes consideran la traducción como una operación netamente lingüística de reemplazo de palabras de una lengua a otra; la traducción no se convierte en una tarea menos problemática y más automática a medida que se adquiere más experiencia, por el contrario, a mayor experticia mayor es la capacidad de identificación de problemas. Esto resulta, en muchos casos, en la ejecución de un procesamiento más complejo.

Göpferich y Jääskeläinen (2009) sostienen que cada método tiene sus fortalezas y sus limitaciones, y que la adecuación y la utilidad de un método dependen de los objetivos de la investigación. Asimismo, su elección está condicionada por factores de validez y confiabilidad, y por la disponibilidad de recursos y sujetos. Cada método, explican las autoras, proporciona distinto tipo de información sobre el proceso: «Whereas verbal report data give us insight into the subjects' conscious thought processes, the methods from the neurosciences 'only' give us cues to which areas of the brain are involved in problem-solving activities and to what extent» (pp. 170-171) (ver sección 3.3.5.3).

### 2.3.1.2 La grabación de pantallas

Además de los métodos introspectivos, la grabación de pantallas (junto a los programas que registran los movimientos en el teclado) es uno de los métodos observacionales más utilizados en los estudios experimentales del proceso (Muñoz Martín, 2012). Este método permite tener acceso a las acciones de los sujetos, en particular, a lo que sucede en la pantalla del ordenador. En consecuencia, resulta de utilidad para visualizar las acciones de búsqueda, las fuentes electrónicas y páginas web que consultan los sujetos mientras traducen: «Screen recordings seem to be particularly useful for analyzing the research activities which form an integral part of translation processes, as they provide a detailed account of which electronic

sources or web-sites the subjects are using during translation» (Göpferich y Jääskeläinen, 2009: 173) (ver sección 3.3.5.3).

Hansen (2013b: 92) considera la grabación de pantallas como uno de los métodos de recogida de datos para el estudio del proceso que garantiza una mayor validez ecológica. Igual que los programas que registran los movimientos en el teclado y los lectores de movimientos oculares, los programas que graban las pantallas pasan inadvertidos para el sujeto (Ehrensberger-Dow y Massey, 2008b).

### 2.3.2 El cuestionario: la encuesta de diagnóstico y la encuesta postarea

Rojo (2013: 46) identifica «dos tipos de instrumentos dentro de la encuesta: los cuestionarios y las entrevistas». Saldanha y O'Brien (2013: 151) definen los cuestionarios como instrumentos de recogida de datos para los diseños de encuestas: «Throughout this section, therefore, 'survey' will refer to the study design and 'questionnaire' to the instrument used in such a study». Asimismo, incluyen el tratamiento de los cuestionarios en el capítulo dedicado a las investigaciones orientadas al participante y los describen, junto a las entrevistas y grupos focales, como técnicas para la obtención de datos en la investigación social. En cuanto a su utilidad en los estudios de traducción, Saldanha y O'Brien (2013) aclaran que los cuestionarios pueden utilizarse para recoger información sobre los participantes de una investigación, para conocer opiniones, actitudes, comportamientos, o bien para combinarlos con otros métodos de obtención de datos: «A questionnaire may be used to collect background information on research participants; to collect data on facts, opinions, attitudes, behaviour, etc. or to combine the collection of both» (p. 152). Rojo explica que los cuestionarios constituyen un instrumento útil para complementar los datos que se recogen mediante métodos retrospectivos,

introspectivos y otros métodos cuantitativos en los estudios experimentales. Según la autora, los cuestionarios brindan la posibilidad de obtener información detallada sobre algún aspecto particular.

En los estudios de traducción, el empleo de la encuesta suele agruparse dentro de los diseños de tipo cuantitativo (Rojo, 2013). De hecho, Kuznik, Hurtado Albir y Espinal Berenguer (2010: 317) describen la encuesta como una técnica que «se enmarca en los diseños no experimentales de investigación empírica propios de la estrategia cuantitativa, ya que permite estructurar y cuantificar los datos encontrados y generalizar los resultados a toda la población estudiada». Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert (2005: 48), en un marco más amplio, en concreto en el ámbito de la investigación social, la caracterizan como «un procedimiento estandarizado para recolectar información –oral o escrita– de una muestra de personas acerca de los aspectos estructurales; ya sean ciertas características sociodemográficas u opiniones acerca de algún tema específico».

En el caso de nuestra investigación, diseñamos dos cuestionarios. El cuestionario para la encuesta de diagnóstico se creó con el propósito de obtener información sobre el perfil personal y académico de los participantes de nuestra investigación (ver sección 3.3.5.1) y el cuestionario postareas, que aplicamos para indagar en aspectos particulares de las tareas realizadas (ver sección 3.3.5.2).

### **2.3.3 La selección del material para el experimento**

Son numerosos los autores que se han referido a las dificultades que plantea la selección de los textos que se utilizarán en un experimento. Muñoz Martín (2012) se refiere a este aspecto como uno de los cuatro factores sobre los que se debe trabajar para optimizar las investigaciones

en la traductología cognitiva. Luego de exponer sobre la naturaleza del conocimiento y la realidad de la investigación científica en traductología cognitiva, se focaliza en los factores para «normalizar» las investigaciones empíricas en este ámbito: la determinación y definición del perfil de los sujetos de la investigación, la normalización de los textos, el diseño y administración de las pruebas, y los informes de investigación. En cuanto al material que se selecciona en las investigaciones experimentales del proceso, el autor hace hincapié en las dificultades que conlleva la comparación de resultados de las investigaciones, debido a las diferencias evidentes entre los textos que suelen emplearse en las pruebas de traducción, en particular, con respecto a los distintos niveles de dificultad y de complejidad que los caracterizan. Señala también la importancia de que los textos sean lo suficientemente largos como para que el sujeto traductor pueda contextualizar la información plasmada en los fragmentos que se seleccionan para las pruebas:

Text normalization is not reduced to text profiling. There are some common-sense observations researchers should take care of. One such observation is that originals used in descriptive and experimental research are far too short. Usually, subjects carry out translation tasks on texts that tend to be 200-250 words long. Not only is this length far below the average translation task; it also affects subjects' behavior, for opening paragraphs tend to display special features, such as explanations about the structure and order of the following sections in the text, and subjects tend to concentrate on decisions that may need to be upheld throughout the text. (pp. 18-19)

El autor observa que la extensión de los textos utilizados generalmente en las investigaciones experimentales está muy por debajo del tamaño de los encargos reales. Considera que la escasa longitud del material afecta el comportamiento de los sujetos, dado que los párrafos iniciales son los que suelen incluir información acerca de la organización y estructuración del texto. No obstante, Saldanha y O'Brien (2013) justifican la limitada extensión del material que se utiliza en los experimentos: advierten acerca de la ingente cantidad de datos que suele generarse en las investigaciones procesuales multimétodo que incluyen varios sujetos y que son llevadas a cabo por un único investigador:

The length of texts also needs careful consideration. Due to the fact that the research methods used in process studies generate substantial volumes of data for analysis, that multiple participants are typically included in the research design, that research is often carried out by lone researchers, that funding is limited, and that triangulation is a common strategy, the tendency is to select short texts. (p. 117)

Jensen (2007) propone tres indicadores objetivos para determinar el nivel de complejidad de los textos que se seleccionen para las investigaciones: índices de legibilidad, frecuencia de palabras y usos figurados de la lengua. Para cada uno de estos indicadores, la autora analiza sus limitaciones y propone líneas futuras de investigación para continuar esclareciendo el tema. Jensen distingue, además, entre dificultad y complejidad de los textos. La primera caracterización es subjetiva, determinada a partir de la percepción de los sujetos. La segunda es objetiva, identificable a partir de los indicadores mencionados.

Fonseca y Alves (2016) informan sobre la dificultad para elegir el texto de su experimento de postedición monolingüe. Plantean la necesidad de considerar la longitud, el género textual y, sobre todo, los niveles de dificultad y de complejidad de los textos que se seleccionen: «In other words, selecting texts for experiments is not as easy as some people might think. Among other features, it is necessary to consider their length, textual genre and, above all, levels of difficulty or complexity» (p. 307). Los autores utilizan, en su investigación, dos indicadores objetivos: el índice de legibilidad y la frecuencia de palabras; y un indicador subjetivo de percepción de los sujetos respecto de la dificultad que representan las etapas de comprensión de un texto antes y después de la postedición. También Carl, M. y Buch-Kroman (2010) adoptan la propuesta de Jensen: los indicadores cuantitativos de legibilidad, frecuencia de palabras y número de ocurrencias de construcciones no literales, tales como expresiones idiomáticas, metáforas y metonimias. Aclaran que un texto complejo no necesariamente es un texto difícil de traducir, todo depende de la experiencia, las habilidades y el nivel de conocimiento especializado del traductor: «A complex text is not necessarily difficult to

translate —this depends very much on the experience, skill, and specialization of the translator» (p. 2).

O'Brien (2013) destaca también la importancia de contar con criterios claros para la selección de los textos en las investigaciones cognitivas de la traducción y la necesidad de avanzar en este aspecto. La autora refiere a la inadecuación de escalas como *Flesch Reading Ease*, *Flesch-Kincaid* y *Gunning Fog Index* para determinar los índices de legibilidad. Asimismo, resume la variedad de parámetros adoptados en la selección de material para las pruebas de traducción en la traductología cognitiva: textos que sean adecuados para los participantes de la investigación; textos que se eligen por su nivel de especialización y, más comúnmente, por su pertenencia al ámbito no especializado; textos que contengan elementos lingüísticos específicos (por ejemplo: metáforas) y textos elegidos por su nivel de dificultad (Cfr. Vanroy, De Clercq y Macken, 2019).

Dam-Jensen (2012) adopta para su experimento un criterio que resulta recurrente en varios estudios del proceso. Selecciona textos que presentan problemas de equivalencia, es decir, aquellos que contienen lexemas que no aparecen en una serie de diccionarios que examina, o que, si aparecen, los equivalentes que ofrecen estas fuentes no son los adecuados para la traducción de los textos que utiliza en el experimento. Este mismo criterio también lo recogen Scott-Tennent, González Davies y Rodríguez Torras (2001) para la selección de un texto que contiene catorce segmentos problemáticos. Pavlovic y Jensen (2009) adoptan el criterio de dificultad: utilizan textos que no requieran la consulta de fuentes externas, que no pertenezcan a un dominio específico de conocimiento y que sean de un mismo género textual. Hansen (2013b) se basa en los criterios de autenticidad, es decir, textos que, acompañados por un encargo de traducción, permitan simular una situación real de traducción. La extensión promedio de los textos seleccionados por la autora es de 265 palabras, de distinta



direccionalidad y temas, pero con similar nivel de dificultad. Hansen se guía por la combinación de tres factores para establecer la comparabilidad de los textos en cuanto el grado de dificultad: la complejidad de la tarea encomendada, las habilidades y conocimientos de los sujetos traductores, y las características gramaticales y estilísticas de los textos.

Saldanha y O'Brien (2013) se refieren a la relación entre encargo y calidad de la traducción. Reconocen la importancia de que los participantes tengan información sobre las particularidades del encargo y que éstos conozcan las expectativas del cliente:

Closely associated with the translation brief is the question of target text quality. Participants in translation process research are commonly told to aim for a level of quality that would be expected by a client. However, quality expectations will vary among clients, and it is difficult to establish whether or not research participants are, in fact, aiming for the quality that would be expected of them in a commercial contractual scenario. (Saldanha y O'Brien 2013: 115)

De esta revisión bibliográfica sobre la elección de textos para estudios del proceso de traducción (Jensen, 2009; Muñoz Martín, 2012) y de la comparación de los criterios de selección empleados por otros investigadores, como Hansen (2013), Fonseca y Alves (2016), O'Brien (2013), Carl y Buch-Kromann (2010), Scott-Tennent, González Davies y Rodríguez Torras (2001), Dam-Jensen (2012), Jensen y Pavlović (2009), se observa que predomina el principio de textos que presenten problemas de equivalencia (Dam-Jensen, 2012) o que presenten fragmentos problemáticos (Scott-Tennent, González Davies y Rodríguez Torras, 2001). Este es también el criterio del que nos hemos servido para la selección del material de nuestra investigación. Asimismo, incluimos las especificaciones de un encargo de traducción de un supuesto cliente real (ver sección 3.3.3).

### 2.3.4 La evaluación de la traducción con fines investigativos

Las investigaciones que incluimos en la sección 2.1.1 (Prassl, 2010; Göpferich *et al.*, 2011; Pavlovic, 2007) y las realizadas por el Grupo PACTE incluyen la evaluación del producto.

Prassl (2010) clasifica las decisiones de los sujetos de su investigación según las categorías propuestas por Jungermann *et al.* (2005). Cada decisión adoptada es evaluada por tres evaluadores externos que tienen un título universitario del ámbito de los estudios de traducción. Las decisiones de los sujetos son clasificadas como aprobada (*pass*) o desaprobada (*fail*).

Göpferich *et al.* (2011) explican que, una vez identificados los elementos problemáticos en el proceso de traducción, procedieron al análisis de los datos desde el punto de vista del proceso y del producto. Uno de los objetivos de su investigación fue determinar en qué medida los sujetos actuaron de manera estratégica en la resolución de problemas y en la toma de decisiones: «The degree to which participants proceed in a strategic manner, and thus avoid guessing is regarded as one indicator of strategic competence. [...] This indicator, however, must always be considered against the background of the adequacy and acceptability of the translation product» (p. 66). Para la evaluación del producto participaron tres evaluadores que tienen un título universitario del ámbito de los estudios de traducción. En primer lugar, se clasificaron los errores en 5 categorías lingüísticas (formales, léxicos, gramaticales, del nivel textual y otros) y luego se les asignó un puntaje (-0.1, -1, -1.5) según el grado de dificultad o inadecuación para cumplir la función comunicativa del TM.

Pavlovic (2007) explica que, con el fin de obtener una evaluación lo más objetiva posible, incluyó a tres evaluadores externos «which, it was hoped, would provide a “multiple-

perspectives” overall picture of the products» (p. 59): un traductor profesional con experiencia en la traducción de textos similares a los utilizados en su investigación y sin experiencia en la enseñanza de la traducción, un traductor e intérprete que también era docente de traducción en la universidad y un hablante nativo (de inglés americano) sin experiencia en traducción (como profesional o como docente). Los dos primeros evaluaron el TM en su calidad de traducción, es decir, en comparación con su TO; mientras que el hablante nativo evaluó la traducción como si fuera un texto escrito en la LM. Aunque se propuso obtener una evaluación objetiva, la autora reconoce que no fue posible eliminar por completo la subjetividad de los evaluadores. Esto se hizo evidente en la disimilitud de las evaluaciones, en los comentarios y en la calificación final. Los errores fueron clasificados como *acceptable*, que se indicó con color amarillo, o *inacceptable*, que se indicó con rojo. El segmento o aspecto del TM considerado *acceptable* era aquel que, aunque podía mejorarse, era correcto. Sin embargo, el evaluador aconsejaba revisar antes de su publicación si se disponía de tiempo para hacerlo. El error *inacceptable* era aquel que hacía que la traducción no pudiera publicarse y que necesariamente debía revisarse antes de su publicación.

En las investigaciones del Grupo PACTE el indicador aceptabilidad se define a partir del criterio de efectividad en la comunicación en cuanto a sentido, función y uso correcto de la lengua. Con este criterio, y una vez identificados los *puntos ricos*, las soluciones se clasificaron en *acceptables*, *semiaceptables* o *no aceptables*.

Según Hansen (2009: 392) los requisitos que deben reunir los evaluadores son diferentes según el propósito de la evaluación (pedagógica, profesional, investigativo). Para una evaluación desde el punto de vista profesional, resulta suficiente, en ciertas ocasiones, la valoración intuitiva de un cliente que reúne las características promedio de un grupo de posibles receptores. No obstante, la autora aclara que el criterio de aceptabilidad, ligado a las

expectativas del receptor de lo que considera como esperable en una determinada situación y grado de tolerancia de los errores, es individual de cada sujeto y situación. La autora considera que el escenario ideal, para reducir la subjetividad, es llevar adelante una evaluación con criterios consensuados. Incluso las categorías de *acceptable*, *no acceptable* o *correcto* deben ser definidas y descritas adecuadamente. Considera, además, que los evaluadores deben ser competentes: «having the ability not only to spot but also to describe and explain assessment criteria and justify the decisions made» (p. 394).

Sobre la base de las propuestas de evaluación del producto, utilizadas en las investigaciones que mencionamos en los párrafos anteriores, y de las recomendaciones de Hansen (2013b), diseñamos un instructivo para las evaluadoras externas (ver Tabla 13), que funcionara como encargo de revisión (Künzli, 2007; Parra Galiano, 2016; Robert, I. *et al.*, 2017; Robert, I. *et al.*, 2018). A través de este instructivo procuramos que la evaluación no se limitara a los aspectos microlingüísticos, sino que también se valoraran los errores desde un enfoque funcional (*acceptable* o *no acceptable* para su entrega o publicación) (ver 4.3 y 5.2). Este modo de abordaje de la evaluación del producto tiene el propósito de reducir al máximo las posibles arbitrariedades de las evaluadoras, aún a sabiendas de que, tal como plantea Hagemann (2020), tiene sus limitaciones: «The degree to which the less accurate student versions are comprehensible is a matter of speculation» (p. 19). No obstante, la autora sostiene también que «It is of course possible to apply the coherence rule speculatively» (p. 18). Las categorías para la clasificación de errores, aunque no fueron consensuadas con las evaluadoras, como recomienda Hansen, recogen propuestas de clasificación de errores de varios autores (Hurtado Albir, 1996, 2011; Hansen, 2009a; Mossop, 2014; Tolosa Igualada, 2013: 158-160) y es muy similar a la que habitualmente emplean las evaluadoras en sus tareas docentes (ver secciones 3.4.2 y 3.3.5.4).

## 2.4 SÍNTESIS Y CONCLUSIONES

En la primera parte de este capítulo, en las secciones 2.1.1 a 2.1.5, incluimos investigaciones que se han focalizado en el estudio de la traducción como un proceso que involucra la identificación de problemas, la ejecución de acciones para solucionarlos (aplicación de estrategias) y la toma de decisiones. Los estudios que reseñamos se llevaron adelante en forma individual o fueron realizados por grupos de investigación. Detallamos las particularidades de cada diseño de investigación, que nos sirvieron de base y de guía para plantear nuestro diseño metodológico (ver capítulo 3). En la mayoría de los casos, se trató de estudios comparativos, en los que participaron estudiantes de traducción, traductores profesionales y profesores de lenguas extranjeras. Las investigaciones se llevaron adelante en una variedad de entornos: en el laboratorio, en el aula y en contextos laborales reales. En general, en estas investigaciones se recurrió al enfoque multimétodo y se focalizaron en distintos aspectos del proceso de traducción. En cambio, los estudios citados en la sección 2.1.6 utilizaron la encuesta o aplicaron el diseño de investigación-acción. Decidimos incluir estas últimas investigaciones en nuestra revisión de antecedentes por la relevancia de sus resultados con respecto a las habilidades instrumentales de los traductores en formación.

Esta revisión bibliográfica revela la escasez de investigaciones del proceso en el mismo contexto geográfico que en el que llevamos adelante nuestro estudio (ver sección 2.1.5). Este dato es de interés, dada la importancia de los estudios centrados en el agente para la optimización de la formación de traductores. Cabe aclarar que 20 universidades, 10 públicas y 10 privadas, ofrecen un total de 39 carreras de traductor e intérprete del nivel de grado en Argentina (ver ANEXO 1). En la segunda parte de este capítulo nos propusimos reunir diversas propuestas estrictamente relacionadas a los parámetros de observación de la presente tesis (ver

apartado 2.2). Prestamos especial atención a la terminología, a los conceptos, a las definiciones y a las clasificaciones propuestas, en su gran mayoría, por los investigadores que citamos en la primera sección de este capítulo (ver sección 2.2.1). Como planteamos en el capítulo 3 de esta tesis (ver sección 3.4.1), el método que adoptamos para analizar los datos del proceso requiere, en la última fase de codificación, que se utilicen la terminología y los conceptos ya existentes en la bibliografía. Este requisito justifica, especialmente, el contenido que plasmamos en 2.2.

En la última parte del capítulo (ver sección 2.3) mostramos la variedad de criterios que operan en la selección de material para las tareas experimentales; la pertinencia del método de observación, mediante la grabación de pantallas y las verbalizaciones, para estudiar la identificación y resolución de problemas; y de los cuestionarios, para indagar en aspectos puntuales de nuestro objeto de estudio y para conocer el perfil de los sujetos (ver secciones 3.3.5.1, 3.3.5.2 y 3.3.5.3). Nos referimos también a la importancia de recurrir a evaluadores-revisores externos como medio para atenuar la subjetividad en la evaluación del producto (ver secciones 3.3.5.4 y 3.4.2 ).

Tras este repaso, presentamos en el siguiente capítulo las bases metodológicas de esta tesis doctoral.



### 3 METODOLOGÍA

Este capítulo incluye cuatro partes. En la sección 3.1 caracterizamos el objeto de estudio y presentamos los objetivos de nuestra investigación. En la sección 3.2 definimos los parámetros que seleccionamos para su observación. En el apartado 3.3. informamos el diseño de la investigación: el contexto en el que se llevó adelante el estudio, los participantes y la selección de la muestra, los materiales, las tareas y el entorno, y los métodos de recogida de datos. En la sección 3.4 describimos e ilustramos los métodos y procedimientos de análisis de los datos del proceso y del producto.

#### 3.1 OBJETO DE ESTUDIO Y OBJETIVOS

El objeto de estudio de nuestra investigación es el sujeto traductor; más concretamente, las acciones que ejecuta al momento de resolver problemas durante el proceso de traducción escrita del inglés al español, y la toma de decisiones en las instancias en las que recurre a la consulta de fuentes externas de información (ver sección 1.1.1).

El objetivo general que establecimos para nuestra investigación es:

*Identificar, comparar y describir el comportamiento de estudiantes de traducción, que transitan etapas distintas de formación, ante un problema de traducción y en la toma de decisiones durante el proceso de traducción escrita del inglés al español.*

Para concretar este objetivo general planteamos los siguientes objetivos específicos:



1. Describir el comportamiento de los estudiantes ante un problema de traducción.
2. Identificar y clasificar las acciones que ejecutan para la resolución de problemas: recursos que utilizan, criterios de toma de decisiones (en las decisiones definitivas con empleo de apoyo externo) y tipos de decisiones adoptadas (grado de reflexión implicado y nivel de implicación cognitiva).
3. Clasificar los problemas de traducción.
4. Verificar el efecto de las acciones ejecutadas en el producto final.
5. Comparar el comportamiento de los sujetos al realizar la traducción de dos textos distintos.

Los resultados de nuestra investigación pretenden sumarse al cuerpo de conocimiento ya existente en los estudios de traducción, que hemos presentado en el capítulo 2 de esta tesis, en particular con respecto a: (a) *los problemas de traducción*, (b) *las acciones que detonan estos problemas*; (c) *la toma de decisiones en la resolución de problemas con empleo de apoyo externo*; (d) *los efectos de tales decisiones en el producto final*. Esperamos también que los resultados de nuestra investigación nos permitan esbozar algunas consideraciones acerca de posibles modos para optimizar la formación de traductores en la institución a la que pertenecen los participantes de esta investigación (ver apartado 7.2).

### **3.2 PARÁMETROS DE OBSERVACIÓN**

Con el fin de cumplir nuestros objetivos, nos focalizamos en cuatro aspectos del proceso, que observamos a través de una serie de indicadores (ver también Tabla 23):

- (1) Los **problemas de traducción**: obstáculos que surgen durante el proceso de traducción
- (2) La **solución de problemas**: recursos utilizados para resolver problemas
- (3) La **toma de decisiones**: decisiones adoptadas durante el proceso de traducción, basadas en la consulta de fuentes externas de información
- (4) La **eficacia del proceso**: habilidad para identificar y solucionar problemas, la aceptabilidad de las traducciones y el tiempo de ejecución de las tareas

La elección de estos aspectos y la determinación de los indicadores de observación surgen de la revisión de antecedentes realizada en el capítulo 2 (ver, en particular, el apartado 2.2) de la presente tesis y del análisis preliminar, exploratorio, de los datos.

### 3.3 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Con el fin de cumplir los objetivos de este estudio, planteamos un diseño de investigación comparativo, de tipo cualitativo y cuantitativo.

Esta investigación explora el proceso translativo de estudiantes de la carrera de Traductor Público de inglés de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo), Argentina (ver sección 3.3.1), que pertenecen a niveles distintos de formación: inicial, intermedio y avanzado (ver sección 3.3.2). Para la recogida de los datos se recurrió a la triangulación de métodos (ver sección 3.3.5): la observación directa del proceso a través de la grabación de pantallas y de las verbalizaciones concurrentes del proceso, registradas en *protocolos del proceso traductor* (PPT), y las encuestas postareas. Para un análisis integral de los datos de nuestra investigación, y con el fin de lograr una comprensión más acabada del fenómeno en estudio, el análisis del proceso se complementa con el análisis del producto elaborado por los participantes. Para

conocer el perfil académico y personal de los sujetos de esta investigación aplicamos una encuesta de diagnóstico.

La tarea experimental que realizaron los sujetos de esta investigación consistió en la traducción escrita, del inglés al español, de dos textos, en un entorno no controlado (ver sección 3.3.4). La elección de dos textos con características diferentes se efectuó con el propósito de no restringir los hallazgos a un único tema y género textual, y para asegurarnos la presencia de variedad de «segmentos problemáticos», representativa de las categorías planteadas en los modelos teóricos existentes (ver secciones 2.3.3. y 3.3.3). Asimismo, la ejecución de dos tareas por cada uno de los participantes nos permitió realizar, además de la comparación entre sujetos, un análisis comparativo intrasujetos, lo que confiere una mayor validez a nuestro estudio, según lo plantean los autores citados en el capítulo 1 de esta tesis (ver, en particular, sección 1.3.1).

### 3.3.1 Contexto de la investigación

El traductorado público de inglés de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo) es una carrera de grado de cinco años de duración. Se creó en el año 1991 y, desde su creación hasta la fecha, el plan de estudios se modificó en dos ocasiones: en el año 1996 (Plan 0503/96) y en el año 2011 (Plan 0499/11<sup>3</sup>). El plan de estudios que se encuentra en vigencia incluye 37 asignaturas (ver Tabla 8), organizadas en cinco áreas (Lengua Inglesa y Cultura, Lingüística, Literatura en Lengua Española, Traducción, y Derecho Aplicado a la Traducción) y plantea un estricto régimen de correlatividades<sup>4</sup>. La modificación aprobada en el año 2011 introdujo

---

<sup>3</sup> Se puede acceder al plan de estudios vigente (0499/11) y al plan anterior (0503/96) a través del siguiente enlace: <https://cutt.ly/kfG7Lxa>.

<sup>4</sup> Un régimen de correlatividades establece el orden en que se deben cursar las materias: indica los requisitos para cursar y aprobar las materias del plan de estudios. Por ejemplo, para rendir una determinada materia se debe tener aprobada la/s correlativa/s. En algunos casos se exige la condición de tener aprobada la materia correlativa para cursar otra asignatura.

importantes cambios, con respecto al plan anterior (0503/ 96), no solo en el nombre y contenidos mínimos de algunas asignaturas, sino también con la incorporación de asignaturas nuevas y más específicas para la formación del futuro profesional de la traducción (como Traducción y Traductología, Terminología y Documentación, un Taller de Herramientas para la Traducción y un Taller de Actuación Pericial). Asimismo, se fortaleció la orientación de traducción jurídica, mediante la inclusión de Traducción Jurídica II y Traducción Jurídica III. Una característica sobresaliente de este plan de estudios es la incorporación de las asignaturas de Lengua Inglesa Aplicada a la Traducción (Lengua Inglesa II Aplicada a la Traducción, Lengua Inglesa III Aplicada a la Traducción, Lengua Inglesa IV Aplicada a la traducción), que, como se desprende de los programas de estas asignaturas<sup>5</sup> elaborados por sus docentes a cargo, están metodológicamente orientadas a la traducción<sup>6</sup>. Los contenidos mínimos y, en especial, los objetivos de las materias de Derecho I, Derecho II, Derecho III y del Taller de Actuación Pericial, plasmados en el plan de estudios, muestran claramente su orientación a la traducción<sup>7</sup>. Esto significa que poco más de la mitad (54%) de las asignaturas del plan de estudios en curso son asignaturas del área de traducción o son asignaturas cuyos contenidos y objetivos están orientados a la traducción:

---

<sup>5</sup> Se puede acceder a los programas de las materias del plan de estudios a través del siguiente enlace: <http://fadelweb.uncoma.edu.ar/pagina?id=38>

<sup>6</sup> Puede consultarse también Liendo y Massi (2017), para conocer algunas propuestas didácticas implementadas en Lengua Inglesa II Aplicada a la Traducción y Lengua Inglesa III Aplicada a la traducción en la UNCO.

<sup>7</sup> Las materias de Derecho, a diferencia del Taller de Actuación Pericial cuyo dictado está a cargo de una Traductora Pública, son dictadas por abogados. Este es el motivo por el que los objetivos que propone el plan de estudios no se cumplen en la práctica, tal como lo han manifestado los estudiantes en sucesivas evaluaciones académicas.

Área Lengua Inglesa y Cultura	Área Lingüística	Área Literatura en Lengua Española	Área Traducción	Derecho Aplicado a la Traducción
Introducción a la Lengua Inglesa	Gramática Inglesa I	Literatura en Lengua Española I	Introducción a la Traducción	Derecho I
Lengua inglesa I	Gramática Inglesa II	Literatura en Lengua Española II	Traducción y Traductología	Derecho II
Lengua inglesa II Aplicada a la Traducción	Introducción a la Gramática Española		Terminología y Documentación	Derecho III
Lengua inglesa III Aplicada a la Traducción	Gramática Española I		Taller de Herramientas para la Traducción	Taller de Actuación Pericial
Lengua Inglesa IV Aplicada a la Traducción	Gramática Española II		Traducción Técnica	
Literatura en Habla inglesa	Introducción a la Lengua Española		Interpretación	
	Lengua Española		Traducción Jurídica I	
	Semántica		Traducción Jurídica II	
	Análisis del Discurso		Traducción Comercial	
	Fonética y Fonología Inglesa I		Traducción Jurídica III	
	Fonética y Fonología Inglesa II		Traducción Literaria	
			Traducción Científica y Periodística	
			Práctica Profesional	

Tabla 8. Organización en áreas de conocimientos de las asignaturas del plan 0499/11

Como informamos en la sección 3.3.2, al momento de hacer la convocatoria de voluntarios para participar en la investigación se consideró el criterio de tipo de materia específica de traducción aprobada y en curso. Este criterio se planteó a sabiendas del número aproximado de palabras y del tipo de textos que habitualmente traducen en cada materia, lo que nos permitía tener una idea aproximada acerca de la experiencia y el conocimiento sobre traducción que los posibles participantes habrían adquirido en el transcurso de su formación (ver apartado 4.1). Aunque en la encuesta de diagnóstico preguntamos por (el cursado o aprobación de) todas las asignaturas del plan de estudios (sección 3.3.5.1), nuestro principal interés se centró en las materias del área de Traducción (ver Tabla 8). Esta decisión se basó en que estas asignaturas están abocadas al desarrollo de las competencias específicas de la competencia traductora<sup>8</sup>. En ellas se abordan los conocimientos declarativos y procedimentales que en la bibliografía de didáctica de la traducción se han definido como requisitos para la adquisición de la competencia traductora.

El desarrollo de las habilidades procedimentales se lleva adelante, fundamentalmente, a través de la práctica de traducción escrita, directa e inversa, aunque en mayor proporción, de

---

<sup>8</sup> Denominamos materia específica de traducción o asignatura específica de traducción a aquella que está abocada al desarrollo, en el estudiante, de las habilidades específicas de traducción o a la adquisición de conocimientos necesarios para recorrer las tres fases del proceso, como lo describe Gouadec (2007: 56). Estas habilidades y conocimientos se incluyen en los modelos de competencia traductora formulados por PACTE (2000, 2003, 2005, 2015), Gile (2009), Kelly (2002), Göpferich (2009), Pym (2003) y son las que distinguen al traductor de, por ejemplo, «una persona bilingüe [que] posee conocimientos en dos lenguas y puede poseer también conocimientos extralingüísticos» (PACTE, 2005: 574). A partir de una revisión de los modelos y propuestas formuladas por estos autores, surge que las habilidades y conocimientos específicos del traductor son: (a) la habilidad para transferir un texto según PACTE (o la *translation routine activation competence* en la propuesta de Göpferich); (b) la habilidad para identificar problemas de traducción y proponer, evaluar y optar por la solución más adecuada para esos problemas, según Pym; o competencia estratégica, según PACTE, Kelly, Göpferich; (c) el conocimiento sobre la traducción (conocimiento declarativo, según Gile): del mercado laboral, conocimientos generales sobre la traducción acerca del rol del traductor y de las traducciones a través de la historia y conocimientos básicos para el ejercicio de la profesión, entre otros (competencia profesional según PACTE y Kelly); (d) el conocimiento de las herramientas tecnológicas para la documentación y para el procesamiento de textos (destrezas técnicas, según Gile; competencia instrumental, según Kelly y PACTE; *tools and research competences*, según Göpferich); (e) una competencia interpersonal (según Gile), que es la capacidad para interrelacionarse con los demás agentes de un proyecto y de trabajar en equipo. (Ver también el capítulo 2 de esta tesis).

traducción directa. En la asignatura Introducción a la Traducción, que inicia en el mes de marzo, los estudiantes comienzan a hacer práctica de traducción escrita, directa, hacia el final del cursado de la materia (aproximadamente a partir del mes de septiembre), una vez que el alumno ha adquirido un mayor conocimiento<sup>9</sup> de la LO. La asignatura Traducción y Traductología se cursa durante el tercer año de la carrera. En esta materia, además de profundizar en el conocimiento sobre el ejercicio profesional y de obtener un conocimiento introductorio sobre los estudios de traducción (el origen de la disciplina y su evolución; historia de la traducción en Occidente y en Argentina, en particular; y principales enfoques teóricos), el alumno hace práctica asidua de traducción escrita a lo largo de todo el año de cursado. En Terminología y Documentación<sup>10</sup> se busca que los estudiantes comprueben, a partir de la práctica de traducción y de la aplicación de un método sistemático de investigación documental y terminológica, la importancia de verificar la solución de los problemas de traducción de distinta índole en contexto, para lo cual resulta útil recurrir a internet. Los objetivos de esta asignatura se sustentan en propuestas de autores como Corpas y Seghiri (2009), que afirman que: «Translators turn to the Internet in search of solutions to information and documentation problems because they are not only translating between languages (for which a good dictionary, whether online or not, would suffice), but also between discourse communities or cultures» (p. 78). Aunque el planteo de estas autoras forma parte de la fundamentación de su propuesta didáctica para la enseñanza de la traducción con la asistencia de un corpus diseñado *ad hoc*, la idea de recurrir a internet y a los buscadores para obtener distinto tipo de información está plasmada también en Boulton (2015) «...it is possible to show that the world web can provide pedagogically relevant data, and that search engines such as Google allow learners to engage with this data» (p. 272). Los

---

<sup>9</sup> El alumno ingresa a la carrera con un nivel de *First Certificate*.

<sup>10</sup> Se puede acceder al programa completo de esta materia a través de <http://fadelweb.uncoma.edu.ar/archivos/term%20y%20doc%202018.pdf>

aspectos relacionados específicamente con la investigación terminológica toman como punto de partida la propuesta de Cabré (2004), quien explica que cada colectivo profesional (especialistas, lingüistas, planificadores lingüísticos, documentalistas, profesores de lenguajes de especialidad y traductores) tiene necesidades terminológicas diferentes, por lo tanto, las aplicaciones terminológicas difieren también. Si bien el tipo de conocimientos sobre Terminología depende del grado de implicación del traductor en la resolución de problemas terminológicos, la autora destaca que «hacer traducción especializada supone [...] conocer los elementos metodológicos y los recursos para resolver problemas de terminología planteados en la traducción» (p. 105). Aclara que la terminografía sistemática requiere de competencia metodológica para realizar un proceso de trabajo ordenado y sistemático. Con estos argumentos de base, se entrena a los alumnos en los procedimientos de identificación del problema terminológico, análisis contextual, búsqueda del equivalente, control conceptual y registro de la búsqueda.

Nuestro énfasis en la descripción de estos aspectos generales concernientes a Terminología y Documentación estriba en que esta asignatura pretende, por los conocimientos que ofrece, ser un punto de inflexión en la carrera. Asimismo, para poder cursar cualquiera de las materias de traducción especializada del plan, como Traducción Comercial, Traducción Técnica, Traducción Científica, Traducción Jurídica y Traducción Literaria, es requisito haber aprobado Introducción a la Traducción, Traducción y Traductología y Terminología y Documentación (ver Nota 3). Se asume, en el plan de estudios, que en estas materias los estudiantes adquieren conocimientos teóricos y prácticos generales que luego continúan poniéndose en práctica y consolidándose en las asignaturas de traducción especializada mencionadas. Los conocimientos obtenidos en Terminología y Documentación, fundamentalmente, son aplicados luego en cada una de las materias específicas de traducción



correspondientes al cuarto y al quinto año de la carrera, con las variaciones que requieren las particularidades de cada especialidad o tipo de traducción. Al menos en los primeros trabajos prácticos de cada materia, la aplicación de estos conocimientos se implementa través de consignas en las que, además del encargo de traducción, se les pide que informen sobre la documentación consultada, las estrategias de búsqueda empleadas o que elaboren un glosario.

La Tabla 9 resume información sobre las materias específicas de traducción, que en el plan de estudios pertenecen al Área Traducción: su ubicación en el plan de estudios, carga horaria y su distribución (anual o cuatrimestral), la direccionalidad y modalidad de traducción que se practica, la variedad de géneros y disciplinas (o temas) de los textos y la cantidad aproximada de palabras que traducen los estudiantes.

Asignatura	Ubicación en el plan de estudios	Carga horaria y distribución	Direccionalidad y modalidad de traducción que se practica	Géneros o disciplina a la que pertenecen los textos que se traducen <sup>11</sup>	Número aproximado de palabras que traducen <sup>12</sup>
Introducción a la Traducción	segundo año	128 horas Anual	directa escrita	Textos informativos (sobre aspectos culturales, geográficos y turísticos de distintos países).	2000
Traducción y Traductología	tercer año	128 horas Anual	directa escrita	Artículos de blog y textos extraídos de páginas web de traductores profesionales. Secciones de artículos de investigación de los temas relacionados con los Estudios de Traducción (su origen y estado actual)	7000
Terminología y Documentación	tercer año	64 horas Cuatrimestral	directa escrita	Textos informativos e instructivos, especializados, sobre variedad de temas (por ejemplo: plagas de frutales, cultivos, producción de vinos)	3500
Taller de Herramientas para la traducción	cuarto año	48 horas Cuatrimestral	directa escrita	Textos técnicos (Solo se monitorea el uso adecuado de las herramientas)	
Traducción Técnica	cuarto año	128 horas Anual	directa escrita	Turismo (folletos informativos), atención primaria de la salud (RCP- folletos instructivos), ecología y medioambiente: (efectos del <i>fracking</i> , calentamiento global).	5000
Traducción Jurídica I	cuarto año	128 horas Anual	directa e inversa (más directa que inversa) escrita	Documentación personal	7000

<sup>11</sup> Información proporcionada por las docentes responsables de cada asignatura.

<sup>12</sup> Idem

Traducción Jurídica II	quinto año	80 horas Cuatrimestral	directa e inversa (más directa que inversa) escrita	Documentación específica de procesos civil y sucesorio; exhortos, poderes.	4000
Traducción Jurídica III	quinto año	80 horas Cuatrimestral	directa e inversa (más directa que inversa) escrita	Denuncias, autos de procesamiento, requerimiento de elevación a juicio, auto de elevación a juicio, sentencia, etc. <i>Ídem</i> en inglés (EE. UU.).	3500
Traducción Comercial	cuarto año	128 horas Anual	directa e inversa (más directa que inversa) escrita	Documentación de empresas	7500
Traducción Literaria	quinto año	128 horas Anual	directa e inversa (más directa que inversa) escrita	Textos humanísticos (artículos de investigación y reseñas de libros). Textos Literarios (cuento, minicuento y novela)	10000
Traducción Científico - Periodística	quinto año	128 horas Anual	directa escrita	Artículos científicos de medicina. Noticias periodísticas.	8000
Práctica Profesional	quinto año	64 horas Cuatrimestral	directa escrita, aunque el alumno puede optar por otras modalidades y direccionalidad	El alumno trabaja con un encargo real de traducción en la modalidad y tipo de traducción que desea especializarse	Entre 5000 y 8000

Tabla 9. Información general sobre las materias específicas del Área Traducción (Plan 0499/11)

### 3.3.2 Participantes y selección de la muestra

Como adelantamos en la sección anterior, los participantes de esta investigación son estudiantes de la carrera de traductor de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo), que al momento de realizar las pruebas de traducción se encontraban en cuatro niveles distintos de formación: inicial, intermedio (nivel que comprende, a su vez, dos subniveles: nivel intermedio subnivel 1 y nivel intermedio subnivel 2) y avanzado (ver Tabla 10). Participaron un total de 15 estudiantes. El número acotado de la muestra es la habitual para estudios en los que se utilizan métodos cualitativos de recolección de datos, como los que hemos empleado en esta investigación, dada la ingente cantidad de datos que se obtienen con estos tipos de instrumentos (Saldanha y O'Brien, 2013) (ver sección 3.3.3). Para la selección de los participantes se recurrió al muestreo no probabilístico, por conveniencia. En este tipo de muestreo se seleccionan los elementos de la población que se encuentran disponibles porque son de fácil acceso, y se utiliza habitualmente en investigaciones conducidas por profesores universitarios que convocan a sus alumnos para formar parte de la investigación (Rojo, 2013). En el caso de nuestra investigación, se hizo una convocatoria de alumnos voluntarios, para lo cual se consideró el tipo de asignatura específica de traducción aprobada por el participante. Los 5 participantes que pertenecen al grupo del nivel inicial ya habían aprobado el primer año de la carrera y se encontraban cursando Introducción a la Traducción, que es la primera asignatura específica de traducción del plan de estudios. Al momento de realizar la tarea de traducción de esta investigación, los sujetos que integran este grupo no habían realizado aún práctica de traducción. El nivel intermedio comprendió, a su vez, dos subgrupos. El primero de estos dos subgrupos, compuesto por 4 participantes, estuvo integrado por estudiantes que tenían aprobada la asignatura Introducción

a la Traducción y que estaban cursando Traducción y Traductología, y Terminología y Documentación. El cursado de estas dos asignaturas asegura que el alumno ha realizado práctica intensiva de traducción en la segunda parte del cursado de la asignatura Introducción a la Traducción y durante el primer cuatrimestre de Traducción y Traductología. A este grupo pertenecen estudiantes del tercer año de la carrera. El segundo subgrupo del nivel intermedio, integrado por 3 participantes, incluyó estudiantes que habían aprobado por lo menos tres asignaturas de las específicas de traducción del plan de estudios (Introducción a la Traducción, Terminología y Documentación, y Traducción y Traductología). Asumimos que, en estas materias, los estudiantes habían hecho práctica intensa y sistemática de traducción, se trató de alumnos que estaban en el cuarto año de la carrera. El grupo de los alumnos avanzados, conformado por 3 participantes, ya había aprobado todas las asignaturas del plan de estudios, a excepción del examen final<sup>13</sup> de Práctica Profesional, para concluir su formación universitaria de grado (ver Tabla 25).

---

<sup>13</sup> Este examen final consiste en la defensa de la traducción hecha durante el cursado de la materia.

Grupos	Número de participantes	Nivel de formación en curso en el plan de estudios de la carrera	Asignaturas específicas de traducción en curso o aprobadas	Experiencia en traducción
del nivel inicial	5	Segundo año	Primer cuatrimestre de la asignatura Introducción a la Traducción	Sin experiencia práctica de traducción en la carrera
del nivel intermedio- 1	4	Tercer año	Introducción a la Traducción, y primer cuatrimestre de Traducción y Traductología	Práctica intensa de traducción en la segunda parte del cursado de la asignatura Introducción a la Traducción y durante el primer cuatrimestre de Traducción y Traductología
del nivel intermedio- 2	3	Cuarto año	Introducción a la Traducción y Traductología y Terminología y Documentación	Práctica intensa y sistemática de traducción en las tres asignaturas específicas de traducción, cursadas y aprobadas.
del nivel avanzado	3	Quinto año	Todas	Práctica intensa y sistemática de traducción durante el cursado de la carrera.

Tabla 10. Participantes de la investigación: número de integrantes por grupo, nivel de formación y experiencia/conocimientos en traducción

El requisito de «asignatura específica de traducción aprobada» está ligado a la consideración del cúmulo de traducciones hechas por los participantes antes de realizar las pruebas de traducción. En este sentido, los sujetos del nivel inicial no habían hecho práctica de traducción en el contexto de su formación académica (dato que se corrobora y confirma en la aplicación del cuestionario diagnóstico); mientras que los estudiantes de los niveles intermedio

y avanzado habían realizado práctica asidua en las asignaturas específicas cursadas o aprobadas (ver sección 4.1.2).

### 3.3.3 Materiales

En la revisión bibliográfica plasmada en el capítulo 2 de esta tesis (ver sección 2.3.3), sobre la selección del material para el diseño de las tareas experimentales en los estudios del proceso de traducción (Jensen, 2009; Muñoz Martín, 2012) y de la comparación de los parámetros que se consideran para tal fin en otras investigaciones, como en Hansen (2013), Fonseca y Alves (2016), Saldanha y O'Brien (2013), Carl y Buch-Kromann (2010), Scott-Tennent, González Davies y Rodríguez Torras (2001), Dam-Jensen (2012), Jensen y Pavlović (2009), observamos que predomina el criterio de textos que presentan problemas de equivalencia (Dam-Jensen 2012) o fragmentos problemáticos (Scott-Tennent, González Davies y Rodríguez Torras, 2001). Para esta investigación se eligieron textos que presentaran «segmentos problemáticos» (Scott-Tennent, González Davies y Rodríguez Torras, 2001), «que requirieran la consulta de fuentes externas» (Jensen y Pavlović, 2009; Dam-Jensen, 2012). Se tomaron fragmentos de dos textos que pertenecen a áreas de conocimiento, género y nivel de especialización diferentes. Consideramos que estos criterios nos asegurarían la presencia de variedad de «segmentos problemáticos» representativos de las categorías comprendidas en los modelos teóricos existentes (Nord, 1997; PACTE, 2009, 2011).

Los fragmentos correspondientes al texto 1 fueron tomados de un artículo de blog de viajes<sup>14</sup> titulado «When to Go to Europe: Timing Your Trip» (disponibles en el ANEXO 2). Los fragmentos del texto 2 (disponibles en el ANEXO 3) pertenecen a un informe técnico

---

<sup>14</sup> Rick Steves'Europe: <https://www.ricksteves.com/>

elaborado por la Secretaría de Extensión de la Universidad Estatal de Colorado. Este texto trata sobre una plaga de frutales muy común también en nuestra región, la carpocapsa, y se titula «Codling Moth: Control in Home Plantings»<sup>15</sup>. Se optó por textos relativamente cortos (Muñoz Martín, 2012): fragmentos de un total de 130 palabras tomadas del informe técnico y de 240 palabras del artículo del blog de viajes. La escasa extensión del material seleccionado responde a dos motivos puntuales: al carácter exploratorio-inductivo y multimétodo de nuestra investigación, lo que genera una gran cantidad de datos; y nuestro interés de que los participantes concluyeran la tarea, teniendo en cuenta que se trató de estudiantes con distintos conocimientos y experiencia en traducción. Consideramos que un texto de mayor extensión podría desmotivar al estudiante. No obstante, se atendió a los planteos de Muñoz Martín (2012) acerca de la contextualización de la información brindando a los participantes el enlace de página web desde donde se extrajeron. Además, cada tarea fue acompañada de un encargo de traducción para que los participantes lo consideraran como guía en el proceso de toma de decisiones y para tomar como criterio de evaluación en la fase de análisis del producto. Aunque el encargo plantea un supuesto uso real, los sujetos fueron informados acerca de que sus traducciones serían utilizadas para una investigación. Se obedeció, además, al criterio de autenticidad del material. Los textos elegidos son auténticos, publicados en internet y tratan sobre temas que suelen traducirse en el ámbito geográfico en el que se desarrolla esta investigación.

---

<sup>15</sup> Puede accederse al artículo completo a través de: <http://extension.colostate.edu/topic-areas/insects/codling-moth-control-in-home-plantings-5-613/>



### 3.3.4 Tareas y entorno

Los participantes de esta investigación hicieron la traducción escrita, directa (inglés-español) del material descrito en la sección anterior. Se les pidió que, a medida que tradujeran, verbalizaran en voz alta el proceso. Priorizamos que los sujetos pudieran completar las tareas. Debido a que se utilizaron los mismos textos para las pruebas de traducción y que los participantes transitaban distintas etapas de formación y por lo tanto tenían distintas habilidades y conocimientos, consideramos importante que tuvieran el tiempo que individualmente necesitara cada uno. Asimismo, en función de los objetivos de nuestra investigación, se les permitió tener acceso a todo tipo de material de consulta (impreso, digital o en línea). Además, consideramos que trabajar en un entorno cómodo, fuera del aula o del laboratorio, nos ofrecería la posibilidad de observar el fenómeno en un contexto real de ejecución (ver sección 1.3.3). Cada participante descargó en su computadora *aTubeCatcher*, un programa de descarga gratuita que entre otras funciones permite grabar la pantalla y la voz. Esto permitió que los estudiantes pudieran realizar las traducciones en un contexto no controlado, temporal o espacialmente. Después de hacer una prueba piloto para conocer su funcionamiento, cada participante realizó las pruebas de traducción en el momento que le resultó más oportuno, en su domicilio (ver sección 3.3.5.3), entre los meses de julio y agosto de 2017.

Después de traducir, los estudiantes respondieron dos encuestas (disponibles en el ANEXO 4), uno para cada tarea de traducción realizada.

### 3.3.5 Métodos de recopilación de datos

Para la recogida de datos empleamos un enfoque multimétodo e integrador, del proceso y del producto (ver sección 1.3.2). Recurrimos a:

- La observación directa del proceso de traducción de dos textos (descritos en la sección 3.3.3) a través de la grabación de pantallas con el programa *aTube Catcher*.
- Las verbalizaciones simultáneas del proceso translativo, durante la ejecución de las tareas descritas en 3.3.4, que registramos también con el programa *aTube Catcher*.
- La aplicación de dos encuestas postareas: un cuestionario para cada tarea hecha por cada participante (ver sección 3.3.5.2).

Los datos recogidos con estos métodos se complementaron con:

- La evaluación de la calidad de las traducciones de los participantes, realizada por dos evaluadoras externas (ver sección 3.3.5.4) y
- La información obtenida de la aplicación de una encuesta de diagnóstico (ver sección 3.3.5.1) para conocer el perfil personal (ver sección 4.1.1) y confirmar información sobre el perfil académico (sección 4.1.2) de los participantes de este estudio.

#### 3.3.5.1 La encuesta de diagnóstico

Los cuestionarios para la encuesta de diagnóstico (disponibles en el ANEXO 5) se diseñaron con el propósito de obtener información sobre el perfil personal y académico de los participantes de nuestra investigación (ver sección 2.3.2).

Los cuatro instrumentos se crearon en formularios de Google Drive y se aplicaron como encuestas autoadministradas. El instrumento para los grupos del nivel inicial y del nivel intermedio (subniveles 1 y 2) constó de 19 preguntas. El cuestionario administrado a los participantes del nivel avanzado, de 17 preguntas. Se trató de un cuestionario mixto, de preguntas abiertas, cerradas (dicotómicas y de opción múltiple) y semicerradas (Corral, 2010). Algunas preguntas estuvieron destinadas a confirmar datos, como la nacionalidad, la fecha de ingreso a la carrera y las asignaturas del plan de estudios aprobadas. En otras, indagamos sobre la edad de los participantes, las fechas de egreso de la escuela secundaria, el tiempo dedicado al estudio de la lengua extranjera en forma extracurricular y previo al ingreso a la carrera, el tipo de examen internacional rendido y sobre su experiencia extracurricular en traducción (obtenida a través de cursos o de tareas de traducción extracurricular). La única diferencia entre los instrumentos elaborados para cada uno de los grupos que integró la muestra reside en el listado de materias incluidas en las últimas dos preguntas, ya que se trató de estudiantes que estaban en distintas etapas de la formación universitaria. En el siguiente cuadro (Tabla 11) resumimos las características y contenido de los cuestionarios diseñados para la encuesta de diagnóstico:

Preguntas	Tipo de preguntas	Aspectos sobre los que se indagó
1 a 8, 10, 12, 14, 16	Cerradas (dicotómicas y de opción múltiple) y semicerradas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Edad</li> <li>- Nacionalidad</li> <li>- Fechas de egreso de la escuela secundaria y de ingreso a la universidad</li> <li>- Educación en el nivel primario</li> <li>- Educación en el nivel medio</li> <li>- Aprendizaje de la segunda lengua antes de comenzar la carrera de grado</li> <li>- Tipo de examen internacional rendido</li> <li>- Experiencia extracurricular en traducción (obtenida a través de cursos o de tareas de traducción fuera de la universidad)</li> </ul>
9, 11, 13, 15, 17	Abiertas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tiempo destinado al aprendizaje de la segunda lengua antes de comenzar la carrera de grado</li> <li>- Tipo de examen internacional rendido</li> <li>- Tipo de experiencia extracurricular en traducción (obtenida a través de cursos o de tareas de traducción fuera de la universidad)</li> </ul>
18, 19	Cerradas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nombres de las asignaturas aprobadas antes de realizar las pruebas de traducción</li> <li>- Nombres de las asignaturas que cursa al momento de realizar las pruebas de traducción</li> </ul>

Tabla 11. Características y contenido de los cuestionarios diseñados para la encuesta de diagnóstico

Para los estudiantes avanzados se obviaron las dos últimas preguntas, sobre las asignaturas que tenían aprobadas y asignaturas que estaban cursando al momento de realizar las tareas de traducción para este estudio. Al momento de proponerles la participación en esta investigación, este grupo acababa de terminar de cursar todas las materias del plan de estudios (ver sección 3.3.1).

Adoptando la clasificación de Kuznik, Hurtado Albir y Espinal Berenguer (2010) en cuanto al diseño general del instrumento, se trata de una encuesta diseñada *ad hoc*; de tipo exploratorio, ya que nuestro propósito fue «tener un primer acercamiento al fenómeno o tema estudiado» y, a su vez, de tipo descriptiva, dado que mediante este instrumento nos proponemos «describir con precisión [...] las características del fenómeno observado» (p. 319). Según esta

clasificación, la encuesta que aplicamos es unitaria, en el sentido de que se aplica por única vez (en el tiempo). Asimismo, además de los datos demográficos, las preguntas relacionadas al aprendizaje de la lengua extranjera, a las materias aprobadas y en curso, a la asistencia a cursos y a la realización de tareas de traducción fuera del ámbito de la universidad, nos permiten inferir el nivel de experiencia y de conocimiento de los participantes para así comprender con más herramientas los parámetros que se estudian en esta investigación (la identificación y solución de problemas, la toma de decisiones, el empleo de recursos instrumentales y la eficacia del proceso). Esta información es de suma relevancia para interpretar los datos que se recogen en la observación del proceso y en la evaluación del producto.

#### 3.3.5.2 Las encuestas postareas

Un amplio porcentaje de las investigaciones del proceso de traducción utiliza los cuestionarios como instrumentos complementarios para obtener información cualitativa en los diseños experimentales y cuasiexperimentales cuantitativos o mixtos (ver sección 2.3.2).

Para este estudio se diseñaron dos cuestionarios postareas (ver ANEXO 4 y apartado 4.4) en los que indagamos sobre:

- El conocimiento previo acerca del tema que tratan los textos traducidos
- La consulta de fuentes impresas o de otros dispositivos tecnológicos para la búsqueda de información externa (que no hubieran quedado registrados en las grabaciones de pantalla)
- El nivel de satisfacción con cada una de las tareas realizadas
- La percepción de dificultad con respecto a las tareas hechas

Para la primera tarea, que consistió en la traducción de los fragmentos tomados del artículo del blog de turismo, se elaboró un cuestionario de 5 preguntas obligatorias y 1 pregunta opcional abierta, con espacio para que cada participante agregara algún comentario que deseara hacer sobre la tarea. De las preguntas obligatorias, tres fueron cerradas: dos dicotómicas, sobre el conocimiento previo acerca del tema y sobre el uso de otros dispositivos tecnológicos para la búsqueda de información; y una de escala, acerca del nivel de satisfacción con la tarea realizada. Las dos preguntas obligatorias restantes fueron abiertas y estuvieron destinadas a conocer sobre fuentes impresas que hubieran utilizado durante la realización de la tarea y que no hubieran quedado registradas en las grabaciones.

Para la segunda tarea, el cuestionario incluyó, además de las preguntas descritas en el párrafo anterior, una pregunta de escala mediante la cual se le pidió a cada participante que comparara el nivel de dificultad de las tareas de traducción realizadas.

### 3.3.5.3 La observación

Combinamos el método de observación no participante, mediante el uso de grabación de pantallas, con el método de autoobservación del sujeto, mediante las verbalizaciones concurrentes. El empleo de ambos métodos nos permitió conocer no solo lo que los sujetos de nuestra investigación dicen que hacen, sino lo que verdaderamente hacen (ver sección 2.3.1).

Nos propusimos que los sujetos trabajaran en un entorno cómodo, fuera del aula o del laboratorio. Esto nos ofrecería la posibilidad de observar el fenómeno en un contexto real de ejecución (ver sección 1.3.3). Con *aTube Catcher*, un programa de descarga gratuita que entre otras funciones permite grabar la pantalla y la voz, los estudiantes pudieron realizar las traducciones en un contexto no controlado, temporal o espacialmente. Cada participante

descargó el programa en su computadora y, luego de realizar una prueba piloto para conocer su funcionamiento, trabajó en el momento que le resultó más oportuno en su domicilio.

Una vez que los estudiantes aceptaron participar en la investigación, les enviamos, de manera individual y personalizada, un correo con las instrucciones que plasmamos en la Tabla 12, los textos y las encuestas postareas como archivos adjuntos. En el cuerpo del correo les indicamos el orden en el que deberían abrir los documentos adjuntos. Recomendamos especialmente que leyeran las instrucciones con atención. Esto era crucial para nuestra investigación, ya que no estaríamos presentes para guiarlos en cada paso.

## INSTRUCCIONES PARA REALIZAR LAS TAREAS DE TRADUCCIÓN:

1. Descargá *aTube Catcher* en tu computadora.
2. Asegurate de que el programa funciona, esto es: que graba la pantalla y la voz.
3. Para realizar las tareas de traducción:
  - a. Primero, abrí el programa *aTube Catcher*
  - b. Verificá, antes de iniciar la grabación, que esté seleccionado el modo PANTALLA COMPLETA y el MICRÓFONO ENCENDIDO.
  - c. Antes de abrir el documento que tenés que traducir, iniciá la grabación: presioná REC.
  - d. Realizá todo el proceso que habitualmente hacés (o harías) cuando te dan un texto para traducir. Tratá de verbalizar (decir en voz alta todos tus pensamientos mientras traducís).
  - e. Recordá que queremos registrar TODO el proceso de traducción: desde que abrís por primera vez el documento que tenés que traducir, desde la primera lectura hasta que la traducción está terminada (lista para ser entregada). Por lo tanto, si “ensayás” tu traducción sin grabar ese ensayo, los datos que necesito para investigar no van a tener validez. Por lo tanto, grabá todo ensayo o borrador que hagas de tu traducción.
  - f. Por supuesto que podés hacer la traducción en una, dos, tres o x cantidad de etapas. En este caso, hacé grabaciones de cada una de las instancias en las que hayas trabajado en el texto.
  - g. Cuando termines tu tarea de traducción, detené la grabación y guardá la grabación (o las grabaciones) con tu nombre seguido de Texto 1, para el primer texto que te mando, y Texto 2 para el segundo texto, seguido de tu nombre (por ej. Texto1GeraldineChaia, Texto2GeraldineChaia). Si hacés varias grabaciones de un mismo texto, dale un nombre distinto a cada grabación, por ejemplo: Texto1GeraldineChaia1, Texto1GeraldineChaia2, Texto1GeraldineChaia3, etc.
4. Finalmente, después de traducir, respondé el cuestionario diseñado para cada una de las tareas. Son muy breves, no te tomarán más de diez minutos responder cada encuesta.

Tabla 12. Instrucciones enviadas a los estudiantes para realizar las tareas de traducción

## 3.3.5.4 La evaluación del producto

Uno de los aspectos que nos proponemos observar en nuestro estudio es la *eficacia* del comportamiento de los sujetos, en particular, de las acciones de búsqueda de información en fuentes externas (ver apartado 3.2).

Como surge de lo planteado sobre la evaluación de la traducción con propósitos investigativos en 2.3.4, resulta fundamental, en la medida de lo posible, que el análisis de la



calidad del producto sea objetivo. Para tal fin, consideramos que esta condición podría lograrse controlando, al menos, dos aspectos: (a) manteniéndonos al margen del análisis del producto: como investigadores, nuestra opinión acerca de la calidad del producto elaborado por los sujetos, o sobre la presencia o ausencia de errores, debía quedar en un segundo plano; y (b) convocando correctores-revisores externos que realizaran la evaluación de la calidad.

Debido al tipo de evaluación que necesitamos (ver sección 3.4.2), consideramos de suma importancia que las correctoras-revisoras externas tuvieran experiencia en este tipo de tareas, en el plano profesional y académico. Aceptaron evaluar la calidad de las traducciones dos docentes de la carrera de Traductor Público a la que pertenecen los sujetos de esta investigación.

Las evaluadoras convocadas, además de su labor como docentes, desarrollan su actividad como traductoras profesionales. La evaluadora 1 se desempeña como docente en la carrera de traductor de nuestra universidad desde hace 23 años. Ejerce su profesión de traductora fundamentalmente en el ámbito jurídico, aunque también tiene vasta experiencia en la traducción científica (agroquímicos, petróleo y medicina) y técnica (sobre grúas, bombas hidráulicas e informes técnicos sobre turbinas), desde hace 24 años. En sus funciones de docente y de traductora realiza asiduamente tareas de corrección y de revisión. La evaluadora 2 es también docente en la carrera de traductor de la UNCo, desde hace 13 años. Aunque traduce profesionalmente de manera esporádica, tiene amplia experiencia en tareas de corrección y de revisión.

Les solicitamos a las correctoras-revisoras que realizaran una evaluación que comprendió dos niveles. Para el primer nivel les pedimos que identificaran el tipo de error. Para ello elaboramos una tipología de errores (*vid. infra*) a partir de propuestas de Hurtado Albir (1996, 2011), Hansen (2009a), Mossop (2014), Tolosa Igualada (2013: 158-160) y de los baremos de corrección que suelen utilizarse en las asignaturas específicas de traducción de la

carrera de traductor de la UNCo. Para el segundo nivel de evaluación, nos basamos en las propuestas de Pym (1992), Pavlovic (2007), PACTE (2008, 2011), Göpferich *et al.* (2011). Procuramos que la tipología que elaboramos cubriera la totalidad de posibles errores y, en caso de que así no fuera, se incluyó la categoría «otro». Se les recordó, explícitamente, que a la hora de decidir entre «traducción aceptable» o «traducción no aceptable» (segundo nivel de evaluación), el criterio por el cual debían guiarse fuera el de «aceptable/ no aceptable para su entrega o publicación», independientemente de que se tratara de traducciones hechas por estudiantes.

Las correctoras-revisoras recibieron, en un documento de Word, el instructivo (ver Tabla 13); y en otros dos documentos distintos las traducciones de los sujetos, más los TO correspondientes. Se eliminó, para cada traducción, el nombre de los participantes. Tampoco fueron informadas, las evaluadoras, sobre las particularidades de la investigación: objetivos, niveles de formación de los participantes de la investigación ni las condiciones en las que se realizó el experimento.

<p>Evaluación de la calidad del producto</p> <p>Nos proponemos evaluar la calidad de las traducciones en dos niveles:</p> <p><b>Primer nivel:</b> identificar errores y clasificarlos a partir de la tipología siguiente (Ver Cuadro: Primer nivel de evaluación. Tipología de errores). Utilizar la herramienta de control de cambios.</p> <p><b>Segundo nivel:</b> determinar el grado de aceptabilidad de los errores identificados, del siguiente modo:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Resaltar con rojo aquellos errores que <b>DEBEN CORREGIRSE</b>, antes de su publicación o entrega. Es decir, marcar con rojo todo error que, según tu criterio, sea <b>no aceptable</b>.</li> <li>Resaltar con amarillo lo que <b>PODRÍA CORREGIRSE SI HAY TIEMPO</b>, antes de su publicación o entrega. Por ejemplo: la evaluadora puede pensar en una opción mejor (más idiomática, más fluida, etc.); no obstante, la propuesta del traductor es <b>aceptable</b> (está suficientemente bien) para un lector o receptor potencial de la traducción.</li> </ol>
<p>Primer nivel de evaluación Tipología de errores</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Inadecuación terminológica o fraseológica (tecnicismos)</li> <li>Error factual (datos concretos: fechas, nombres, cifras, etc.)</li> <li>Omisión injustificada</li> <li>Adición injustificada</li> <li>Inadecuación léxica: calcos, barbarismos, inexactitudes, etc.</li> <li>Idiomática/ colocación</li> <li>Redacción y fluidez: ideas poco claras, ambigüedades, vaguedad, segmentos difíciles de entender, ideas sin sentido, ideas que expresan un contrasentido, ideas que no tienen sentido, estilo, cohesión, coherencia, etc.</li> <li>Inadecuación estilística (relacionada al género, al nivel de dificultad, al nivel de formalidad, etc.)</li> <li>Inadecuación funcional (relacionada al contexto geográfico de publicación, a los usuarios y uso que se hará de la traducción, etc.)</li> <li>Imprecisión gramatical: abuso de pasivas o de pronombres personales en posición de sujeto, errores morfológicos, errores sintácticos, falta de concordancia, etc.</li> <li>Ortografía: mayúsculas, tildes, etc.</li> <li>Tipografía: comillas, cursiva, negritas, etc.</li> <li>Otro</li> </ol>

Tabla 13. Instrucciones para las revisoras-correctoras externas

### 3.4 MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS DE LOS DATOS

Saldanha y O'Brien (2013) se refieren a la inconveniencia de considerar como irreconciliables los tipos de investigación conceptual y empírica. Las autoras aclaran que una investigación empírica de calidad debe basarse en una investigación conceptual; y una investigación conceptual, para ser de utilidad, deberá sustentarse en evidencia. Ambas, evidencia y teoría, son fundamentales en toda investigación. Destacan asimismo que, aunque habitualmente en los estudios empíricos la teoría constituye el punto de partida, la teoría también puede construirse a partir de los datos, como sucede en los estudios inductivos. En este sentido, las autoras distinguen entre generación de teorías, a través de la formulación de preguntas y de hipótesis, a partir de los datos; y comprobación de teorías, mediante la verificación de hipótesis: «research can be seen as theory building as well as theory testing; as providing answers (for example, in hypothesis-testing research) as well as framing questions (in hypothesis-generating research)» (p. 4).

Abordamos el análisis del proceso de manera inductiva, aplicando los principios de la Teoría Fundamentada (ver sección 3.4.1). Dada la complejidad de nuestro objeto de estudio (Alves y Hurtado Albir, 2010), hicimos una selección de aspectos concretos de observación (ver apartado 3.2). Para el análisis del producto, procedimos de manera deductiva (ver sección 3.4.2). Elaboramos una tipología de errores, a partir de las propuestas de Hurtado Albir (1996, 2011), de Hansen (2009a), de Mossop (2014), de Tolosa Igualada (2013: 158-160) y de los baremos de corrección que suelen utilizarse en las asignaturas específicas de traducción de la carrera de traductor de nuestra institución. Para el segundo nivel de evaluación del producto, nos basamos en las propuestas de Pym (1992), Pavlovic (2007), PACTE (2008, 2011), Göpferich *et al.* (2011) (ver sección 3.3.5.4).

### 3.4.1 El análisis del proceso

El análisis de los datos del proceso de nuestra investigación se aborda desde los principios de la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*), formulada inicialmente por Glaser y Strauss en 1967. Esta metodología, de tipo inductiva, admite la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos, lo que le otorga un carácter flexible. La Teoría Fundamentada (TF) se caracteriza por comprender un procedimiento de análisis que culmina en la formulación de una teoría (hallazgos o hipótesis) fundamentada (basada) en los datos. La teoría formulada «es denominada sustantiva o de rango medio y se aplica a un contexto más concreto» que la teoría formal (Hernández Sampieri *et al.*, 2010). Glaser y Strauss (2006: 33) distinguen la teoría sustantiva, que es de carácter local, de la teoría formal, cuya perspectiva es mayor. La teoría sustantiva, según los autores, está ligada a una situación y contexto particular. Aunque local, la teoría que se genera con esta metodología «posee riqueza interpretativa y aporta nuevas visiones de un fenómeno»; además, contribuye a la construcción de la teoría formal: «Substantive theory in turn helps to generate new grounded formal theories and to reformulate previously established ones» (p. 34).

Posteriormente, las diferencias conceptuales entre Glaser y Strauss dieron origen a dos diseños de Teoría Fundamentada, el sistemático y el emergente; y más recientemente, al diseño constructivista formulado por Charmaz (2006).

El diseño sistemático, que es el que empleamos en este estudio, se caracteriza por la aplicación metódica de una serie de pasos en el análisis de los datos, denominados procedimientos de codificación (Strauss y Corbin, 2002) (ver sección 3.4.1). En la propuesta de estos autores, el proceso de codificación comienza con el microanálisis de los datos, que abarca la codificación abierta y la codificación axial, y continúa con la codificación selectiva

(ver Figura 2). Aunque se describen como procedimientos secuenciales, la codificación abierta y la codificación axial suelen aplicarse en paralelo.

La codificación abierta se define como «el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones» (Strauss y Corbin, 2002: 110). Este procedimiento consiste, según los autores, en descomponer los datos en partes discretas, examinarlas, compararlas e identificar similitudes y diferencias. Todos aquellos «acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o interacciones que se consideran conceptualmente similares en su naturaleza o relacionados en el significado se agrupan bajo conceptos más abstractos, denominados "categorías"» (pp. 11-112) (ver las categorías y subcategorías generadas en esta investigación en las secciones 4.2.1.2, 4.2.2, 4.2.3.1, 4.2.3.2, 6.3 y 6.4). Para llevar adelante la codificación abierta, los autores proponen una serie de herramientas analíticas definidas como técnicas y mecanismos para el análisis de los datos: la comparación constante entre los casos que se analizan para poder transitar de lo más específico a lo general; la formulación de preguntas sobre los datos; el análisis línea por línea, en profundidad, de palabras, frases u oraciones; la comparación teórica, que consiste en la comparación de teorías y conceptos abstractos, a fin de buscar conceptos similares y diferentes y otras propiedades y dimensiones. Los códigos que se generan en la codificación abierta provienen de dos fuentes: la precodificación y los códigos *in vivo*. En la precodificación, el investigador genera códigos a partir de la conceptualización de los datos y aplicando las herramientas analíticas mencionadas en el párrafo anterior. Los códigos *in vivo*, por otro lado, pueden describirse como etiquetas para las categorías constituidas por pasajes, frases o palabras exactas de los participantes (ver los resultados de la codificación abierta en 4.2.1.1). La codificación axial consiste en la reagrupación de los datos fragmentados durante la codificación abierta. En esta reagrupación se identifican relaciones entre las subcategorías para establecer

explicaciones precisas y completas de los fenómenos<sup>16</sup>. La codificación axial concluye con la elaboración de un esbozo o modelo del fenómeno estudiado, llamado paradigma, que incluye las condiciones en las que el fenómeno ocurre o no ocurre, su contexto de ocurrencia, las acciones que lo describen y sus consecuencias. Strauss y Corbin (2002: 140) describen el paradigma como «un esquema organizativo», «una perspectiva que se adopta sobre los datos». Destacan, además, que en la elaboración del paradigma se emplean los «términos científicos normales», a fin de «facilita[r] la discusión entre los científicos» (ver Tabla 14 a Tabla 22).

La codificación selectiva es el proceso que consiste en integrar y refinar las categorías. Dado que el objetivo de la Teoría Fundamentada es construir una teoría, los hallazgos deberán presentarse como un conjunto de conceptos interrelacionados que permitan explicar el fenómeno observado (ver la integración de las categorías en el capítulo 6 y su aplicación al análisis del cuarto parámetro de observación en el capítulo 5). Estas interrelaciones quedan plasmadas en forma de proposiciones o hipótesis (p. 159). Este proceso de interrelación comienza con la identificación de un concepto central o unificador, cuya búsqueda se concreta en los conceptos o teorías ya existentes en el campo de conocimiento: «A veces, [el investigador] intenta localizar un concepto similar a la naturaleza de la idea central [...] en el cuerpo mayor de conocimiento profesional y contribuye a un mayor desarrollo y refinamiento de los conceptos existentes en su campo» (p. 171). Strauss y Corbin (2002) aclaran, no obstante, que esta práctica no suele ser la habitual, dado que es muy frecuente que existan vacíos denominativos o conceptuales en la bibliografía. Asimismo, la generación de conceptos nuevos aporta perspectivas y enfoques diferentes sobre el fenómeno estudiado, lo que a su vez

---

<sup>16</sup> «El término fenómeno, como lo hemos planteado, es una palabra que responde a la pregunta: ¿"Qué está sucediendo aquí"? Al buscar los fenómenos, estamos buscando patrones repetidos de acontecimientos, sucesos, o acciones/interacciones que representen lo que las personas dicen o hacen, solas o en compañía, en respuesta a los problemas y situaciones en los que se encuentran. En la codificación, las categorías representan los fenómenos». (Strauss y Corbin, 2002: 142)

contribuye al avance del conocimiento en el campo del saber relevante. De hecho, los autores proponen que, durante la escritura sobre los resultados del estudio, el investigador realice comparaciones y describa los aportes de los nuevos hallazgos y haga explícito el modo en el que estos se acoplan al conocimiento existente. En otros casos, el concepto existe y suele ser adecuado para describir el fenómeno.

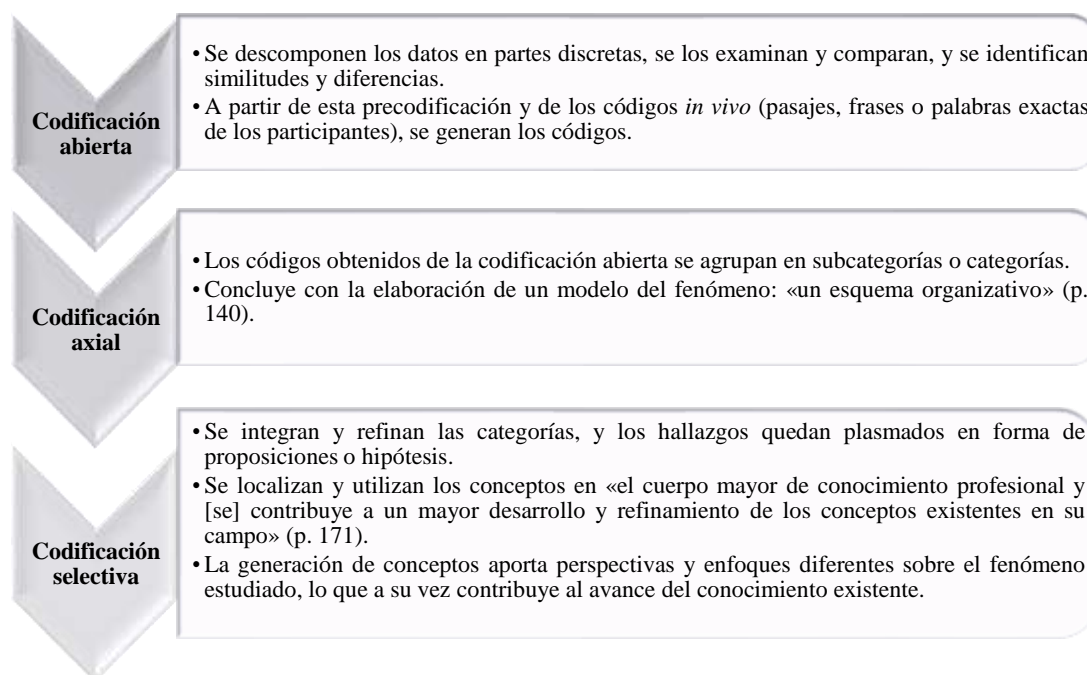


Figura 2. Sistema de codificación en la Teoría Fundamentalada. (Elaboración propia basada en Strauss y Corbin, 2002)

En consecuencia, para describir, explicar e interpretar los datos de nuestra investigación se emplearon los conceptos ya propuestos en la bibliografía del área, que presentamos en el capítulo 2 de esta tesis. Los resultados de nuestro estudio confirman y amplían el conocimiento ya existente sobre los aspectos aquí investigados. Al momento de observar y establecer la interrelación entre el conocimiento existente y el nuevo conocimiento, se procuró utilizar la terminología y los conceptos empleados por otros investigadores, que repasamos en las secciones 4.2.1, 4.2.2, 4.2.3, 4.3, 5.1, 5.3, 6.1, 6.2 y 6.3. En todo caso, cuando surgieron nuevas



formas de entender un fenómeno se intentó proporcionar códigos *in vivo* (palabras exactas, de las verbalizaciones de los participantes) para ilustrar este nuevo aspecto del fenómeno.

Para nuestro análisis, comparamos las verbalizaciones y las acciones que previamente registramos en los protocolos del proceso de traducción (ver apartado 4.2). Identificamos, en estos códigos (acciones) y códigos *in vivo* (verbalizaciones), similitudes y diferencias. A partir de ellas, generamos subcategorías y categorías.

En la Tabla 14 ilustramos el proceso de codificación abierta que realizamos sobre los protocolos del proceso de traducción correspondientes a la tarea 2. Identificamos, mediante la técnica de comparación constante, una acción en común en dos de los sujetos en la fase de orientación (ver sección 4.2.1.1): *destacar con color las palabras que representan una dificultad*. Uno de ellos, además, describió en voz alta su acción: «... Voy a marcar las palabras que no entiendo y las voy a buscar en el diccionario»:

FASE DEL PROCESO DE TRADUCCIÓN: ORIENTACIÓN TAREA 2	
S1	«Bueno, voy a empezar la traducción. Voy a leer para ver sobre qué trata el texto. Voy a marcar las palabras que no entiendo y las voy a buscar en el diccionario». [Mientras lee, destaca con color <i>codling moth, wormy apples, orchards, mating disruption</i> ] {DESTACA CON COLOR}
S13	[Lee el encargo, abre el enlace. Lee los fragmentos seleccionados y, mientras lee, destaca con color terminología: <i>home planting, codling moth, insect pest, cream colored caterpillar, home orchard, mating disruption, sex pheromones</i> ]. {DESTACA CON COLOR}

Tabla 14. Ejemplificación del proceso de codificación abierta, en la fase de orientación

Identificamos dos tipos de códigos (ver Tabla 15) en el proceso de codificación abierta, a partir de los cuales generamos categorías y subcategorías (ver Tabla 16).

CÓDIGOS identificados en la CODIFICACIÓN ABIERTA	
CÓDIGOS <i>IN VIVO</i>	ACCIONES
«[...]Voy a marcar las palabras que no entiendo y las voy a buscar en el diccionario».	[Mientras lee, destaca con color: <i>codling moth, wormy apples, orchards, mating disruption...</i> ]
	[...mientras lee, destaca con color terminología: <i>home planting, codling moth, insect pest, cream colored caterpillar, home orchard, mating disruption, sex pheromones</i> ].

Tabla 15. Códigos identificados en el proceso de codificación abierta. (Ejemplo basado en la Tabla 14)

SUBCATEGORÍAS Y CATEGORÍAS que se derivan de la CODIFICACIÓN ABIERTA	
SUBCATEGORÍAS	CATEGORÍAS
Destaca con color	Anticipa dificultades de traducción

Tabla 16. Ejemplificación del proceso de codificación axial. Subcategorías y categorías que se derivan de la codificación abierta. (Ejemplo basado en la Tabla 14).

Identificamos una serie de acciones y verbalizaciones comunes a varios participantes en la fase de producción (ver sección 4.2.1.1): *proponer en voz alta una solución para un problema y continuar con una acción de búsqueda del «elemento perturbador»; escribir una propuesta de traducción y luego buscar en fuentes externas de información el «elemento perturbador»*. Observamos también, en la toma de decisiones, en aquellas acciones en las que el sujeto recurre

a fuentes externas de información, la verbalización de argumentos en los que basa su decisión para adoptar o descartar la solución que les ofrecen las fuentes:

FASE DEL PROCESO DE TRADUCCIÓN: PRODUCCIÓN TAREA 2	
S6	La carpocapsa es [pausa] «¿la peste de insecto se dice?» {PROPONE UNA SOLUCIÓN} [→busca: insect pest] {BUSCA EL ELEMENTO PERTURBADOR} la plaga de insectos [pausa] de manzanas y peras en Norte América
S4	«pero» {PROPONE UNA SOLUCIÓN} sin embargo {ESCRIBE UNA PROPUESTA DIFERENTE A LA VERBALIZADA}, varias «¿medidas?, pero no sé si el contexto cambiará su significado, así que lo voy a buscar» {PROPONE UNA SOLUCIÓN} [busca: measures] {BUSCA EL ELEMENTO PERTURBADOR} medidas pueden ser
S14	que penetran la fruta y producen «¿manzanas agusanadas?» {PROPONE UNA SOLUCIÓN} [busca: wormy] {BUSCA EL ELEMENTO PERTURBADOR} manzanas agusanadas
S9	El daño se produce con la larva, [pausa] [busca: larvae] {ESCRIBE UNA PROPUESTA DE TRADUCCIÓN} {BUSCA EL ELEMENTO PERTURBADOR} [pausa] que es una [pausa] [busca: caterpillar] oruga de color crema [resalta crema] que [pausa] hace túneles en la fruta y produce manzanas “agusanadas” (Figura 1). El control de estos insectos este insecto [borra] puede ser difícil debido [pausa] en gran parte a los hábitos alimenticios del mismo, pero hay varias medidas que se pueden tomar en [pausa] los huertos las huertas [pausa] caseras caseros/ hogareños para [pausa] controlar efectivamente a la carpocapsa pomonella. [busca: manage] {ESCRIBE UNA PROPUESTA DE TRADUCCIÓN} {BUSCA EL ELEMENTO PERTURBADOR}
S5	<i>WordReference</i> →sex pheromone: Ø→Google: sex pheromone: [mira los resultados]→Google→feromonas sexuales: «en internet aparece, debe de ser así» {ARGUMENTO/CRITERIO} = feromonas sexuales

Tabla 17. Ejemplificación del proceso de codificación abierta, en la fase de producción

En la ilustración del proceso de codificación abierta plasmada en la Tabla 17, detectamos dos tipos de códigos (ver Tabla 18), a partir de los cuales generamos las categorías y subcategorías que listamos en la Tabla 19:

CÓDIGOS identificados en la CODIFICACIÓN ABIERTA	
CÓDIGOS <i>IN VIVO</i>	ACCIONES
«¿la peste de insecto se dice?»	[Busca: insect pest]
«¿medidas?, pero no sé si el contexto cambiará su significado, así que lo voy a buscar»	[Busca: measure]
«¿manzanas agusanadas?»	[Busca: wormy]
«pero»	[Escribe: sin embargo]
	[Escribe: larva] [Busca: larvae] [Escribe: controlar] [Busca: manage]
«en internet aparece, debe de ser así»	[Escribe: feromonas sexuales]

Tabla 18. Códigos identificados en el proceso de codificación abierta. (Ejemplo basado en la Tabla 17)

Entre las categorías que registramos en la Tabla 19, se presentan: una acción indicadora de la presencia de un problema de traducción (*verbaliza una solución provisoria*), dos ejemplos de acción indicadora de resolución de problema (*busca información en fuentes externas, escribe una solución diferente a la solución provisoria verbalizada*), un tipo de toma de decisiones en las acciones de búsqueda de información (*adopta la solución que le ofrece la fuente*) y la verbalización de un criterio (o argumento) de toma de decisiones (*se apoya en las fuentes*):

SUBCATEGORÍAS y CATEGORÍAS que se derivan de la CODIFICACIÓN ABIERTA	
SUBCATEGORÍAS	CATEGORÍAS
Verbaliza una solución provisoria (SP) y busca información en fuentes externas	Identificación de problemas
Verbaliza una solución provisoria y escribe una opción diferente a la SP verbalizada	
Escribe una solución provisoria y busca información en fuentes externas	
Se apoya en las fuentes.	Criterio explícito de toma de decisiones

Tabla 19. Ejemplificación del proceso de codificación axial. Categorías y subcategorías que se derivan de la codificación abierta. (Ejemplo basado en la Tabla 17).

En la fase de revisión, como explicaremos con más detalle en 4.2.1.1, identificamos acciones de monitoreo y de optimización de la traducción, y nos concentramos en estas últimas. En la Tabla 20 mostramos ejemplos de este tipo de acciones: algunos sujetos introducen cambios en su traducción, algunos de estos cambios se basan en nuevas búsquedas; en otros casos, ejecutan búsquedas que no conducen a cambios.

FASE DEL PROCESO DE TRADUCCIÓN: REVISIÓN TAREA 2	
S10	«“Plantaciones domésticas” era lo que tengo que revisar» [busca: home planting] [Reemplaza] Control en plantaciones domésticas→control en plantaciones a pequeña escala {BUSCA Y REEMPLAZA EN FUNCIÓN DE LOS RESULTADOS}
S13	[busca: mate] [No cambia] {BUSCA Y NO INTRODUCE CAMBIOS}
S4	interrupción/ alteración «Creo que quedaría mejor alteración» [busca: mating] «habla de un proceso que puede ser exitoso o no, así que mejor alteración». {BUSCA Y DECIDE EN FUNCIÓN DE LOS RESULTADOS}

Tabla 20. Ejemplificación del proceso de codificación abierta en la fase de revisión

Los códigos que identificamos en el ejemplo anterior, registrados en la Tabla 21, dieron lugar a las categorías y subcategorías que plasmamos en la Tabla 22:

CÓDIGOS identificados en la CODIFICACIÓN ABIERTA	
CÓDIGOS <i>IN VIVO</i>	ACCIONES
«“Plantaciones domésticas” era lo que tengo que revisar»	[busca: home planting] [Reemplaza] Control en plantaciones domésticas→control en plantaciones a pequeña escala
	[busca: mate] [No cambia]
«habla de un proceso que puede ser exitoso o no, así que mejor alteración»	interrupción/ alteración «Creo que quedaría mejor alteración» [busca: mating]

Tabla 21. Códigos identificados en el proceso de codificación abierta. (Ejemplo basado en la Tabla 20)

CATEGORÍAS que se derivan de la CODIFICACIÓN ABIERTA	
SUBCATEGORÍAS	CATEGORÍAS
Nuevo segmento de texto (nuevas opciones/ propuestas)	Cambios basados en nuevas búsquedas
	Búsqueda no conducente a cambios
Decisiones definitivas (a partir de opciones provisionarias)	Cambios basados en nuevas búsquedas

Tabla 22. Ejemplificación del proceso de codificación axial. Subcategorías y categorías que se derivan de la codificación abierta. (Ejemplo basado en la Tabla 20)

En el siguiente diagrama esquematizamos el análisis el proceso: los procedimientos de codificación aplicados (abierta, axial, selectiva), y los códigos, categorías y subcategorías que emergen de los datos. Asimismo, indicamos los objetivos y los capítulos en los que se aborda cada fase del análisis:

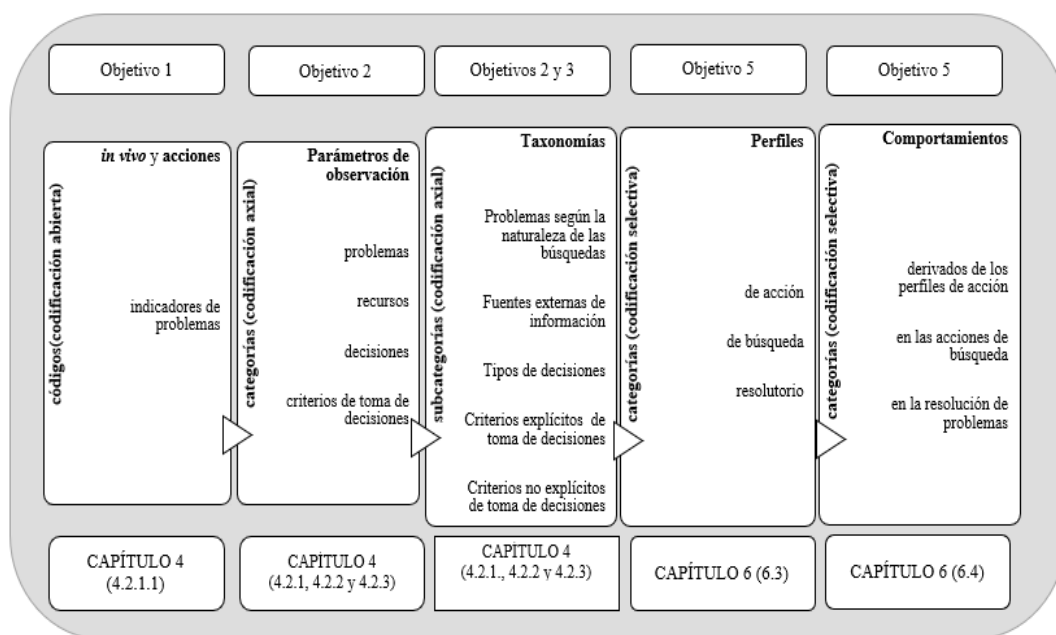


Figura 3. Esquema de análisis del proceso: objetivos, procedimientos de codificación, categorías y capítulos en los que se abordan

### 3.4.2 El análisis del producto

Para el análisis del producto procedimos de manera deductiva. En primer lugar, visualizamos y comparamos las revisiones-correcciones hechas por las evaluadoras. Solo en aquellos casos en los que hubo divergencias, cumplimos la función de evaluadores externos para decidir por una de las opciones propuestas por las revisoras-correctoras. Agrupamos los errores según la tipología que elaboramos (ver Tabla 13 y Tabla 12) y según fueron clasificados como *aceptables* o como *no aceptables*. Identificamos aquellos errores que se correspondían con unidades que habían resultado problemas y, entre éstos, los correspondientes a problemas solucionados con apoyo externo y los correspondientes a problemas resueltos sin apoyo externo (ver apartado 4.3).

Los datos que surgen de la evaluación del producto, analizados a la luz de los recogidos en del análisis el proceso, nos permiten conocer acerca de la habilidad de los sujetos para identificar y para solucionar problemas (ver apartado 5.2). La combinación de estos resultados con la variable *tiempo* ofrece información sobre el cuarto parámetro que nos proponemos observar: la *eficacia del proceso* (ver apartado 5.3).

En la Figura 4 esquematizamos el análisis del producto: objetivo, parámetro de observación (eficacia del proceso), variables (habilidad para identificar problemas, habilidad para resolver problemas y tiempo) y secciones del capítulo en los que se abordan.

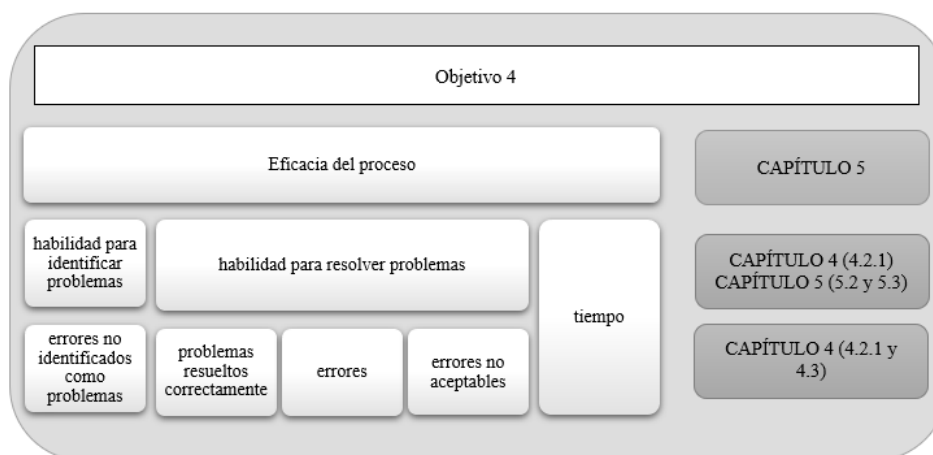


Figura 4. Esquema de análisis del producto: objetivo, parámetro de observación, variables y capítulos en los que se abordan

### 3.5 SÍNTESIS Y CONCLUSIONES

Planteamos un diseño de investigación de tipo cuasiexperimental (Rojo, 2013; Gile, 2015), en el que participaron 15 estudiantes de la carrera de grado de Traductor Público de inglés de la Universidad Nacional del Comahue. Los sujetos que integraron la muestra pertenecen a cuatro niveles distintos de formación.

Nos propusimos llevar adelante un análisis comparativo entre sujetos e intrasujetos, del proceso de traducción y del producto. Para la recogida de los datos recurrimos a la metodología multimétodo, que aplicamos en un entorno natural no controlado: la observación directa mediante la grabación de pantallas y verbalizaciones concurrentes del proceso, y las encuestas postareas. Para conocer el perfil académico y personal de los sujetos de esta investigación aplicamos una encuesta de diagnóstico. Con el propósito de obtener una comprensión más acabada del fenómeno en estudio, el análisis del proceso se complementa con la evaluación de las traducciones elaboradas por los sujetos. Para la evaluación del producto participaron dos revisoras-correctoras externas.



El análisis de los datos del proceso se realizó a partir de los principios de la Teoría Fundamentada, y comprendió los procedimientos de: (a) revisión de los datos para obtener un panorama general, (b) identificación de las unidades de análisis y generación de categorías iniciales (codificación abierta), (c) descripción de las categorías codificadas (codificación axial), (d) codificación de las categorías (codificación selectiva) y (e) generación de hipótesis (Charmaz, 2006). Para el análisis de los datos del producto se procedió de manera deductiva.

Nuestra investigación está guiada por los objetivos específicos planteados y por los cuatro aspectos que hemos seleccionado para observar a partir de la revisión de antecedentes y del análisis preliminar de los datos: *la identificación de problemas, las acciones para la resolución de problemas, la toma de decisiones y los resultados de las acciones y decisiones en el producto final*. Cada uno de estos aspectos se analizan a partir de una serie de indicadores que se derivan de la revisión de antecedentes realizada en el capítulo 2 de la presente tesis y del análisis preliminar, exploratorio, de los datos. En la Tabla 23 definimos cada parámetro de observación, e identificamos los indicadores y las fuentes de datos para cada aspecto del proceso que nos propusimos observar:

Aspectos	Definiciones	Indicadores	Fuentes de datos
Los problemas de traducción	Obstáculos que surgen durante el proceso de traducción	-acciones que se activan ante una dificultad o problema de traducción -naturaleza de los problemas -percepción de dificultad por parte del sujeto con respecto a la tarea hecha -satisfacción del sujeto respecto de la tarea realizada	-verbalizaciones -grabaciones de pantallas -respuestas de los cuestionarios postareas.
Solución de problemas	Empleo de recursos para resolver problemas	-acciones que se activan para solucionar problemas -acciones de búsqueda en fuentes externas de información -densidad accional de las acciones de búsqueda -variedad y tipo de fuentes que se consultan	-verbalizaciones -grabaciones de pantallas
Toma de decisiones	Decisiones adoptadas durante el proceso de traducción	-tipo de decisiones -criterios de toma de decisiones	-verbalizaciones -grabaciones de pantallas
Eficacia del proceso	Relación entre la habilidad para identificar y solucionar problemas, la aceptabilidad de las traducciones y el tiempo de ejecución de las tareas	-Habilidad para identificar problemas -Habilidad para solucionar problemas -Tiempo de ejecución de las tareas	-verbalizaciones -grabaciones de pantallas -producto (traducciones)

Tabla 23. Parámetros de observación: aspectos, definiciones, indicadores y fuentes de datos

En el capítulo 4 presentamos, en primer lugar, los datos que corresponden al perfil académico y personal de los participantes (ver apartado 4.1). Luego, los datos que provienen del análisis del proceso de traducción ejecutado por cada sujeto, que surgen de la aplicación de los procedimientos de codificación abierta y axial (ver apartado 4.2). Continuamos con la evaluación del producto (ver apartado 4.3) y concluimos con las respuestas de los cuestionarios postareas (ver apartado 4.4).



## **4 LA IDENTIFICACIÓN DE PROBLEMAS Y LA TOMA DE DECISIONES**

En este capítulo presentamos los datos que provienen de cinco fuentes:

- las respuestas de la encuesta de diagnóstico
- las grabaciones de pantallas, correspondientes a los procesos de traducción del texto 1 y del texto 2
- las verbalizaciones concurrentes, correspondientes a los procesos de traducción del texto 1 y del texto 2
- las traducciones elaboradas por los participantes, y
- las respuestas de las encuestas postareas

El análisis de los datos obtenidos de la encuesta de diagnóstico queda plasmado en el apartado 4.1. Los datos recogidos con las grabaciones de pantalla y las verbalizaciones concurrentes se analizan en la sección 4.2. La codificación (abierta y axial) de los datos del proceso se llevó adelante mediante el análisis línea por línea, la aplicación de la técnica de comparación constante y la comparación teórica de los protocolos del proceso de traducción (ver sección 3.4.1). En la sección 4.3 registramos los datos que provienen de la evaluación del producto y concluimos el capítulo con las respuestas de los cuestionarios postareas, en la sección 4.4.

## 4.1 DATOS RECOGIDOS MEDIANTE LA ENCUESTA DE DIAGNÓSTICO

Como explicamos en el capítulo de Metodología, en el apartado 3.3.5.1, se aplicó un cuestionario autoadministrado con el propósito de recoger información sobre el perfil personal y académico de los participantes de la investigación. El instrumento constó de 19 preguntas para los grupos del nivel inicial y del nivel intermedio (subniveles 1 y 2) y de 17 preguntas para los participantes del grupo avanzado.

### 4.1.1 Perfil personal de los participantes

Como anticipamos en los capítulos anteriores, todos los participantes de esta investigación son estudiantes de la carrera de Traductor Público de inglés de la Universidad Nacional del Comahue (ver sección 3.3.1).

En cuanto al perfil personal, los estudiantes que pertenecen al grupo del **nivel inicial** tienen entre 19 y 21 años y, a pesar de esta diferencia en la edad todos comenzaron a cursar la carrera en 2016. Además de la materia obligatoria de lengua extranjera que deben cursar en la escuela secundaria, todos manifestaron haber estudiado inglés en un instituto privado entre 7 y 8 años antes de comenzar su formación universitaria. A excepción de S3 y de S2, los demás participantes rindieron, antes de ingresar a la carrera de traductor, por lo menos un examen internacional: S1 y S4 rindieron el PET (*Preliminary English Test*) y el FCE (*First Certificate of English*); mientras que S5, solo el FCE. Con respecto a su educación primaria y secundaria, S1 cursó ambos niveles en una escuela pública de gestión privada; S5, S4 y S2, en una escuela pública; y S3 cursó el nivel primario en una escuela pública y el secundario en una escuela privada.

Los participantes que pertenecen al nivel **intermedio de formación, al subnivel 1**, tienen entre 20 y 27 años. Además de la materia obligatoria de lengua extranjera que deben cursar en la escuela secundaria, todos informaron que estudiaron inglés en un instituto privado entre 5 y 10 años. A excepción de S9, las demás participantes rindieron el examen internacional FCE. Con respecto a su educación primaria y secundaria, S9 cursó ambos niveles en una escuela pública; S8, en una escuela privada el nivel primario y en una escuela pública el nivel secundario; y S6 y S7, ambos niveles en una escuela pública de gestión privada.

Los participantes del **nivel intermedio, del subnivel 2**, tienen entre 22 y 25 años. S10 cursó los niveles primario y secundario en escuelas públicas; S12 estudió en una escuela primaria pública y en una escuela secundaria privada; mientras que S11 cursó sus estudios primarios en una escuela privada y los estudios secundarios en instituciones pública y privada. A excepción de S12, que no tiene estudios extracurriculares de inglés y que no rindió examen internacional, las demás participantes estudiaron, además de la materia obligatoria de inglés de la escuela secundaria, en un instituto privado. S11 también estudió la lengua extranjera con un profesor particular, entre dos y tres años. De este grupo, solo S11 rindió un examen internacional (FCE).

Las participantes del **grupo avanzado** tienen entre 25 y 27 años. En cuanto a la educación primaria y secundaria, S13 y S15 asistieron a escuelas públicas de gestión privada; mientras que S14 asistió a la escuela pública. Con respecto a la formación extracurricular previa en la lengua extranjera, S13 y S14 estudiaron inglés durante 9 y 8 años, respectivamente, en un instituto privado; y S15, 5 años. Las tres rindieron el examen internacional FCE.

Resumimos en el siguiente cuadro la información dada en los párrafos anteriores:

Sujetos	Sexo	Edad	Educación primaria	Educación secundaria	Estudios de inglés preuniversitarios (duración y ámbito)	Examen internacional (fecha del examen)
S1	M	19	Pública de gestión privada	Pública de gestión privada	8 años-Instituto	PET (2012) FCE (2014)
S2	F	21	Pública	Pública	7 años- Instituto 1 mes (extranjero)	-
S3	F	19	Pública	Privada	8 años-Instituto	-
S4	F	20	Pública	Pública	7 años-Instituto	PET (2014) FCE (2015)
S5	F	19	Pública	Pública	8 años-Instituto	FCE (2016)
S6	F	20	Pública de gestión privada	Pública de gestión privada	10 años- Escuela primaria y secundaria Instituto	FCE (2013)
S7	F	22	Pública de gestión privada	Pública de gestión privada	5 años-Instituto	-
S8	F	21	Privada	Pública	7 años-Instituto	FCE (2014)
S9	F	27	Pública	Pública	5 años-Instituto	FCE (2007)
S10	F	22	Pública	Pública	3 años-Instituto	-
S11	F	24	Privada	Privada	Escuela primaria y secundaria. 1 año- Profesor/a particular 2 años- Instituto	FCE (2006)
S12	F	23	Pública	Privada	-	-
S13	F	26	Pública de gestión privada	Pública de gestión privada	9 años-Instituto	FCE (2008)
S14	F	27	Pública	Pública	8 años-Instituto	PET (2006) y FCE (2007)
S15	F	25	Pública de gestión privada	Pública de gestión privada	5 años-Instituto	FCE (2009)

Tabla 24. Perfil personal de los participantes de la investigación

#### 4.1.2 Perfil académico de los participantes

Todos los participantes del nivel inicial coinciden en haber comenzado a cursar la carrera de grado en el año 2016. En cuanto a su experiencia y formación en traducción, los participantes **del nivel inicial**, al momento de realizar las tareas de traducción de esta investigación, se encontraban cursando la primera materia específica de traducción del plan de estudios: Introducción a la Traducción, que corresponde al segundo año de la carrera. En esta asignatura, que es anual<sup>17</sup>, las actividades de práctica de traducción comienzan a realizarse aproximadamente a fines de septiembre. Por lo tanto, esos estudiantes no tenían experiencia en traducción al momento de realizar las tareas encomendadas para esta investigación. Estos datos se confirman con las respuestas del cuestionario: todos, a excepción de S2, informaron que no hicieron cursos de traducción (escrita, audiovisual, de interpretación u otro relacionado) antes de ingresar o desde el ingreso a la carrera. S2, sin embargo, informó que había cursado un año de la carrera de Traductor Público en una institución terciaria. Asimismo, S2 y S3 habían tenido un acercamiento a la práctica de traducción de manera informal. Las respuestas de los participantes de este nivel (inicial) de formación, a las preguntas sobre las materias cursadas y que se encontraban cursando al momento de realizar las tareas de traducción para este estudio, confirman que son alumnos con un perfil de formación similar, ya que tenían aprobado el primer año de la carrera (curso introductorio), que incluye: Introducción a la Lengua Inglesa, Introducción a la Lengua Española, Introducción a la Gramática Española. Además, todos estaban cursando el segundo año de la carrera (Lengua Inglesa I, Fonética y Fonología Inglesa I, Lengua Española I, Introducción a la Traducción). Aunque S2 tenía también aprobadas dos materias del segundo año de la carrera (Gramática Inglesa I y Lengua Española I).

---

<sup>17</sup> El cursado comienza los primeros días de marzo y termina a fines de noviembre.



Tres de las participantes del **grupo intermedio-subnivel 1** ingresaron a la carrera de traductor en el año 2015; solo S9 comenzó a cursar en el año 2016. Al momento de realizar las tareas de este estudio, estos sujetos habían hecho práctica de traducción sistemática en las asignaturas de Introducción a la Traducción, durante dos meses, y en Traducción y Traductología, durante el primer cuatrimestre. Además de la práctica realizada en el marco de la carrera, a excepción de S7, los participantes informaron que no habían hecho otros cursos extracurriculares de traducción (escrita, audiovisual, de interpretación u otro relacionado) antes de comenzar su formación universitaria o durante los dos años de cursado. Según surge de las respuestas de esta encuesta, todos los participantes que pertenecen a este grupo tienen un perfil de formación académico similar. Todos tenían aprobadas, al momento de participar en este estudio, las materias del primero y del segundo año, y las asignaturas del primer cuatrimestre del tercer año: Introducción a la Lengua Inglesa, Introducción a la Lengua Española, Introducción a la Gramática Española, Lengua Inglesa I, Gramática Inglesa I, Gramática Inglesa II, Fonética y Fonología Inglesa I, Lengua Española I, Gramática Española I, Literatura en Lengua Española I, Introducción a la Traducción, Gramática española II y Derecho I. Asimismo, todos estaban cursando las materias anuales del tercer año y las del segundo cuatrimestre de ese nivel, excepto por S9, que cursaba solo dos de las anuales del tercer año: Lengua Inglesa II Aplicada a la Traducción, y Traducción y Traductología. Las cuatro participantes de este grupo, en cuanto a las materias específicas de traducción aprobada (Introducción a la Traducción) y en curso (Traducción y Traductología), se encontraban en la misma situación.

Las participantes del **grupo intermedio- subnivel 2** habían hecho práctica sistemática de traducción escrita en las materias específicas que habían cursado. S11 es la participante con un mayor número de materias específicas de traducción aprobadas al momento de hacer las

pruebas de traducción para esta investigación: Introducción a la Traducción, Traducción y Traductología, Terminología y Documentación, Traducción Jurídica I, Traducción Técnica, Taller de Herramientas para la Traducción. Mientras que S12 y S10 habían aprobado, al momento de realizar las pruebas, solo Introducción a la Traducción, Terminología y Documentación, Traducción y Traductología. Es importante destacar que todas las participantes del grupo del nivel intermedio (subnivel 2), a diferencia de los que pertenecen a los dos grupos anteriores, habían cursado la materia Terminología y Documentación. En esta materia se hace hincapié en las estrategias de investigación documental para la búsqueda de información temática, lexicográfica, ortotipográfica, gramatical, discursiva, terminológica y fraseológica. La relevancia de las asignaturas que tenían aprobadas y que estaban cursando al momento de hacer las tareas de este estudio reside no solo en el cúmulo de traducciones hechas por los participantes, sino también en las áreas de conocimiento en las que habían recibido entrenamiento. Los participantes de este grupo habían hecho o estaban haciendo práctica de traducción en todas las áreas que ofrece la carrera de Traductor Público de la Universidad Nacional del Comahue (ver Tabla 8). A pesar de las diferencias en cuanto las materias específicas de traducción aprobadas, la decisión de incluirlas en un mismo grupo, clasificado preliminarmente como del nivel intermedio subnivel 2, se basó en el hecho de que todas habían cursado la materia Terminología y Documentación el mismo año y, por lo tanto, habían recibido igual entrenamiento en los aspectos mencionados.

Los participantes del **grupo avanzado** comenzaron su formación universitaria entre 2009 y 2010. Al momento de hacer las traducciones encomendadas para esta investigación, ya habían aprobado todas las materias del plan de estudios. Solo les quedaba por rendir el examen final oral de la materia Práctica Profesional, que consiste en la corrección y defensa de la traducción hecha durante el cursado de esta materia. En esta etapa de la carrera es muy común

en nuestra institución la disimilitud de los estudiantes con respecto a la edad y a la fecha de inicio de su formación. Además de la experiencia en traducción que habían obtenido en su formación universitaria, todas, a excepción de S14, hicieron cursos de traducción (S13) en paralelo o algún trabajo de traducción fuera o en el ámbito de la universidad (S15).

La encuesta diseñada nos brindó la información que nos propusimos recoger al momento de diseñar el instrumento (ver sección 3.3.5.1), lo que confirma su validez como método de recogida de datos (Sun, 2015) (ver sección 2.3.2).

A modo de resumen, incluimos en la Tabla 25 la información presentada en los párrafos anteriores:

sujeetos	Ingreso a la carrera	Experiencia previa en traducción	Formación o capacitación en traducción, previa o paralela al cursado de la carrera	Etapas de formación	Materias específicas de traducción aprobadas	Materias específicas de traducción en curso
Nivel inicial						
S1	2016	-	-	Primer año de la carrera (curso introductorio)	-	Introducción a la Traducción
S2	2016	Traducción (material de estudio: Geología)	Cursado de la carrera en otra institución (1 año)	Primer año de la carrera (curso introductorio) Dos materias del segundo año: Gramática Inglesa I y Lengua Española I	-	Introducción a la Traducción
S3	2016	Traducción (libro de coreografías de <i>ballet</i> )	-	Primer año de la carrera (curso introductorio)	-	Introducción a la Traducción
S4	2016			Primer año de la carrera (curso introductorio)	-	Introducción a la Traducción
S5	2016	-	-	Primer año de la carrera (curso introductorio)	-	Introducción a la Traducción
Nivel intermedio 1						
S6	2015			Todas las materias del segundo año de la carrera y las del primer cuatrimestre del tercer año	Introducción a la Traducción	Traducción y Traductología
S7	2015	Traducción (CV)		Todas las materias del segundo año de la carrera y las del primer cuatrimestre del tercer año	Introducción a la Traducción	Traducción y Traductología

S8	2015			Todas las materias del segundo año de la carrera y las del primer cuatrimestre del tercer año	Introducción a la Traducción	Traducción y Traductología
S9	2016			Todas las materias del segundo año de la carrera y las del primer cuatrimestre del tercer año	Introducción a la Traducción	Traducción y Traductología
Nivel intermedio 2						
S10	2013			Tercer año aprobado	Introducción a la Traducción, Traducción y Traductología, Terminología y Documentación	Traducción Jurídica I Traducción Técnica Taller de Herramientas para la Traducción Traducción Comercial
S11	2013		Congresos y talleres organizados por la UNCo	Cuarto año aprobado (excepto por Traducción Comercial)	Introducción a la Traducción Traducción y Traductología Terminología y Documentación Traducción Jurídica I Traducción Técnica Taller de Herramientas para la Traducción	Traducción Comercial  Traducción Literaria  Traducción Jurídica II
S12	2013			Tercer año aprobado (más el Taller de Herramientas para la Traducción)	Introducción a la Traducción, Traducción y Traductología, Terminología y Documentación Taller de Herramientas para la traducción	Traducción Jurídica I Traducción Técnica Traducción Científica y Periodística
Nivel Avanzado						
S13	2010		Curso de traducción audiovisual (2012), Curso de «Informática		Todas	

			productiva para traductores, redactores y correctores» (2012) y un seminario sobre «cómo aprovechar al máximo la macrocompetencia traductora» (2011)			
S14	2009	-	-		Todas	
S15	2010		Traducción de un texto humanístico (8200 palabras aprox.)		Todas	

Tabla 25. Perfil académico de los participantes

En cuanto a las diferencias más notables que identificamos entre los sujetos que participaron en esta investigación, se observa que:

- S12 es la única que ingresa a la carrera de traductor sin haber hecho estudios extracurriculares de la segunda lengua.
- S10 es la participante que estudió la lengua extranjera, antes de comenzar su formación de grado, una menor cantidad de años<sup>18</sup>.
- S2 es la única, entre los sujetos que pertenecen al grupo del nivel inicial, que antes de iniciar su formación en la UNCo había cursado, en otra institución, un año de la carrera de traductor.
- Entre los sujetos del nivel avanzado, S14 es la única que no realizó actividades de capacitación en paralelo a su formación universitaria.

Independientemente de las diferencias individuales, el cuestionario de diagnóstico nos permitió confirmar el agrupamiento preliminar de los participantes, guiado por los criterios de tipo de materia específica de traducción aprobada y en curso, en cuatro niveles de formación: inicial, intermedio (subnivel 1), intermedio (subnivel 2) y avanzado (ver secciones 3.3.1 y 3.3.2).

---

<sup>18</sup> En Argentina, no se enseña inglés o ninguna otra lengua extranjera en las escuelas públicas del nivel primario. En las escuelas secundarias, el nivel de conocimiento que se alcanza, de la lengua extranjera (inglesa), es limitado. En cambio, en las instituciones privadas, en ambos niveles y según la institución de que se trate, se alcanza el nivel de *First Certificate of English* o el de *Certificate in Advanced English*.

## 4.2 DATOS OBTENIDOS DEL ANÁLISIS DEL PROCESO

Para el análisis de los datos del proceso de traducción, ejecutado para ambas tareas, se llevó adelante la visualización de las grabaciones de pantallas y la escucha de las verbalizaciones. Registramos lo que los sujetos dicen y hacen mientras traducen en PPT (protocolos del proceso de traducción) (Göpferich *et al.*, 2011) (ver secciones 2.1.3, 2.3.1 y 3.3.4 ). Dividimos los PPT en dos partes, a fin de facilitar su análisis (ver Tabla 26). Por un lado, registramos el *proceso de escritura*, con indicaciones de las pausas, búsquedas, cambios y verbalizaciones de los sujetos, ejecutadas en cada una de las fases del proceso: orientación, producción y revisión final (Jakobsen, 2002). Por otro lado, registramos las *acciones de búsqueda*, con indicaciones del elemento buscado (unidad de búsqueda), las estrategias de búsqueda empleadas, las fuentes consultadas, los resultados de tales búsquedas, las verbalizaciones, la opción seleccionada y toda otra acción visible en la pantalla, de cada una de las fases del proceso:

PPT: registro de las acciones y de las verbalizaciones	
PPT: del proceso de escritura	PPT: de las acciones de búsqueda
<ul style="list-style-type: none"> <li>• la escritura del TM</li> <li>• las búsquedas</li> <li>• las verbalizaciones</li> <li>• los cambios</li> <li>• las pausas (perceptibles)</li> <li>• otra acción visible en la pantalla</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• las acciones de búsqueda</li> <li>• elemento buscado</li> <li>• las estrategias de búsqueda</li> <li>• las fuentes consultadas</li> <li>• los resultados de tales búsquedas</li> <li>• las verbalizaciones</li> </ul>

Tabla 26. Tipo de información plasmada en los protocolos del proceso de traducción

Para la transcripción de las acciones y de las verbalizaciones en los PPT, se emplearon las siguientes convenciones:

[ ] describe las acciones ejecutadas por el sujeto, visibles en la pantalla



«» encierra verbalizaciones del sujeto

→ introduce la fuente que consulta el sujeto, el elemento o la estrategia de búsqueda

: indica el resultado que arroja la fuente que consulta (siempre que el sujeto la verbalice en voz alta o lo señale con el cursor del *mouse*)

∅ indica que la fuente consultada no ofrece resultados

= introduce el resultado de búsqueda adoptado por el sujeto

En el siguiente cuadro mostramos, a modo de ejemplo, el PPT de uno de los sujetos de nuestra investigación. En este caso, se trata del PPT del proceso de escritura de S3 y corresponde a la tarea 2 de traducción. En el PPT se observan, entre corchetes, las acciones visibles en la pantalla: las pausas, las búsquedas, los cambios (tales como borrar, corregir) y otras acciones (abrir el documento, no lee el TO, comienza con la reformulación, etc.). Entre comillas, se indican las verbalizaciones:

S3

[Abre el documento]. «Bueno, voy a empezar con el segundo texto». [No lee el TO, tampoco lee el encargo]. «Ya el primer término que no conozco es *codling moth*, así que lo voy a buscar». [busca: codling moth]

[Comienza con la reformulación del TO].

La polilla de manzano: El control en las plantaciones del hogar

La polilla del manzano es la peste más importante de las manzanas y peras en E.E.U.U. [borra: EE.UU.] América del Norte. El daño es hecho por estas larvas, las cuales son orugas[pausa] color crema[pausa] que hacen agujeros en la fruta y producen [pausa→Busca: wormy] «no sé si refiere al mal estado o a las larvas que tienen adentro» manzanas infestadas de gusanos (Figura 1). [pausa] Controlar estos insectos puede ser difícil debido [pausa] al gran hábitat de [pausa] alimentación [pausa] que tiene, pero [pausa] varias medidas [borra: varias medidas] [pausa] «[home orchard] otro término que desconozco, así que lo voy a buscar» [busca] [pausa] pero hay varias medidas que se pueden usar en los huertos del hogar para controlar a la polilla.

[busca: mating disruption]

La interrupción del apareamiento

La interrupción del apareamiento es una técnica en la que las feromonas sexuales de un insecto, usadas para detectar [pausa→busca: mate] a otro insecto, [pausa] son dispersadas en toda el área para saturar el ambiente con esa feromona. Si es efectivo, los machos no van a ser capaces de localizar a las hembras y así lograr la ausencia de reproducción [pausa] [borra: así lograr la ausencia de reproducción] en la ausencia [pausa] de una reproducción exitosa solo huevos infértiles son [pausa] «no sé cómo traducir laid... ¿depositados?... no sé, voy a poner depositados» depositados «no sé si hay un término específico para esto»

La interrupción del apareamiento para la polilla de manzano [pausa→busca: widely][pausa] «tampoco sé cómo se traduce, pero no quiero buscarla. Quiero ver si se me ocurre» extensamente usada en huertas de manzanas y peras y son [borra: son] pueden ser muy exitosas en las correctas [borra: correctas] circunstancias correctas.

[Agrega una tilde y corrige un espacio en el primer párrafo] [Pausa extensa, sin verbalización o ejecución de acción. Apparently está leyendo su traducción] «Cuando leí el título creí que iba a ser más difícil que el anterior. Tuve que buscar menos términos que para el texto 1, así que no me resultó tan difícil como el anterior. Además, es mucho menos extenso».

Tabla 27. Registro del proceso de escritura, pausas, acciones visibles en la pantalla y verbalizaciones (PPT de S3)

En la Tabla 28 presentamos, a modo de ejemplo, segmentos de los PPT de las acciones de búsqueda. En este caso, a las correspondientes al término *cream-colored*, de la tarea 2. Para esta unidad de búsqueda, S2 recurre a Google e introduce en la caja de búsqueda una propuesta de traducción. No es posible saber, a partir de su verbalización o de la grabación de su pantalla, si leyó los resultados de la búsqueda o si consideró alguna de las opciones como posible solución del problema. Escribe en el buscador una secuencia diferente (*orugas color crema*) y, en este caso, resulta evidente que no mira los resultados ni ejecuta alguna acción consecuente

con su investigación: conserva su opción provisoria. S4 recurre a una fuente bilingüe, *WordReference*, y confirma su hipótesis inicial: la traducción literal (*color crema*) del término. Parece basar su decisión en que uno de los que equivalentes que ofrece la fuente consultada coincide con su propuesta de traducción. S7 recurre a *Linguee* y confirma su propuesta de traducción (*color crema*). A diferencia de los participantes anteriores, que realizan las búsquedas en la fase de producción, S9 busca el término en cuestión en la fase de revisión final. Según lo que se observa en la grabación de su pantalla, S9 no ejecuta acción (por ejemplo, el reemplazo de una variante por otra) que resulte de la información que recoge. Podría considerarse que se trató de la confirmación de su hipótesis (solución provisoria) propuesta en la fase de producción. S12 busca, como prueba textual, imágenes. Su verbalización en voz alta nos permite conocer los argumentos de su decisión final: «color crema sería más tirando a blanco; y no, es color rosa». S13 ejecuta la búsqueda en la fase de revisión final y utiliza la herramienta de búsqueda avanzada de Google para que los resultados estén localizados en Argentina. Escribe en el buscador la secuencia *larva de color amarillento*. Comprueba su aparición en varios de los resultados que devuelve Google, aunque no verifica si estos resultados corresponden a fuentes que tratan el mismo tema sobre el que versa el TO. La recurrencia de la secuencia en los contextos que le ofrece el buscador le resulta una evidencia suficiente como para conservarla en su traducción. S14 realiza su búsqueda en textos paralelos de fuentes especializadas (INTA<sup>19</sup>, SENASA<sup>20</sup> y FAGRO<sup>21</sup>) y en una fuente bilingüe (*Diccionario Reverso Context*). En los tres textos paralelos busca referencias sobre el color de la oruga. Luego, introduce *larva de carpocapsa color crema* en la caja de búsqueda de Google, recorre los resultados que le ofrece el buscador. Esto se hace visible en el desplazamiento del

---

<sup>19</sup> [Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria](#)

<sup>20</sup> [Servicio Nacional de Sanidad y Calidad Agroalimentaria](#)

<sup>21</sup> [Facultad de Agronomía- Universidad de la República](#)

cursor sobre los resultados. Al no encontrar la secuencia de palabras buscada, adopta la opción que le brinda el texto paralelo del SENASA que, si bien no hace referencia al color de la oruga, decide utilizarlo porque «le gusta».

Sujetos	Nivel	Acciones y verbalizaciones	Fase en la que se ejecutan las acciones
S2	Inicial	Google→color crema [no ejecuta acción]→Google→orugas color crema [no mira los resultados]→[conserva opción provisoria =orugas color piel]	Producción
S4	Inicial	<i>WordReference</i> →cream-colored: (color) crema/ (color) pastel=color crema	Producción
S7	Intermedio 1	<i>Linguee</i> →cream-colored: color crema [confirma hipótesis]	Producción
S9	Intermedio 1	Google→color crema [no ejecuta acción]	Revisión final
S12	Intermedio 2	Abre el artículo de blog (Inversanet)→[observa las imágenes]→«color crema sería más tirando a blanco; y no, es color rosa» = color rosa	Revisión final
S13	Avanzado	Google→larva de color amarillento→[localiza la búsqueda en Argentina, con las opciones de búsqueda avanzada]→[verifica en varios resultados relacionados con plagas de frutales y confirma su opción provisoria]	Revisión final
S14	Avanzado	Texto paralelo del SENASA→[busca referencias en el texto sobre el color de la oruga]→Google→carpocapsa→[abre dos de los resultados, correspondientes a las páginas de INTA y FAGRO]: ∅→Diccionario Reverso→cream-colored: color crema→Google→larva de carpocapsa color crema→[recorre los resultados que arroja Google]: ∅→[vuelve al artículo del SENASA]: color claro [pero en referencia al fruto infectado]→[adopta la opción]= color claro «me gusta»	Producción

Tabla 28. Secuencias de acciones de búsqueda y verbalizaciones generadas ante el elemento *cream-colored*. Participantes, etapa de formación y fase en la que ejecutaron las búsquedas.

El análisis de las acciones de búsqueda de información en fuentes externas y de las verbalizaciones de los sujetos durante la ejecución de estas acciones nos brinda información acerca del número y tipo de fuentes que consultan y aquellas en las que basan sus decisiones, los criterios (argumentos que emplean) y el tipo de decisiones que toman, fase del proceso en el que realizan las búsquedas y las estrategias que utilizan (lengua en la que realizan la búsqueda, palabra clave o secuencia de palabras que buscan). El análisis de los datos registrados en los PPT revela que los participantes de esta investigación se enfrentan a problemas o dificultades de traducción en las tres fases del proceso definidas por Jakobsen (2003): orientación, producción y revisión (ver apartado 2.2 y sección 4.2.1.1).

Conforme a los principios metodológicos adoptados para esta investigación, en la fase de codificación abierta se hizo la identificación de cada una de las acciones, el análisis de las verbalizaciones línea por línea y se aplicó el método de comparación constante. En la fase de codificación axial se establecieron relaciones entre los códigos y categorías generados de este análisis (ver sección 3.4.1).

En las secciones 4.2.1, 4.2.2 y 4.2.3 presentamos los resultados de los procedimientos de codificación aplicados al análisis del proceso.

#### **4.2.1 Los problemas de traducción**

En la sección 2.2.1.2 (Problemas de traducción: definiciones y clasificaciones) mencionamos los tres enfoques que propone Krings (1986) para clasificar los problemas de traducción: el enfoque prospectivo, el enfoque retrospectivo y el que podríamos denominar el *enfoque procesual*, es decir, el basado en indicadores detectados en el proceso de traducción. El autor adopta este último enfoque y, a partir de una serie de indicadores que identifica en el

análisis de protocolos de pensamientos en voz alta, distingue entre problemas de recepción (o de comprensión, según Göpferich, 2010), de producción y de producción-recepción. Citamos también la propuesta de Bell (1991:188), que define los problemas como aquellos que «forman parte del proceso de transferencia, tanto si derivan de la recepción del texto de partida o de la producción del texto de llegada, convirtiendo así la fase de análisis o la de síntesis en no automáticas».

Para conocer acerca de los problemas de traducción que resuelven los participantes de nuestro estudio, adoptamos, en primer lugar, el enfoque basado en indicadores o *enfoque procesual*. Asumimos, además, que todo procesamiento no automático implica la existencia de un problema de traducción. Definimos, entonces, los problemas como los obstáculos que surgen durante el proceso de traducción, en cualquiera de las tres fases (Jakobsen, 2002), descritas en 2.2.

Asimismo, como planteamos en la sección 2.2.1.1 (Estrategias de traducción: definiciones y clasificaciones), la noción de estrategia está estrechamente ligada a la de problema de traducción. Los autores coinciden en definir las estrategias de traducción como procedimientos (Chesterman, 2000; Lorsch, 2005) o planes (Krings, 1986) conscientes para solucionar problemas (Scott-Tennent, González Davies y Rodríguez Torras, 2001). El proceso de traducción se compone de fases estratégicas y de fases no estratégicas (Lorsch, 2005). Una fase estratégica comienza con la identificación de un problema y termina con la solución o el reconocimiento de imposibilidad de solucionarlo. Entre estos dos eventos (de identificación y solución de un problema) el traductor procede estratégicamente, evalúa y toma decisiones. La revisión bibliográfica que realizamos en la sección antes mencionada muestra la existencia de una variedad de clasificaciones de estrategias (Cfr. Krings, 1986; Chesterman, 2000; Alves, 1997; Königs, 1987). De la comparación de estas clasificaciones surge que el comportamiento

estratégico puede agruparse en dos grandes categorías: las estrategias que involucran el recurso a apoyo externo y las estrategias que implican solo el recurso a apoyo interno (Cfr. Alves, 1997; PACTE, 2009, 2011; Göpferich *et al.*, 2011; Dam-Jensen, 2012).

A partir del análisis de los datos observamos que:

1. Los obstáculos en el proceso se presentan en las fases de orientación, producción y revisión (ver sección 4.2.1.1).
2. El tipo de comportamiento (acciones o combinación de acciones) ante un problema de traducción nos permite distinguir, en una primera instancia, entre aquellos solucionados con apoyo externo y los resueltos sin recurrir a apoyo externo (ver sección 4.2.1.1).
3. Las particularidades de las acciones de búsqueda en fuentes externas (tipos de fuentes consultadas, verbalizaciones y otras acciones, que analizaremos en detalle en la sección siguiente) nos conduce a una clasificación de problemas de traducción a partir del criterio de naturaleza de la información buscada (ver sección 4.2.1.2).

#### 4.2.1.1 La identificación de problemas en las tres fases del proceso

En la fase de orientación los sujetos realizan la lectura de los fragmentos seleccionados para traducir, lectura del encargo, análisis de (algunos) aspectos textuales (tema, género textual, nivel de formalidad del texto), análisis del contexto de producción del TO (mediante la lectura del artículo completo y de la investigación sobre el autor), análisis del contexto de recepción (a través de la lectura del encargo y de la reflexión acerca de posibles destinatarios), anticipación de dificultades, búsqueda de información en fuentes externas, o bien no ejecutan acción alguna.



Para la presente sección resultan relevantes las acciones de anticipación de dificultades y de búsqueda de información en fuentes externas. Volveremos a referirnos a las demás acciones, mencionadas en el párrafo anterior, en la sección 6.3.1.1.

En la ejecución de la tarea 1, la anticipación de dificultades de traducción (ver Tabla 29) se hizo evidente en las acciones de *destacar con color* o de *señalar con el cursor* los elementos problemáticos, o en la *manifestación explícita de dificultad* («no estoy seguro de cómo se traduce *shoulder season*. Voy a ver el blog original. Voy a ver si dice algo de *shoulder season*»; «estas palabras me resultan desconocidas», «No sé si utilizar el voseo o el tuteo, el singular o el plural. No lo especifica el encargo», «esta frase va a ser complicada [*bell-shaped curve*]», «[*discount*] puede generar un calco, por eso la marco»).

Tarea 1 Fase: orientación	
Sujeto	Verbalizaciones y acciones
S1	«habla de cómo planear tu viaje, las temporadas...las conozco, pero no estoy seguro de cómo se traduce <i>shoulder season</i> . Voy a ver el blog original. Voy a ver si dice algo de <i>shoulder season</i> ». {EXPRESA DIFICULTAD} «Claro, es como temporada media, ni alta ni baja. Ya que leí, primero voy a traducir párrafo por párrafo y si hay alguna palabra que no entiendo, la voy a buscar». «Como no dice si tengo que usar tú o vos, voy a usar Vos, porque con ese uso me siento más seguro» {EXPRESA DIFICULTAD}
S6	«estas palabras me resultan desconocidas» {EXPRESA DIFICULTAD} [Señala con el cursor: <i>travel-industry, jargon, timing, cherry pick, shoulder season</i> ] {SEÑALA CON EL CURSOR}. «Clickety clack me suena a onomatopeya» {EXPRESA DIFICULTAD}
S11	«es un poco complicado, porque usa muchas frases idiomáticas. Es muy coloquial. Voy a tener que hacer muchas búsquedas, de muchas frases: <i>off season, peak season, shoulder season, clickety-clack rhythm</i> » {EXPRESA DIFICULTAD}
S13	[Lee los fragmentos. Mientras lee, resalta {DESTACA CON COLOR}: <i>cherry-pick, ambience, travel industry jargon, peak season, roughly, shoulder season, off season, discount</i> , «[ <i>discount</i> ] puede generar un calco, por eso la marco» {EXPRESA DIFICULTAD}, <i>plotted, bell-shaped curve, packed-full, conventions, trade shows, in much of, urbanites, clickety-clack rhythm</i> ] [Busca, en fuentes externas de información, algunas de los elementos que acaba de resaltar: <i>cherry pick, ambience, jargon, travel-industry, peak season shoulder season, off-season, plot</i> ] {BUSCA APOYO EXTERNO}
S15	«No sé si utilizar el voseo o el tuteo, el singular o el plural. No lo especifica el encargo» {EXPRESA DIFICULTAD}. «Voy a resaltar la terminología que me pueda generar dificultad». [Resalta: <i>timing, cherry pick, ambience, travel-industry jargon, peak season, shoulder season, don't discount, plotted</i> «esta frase va a ser complicada [ <i>bell-shaped curve</i> ] » {EXPRESA DIFICULTAD}, <i>packed full, trade shows, clickety clack rhythm</i> ] {DESTACA CON COLOR}

Tabla 29. Anticipación de dificultades y búsqueda de información en la fase de orientación de la tarea

1

En la fase de orientación de la tarea 2, la anticipación de dificultades de traducción (ver Tabla 30) se evidencia en las acciones de *destacar con color* o de *señalar con el cursor* los elementos problemáticos, o en la *manifestación explícita de dificultad* («Ya de entrada veo una dificultad con este término: *codling moth*», «este término tampoco sé qué es...o no estoy segura»).

Tarea 2	
Fase: orientación	
Sujetos	Verbalizaciones y acciones
S1	[Mientras lee, resalta con color: <i>codling moth, wormy apples, orchards, mating disruption</i> ]. {DESTACA CON COLOR}
S4	«No estoy segura del significado de <i>mating</i> ». {EXPRESA DIFICULTAD}
S6	«Ya de entrada veo una dificultad con este término: <i>codling moth</i> » {EXPRESA DIFICULTAD} [Lee el primer párrafo y señala con el cursor el término <i>mating disruption</i> ], {SEÑALA CON EL CURSOR}: «este término tampoco sé qué es...o no estoy segura». [Termina la lectura del segundo párrafo]. «Bueno, hay varias palabras que me resultan...no sé si desconocidas, pero ya veo que voy a tener que hacer búsquedas y documentación» {EXPRESA DIFICULTAD}
S13	[Lee los fragmentos seleccionados y, mientras lee, resalta con color terminología: <i>home planting, codling moth, insect pest, cream colored caterpillar, home orchard, mating disruption, sex pheromones</i> ]. {DESTACA CON COLOR}
S15	[...a medida que lee los fragmentos que debe traducir, resalta con color algunas palabras: <i>codling moth, mating disruption, insect pest, home planting, cream-colored, wormy apples, orchards, manage</i> ]. {DESTACA CON COLOR}

Tabla 30. Anticipación de dificultades y búsquedas de información en la fase de orientación de la tarea

2

Registramos en la Tabla 31, el número de acciones anticipatorias de problemas de traducción, identificadas en la fase de orientación.

En los procesos de ambas tareas, además de las acciones descritas *ut supra*, se observan tareas preparatorias para la resolución de problemas de la fase de producción, a través de la *búsqueda de información en fuentes externas*.

sujetos	Tarea 1				Tarea 2			
	Expresa dificultad	Destaca con color	Señala con el cursor	Busca AE	Expresa dificultad	Destaca con color	Señala con el cursor	Busca AE
Nivel inicial								
S1	2			1		1		
S2								
S3								
S4					1			
S5								
Nivel intermedio 1								
S6	2		1		2		1	
S7								
S8								
S9								
Nivel intermedio 2								
S10								1
S11	1							1
S12								1
Nivel avanzado								
S13	1	1		6		1		2
S14								
S15	2	1				1		

Tabla 31. Acciones ejecutadas en la fase de orientación

El análisis de las acciones de búsqueda (el tipo de fuentes que consultan), de las verbalizaciones (los objetivos de búsqueda explicitados) y de otras acciones ejecutadas en esta fase del proceso revela que las consultas están orientadas a resolver dudas relacionadas a cuestiones de género textual y normativa (como hizo S1 en la tarea 1), a conocer el significado en la LO de los elementos destacados con color (que S1 anticipó como obstáculos para la fase de producción), a corroborar el significado de una posible correspondencia en la LM o a obtener las correspondencias en la LM (como hizo S13 en la tarea 1), a adquirir conocimiento temático y terminológico (como S10 y S11, en la ejecución de la tarea 2), a obtener conocimiento temático, terminológico y correspondencias (como S12 y S13, en la ejecución de la tarea 2).

En la fase de orientación de la tarea 1, S1 resuelve su duda con respecto al uso del voseo antes de iniciar la fase de producción. Recurre, para ello, a un blog de turismo a través del buscador (Google). S13 consulta en esta fase fuentes lexicográficas monolingües en inglés, fuentes lexicográficas bilingües y, en un caso, una fuente lexicográfica monolingüe en español. Esto sugiere que, según el caso, busca conocer el significado de las unidades de búsqueda u obtener las correspondencias en la LM (ver ANEXO 2).

En la fase de orientación de la tarea 2, las verbalizaciones y acciones que ejecuta S10 muestran que sus búsquedas no se limitan a obtener el equivalente de *codling moth*, sino que están destinadas a conocer el tema y a obtener terminología que le sea útil para la traducción de todo el texto. Recoge información en un artículo sobre el tema que trata el TO (*Carpocapsa*), publicado en la página web de un organismo gubernamental (SENASA) que brinda información especializada del área temática (*sanidad vegetal*). Se toma tiempo para leerlo casi en su totalidad, para lo cual hace una selección de las secciones en las que se focalizará, basada en el conocimiento que obtuvo de la lectura atenta del TO. Se detiene en los fragmentos relacionados a los temas que trata el TO: *descripción y ciclo biológico, vigilancia fitosanitaria, control fitosanitario, condiciones de la plaga en Argentina* e identifica la terminología relevante para su traducción. En esta fase previa a la producción del TM, S11 hace fundamentalmente investigación temática. Si bien se preocupa, en primer lugar, por conocer el equivalente de *codling moth* (primer término específico del TO, que aparece además como título), a través de la observación y comparación de las imágenes que aparecen en la página web del TO y las que ofrece *Wikipedia*, se informa sobre la plaga a través de la lectura de la información que aparece en *Wikipedia* («vamos a ver si ya nos puede tirar algún puntapié de lo que es la *codling moth*»). Es probable que sea la lectura sobre el tema en esta fuente o la lectura atenta de los fragmentos lo que le permite restringir su búsqueda a un tema más específico (*tratamiento polilla del*

*manzano*) y a un ámbito geográfico local («Estaría bueno buscarlo en alguna página...no sé...en Río Negro»). Esta búsqueda más específica le da acceso a una fuente especializada (publicada en la página web del SENASA), que luego utilizará, como texto paralelo (Floros, 2004), en la fase de producción. S12, en primer lugar, busca la correspondencia de la unidad *codling moth* en *Linguee*. Se concentra luego en la búsqueda de información sobre el tema en fuentes especializadas. En esta primera fase lo hace en textos especializados escritos en español sobre la plaga (publicados en las páginas web de *Bayer Cropscience* y de *Utah State University*). Compara la terminología de las fuentes que consulta con la plasmada en el TO: «Esta es otra Universidad...está bueno porque...tiene información de lo que leí...acá dice: *el uso de trampas de feromonas y el modelo de grados-día*, que es lo que leía recién...*interrupción del apareamiento*...acá está el nombre de lo otro». En la búsqueda de información en fuentes externas, S13 procura obtener información sobre el tema que trata el TO y su terminología. En esta fase del proceso, realiza su investigación solo en fuentes especializadas en inglés y en español. Llega al equivalente del nombre de la plaga a partir de la información que le ofrece *Wikipedia*. Realiza la lectura atenta de artículos sobre el tema publicados en páginas especializadas (SINAVIMO<sup>22</sup>, AGROLÓGICA<sup>23</sup> y FAGRO), mientras identifica los posibles equivalentes de la terminología que aparece en el TO. A partir de esta identificación logra recuperar información más específica en un artículo especializado (publicado en la página web del INTA), referida al *método de confusión sexual* sobre el que versa el segundo párrafo del TO (ver ANEXO 3).

En la Tabla 32 registramos la información detallada en los párrafos anteriores.

Para resumir, a través del análisis desde un enfoque procesual de las verbalizaciones y de las acciones de los sujetos ejecutadas en la fase de orientación, que realizamos para conocer

---

<sup>22</sup> Sistema Nacional Argentino de Vigilancia y Monitoreo de plagas

<sup>23</sup> AGROLÓGICA

acerca del primer parámetro de observación de la presente tesis (*los problemas de traducción*), identificamos cuatro indicadores de la presencia de problemas:

- ✓ Señalar con el cursor.
- ✓ Destacar con color.
- ✓ Manifestar dificultad.
- ✓ Buscar información en fuentes externas.

Asimismo, anticipamos que el análisis de las acciones de búsqueda posibilita la propuesta de una clasificación de problemas de traducción basada en el criterio de naturaleza de la información buscada. En la sección 4.2.1.2 (Naturaleza de los problemas) explicamos con más detalle nuestra propuesta de clasificación de problemas a partir del análisis de los tipos y clases de fuentes consultadas, de las estrategias de búsqueda empleadas, de las verbalizaciones (manifestación explícita de los objetivos de búsqueda), de otras acciones y del tipo de información recogida.

	Fuentes externas	Estrategia de búsqueda	Manifestación explícita de los objetivos de búsqueda	Otras acciones	Tipo de información recogida
Tarea 1					
S1	Resultados de Google: otros blogs de turismo	En Google: blog de viajes	«Como no dice si tengo que usar tú o vos, voy a usar Vos, porque con ese uso me siento más seguro» «creo que va a ser mejor si uso Ud., aunque quede más formal. Lo que mejor voy a hacer es entrar a un blog de viaje y voy a ver cómo está escrito»	Lee algunos artículos del blog y verifica que se utiliza el voseo	Normativa/ particularidades del género textual
S13	Diccionario <i>Longman WordReference</i> (bil.) RAE	En Diccionario <i>Longman: cherry pick</i> En <i>WordReference: cherry pick</i> En RAE: <i>manipular</i>	«[manipular] no creo que este sea el caso»		Conocimiento semántico en la LO, en la LM y correspondencia de la unidad de búsqueda.
	Diccionario <i>Longman WordReference</i> (bil.)	En Diccionario <i>Longman: ambience</i> En <i>WordReference: ambience</i>	«puede ser ambiente»		Conocimiento semántico en la LO y correspondencia de la unidad de búsqueda en la LM.
	Diccionario <i>Longman WordReference</i> (bil.)	En Diccionario <i>Longman: jargon</i>		Lee la definición Propone: jerga	Conocimiento semántico en la LO
	Diccionario <i>Longman Wikidictionary WordReference</i>	En Diccionario <i>Longman: peak season</i> En Google: <i>shoulder season</i> En <i>WordReference: off season</i>	«supongo que es temporada baja»		Conocimiento semántico en la LO



	Diccionario <i>Longman</i>	En Diccionario <i>Logman: plot</i>		Lee la definición	Conocimiento semántico en la LO
Tarea 2					
S10	Resultados de Google ( <i>Wikipedia</i> ) Artículo especializado (SENASA)	En Google: <i>Codling moth</i>	«Voy a ver qué información me da al respecto».	Identificación de terminología en español	Tema y terminología asociada al tema
S11	<i>Wikipedia</i> Artículo especializado (SENASA)	En Google: <i>codling moth, tratamiento de la polilla del manzano, tratamiento polilla del manzano en Río Negro</i>  Identifica el equivalente en <i>Wikipedia</i>  Corroborar la información en fuentes especializadas	«vamos a ver si ya nos puede tirar algún puntapié de lo que es la <i>codling moth</i> »  «Estaría bueno buscarlo en alguna página...no sé...en Río Negro»	Comparación de imágenes	Tema
S12	<i>Linguee</i> Artículos especializados (Bayer Cropscience Utah State University)	<i>Linguee</i> ; <i>codling moth</i>  En Google: <i>codling moth, polilla de la manzana, polilla del manzano.</i>	«tiene información de lo que leí...: el uso de trampas de feromonas y el modelo de grados-día, ...interrupción del apareamiento...».	(Identifica también otra terminología relevante)	Correspondencia de la unidad de búsqueda en la LM Tema y terminología asociada
S13	<i>Wikipedia</i> Artículos especializados (SINAVIMO, AGROLÓGICA, FAGRO, INTA)	Palabras claves en ambas lenguas ( <i>codling moth, Cydia pomonella, carpocapsa</i> ) Palabras clave en español ( <i>mating disruption, método de confusión sexual</i> )		Identificación de terminología en español	Correspondencia de la unidad de búsqueda en la LM Tema y terminología asociada

Tabla 32. Investigación en la fase de orientación: fuentes externas, estrategias de búsqueda, verbalizaciones y otras acciones. Tipo de información recogida.

En la fase de producción, los indicadores de problemas se manifiestan, en general, como patrones compuestos por dos acciones. Conocer la naturaleza del patrón de comportamiento permite subclasificar los problemas entre aquellos que se resuelven con recurso a apoyo externo y los que se resuelven sin recurrir a apoyo externo (ver secciones 2.1.2 y 2.2.1).

En el análisis del proceso de escritura, plasmado en los PPT, observamos la interrupción del proceso para la ejecución de las siguientes acciones:

- Buscar información en fuentes externas.
- Verbalizar una solución provisoria (SP).
- Expresar (en voz alta) dificultad de traducción ante un determinado elemento o secuencia de elementos.
- Verbalizar, en la LO, el elemento problemático.
- Parfrasear el significado del elemento o secuencia de elementos.
- Escribir una solución provisoria (SP), que luego el sujeto investiga en fuentes externas o cambia (en la misma fase del proceso o en la fase posterior).
- Hacer una pausa.
- Justificar una propuesta de traducción.
- Escribir opciones entre barras.
- Traducir oralmente (secuencias u oraciones problemáticas).

Estas acciones, indicadoras de la presencia de un problema o dificultad de traducción, se manifiestan, en general, en combinación con otras:

- Manifestar una duda o dificultad.
- Parafrasear el significado del elemento o secuencia de elementos.
- Escribir la SP verbalizada.
- Escribir una opción diferente a la SP verbalizada.
- Buscar información en fuentes externas.
- Justificar la propuesta de traducción escrita.
- Destacar (resaltar o subrayar) el elemento o secuencia de elementos escrito/s.
- Buscar información en fuentes externas.
- Escribir.
- Escribir opciones entre barras.
- Traducir oralmente.
- Escribir la SP fundamentada.

En resumen, identificamos un total de 23 patrones de comportamiento en la fase de producción de ambas tareas de traducción (ver Tabla 33):

Acciones ejecutadas ante un obstáculo en el proceso de escritura (fase de producción)		
Acción inicial	Acción subsiguiente	Patrón
Busca información en fuentes externas.		A
	Manifiesta duda o dificultad.	B
	Parafrasea el significado del elemento o secuencia de elementos.	C
Verbaliza una solución provisoria (SP).	Escribe la SP verbalizada.	D
	Escribe una opción diferente a la SP verbalizada.	E
	Busca información en fuentes externas.	F
Expresa (en voz alta) dificultad de traducción ante un determinado elemento o secuencia de elementos.	Busca información en fuentes externas.	G
Verbaliza, en la LO, el elemento problemático.		H
Parafrasea el significado del elemento o secuencia de elementos.		I
Escribe (una solución provisoria- SP).	Justifica la propuesta de traducción escrita.	J
	Destaca (resalta o subraya) el elemento o secuencia de elementos escrito/s.	K
	Manifiesta duda o dificultad.	L
	Busca información en fuentes externas.	M
Pausa.	Escribe.	N
	Busca información en fuentes externas.	O
	Manifiesta duda o dificultad.	P
	Escribe opciones entre barras.	Q
	Traduce oralmente.	R
	Destaca (resalta o subraya) el elemento o secuencia de elementos escrito/s.	S
Justifica una propuesta de traducción (PT).	Escribe la PT fundamentada.	T
Escribe opciones entre barras.		U
Traduce oralmente (secuencias u oraciones problemáticas).		V
Expresa (en voz alta) dificultad de traducción ante un determinado elemento o secuencia de elementos.	Escribe.	W

Tabla 33. Tipología de patrones de comportamiento ante un problema o dificultad de traducción

Conocer la naturaleza de la acción o de la combinación de acciones permite distinguir entre problemas que se resuelven sin recurrir a apoyo externo y los que se resuelven sobre la base de la información que ofrecen fuentes externas.

Solo tres patrones (A, U y V) involucran acciones individuales. El patrón A, el más recurrente, implica la búsqueda de información sin verbalización u otra acción que le preceda o que le siga. Mientras que U y V indican acciones de resolución de problemas sin recurso a fuentes externas de información.

En la Tabla 34 ilustramos los patrones de comportamiento identificados en ambas tareas con casos concretos tomados de los protocolos del proceso de traducción:

Patrón	Caso
A	[busca: <i>plotted</i> ] (S1) (S2) (S3) (S4) (S6) (S8) (S9) (S12) (S13) (14) (15)
B	[busca: <i>bell-shaped</i> ] «curva de campana no creo que sea», «no se me ocurre cómo puedo traducir esta parte» (S7)
C	[busca: <i>cherry-pick</i> ] «sería elegir el momento justo, en este caso» (S12)
D	«Escucharás que, vas a escuchar que». Vas a escuchar que (S15)
E	«asunto» problema (S5)
F	«supongo que es temporada baja» [busca: <i>off-season</i> ] (S8)
G	«¿qué otro equivalente habrá para <i>crowd</i> ?» [ busca: <i>crowd</i> ] (S10)
H	« <i>timing</i> » [busca: <i>timing</i> ] (S13)
I	«A pesar de, al margen de cuándo decidas ir» [busca: <i>regardless</i> ] (S4)
J	aproximadamente a mediados de junio «sé que no dice exactamente lo mismo que acá, pero me gusta más así» (S5)
K	[resalta: cómo plantear un viaje a Europa] (S10)
L	«no estoy segura si ventajas y desventajas es lo mismo que pros y contras» (S5)
M	receso de playa [busca: <i>beach-break</i> ] (S4)
N	[pausa] y cada temporada ofrece atmósferas y experiencias diferentes (S9)
O	[pausa] [busca: <i>plotted</i> ] (S14)
P	[pausa] «no sé cómo ponerlo acá», «voy a dejarlo en inglés» (S5)
Q	[pausa], comprobarás/ <del>verás</del> que en Europa (S10)
R	[pausa] «tienen menos opciones» (S14)
S	[ pausa] [resalta: la primera oración de este párrafo] (S13)
T	«turistas, visitantes», «en el texto hace referencia a turistas, porque más abajo dice <i>tourist crowd</i> » turistas (S14)
U	Elegir/ escoger selectivamente (S10) en cualquier momento del año/ todo el época del año (S15)
V	en qué época viajar», «cuándo ir a Europa» «en qué época porque está hablando de las estaciones en las que se puede viajar» «y en el original se habla de estas temporadas» «cuándo viajar a Europa, no me gusta» «Voy a dejar la otra opción también» (S11)
W	«no estoy segura cómo poner esto [ <i>in the absence of successful mating</i> ]» debido a [pausa] la ausencia de apareamiento exitoso (S5)

Tabla 34. Ejemplificación de los patrones de comportamiento identificados en ambas tareas

En la Tabla 35 y en la Tabla 36 hicimos el registro cuantitativo de los indicadores de problemas de traducción, correspondientes a cada tarea. Agrupamos, por un lado, los patrones de comportamiento que involucran la resolución de problemas con recurso a apoyo externo (AE) y, por el otro, los indicadores que implican la resolución de problemas sin recurrir a la consulta de fuentes externas de información (sin AE). Contabilizamos una única vez (y lo indicamos entre paréntesis) las acciones que se repiten por combinarse los patrones de comportamiento. El registro, plasmado en estas tablas, muestra el número total de problemas para cada sujeto y distingue entre aquellos resueltos con apoyo externo y los resueltos sin recurrir a apoyo externo. La comparación de los datos registrados en ambas tablas revela que, en ambas tareas, el mayor porcentaje de problemas fue resuelto con AE, aunque la consulta de fuentes externas fue más frecuente en la tarea 1 (ver Gráfico 1).

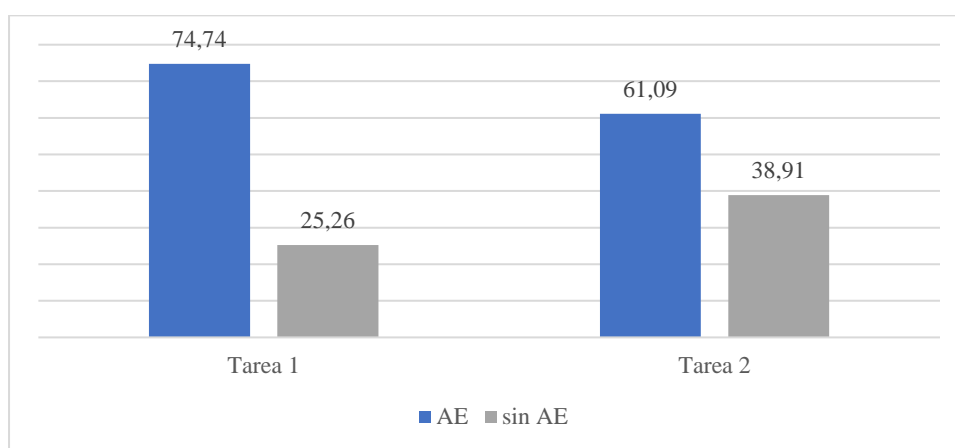


Gráfico 1. Solución de problemas con recurso a AE y sin AE

TAREA 1	Recurre a búsqueda de información en fuentes externas									Problemas que resuelve con AE	Resuelve sin recurrir a fuentes externas de información											Problemas que resuelve sin AE	Problemas		
	A	B	C	F	G	H	I	M	O		D	E	J	K	L	N	P	Q	R	S	T			U	V
<b>Nivel inicial</b>																									
S1	7			2	1		1	1	1(0)	12					1	5					1	2(0)		7	19
S2	25					1	1	4	1(0)	31														0	31
S3	6				1					7						3								3	10
S4	6			6	2		1	2		17	6(5)	2	3		1(0)	2(1)								11	28
S5	3			7	2		2			14		1	1	3(0)	1(0)	3(0)	1(0)					2(1)		3	17
<b>Nivel intermedio- subnivel 1</b>																									
S6	27			5	1	1	1	1		36			1(0)			3	1(0)							3	39
S7	17	1		6	1			3		28						3					2			5	33
S8	14			7				2		23				1										1	24
S9	13							2		15						3(1)						4(2)		3	18
<b>Nivel intermedio- subnivel 2</b>																									
S10	10			3	1			1		15			2(1)	3		3(2)	1	2(0)				12(5)		12	27
S11	11			1	1		2	4	1(0)	19			1(0)			5(3)			1			2(0)	2(1)	5	24
S12	8		3	2				3	2(0)	16						3			1					4	20
<b>Nivel avanzado</b>																									
S13	12			4		1		4	1(0)	21				6(3)					2	1(0)		9(6)	4(2)	13	34
S14	7			5		1	1		1(0)	14	2	2		1		4			1		1		4	15	29
S15	13			7	1			1		22	2	1	5			2						4(3)		13	35

Tabla 35. Registro cuantitativo de los indicadores de problemas de traducción detectados en la tarea 1



TAREA 2	Recurre a búsqueda de información en fuentes externas									Problemas que resuelve con AE	Resuelve sin recurrir a fuentes externas de información											Problemas que resuelve sin AE	Problemas			
	A	B	C	F	G	H	I	M	O		D	E	J	K	L	N	P	Q	R	S	T			U	V	W
<b>Nivel inicial</b>																										
S1	2				4		3	1(0)	<b>9</b>			1			4	1		1					<b>7</b>	<b>16</b>		
S2	13		1		2		2	5(0)	<b>18</b>						7			2(1)					<b>9</b>	<b>27</b>		
S3	4	1			1			3(0)	<b>6</b>					1	9	2(0)							<b>10</b>	<b>16</b>		
S4	1			4	3		1	1	<b>10</b>	9(8)	1	7			3(1)	3(0)		6(0)		5	3(1)		<b>23</b>	<b>33</b>		
S5	1	2(0)			12				2(1)	<b>14</b>			3(1)			6(3)	4(1)		6(2)		2(1)		1(0)	1	<b>9</b>	<b>23</b>
<b>Nivel intermedio 1</b>																										
S6	9(8)	2		5	5		1	4(3)	9(0)	<b>25</b>			2			5(1)	5(0)		2(0)		2(1)			1	<b>5</b>	<b>30</b>
S7	11	2(1)		2	6	1		1	6(0)	<b>22</b>			1			3(1)	4(0)		1(0)		1(0)				<b>2</b>	<b>24</b>
S8	3			1	5		2		1(0)	<b>11</b>	1		2			2(0)	3(1)		2(0)		3(1)				<b>5</b>	<b>16</b>
S9	4							2(1)	3	<b>8</b>			1(0)	1(0)		9(6)							4(1)		<b>7</b>	<b>15</b>
<b>Nivel intermedio 2</b>																										
S10	4			2			1	1	2	<b>10</b>			1	4(1)		1(0)	2(1)						6(3)		<b>6</b>	<b>16</b>
S11	7				1	1		1	1	<b>11</b>	4	1	3(2)	1(0)		1									<b>8</b>	<b>19</b>
S12	6			2	1			4	4(0)	<b>13</b>		1(0)	6(4)		3(0)	5(3)	1(0)	5			1				<b>13</b>	<b>26</b>
<b>Nivel avanzado</b>																										
S13	5							2		<b>7</b>				5(2)		3					2	3(2)	1		<b>10</b>	<b>17</b>
S14	10				1			4(3)	4(0)	<b>14</b>	1(0)		1(0)		1(0)	5(3)					1(0)		1		<b>4</b>	<b>18</b>
S15	8				1			3	2(0)	<b>12</b>						3							1(0)		<b>3</b>	<b>15</b>

Tabla 36. Registro cuantitativo de los indicadores de problemas de traducción detectados en la tarea 2

En la sección 4.2.1.2 retomamos las categorías que corresponden a los patrones de comportamiento que involucran acciones de búsqueda de información en fuentes externas (resolución de problemas con apoyo externo).

En la fase de revisión identificamos acciones de monitoreo (a través de la lectura en voz alta o de la lectura silenciosa perceptible en pausas prolongadas), y las tareas para la optimización de la traducción que se detallan en la siguiente figura:

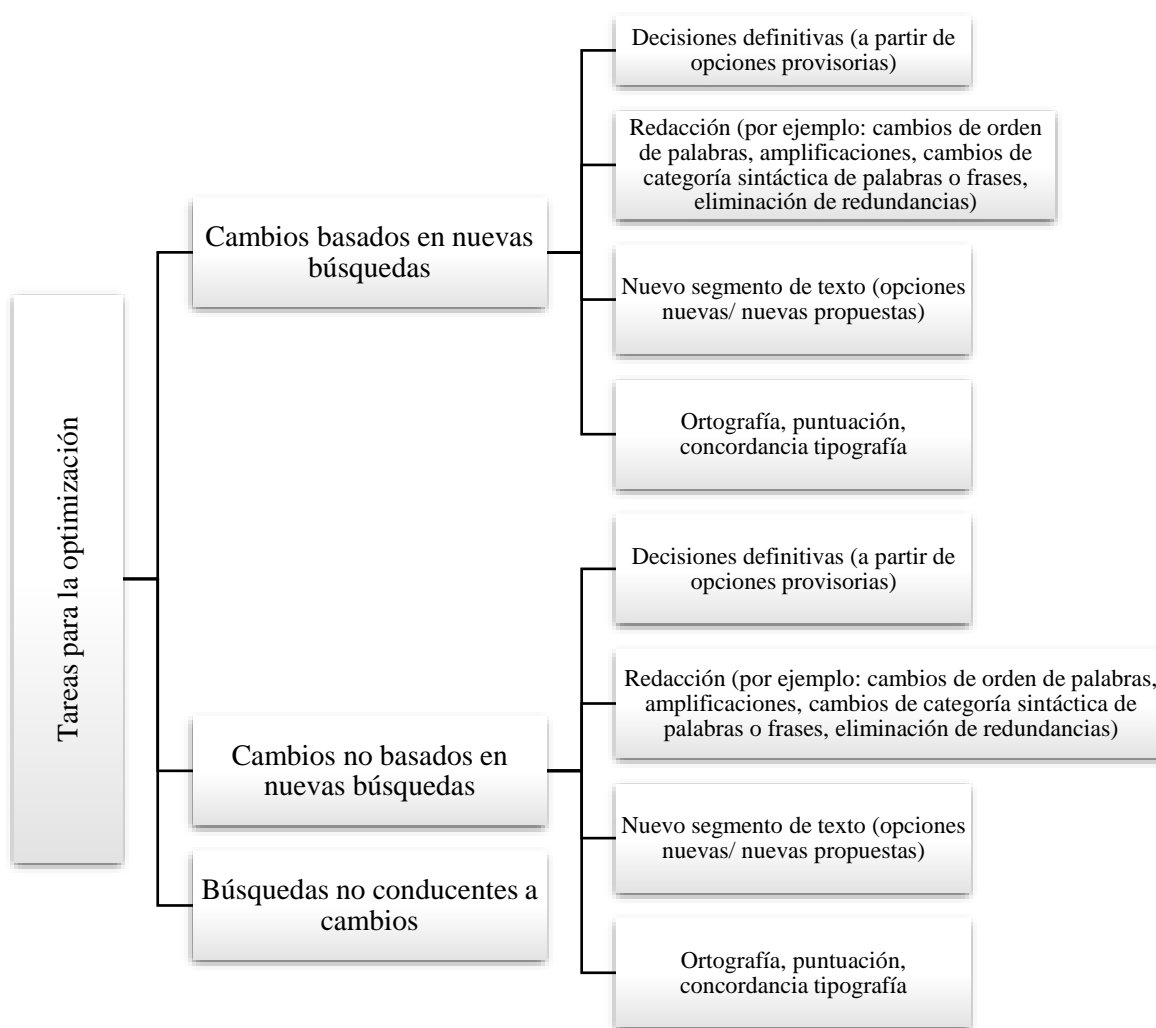


Figura 5. Acciones para la optimización del TM

Entre las acciones para la optimización del TM se distinguen, por un lado, las que se apoyan en resultados que surgen de nuevas acciones de búsqueda (*cambios basados en nuevas búsquedas*) y aquellas no basadas en información nueva (*cambios no basados en nuevas búsquedas*). Realizan también nuevas *búsquedas* de información *no conducentes a cambios*, que estarían destinadas a confirmar propuestas de traducción formuladas en la fase de producción.

En esta fase del proceso, los sujetos ejecutan tareas de corrección y de revisión, de distinto alcance: parcial de cada párrafo o completa al finalizar la traducción. A diferencia de la revisión, la tarea de corrección se realiza sobre el TM sin compararlo con el TO. La revisión, por otro lado, implica la comparación del TM con su TO. Es posible distinguir entre ambos tipos de abordajes por el modo en el que el sujeto dispone el TM y el TO en la pantalla. Con las herramientas de dividir (vista → dividir) o de ver en paralelo (vista → ver en paralelo), del procesador de texto, los sujetos comparan ambos textos y ejecutan las acciones para la optimización del TM.

Probablemente debido a la extensión del texto, en la tarea 1 los sujetos se limitaron a realizar una única revisión o corrección al finalizar la fase de producción (ver Tabla 37). En cambio, para la tarea 2, que requirió la traducción de un texto de menor extensión, los sujetos realizaron revisión parcial y final, o corrección parcial y final (ver Tabla 38). Estos datos sugieren que las diferencias en el alcance de las tareas para la optimización del texto están condicionadas por la extensión del texto y el tiempo que demandó la tarea (ver ANEXO 6).

En cuanto a las diferencias en el modo de abordaje de la fase de revisión, se observa que los sujetos que pertenecen a los niveles de formación más avanzado tienden a realizar revisión (como S9, S10, S12, S13, S14, S15, en la tarea 1) o revisión y corrección (como S4 y S15, en la tarea 2). Los sujetos de los niveles inicial e intermedio tienden a hacer solo corrección (como

S1, S3, S4, S5, S7, S11, en la tarea 1; S3, S5, S6, en la tarea 2). No obstante, S4 y S11 son excepciones para estas generalizaciones que pretendemos hacer (ver sección 6.3.1.3).

Tarea 1. Fase de revisión	
Corrección final, completa	Revisión y corrección final, completa
Nivel inicial S1. S3. S4. S5	Nivel inicial
Nivel intermedio 1 S7	Nivel intermedio 1 S9
Nivel intermedio S11	Nivel intermedio 2 S10. S12
Nivel avanzado	Nivel avanzado S13. S14. S15

Tabla 37. Alcance y tipo de revisión en la tarea 1

Tarea 2 Fase de revisión			
Revisión parcial	Revisión final y completa	Corrección parcial	Corrección final completa
	Nivel inicial S1	Nivel inicial S4	Nivel inicial S3. S4. S5
	Nivel intermedio 1 S9	Nivel intermedio 1 S7	Nivel intermedio 1 S6
	Nivel intermedio S10. S12	Nivel intermedio 2 S11	Nivel intermedio 2 S11
Nivel avanzado S15	Nivel avanzado S13	Nivel avanzado S14	Nivel avanzado S14. S15

Tabla 38. Alcance y tipo de revisión en la tarea 2

La comparación de los datos (ver Gráfico 2) registrados en la Tabla 39 y en la Tabla 40 muestra que:

- El mayor porcentaje de cambios basados en nuevas búsquedas se hizo en la tarea 2 (28,22% contra 22,22% en la tarea 1).

- En la tarea 2 se realizaron más búsquedas que no condujeron a la realización de cambios en la traducción (38,23% contra 30% en la tarea 1).
- En la tarea 1 se realizaron más cambios no basados en información recogida en fuentes externas (77,77%) que en la tarea 2 (70,88%), aunque las diferencias no nos permiten extraer conclusiones definitivas.

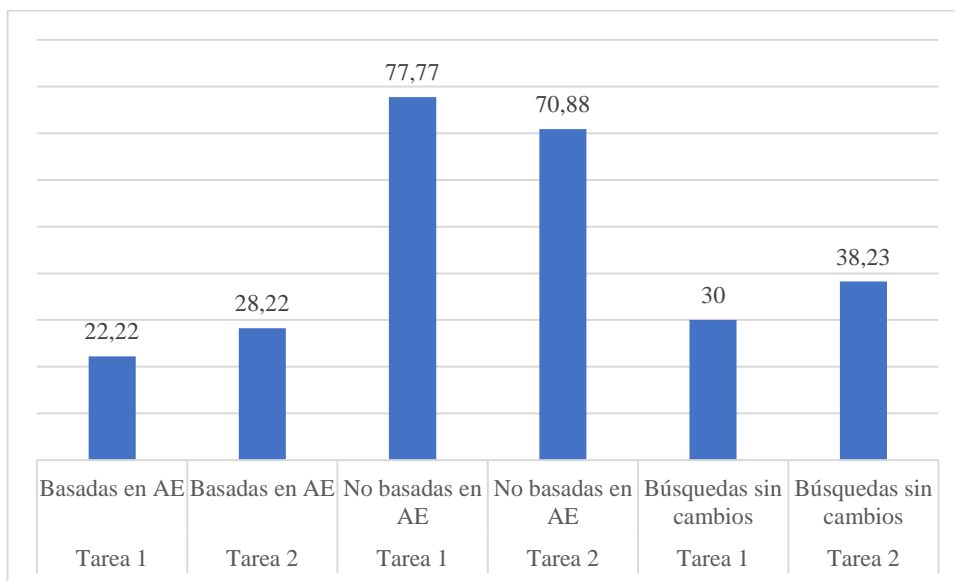


Gráfico 2. Búsquedas y tareas de optimización basadas y no basadas en AE

Tarea 1	Cambios basados en nuevas búsquedas				Cambios no basados en nuevas búsquedas				Búsquedas no conducentes a cambios
	Decisiones definitivas (a partir de opciones provisionales)	Redacción	Nuevo segmento de texto (opciones nuevas/nuevas propuestas)	Ortografía, puntuación, concordancia tipografía	Decisiones definitivas (a partir de opciones provisionales)	Redacción	Nuevo segmento de texto (opciones nuevas/nuevas propuestas)	Ortografía, puntuación, concordancia tipografía	
Nivel inicial									
S1					1			25	
S2									
S3						2			
S4						6	2	18	
S5			1		6	2		14	2
Nivel intermedio 1									
S6									
S7		2							1
S8									
S9			2						1
Nivel intermedio 2									
S10			2						2
S11					9	1	2		
S12			7			1	4		
Nivel avanzado									
S13		3	2		2	1	2		3
S14		1							1
S15			6	2					2

Tabla 39. Tareas de optimización ejecutadas en la tarea 1

Tarea 2	Cambios basados en nuevas búsquedas				Cambios no basados en nuevas búsquedas				Búsquedas no conducentes a cambios
	Decisiones definitivas (a partir de opciones)	Redacción	Nuevo segmento de texto (opciones nuevas/ nuevas propuestas)	Ortografía, puntuación, concordancia tipografía	Decisiones definitivas (a partir de opciones provisionales)	Redacción	Nuevo segmento de texto (opciones nuevas/ nuevas propuestas)	Ortografía, puntuación, concordancia tipografía	
Nivel inicial									
S1								5	
S2									
S3								2	
S4	1				3	3	1		
S5			1	1		2			1
Nivel intermedio 1									
S6			1						
S7			2						
S8									
S9			2				1		2
Nivel intermedio 2									
S10			1		5	1	1	2	
S11						12	2	2	
S12						7			
Nivel avanzado									
S13			6		1	2			4
S14	1		1			1			1
S15	1	3	1			4			5

Tabla 40. Tareas de optimización ejecutadas en la tarea 2

Las categorías de la fase de revisión analizadas hasta aquí, que corresponden a los procedimientos de codificación abierta y axial, se retoman en la sección 6.3.1.3.

4.2.1.2 Naturaleza de los problemas

En la sección 2.2.1.2. (Problemas de traducción: definiciones y clasificaciones) citamos clasificaciones de problemas de traducción elaboradas a partir de diversos criterios: la basada en los enfoques prospectivo, retrospectivo y procesual (Krings, 1986); la basada en la fase en la que se genera el problema (comprensión, reformulación o ambos); la que se basa en el alcance de la unidad que resulta un problema. Además del enfoque procesual que nos permitió distinguir, en la sección anterior, entre problemas resueltos con apoyo externo (Tabla 42) y problemas resueltos sin recurrir a fuentes externas de información (Tabla 41), el análisis de los protocolos de búsqueda de información muestra que los problemas están asociados a un vacío de conocimiento de algún tipo, o a la dificultad para acceder a ese conocimiento almacenado en la memoria.

Soluciones sin AE	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15
Tarea 1	7	0	3	11	3	3	5	1	3	12	5	4	13	15	13
Tarea 2	7	9	10	23	9	5	2	5	7	6	8	13	10	4	3

Tabla 41. Problemas resueltos sin apoyo externo



Sujetos	Tarea 1			Tarea 2		
	Fases			Fases		
	O	P	R	O	P	R
S1	1	12	0	0	9	0
S2	0	31	0	0	18	0
S3	0	7	0	0	6	0
S4	0	17	0	0	10	1
S5	0	14	3	0	14	3
S6	0	36	0	0	25	1
S7	0	28	3	0	22	2
S8	0	23	0	0	11	0
S9	0	15	3	0	8	4
S10	0	15	4	1	10	1
S11	0	19	0	1	11	0
S12	0	16	7	1	13	0
S13	6	21	8	2	7	10
S14	0	14	2	0	14	3
S15	0	22	10	0	12	10

Tabla 42. Problemas resueltos con apoyo externo en cada fase del proceso: orientación (O), producción (P) y revisión (R)

Esta ausencia o dificultad de acceso a la información se convierte en un obstáculo para la comprensión o reformulación del TO. Para el caso de los problemas de traducción resueltos con recurso a apoyo externo, las verbalizaciones y, fundamentalmente, las acciones de búsqueda nos permiten inferir el tipo de problema que surge en el proceso de traducción. Para los problemas resueltos con apoyo externo proponemos, a partir del análisis de las acciones de búsqueda, una clasificación de problemas basada en tipo de información buscada. La necesidad de búsqueda está ligada a una unidad de búsqueda, es decir, a un elemento o secuencia de elementos léxicos del TO. El tipo de información buscada (la necesidad de búsqueda) se deduce del tipo de fuentes que consultan los sujetos, de las acciones y, en ocasiones, de las verbalizaciones.

En el cuadro siguiente (Tabla 43) transcribimos segmentos de los protocolos del proceso de traducción, correspondientes a ambas tareas, que ilustran nuestra propuesta:

Sujeto	Unidad de búsqueda	Acciones de búsqueda (Fuentes consultadas, términos de búsqueda/ estrategias)	Otras acciones y verbalizaciones	Necesidad de búsqueda	Tarea y fase del proceso
S10	<i>Codling moth</i>	Google→codling moth→Google→carpocapsa: [abre el enlace correspondiente a la página de SENASA]	Lee el artículo, centrándose en las secciones relevantes para su traducción. Identifica los temas que trata el TO: control fitosanitario, descripción de la plaga, vigilancia fitosanitaria.	Desconocimiento del tema del TO	Tarea 2 Orientación
S13	<i>Codling moth</i>	Google→codling moth: cydia pomonella/ carpocapsa/ polilla del manzano→Google→ cydia pomonella→Google→ carpocapsa	Abre artículos e identifica terminología en ambas lenguas, las compara en contexto en: FAGRO, INTA, tesis UBA; y fichas técnicas publicadas por universidades estadounidenses	Desconocimiento del tema del TO y de correspondencias (terminológicas)	Tarea 2 Orientación
S3	<i>Cherry-pick</i>	Google→ Cherry-pick meaning→ [lee la definición]= (proponer) elegir		Desconocimiento del significado del elemento de la LO	Tarea 1 Producción
S14	<i>Ambience</i>	Diccionario Merriam Webster→ambience→[lee las definiciones]= «sí, ambiente está bien» ambiente		Desconocimiento del significado del elemento de la LO	Tarea 1 Producción

S5	<i>Jerga</i>	<i>WordReference</i> (esp.)→jerga→ [lee la definición]= jerga		Desconocimiento del significado del elemento de la LM	Tarea 1 Revisión
S8	<i>Bell-shaped</i>	<i>Diccionario Reverso Context</i> → bell-shaped: campaniforme→ «no sé lo que significa»→Google→campaniforme definición: «que tiene forma de campana» = campaniforme		Desconocimiento de la correspondencia en la LM del elemento investigado ( <i>bell-shaped</i> ) y verificación del significado de la opción encontrada en la LM ( <i>campaniforme</i> )	Tarea 1 Producción
S11	<i>Tourist crowd</i>	<i>Linguee</i> →tourist crowd→[lee los contextos]→Diccionario RAE →muchedumbre→[lee la definición]→«me gusta muchedumbre turística» = muchedumbre turística		Desconocimiento de la correspondencia en la LM del elemento investigado ( <i>tourist crowd</i> ) y verificación, en la LM, del significado de la correspondencia ( <i>muchedumbre</i> )	Tarea 1 Producción
S8	<i>Shoulder season</i>	<i>Diccionario Reverso Context</i> →shoulder season: temporada media= temporada media		Desconocimiento de la correspondencia del elemento en la LM	Tarea 1 Producción
S7	<i>Unable</i>	<i>Linguee</i> →unable: incapaz=incapaz			Tarea 2 Producción
S2	<i>Roughly mid-June through August</i>	Traductor automático [de Cambridge]→ <i>Roughly mid-June through August</i> : aproximadamente desde mediados de junio a agosto			Tarea 2 Producción
S6	<i>Tourist crowd</i>	Google→ “tourist crowd” in Spanish: ∅→Google→público turista→[abre el enlace correspondiente a <i>Linguee</i> ]→tourist crowd→[lee los contextos]→Linguee→público turista: ∅→ <i>Linguee</i> →público turístico: ∅→público de turistas: ∅→ <i>WordReference</i> (ing.)→[lee la definición]→ <i>WordReference</i> (esp.)→[lee la definición]=público turista			Tarea 1 Producción

S14	<i>Vacacionar en la playa</i>	Google→ Vacacionar en la playa= vacacionar en la playa			Tarea 1 Revisión
S13	<i>Tunnel</i>	Artículo de SENASA: “Carpocapsa”→[lee, en voz baja]=penetran			Tarea 2 Producción
S13	<i>Wheel</i>	<i>WordReference</i> (ingl.)→wheel: volante→ <i>WordReference</i> (esp.)→volante: wheel= volante			Tarea 1 Producción
S9	<i>Trade show</i>	Google→trade show→[visualiza los resultados]→Google→ferias industriales→[visualiza los resultados]→Google→ferias industriales en Argentina→[visualiza los resultados]= ferias industriales (adopta)			Tarea 1 Producción
S12	<i>Plot</i>	<i>Diccionario Oxford</i> (bilingüe)→plot: complot/ conspiración/ trazar/ determinar/ señalar/ marcar→ <i>Diccionario Merriam Webster</i> →plot→[lee la definición]→«me imagino un gráfico» = representarse		Desconocimiento de correspondencias y del significado de un elemento en la LO	Tarea 1 Producción
S12	<i>Discount</i>	<i>Diccionario Merriam Webster</i> →discount→[lee la definición] →[Lee la información que aparece en la página del TO]→«claro, es que no en todos lados está completamente lleno en julio y agosto» «¿Cómo lo puedo poner?»→ <i>Linguee</i> →discount: descartar→«¿descartar?»→ <i>Diccionario Oxford</i> (bilingüe): descartar/ pasar por alto= no pases por alto (provisoria)		Desconocimiento de correspondencias y del significado de un elemento en la LO	Tarea 2 Producción
S15	<i>flexible</i>	<i>WordReference</i> (syn)→flexible		Desconocimiento de un sinónimo	Tarea 1 Producción
S4	<i>Nombre de los meses en español mayúsculas</i>	Google→nombre de los meses en español mayúsculas→[lee la información de la RAE]= corrige		Desconocimiento de la normativa de la lengua española (con respecto al uso de mayúsculas para los nombres de los meses)	Tarea 1 Producción

S6	<i>Pros y contras</i>	Google→pros y contras Fundéu→[Lee la información]= pros y contras		Desconocimiento de la normativa de la lengua española	Tarea 1 Producción
S12	<i>Caterpillar</i>	<i>Diccionario Merriam Webster</i> →caterpillar [ lee la definición] «¿oruga?»→ <i>Diccionario Oxford</i> de inglés-español→caterpillar: oruga→RAE→oruga→[abre el texto paralelo de la página de Chile]		Desconocimiento de correspondencias y significados de elementos en ambas lenguas	Tarea 2 Producción

Tabla 43. Ejemplos prototípicos de problemas: unidad de búsqueda, acciones y verbalizaciones, necesidad de búsqueda, tarea y fase.

Como se observa en el cuadro anterior, para resolver el problema de falta de conocimiento temático, previo al inicio de la fase de producción, S10 busca información sobre el tema del TO en fuentes especializadas. La necesidad de búsqueda está ligada a la unidad de conocimiento especializado (Cabré, 2004; Cabré y Estopà, 2005) *codling moth* (**desconocimiento del tema sobre el que trata el TO**). S13 interrumpe su proceso de traducción para resolver el problema de desconocimiento del tema del TO y el desconocimiento de correspondencias terminológicas. La naturaleza de este tipo combinado de problema se hace evidente, en particular, en el tipo de fuente que consulta y fundamentalmente en las acciones que ejecuta: lectura de la información e identificación de terminología relevante para su traducción (**desconocimiento del tema y de correspondencias en la LM**). S3 y S14 buscan el significado de unidades léxicas del TO. La naturaleza de la necesidad de búsqueda puede deducirse de los términos de búsqueda que introduce S3 en la caja del buscador: *cherry-pick meaning*. S14, en cambio, consulta el significado de un elemento (*ambience*) en una fuente lexicográfica monolingüe de la LO (en el *Diccionario Merriam Webster*) (**desconocimiento del significado de un elemento de la LO**). S5 consulta, en la fase de revisión, el significado de una propuesta de traducción para *jargon: jerga*. Recurre a la fuente lexicográfica monolingüe en español (*WordReference*), lo que nos permite deducir la naturaleza del problema que resuelve (**desconocimiento del significado de un elemento de la LM**). En la mayoría de los casos, el problema de desconocimiento del significado de un elemento de la LM está ligado a la búsqueda de correspondencias. Por ejemplo, S8 busca la correspondencia de un elemento léxico (*bell-shaped*) en una fuente lexicográfica bilingüe y luego verifica el significado de la propuesta que le ofrece este recurso mediante la estrategia *x definición* (*campaniforme definición*). Manifiesta también la naturaleza del problema en su verbalización («no sé lo que significa»). S 11, en cambio, busca la definición de la propuesta que le ofrece la fuente bilingüe para *tourist crowd*,

en una fuente lexicográfica monolingüe (el diccionario de la RAE) (***desconocimiento de la correspondencia y del significado de un elemento de la LM***). S8 y S7 recurren a una fuente lexicográfica bilingüe para resolver el problema de desconocimiento de las correspondencias o dificultad para reformular, en la LM, *shoulder season* y *unable*. S2, en cambio, recurre al traductor automático. S6 emplea la estrategia *x* seguida de *in Spanish* (*tourist crowd in Spanish*) y el buscador Google. S14 y S13, ante el desconocimiento o la necesidad de confirmar las correspondencias de dos elementos (*to take their vacations* y *tunnel*, respectivamente) en la LM, realizan la identificación directa de las opciones de traducción en una fuente contextual y en una fuente especializada. S13 utiliza fuentes lexicográficas en ambas lenguas para resolver el problema de desconocimiento de correspondencia de un elemento (*wheel*) en la tarea 1. S9 resuelve el problema para la reformulación en la LM de *trade show* con la búsqueda, a través de Google, de contextos en ambas lenguas (***desconocimiento de la correspondencia de un elemento o secuencia de elementos en la LM***). S12, por ejemplo, desconoce cómo traducir *plot* y su significado lo que se deduce del tipo de fuentes que consulta: recurre a una fuente lexicográfica bilingüe (*Diccionario Oxford bilingüe*), en primer lugar, y luego a una fuente monolingüe de la LO (*Diccionario Merriam Webster*). La consulta de una fuente lexicográfica monolingüe de la LO para conocer el significado de un elemento (*discount*) y, luego, las búsquedas de correspondencias en fuentes bilingües (*Linguee* y *Diccionario Oxford bilingüe*) evidencian que S12 se enfrenta al tipo de problema combinado: ***desconocimiento de correspondencias y del significado de un elemento en la LO***. Ante la necesidad de utilizar un sinónimo, que no logra recuperar de su memoria, S15 recurre a una fuente lexicográfica de sinónimos (*WordReference synonym*) (***desconocimiento de un sinónimo***). S4 interrumpe el proceso de escritura del TM por su desconocimiento de aspectos normativos de la lengua: el uso de mayúsculas en los nombres de los meses en español. La acción de búsqueda de S6 en

una fuente discursiva revela que el problema que se le presenta está también relacionado a cuestiones de normativa o uso correcto de la lengua. El tipo de necesidad de búsqueda, es decir, la naturaleza del problema se deduce de la clase de fuente que consultan (RAE y Fundéu), de la información evalúan (los artículos que ofrecen ambas fuentes) y de los interrogantes o términos de búsqueda (nombre de los meses en español mayúsculas; *pros y contras* Fundéu) que introducen en la caja de buscador (***desconocimiento de la normativa***). S12, ante el desconocimiento del significado de *caterpillar*, consulta un diccionario monolingüe en inglés (*Diccionario Merriam Webster*). Aparentemente, debido a la imposibilidad de pensar en un equivalente recurre luego a una fuente lexicográfica bilingüe (*Diccionario Oxford bilingüe*). Después, verifica el significado del posible equivalente de su unidad inicial de búsqueda en una fuente lexicográfica monolingüe (RAE) y en fuentes especializadas (***desconocimiento de correspondencias y significados en ambas lenguas***).

Elaboramos una taxonomía que comprende problemas para la comprensión (del TO), problemas para la reformulación (del TM) y problemas combinados (Göpferich, 2009; Krings, 1986; PACTE); e incluye 10 categorías (ver Figura 6). Las categorías 1 y 2 de problemas de traducción se asocian a la necesidad de obtener información para lograr la comprensión del TO, las categorías 3 a 7 se corresponden con la necesidad de obtener conocimiento para la reformulación en la LM; y las categorías 8 a 10 son problemas combinados. Independientemente de si se trata de problemas de comprensión, de reformulación o combinados, estos se presentan y resuelven en las tres fases del proceso (ver, en particular, el caso de S13 en la tarea 1):



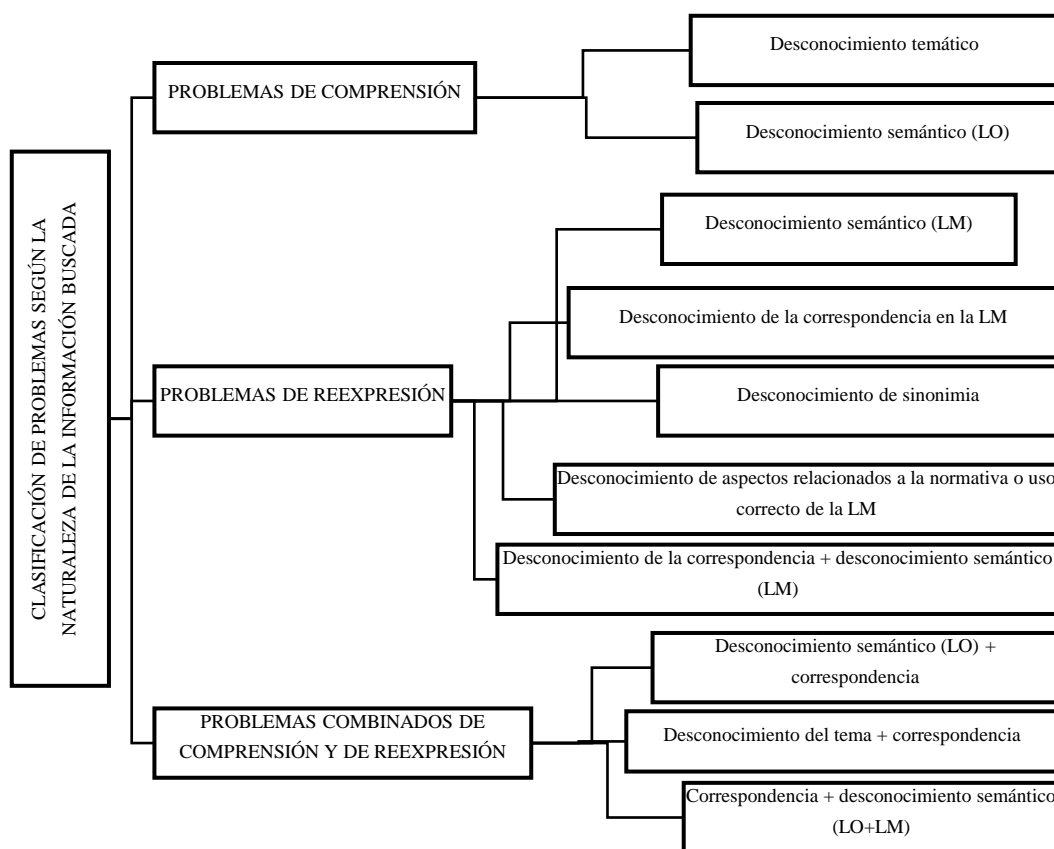


Figura 6. Categorías de problemas de traducción según la naturaleza de la información buscada

En los párrafos que siguen describimos cada categoría de problemas y detallamos los indicadores para identificar su naturaleza:

### Problemas para la comprensión del TO:

**Categoría 1: *Desconocimiento del tema sobre el que trata el TO.*** La naturaleza del problema se hace evidente en el tipo de fuentes que consultan (fuentes especializadas) y, fundamentalmente en las acciones que ejecutan al momento de acceder a estas fuentes: la lectura atenta de la información, identificación de los temas que trata el TO en las fuentes especializadas que consulta.

**Categoría 2: *Desconocimiento del significado de un elemento o secuencia de elementos de la LO.*** La naturaleza del problema se deduce del tipo de recurso que utilizan para obtener información, de los interrogantes o términos de búsqueda:

- ✓ recurre directamente a una fuente lexicográfica monolingüe de la LO;
- ✓ busca el significado en internet, a través de Google, ingresando a la caja de búsqueda secuencias como *x meaning; what is x; x definition*; o la secuencia o secuencia de elementos que representan el problema;
- ✓ manifiesta explícitamente su desconocimiento, por ejemplo: «no sé lo que significa»

### Problemas para la reformulación del TM:

**Categoría 3: *Desconocimiento del significado de un elemento o secuencia de elementos de la LM.*** La naturaleza del problema surge de indicadores como los siguientes:

- ✓ recurre directamente a una fuente lexicográfica monolingüe de la LM
- ✓ busca el significado en internet, a través de Google, ingresando a la caja de búsqueda la secuencia o secuencia de elementos que representan el problema.

- ✓ explicita los objetivos de búsqueda, por ejemplo: «[*disruption*] no conozco esta palabra, así que voy a tener que buscarla» (S5).

**Categoría 4: Desconocimiento de la correspondencia de un elemento o secuencia de elementos del TO en la LM.** La naturaleza del problema se deduce del tipo de fuentes a las que recurre, de los interrogantes de búsqueda (estrategias) que introduce en el buscador y de las verbalizaciones:

- ✓ consulta fuentes lexicográficas bilingües
- ✓ utiliza traductores automáticos
- ✓ busca la traducción a través de Google. Por ejemplo, ingresa la secuencia: *x traducción/ x en español/ x in Spanish* en el buscador
- ✓ comprueba el uso de una posible correspondencia en la LM o en ambas lenguas en contextos que le ofrece Google
- ✓ comprueba el uso de una posible correspondencia en la LM en fuentes especializadas en español
- ✓ comprueba y compara significados de los elementos de la LO con sus propuestas de traducción en la LM en fuentes lexicográficas monolingües en ambas lenguas
- ✓ combina el uso de fuentes bilingües con la consulta de fuentes lexicográficas monolingües en español, en inglés o con fuentes contextuales monolingües
- ✓ manifiesta explícitamente su desconocimiento, por ejemplo: «no estoy segura de este término [*home planting*]. Sé lo que significa, pero no estoy segura de su traducción»

**Categoría 5: Desconocimiento de sinonimia.** Este tipo de necesidad de información se deriva del tipo de recurso que utilizan (por ejemplo: la herramienta de sinónimos del procesador de

texto, como S11; o el buscador con el interrogante de búsqueda *x sinónimo*, como S2) o de la manifestación explícita de los objetivos de búsqueda (S5: «voy a buscar un sinónimo»). Sólo en tres casos (S6, S12 y S15) para la tarea 1 y en uno para la tarea 2 (S11), la naturaleza del problema fue de desconocimiento de sinonimia; para los demás (S2, 10, en la tarea 1 y S2 y S5, para la tarea 2) la necesidad de búsqueda final estuvo destinada a resolver un problema de correspondencia.

**Categoría 6: *Desconocimiento del uso correcto de un elemento o secuencia de elementos en la lengua española (normativa)*.** La naturaleza de este tipo de problema se deduce de la consulta de fuentes discursivas y gramaticales (como Fundéu o RAE), del interrogante de búsqueda cuando utiliza Google (por ejemplo: *todo Europa o toda Europa*, como hizo S15 en la tarea 1) y de la manifestación explícita del sujeto de los objetivos de su investigación (*Norte América o Norteamérica* «Es una duda que siempre me surge, vamos a ver qué...cuál es»).

**Categoría 7: *Desconocimiento del tema del TO y de correspondencias en la LM*.** Este tipo de problemas se hace evidente, fundamentalmente, en las acciones que ejecutan los sujetos al momento de consultar fuentes especializadas: la lectura atenta de la información, con especial énfasis en los subtemas que contiene el TO (S10 y S12) o acompañada de la identificación de terminología relevante para su traducción (S13).

### **Problemas combinados, para la comprensión del TO y para la reformulación del**

#### **TM:**

**Categoría 8: *Desconocimiento de correspondencias en la LM y desconocimiento del significado de un elemento o secuencia de elementos de la LO*.** Se observa este tipo de problema cuando el sujeto recurre a fuentes lexicográficas bilingües o a traductores automáticos para solucionarlo, y continúa con la verificación del significado del elemento o unidad de

búsqueda mediante algunas de las estrategias listadas en la categoría 2 (*Desconocimiento del significado de un elemento o secuencia de elementos de la LO*). En ciertas ocasiones, los procedimientos para solucionar este tipo de problemas comienzan con la búsqueda del significado de la unidad de búsqueda. Aparentemente, cuando el sujeto no logra generar una correspondencia en la LM a partir del conocimiento almacenado en su memoria, una vez que conoce el significado del elemento de la LO recurre a una fuente bilingüe.

**Categoría 9: *Desconocimiento del significado de un elemento o secuencia de elementos de la LM y desconocimiento de correspondencias.*** A diferencia del problema anterior, el sujeto se propone verificar una posible correspondencia, en la LM, de un elemento de la LO. Cuando esa correspondencia no resulta adecuada (según la información que le ofrece las fuentes que consulta), recurre a fuentes lexicográficas bilingües. En otros casos, el sujeto se ve obligado a buscar el significado, en la LM, de las propuestas de traducción que le ofrecen las fuentes lexicográficas bilingües que consultó como primer recurso para resolver este tipo de problemas.

**Categoría 10: *Desconocimiento de correspondencias y de significados de elementos en ambas lenguas.*** Según nuestros datos, este tipo de problemas se evidencia en la consulta a fuentes lexicográficas bilingües y monolingües en ambas lenguas.

Resumimos en el siguiente cuadro (Tabla 44. ) la información detallada en los párrafos anteriores.

Tipo de problema	Naturaleza del problema	Indicadores (para inferir su naturaleza)			
		Fuentes	Términos de búsqueda en el buscador	Acciones	Verbalizaciones
PROBLEMAS DE COMPRENSIÓN	Desconocimiento temático	Textos especializados		Lectura completa de las secciones relevantes para comprender el tema del TO	
	Desconocimiento semántico LO	Lexicográfica monolingüe de la LO (Por ej. <i>Diccionario Longman, Diccionario Cambridge, Diccionario Merriam Webster</i> )	[unidad de búsqueda]+ <i>meaning/ definition</i>  [unidad de búsqueda en la LO]  <i>What is...</i>		Por ejemplo: «voy a buscar el significado, en inglés» (S10)
PROBLEMAS DE REFORMULACIÓN	Desconocimiento semántico LM	Lexicográfica monolingüe de la LM	Por ej.: <i>onomatopeyas ruido del tren</i>		«es lo mismo control y tratamiento?» (S11. Tarea 2)
	Desconocimiento de la correspondencia en LM	-Lexicográfica bilingüe -Lexicográfica bilingüe+ Traductor automático -Lexicográfica monolingüe (LO)+ Lexicográfica monolingüe (LM) -Traductor(es) automático(s) -Textos especializados -Lexicográfica bilingüe+ fuentes contextuales -Lexicográfica bilingüe+ (Lexicográfica monolingüe (LO)+ Lexicográfica	[unidad de búsqueda (LO)]+ <i>in Spanish</i>  [unidad de búsqueda (LO)]+ <i>traducción/ translation</i>  [unidad de búsqueda (LO)]+ [unidad de búsqueda (LM)]	Identificación directa en los textos especializados (S 13, S4. Tarea 2) o en fuentes contextuales (S12. Tareas 1 y 2)	«habla de cómo planear tu viaje, las temporadas...las conozco, pero no estoy seguro de cómo se traduce <i>shoulder season</i> » (S1. Tarea 1)

		monolingüe (LM) + (Fuentes contextuales en la LM) -Lexicográfica bilingüe+ (Fuentes contextuales en la LO y en la LM) + (Lexicográfica bilingüe) -fuentes contextuales en la LM+ Lexicográficas bilingües + (fuentes contextuales)			
	Desconocimiento de sinonimia	Lexicográfica de sinónimos (Por ej.: <i>WordReference</i> de sinónimos, <i>Sinónimos.com</i> )	[unidad de búsqueda]+ <i>sinónimo</i>	Utiliza la herramienta de sinónimos del procesador de textos	
	Desconocimiento de aspectos relacionados a la normativa o uso correcto de la LM	Gramaticales y discursivas (por ej. Fundéu)	Por ej. <i>Norte América o Norteamérica</i> (S1. Tarea 2) <i>Toda Europa o todo Europa</i> (S15. Tarea 1)		Por ej. «creo que va a ser mejor si uso Ud., aunque quede más formal. Lo que mejor voy a hacer es entrar a un blog de viaje y voy a ver cómo está escrito» (S1. Tarea2)
	Desconocimiento de la correspondencia + desconocimiento semántico (LM)	Lexicográfica monolingüe (LM)+ Lexicográfica bilingüe)			
COMBINADOS: de comprensión y de reformulación	Desconocimiento semántico (LO) + correspondencia	-Lexicográfica bilingüe+ lexicográfica monolingüe (LO) -Lexicográfica bilingüe+ lexicográfica monolingüe	[unidad de búsqueda]+ <i>meaning/ definition</i>		

		(LO) + fuentes contextuales -Lexicográfica bilingüe + [...] -Traductor automático+ Lexicográfica monolingüe (LO) -Lexicográfica bilingüe+ fuentes contextuales (LO)			
	Desconocimiento del tema + correspondencia	Textos especializados		Lectura completa de las secciones relevantes para comprender el tema del TO e identificación de terminología en la LM	
	Correspondencia + desconocimiento semántico (LO+ LM)	Lexicográfica monolingüe (LO)+ lexicográfica bilingüe+ Lexicográfica monolingüe (LM)			

Tabla 44. Indicadores para inferir la naturaleza de los problemas de traducción



En la Tabla 45 y en la Tabla 46 hicimos el registro cuantitativo, individual, de la naturaleza de los problemas que resolvió cada sujeto. La comparación de los datos que registramos en ambas tablas muestra que el mayor número de problemas son, en ambas tareas, los encontrados para la reformulación del TM; aunque el porcentaje es superior en la tarea 2 (83,91% contra 66,17%). En cambio, los problemas para la comprensión y los combinados, de comprensión y de reformulación, son más numerosos en la tarea 1 (ver Gráfico 3):

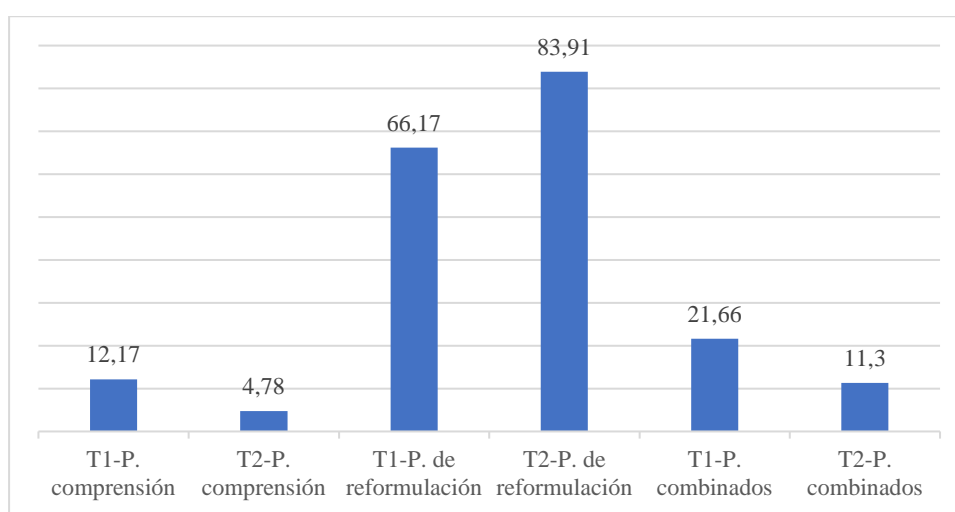


Gráfico 3. Porcentajes correspondientes a las categorías de problemas de comprensión, reformulación y combinados

La suma de los porcentajes correspondientes a problemas por *desconocimiento semántico en la LO* (12,17%) y a los problemas *combinados de desconocimiento semántico en la LO y de correspondencia en la LM* (19,88%) de la tarea 1 nos lleva a concluir que ésta planteó una mayor necesidad de búsqueda de información semántica en la LO que la tarea 2 (en total, 32,05%, en la tarea 1; contra 11,3% en la tarea 2). Por otro lado, los sujetos no manifiestan necesidad de búsqueda de conocimiento temático en la elaboración de la tarea 1. En cambio, buscan conocimiento temático para la comprensión del TO (0,87%) y conocimiento temático en combinación con correspondencias de terminología en la LM (2,17%) al realizar la tarea 2 (3,04%, en total) (ver Gráfico 4).

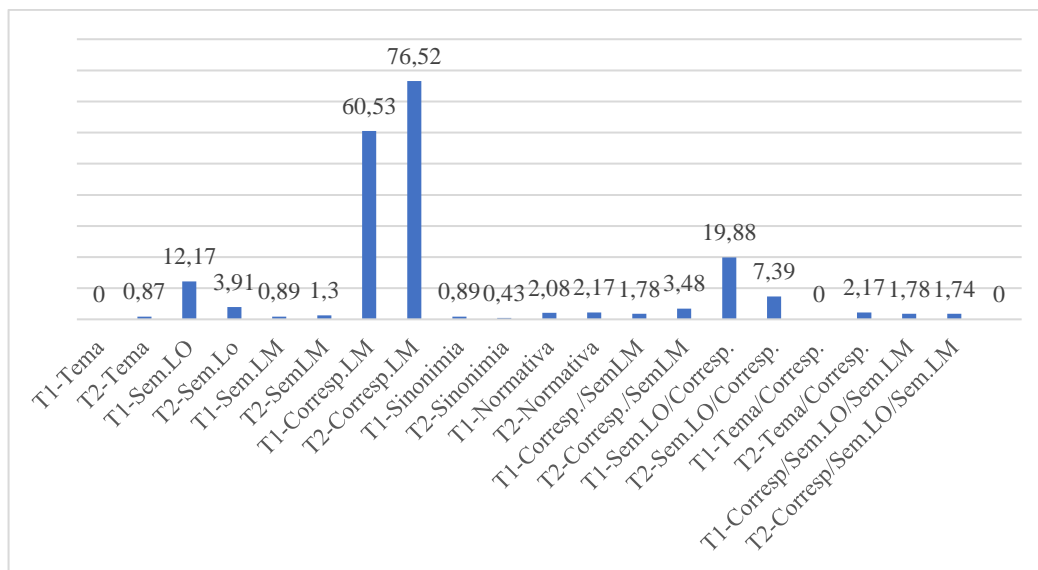


Gráfico 4. Porcentajes correspondientes a cada problema según su naturaleza

Parte de los datos que analizamos en esta sección sirven de base para identificar regularidades de comportamiento en la toma de decisiones, en particular, para la definición y clasificación de criterios (no explícitos) de toma de decisiones, que proponemos en la sección 4.2.3. Estos datos se retoman también en el capítulo 6, para caracterizar y describir perfiles y comportamientos de los sujetos.

TAREA 1		PROBLEMAS DE COMPRENSIÓN		PROBLEMAS DE REFORMULACIÓN					COMBINADOS: de comprensión y de reformulación		
Sujeto	Fase	Conocimiento temático	Conocimiento semántico (LO)	Conocimiento semántico (LM)	Correspondencia en la LM	Sinonimia	Normativa	Correspondencia + conocimiento semántico (LM)	Conocimiento semántico (LO)+ correspondencia	Conocimiento del tema+ correspondencia	Correspondencia + conocimiento semántico (LO)+ conocimiento semántico (LM)
S1	O						1				
	P				7				5		
	R										
S2	O										
	P				28				3		
	R										
S3	O										
	P		5						2		
	R										
S4	O										
	P		2		13		1		1		
	R										
S5	O										
	P		3		6				5		
	R			1	2						
S6	O										
	P				28	1	3	1	3		
	R										
S7	O										
	P				26				2		

	R				3						
S8	O										
	P				21			1	1		
	R										
S9	O										
	P		8		2			1	4		
	R				1			2			
S10	O										
	P		1		11				2		1
	R				3				1		
S11	O										
	P		4		7			1	7		
	R										
S12	O										
	P				11				5		
	R		1		5	1					
S13	O		3		1				1		1
	P		1		10				9		1
	R		3		4				1		
S14	O										
	P		4		4				6		
	R				2						
S15	O										
	P		6	1	3	1			9		2
	R			1	6		2				1

Tabla 45. Registro cuantitativo de cada tipo de problema correspondiente a cada fase del proceso (tarea 1)

TAREA 2		PROBLEMAS DE COMPRENSIÓN		PROBLEMAS DE REFORMULACIÓN				COMBINADOS: de comprensión y de reformulación			
Sujeto	Fase	Conocimiento temático	Conocimiento semántico LO	Conocimiento semántico LM	Correspondencia en LM	Sinonimia	Normativa	Correspondencia a + conocimiento semántico LM	Conocimiento semántico LO + correspondencia	Conocimiento del tema + correspondencia	Correspondencia a + conocimiento semántico LO+ conocimiento semántico LM
S1	O										
	P			1	7		1				
	R										
S2	O										
	P				18						
	R										
S3	O										
	P		4		1				1		
	R										
S4	O										
	P				9				1		
	R				1						
S5	O										
	P				13				1		
	R				2		1				
S6	O										
	P				24				1		
	R				1						
S7	O										
	P				22						

	R				2						
S8	O										
	P				10			1			
	R										
S9	O										
	P		1		4				3		
	R				3		1				
S10	O	1									
	P				6				3	1	
	R				1						
S11	O	1									
	P		2	1	3	1		1	2		1
	R										
S12	O									1	
	P				9			2		1	1
	R										
S13	O									2	
	P				7						
	R				9				1		
S14	O										
	P		2		10		1		1		
	R				3						
S15	O										
	P				6		1	1	2		2
	R			1	5			3	1		

Tabla 46. Registro cuantitativo de cada tipo de problema correspondiente a cada fase del proceso (tarea 2)

#### 4.2.2 La solución de problemas con el apoyo de fuentes externas de información

Como explicamos en la sección 4.2.1.1 (La identificación de problemas en las tres fases del proceso), los patrones de comportamiento están integrados por dos tipos de acciones: una acción inicial, que es indicadora de la presencia de un problema, y una acción destinada a resolverlo (ver Tabla 33 y Tabla 35). Las acciones que integran los patrones D, E, J, K, L, N, P, Q, R, S, T, U, V, W pueden describirse como secuencias que concluyen en la resolución de problemas con *apoyo interno* (PACTE). Es decir, el sujeto no recurre a fuentes externas de información para solucionar los obstáculos que se le presentan en el proceso (de escritura) del TM:

- Escribe una propuesta de traducción después de la pausa, como en los patrones N y P.
- Escribe una propuesta de traducción que luego destaca (resalta o subraya), como en K y S.
- Escribe opciones entre barras, como en Q y U.
- Escribe y fundamenta la propuesta escrita, o fundamenta una propuesta que luego escribe, como en J y T.
- Escribe y manifiesta duda, o manifiesta duda y escribe una propuesta de traducción, como en L y W
- Escribe una propuesta verbalizada, como en D
- Escribe una propuesta diferente a la verbalizada, como en E
- Escribe una propuesta de traducción después de intentar la traducción de la secuencia problemática en forma oral, como en R y V

En cambio, los patrones A, B, C, F, G, H, I, M, O incluyen, además de una acción indicadora de la presencia de un problema de traducción, la acción de recurso a *apoyo externo* para solucionarlo:

- Busca información en fuentes externas, como en A
- Busca información y expresa dificultad, como en B
- Busca información y parafrasea el significado del elemento o secuencia de elementos buscados, como en C
- Busca información después de verbalizar una propuesta de traducción, de expresar dificultad, de verbalizar un elemento o secuencia de elementos en la LO, de parafrasear el elemento o secuencia de elementos que representan un problema, de escribir una propuesta de traducción para el elemento problemático o de hacer una pausa, como en F, G, H, I, M y O, respectivamente

En resumen, ante un problema de traducción, el sujeto ejecuta tres tipos básicos de acciones para solucionarlo:

- 1) Lo resuelve sin recurrir a fuentes externas de información
- 2) Recurre inmediatamente a fuentes externas.
- 3) Propone una solución provisoria y la corrobora en fuentes externas

En cuanto al recurso a apoyo externo, como estrategia para solución de problemas, resulta pertinente retomar la distinción entre herramientas (*tools*) y recursos (*resources*) o fuentes (externas) de información. Son herramientas (*tools*) las tecnologías, tales como memorias de traducción, sistemas de gestión de la terminología, extractores de terminología, herramientas de alineación, herramientas para la localización y subtitulación, sistemas de traducción automática, etc. Mientras que los recursos



(*resources*) o fuentes (externas) de información son tecnologías que no están integradas en el procesador de textos, disponibles o no en línea, tales como glosarios, bases de datos terminológicos, corpus, textos paralelos, ontologías, etc. A partir de la revisión bibliográfica hecha en el capítulo 2 (ver sección 2.2.1.1), clasificamos las fuentes externas de información según una variedad de criterios, que pueden resumirse en: naturaleza de la información que proporcionan, soporte de la información, lengua, especialización y calidad (ver Tabla 2).

#### 4.2.2.1 Tipo y variedad de fuentes utilizadas

Las fuentes que consultaron los sujetos que participaron en esta investigación pueden agruparse, en primer lugar, en dos categorías: aquellas que proporcionan información de tipo verbal y las que ofrecen información visual (imágenes). A la primera categoría pertenecen tres tipos de fuentes, según la lengua en la que se proporciona la información: monolingües en inglés, monolingües en español y bilingües. Estas, a su vez, incluyen distintas clases de recursos según el tipo particular de fuente consultada. Para la tarea 1, recurrieron a fuentes monolingües en inglés: lexicográfica general, lexicográfica de sinónimos y antónimos, contextual, especializada y foro; monolingües en español: lexicográfica general, gramatical y discursiva, lexicográfica de sinónimos y antónimos, contextual, especializada y foro; bilingües: lexicográfica, traductores automáticos, lexicográfica contextual y contextuales; e imágenes (Figura 7). Para la tarea 2, consultaron fuentes monolingües en inglés: lexicográfica general, lexicográfica de sinónimos y antónimos, contextual y especializada; monolingües en español: lexicográfica general, gramatical y discursiva, lexicográfica de sinónimos y antónimos,

contextual y especializada; bilingües: lexicográfica, traductores automáticos, lexicográfica contextual y contextuales; e imágenes (Figura 8):

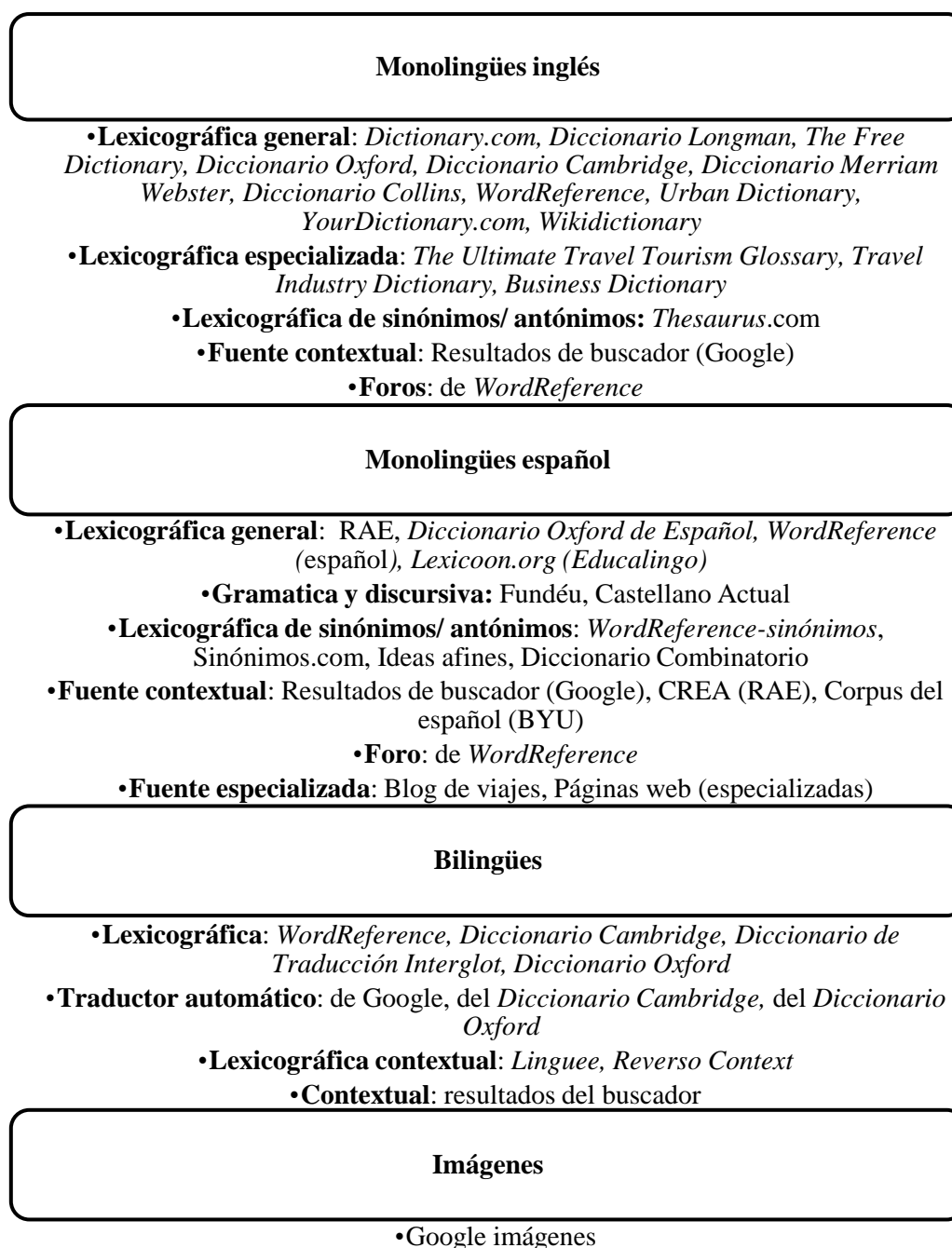


Figura 7. Clasificación de las fuentes y clases de recursos consultados para realizar la tarea 1

**Monolingües inglés**

- **Lexicográfica general:** *Dictionary.com, Diccionario Longman, The Free Dictionary, Diccionario Oxford, Diccionario Cambridge, Diccionario Merriam Webster, Diccionario Collins*
- **Lexicográfica de sinónimos/ antónimos:** *Thesaurus.com*
- **Fuente contextual:** Resultados de buscador (Google)
- **Fuente especializada:** OMAFRA

**Monolingües español**

- **Lexicográfica general:** *RAE, Diccionario Oxford de Español*
- **Gramatical y discursiva:** *Fundéu, RAE*
- **Lexicográfica de sinónimos/ antónimos:** *Herramienta del procesador de textos*
- **Fuente contextual:** *Resultados de buscador (Google), CREA (RAE)*
- **Fuente especializada:** *SENASA, ISCAMEN, INTA, FAGRO, AGROLÓGICA, USU-Utah State Univesity, AGROCHEM, SERIDA, Tesis, INVERSA, INFOJARDÍN*

**Bilingües**

- **Lexicográfica:** *WordReference, Diccionario Cambridge*
- **Traductor automático:** *de Google, del Diccionario Cambridge, del Diccionario Oxford*
- **Lexicográfica contextual:** *Linguee, Reverso Context*
- **Contextual:** *resultados del buscador*

**Imágenes**

- *Google imágenes*

Figura 8. Clasificación de las fuentes y clases de recursos consultados para realizar la tarea 2

Tarea 1		Inicial					Intermedio 1					Intermedio 2					Avanzado				
Tipo	Clase	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15					
BILINGÜE	Lexicográfica	14	35	2	14	10	75	26	2	6		34	15	10	8	33	21	3	16	40	
	TA		3				3														
	Lexicográfica contextual			1		2	3	8	31	29	4	72	5	4	16	25	2	5	6	13	
	Contextual		1	1	1		3	2		1	3	6	1	1	1	3	1	2	2	5	
							84					112				61				58	
MONOLINGÜE INGLÉS	Lexicográfica	6	4	9	3	6	28	7	1		11	19	8	15	6	29	21	13	21	55	
	Lexicográfica especializada							1			1	2					1			1	
	Sinónimos/ antónimos		1				1														
	Contextual	3	2	11		2	18	6	2	1	12	21	2	11	1	14	7	7	1	15	
	Foro												2			2					
						47					42				42				71		
MONOLINGÜE ESPAÑOL	Lexicográfica	1			1	2	4	9			3	12	3	1	2	6	2		7	9	
	Gramatical y Discursiva							2				2							3	3	
	Sinónimos/ antónimos							2				2	2		2	4			2	2	
	Contextual		4			2	6	14	2	2	15	33	5	12	30	55	29	11	12	52	
	Foro	1					1														
	Especializada	2					2	2			4	6	1		2	3	2			2	
						13					55				68				68		
OTRAS	Imágenes					1	1		1			1					2			2	

Tabla 47. Registro cuantitativo de los tipos y clases de fuentes consultadas en la tarea 1

Tarea 2		Nivel inicial						Nivel intermedio- 1					Nivel intermedio 2				Nivel avanzado			
Tipo	Clase	S1	S2	S3	S4	S5		S6	S7	S8	S9		S10	S11	S12		S13	S14	S15	
BILINGÜE	Lexicográfica	7	16		11	15	49	22	1	5		28	5	2	3	10	7	4	6	17
	TA		4	1			5													
	Lexicográfica contextual			1			1	3	23	14	4	44			6	6		6	10	16
	Contextual			1	1	1	3	2			1	3	1	4		5		1	1	2
		7	20	3	12	16	58	27	24	19	5	75	6	6	9	21	7	11	17	35
MONOLINGÜE INGLÉS	Lexicográfica	1			1	1	3	1			1	2	4	5	3	12	1		7	8
	Sinónimos/ antónimos																1			1
	Contextual			4		2	6		1		6	7		4	1	5	3	3	2	8
	Especializada			1			1	1				1		1		1				
		1		5	1	3	10	2	1		7	10	4	10	4	18	5	3	9	17
MONOLINGÜE ESPAÑOL	Lexicográfica	1					1				1	1		4		4			7	7
	Gramatical y Discursiva										1	1			5	5			1	1
	Sinónimos/ antónimos													1		1	1			1
	Contextual	1	4			3	8	1	2		7	10	4	4	4	12	3	6	11	20
	Especializada							2		1	4	7	15	7	9	31	11	18	8	37
		2	4			3	9	3	2	1	13	19	19	16	18	53	15	24	27	66
OTRAS	Imágenes		1				1	1				1	1	2		3	4		1	5

Tabla 48. Registro cuantitativo de los tipos y clases de fuentes consultadas en la tarea 2

La comparación de los datos registrados en los cuadros anteriores (Tabla 47 y Tabla 48) muestra que:

- En la tarea 1, los sujetos utilizan, en equivalente proporción, las fuentes monolingües en la lengua de origen (28,47%) y las fuentes monolingües en español (27,22%).
- En ambas tareas utilizan las fuentes bilingües en un porcentaje aproximadamente similar: 43,75%, en la tarea 1; y 47,13%, en la tarea 2.
- En la tarea 2, a diferencia de lo que sucede en la tarea 1, recurren con mayor frecuencia a las fuentes monolingües en la LM (36,66%), que a las fuentes monolingües en la LO (13,71%). Estos datos son coherentes con los observados en la sección 4.2.1.2, con respecto a la naturaleza de los problemas y tipo de información buscada.
- En la tarea 1, los sujetos se enfrentaron a un mayor porcentaje de problemas de comprensión y de reformulación (búsqueda de conocimiento semántico en la LO y de correspondencias en la LM) que en la tarea 2 (32,05% contra 11,3%).
- El Gráfico 5 muestra, además, que los sujetos utilizaron con más frecuencia el recurso de la imagen en la tarea 2 (2,49%), que en la tarea 1 (0,55%).

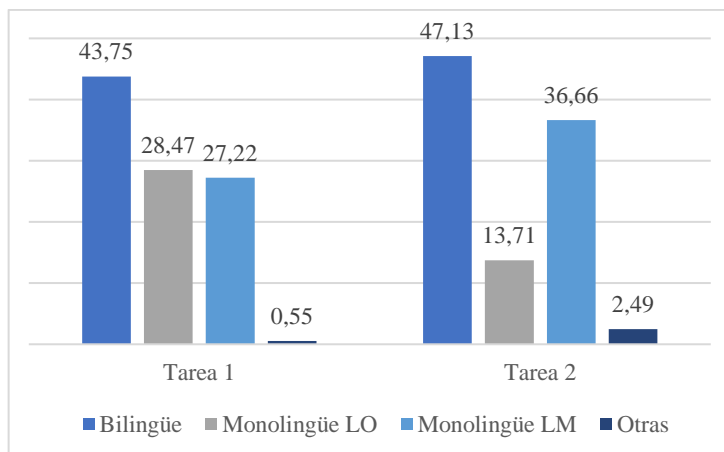


Gráfico 5. Porcentajes de tipos de fuentes consultadas

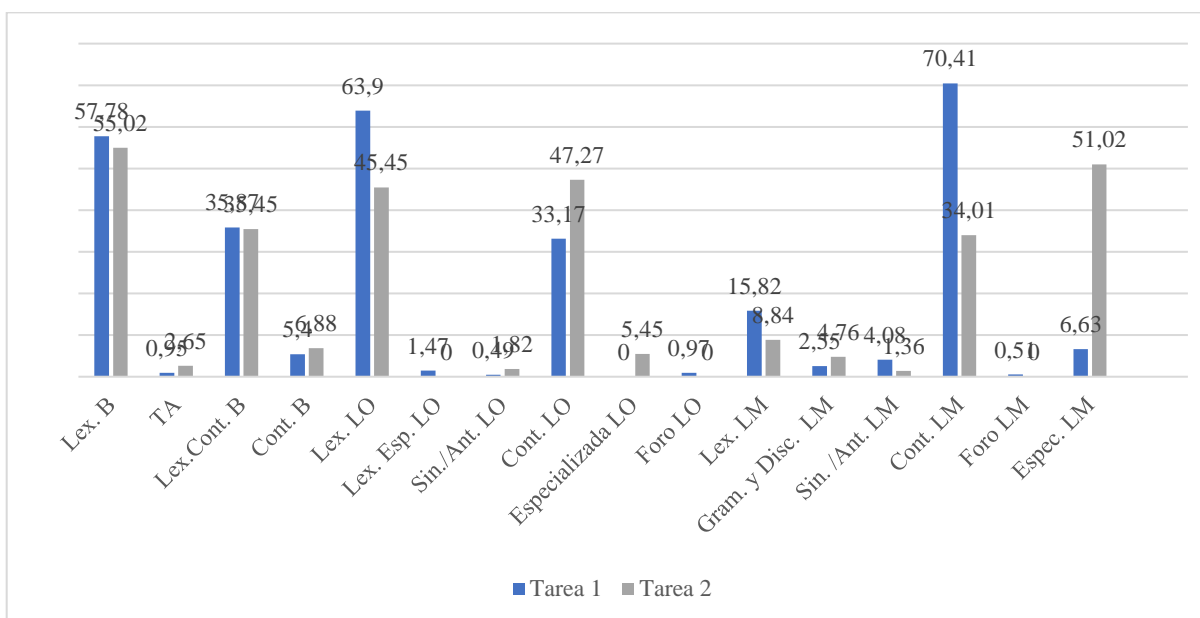


Gráfico 6. Porcentajes de clases de fuentes consultadas.

En cuanto a la clase de fuentes consultadas, el Gráfico 6 muestra que:

- Las fuentes bilingües más utilizadas son, en primer lugar, las lexicográficas (57,78% en la tarea 1; y 55,02% en la tarea 2) y, en segundo lugar, las lexicográficas contextuales, tales como *Linguee* y *Reverso Context* (35,87% en la tarea 1; y 35,45% en la tarea 2). Tanto el TA como las fuentes contextuales bilingües son más utilizadas en la tarea 1 (2,65% y 6,88%, respectivamente) que en la tarea 2 (0,95% y 5,4%, respectivamente).
- Las fuentes monolingües en la LO que predominaron en la tarea 1 son las lexicográficas (63,9%); mientras que en la tarea 2 consultaron con más frecuencia las contextuales (47,27%). Se destaca también el uso de fuentes especializadas en la LO en la tarea 2 (5,45%).
- Entre las fuentes monolingües en la LM, en la tarea 1 fue más frecuente la consulta de fuentes contextuales (70,41%); mientras que en la tarea 2, las consultas en fuentes especializadas (51,02%).
- En la tarea 1, las fuentes más utilizadas fueron las contextuales en la LM (70,41%) y las lexicográficas en la LO (63,9%). En la tarea 2, las fuentes más consultadas fueron las lexicográficas bilingües (55,02%) y las especializadas en la LM (51,02%).

La información analizada en esta sección, en particular, el número y naturaleza de las fuentes y su frecuencia de uso, se retoma en la sección la sección 4.2.3 y en el capítulo 6 (en 6.3.2, 6.3.3 y 6.4.3).



#### 4.2.2.2 Densidad accional: búsquedas simples y búsquedas elaboradas

Tolosa Igualada (2013) explica que la combinación de acciones que entran en juego a la hora de traducir se denomina secuencia y que la cantidad de acciones por secuencia determina la densidad accional en la actuación de los participantes (pp. 193-194). PACTE (2005: 580) distingue entre «consulta simple (en diccionario bilingüe o monolingüe) y elaborada (varias consultas encadenadas o una consulta compleja, por ejemplo: en un buscador y de modo contextualizado)». El concepto de densidad accional es comparable a la categoría de «intensidad de búsqueda» que analiza Gough (2016: 196). La autora identifica, en su investigación, episodios de búsqueda (*research episode*), que se definen como la serie de pasos (*steps*) que se siguen para responder a una necesidad de búsqueda (*research need*). Esta está ligada a una unidad léxica particular del TO (*research unit*). Cada episodio incluye múltiples pasos (o consultas): el acceso a nuevos recursos, modificación de la interrogación de búsqueda (*queries*) o ingreso de una nueva interrogación de búsqueda en un mismo recurso. La autora determina la intensidad de búsqueda mediante el cálculo del número de pasos que componen cada episodio (Gough, 2016, 2018).

En nuestro análisis definimos búsquedas simples como aquellas compuestas por un único paso, independientemente del tipo de fuente que consultan. Mientras que las búsquedas elaboradas son aquellas que involucran múltiples pasos. En el siguiente cuadro (Tabla 49) registramos los datos cuantitativos que resultan del análisis de las acciones de búsqueda ejecutadas por cada sujeto para ambas tareas, según se trate de búsquedas simples o de búsquedas elaboradas (ver también ANEXO 6, ANEXO 7 y ANEXO 8).

	Tarea 1		Tarea 2	
	Búsquedas simples	Búsquedas elaboradas	Búsquedas simples	Búsquedas elaboradas
Nivel inicial				
S1	8	5	8	1
S2	24	7	13	5
S3	2	5	2	4
S4	16	1	10	1
S5	11	6	13	4
Nivel intermedio 1				
S6	21	15	20	6
S7	25	6	23	1
S8	12	11	5	6
S9	4	14	6	6
Nivel intermedio 2				
S10	9	10	2	9
S11	6	13	3	9
S12	5	18	3	11
Nivel avanzado				
S13	12	23	7	12
S14	8	8	5	12
S15	11	21	5	17

Tabla 49. Densidad accional: búsquedas simples y búsquedas elaboradas

Aunque son algo más numerosas las búsquedas simples en ambas tareas (51,63%, en la tarea 1; 54,58% en la tarea 2), la densidad accional es mayor en la elaboración de la tarea 1, en la que porcentaje de búsquedas elaboradas resultó levemente superior (48,37% contra 45,41%):

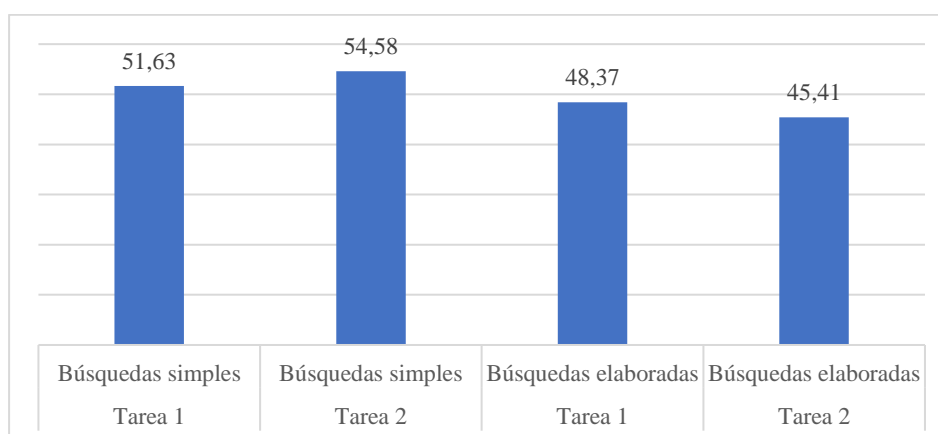


Gráfico 7. Densidad accional: búsquedas simples y búsquedas elaboradas

Los datos sobre la densidad accional, junto al volumen y frecuencia de uso de las fuentes de información que presentamos en la sección anterior (ver sección 4.2.2.1), sirven de punto de partida para identificar y clasificar tipos y criterios de toma de decisiones (ver secciones 4.2.3.1 y 4.2.3.2). Estos datos se recogen también en el capítulo 6 (en las secciones 6.3.2 y 6.4.2) para caracterizar y describir perfiles y comportamientos en las acciones de búsqueda.

### 4.2.3 La toma de decisiones

En la sección 2.2.1.3 (Tipo de decisiones y esfuerzo cognitivo implicado) hicimos referencia a clasificaciones de decisiones formuladas a partir de criterios diferentes: tipo de apoyo en el que se basa la decisión (PACTE); grado de conciencia implicado, definido por la aplicación (o no) de una fase de evaluación en la toma de decisiones (TransComp); tipos de criterios aplicados en la fase de evaluación (Göpferich *et al.*, 2011); recurso en el que se basan y carácter definitivo o provisorio de la decisión (Pavlovic, 2007; Prassl, 2010). Clasificamos las decisiones de los sujetos de nuestra investigación a partir de dos criterios: la propuesta (o no) de una solución provisoria antes de recurrir a fuentes externas de información y según el tipo de apoyo en el que basa su decisión final.

En la sección 4.2.2, dedicada a describir las acciones de resolución de problemas con apoyo de fuentes externas de información, observamos que, ante un problema de traducción, el sujeto:

- a) Lo resuelve sin recurrir a fuentes externas de información
- b) Recurre inmediatamente a fuentes externas.
- c) Propone una solución provisoria y la corrobora en fuentes externas

Estos comportamientos involucran acciones para la resolución de problemas con apoyo externo y acciones para la solución de problemas sin recurso a fuentes externas de información (Alves, 1997; PACTE, 2009, 2011; Göpferich *et al.*, 2011; Dam-Jensen, 2012). Las regularidades que observamos en las secuencias de acciones de búsqueda de información permiten distinguir, a su vez, cinco tipos de decisiones, a las que nos referimos con más detalle en la sección siguiente.

#### 4.2.3.1 Tipos de decisiones

A partir de búsquedas simples (recurren a una única fuente externa) y de búsquedas elaboradas (consultan varias fuentes externas de información), los sujetos de nuestro estudio adoptaron cinco tipos de decisiones (Figura 9). Sobre la base de la propuesta de PACTE (ver sección 2.1.2) clasificamos también estas categorías de decisiones en tres grupos: las basadas exclusivamente en apoyo externo (con AE), las basadas en apoyo predominantemente externo (con APE) y las basadas en apoyo predominantemente interno (API). Se puede observar que, en algunos casos, la secuencia de búsqueda comienza *sin el planteo de una propuesta de traducción*. En tales situaciones, el sujeto *adopta la información que ofrece/n la/s fuente/s*, o bien se basa en ella o en su propio conocimiento para *proponer* una. En otras, el sujeto *propone una solución provisoria* antes de iniciar la búsqueda de información. La información encontrada le permite *confirmar o descartar su propuesta de traducción*. En caso de descartarla, *adopta la propuesta de la fuente externa o propone una solución distinta a la provisoria y diferente a la que le ofrece/n la/s fuente/s*:

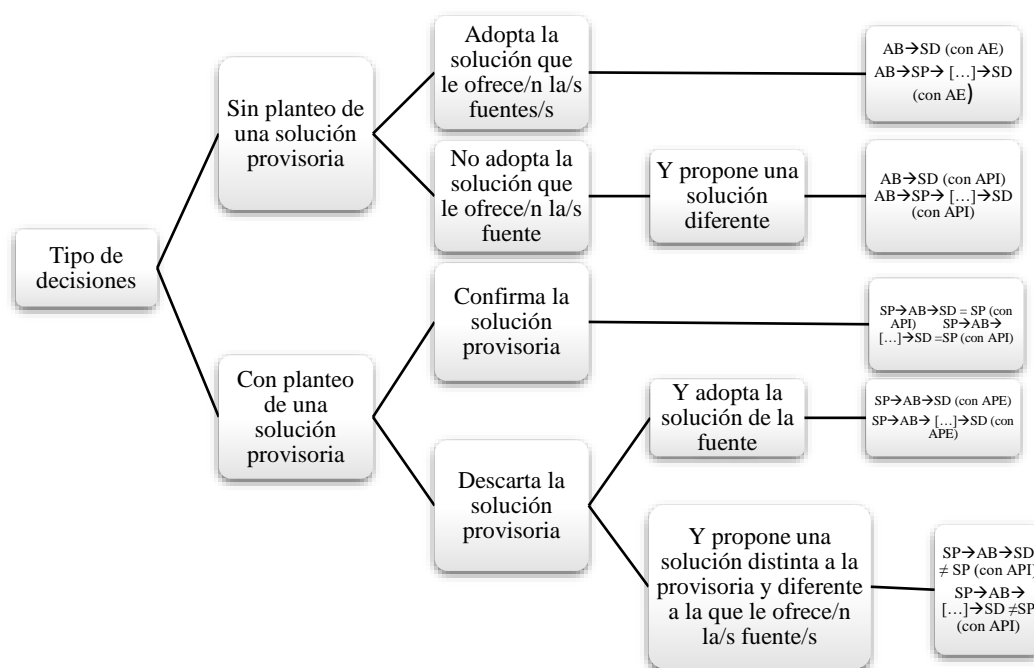


Figura 9. Tipología de decisiones

En los párrafos que siguen describimos e ilustramos, con los datos registrados en los protocolos del proceso de traducción, cada tipo de decisión:

### Decisiones sin planteo de una solución provisoria

A la categoría de *decisiones sin el planteo previo de una solución provisoria* pertenecen, a su vez, dos clases de decisiones: el sujeto **adopta** la solución que le ofrece/n la/s fuente/s que consulta, o bien **propone** una solución diferente. Dentro de estos dos grupos se identifican, además, situaciones particulares, según el número de fuentes que consultan:

1. **Adopta la solución que le ofrece la fuente.** Se trata de decisiones que se apoyan exclusivamente en apoyo externo (con AE).

- El sujeto recurre a una única fuente: AB→SD (con AE)

Por ejemplo, S5 adopta la solución que ofrece la única fuente lexicográfica bilingüe que consulta para resolver la traducción de los términos *catepillar*, *disruption* y *plantng*; S8 se comporta de manera similar en sus consultas para *wormy apples* y *laid (eggs)*. También aplica el mismo tipo de decisión para resolver la traducción de *measures*. Consulta *WordReference*, adopta el resultado que le ofrece esta fuente y examina su significado para determinar la adecuación de esta solución «sí, medidas como *an action taken*». Para el término *disruption*, *WordReference* le propone dos opciones, *alteración* e *interrupción*. Justifica su decisión haciendo referencia a aspectos semánticos del término que busca: «habla de un proceso que puede ser exitoso o no, así que mejor alteración».

De manera similar se comporta S5. En la investigación que realiza para traducir *orchard*, recurre a *WordReference* y, si bien adopta la propuesta, analiza la solución que le ofrece la fuente: «creo que no hace falta frutales, porque se entiende. Lo voy a poner, pero lo voy a marcar, para revisarlo después». S8, por ejemplo, para resolver la traducción de *mating disruption* consulta una única fuente (*Linguee*) que le propone varias opciones, por separado, para *mating* y para *disruption*. Elige *interrupción del apareamiento*, guiada por criterios no objetivos sino más bien personales: «interrupción del apareamiento, creo que la mejor opción...combinación de las dos palabras».

- El sujeto consulta varias fuentes: AB→SP→ [...]→SD (con AE)

Por ejemplo, S4 ejecuta una búsqueda elaborada para la traducción de *codling moth*. Consulta dos fuentes monolingües y una bilingüe. Al momento de tomar la decisión, la fundamenta: «y aquí hay imágenes que se relacionan con las que estaban en la página, así que, debe de ser esto. No cabe duda». Después de intentar solucionar el problema de traducción en

*WordReference* para el término *codling moth*, S2 utiliza la estrategia de búsqueda *codling moth traducción* en el buscador de Google. Obtiene un resultado que luego se propone corroborar en el traductor automático del *Diccionario Cambridge*. Debido a que las propuestas de estas dos fuentes son diferentes, corrobora los resultados de ambos (la del traductor de Google y la del traductor del diccionario) recurriendo a las imágenes de Google. Adopta el mismo tipo de decisión para resolver la traducción del término *insect pest*. Recurre a *WordReference* para obtener el equivalente de *pest*. Luego, debido a que *WordReference* no le ofrece la solución para la combinación *insect pest*, recurre al traductor automático del *Diccionario Cambridge*, que le resuelve la traducción de la frase (*insect pest: plaga de insecto*). S10 identifica el posible equivalente de *manage* en una fuente bilingüe (*WordReference*), luego verifica su uso en textos especializados sobre el tema. Utiliza la herramienta de buscar del menú del navegador para una identificación más rápida en el texto y lee en voz alta los contextos de uso del término («controlar la carpocapsa...hasta alcanzar la supresión/ medidas de control/ derivan en su control»).

2. **Propone** una solución diferente a la que le ofrece la fuente que consulta. A partir de la propuesta del Grupo PACTE, definimos este tipo de decisiones como aquellas basadas predominantemente en apoyo interno (con API).

➤ El sujeto consulta una única fuente: AB→SD (con API)

Por ejemplo, busca en una fuente lexicográfica monolingüe el significado de una palabra en la LO y propone un equivalente en la LM. Este tipo de decisión es la que adopta S3 para traducir *widely* y *mate*. Lee la definición de la palabra en *Dictionary.com*, en la lengua de origen, y propone la traducción en la lengua meta (*extensamente* y *otro insecto*,

respectivamente). Esta decisión es la que toma S6, para el término *laid*. La fuente le propone *poner (huevos)*, pero decide hacer una omisión y la traduce como *solo quedan huevos infértiles*. Es el tipo de decisión de S12 para *tunnel*. La fuente que consulta le propone *hacer un túnel y abrir un túnel*. Decide traducirlo como *crear túneles en la fruta*.

➤ El sujeto consulta varias fuentes: AB → SP → [...] → SD (con API)

Por ejemplo, S1 no encuentra la traducción de la secuencia *codling moth* en las fuentes que consulta. Con el equivalente de *moth* que le ofrece *WordReference*, la definición del término que aparece en el *Diccionario Longman* y su conocimiento de que el texto que traduce es sobre manzanas, «construye» el equivalente *polilla del manzano*. S5 adopta este tipo de decisión para traducir *home orchard*. Las fuentes que consulta no le dan la traducción de la frase, sino solo de *orchard*. Decide traducir *home orchard* como *huerto de árboles en casa* («¿cómo puedo ponerle?... voy a dejarlo así, de casa»). S7 toma también este tipo de decisión para traducir *home orchard*. Busca la secuencia en *Linguee*, que solo le muestra la traducción de *orchard* (*huerto*). Decide traducir la frase como *huertos hogareños*. S9, por ejemplo, ejecuta dos búsquedas a través de Google para el término *codling moth*. En la primera, su estrategia de búsqueda (*codling moth+carpocapsa*) pone en evidencia conocimiento previo del tema. En la segunda búsqueda corrobora el resultado que le ofrece la primera. La estrategia de búsqueda que aplica S9 para *laid eggs* (*los insectos se reproducen, los insectos ponen huevos*) revela que la solución que propone (*solo se pondrán huevos infértiles*) es la combinación de los resultados de búsqueda y del conocimiento internalizado. Lo mismo sucede con la solución que aplica para el término *sex pheromones*. Esta resulta de la combinación de su propuesta provisoria (*feromonas*) y de los resultados de la búsqueda (*feromonas sexuales*). Para traducir *codling moth*, S12 se basa en parte en la información de las fuentes (*polilla de la manzana*). Decide,



además, expandir el término (*polilla de la pera y la manzana*) porque el texto hace referencia a ambas (a plantaciones de peras y manzanas). Es también la solución que adopta para *home orchard*: busca el equivalente de *orchard* en una fuente lexicográfica bilingüe y luego propone una solución para *home* (*huerto del hogar*).

### Decisiones con planteo de una solución provisoria

A la categoría de *decisiones con planteo previo de una solución provisoria*, que resultan de la aplicación de una secuencia de búsqueda (simple o elaborada), pertenecen tres clases de decisiones:

3. **Confirma** una propuesta de traducción en fuentes externas de información. La solución definitiva es igual a la solución provisoria y, aunque recurre a fuentes externas de información, se trata de soluciones con apoyo predominantemente interno (con API).

➤ El sujeto consulta una única fuente:  $SP \rightarrow AB \rightarrow SD = SP$  (con API)

Este es el caso de la búsqueda de *parejas* (para *mate*), que realizan S2 y S5; o de *insect pest* (*plaga de insectos*), *hembras* y *larvas*, que realiza S6. Es también el tipo de decisión que toma S6, para *manage*. Propone *manejar* y confirma su propuesta en una fuente lexicográfica bilingüe. Justifica la decisión de conservar su propuesta recurriendo a conocimiento previo, que se manifiesta en la comparación de los significados de *controlar* y *manejar*: «sí [*manejar*], con la idea de controlar». S12 toma también este tipo de decisión para traducir *insect pest* como *plaga*: «el significado [de peste y plaga] vendría a ser el mismo», «peste, uno la asocia más con enfermedad», «me quedo con plaga».

- Conserva su propuesta de traducción luego de consultar dos o más fuentes

SP→AB→ [...]→SD =SP (con API)

S8, por ejemplo, recurre a varias fuentes para verificar si puede traducir *place* por *esparcidas*. Las fuentes que consulta no le dan la opción de *esparcidas* (le proponen *colocada*, *situada*). No obstante, decide conservar su propuesta inicial («creo que *esparcida* puede ser un sinónimo de *colocada*»). Este tipo de decisión es el que toma también S10, para *huevos infértiles*. Busca confirmar su propuesta en dos textos especializados sobre el tema que trata el TO y, aunque no encuentra la secuencia completa en estos textos, decide conservar, igualmente, su propuesta de traducción. En la fase de producción, S12 confirma la propuesta provisoria de *polilla de la pera y la manzana* en varias fuentes. Conserva su propuesta de traducción en función de los resultados que le ofrece una fuente monolingüe (en la LM). Este es también el caso de la búsqueda de *imagen* (para *figure*) y de *orugas color crema* (*cream-colored*) que realiza S2. Ejecuta sus búsquedas en español ingresando la palabra o secuencia de palabras en el buscador de Google y verifica el uso de estos términos en la lengua meta. S12 confirma la frase *poner huevos* en una fuente especializada. Identifica la equivalencia en un artículo especializado (Polilla de la Manzana de la USU-Utah State University) y lee en voz alta «las polillas hembras apareadas pueden poner de 30 a 70 huevos».

4. **Descarta** su propuesta de traducción y adopta la solución que le ofrece/n la/s fuente/s.

Se trata, por lo tanto, de soluciones adoptadas con apoyo predominantemente externo (con APE).

- Consulta una única fuente: SP→AB→SD (con APE)

Esta decisión es la de S4, para *widely*. Propone (oralmente) *rara vez*. A partir de los resultados de su búsqueda en *WordReference*, descarta su propuesta provisoria y adopta la que le ofrece la fuente (*ampliamente*). S6 procede de manera similar para las palabras *locate*, *orchard*, *correct*; y S7, para *throughout* y *locate*. En algunos casos, los sujetos verbalizan los criterios en los que se basan para descartar la solución provisoria y adoptar la de la fuente externa. S1, por ejemplo, ante las dos opciones que le ofrece las fuentes que consulta (*Norteamérica* y *América del Norte*), elige la segunda («me suena mejor»). En la fase de revisión, S9 descarta una propuesta inicial y adopta la que le ofrece la Fundéu. Este es el tipo de decisión de S5, al confirmar su propuesta para la traducción de *tunnel*. Introduce en el buscador la frase en español *larvas hacen agujeros en la fruta*, reflexiona acerca de la pertinencia de la fuente y la información temática que trata: «creo que este artículo habla del mismo insecto»; y decide descartar su propuesta provisoria y reemplazarla por la que le ofrece la fuente. También toma este tipo de decisión, para el mismo problema, S6: descarta su propuesta (*hacer hoyos*) y adopta la que encuentra en la fuente, guiada por un análisis, aunque sucinto, de su significado («cavar es más general»).

➤ Consulta varias fuentes: SP→AB→ [...]→SD =SP (con API)

Es el tipo de decisión de S10 para *caterpillar*. En primer lugar, busca su posible equivalente en una fuente bilingüe y luego corrobora su significado y uso en fuentes textuales (especializadas). Se informa sobre su significado y lo compara con los significados de otros términos relacionados. Fundamenta su elección en función de la información que recogió en esta investigación.

**5. Descarta** su propuesta de traducción y “construye” una nueva propuesta a partir de los resultados de la búsqueda. En este tipo de decisiones, la solución definitiva es diferente

a la solución provisoria y a la que aparece en la fuente consultada. Aunque recurre a apoyo externo, la solución se basa predominantemente en apoyo interno (con API).

- Consulta una única fuente: SP→AB→SD ≠ SP (con API)

En la fase de revisión, S13 reemplaza *huertos de árboles frutales* por *huerto frutal del hogar* (para *home orchard*) después de recurrir nuevamente a apoyo externo (Google imágenes). Se basa en la información que recoge de esta nueva búsqueda y en conocimiento propio.

- Consulta varias fuentes: SP→AB→ [...]→SD ≠SP (con API)

Por ejemplo, S6 busca la secuencia *home planting* en varios recursos (*WordReference*, *Diccionario Oxford*, *Linguee* y resultados de Google imágenes). La secuencia exacta no aparece. Continúa la búsqueda con palabras y frases semánticamente similares en la LO. Luego de la visualización de las imágenes que le devuelve el buscador para *home garden*, concluye que «jardín me parece la mejor traducción para *planting*» y «es como los jardines de los hogares, de las casas». Decide reemplazar la solución provisoria propuesta oralmente (*plantaciones*) por *jardín del hogar*. S10 también descarta, en la fase de revisión, la solución provisoria para el término *home planting*. Lo reemplaza por una solución que no encuentra en las fuentes que consulta, pero que construye a partir de la investigación que realiza: «voy a dejar *plantaciones de pequeña escala*, así no solo incluyo las de casa, sino también otras que no son para comercialización». Este es el tipo de decisión que adopta también S12 para *feeding habits*: aunque las fuentes que consulta le permiten confirmar su propuesta provisoria (*hábitos alimenticios*), decide reemplazarla por *hábitos de alimentación*.

Registramos, en las siguientes tablas, datos cuantitativos que resultan de la combinación de la información sobre la densidad accional (según se trate de búsquedas simples o de búsquedas elaboradas) y sobre el tipo de decisiones para ambas tareas:

Tarea 1	SIN SOLUCIÓN PROVISORIA				CON SOLUCIÓN PROVISORIA					
	Adopta la solución de la fuente (AE)		Propone una solución (API)		Confirma (API)		Descarta			
							Adopta la solución de la fuente (APE)		Propone una solución (API)	
	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E
Nivel inicial										
S1	4	2	1	2	3	1				
S2	17	4	3	3	2		2			
S3	1		1	5						
S4	3	1	4		6		3			
S5	2	4		1	6	1	3			
Nivel intermedio 1										
S6	16	12		2	5			1		
S7	13	4	2	1	3		6	1	1	
S8	5	9	1		1	1	4	1	1	
S9	1	5	2	4	1	3		2		
Nivel intermedio 2										
S10	5	2	1	4	1	4	2			
S11	2	4	2	2	2	6		1		
S12		6		4	1	3	3	5	1	
Nivel avanzado										
S13	3	7	4	4	2	7	3	5		
S14	0	4	3	1	4	3	1			
S15	1	8	2	4	4	5	4	4		

Tabla 50. Registro cuantitativo de los tipos de decisiones adoptadas en las búsquedas de información en la tarea 1 (S: simple; E: elaborada)

Tarea 2	SIN SOLUCIÓN PROVISORIA				CON SOLUCIÓN PROVISORIA					
	Adopta la solución de la fuente (AE)		Propone una solución (API)		Confirma (API)		Descarta			
	S	E	S	E	S	E	Adopta la solución de la fuente (APE)		Propone una solución (API)	
	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E
Nivel inicial										
S1	1			1	5		2			
S2	8	3	2		3			1		1
S3	1	2	1	2						
S4	3	1	1		3		3			
S5	6	1		1	2	1	5	1		
Nivel intermedio 1										
S6	6	4	1	1	8		5			1
S7	10		2		6		5			1
S8	4	2		1	1	1		1		1
S9	1	2		1	4	2	1	1		
Nivel intermedio 2										
S10	2	5		1		1		1		1
S11	1	4	2	5						
S12	1	2	1	2		4	1	2		1
Nivel avanzado										
S13		6	1		3	3	2	3	1	
S14	3	4		3	2	3		2		
S15	1	6		3	4	4		4		

Tabla 51. Registro cuantitativo de los tipos de decisiones adoptadas en las búsquedas de información en la tarea 2 (S: simple; E: elaborada)

La comparación de los datos registrados en ambos cuadros y que plasmamos en el Gráfico 8 muestra que:

- En ambas tareas predomina la decisión de *adoptar, sin propuesta de solución provisoria*, la información que brinda la fuente consultada. Le sigue la decisión de *confirmar* una propuesta de traducción.
- En la tarea 1, son superiores los porcentajes de la decisión de *adoptar* la propuesta de la fuente (43,15%, contra 39,57% en la tarea 2) y de la decisión de *proponer* una solución (18,75%, contra 13,91% en la tarea 2).
- En la tarea 2, son más numerosas las decisiones de *confirmar* propuestas (26,08%, contra 22,31% en la tarea 1) y de *descartar y adoptar* la información de la fuente (17,39%, contra 14,88% en la tarea 1).

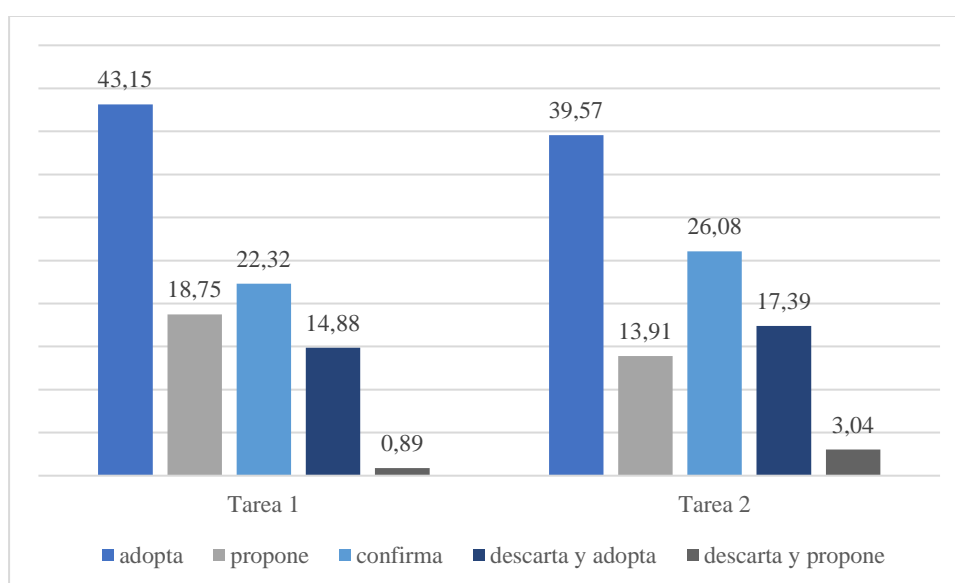


Gráfico 8. Porcentajes correspondientes a cada tipo de decisión

En cuanto a la clasificación de las decisiones en las categorías: basadas exclusivamente en apoyo externo (AE), basadas predominantemente en apoyo externo (APE) y las basadas predominantemente en apoyo interno (API), el Gráfico 9 muestra que:



- En la tarea 1 predominan las decisiones basadas exclusivamente en apoyo externo; mientras que en la tarea 2, las decisiones basadas predominantemente en apoyo interno.
- El porcentaje de decisiones basadas predominantemente en apoyo externo es mayor en la tarea 2 (17,39%, contra 14,88% en la tarea 1).

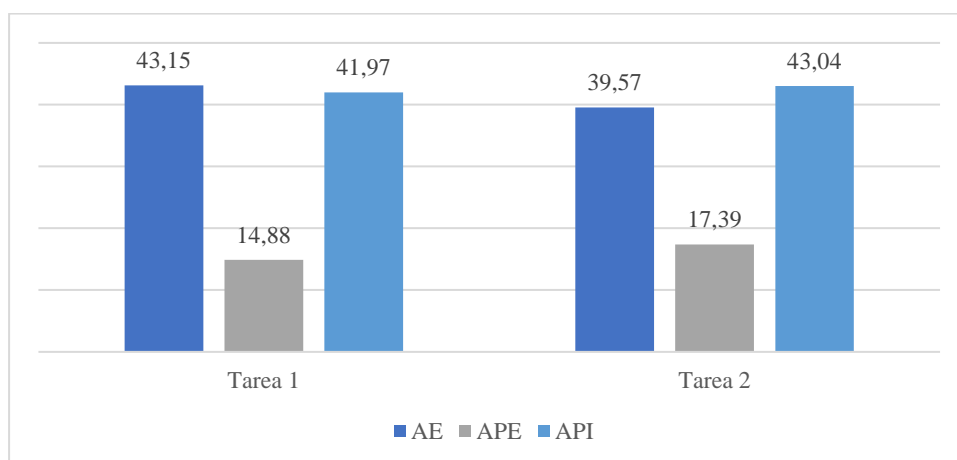


Gráfico 9. Porcentajes de tipos de decisiones basadas en AE, en APE y en API

Los datos analizados en esta sección se retoman en la sección siguiente y en el capítulo 6 (especialmente en las secciones 6.3.3 y 6.4.3).

#### 4.2.3.2 Los criterios de toma de decisiones

En la sección 2.2.1.3 (Tipo de decisiones y esfuerzo cognitivo implicado) citamos las clasificaciones de criterios explícitos de toma de decisiones elaboradas por Dam-Jensen (2012) y Pavlovic (2007, 2010). Con el ánimo de no generar nuevas categorías de análisis, sino de proveer datos para las ya existentes en la bibliografía, adoptamos, en parte, la clasificación de

estos autores (categorías: a-c), adaptamos su denominación (categorías: d, e, g, h) y propusimos nuevas para aquellos datos no descritos en las propuestas mencionadas. Este modo de proceder en el análisis, con la propuesta de nuevas categorías solo cuando existen «vacíos denominativos o conceptuales» para nuevos códigos que surjan de los datos, se ajusta a los principios de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002; 171) (ver 3.4.1, en particular, el concepto de codificación selectiva

A partir del análisis de los datos plasmados en los protocolos de búsqueda de información y de la identificación de regularidades en el comportamiento de los sujetos, clasificamos los criterios de toma de decisiones en dos categorías: (1) los criterios explícitos, que se derivan de las verbalizaciones de los sujetos y (2) los criterios no explícitos, que pueden inferirse de sus acciones.

Según lo expresado verbalmente por los sujetos, subclasificamos los criterios explícitos en otras nueve subcategorías (Tabla 52) (a) no da razones, (b) manifiesta alguna preferencia personal (realiza una evaluación personal), (c) analiza el significado, (d) establece alguna asociación (reminiscencia), (e) se apoya en las fuentes que consulta, (f) verifica la recurrencia del elemento en varias fuentes, (g) analiza la adecuación/ funcionalidad del elemento, (h) opta por una opción provisoria, (i) evalúa la solución como inapropiada. Observamos también, que algunos sujetos se guían por más de un criterio para la toma de decisiones y que el criterio (f) aparece solo en combinación con el criterio (e). Es decir, el criterio (f) implica siempre el criterio (e), pero no viceversa. Los criterios se manifiestan, en la mayoría de los casos, de manera individual. Esto significa que aplica un único criterio por cada toma de decisión; en otros, se evidencian criterios combinados.

En aquellos casos en los que el sujeto no expresa verbalmente sus argumentos en la toma de decisiones, las acciones de búsqueda, en particular el tipo y número de fuentes a las que recurre, permiten inferir los criterios que subyacen a estas acciones.

Criterios explícitos de toma de decisiones
a. no da razones [NR]
b. manifiesta alguna preferencia personal (realiza una evaluación personal) [PP]
c. analiza el significado [AS]
d. establece alguna asociación (reminiscencia) [A/R]
e. se apoya en las fuentes [AF]
f. verifica la recurrencia del elemento buscado en varias fuentes [R]
g. analiza la adecuación o funcionalidad del elemento encontrado [A/F]
h. opta por una opción provisoria [SP]
i. solución inapropiada [SI]

Tabla 52. Clasificación de los criterios explícitos de toma de decisiones. (Propuesta basada en las categorías de Dam-Jensen (2012) y Pavlovic (2007, 2010))

En los párrafos siguientes explicamos brevemente e ilustramos cada tipo de criterio.

### **Criterios explícitos de toma de decisiones: caracterización y ejemplos de cada categoría**

(a) **No da razones:** el sujeto no expresa los motivos personales, una evaluación personal ni tampoco razonada de su decisión, pero nos indica que ha tomado la decisión («voy a dejar x elemento»; «x es la mejor opción», «voy a traducirlo de x manera»; «x elemento me convence»; «x elemento me convence más»).

Casos: Tarea 1

S1 investiga el uso del voseo en un artículo de blog de viajes con características similares al TO. Observa que estos textos son informales y que el uso del voseo es habitual. Decide, en una primera instancia, no utilizarlo, a pesar de los resultados de su búsqueda: «pero

igual voy a usar *Ud.*». Posteriormente, decide emplear el voseo. S10 opta por *Riviera Francesa* en vez de *Costa Azul*, que es otra de las opciones que aparece en la fuente externa consultada: «es menos confuso que *Costa Azul*». También los argumentos de S8 para la traducción de *French Riviera* (*Costa Azul* «debe de ser la más común») y de *cherry pick* («prefiero *elegir*») se agrupan en esta categoría. S12 decide omitir *jerga*: «Se refiere a la actividad económica en general». «Sí, sería eso, ¿pero en la *jerga de la industria del turismo?*», «yo pondría directamente en la *industria del turismo*».

#### Casos: Tarea 2

S5, por ejemplo, no da razones que expliquen la elección de su equivalente entre las opciones (*dirigir, manejar, gestionar, controlar, supervisar, etc.*) que le da para *manage* la fuente que consulta: «creo que sería *controlar* la palabra». Es el mismo criterio que emplea para *mate* («voy a dejar *pareja*»). Es también el criterio de S6 para traducir *sex pheromones* como *feromonas de un insecto* (omite *sexuales*): «me parece que *feromona* sólo es suficiente». S8 aplica también este criterio para el equivalente de *place*, que decide traducir como *esparcidas*, a pesar de que las tres fuentes que consulta (*Linguee, Reverso Context, WordReference* no se lo ofrecen como posible traducción): «creo que *esparcida* puede ser un sinónimo de *colocada*». Es el criterio que aplica S11 para decidir la traducción de *orchard* como *siembra* y no como *plantación* o *huerta*, que son las opciones que le ofrecen las fuentes que consulta. Propone una solución y no explica las razones de su elección: «¿una *plantación de árboles?*, una *huerta*, no, no es». Este es el criterio de S11 también para *tunnel fruit*. Aunque su búsqueda resulta inconclusa, porque no visualiza los resultados, decide parafrasearlo («incluso, lo podemos parafrasear: *que atraviesa la fruta en forma de túnel*»). S14, a pesar de que la fuente que consulta (*Diccionario Reverso Context*) para llegar al equivalente de *insect pest* le ofrece *plaga*

*de insectos*, decide conservar su propuesta provisoria (*plaga*), y manifiesta que «no me convence *plaga de insectos*».

- (b) **Manifiesta sus preferencias personales** (realiza una evaluación personal): se caracteriza por manifestaciones ligadas al gusto o preferencia personal del sujeto, del tipo «me gusta», «no me gusta», «prefiero», «creo que queda mejor», «creo que es la mejor».

Casos: tarea 1

S8 recurre a *Linguee* para obtener el equivalente de *timing*. La fuente le propone, entre otras opciones, *programar/ cronometrar/ calcular*. S8 opta por *programar*, y argumenta que «creo que con *viaje* queda mejor *programar*». S14 aplica este criterio cuando decide traducir *huge traffic jam*: «me gustó *largos embotellamientos*». También se evidencia este criterio en la decisión de S11 para la traducción de *tourist crowd*: «me gusta *muchedumbre turística*». S15 decide reemplazar, en la fase de revisión, la solución propuesta para *any time of the year* (en *cualquier momento del año*). Descarta las demás propuestas de la fuente y se basa en sus preferencias personales: «me gusta más que *momento*».

Casos: tarea 2

Este es el criterio de S1 cuando debe elegir entre dos opciones en la revisión en simultáneo (*América del Norte y Norteamérica*). Elige *América del Norte*, y aclara, con respecto a su elección: «me suena mejor». Es el criterio de S11 para el término *control*, que decide traducir, en la fase de producción como *tratamiento* porque: «*control* no me gusta mucho». Es también el criterio de S6 para *home planting*: «*jardín* me parece la mejor traducción para *planting*»; y el que aplica S8 para decidir la traducción de *mating disruption*. La fuente

que consulta le ofrece varios equivalentes, por separado, para *mating* y para *disruption*. Decide traducirlo como *interrupción del apareamiento*: «*interrupción del apareamiento*, creo que es la mejor opción... la combinación de las dos palabras».

(c) **Analiza el significado** del elemento buscado o de los resultados que le ofrecen las fuentes

Casos: tarea 1

S1 analiza la información que le da la fuente lexicográfica monolingüe en inglés sobre el término *plotted* «como una *conspiración*, pero no es lo que me está diciendo» y analiza su pertinencia al sentido y al tema que trata el TO. A partir de este razonamiento, propone una solución diferente a la que le ofrecen las fuentes, en particular las fuentes bilingües. S8 busca el equivalente de *tourist crowd* en *Linguee*. La fuente le ofrece opciones de traducción de ambas palabras por separado. Decide combinarlos (*multitud de turistas*) y justifica su decisión («para incluir ambos conceptos»). Un argumento similar es el que da S13 para justificar la traducción de *cherry pick* como *elegir el mejor momento para*: «para que no se pierda nada del significado». Esta nueva opción reemplaza la propuesta inicial hecha en la fase de orientación. S13 aplica el mismo criterio para la traducción del *plot*: «sí, porque está hablando de las *curvas*». S15 analiza el significado de *lifestyle* que le ofrece el *Diccionario Collins* y confirma que «sí, tiene que ver con *rutina*». S11 analiza el significado de *cherry pick*: «creo que tiene este sentido de *programar, organizar*, pero también se pierde un poco el sentido de *timing*, porque se relaciona con *deporte*». S10 aplica este criterio para la traducción de *multitud*. Considera que las opciones *muchedumbre/ gentío/ aglomeración*, que se recogen en la fuente *Ideas afines.com.ar*, no son las adecuadas («creo que esta última opción no expresa la idea de grandes grupos de personas»). S13 analiza la información de las fuentes lexicográficas

(*Diccionario Longman, WordReference, RAE*) que consulta para la traducción de *cherry pick*. Concluye que «[*manipular*] no creo que este sea el caso». Decide, en consecuencia, traducirlo como *elegir* (opción que luego cambia por *elegir el mejor momento*, en la fase de revisión). A través de las imágenes, S13 analiza la correspondencia entre *trade show, feria comercial* y *feria de negocios*. Observa que «[*feria comercial*] no es lo mismo que *trade show*, son *ferias*» y adopta la opción *feria de negocios*. Argumentos similares considera para decidir la traducción de *beach break*: «estos significados no aplican para este texto». S15 analiza el significado que brindan las fuentes lexicográficas (*Diccionario Macmillan, WordReference, RAE*) para resolver la traducción de *rail*. Decide traducirla solo como *vías* (y no como *vías del ferrocarril*): «no hace falta poner del *ferrocarril*, porque más adelante dice *ferrocarril*»

#### Casos: tarea 2

Es el criterio que aplica S4, en la fase de revisión, para decidir entre *perturbación, alteración* e *interrupción* para *disruption*: «habla de un proceso que puede ser exitoso o no, así que mejor *alteración*»; el de S6 para *tunnel*: «*cavar* es más general»; y el de S5 para *insect pest*, que decide traducir como *plaga*: «creo que con poner solo *peste* se entendería. No sería necesario agregarle la palabra *insecto*...pero quizás sí es necesario». S12 aplica este criterio para *insect pest*: «el significado [de *peste* y de *plaga*] vendría a ser el mismo» «*peste*, uno la asocia más con *enfermedad*» «me quedo con *plaga*»; también para decidir el equivalente de *tunnel* como *crear túneles (en la fruta)*: «si es un *túnel* ya se entiende que es en el interior». S11 aplica este criterio para la traducción de *caterpillar* como *oruga* (y no como *gusano*): «es distinto a *gusano*, entonces es *oruga*», «sí, es *oruga* en vez de *gusano*». Llega a estas conclusiones luego de leer las definiciones de varios diccionarios (*Diccionario Oxford Español, Diccionario Merriam Webster, RAE*). También es el criterio de S8 para decidir traducir *codling*

*moth*, como *larva*. A partir de la información que le ofrece un artículo especializado del tema del TO, concluye que este término refiere al «nombre científico de la *larva*».

- (d) **Establece alguna asociación (reminiscencia):** establece alguna asociación con su conocimiento o experiencia previa

Casos: tarea 1

S4 consulta *WordReference* para llegar al equivalente de *convention*. La fuente le ofrece *costumbre, uso y encuentro*. Decide traducirlo como *convenciones*, asocia la noción de *encuentro* a *reuniones de académicos*: «supongo que se refiere a *reunión* o *junta de académicos*». Para resolver la traducción de *peak season*, S5 busca en *WordReference* (bilingüe) el equivalente de *peak*. Decide conservar su solución provisoria *alta*, en vez de *pico*, que es otra de las opciones que le ofrece el diccionario: «tiene que ser *temporada más alta*, porque *pico* me suena a *hora pico*». Para este mismo problema de traducción S11 consulta un diccionario bilingüe (*Diccionario Oxford*). Entre otras opciones, la fuente le propone como equivalente *cima*. Aparentemente lo asocia a la palabra *alto* y decide traducir la frase como *temporada alta*: «sí, *temporada alta*». S11 decide traducir *travel industry* como *industria viajera*. Asocia la frase a otras que conoce en la lengua meta: «es como *industria hotelera, industria gastronómica*»

Casos: tarea 2

Es el criterio de S4 para decidir el equivalente de *measure*: «sí, medidas como *an action taken*», y el de S6 para *manage*: [*manejar*] «sí, con la idea de *controlar*»



**(e) Se apoya en las fuentes:**

Casos: tarea 1

S11 verbaliza una propuesta de traducción para *ambience* (*ambiente*), que luego confirma mediante la consulta de un diccionario monolingüe de inglés (*Diccionario Merriam Webster*): «sí, *ambiente*». De manera similar procede S14 para este mismo problema de traducción (*ambience*) después de leer la definición en el mismo diccionario (*Diccionario Merriam Webster*). Lo que expresa en voz alta («sí, *ambiente* está bien») sugiere que tiene una solución en mente, que confirma en la fuente que consulta. Es también el criterio que considera S6 para la traducción de *timing*. Consulta fuentes lexicográficas, pero basa su decisión final en la información que encuentra en la página de una agencia de turismo («es una empresa de turismo, así que se puede confiar»). S7 visualiza las imágenes en la búsqueda de *trade show* y concluye que «sí, son *ferias*». S10 también se apoya en las fuentes para decidir la traducción de *shoulder season* («según esto, en Argentina se usa *temporada intermedia*). S13 se apoya en fuentes confiables al momento de decidir la traducción de *bell-shaped*: «son páginas confiables».

Casos: tarea 2

S1 explicita verbalmente que este es el criterio que aplica para el equivalente de *codling moth*. Luego de consultar fuentes lexicográficas (*Diccionario Longman* y *WordReference*) decide que *polilla del manzano* es el equivalente: «será entonces *polilla del manzano*». En esta categoría se agrupa el criterio que aplica S2 para decidir el equivalente de *mate*. Confirma su propuesta provisoria escrita («sí, *pareja*... está bien») en la fuente bilingüe (*WordReference*). En la fase de orientación, S4 se basa en este criterio para decidir el equivalente de *codling moth*: «y aquí hay imágenes que se relacionan con las que estaban en la página, así que, debe de ser

esto. No cabe duda»; también para el equivalente de *insect pest*. Consulta *WordReference* y concluye: «sí, *peste* o *plaga*». Es el criterio de S5 para la elección del equivalente de *sex pheromones*: «en internet aparece, debe de ser así». También para *tunnel*, en la fase de revisión («creo que este artículo habla del mismo insecto [*hacen hoyos*]»). De un modo similar aplica este criterio S6 para los equivalentes de *larvae* e *infertile eggs*: consulta la fuente (*WordReference*) y concluye: «*larva*, sí»; «sí, *infértil*». Es el criterio de S8 para la traducción de *caterpillar*. La primera fuente que consulta (*Reverso Context*) le propone dos posibles opciones (*gusano* y *oruga*). S8 confirma su decisión provisoria («creo que la mejor opción debe de ser *orugas*») mediante la consulta de una segunda fuente («sí, *oruga*»). Es el criterio de S10 para *wormy apples*. Recorre los resultados que le devuelve Google para su búsqueda de *manzanas agusanadas con carpocapsa* y observa que «aparentemente se habla de *producir el agusanado de la manzana*». En la búsqueda del equivalente de *mating disruption*, S10 explica: «estoy buscando información que me permita confirmar si *técnica de confusión sexual* es el mismo término que *mating disruption*», para lo cual realiza sus búsquedas en español. Es el criterio que aplica S11 cuando luego de consultar varias fuentes, que le ofrecen variedad de equivalentes (*Cydia pomonella*, *polilla de la manzana*, *polilla del manzano*) para *codling moth*, decide traducirlo como *carpocapsa*: «Lo utiliza SENASA, que es una fuente confiable, además, lo va a entender cualquiera porque se explica en el texto». El mismo criterio aplica para traducir *insect pest* como *plaga de insectos*, y no como *parásito* o *peste*: «según el SENASA es *plaga*». Es también el criterio de S12 cuando confirma *polilla de la pera y la manzana* como equivalente de *codling moth*: «acá dice *gusano de la manzana y de la pera*». Considera también el tema que trata el texto (criterio de funcionalidad o adecuación): «ahora que lo pienso, no es solo de la *manzana*». También se apoya en las fuentes para decidir el equivalente de *feeding habits*, como *hábitos de alimentación*. No obstante, manifiesta su descontento con el equivalente que le

propone la fuente («para mí que es directamente *alimentación, hábitos alimenticios* me suena a calco»)

(f) Verifica la **recurrencia** del elemento buscado (en contextos de uso) en varias fuentes:

Este criterio supone la aplicación del criterio anterior (e) y suele combinarse también con otros criterios.

Casos: tarea 1

S12 confirma su propuesta de traducción para *lifestyle* en el corpus del español, en el que verifica la frecuencia de aparición de la secuencia *estilos de vida* («31257 resultados»). También recurre al corpus para verificar la recurrencia de las combinaciones *gran embotellamiento, mucho embotellamiento y sueños de viaje*. Procede del mismo modo, en la fase de revisión, con las investigaciones que realiza para *curva de campana, industria del turismo y afortunadamente*. S15 también se basa en la recurrencia del término en la LM: (*industria viajera*): «sí, esta opción tiene más resultados»

Casos: tarea 2

Es el criterio que aplica S10 para la traducción de *manage* como *controlar*. Utiliza la herramienta de búsqueda del navegador en la página del SENASA, en el artículo *Carpocapsa*. Busca: *control, medidas, medidas de control*. Lee los resultados: «*controlar la carpocapsa...hasta alcanzar la supresión/ medidas de control/ derivan en su control...*» y concluye: «entonces, *controlar*». Es el criterio de S12, para adoptar *confusión sexual* como equivalente de *mating disruption*: «*confusión sexual* parece que es el más común»

- (g) **Analiza la adecuación/ accesibilidad/ funcionalidad:** verifica la adecuación temática, la accesibilidad de la información para los receptores de la traducción y su funcionalidad en el contexto meta.

Casos: tarea 1

S8 propone traducir *big deal* como *un gran problema*. Consulta luego un diccionario bilingüe (*Diccionario Reverso Context*) y decide reemplazar su propuesta de traducción por la que le ofrece la fuente: *la gran cosa* porque considera que «se adapta mejor a la informalidad del texto». Este es el criterio que aplica S15 para decidir la traducción de *cherry pick*: «es más general y es más informal que *escoger*». S10 analiza la adecuación de *campana Gauss* para su TM: «la forma de la curva del gráfico se asemeja a una campana. No sé si es adecuado utilizar un término tan técnico. Voy a ver con qué estructura se describe este gráfico». Para este mismo problema, S11 y S12 expresan argumentos similares: «no me atrevo a poner *campana de Gauss* porque acá en el TO estaría mencionada, sino»; «*curva de distribución normal, campana de Gauss...*pero estos son muy específicos para el texto». S12 descarta la opción *flexibilidad laboral* con argumentos que se agrupan en esta categoría: «*Flexibilidad laboral* puede confundir. Además, debería ser un español neutro».

Casos: tarea 2

En la fase de revisión, este criterio es el que claramente aplica S10 para la decisión final del equivalente de *codling moth*. Considera factores relacionados con el encargo y los posibles lectores del TM: «Voy a dejar *palomilla de la manzana* porque los lectores hispanohablantes de esa página web seguramente son inmigrantes mexicanos en EE.UU.». Aplica también este criterio para *home planting* en la fase de revisión final. Analiza el significado de un posible equivalente («*plantaciones domésticas*» se usa como opuesto a *plantaciones extranjeras*,

entonces no me sirve»; *plantaciones privadas* «aunque esto excluiría las plantaciones comerciales», «voy a dejar *plantaciones de pequeña escala*, así no solo incluyo las de casa sino también otras que no son para comercialización») y considera también la adecuación al tema («se refiere a *plantaciones de cannabis*, no me queda claro si puede ser para *plantaciones de manzanas* también»).

- (h) **Opta por una solución provisoria:** en general, este criterio se manifiesta en combinación con otros, que son explicitados por el sujeto o que pueden inferirse de sus verbalizaciones.

Casos: tarea 2

A pesar de que encuentra, en las fuentes especializadas a las que recurre, los términos *la galería de la larva*, *cavar galerías*, *cavar una galería hacia su interior*, S10 duda con respecto al equivalente de *tunnel* y decide «[...] voy a optar, provisoriamente, por *cavar* (una galería en) *la fruta*». No explica por qué decide adoptar esta solución como provisoria, podríamos suponer que ha hecho una evaluación personal del equivalente. Esta solución se convierte, en la fase de revisión, en definitiva. S11 realiza varias búsquedas para llegar a un equivalente de *home planting*. Ninguna opción le resulta convincente, pero debe tomar una decisión para poder continuar. Provisoriamente decide traducirlo como *plantas del hogar*, aunque no le parezca la mejor traducción: «para mí no es *planta del hogar*, porque no me imagino las larvas dentro del hogar, salvo que tengas un manzano o un árbol de peras». A diferencia de S10, S11 expresa sus argumentos de disconformidad con la opción provisoria, que podrían catalogarse en el grupo de los criterios personales. En la fase de revisión la reemplaza por *plantaciones del hogar*.

- (i) **Solución inapropiada:** el sujeto considera que la información que recoge es inapropiada. En función de este criterio toma una decisión. Por ejemplo: omitir el elemento o proponer una solución diferente a la que le ofrece la fuente.

Casos: tarea 1

Este es el criterio de S3 para dos de los problemas que se le presentan: la traducción de *clickety-clack rhythm of the rails soundtrack* y de *local urbanite*. Para resolver el primero, busca el significado de la frase a través del buscador. El objetivo de búsqueda (conocer el significado) se hace evidente en la estrategia de búsqueda que emplea (*clickety-clack rhythm of the rails soundtrack*, seguida de *meaning*) y en el tipo de fuente a la que recurre (*Dictionary.com*). Luego, busca posibles traducciones, primero, a través del buscador (*clickety-clack traducción*) y después en fuentes bilingües (*Interglot Translation Dictionary* y el *Diccionario Reverso Context*). La información que le ofrece la última fuente (*Diccionario Reverso*) le resulta insuficiente. Decide omitirlo («lo voy a omitir, no sé cómo traducirlo»). Para solucionar el segundo problema, *local urbanite*, recurre principalmente a fuentes monolingües en inglés (*Urban Dictionary*, *Diccionario Cambridge*, *The Free Dictionary*, *Diccionario Longman*), concluye que «no sé cómo traducirlo... ¿consumidores locales?»; «bueno, voy a poner *residentes*».

Casos: tarea 2

Es el criterio que aplica S5 para traducir *home orchard* como *huertos de árboles frutales de casa*: «¿cómo puedo ponerle? Voy a dejarlo así, *de casa*».

### Criterios combinados

Casos: tarea 1

□ Reminiscencia y análisis de significado

S4 no encuentra el equivalente de *shoulder season* en la fuente que consulta (*WordReference* bilingüe). Decide traducirlo como *temporada media*. Analiza el significado de uno de los componentes de la frase y lo asocia a conocimiento previo («como los hombros están a la altura media del cuerpo, supongo que es *temporada media*»), en este caso, a una intuición errónea que no por ello conduce a un error de traducción.

□ Analiza el significado y la adecuación

S11 consulta fuentes de distinto tipo (monolingüe en inglés, bilingüe y lexicográfica en inglés) para solucionar el problema de traducción de *bell-shaped curve*. Analiza el significado y concluye que «la forma de la curva del gráfico se asemeja a una campana. No sé si es adecuado utilizar un término tan técnico. Voy a ver con qué estructura se describe este gráfico».

□ Recurrencia y preferencias personales

S11 debe decidir, en la fase de revisión, entre *planificar* y *planear un viaje*. En primer lugar, verifica la recurrencia de ambas secuencias (*planificar un viaje* y *planear un viaje*) en el corpus del español. Comprueba que la secuencia más común es *planificar un viaje*. Asimismo, reconoce que «Me gusta más *planificar*, porque da la idea de que hay un proceso más detallado y minucioso».

- Analiza el significado y preferencia personal:

Son los criterios de S15 para traducir *ambience*: «me gusta más *atmósfera* que *ambiente*. *Ambiente* me parece que se refiere a un lugar físico. *Atmósfera* es más general y tiene que ver más con el texto».

Casos: tarea 2

- Solución provisoria y análisis de significado

S5 decide traducir, en la fase de producción, *orchard* como *huertos de árboles frutales*. Analiza el significado y lo propone como solución provisoria «creo que no hace falta *frutales*, porque se entiende. Lo voy a poner, pero lo voy a marcar, para revisarlo después».

- Solución provisoria y preferencia personal

S14 aplica estos criterios para el equivalente de *cream-colored*. Provisoriamente decide traducirlo como *color claro* («me gusta»). Luego, en la fase de revisión, la reemplaza por la opción definitiva (*color crema*) que identifica en nuevas búsquedas.

- Análisis del significado, recurrencia y apoyo en fuentes

S10 aplica estos criterios para decidir traducir *caterpillar* como *oruga*: analiza el significado (verifica en los artículos de SENASA y FAGRO la coincidencia de los estados de desarrollo de la plaga: *huevo*, *larva*, *pupa* y *adulto*) y concluye que «voy a usar *larva*, que es el estadio dañino». Luego, comprueba que en las fuentes especializadas «se usa más *larva*».



□ Análisis del significado y apoyo en fuentes

S10 aplica este criterio para *home orchard*: «estoy pensando que el texto base también nombraba *comercial orchards*, entonces si se refiere a las dos, se podría extender el significado a plantaciones de menor escala».

La comparación de los datos que registramos en la Tabla 53 y en la Tabla 54 muestra que (ver Gráfico 10):

- El criterio de *apoyo en las fuentes* (AF) en la tarea 2 (31,91%) es el que predomina por sobre todos los demás. Le sigue, en frecuencia, el criterio de *no da razones* (NR) con 21,28%
- En la tarea 1, predomina el criterio de análisis de significado (21,57%)
- Con un porcentaje aproximadamente similar, les siguen a los mencionados, los criterios de recurrencia (15,68%) en la tarea 1 y el de análisis de significado (14,89%) en la tarea 2

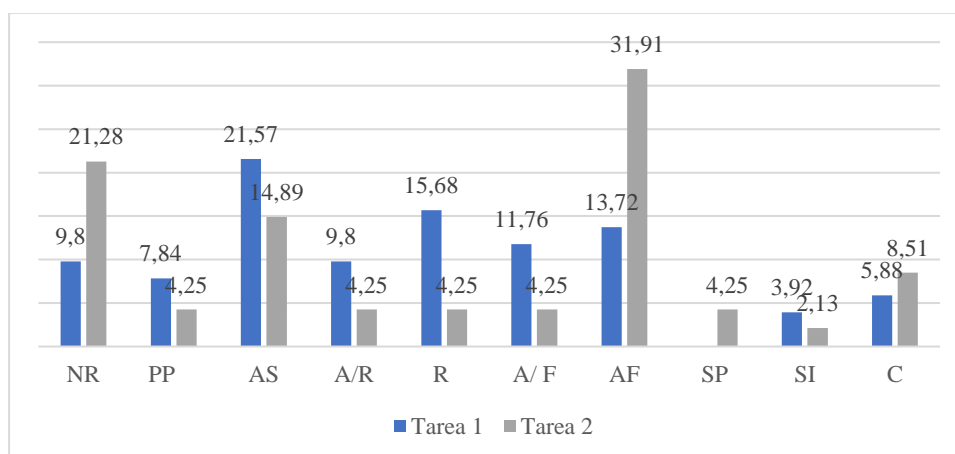


Gráfico 10. Criterios explícitos: porcentaje de cada uno con respecto al total de los criterios explícitos argumentados en las tareas 1 y 2

Criterios explícitos de toma de decisiones												
Tarea 1	NE	NR	PP	AS	A/R	R	A/F	AF	SP	SI	C	Búsquedas
Nivel inicial												
S1	11	1		1								13
S2	31											31
S3	5									2		7
S4	15				1						1	17
S5	16				1							17
Nivel intermedio 1												
S6	35							1				36
S7	30							1				31
S8	18	2	1	1			1					23
S9	18											18
Nivel intermedio 2												
S10	15	1		1			1	1				19
S11	12		1	1	2		1	1			1	19
S12	11	1			1	7	2	1				23
Nivel avanzado												
S13	29			5				1				35
S14	14		1					1				16
S15	26		1	2		1	1				1	32

Tabla 53. Registro cuantitativo de los criterios explícitos de toma de decisiones en la tarea 1. NE (no explícitos), NR (No da razones), PP (Preferencias personales), AS (Analiza el significado), A/R (Asociación/ Reminiscencia), R (Recurrencia), A/F (Adecuación/ Funcionalidad), AF (apoyo en fuentes), SP (Solución provisoria) SI (solución inapropiada), C (Combinaciones).

Criterios explícitos de toma de decisiones												
Tarea 2	NE	NR	PP	AS	A/R	R	A/F	AF	SP	SI	C	Búsquedas
Nivel inicial												
S1	7		1					1				9
S2	17							1				18
S3	6											6
S4	7			1	1			2				11
S5	9	2		1				3		1	1	17
Nivel intermedio 1												
S6	20	2		1	1			2				26
S7	24											24
S8	7	2		1				1				11
S9	12											12
Nivel intermedio 2												
S10	3					1	2	2	1		2	12
S11	5	2	1	1				2	1			12
S12	9	1		2		1		1				14
Nivel avanzado												
S13	19											19
S14	15	1									1	17
S15	22											22

Tabla 54. Registro cuantitativo de los criterios explícitos de toma de decisiones en la tarea 2. NE (no explícitos), NR (No da razones), PP (Preferencias personales), AS (Analiza el significado), A/R (Asociación/ Reminiscencia), R (Recurrencia), A/F (Adecuación/ Funcionalidad), AF (apoyo en fuentes), SI (solución inapropiada); C (Combinaciones).

En el 15,13% y en el 20,43% de las búsquedas (en la tarea 1 y en la tarea 2 respectivamente), los sujetos manifestaron en voz alta los argumentos de sus decisiones. En el 69,13% de los casos en la ejecución de la tarea 1 y en el 70% de las búsquedas en el proceso de elaboración de la tarea 2, no expresaron en voz alta los criterios de toma de decisiones. El análisis comparativo de cada una de las acciones realizadas por los sujetos, en particular las correspondientes a las búsquedas de información en fuentes externas, pone en evidencia regularidades en el comportamiento. Nos referimos a ellas en los párrafos siguientes.

### **Criterios no explícitos de toma de decisiones: caracterización, clasificación y ejemplos de cada categoría**

El análisis de las secuencias de acciones de búsqueda, en particular, del tipo y número de fuentes a las que recurre el sujeto y el tipo de decisiones que toma, revela una serie de regularidades en su comportamiento. Según la clase (lexicográfica, discursiva, especializada, contextual) y número de fuentes que consultan en una misma secuencia de búsqueda (es decir, búsqueda simple o búsqueda elaborada) para tomar una decisión (adoptar la opción que le ofrece la fuente, descartar la solución provisoria y adoptar la que le ofrece la fuente o confirmar la solución provisoria) podemos inferir que el sujeto aplica criterios, no explícitos, que subyacen al de simple apoyo en las fuentes.

Con el fin de generar categorías que describan estos patrones de comportamiento, recurrimos a los conceptos de *correspondencia* y *adecuación formal, conceptual y funcional*. Decidimos evitar el término *equivalencia* para eludir toda discusión acerca del valor prescriptivo atribuido al término. Lo reemplazamos por el de *correspondencia*.

Observamos que los sujetos de nuestra investigación buscan *verificar* o *comprobar* una correspondencia cuando intentan determinar si existe algún grado de relación entre un elemento de la LO y un elemento de la LM. Este tipo de relación es de carácter *formal* cuando no plantean consideraciones de carácter textual, contextual, comunicativo o funcional, es decir, cuando la verificación o comprobación de existencia (o no) de relación está restringida al plano de la lengua (*verifica o comprueba correspondencia formal*). Cuando el sujeto busca establecer el tipo de correspondencia a través de la comparación de significados en la LO y en la LM, las acciones trascienden el plano formal, de la lengua, hacia el nivel *conceptual* (*verifica o comprueba correspondencia conceptual*).

Adoptamos, además, el concepto de *adecuación* del funcionalismo alemán (Reiss y Vermeer, 1984/1996). Esto nos permite describir las acciones de los sujetos en las que, a través de sus búsquedas, se proponen determinar (*verificar* o *confirmar*) la relación entre elementos de la LO y de la LM estableciendo consideraciones no solamente *formales*, sino también *conceptuales*, *contextuales* y *funcionales* (***verifica o comprueba adecuación formal, conceptual, funcional***). Al tener en cuenta criterios *funcionales*, el sujeto considera factores tales como el tema, el género textual, el nivel de especialización y los usuarios.

Mediante el análisis y comparación de las acciones que corresponden a los parámetros mencionados en los párrafos anteriores, identificamos los patrones de comportamiento que agrupamos en la categoría de ***criterios no explícitos de toma de decisiones***. Reunimos en la Tabla 55 los criterios de toma de decisiones no explícitos que identificamos en las búsquedas simples; y en la Tabla 56, los criterios de toma de decisiones no explícitos, identificados en las búsquedas elaboradas. En la Tabla 57 y en la Tabla 58 plasmamos el registro cuantitativo de los criterios no explícitos aplicados en la tarea 1; y en la Tabla 59 y en la Tabla 60, los de los criterios no explícitos aplicados en la tarea 2.

Fuentes	Tipo de decisiones	
	Adopta/ descarta y adopta	Confirma
	Criterios inferidos	
Fuente lexicográfica bilingüe o traductor automático (por ej. <i>WordReference</i> y TA de <i>Cambridge</i> )	Verifica correspondencia formal (VCF)	Comprueba correspondencia formal (CCF)
Fuente lexicográfica de sinónimos y antónimos	Verifica correspondencia formal (VCF)	Comprueba correspondencia formal (CCF)
Fuente lexicográfica monolingüe en la LM o en la LO	Verifica adecuación conceptual (VAC)	Comprueba adecuación conceptual (CAC)
Fuente contextual lexicográfica bilingüe (por ej. <i>Reverso Context</i> , <i>Linguee</i> ) o fuente contextual bilingüe (por ej. Resultados de Google bilingües)	Verifica correspondencia formal y conceptual (VCFC)	Comprueba correspondencia formal y conceptual (CCFC)
Fuente contextual en la LM (por ej. Resultados de Google en español) o fuente gramatical y discursiva (ej. Fundéu)	Verifica adecuación formal y conceptual (VAFC)	Comprueba adecuación formal y conceptual (CAFC)
Fuente especializada	Verifica adecuación conceptual y funcional (VACF)	Comprueba adecuación conceptual y funcional (CACF)

Tabla 55. Criterios de toma de decisiones no explícitos en las búsquedas simples

Fuentes	Tipo de decisiones	
	Adopta/ descarta y adopta	Confirma
	Criterios inferidos	
Fuentes lexicográficas bilingües o traductores automáticos	Verifica correspondencia formal (VCF)	-
Fuente/s lexicográfica/s bilingüe/s o TA + Fuente/s contextual/es en la LM	Verifica correspondencia formal y conceptual (del equivalente encontrado en la fuente bilingüe) (VCFC)	Comprueba correspondencia formal y conceptual (CCFC)
Fuentes contextuales en la LM o fuente gramatical y discursiva (ej. Fundéu)	Verifica adecuación formal y conceptual (VAFC)	Comprueba adecuación formal y conceptual (CAFC)
Fuentes lexicográficas contextuales bilingües (ej. Diccionario <i>Reverso Context+ Linguee</i> ) o fuentes contextuales en la LO+ Fuentes contextuales en la LM	Verifica correspondencia formal y conceptual (VCFC)	Comprueba correspondencia formal y conceptual (CCFC)
Fuentes lexicográficas bilingües o traductores automáticos + Fuente/s contextual/es bilingüe/s (por ej. <i>WordReference + Linguee/ TA + Reverso Context</i> )	Verifica correspondencia formal y conceptual (VCFC)	Comprueba correspondencia formal y conceptual (CCFC)
Fuentes lexicográficas bilingües o traductores automáticos + Fuentes lexicográficas monolingües (por ej. <i>WordReference + RAE, TA + Cambridge</i> (ingl.) o búsqueda de definiciones en la LO	Verifica correspondencia formal y conceptual (VCFC)	Comprueba correspondencia formal y conceptual (CCFC)
Fuente/s contextual/es bilingüe/s + Fuente contextual en la LM	Verifica adecuación formal y conceptual (VAFC)	Comprueba adecuación formal y conceptual (CAFC)
Fuente/s (lexicográficas) contextual/es bilingüe/s + Fuente/s especializada/s (por ej. <i>Reverso Context + artículo especializado</i> )	Verifica adecuación conceptual y funcional (del equivalente encontrado en las fuentes bilingües) (VACF)	Comprueba adecuación conceptual y funcional (CACF)
Fuente/s lexicográfica/s monolingüe/s + Fuente especializada	Verifica adecuación conceptual y funcional (VACF)	Comprueba adecuación conceptual y funcional (CACF)
Fuentes especializadas o Fuentes contextuales + Fuentes especializadas	Verifica adecuación conceptual y funcional (VACF)	Comprueba adecuación conceptual y funcional (CACF)
Fuentes lexicográficas monolingües (o búsqueda de definiciones en la LO)	Verifica adecuación conceptual (VAC)	Comprueba adecuación conceptual (CAC)
Fuentes lexicográficas monolingües + Fuentes contextuales	Verifica adecuación formal y conceptual (VAFC)	Comprueba adecuación formal y conceptual (CAFC)

Tabla 56. Criterios de toma de decisiones no explícitos en las búsquedas elaboradas

Cuando el sujeto recurre a fuentes lexicográficas bilingües o a traductores automáticos, se limita a **verificar** (en los casos en los que adopta la solución de la fuente) o a **comprobar** (cuando confirma su propuesta provisoria) que existe una **correspondencia formal** entre los elementos de la LO y el de la LM. El mismo criterio opera cuando el sujeto consulta una fuente lexicográfica de sinónimos y antónimos. No se interesa por conocer el concepto o por evaluar la adecuación en contexto del elemento buscado.

Si consulta fuentes contextuales lexicográficas bilingües (como *Linguee* o el *Diccionario Reverso Context*), el sujeto busca **comprobar** o **verificar** que los elementos de la LO y de la LM son correspondencias desde el punto de vista *formal y conceptual* (**verifica correspondencia formal y conceptual o confirma correspondencia formal y conceptual**).

Si busca el significado de un elemento en fuentes lexicográficas monolingües, el sujeto se propone **verificar la adecuación conceptual (VAC)** o **comprobar la adecuación conceptual (CAC)** del elemento en cuestión.

Cuando verifica o comprueba el uso o el concepto en contextos bilingües o en fuentes lexicográficas monolingües de un elemento que previamente buscó (o que propuso de sus recursos internos) en fuentes bilingües, el sujeto se propone **verificar** o **comprobar** que los elementos de la LO y en la LM son **correspondencias** desde el punto de vista *formal y conceptual*.

Si las fuentes que consulta son los resultados en español que le ofrece el buscador, se infiere que el sujeto adopta o **confirma** la solución definitiva una vez que **verifica** o **comprueba** el significado del elemento en contexto y corrobora su uso en la lengua meta (en situaciones de uso similares, como lo hacen S2 para *imagen* y S6 para *feromonas del sexo*). En estos casos, el sujeto **verifica la adecuación formal y conceptual** o **confirma la adecuación formal y conceptual**. Este criterio aplica también cuando el sujeto investiga aspectos relacionados a la



normativa en fuentes lexicográficas y discursivas; y corrobora en un contexto de uso el equivalente de un elemento que previamente obtuvo de una fuente lexicográfica (contextual) bilingüe o en una fuente lexicográfica monolingüe.

En cambio, cuando consulta fuentes especializadas sobre el tema que trata el TO, el sujeto considera, al momento de elegir la solución definitiva, criterios de tipo *funcional*, como el tema, el género, el nivel de especialización y los usuarios (*verifica la adecuación conceptual y funcional* o *confirma la adecuación conceptual y funcional*).

La comparación de los datos registrados en la Tabla 57 y en la Tabla 58, correspondientes a la tarea 1, muestra que: en las búsquedas simples predomina la verificación de correspondencia formal (39,41%); mientras que, en las búsquedas elaboradas, la verificación de correspondencia formal y conceptual (ver Gráfico 11):

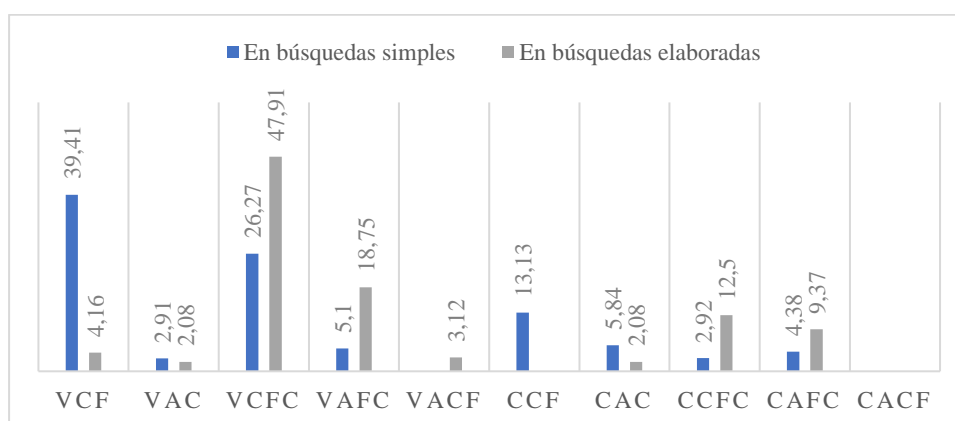


Gráfico 11. Criterios no explícitos en las búsquedas simples y en las búsquedas elaboradas ejecutadas en la tarea 1: porcentaje de cada criterio con respecto al total

Búsquedas simples											
Tarea 1	VCF	VAC	VCFC	VAFC	VACF	CCF	CAC	CCF	CCFC	CAFC	CACF
Nivel inicial											
S1	3					3					
S2	18			1		1				1	
S3			1								
S4	4	1	1			4	1				
S5	4			1		2	2			2	
Nivel intermedio 1											
S6	13		1	3		4				1	
S7			20						3		
S8			7						1		
S9			1				1				
Nivel intermedio 2											
S10	5		1			1					
S11	2					1					
S12	1	1	1								
Nivel avanzado											
S13	3		1	1						2	
S14				1			2			1	
S15	1	2	2			2	2				

Tabla 57. Registro cuantitativo de los criterios no explícitos aplicados en las búsquedas simples de la tarea 1

Búsquedas elaboradas										
Tarea 1	VCF	VAC	VCFC	VAFC	VACF	CCF	CAC	CCFC	CAFC	CACF
Nivel inicial										
S1			2					1		
S2	2		2							
S3										
S4			1							
S5		1	3							
Nivel intermedio 1										
S6		1	8	2						
S7			2	2						
S8			8					1		
S9			2	5	1				2	
Nivel intermedio 2										
S10				1				2		
S11			3						3	
S12			2	3					1	
Nivel avanzado										
S13			6	2	2			5	1	
S14	2			2			1	2		
S15			7	1			1	1	2	

Tabla 58. Registro cuantitativo de los criterios no explícitos aplicados en las búsquedas elaboradas de la tarea 1

La comparación de los datos registrados en la Tabla 59 y en la Tabla 60 (ver Gráfico 12), correspondientes a la tarea 2, revela que, en las búsquedas elaboradas, el mayor porcentaje pertenece al criterio de *verificación de la adecuación formal y conceptual* (38,71%); mientras que en las búsquedas simples prima el criterio de *verificación de la correspondencia formal* (29,29%). En las búsquedas simples se imponen también los criterios de *verificación de la correspondencia formal y conceptual* (21,21%) y el de *comprobación de la adecuación conceptual* (17,17%):

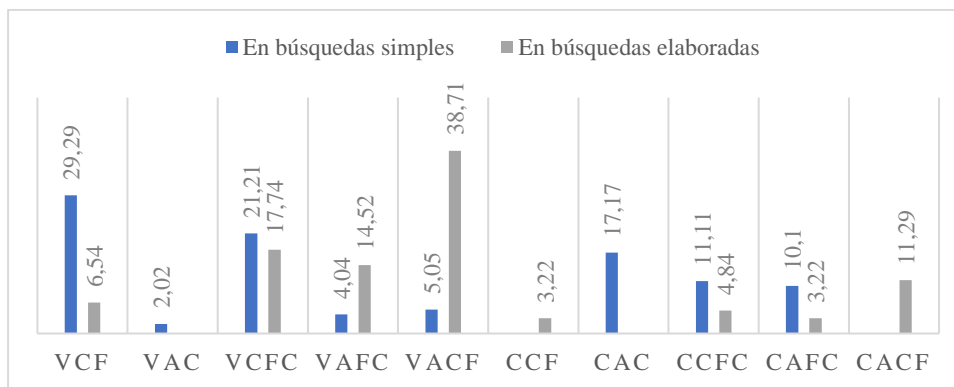


Gráfico 12. Criterios no explícitos en las búsquedas simples y en las búsquedas elaboradas ejecutadas en la tarea 2: porcentaje de cada criterio con respecto al total.

Búsquedas simples									
Tarea 2	VCF	VAC	VCFC	VAFC	VACF	CCF	CCFC	CAFC	CACF
Nivel inicial									
S1	1	1				5			
S2	8					1		1	
S3							1		
S4	4					2			
S5	6	1				1			
Nivel intermedio 1									
S6	8		1			6			
S7			14	1			5	1	
S8	1		2				1		
S9			1	1				4	
Nivel intermedio 2									
S10					2				
S11					1				
S12			1		1				
Nivel avanzado									
S13				1	1	1		2	
S14	1			1		1		1	
S15			1				3	1	

Tabla 59. Registro cuantitativo de los criterios no explícitos aplicados en las búsquedas simples de la tarea 2

Búsquedas elaboradas									
Tarea 2	VCF	VAC	VCFC	VAFC	VACF	CAC	CCFC	CAFC	CACF
Nivel inicial									
S1									
S2	3		1						
S3			2						
S4									
S5			1						
Nivel intermedio 1									
S6			1		3				
S7									
S8			1				1		
S9				2	2				
Nivel intermedio 2									
S10								1	
S11	1				1				
S12			2			1		1	
Nivel avanzado									
S13			1	2	7				3
S14					6				3
S15		1	2	2	5	1	2	1	

Tabla 60. Registro cuantitativo de los criterios no explícitos aplicados en las búsquedas elaboradas de la tarea 2

La comparación del total de los criterios no explícitos, correspondientes a la tarea 1 y a la tarea 2, muestra que (ver Gráfico 13):

- En la tarea 1 priman el criterio de *verificación de la correspondencia formal y conceptual* (35,19%) y el de *verificación de correspondencia formal* (24,89%). Estos datos se corresponden con los observados en el Gráfico 11.
- En la tarea 2 predominan, en primer lugar, la *verificación de correspondencia formal* (20,5%), le sigue el de *verificación de correspondencia formal y conceptual* (19,87%) y, finalmente, el de *verificación de adecuación conceptual y funcional* (18,01%). Estos datos no concuerdan con el orden de prevalencia

observada en la comparación anterior (ver Gráfico 12), aunque confirma la preponderancia de estos tres criterios.

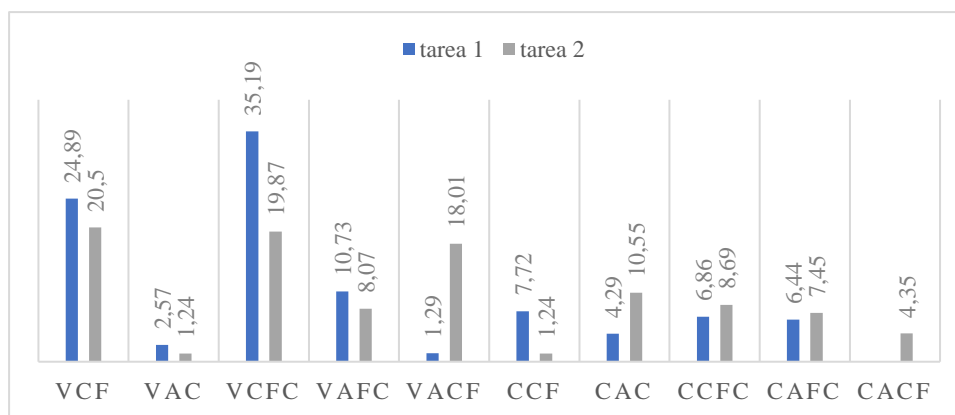


Gráfico 13. Criterios no explícitos (en las tareas 1 y 2): porcentaje de cada tipo de criterio con respecto al total

Retomamos las categorías presentadas en esta sección, junto a los datos analizados en la sección 4.2.3.1, para describir y analizar los perfiles y comportamientos resolutorios de los traductores en formación en el capítulo 6 (ver secciones 6.3.3 y 6.4.3).

En el apartado siguiente presentamos los datos que surgen del análisis del producto.

### 4.3 DATOS QUE SURGEN DEL ANÁLISIS DEL PRODUCTO

En la sección 1.3.2 (Los estudios orientados al producto, los orientados al proceso y los combinados) destacamos la importancia que se le atribuye a la descripción integral de la traducción, es decir, una que combine la observación y el análisis del proceso con la evaluación de la calidad del producto que resulta de ese proceso (Hansen, 2010, 2013b). Muñoz Martín (2014: 33) manifiesta que el estudio de la traducción como proceso «no puede ignorar los productos», pero tampoco debería limitarse solo a evaluar su calidad. Los autores citados en

esta sección propugnan un estudio combinado del proceso y del producto, en especial si el objetivo es identificar comportamientos deseables que conduzcan a lograr una traducción de calidad (Tirkkonen-Condit, 2005; Hansen, 2013). Tal como expresamos en la INTRODUCCIÓN de la presente tesis, la investigación que llevamos adelante está motivada fundamentalmente por fines didácticos y, por lo tanto, pone en valor la identificación de patrones de comportamiento y de prácticas efectivas que puedan ser aprovechadas en el aula (Massey, 2017; Ehrensberger-Dow, 2018; Vandepitte, 2008).

En la sección 3.3.5.4 (La evaluación del producto) explicamos que la evaluación de la calidad de las traducciones de los sujetos de esta investigación comprendió dos niveles. El primer nivel consistió en la identificación de la naturaleza del error, para lo cual elaboramos una tipología de errores que combina las propuestas de Hurtado Albir (1996, 2011), Hansen (2009a), Mossop (2014), Tolosa Igualada (2013: 158-160) y los baremos de corrección que suelen utilizarse en las asignaturas específicas de traducción de la carrera de traductor de nuestra Universidad (ver sección 3.3.1). La inclusión de este primer nivel de evaluación se justifica en la importancia de conocer la naturaleza de los errores para tres propósitos: (a) comprender los motivos por los cuales las evaluadoras consideran los elementos señalados como «error aceptable» o como «error no aceptable»; (b) verificar consistencia en las elecciones de las evaluadoras; y (c) analizarlos a la luz de las particularidades de las tareas de este experimento. Para el segundo nivel de evaluación, adoptamos las propuestas de otros autores (Pym, 1992; Pavlovic, 2007; PACTE, 2008, 2011; Göpferich *et al.*, 2011) y les pedimos a las evaluadoras que, una vez identificada la naturaleza de cada error, los clasificaran en «aceptable» y «no aceptable». Las categorías de este segundo nivel de evaluación nos permiten, por un lado, establecer un segundo nivel de tolerancia en las evaluaciones, ya que es comprensible que haya errores, en especial, porque se trata de traducciones hechas por traductores en formación. Por

otro lado, esta clasificación permite controlar, en cierta medida, los niveles de subjetividad de cada evaluadora, a lo que refieren Hagemann (2020), Robert *et al.* (2017) y Robert *et al.* (2018) (ver sección 2.3.4).

#### 4.3.1 Naturaleza de los errores

La tipología de errores comprendió 13 categorías:

Primer nivel de evaluación	
Tipología de errores	
1.	Inadecuación terminológica o fraseológica (tecnicismos) [TERM]
2.	Error factual (datos concretos: fechas, nombres, cifras, etc.) [FACT]
3.	Omisión injustificada [O]
4.	Adición injustificada [A]
5.	Inadecuación léxica: calcos, barbarismos, inexactitudes, etc. [LÉXICO]
6.	Idiomaticidad/ colocación [COLOC]
7.	Redacción y fluidez: ideas poco claras, ambigüedades, vaguedad, segmentos difíciles de entender, ideas sin sentido, ideas que expresan un contrasentido, ideas que no tienen sentido, estilo, cohesión, coherencia, etc. [RED]
8.	Inadecuación estilística (relacionada al género, al nivel de dificultad, al nivel de formalidad, etc.) [ESTILO]
9.	Inadecuación funcional (relacionada al contexto geográfico de publicación, a los usuarios y uso que se hará de la traducción, etc.) [FUNC]
10.	Imprecisión gramatical: abuso de pasivas o de pronombres personales en posición de sujeto, errores morfológicos, errores sintácticos, falta de concordancia, etc. [GRAM]
11.	Ortografía: mayúsculas, tildes, etc. [ORTOG]
12.	Tipografía: comillas, cursiva, negritas, etc. [TIPO]
13.	Otro [OTRO]

Tabla 61. Tipología de errores para el primer nivel de evaluación del producto

La comparación de los datos plasmados en la Tabla 62 y en la Tabla 63. muestra la ausencia de errores de inadecuación terminológica, y una mayor presencia de errores de omisión o adición injustificadas y de redacción en los productos correspondientes a la primera tarea (ver Gráfico 14). Estos dos tipos de errores superan en más del 50% a la presencia de omisiones y adiciones injustificadas en la tarea 2:



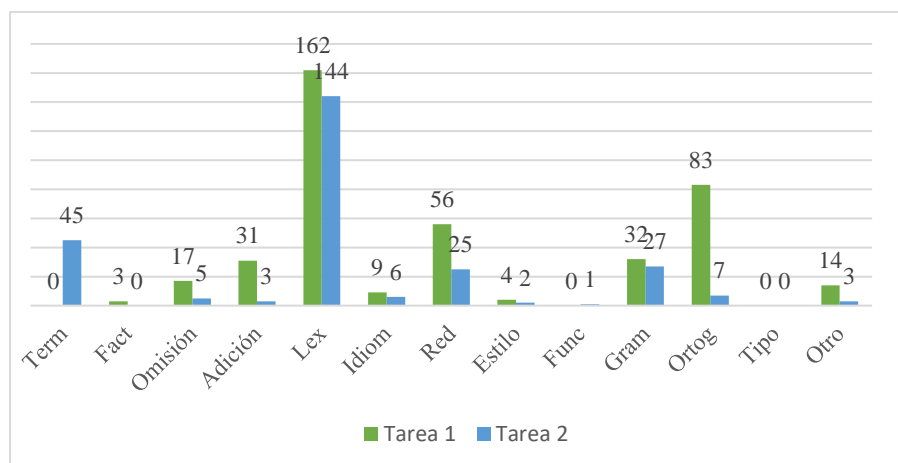


Gráfico 14. Primer nivel de evaluación: naturaleza de los errores

Estas diferencias pueden comprenderse a la luz de las características formales, comunicativas y cognitivas de los géneros artículo de blog y del informe técnico con respecto a los aspectos microtextuales, los participantes de la comunicación, y conocimiento que vehiculan (Montalt Resurrecció, Ezpeleta-Piorno y García Izquierdo, 2008). El informe técnico, a diferencia del artículo de blog, es un texto que pertenece al ámbito de la comunicación especializada (Ciapuscio y Kuguel, 2002; Recoder y Cid-Leal, 2004): trata un tema especializado (carpocapsa, del ámbito de la fruticultura, específicamente, sanidad vegetal), hace uso de terminología específica para representar y transmitir el conocimiento especializado (Cabré, Estopà y Lorente, 1996; Cabré, 2001, 2002, 2004; Cabré y Estopà, 2005), el ámbito de comunicación es especializado (página web de una institución universitaria). Asimismo, las características de concisión, precisión y sistematicidad en la presentación de la información parecen condicionar la aplicación de técnicas de traducción que, en los traductores en formación, por su desconocimiento de las características que acabamos de mencionar, podría inducir a la comisión de errores tales como adiciones u omisiones injustificadas y redacción inadecuada.

Sujetos	Total errores	Naturaleza de los errores. Tarea 1												
		TERM	FACTUAL	OMISIÓN	ADICIÓN	LEX.	IDIOM	RED	ESTILO	FUNC	GRAM	ORTOG	TIPO	OTRO
S1	30		2	1	5	10	1	5			2	4		
S2	33				2	11	1	5	1		6	6		1
S3	39			1	3	11		6	1		4	8		5
S4	29			1	4	14	2	3			2	2		2
S5	36			2	1	19		4	1		2	6		1
S6	31			2		17	1	4			3	3		1
S7	32			2	3	16	1	3			4	3		
S8	46			2	1	15		3	1		3	20		1
S9	33			1	1	6	1	4			1	18		1
S10	11			1		3		2			2	2		1
S11	25				2	13		7			1	2		
S12	14			1	1	7		3			1	1		
S13	18			1	3	6	1	3				4		
S14	14		1	1	2	5	1	1			1	2		
S15	19			1	3	9		3				2		1

Tabla 62. Naturaleza de los errores identificados en los productos correspondientes a la tarea 1

Sujetos	Total errores	Naturaleza de los errores. Tarea 2												
		TERM	FACTUAL	OMISIÓN	TERM	LEX	IDIOM	TERM	ESTILO	FUNC	TERM	ORTOG	TIPO	TERM
S1	21	4				11		2			4			
S2	22	5				12					5			
S3	26	5		1		11	2	2			4			1
S4	23	5				12		1			4	1		
S5	26	3				15		2			3	1		2
S6	20	3		1		10		3	2			1		
S7	23	6				10	1	2			3	1		
S8	19	3				9		3			3	1		
S9	20	4				10		4			1	1		
S10	7	1		1		3		1		1				
S11	16	1		1	1	10	1	1				1		
S12	6			1		5								
S13	14	2			2	9	1							
S14	8	1				6		1						
S15	18	3				11	1	3						

Tabla 63. Naturaleza de los errores identificados en los productos correspondientes a la tarea 2

### 4.3.2 Nivel de aceptabilidad de los errores

En cuanto al segundo nivel de evaluación, la comparación de los datos que registramos en la Tabla 64 y en la Tabla 65 muestra que la tarea 1 resultó más compleja que la tarea 2 (ver sección 4.4.1). Sobre el total de los errores contabilizados en la tarea 1, el 64,32% fueron categorizados como *no aceptables* por las evaluadoras externas; contra el 46,84% de los identificados en la tarea 2. El mayor porcentaje de los errores (53,16%) identificados en la tarea 2, fueron clasificados como *aceptables* (Gráfico 15):

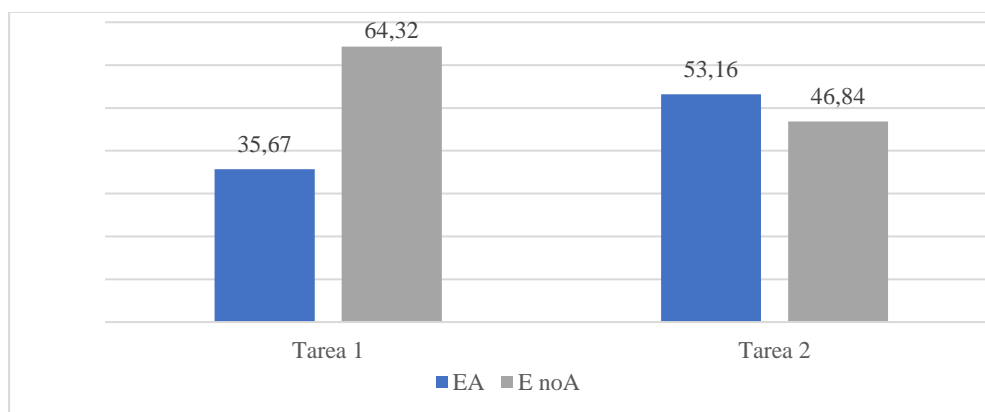


Gráfico 15. Segundo nivel de evaluación: aceptabilidad de los errores

Tarea 1	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15
E	30	33	39	29	36	31	34	46	33	11	25	14	18	14	19
EA	12	9	15	13	13	10	10	10	11	3	8	8	7	7	11
EnoA	18	24	24	16	23	21	24	36	22	8	17	6	11	7	8

Tabla 64. Número total de errores, errores aceptables y errores no aceptables en la tarea 1

Tarea 2	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15
E	21	22	26	23	26	20	23	19	20	7	16	6	14	8	18
EA	12	14	13	12	12	11	10	7	11	3	9	4	8	3	14
EnoA	9	8	13	11	14	9	13	12	9	4	7	2	6	5	4

Tabla 65. Número total de errores, errores aceptables y errores no aceptables en la tarea 2

El primer nivel de evaluación resultó de utilidad para comprender los motivos por los cuales las evaluadoras consideraron como errores los elementos señalados. Asimismo, las diferencias observadas en cada tarea (ver Gráfico 15) nos llevó a hipotetizar que su naturaleza y preponderancia de algunos por sobre otros están condicionadas por las particularidades del género textual del TO.

Los resultados del segundo nivel de evaluación se retoman en la sección 4.4.1 y en el capítulo 5, en el que nos ocupamos de establecer la *eficacia del proceso* definida como la relación entre la habilidad para identificar y solucionar problemas y la aceptabilidad de las traducciones (ver también sección 2.1.2).

#### **4.4 DATOS RECOGIDOS MEDIANTE LOS CUESTIONARIOS POSTAREAS**

En este apartado presentamos los resultados que surgen del análisis de los datos recogidos con los cuestionarios postareas (ver ANEXO 4). Además de preguntar sobre la utilización de fuentes impresas o de otros dispositivos que no hubieran quedado registrados en las grabaciones de pantallas (ver apartado 4.2), estos instrumentos se diseñaron con el objetivo de conocer la opinión de los sujetos con respecto a las tareas realizadas (ver sección 3.3.5.2). Para tal fin, indagamos sobre tres aspectos:

- Su conocimiento sobre los temas que tratan los textos de las tareas o su experiencia previa en la traducción de estos temas
- Su opinión acerca del grado de dificultad de las tareas
- Su nivel de conformidad en cuanto a las traducciones realizadas

En la sección siguiente registramos los datos recogidos con los cuestionarios postareas y comparamos los resultados de su análisis con los analizados en la sección 4.3.2 (Nivel de aceptabilidad de los errores).

#### 4.4.1. Conocimientos previos, percepción de dificultad y de conformidad

De la comparación de los datos registrados en la Tabla 66 y en la Tabla 67, observamos que es mayor el porcentaje de sujetos (87% contra 40%) que manifiesta tener experiencia o conocimiento previo sobre el tema de la tarea 1 (ver Gráfico 16). Además, para un mayor porcentaje de sujetos (53% contra 27%), la tarea 1 resultó más compleja que la tarea 2 (ver Gráfico 17). En mayor (*muy satisfecho*) o en menor medida (*satisfecho*), los sujetos manifestaron estar más satisfechos con la traducción correspondiente a la tarea 2 (ver Gráfico 18).

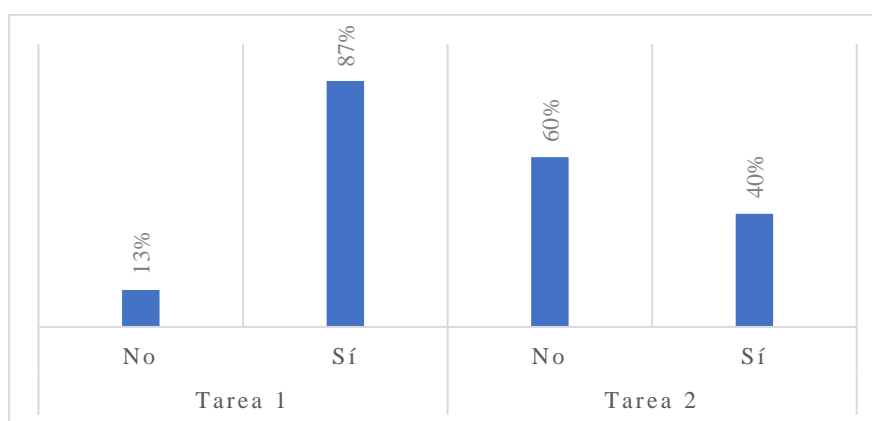


Gráfico 16. Conocimiento o experiencia previa

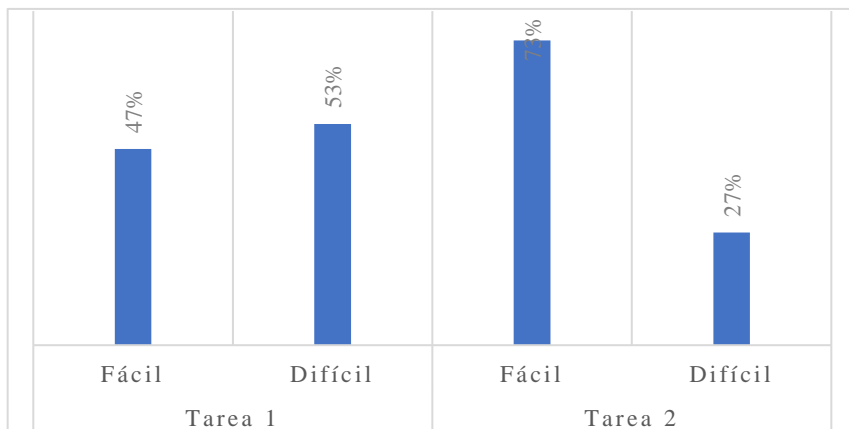


Gráfico 17. Percepción de dificultad

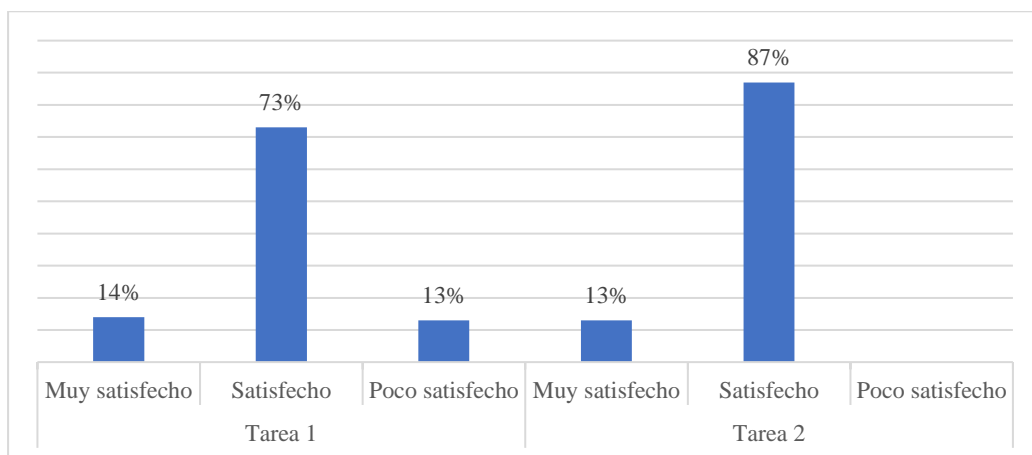


Gráfico 18. Grado de satisfacción con respecto a las tareas realizadas

Tarea 1	Experiencia/ Conocimiento temático previo	Grado de dificultad	Grado de conformidad
Sujetos			
S1	Sí	Fácil	Satisfecho
S2	No	Difícil	Satisfecho
S3	No	Fácil	Satisfecho
S4	No	Fácil	Muy satisfecho
S5	No	Difícil	Satisfecho
S6	Sí	Difícil	Satisfecho
S7	No	Difícil	Satisfecho
S8	No	Difícil	Satisfecho
S9	No	Difícil	Satisfecho
S10	Sí	Fácil	Satisfecho
S11	No	Difícil	Poco satisfecho
S12	Sí	Difícil	Satisfecho
S13	Sí	Fácil	Poco satisfecho
S14	No	Fácil	Muy satisfecho
S15	Sí	Fácil	Satisfecho

Tabla 66. Percepción de dificultad, grado de conformidad y conocimientos previos con respecto a la tarea 1

Tarea 2	Experiencia/ Conocimiento temático previo	Grado de dificultad	Grado de conformidad
Sujetos			
S1	No	Difícil	Satisfecho
S2	No	Fácil	Muy satisfecho
S3	No	Fácil	Satisfecho
S4	No	Difícil	Satisfecho
S5	No	Fácil	Satisfecho
S6	No	Fácil	Satisfecho
S7	Sí	Fácil	Satisfecho
S8	No	Fácil	Satisfecho
S9	Sí	Fácil	Satisfecho
S10	No	Difícil	Satisfecho
S11	No	Fácil	Satisfecho
S12	No	Difícil	Satisfecho
S13	No	Fácil	Satisfecho
S14	No	Fácil	Muy satisfecho
S15	No	Fácil	Satisfecho

Tabla 67. Percepción de dificultad, grado de conformidad y conocimientos previos con respecto a la tarea 2

La información graficada revela que:

- La experiencia o conocimiento previo del tema que tratan los TO no parece influir en la percepción de dificultad de la tarea ni en su complejidad. Un mayor porcentaje (87% contra 13%) manifestó conocer el tema o tener experiencia en la traducción de textos como el de la tarea 1 y el 53% (contra el 27%) la consideró más difícil que la tarea 2. El cruce de estos resultados con los datos analizados en 4.3.2 confirma que la tarea 1 resultó ser más compleja que la tarea 2.
- El nivel de percepción de dificultad parece ser coherente con los resultados referidos a la complejidad de la tarea. La tarea 2 resultó más fácil que la tarea 1 (73% contra 47%), y según el nivel de aceptabilidad de los errores, la tarea 2 resultó menos compleja para un mayor número de sujetos (5 sujetos contra 12 sujetos) (ver 5.2.2).
- Las respuestas revelan un mayor nivel de satisfacción de los sujetos respecto de la tarea 2, lo que reforzaría lo observado acerca de la complejidad de las tareas y a la percepción de dificultad de los sujetos con respecto a la tarea 1. El número de *errores aceptables* supera al de *errores no aceptables* en los productos correspondientes a la tarea 2, lo que nos llevó a concluir que esta tarea resultó menos compleja. Además, un mayor porcentaje de sujetos (73% contra 47%) consideró la tarea 2 como más fácil.



## 4.5 SÍNTESIS Y CONCLUSIONES

En este capítulo analizamos los datos correspondientes a los cuatro parámetros que hemos seleccionado para observar en nuestro estudio, haciendo énfasis en tres de ellos: *los problemas de traducción, la solución de problemas y la toma de decisiones*. El cuarto parámetro, *la eficacia del proceso de traducción*, se aborda con mayor profundidad en el capítulo 5. En cuanto a este último parámetro, nos hemos limitado a presentar, en este capítulo, los resultados de la evaluación de la calidad de los productos elaborados por los sujetos de nuestra investigación.

Organizamos el presente capítulo en cuatro apartados principales, destinados a informar sobre los datos recogidos con cada uno de los métodos utilizados en este estudio: la encuesta de diagnóstico, la observación, la evaluación del producto y los cuestionarios postareas.

La encuesta de diagnóstico permitió conocer el perfil personal (sexo, edad, educación primaria y secundaria, duración de los estudios de inglés preuniversitarios, examen internacional rendido) y académico (fecha de ingreso a la carrera, experiencia y formación previa en traducción, materias específicas aprobadas de la carrera) de los participantes de la investigación. Asimismo, resultó efectivo para corroborar la información referida a su nivel de formación. En cuanto al perfil personal, comprobamos que, en un porcentaje similar, los participantes de esta investigación asistieron a escuelas privadas o públicas de gestión privada, por un lado; y a instituciones públicas, por el otro. La importancia de conocer sobre el tipo de institución a la que asistieron reside en el hecho de que, en Argentina, no se enseña inglés u otra lengua extranjera en las escuelas públicas del nivel primario. Asimismo, en las escuelas secundarias públicas, el nivel de conocimiento que se alcanza de la segunda lengua es limitado. En cambio, en las instituciones privadas y en las públicas de gestión privada, según la

institución de que se trate, se alcanza el nivel de *First Certificate of English* o el de *Certificate in Advanced English*. Según la encuesta, el tiempo destinado al aprendizaje de la lengua extranjera oscila entre 1 a 8 años, y la mayoría de los estudiantes (10 de 15 sujetos) de este estudio rindieron un examen internacional. A excepción de S12, todos ingresaron a la carrera de traductor con conocimientos previos de la segunda lengua. Se destaca, además, que S10 es la participante que estudió inglés una menor cantidad de años. En cuanto al perfil académico, además de confirmar el nivel de formación de los participantes, observamos que solo cuatro estudiantes informaron sobre formación o capacitación en traducción previa o paralela al cursado de la carrera: S2, que había cursado en otra institución un año de la carrera de traductor; S11 y S13, que realizaron congresos y talleres; y S15, que participó en un taller de traducción de textos humanísticos.

En el análisis del proceso, con respecto a la *identificación de problemas de traducción*, observamos una serie de regularidades en el comportamiento de los estudiantes: la ejecución de acciones indicadoras de la existencia de problemas y acciones de resolución de problemas de traducción. Observamos *patrones de comportamiento* compuestos por una única acción destinada a resolver un problema o por una combinación de dos acciones. Los patrones combinados comprenden una acción indicadora de la existencia de un problema y la acción para su solución. En la fase de orientación, además de tareas de lectura del encargo, análisis de aspectos textuales (tema, género textual, nivel de formalidad del texto), análisis del contexto de producción del TO (mediante la lectura del artículo completo y de la investigación sobre el autor), análisis del contexto de recepción (a través de la lectura del encargo y de la reflexión acerca de posibles destinatarios), detectamos acciones que corresponden a la anticipación de dificultades. Estas acciones fueron categorizadas, en nuestro análisis, como acciones de: expresar dificultad en voz alta, destacar con color, señalar con el cursor un elemento o secuencia

de palabras en el TO, buscar información en fuentes externas. En la fase de producción identificamos 23 patrones de comportamientos, simples y complejos. Del total de los patrones observados, solo 3 son patrones simples (dos de los cuales involucraron acciones para la solución de problemas sin recurrir a apoyo externo). Nueve de los patrones comprenden acciones de búsqueda de información en fuentes externas. En la fase de revisión identificamos acciones de monitoreo (evidentes en la lectura en voz alta o de la lectura silenciosa perceptible en pausas prolongadas), y tareas para la optimización de la traducción. Entre las *acciones para la optimización del TM*, que agrupamos en cuatro categorías (toma de decisiones definitivas; mejora de la redacción; propuesta de nuevo segmento de traducción; corrección de ortografía, puntuación, concordancia y tipografía) se distinguen, por un lado, aquellas que *se apoyan en resultados que surgen de nuevas acciones de búsqueda* y aquellas *no basadas en información nueva*. Se identifican también nuevas *búsquedas* de información *no conducentes a cambios*, que estarían destinadas a confirmar propuestas de traducción formuladas en la fase de producción. El mayor porcentaje de cambios no se basa en nuevas búsquedas, aunque estos fueron más numerosos en la tarea 2. En la tarea 1 se realizaron más cambios basados en información recogida en fuentes externas; mientras que en la tarea 2 se ejecutaron más búsquedas que no condujeron a la realización de cambios en la traducción.

El conocimiento de la naturaleza de las acciones que componen los patrones de comportamiento que se manifiestan ante un problema de traducción nos condujo a establecer una primera distinción entre tipos de problemas, es decir, entre aquellos que se resuelven *con* recurso a *apoyo externo* y los que se resuelven *sin* recurrir a *apoyo externo*. La comparación de los datos analizados para ambas tareas puso en evidencia que el mayor porcentaje de problemas fue resuelto con el apoyo de información recogida en fuentes externas, aunque se observó una mayor recurrencia a fuentes externas de información en la ejecución de la tarea 1.

Además del enfoque procesual para la clasificación de problemas a la que acabamos de referirnos, el análisis de los protocolos de búsqueda de información muestra que los problemas están asociados a un vacío de conocimiento de algún tipo, o a la dificultad para acceder a ese conocimiento almacenado en la memoria. Esta ausencia o dificultad de acceso a la información se convierte en un obstáculo para la comprensión o para la reformulación del TO. Para los problemas resueltos con apoyo externo proponemos, a partir del análisis de las acciones de búsqueda, una clasificación de problemas basada en el tipo de información buscada. La necesidad de búsqueda está ligada a una unidad de búsqueda, es decir, a un elemento o secuencia de elementos léxicos del TO (para los casos de, por ejemplo: búsquedas de significados en la LO; búsquedas de correspondencias) o de la LM (para los casos de, por ejemplo: dudas sobre uso correcto de la lengua; búsquedas de sinónimos). El tipo de información buscada (la *necesidad de búsqueda*) se deduce del tipo de fuentes que consultan, de las acciones y, en ocasiones, de las verbalizaciones de los sujetos. A partir de la sistematización de los datos obtenidos de la observación de las acciones de búsqueda de información y de las verbalizaciones, elaboramos una *taxonomía de problemas*. Nuestra taxonomía adopta, como primer nivel de clasificación, las propuestas de Göpferich (2009) Krings (1986) y PACTE (2011): problemas para la comprensión (del TO), problemas para la reformulación (del TM) y problemas combinados. En un segundo nivel, nuestra clasificación incluye 10 categorías: dos de ellas se asocian a la necesidad de obtener información para lograr la comprensión del TO, cinco se corresponden con la necesidad de obtener conocimiento para la reformulación en la LM y las otras dos corresponden a problemas combinados. Independientemente de que se trate de un problema de comprensión, de reformulación o combinado, estos se presentan y se resuelven en las tres fases del proceso. La comparación de los datos analizados muestra que el mayor número de problemas corresponde, en ambas tareas,

a la reformulación del TM; aunque el porcentaje es superior en la tarea 2. En cambio, los problemas para la comprensión y los combinados son más numerosos en la tarea 1. Se observó, además, una mayor necesidad de búsqueda de información semántica en la LO en la tarea 1. Por otro lado, las acciones de los sujetos revelaron la necesidad de búsqueda de conocimiento temático y terminológico solo en la ejecución de la tarea 2.

Con respecto a la solución de problemas con apoyo externo, las fuentes que consultaron los sujetos que participaron en esta investigación pueden agruparse, en primer lugar, en dos categorías: aquellas que proporcionan información de tipo verbal y las que ofrecen información visual (imágenes). A la primera categoría pertenecen tres tipos de fuentes, según la lengua en la que se proporciona la información: monolingües en inglés, monolingües en español y bilingües. Estas, a su vez, incluyen distintas clases de recursos según el tipo particular de fuente consultada. El foro es la única clase de fuente que fue utilizada en solo una de las tareas (la tarea 1) por dos sujetos, en únicamente tres instancias en total. El análisis de los datos con respecto a la frecuencia de uso de los recursos durante la elaboración de ambas tareas muestra que: el tipo de fuentes más utilizadas son las bilingües; en la tarea 1, utilizan en una proporción aproximadamente equivalente las fuentes monolingües en inglés y las monolingües en español; en la tarea 2 recurren con mayor frecuencia a las fuentes monolingües en la LM que a las fuentes monolingües en la LO. Observamos que estos datos son coherentes con los obtenidos acerca de la naturaleza de los problemas y tipo de información buscada, ya que en la tarea 1 los sujetos se enfrentaron a un mayor porcentaje de problemas de comprensión y de reformulación (búsqueda de conocimiento semántico en la LO y de correspondencias en la LM) que en la tarea 2. En cuanto a la clase de fuentes, los datos muestran que las más utilizadas son, en primer lugar, las lexicográficas y en segundo lugar las lexicográficas contextuales, tales como *Linguee* y *Reverso Context*. Tanto el TA como las fuentes contextuales bilingües son más utilizadas en

la tarea 1 que en la tarea 2. Entre las fuentes monolingües en la LO, predominaron en la tarea 1 las lexicográficas; mientras que en la tarea 2, las contextuales. Se destaca también un mayor uso de fuentes especializadas en la LO en la ejecución de la tarea 2. Entre las fuentes monolingües en la LM, en la tarea 1 fue más frecuente la consulta de fuentes contextuales; mientras que en la tarea 2, las fuentes especializadas. En general, en la tarea 1, las fuentes más utilizadas fueron las contextuales en la LM y las lexicográficas en la LO; mientras que en la tarea 2, las lexicográficas bilingües y las especializadas en la LM. Además, utilizaron con más frecuencia el recurso de la imagen en la tarea 2, que en la tarea 1.

Para categorizar las acciones de búsquedas de información y dar cuenta de la intensidad de búsqueda, tomamos como punto de partida otros autores (PACTE, 2005; Tolosa Igualada, 2013; Gough, 2016, 2018). Adaptamos la propuesta de PACTE para definir las búsquedas simples como aquellas compuestas por un único paso, independientemente del tipo de fuente que consultan, y las búsquedas elaboradas como aquellas que involucran múltiples pasos (Gough, 2016, 2018). El análisis de los datos muestra que, aunque son más numerosas las búsquedas simples en ambas tareas, la densidad accional es mayor en la elaboración de la tarea 1, en la que porcentaje de búsquedas elaboradas resultó levemente superior.

Las regularidades en el comportamiento de los sujetos al momento de *tomar decisiones* nos permitieron clasificarlas según dos criterios: (a) la propuesta (o no) de una solución provisoria antes de recurrir a fuentes externas de información y (b) el tipo de apoyo en el que basa su decisión final, es decir, en apoyo externo o en apoyo interno (Alves, 1997; PACTE, 2009, 2011; Göpferich *et al.*, 2011; Dam-Jensen, 2012). Observamos cinco tipos de decisiones y, partir de la propuesta de PACTE, agrupamos estas categorías en tres *tipos de decisiones*: las basadas exclusivamente en apoyo externo (con AE), las basadas en apoyo predominantemente externo (con APE) y las basadas en apoyo predominantemente interno

(API). En algunos casos, la secuencia de búsqueda comienza sin el planteo de una propuesta de traducción. En tales situaciones, el sujeto: (a) *adopta* la información que ofrece/n la/s fuente/s; o (b) se basa en ella o en su propio conocimiento para *proponer* una. En otras, el sujeto propone una solución provisoria antes de iniciar la búsqueda de información: (c) la información encontrada le permite *confirmar* o *descartar* su propuesta de traducción; (d) *descarta* su propuesta provisoria y *adopta* la propuesta de la fuente externa o (e) *propone* una solución distinta a la provisoria y diferente a la que le ofrece/n la/s fuente/s. La comparación de los datos analizados reveló que en ambas tareas predomina (a), es decir, la decisión de *adoptar*, sin propuesta de solución provisoria, la información que brinda la fuente consultada; y le sigue (c), es decir, la decisión de *confirmar* una propuesta de traducción. Además, en la tarea 1, es superior el porcentaje que corresponde a la decisión de *adoptar* la propuesta de la fuente y de *proponer* una solución; mientras que en la tarea 2, son más numerosas las decisiones de *confirmar* las propuestas y las de *descartar* y *adoptar* la información de la fuente. En la tarea 1 predominan las decisiones basadas exclusivamente en apoyo externo; mientras que en la tarea 2, las decisiones basadas predominantemente en apoyo interno.

En cuanto a los criterios de toma de decisiones, con el ánimo de no generar nuevas categorías de análisis sino de proveer datos para las ya existentes en la bibliografía, adoptamos, en parte, la clasificación de Dam-Jensen (2012) y Pavlovic (2007, 2010). Asimismo, a partir del análisis de los datos plasmados en los protocolos de búsqueda de información y de la identificación de regularidades en el comportamiento de los sujetos, clasificamos los *criterios de toma de decisiones* en dos categorías: (1) los *criterios explícitos*, que se derivan de las verbalizaciones de los sujetos y (2) los *criterios no explícitos*, que pueden inferirse de sus acciones. Entre los criterios explícitos, el de *apoyo en las fuentes* es el que predomina por sobre todos los demás en ambas tareas. En la tarea 1, se presentan en un porcentaje muy similar el de

*análisis de significado* y el de *no dar razones*. Le siguen, en tercer lugar, con porcentajes aproximados los criterios de *recurrencia* en la tarea 1 y el de *análisis de significado* en la tarea 2. Observamos que en el 69,13% de los casos, en la ejecución de la tarea 1 y en el 70%, de las búsquedas, en el proceso de elaboración de la tarea 2, los sujetos no expresaron en voz alta los criterios de toma de decisiones. No obstante, el análisis comparativo, línea por línea, de las acciones de búsqueda nos permitió identificar regularidades en el comportamiento. Según la clase (lexicográfica, discursiva, especializada, contextual) y número de fuentes que consultan en una misma secuencia de búsqueda (es decir, búsqueda simple o búsqueda elaborada) para tomar una decisión (adoptar la opción que le ofrece la fuente, descartar la solución provisoria y adoptar la que le ofrece la fuente o confirmar la solución provisoria) podemos inferir que el sujeto aplica criterios (no explícitos) que subyacen al de simple apoyo en las fuentes. Con el fin de generar categorías que describan estos patrones de comportamiento, recurrimos a los conceptos de *correspondencia* y *adecuación formal, conceptual y funcional*. Decidimos evitar el término *equivalencia* para eludir toda discusión acerca del valor prescriptivo atribuido al término. Lo reemplazamos por el de *correspondencia*. Observamos que los sujetos de nuestra investigación buscan *verificar* o *comprobar* una correspondencia cuando intentan determinar si existe algún grado de relación entre un elemento de la LO y un elemento de la LM. Este tipo de relación es de tipo *formal* cuando no se establecen consideraciones de carácter textual, contextual, comunicativo o funcional, es decir, cuando la *verificación* o *comprobación* de existencia de relación está restringida al plano de la lengua (*verifica* o *comprueba correspondencia formal*). Cuando el sujeto busca establecer el tipo de correspondencias a través de la comparación de significados en la LO y en la LM, las acciones trascienden el plano formal, de la lengua, hacia el nivel conceptual (*verifica* o *comprueba correspondencia conceptual*). Adoptamos, además, el concepto de *adecuación* del funcionalismo alemán (Reiss y Vermeer,



1984/1996). Esto nos permitió describir las acciones de los sujetos en las que, a través de sus búsquedas, se proponen determinar (*verificar* o *confirmar*) la relación entre elementos de la LO y de la LM estableciendo consideraciones no solamente formales, sino también conceptuales, contextuales y funcionales (*verifica* o *comprueba adecuación formal, conceptual, funcional*). En la consideración de criterios funcionales, el sujeto evalúa factores tales como el tema, el género textual, el nivel de especialización y los usuarios. Mediante el análisis y comparación de las acciones que corresponden a los parámetros mencionados, identificamos los patrones de comportamiento que agrupamos en la categoría de *criterios no explícitos de toma de decisiones*. La comparación de los datos correspondientes a la tarea 1 muestra que: en las búsquedas simples predomina la *verificación de correspondencia formal*; mientras que, en las búsquedas elaboradas, la *verificación de correspondencia formal y conceptual*. Por otro lado, la comparación de los datos correspondientes a la tarea 2 pone en evidencia que, en las búsquedas elaboradas, el mayor porcentaje pertenece al criterio de *verificación de la adecuación formal y conceptual*; mientras que en las búsquedas simples prima el criterio de *verificación de la correspondencia formal*. En las búsquedas simples se imponen también los criterios de *verificación de correspondencia formal y conceptual*, en primer lugar; y, en segundo lugar, el de *comprobación de adecuación conceptual*. La comparación del total de los criterios no explícitos, correspondientes a la tarea 1 y a la tarea 2, muestra que en la tarea 1 sobresalen el criterio de *verificación de la correspondencia formal y conceptual* y el de *verificación de correspondencia formal*. En la tarea 2 predominan, en primer lugar, la *verificación de correspondencia formal*; le sigue el de *verificación de correspondencia formal y conceptual*; y, finalmente, el de *verificación de adecuación conceptual y funcional*.

Explicamos que la evaluación de la calidad de las traducciones de los sujetos de esta investigación comprendió dos niveles. El primer nivel consistió en la identificación de la

naturaleza del error y el segundo nivel de evaluación comprendió la clasificación de los errores en *aceptable* y *no aceptable*. La comparación de los datos muestra la ausencia de errores de inadecuación terminológica en los productos correspondientes a la tarea 1; y una mayor presencia de errores de omisión o adición injustificadas y de redacción en los productos de la tarea 2, que superan en más del 50% a la presencia de este tipo de errores en la tarea 1. Sugerimos que estas diferencias pueden interpretarse a la luz de las características del género (artículo de blog e informe técnico, respectivamente) del TO. En cuanto al segundo nivel de evaluación, la comparación de los datos muestra que la tarea 1 resultó más compleja que la tarea 2. Sobre el total de los errores contabilizados en la tarea 1, el 64,14% fueron clasificados como no aceptables por las evaluadoras externas; contra el 46,84% de los identificados en la tarea 2.

Finalmente, analizamos los datos que recogimos mediante los cuestionarios postareas, a través de los cuales indagamos sobre: su conocimiento de los temas que tratan los TO o su experiencia previa en la traducción de estos temas, su opinión acerca del grado de dificultad de las tareas y su nivel de conformidad con respecto a las traducciones realizadas. Los resultados de nuestro análisis revelan que: es mayor el porcentaje de los sujetos que manifestó tener experiencia o conocimiento previo sobre el tema de la tarea 1; para un mayor porcentaje de sujetos, la tarea 1 resultó más compleja que la tarea 2; en mayor (*muy satisfecho*) o en menor medida (*satisfecho*), los sujetos manifestaron estar más satisfechos con la traducción correspondiente a la tarea 2. Observamos que estos datos ponen de manifiesto que la experiencia o conocimiento previo del tema que tratan los TO no parece influir en la percepción de dificultad de la tarea ni en su complejidad. Un mayor porcentaje manifestó conocer el tema del texto correspondiente a la tarea 1; sin embargo, un mayor número de sujetos la consideró más difícil que la tarea 2. El nivel de percepción de dificultad parece ser coherente con los

resultados referidos a la complejidad de la tarea: el número de errores aceptables supera al de errores no aceptables en los productos correspondientes a la tarea 2, lo que nos llevó a concluir que esta tarea resultó menos compleja. Asimismo, los datos muestran un mayor nivel de satisfacción con respecto a la tarea 2, lo que reforzaría lo observado en cuanto a la complejidad de las tareas y a la percepción de dificultad de los sujetos con respecto a la tarea 1.

A partir de los resultados que presentamos en este capítulo, y que hemos intentado sintetizar en este apartado, en el capítulo que sigue nos abocamos a analizar la habilidad de los sujetos para identificar y solucionar problemas. Mediante la combinación de estos datos con los correspondientes al tiempo que demandó la realización de cada tarea, pretendemos determinar el grado de eficacia del proceso para cada sujeto.



## 5 LA EFICACIA DEL PROCESO DE TRADUCCIÓN

Como explicamos en los capítulos anteriores, debido a la complejidad de nuestro objeto de estudio (Alves y Hurtado Albir, 2010) (ver apartado 1.1), seleccionamos cuatro aspectos del proceso para observar. Para la delimitación del objeto de estudio, hicimos una revisión de antecedentes investigativos que se enfocaran específicamente en el tema de la presente tesis: la resolución de problemas y la toma de decisiones (ver apartados 2.1 y 2.2). En función de la motivación de nuestra investigación, procuramos, además, que los estudios seleccionados se vincularan al desarrollo de la competencia traductora (de la subcompetencia estratégica y de la subcompetencia instrumental, en particular). Esta revisión bibliográfica, junto al análisis preliminar de los datos, nos sirvió de base para acotar el alcance de nuestro estudio: para la elección de los parámetros, su definición y la determinación de los indicadores (ver apartado 3.2).

En el capítulo 4 presentamos los resultados de la codificación abierta y axial de los datos correspondientes a tres de los parámetros de observación seleccionados: *los problemas de traducción, la solución de problemas y la toma de decisiones*. Informamos los datos recogidos mediante la encuesta de diagnóstico, la observación del proceso, la evaluación del producto y los cuestionarios postareas. El presente capítulo aborda el análisis del cuarto parámetro: la *eficacia del proceso*.

### 5.1 REPASO DE LAS DEFINICIONES

En el capítulo 2, en particular en la sección 2.3.4, hicimos referencia la propuesta de clasificación binaria de los errores de traducción adoptada por Pavlovic (2007). La autora

explica que las evaluadoras externas, que participaron en su investigación, evaluaron el producto haciendo uso de dos categorías: *acceptable* y *no acceptable*. En su estudio, el segmento o aspecto del TM considerado *acceptable* era aquel que, aunque podía mejorarse, era correcto; mientras que el error *no acceptable* era aquel que necesariamente debía revisarse antes de su publicación. PACTE (2019) define la *aceptabilidad* a partir del criterio de efectividad en la comunicación con respecto a tres parámetros: significado, función y uso correcto de la lengua. Asimismo, establece tres niveles de aceptabilidad: *acceptable*, *semiaceptable* y *no acceptable* (ver sección 2.1.2).

Sobre la base de las propuestas de los autores que reseñamos en las secciones mencionadas, en particular, los citados en el párrafo anterior, el segundo nivel de evaluación de nuestro estudio se centró en determinar el nivel de *aceptabilidad* de los errores a partir de las categorías *acceptable* y *no acceptable*. Nos propusimos que la evaluación del producto no se limitara a los aspectos microlingüísticos (primer nivel de evaluación), sino que también se valoraran los errores desde un enfoque funcional y holístico: *acceptable* o *no acceptable* para su entrega o publicación (ver apartados 3.3.5.4 y 4.3).

En cuanto a la *eficacia del proceso*, PACTE (2019: 243) la define como la relación óptima entre la aceptabilidad de la traducción y el tiempo de ejecución de la tarea, es decir, el máximo de aceptabilidad en el mínimo tiempo. La variable *eficacia del proceso*, explican las investigadoras, proporciona información sobre el grado de adquisición de la subcompetencia estratégica, definida como un conocimiento de tipo procedimental, encargada de controlar todo el proceso de traducción y de garantizar su eficacia y la resolución de problemas (ver sección 2.1.2.).

Hurtado Albir (2001: 306-307) sostiene que «conviene tener presente que el análisis del error traductor está relacionado con los mecanismos de resolución de problemas, las

subcompetencias que integran la competencia traductora y el desarrollo del proceso traductor». La autora explica que la presencia de errores resulta de las deficiencias en la activación de alguna subcompetencia o de un inadecuado desarrollo del proceso. Aclara, además, que, «en el desarrollo del proceso traductor, el individuo puede cometer fallos en las diferentes fases del proceso... todos estos fallos son la causa del error traductor, visible en el resultado de la traducción». Tolosa Igualada (2013: 258-260) concluye que los errores pueden tener su origen: (a) en la esfera de resolución automática, es decir, en la etapa en la que se ejecutan procesos automáticos de resolución de problemas (o de *elementos detonantes*, si utilizamos su terminología); (b) en la esfera de resolución semicontrolada, en la que se han empleado recursos endógenos para solucionarlos, es decir, no se ha recurrido a herramientas externas; o (c) en la esfera controlada, en la que se ha utilizado una combinación de recursos endógenos y exógenos (ver sección 2.1.1).

Se hace evidente, en las propuestas de estos autores, la relación vinculante entre habilidad para identificar y resolver problemas, la aceptabilidad de la traducción y el tiempo de ejecución de la tarea. Estos factores integran la definición e indicadores del parámetro *eficacia del proceso* que analizamos en el resto de este capítulo.

## 5.2 LA IDENTIFICACIÓN Y SOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Las propuestas de los autores mencionados en el apartado anterior sugieren que la relación entre error, problema y aceptabilidad de la traducción constituye un indicador válido para determinar el nivel de habilidad para identificar y solucionar problemas. Para tal propósito, por lo tanto, analizamos en esta sección:

- a) El número de errores que corresponden a elementos no identificados como problemas (EnoP)
- b) El porcentaje de problemas resueltos correctamente (PC)
- c) El número de errores identificados en los productos (E)
- d) El porcentaje de errores no aceptables (EnoA)

La medición de estos datos nos brinda indicios acerca del grado de *habilidad* para identificar (a) y para solucionar problemas (b, c y d) de los sujetos de esta investigación.

### 5.2.1 Habilidad para identificar problemas

Si tomamos como punto de partida que un error es, como lo indicamos *ut supra*, un problema no resuelto correctamente debido a deficiencias en la activación de alguna subcompetencia o en un inadecuado desarrollo del proceso (Hurtado Albir, 2001), el número de errores que corresponden a elementos no identificados como problemas (es decir, *errores de brote presintomático*, según Tolosa Igualada 2013) se podría constituir en indicio acerca de la escasa *habilidad* de los sujetos para identificarlos. Partimos de la premisa de que, **a menor número de errores que corresponden a elementos no identificados como problemas (EnoP), mayor es la habilidad de los sujetos para identificar problemas.**

Con fines descriptivos, agrupamos en terciles los valores asociados a errores correspondientes a elementos no identificados como problemas (EnoP) (ver Tabla 68). Clasificamos cada tercil en una de las siguientes categorías: baja, media y alta, con respecto a la habilidad de los sujetos para identificar problemas:



Tarea 1	Habilidad para identificar P		Tarea 2	Habilidad para identificar P	
Sujetos	EnoP	Clasificación	Sujetos	EnoP	Clasificación
S1	19	Media	S1	17	Baja
S2	21	Media	S2	11	Media
S3	37	Baja	S3	17	Baja
S4	22	Media	S4	17	Baja
S5	30	Baja	S5	14	Baja
S6	13	Alta	S6	7	Alta
S7	19	Media	S7	12	Media
S8	33	Baja	S8	13	Media
S9	26	Media	S9	14	Baja
S10	7	Alta	S10	4	Alta
S11	16	Alta	S11	11	Media
S12	8	Alta	S12	6	Alta
S13	13	Alta	S13	9	Media
S14	13	Alta	S14	7	Alta
S15	7	Alta	S15	8	Alta
Rango: 30 (7-37) Alta: 7-16 Media: 17-26 Baja: 27-37			Rango: 13 (4-17) Alta: 4-8 Media: 9-13 Baja: 14-17		

Tabla 68. Grado de habilidad para identificar problemas según el número de EnoP

Para la tarea 1 se consideró un rango igual a 30, en el que 7 es el valor mínimo y 37 es el valor máximo. La totalidad de los sujetos del nivel intermedio subnivel 2 y del nivel avanzado (6 sujetos en total) demostraron un grado de habilidad alto para identificar problemas. Evidencia el mismo grado de habilidad el 25% de los sujetos del nivel intermedio subnivel 1. Entre los sujetos del nivel inicial, el 60% (3 sujetos) y el 40% (2 sujetos) demostraron un nivel bajo y medio de habilidad, respectivamente. Las diferencias más importantes se detectan en el nivel intermedio subnivel 1, en el que el 50% (2 sujetos) muestra un nivel medio, y el 50% restante se divide entre un nivel alto (25%) y un nivel bajo (25%). Para la tarea 2 se consideró un rango igual a 13, en el que 4 es el valor mínimo y 17 el máximo. Un nivel bajo de habilidad para identificar problemas se manifiesta en los primeros niveles de formación (80% pertenecen al nivel inicial y 25% al nivel intermedio subnivel 1), el nivel de habilidad medio se evidencia en sujetos de los cuatro niveles. Demostraron habilidad alta para identificar problemas: el 25% de

los sujetos del nivel intermedio subnivel 1; el 66,67% del nivel intermedio subnivel 2 y el 66,67% del nivel avanzado (ver Gráfico 19):

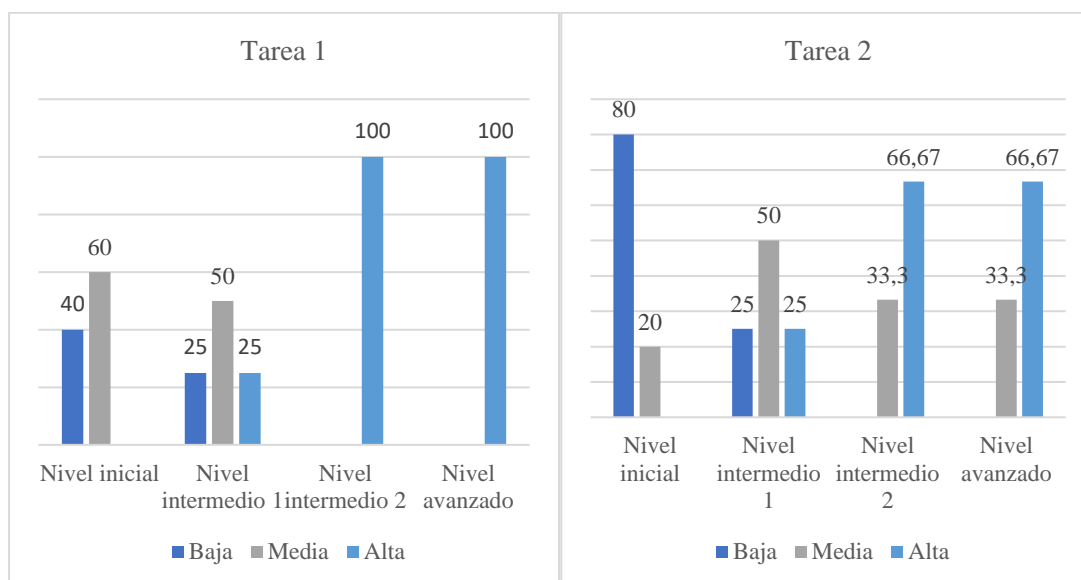


Gráfico 19. Grado de habilidad para identificar problemas según el nivel de formación de los sujetos

De la comparación de los datos totales surge que el 20% de los sujetos demostró un nivel de habilidad bajo, 33,33% un nivel medio y 46,67%, un nivel alto en la tarea 1. Para el caso de la tarea 2, el porcentaje se divide en partes iguales en cuanto a nivel de habilidad para resolver problemas (33,33%):

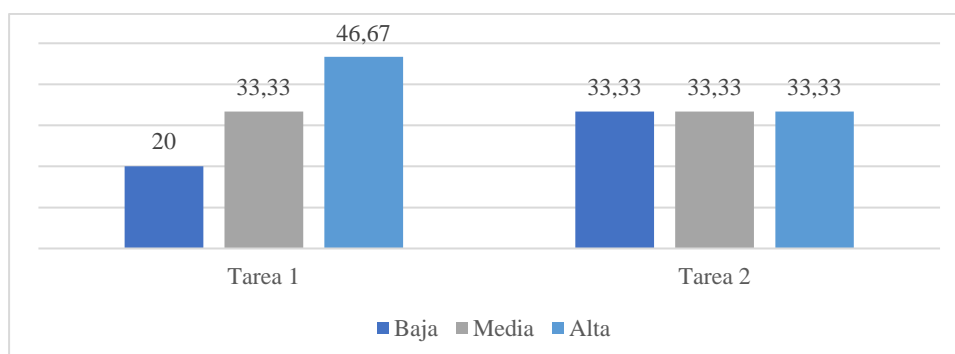


Gráfico 20. Grado de habilidad para identificar problemas en cada tarea

Los datos que acabamos de analizar nos permiten observar que algunos sujetos (S3, S5, S2, S6, S7, S10, S12, S14, S15) evidencian un mismo grado de habilidad para identificar problemas independientemente del tipo de texto que traducen; mientras que otros (S1, S4, S8, S9, S11, S13) muestran habilidades distintas según las particularidades de la tarea de traducción que realizan:

Identificar P (EnoP)	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15
Tarea 1	Media	Media	Baja	Media	Baja	Alta	Media	Baja	Media	Alta	Alta	Alta	Alta	Alta	Alta
Tarea 2	Baja	Media	Baja	Baja	Baja	Alta	Media	Media	Baja	Alta	Media	Alta	Media	Alta	Alta

Tabla 69. Grado de habilidad individual para identificar problemas en cada tarea

Si consideramos la actuación de cada sujeto en ambas tareas, se observa que algunos poseen habilidad baja (S3, S5), baja a media o media a baja (S8, S1, S4, S9), media (S2, S7), alta a media o media a alta (S11, S13) o alta (S6, S10, S12, S14, S15) para identificar problemas:

Baja	Baja a media/ Media a baja	Media	Alta a media/ Media a alta	Alta
S3 S5	S8 S1 S4 S9	S2 S7	S11 S13	S6 S10 S12 S14 S15

Tabla 70. Grado de habilidad individual para identificar problemas

En síntesis, los sujetos del nivel intermedio (subnivel 2) y del nivel avanzado poseen habilidad alta para identificar problemas; mientras que los sujetos de los niveles inicial e intermedio (subnivel 1) poseen habilidad baja o media según el parámetro analizado en esta sección (EnoP). Estos resultados, a nuestro entender, aportan evidencia para la adquisición de la competencia estratégica e instrumental (dado que los datos corresponden a problemas resueltos con apoyo externo) conforme avanzan en su formación los estudiantes. Se observan, además, similitudes y diferencias intrasujetos (S1, S4, S8, S9, S11, S13) en cuanto al grado de habilidad para identificar problemas según las particularidades del texto que traducen. Estas semejanzas y disimilitudes no parecen estar ligadas a su nivel de formación.

En la sección siguiente nos proponemos determinar el nivel de habilidad de los sujetos para solucionar problemas, sobre la base del porcentaje de problemas resueltos correctamente (PC), el número de errores (E) y el porcentaje de errores no aceptables (EnoA).

### 5.2.2 Habilidad para solucionar problemas

Consideramos que el análisis de la información correspondiente al número de problemas resueltos de manera correcta (PC) ofrece indicios acerca de la habilidad de los sujetos para resolver problemas.

Para la descripción y clasificación de los datos, agrupamos el porcentaje de problemas resueltos correctamente (PC) en terciles (ver Tabla 71) y tomamos como punto de partida la premisa de que: **a mayor porcentaje de PC, mayor es la habilidad para resolver problemas.**

Tarea 1	Habilidad para resolver problemas		Tarea 2	Habilidad para resolver problemas	
Sujetos	PC	Clasificación	Sujetos	PC	Clasificación
S1	45	Baja	S1	75	Media
S2	61,29	Baja	S2	59,25	Baja
S3	80	Alta	S3	43,75	Baja
S4	75	Media	S4	82,35	Alta
S5	70	Media	S5	53,84	Baja
S6	53,84	Baja	S6	58,06	Baja
S7	58,33	Baja	S7	57,69	Baja
S8	45,83	Baja	S8	62,5	Baja
S9	66,66	Media	S9	68,42	Media
S10	89,1	Alta	S10	83,33	Alta
S11	62,5	Media	S11	75	Media
S12	77,77	Media	S12	100	Alta
S13	87,5	Alta	S13	82,75	Alta
S14	96,77	Alta	S14	95,24	Alta
S15	73,33	Media	S15	60	Baja
Rango: 51,77(45-96,77) Baja: 45-62,25 Media: 62,26-79,51 Alta: 79,52-96,77			Rango: 56,25 (43,75-100) Baja: 43,75-62,50 Media: 62,51-81,26 Alta: 81,27-100		

Tabla 71. Grado de habilidad para resolver problemas según el porcentaje de PC

Clasificamos cada tercil en: alta, media y baja, con respecto a la habilidad de los sujetos para resolver problemas. Se consideró, para la tarea 1, un rango de 51,77%, en el que 45% es el valor mínimo y 96,77% el valor máximo. Evidencian bajo nivel de habilidad el 40% de los sujetos del nivel inicial y el 75% de los sujetos del nivel intermedio subnivel 1. El nivel de habilidad medio se manifiesta en los cuatro niveles (40% de los sujetos del nivel inicial; 25% del nivel intermedio subnivel 1; 66,67% del nivel intermedio subnivel 2; 33,37% del nivel avanzado). El nivel de habilidad alto se observa entre los sujetos de formación inicial (20%), en el nivel de formación intermedio subnivel 2 (33,33%) y en el nivel avanzado (66,67%). Para la tarea 2 se consideró un rango de 56,25%, en el que 43,75% es el valor mínimo y 100% el valor

máximo. El nivel de habilidad bajo para resolver problemas se presenta en sujetos que pertenecen a tres niveles de formación académica (60% del nivel inicial; 75% del nivel intermedio subnivel 1; 33,33% del nivel avanzado). El nivel medio de habilidad se evidencia en los sujetos que pertenecen a los tres primeros niveles de formación (20% del nivel inicial; 25% del nivel intermedio subnivel 1; 33,33% del nivel intermedio subnivel 2). El nivel de habilidad alto se identifica en el 20% de los sujetos que pertenecen al nivel inicial, en el 66,67% de los del nivel intermedio subnivel 1, y en el 66,67% de los sujetos del nivel avanzado (ver Gráfico 21):

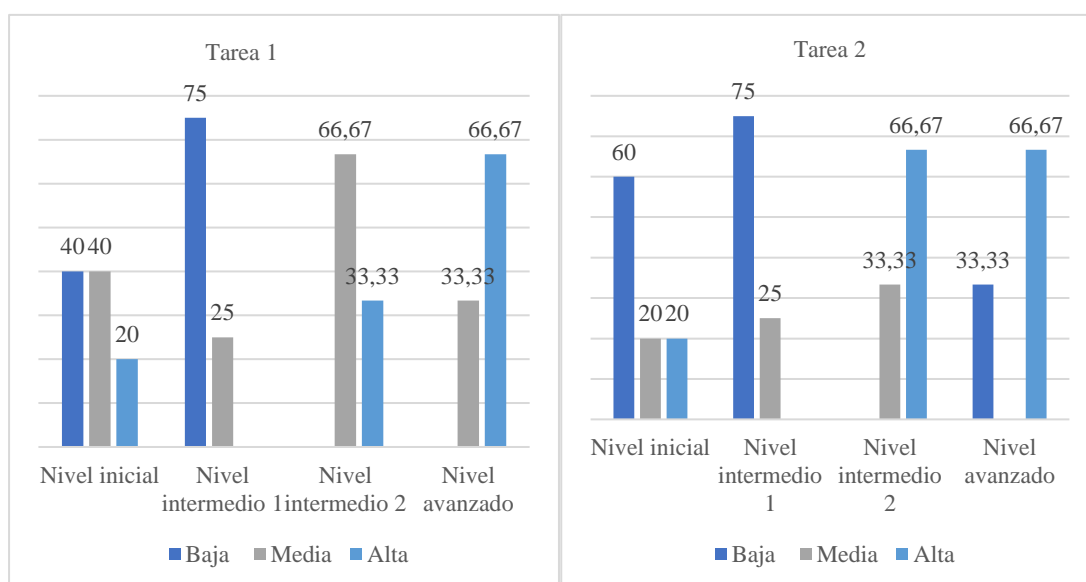


Gráfico 21. Grado de habilidad para resolver problemas según PC y nivel de formación

La comparación del desempeño en ambas tareas muestra que el porcentaje de sujetos que demostraron habilidad alta para resolver problemas es levemente superior en la tarea 2 (33,33%, contra 26,67% en la tarea 1), el porcentaje de sujetos con habilidad media es superior para la tarea 1 (40%, contra 20% en la tarea 2) y el porcentaje de sujetos que manifiesta una habilidad baja es superior en la tarea 2 (46,67%, contra 33,33% en la tarea 1) (ver

Gráfico 22).

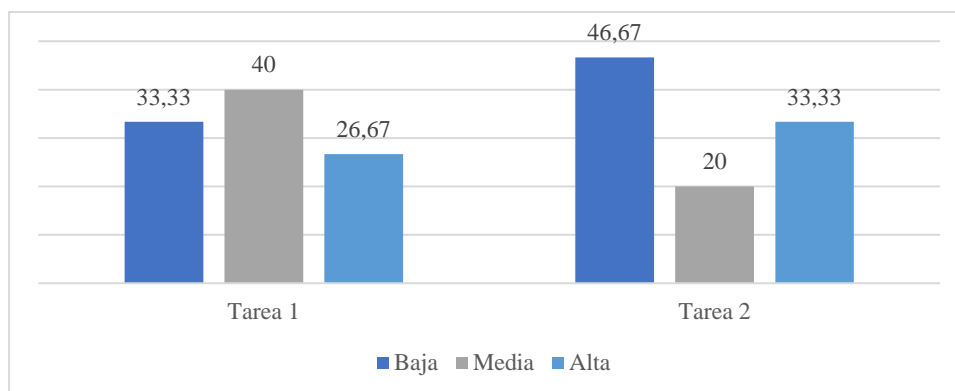


Gráfico 22. Grado de habilidad para resolver problemas en cada tarea según PC

Consideramos que el grado de habilidad para resolver problemas, analizado en los párrafos anteriores, sobre la base del porcentaje de problemas resueltos correctamente (PC), debe contemplarse a la luz de los errores (E) identificados en el producto elaborado por cada sujeto. Partimos de la premisa de que: **a mayor cantidad de errores, menor es la habilidad para resolver problemas.**

En la Tabla 72 clasificamos los sujetos según su habilidad para resolver problemas sobre la base del número de errores. Agrupamos nuevamente los valores en terciles y los clasificamos en alta, media y baja, con respecto a la habilidad para resolver problemas. Para la tarea 1 se consideró un rango de 35, en el que 11 es el valor mínimo y 46 el máximo. Para la tarea 2, el rango es de 20, el valor mínimo de 6 y el máximo de 26. El primer tercil está asociado a la habilidad alta para resolver problemas, ya que se corresponde con el menor número de errores.

Tarea 1	Habilidad para resolver problemas		Tarea 2	Habilidad para resolver problemas	
Sujetos	Errores	Clasificación	Sujetos	Errores	Clasificación
S1	30	Media	S1	21	Baja
S2	33	Media	S2	22	Baja
S3	39	Baja	S3	26	Baja
S4	29	Media	S4	23	Baja
S5	36	Baja	S5	26	Baja
S6	31	Media	S6	20	Baja
S7	34	Media	S7	23	Baja
S8	46	Baja	S8	19	Media
S9	33	Media	S9	20	Baja
S10	11	Alta	S10	7	Alta
S11	25	Media	S11	16	Media
S12	14	Alta	S12	6	Alta
S13	18	Alta	S13	14	Media
S14	14	Alta	S14	8	Alta
S15	19	Alta	S15	18	Media
Rango: 35 (11-46) Alta: 11-22 Media: 23-34 Baja: 35-46			Rango: 20 (6-26) Alta: 6-12 Media: 13-19 Baja: 20-26		

Tabla 72. Grado de habilidad para resolver problemas según el número de E

Sobre la base del número de errores identificados en el producto elaborado en la tarea 1, el 100% de los sujetos del nivel avanzado y el 66,67% de los sujetos del nivel intermedio subnivel 2 mostraron un grado de habilidad alto para resolver problemas. El 60% de los sujetos del nivel inicial, el 75% de los del nivel intermedio subnivel 1 y el 33,33% del nivel intermedio subnivel 2 poseen un grado medio de habilidad. Los sujetos de las primeras etapas de formación (el 40% del nivel inicial y el 25% del nivel intermedio subnivel 1) demostraron habilidad baja para resolver problemas. Para la tarea 2, los sujetos más avanzados en su formación (66,67% del nivel intermedio subnivel 2 y el 33,33% del nivel avanzado) mostraron habilidad alta.



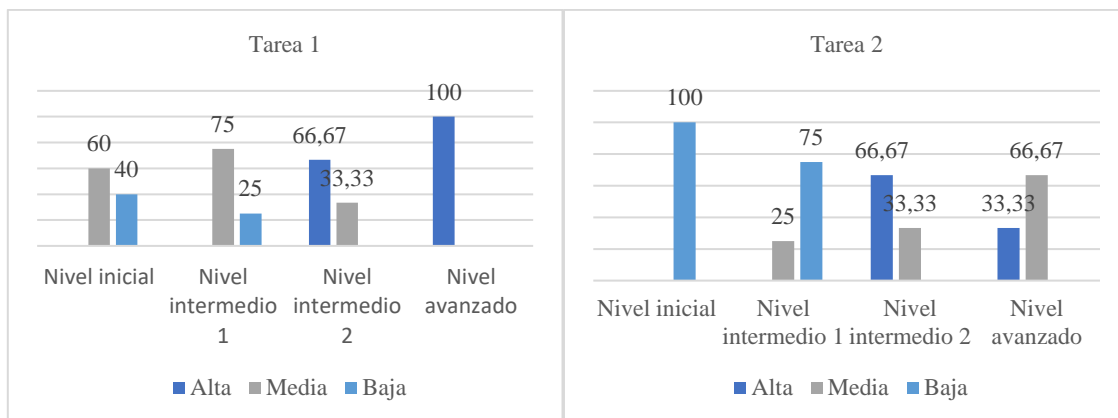


Gráfico 23. Grado de habilidad para resolver problemas según número de E y nivel de formación

La comparación de la actuación de los sujetos en cuanto a la habilidad para resolver problemas calculada sobre la base del número de errores, muestra que, en la tarea 1, el mayor porcentaje de los sujetos evidenció habilidad media para resolver problemas 46,67% (contra 33,33% de habilidad alta y 20% de habilidad baja). Para la tarea 2, el mayor porcentaje de los sujetos demostró habilidad alta (53,33%), el 26,67% y el 20% restantes, corresponden al nivel de habilidad media y baja, respectivamente:

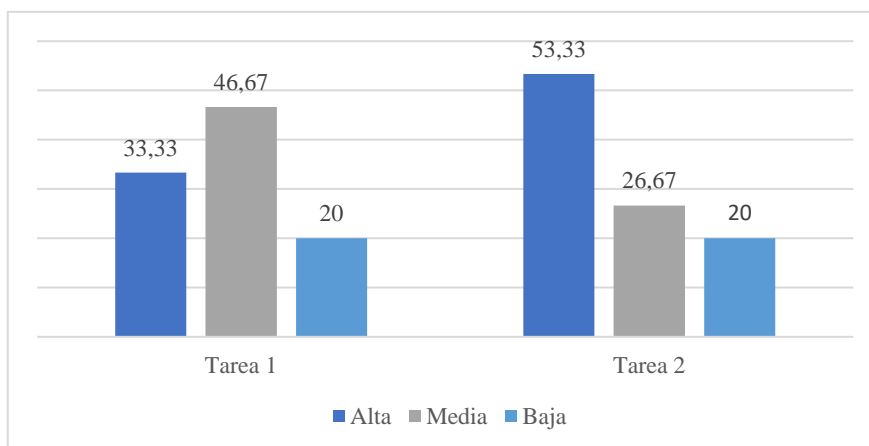


Gráfico 24. Grado de habilidad para resolver problemas según porcentaje de E en cada tarea

Consideramos, además, que el grado de habilidad para resolver problemas, analizado en los párrafos anteriores, sobre la base del porcentaje de problemas resueltos correctamente (PC) y del número de errores (E), debe contemplarse a la luz del porcentaje de errores no aceptables

(EnoA) identificados en el producto elaborado por cada sujeto. Tomamos como punto de partida la premisa de que: **a mayor porcentaje de errores no aceptables, menor es la habilidad para resolver problemas.**

Tarea 1	Habilidad para resolver problemas		Tarea 2	Habilidad para resolver problemas	
Sujetos	EnoA	Clasificación	Sujetos	EnoA	Clasificación
S1	60	Media	S1	42,86	Baja
S2	72,73	Baja	S2	36,37	Media
S3	61,54	Media	S3	50	Baja
S4	55,18	Media	S4	47,83	Media
S5	63,89	Media	S5	53,85	Baja
S6	67,75	Baja	S6	45	Media
S7	68,75	Baja	S7	56,53	Baja
S8	78,27	Baja	S8	46,84	Media
S9	66,67	Baja	S9	45	Media
S10	72,73	Baja	S10	57,15	Baja
S11	68	Baja	S11	43,75	Media
S12	42,86	Alta	S12	33,44	Alta
S13	61,12	Media	S13	42,86	Media
S14	50	Alta	S14	62,5	Baja
S15	42,11	Alta	S15	22,23	Alta
Rango: 36,16 (42,11-78,27) Alta: 42,11-54,16 Media: 54,17-66,22 Baja: 66,23-78,27			Rango: 40,27 (22,23-62,5) Alta: 22,23-35,65 Media: 35,66-49,08 Baja:49,09-62,51		

Tabla 73. Grado de habilidad para resolver problemas según el porcentaje de EnoA

Clasificamos los sujetos según su habilidad para resolver problemas tomando como base el porcentaje de errores no aceptables (EnoA) identificados por las evaluadoras externas (ver Tabla 73). La actuación de cada sujeto se clasificó según el grado de habilidad para resolver problemas en baja, media y alta. En la ejecución de la tarea 1, el 40% de los sujetos del nivel inicial y el 25% del nivel intermedio 1 mostraron un grado bajo de habilidad; el 60% del nivel inicial, el 75% del nivel intermedio 1 y el 33,33% del nivel intermedio 2 demostraron un grado

medio; el 66,67% del nivel intermedio 2 y el 100% del nivel avanzado se destacaron por un bajo porcentaje de errores no aceptables, por lo cual se ubican en el primer tercil (habilidad alta). En la realización de la tarea 2, el 100% de los sujetos del nivel inicial y el 75% de los sujetos del nivel intermedio 1 mostraron baja habilidad; el 25% de los sujetos del nivel intermedio 1, el 33,33% de los del nivel intermedio 2 y el 66,67% del nivel intermedio 2 demostraron habilidad media; el 66,67% del nivel intermedio 2 y el 33,33% del nivel avanzado mostraron un grado alto de habilidad:

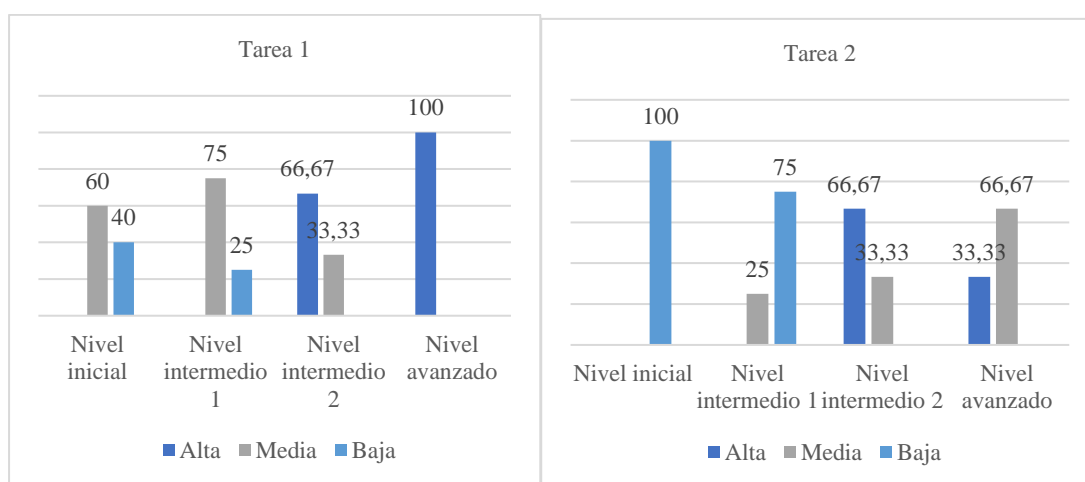


Gráfico 25. Grado de habilidad para resolver problemas según el porcentaje de EnoA y nivel de formación

Al comparar los resultados generales correspondientes a ambas tareas, resulta que, en la tarea 1, el mayor porcentaje de los sujetos (46,67%) demostró un grado de habilidad medio; mientras que en la tarea 2, el mayor porcentaje (53,33%) de los sujetos mostró un grado alto de habilidad para resolver problemas:

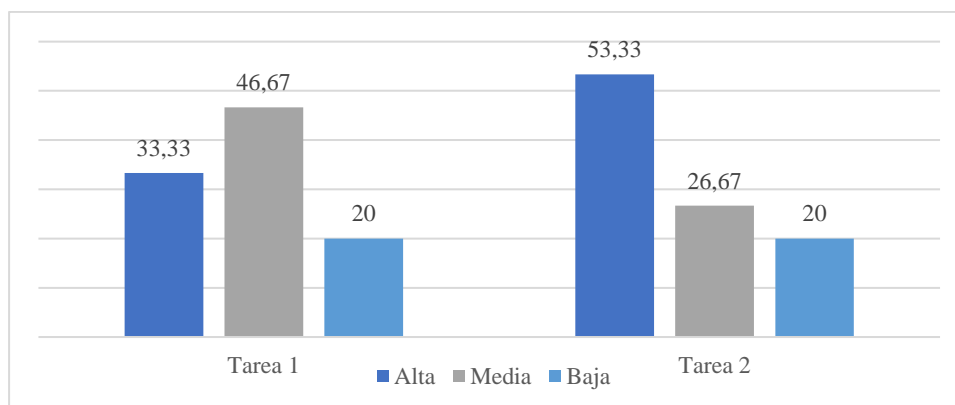


Gráfico 26. Grado de habilidad para resolver problemas según número de EnoA en cada tarea

La combinación de los resultados hasta aquí analizados con respecto a la habilidad para resolver problemas, basada en el porcentaje de problemas resueltos correctamente (PC), el número de errores (E) y el porcentaje de errores no aceptables (EnoA), revela que algunos sujetos (S2, S4, S6, S7, S9, S10, S11, S12) tienen, independientemente del tipo de texto que traducen, el mismo nivel de habilidad para resolver problemas; mientras que otros (S1, S3, S5, S8, S13, S14, S15) muestran habilidades distintas en cada tarea realizada (ver Tabla 74 y Tabla 75). Asimismo, estas similitudes y diferencias parecen no estar asociadas a su nivel de formación:

Tarea 1	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15
Resolver (PC) %	Baja	Baja	Alta	Media	Media	Baja	Baja	Baja	Media	Alta	Media	Media	Alta	Alta	Media
Resolver (E)	Media	Media	Baja	Media	Baja	Media	Media	Baja	Media	Alta	Media	Alta	Alta	Alta	Alta
Resolver (EnoA) %	Media	Baja	Media	Media	Media	Baja	Baja	Baja	Baja	Baja	Baja	Alta	Media	Alta	Alta
<b>Resolución de problemas</b>	Media	Baja	Media	Media	Media	Baja	Baja	Baja	Media	Media	Media	Alta	Alta	Alta	Alta

Tabla 74. Grado de habilidad individual para resolver problemas en la tarea 1

Tarea 2	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15
Resolver (PC) %	Media	Baja	Baja	Alta	Baja	Baja	Baja	Baja	Media	Alta	Media	Alta	Alta	Alta	Baja
Resolver (E)	Baja	Baja	Baja	Baja	Baja	Baja	Baja	Media	Baja	Alta	Media	Alta	Media	Alta	Media
Resolver (EnoA)%	Baja	Media	Baja	Media	Baja	Media	Baja	Media	Media	Baja	Media	Alta	Media	Baja	Alta
<b>Resolución de problema</b>	Baja	Baja	Baja	Media	Baja	Baja	Baja	Media	Media	Media	Media	Alta	Media	Media	Media

Tabla 75. Grado de habilidad individual para resolver problemas en la tarea 2

En la Tabla 74 y en la Tabla 75 combinamos los resultados de cada indicador analizado para determinar el nivel de habilidad de cada sujeto para resolver problemas en cada tarea. En la fila inferior de cada tabla (Resolución de problemas) registramos los resultados que surgen de la combinación de los resultados parciales obtenidos para cada indicador.

La comparación de la actuación de los sujetos en ambas tareas muestra que algunos poseen habilidad baja (S2, S7, S6), baja a media/media a baja (S8, S1, S3, S5), media (S4, S9, S10, S11), alta a media/ media a alta (S13, S14, S15) o alta (S12) para solucionar problemas:

Baja	Baja a media/ Media a baja	Media	Alta a media/ Media a alta	Alta
S2	S1	S4	S13	S12
S6	S3	S9	S14	
S7	S5	S10	S15	
	S8	S11		

Tabla 76. Grado de habilidad individual para solucionar problemas

En resumen, los resultados obtenidos en 5.2 revelan similitudes y diferencias intrasujetos respecto de su habilidad para identificar y resolver problemas. Esto se hace evidente en grados iguales o variables de habilidad según la tarea que realizan. Asimismo, estas semejanzas y disimilitudes no parecen estar asociadas al nivel de formación en que se encuentran los sujetos. Observamos también que la habilidad para identificar y para resolver problemas aumenta conforme avanzan en su formación, aunque los resultados respecto de la variable resolución de problemas no nos permiten sostener, de manera concluyente, que este es el caso (ver Tabla 75). No obstante, los resultados analizados aportan evidencia a favor de la adquisición de la competencia estratégica e instrumental.

### 5.3 LA EFICACIA DEL PROCESO

Como adelantamos en los capítulos precedentes, definimos la eficacia del proceso como la relación entre la habilidad para identificar y solucionar problemas, la aceptabilidad de las traducciones y el tiempo de ejecución de la tarea. En la sección anterior determinamos la habilidad de los sujetos para identificar problemas a partir del número de errores que corresponden a elementos no identificados como problemas (EnoP). El análisis de estos datos muestra que algunos sujetos (S3, S5, S2, S6, S7, S10, S12, S14, S15) evidencian la misma habilidad para identificar problemas independientemente del tipo de texto que traducen; mientras que otros (S1, S4, S8, S9, S11, S13) muestran habilidades distintas según las particularidades de la tarea que realizan. Al comparar la actuación de cada sujeto en ambas tareas observamos que algunos poseen habilidad baja (S3, S5), baja a media/media a baja (S8, S1, S4, S9), media (S2, S7), alta a media/media a alta (S11, S13) o alta (S6, S10, S12, S14, S15) para identificar problemas. En cuanto a la habilidad para resolver problemas, la combinación de los resultados de los análisis basados en el porcentaje de problemas resueltos correctamente (PC), número de errores (E) y porcentaje de errores no aceptables (EnoA) revela que algunos sujetos (S2, S4, S6, S7, S9, S10, S11, S12) evidencian el mismo grado de habilidad para resolver problemas independientemente del tipo de texto que traducen; mientras que otros (S1, S3, S5, S8, S13, S14, S15) muestran habilidades distintas según la tarea que realizan. Determinamos, además, a partir de estos análisis y de la comparación de la actuación de cada sujeto en la ejecución de ambas tareas, que algunos poseen habilidad baja (S2, S7, S6), baja a media/media a baja (S8, S1, S3, S5), media (S4, S9, S10, S11), alta a media/ media a alta (S13, S14, S15) o alta (S12) para solucionar problemas.

### 5.3.1 Tiempo de ejecución del proceso y habilidades para identificar y solucionar problemas

En este apartado nos proponemos establecer la *eficacia del proceso* individual sobre la base de la relación entre la habilidad para identificar y solucionar problemas y el tiempo que demandó para cada sujeto la traducción de cada texto (ver ANEXO 6).

Para determinar la eficacia del proceso, cuantificamos y clasificamos el tiempo total que demandó el proceso en alto, medio y bajo, en referencia a la velocidad de ejecución. Postulamos, a partir de la propuesta de PACTE (ver sección 2.1.2) que, **cuanto mayor sea la velocidad de ejecución y mayor sea la habilidad para identificar y solucionar problemas, más eficaz es el proceso.**

Con propósitos descriptivos, agrupamos el tiempo total de ejecución en terciles. En la tarea 1, el tiempo mínimo fue de 00:33:53 y el tiempo máximo de 3:01:37. En un rango de 02:27:44, el primer tercil (00:33:53-01:23:07) corresponde a velocidad alta, el segundo tercil (01:23:08- 02:12:21) a velocidad media, y el tercer tercil (02:12:22-03:01:37) a velocidad baja. Para la tarea 2, se determinó un rango de 01:28:52, en el que el tiempo mínimo fue de 00:20:34 y el máximo de 01:49:26. Los procesos ejecutados dentro del primer tercil (00:20:34-00:50:11) se describen como de velocidad alta. Al segundo tercil (00:50:12-01:19:49) corresponden los procesos ejecutados a una velocidad media y al tercero (01:19:50-01:49:26), los ejecutados a una velocidad baja.



Tarea 1	Tiempo de ejecución		Tarea 2	Tiempo de ejecución	
Sujetos	Tiempo	Clasificación	Sujetos	Tiempo	Clasificación
S1	00:57:41	Alta	S1	00:32:04	Alta
S2	00:55:42	Alta	S2	00:25:51	Alta
S3	00:35:28	Alta	S3	00:20:34	Alta
S4	01:17:35	Alta	S4	00:46:22	Alta
S5	01:08:47	Alta	S5	00:41:14	Alta
S6	01:18:30	Alta	S6	00:45:40	Alta
S7	00:51:43	Alta	S7	00:26:42	Alta
S8	00:33:53	Alta	S8	00:31:53	Alta
S9	00:58:58	Alta	S9	00:30:06	Alta
S10	01:45:46	Media	S10	01:49:26	Baja
S11	01:21:42	Alta	S11	01:24:46	Baja
S12	03:01:37	Baja	S12	01:29:07	Baja
S13	02:28:52	Baja	S13	00:50:18	Media
S14	01:27:20	Media	S14	01:01:18	Media
S15	02:00:57	Media	S15	01:24:09	Baja
Rango: 02:27:44 (00:33:53-03:01:37) Alta: 00:33:53-01:23:07 Media: 01:23:08- 02:12:21 Baja: 02:12:22-03:01:37			Rango: 01:28:52 (00:20:34-01:49:26) Alta: 00:20:34-00:50:11 Media: 00:50:12-01:19:49 Baja: 01:19:50-01:49:26		

Tabla 77. Velocidad de ejecución de las tareas

Como se observa en el cuadro anterior (Tabla 77) y en el Gráfico 27, los sujetos que pertenecen a los niveles inicial e intermedio subnivel 1 ejecutaron el proceso de ambas tareas a una velocidad más alta que los demás sujetos. Las diferencias, en cuanto a velocidad, marcadas por el tipo de tarea realizada se evidencian en el nivel intermedio subnivel 2. Cada uno de los sujetos que pertenecen a este nivel realizaron la tarea 1 a velocidades distintas (S11 alta, S10 media y S12 baja). En cambio, ejecutaron la tarea 2 a una velocidad baja. A excepción de S14 (que ejecuta ambas tareas a una velocidad media), en el nivel avanzado se identifican diferencias intrasujetos: S13 realiza la tarea 1 a velocidad baja y la tarea 2 a una velocidad media; S15 ejecuta el proceso correspondiente a la tarea 1 a una velocidad media y la tarea 2 a una velocidad baja.

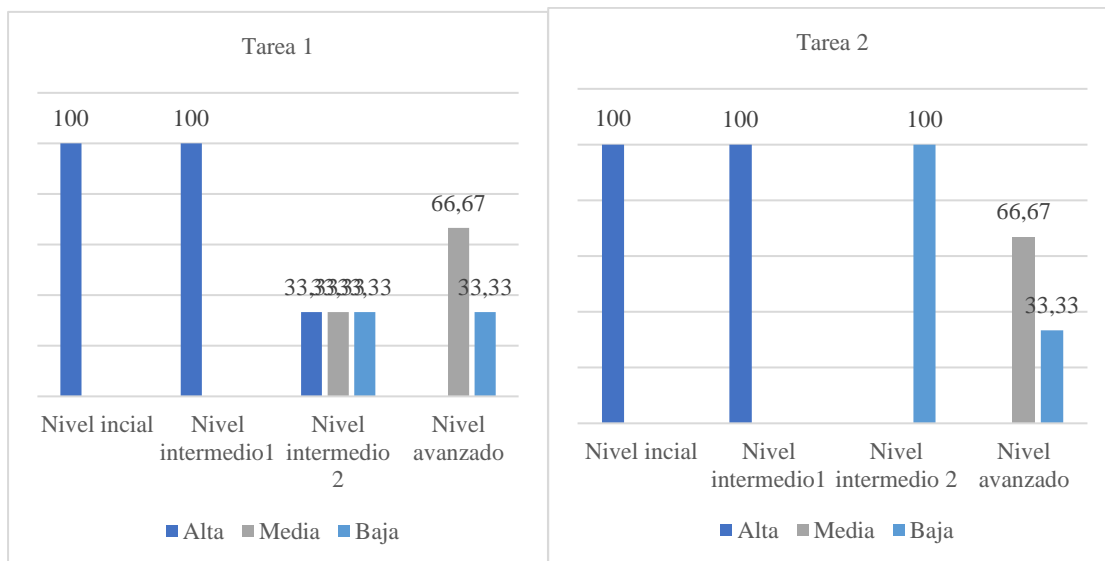


Gráfico 27. Velocidad de ejecución de las tareas, según el nivel de formación de los sujetos

La comparación de la actuación de los sujetos en ambas tareas, en cuanto a tiempo de ejecución, muestra que la tarea 1 demandó menos tiempo para un mayor porcentaje de los sujetos de este estudio (66,67% lo hicieron a una velocidad alta y un 20% a velocidad media) que la tarea 2 (60% la terminaron a una velocidad alta y un 13,33% a una velocidad media) (ver Gráfico 28).

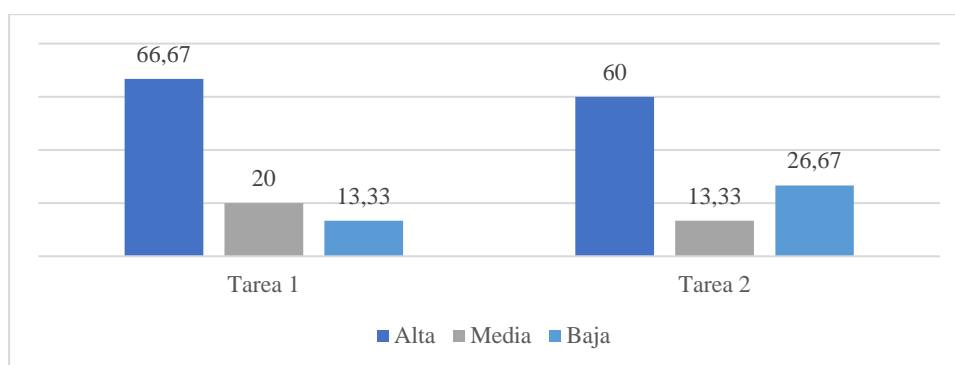


Gráfico 28. Velocidad de ejecución de cada tarea

Como muestra la Tabla 78, en ningún caso se observa un nivel óptimo de eficacia del proceso, que debería manifestarse en grados altos para los tres indicadores: tiempo, habilidad para identificar y habilidad para solucionar problemas:

Tarea 1				Tarea 2			
Sujetos	Tiempo	Habilidad para identificar P	Habilidad para solucionar P	Sujetos	Velocidad	Habilidad para identificar P	Habilidad para solucionar P
S8	00:33:53	Baja	Baja	S3	00:20:34	Baja	Baja
S3	00:35:28	Baja	Media	S2	00:25:51	Media	Baja
S7	00:51:43	Media	Media	S7	00:26:42	Media	Baja
S2	00:55:42	Media	Baja	S9	00:30:06	Baja	Media
S1	00:57:41	Media	Media	S8	00:31:53	Media	Media
S9	00:58:58	Media	Media	S1	00:32:04	Baja	Baja
S5	01:08:47	Baja	Media	S5	00:41:14	Baja	Baja
S4	01:17:35	Media	Media	S6	00:45:40	Alta	Baja
S6	01:18:30	Alta	Baja	S4	00:46:22	Baja	Media
S11	01:21:42	Alta	Media	S13	00:50:18	Media	Media
S14	01:27:20	Alta	Alta	S14	01:01:18	Alta	Media
S10	01:45:46	Alta	Media	S15	01:24:09	Alta	Media
S15	02:00:57	Alta	Alta	S11	01:24:46	Media	Media
S13	02:28:52	Alta	Alta	S12	01:29:07	Alta	Alta
S12	03:01:37	Alta	Alta	S10	01:49:26	Alta	Media

Tabla 78. Tiempo y habilidad para identificar y solucionar problemas

Ante estos resultados, con el fin de determinar el nivel de eficacia del proceso de cada sujeto, consideramos los siguientes criterios en el orden que establecemos a continuación:

1. Habilidad alta para resolver problemas a una velocidad alta
2. Habilidad alta para resolver problemas a una velocidad media
3. Habilidad alta para resolver problemas a una velocidad baja
4. Habilidad media para resolver problemas a una velocidad alta
5. Habilidad media para resolver problemas a una velocidad media
6. Habilidad media para resolver problemas a una velocidad baja

7. Habilidad baja para resolver problemas a una velocidad alta
8. Habilidad baja para resolver problemas a una velocidad media
9. Habilidad baja para resolver problemas a una velocidad baja
10. Resultados obtenidos en cada uno de los indicadores analizados para determinar el nivel de habilidad para solucionar problemas (PC, E, EnoA) y para identificarlos

Según los datos que registramos en la Tabla 79, S14 y S15 realizaron la tarea 1 a una velocidad media y demostraron un nivel de habilidad alto para la resolución de problemas; sin embargo, S14 finalizó la tarea en menor tiempo. Asimismo, el nivel de habilidad alto para resolver problemas se concreta, en el proceso de S14, en los tres indicadores analizados (PC, E y EnoA) y en su habilidad para identificar problemas. Aunque ejecutaron el proceso de traducción a una velocidad baja, S12 y S13 demostraron habilidad alta para identificar y para solucionar problemas (con un desempeño equivalente en los indicadores analizados). No obstante, S13 desarrolló el proceso en menor tiempo. Entre los sujetos que llevaron adelante el proceso a una velocidad alta, se distinguen los que demostraron un nivel de habilidad media (S3, S7, S1, S9, S5, S4, S11) de aquellos que mostraron un nivel bajo (S8, S2, S6) de habilidad para solucionar problemas. S4 demostró nivel medio de habilidad para identificar y resolver problemas. S11, a diferencia de S1, S5, S7, S9, mostró un nivel de habilidad alto para identificar problemas. S1 y S9 tuvieron un desempeño similar, por lo cual la eficacia del proceso quedó determinada por el tiempo que demandó la tarea. S3, S7 y S5 mostraron también rendimiento similar; por lo tanto, el grado de eficacia del proceso se determinó por el tiempo demandado para realizar la tarea. S10 realizó la tarea 1 a una velocidad media, demostró habilidad alta para identificar problemas y media para solucionarlos (habilidad alta según los PC y según número de E y baja según el porcentaje de EnoA). Aunque ejecutaron el proceso a una velocidad alta,

S6, S2 y S8 mostraron un nivel de habilidad bajo para solucionar problemas. Sin embargo, S6 demostró, a diferencia de S8 y de S2, habilidad alta para identificar problemas. S8 demostró un nivel bajo en los tres indicadores analizados, mientras que S2 logró habilidad media para identificar problemas

Tarea 1						
	Resolución de problemas	Tiempo	Resolver (PC) %	Identificar P (EnoP)	Resolver (E)	Resolver (EnoA) %
S14	Alto	Medio	Alta	Alta	Alta	Alta
S15	Alto	Medio	Media	Alta	Alta	Alta
S13	Alto	Bajo	Alta	Alta	Alta	Media
S12	Alto	Bajo	Media	Alta	Alta	Alta
S4	Media	Alto	Media	Media	Media	Media
S11	Media	Alto	Media	Alta	Media	Baja
S1	Media	Alto	Baja	Media	Media	Media
S9	Media	Alto	Media	Media	Media	Baja
S3	Media	Alto	Alta	Baja	Baja	Media
S7	Media	Alto	Baja	Media	Media	Baja
S5	Media	Alto	Baja	Media	Media	Baja
S10	Media	Medio	Alta	Alta	Alta	Baja
S6	Baja	Alto	Baja	Alta	Media	Baja
S2	Baja	Alto	Baja	Media	Media	Baja
S8	Baja	Alto	Baja	Baja	Baja	Baja

Tabla 79. Niveles de eficacia del proceso ejecutado para la tarea 1

Como se observa en la Tabla 80, S12 es el único sujeto que logró el nivel alto de habilidad para resolver problemas en la tarea 2. Entre los sujetos que realizaron la tarea a una velocidad alta, solo S9, S8 y S4 lograron un nivel medio de habilidad para resolver problemas (con un desempeño equivalente en los indicadores analizados); no obstante, S8 mostró habilidad media para identificar problemas. S13 y S14 realizaron la tarea 2 a una velocidad media y demostraron un nivel medio de habilidad para solucionar problemas. Sin embargo, S14 demostró habilidad alta para identificar problemas y en dos de los indicadores de habilidad para

solucionar problemas. S15, S11 y S10 ejecutaron la tarea 2 a una velocidad baja; no obstante, demostraron habilidad media para solucionar problemas, aunque S10 demostró habilidad alta para identificar problemas y en los indicadores de PC y número de E. S6, S2 y S7 realizaron la tarea a una velocidad alta, pero demostraron habilidad baja para solucionar problemas. S6 logró, además, un nivel alto de habilidad para identificar problemas. Aunque, ambos, S2 y S7 mostraron habilidad media para identificar problemas, S7 demostró habilidad baja en los tres indicadores ligados a la solución de problemas; y S2 realizó la tarea a más velocidad que S7. S1, S3 y S5 demostraron baja habilidad para identificar problemas. Asimismo, S3 y S5 mostraron niveles bajos en los tres indicadores de resolución de problemas, por lo cual el grado de eficacia entre estos dos sujetos queda determinado por el tiempo que demandó el proceso.

Tarea 2						
	Resolución de problemas	Tiempo	Resolver (PC) %	Identificar P (EnoP)	Resolver (E)	Resolver (EnoA) %
S12	Alta	Bajo	Alta	Alta	Alta	Alta
S8	Media	Alto	Baja	Media	Media	Media
S9	Media	Alto	Media	Baja	Baja	Media
S4	Media	Alto	Alta	Baja	Baja	Media
S14	Media	Medio	Alta	Alta	Alta	Baja
S13	Media	Medio	Alta	Media	Media	Media
S10	Media	Bajo	Alta	Alta	Alta	Baja
S15	Media	Bajo	Baja	Alta	Media	Alta
S11	Media	Bajo	Media	Media	Media	Media
S6	Baja	Alto	Baja	Alta	Baja	Media
S2	Baja	Alto	Baja	Media	Baja	Media
S7	Baja	Alto	Baja	Media	Baja	Baja
S1	Baja	Alto	Media	Baja	Baja	Baja
S3	Baja	Alto	Baja	Baja	Baja	Baja
S5	Baja	Alto	Baja	Baja	Baja	Baja

Tabla 80. Niveles de eficacia del proceso ejecutado para la tarea 2

Los resultados que surgen de la combinación de las tres variables (habilidad para identificar problemas, habilidad para resolverlos y tiempo) no nos brindan información

suficiente como para elaborar conclusiones definitivas acerca de la *eficacia del proceso*. De hecho, nos plantea el interrogante acerca de si realmente la *eficacia del proceso* se puede medir en términos de menor tiempo para ejecutarlo; o si, en realidad, el proceso es más eficaz cuanto más tiempo le dedican los sujetos a la tarea de traducción. Sobresale, como generalidad que hemos podido extraer de los datos, que los sujetos que se encuentran en los niveles de formación inicial e intermedio (subnivel 1) traducen más rápido, independientemente de la tarea de traducción de que se trate, que los de los niveles intermedio (subnivel 2) y avanzado. Observamos, además, diferencias intrasujetos en los dos niveles más avanzados, evidentes en velocidades distintas según el texto que traducen. Asimismo, pudo comprobarse que la tarea 1 demandó menos tiempo que la tarea 2, para un mayor porcentaje de los sujetos. Esto podría estar relacionado al conocimiento o experiencia previa en este tipo de traducciones que manifestaron tener a través del cuestionario postarea (ver sección 4.4.1). Sin embargo, estos resultados parecen contradecir los obtenidos del análisis de las respuestas con respecto a la percepción de dificultad de las tareas: el texto de la tarea 1 fue considerado más difícil por un porcentaje más amplio (para el 53% el TO de la tarea 1, contra 27% el TO de la tarea 2).

#### 5.4 SÍNTESIS Y CONCLUSIONES

Este capítulo estuvo destinado al análisis de los datos correspondientes al cuarto parámetro de observación: la *eficacia del proceso*. En primer lugar, en la sección 5.1, nos referimos a la noción de *aceptabilidad* a partir de propuestas de clasificación de errores de traducción adoptados en investigaciones experimentales que contemplan, como nuestro estudio, la evaluación del producto (Pavlovic, 2007; PACTE, 2019). Las propuestas de PACTE (2019) y Tolosa Igualada (2013) ponen en evidencia la relación entre error, resolución de problemas,

aceptabilidad, tiempo de ejecución y adecuación del proceso. Conforme a estos planteos, explicamos y fundamentamos nuestra definición y elección de indicadores del parámetro *eficacia del proceso*.

Definimos la *eficacia del proceso* como la relación entre la habilidad para identificar y solucionar problemas, la aceptabilidad de las traducciones y el tiempo de ejecución de las tareas. Con el propósito de establecer el grado de habilidad de los sujetos para identificar y solucionar problemas, analizamos los datos correspondientes a cuatro variables: número de errores que se correspondieron con elementos no identificados como problemas (EnoP), el porcentaje de problemas resueltos correctamente (PC), el número de errores (E) y el porcentaje de errores no aceptables (EnoA). Los datos de la primera variable (EnoP) ofrecieron indicios para determinar el grado de habilidad de los sujetos para identificar problemas. Los datos correspondientes a las otras tres variables sirvieron de base para determinar el grado de habilidad para resolver problemas.

En cuanto a la habilidad para identificar problemas, los datos analizados muestran que algunos sujetos (S3, S5, S2, S6, S7, S10, S12, S14, S15) evidencian un mismo grado de habilidad para identificar problemas independientemente del tipo de texto que traducen; mientras que otros (S1, S4, S8, S9, S11, S13) muestran habilidades distintas según las particularidades de la tarea de traducción que realizan. Al considerar la actuación de cada sujeto en ambas tareas se observa que algunos poseen habilidad baja (S3, S5), baja a media/media a baja (S8, S1, S4, S9), media (S2, S7), alta a media/media a alta (S11, S13) o alta (S6, S10, S12, S14, S15) para identificar problemas. Observamos que la *habilidad para identificar problemas* aumenta a medida que avanzan en su formación, lo cual aporta evidencia para la adquisición de la competencia estratégica e instrumental. No obstante, las similitudes y diferencias intrasujetos



detectadas (S1, S4, S8, S9, S11, S13), en cuanto al grado de *habilidad para identificar problemas*, no parecen estar asociadas al nivel de formación en el que se encuentran.

Con respecto a la *habilidad para solucionar problemas*, la información analizada pone en evidencia que algunos sujetos (S2, S4, S6, S7, S9, S10, S11, S12) tienen, independientemente del tipo de texto que traducen, el mismo nivel de habilidad para resolver problemas; mientras que otros (S1, S3, S5, S8, S13, S14, S15) muestran habilidades distintas en cada tarea. Observamos que estas similitudes y diferencias parecen no estar ligadas a su nivel de formación.

Para determinar la *eficacia del proceso*, relacionamos los datos de estas cuatro variables con el tiempo que demandó su ejecución para cada tarea. Advertimos la inexistencia de un nivel óptimo de eficacia del proceso, que debió haberse manifestado en grados altos para los tres indicadores: tiempo, habilidad para identificar y habilidad para solucionar problemas. En consecuencia, establecimos una serie de criterios en los cuales basar nuestro análisis, que consideramos según el siguiente orden de prioridad: la habilidad para solucionar problemas, la velocidad de ejecución, la habilidad para identificar problemas y, en tercer lugar, el desempeño con respecto a cada uno de los tres indicadores restantes (PC, E, EnoA). La combinación de las tres variables (habilidad para identificar problemas, habilidad para resolverlos y tiempo) o el orden de prioridades que establecimos no nos ofrecieron resultados concluyentes para determinar la *eficacia del proceso*. Esto nos planteó el interrogante acerca de si realmente la *eficacia del proceso* se puede medir en términos de menor tiempo para ejecutarlo; o si, en realidad, el proceso es más eficaz cuanto más tiempo se le dedica a la tarea de traducción. Observamos que los sujetos que se encuentran en los niveles de formación inicial e intermedio (subnivel 1) traducen más rápido, independientemente de la tarea de traducción de que se trate, que los de los niveles intermedio (subnivel 2) y avanzado. Identificamos, además, diferencias

intrasujetos en los dos niveles más avanzados, manifiestos en velocidades distintas según el texto que traducen. Asimismo, pudo comprobarse que la tarea 1 demandó menos tiempo que la tarea 2 para un mayor porcentaje de los sujetos, lo que podría estar relacionado al conocimiento o experiencia previa que manifestaron tener respecto del TO de la tarea 1.

En el capítulo siguiente nos proponemos integrar los datos analizados en 4.2. Sobre la base de las categorías que surgieron de la codificación abierta y axial, y de una serie de atributos que generamos a partir de ellos, describimos el *perfil de acción*, el *perfil de búsqueda* y el *perfil resolutorio* de los sujetos que participaron en este estudio.

## 6 PERFILES INDIVIDUALES Y COMPORTAMIENTO SEGÚN EL NIVEL DE FORMACIÓN

Este capítulo pretende integrar las categorías que generamos mediante la aplicación de los procedimientos de codificación axial y abierta, presentadas en 4.2. A partir de los indicadores analizados (acciones que se activan ante una dificultad o problema de traducción, acciones que se activan para solucionar problemas, acciones de búsqueda en fuentes externas de información, densidad accional de las acciones de búsqueda, variedad y tipo de fuentes que se consultan, tipo de decisiones, criterios de toma de decisiones) y de la variable *tiempo*, describimos los perfiles de los sujetos: el *perfil de acción*, el *perfil de búsqueda* y el *perfil resolutorio*. Sobre la base de este análisis y a partir de la comparación entre grupos identificamos tendencias en el *comportamiento* de los estudiantes según el nivel de formación al que pertenecen.

La propuesta de *perfiles y comportamientos*, que presentamos y analizamos en este capítulo, corresponde a la fase de codificación selectiva descrita en la sección 3.4.1.

Organizamos el presente capítulo en cinco partes. En la sección 6.1 hacemos una recapitulación de propuestas de definición de estilos, elaboradas por otros autores que presentamos en el capítulo 2. En el apartado 6.2 presentamos las definiciones, categorías de análisis y atributos que utilizamos y proponemos para describir los perfiles. El apartado 6.3 está destinado a la descripción de los perfiles individuales; y el apartado 6.4, a la identificación de tendencias en el comportamiento de los cuatro grupos (del nivel inicial, del nivel intermedio subnivel 1, del nivel intermedio subnivel 2 y del nivel avanzado).

## 6.1 RECAPITULACIÓN DE PROPUESTAS Y DEFINICIONES

En la sección 2.1.1 reseñamos una serie de estudios en los que se identifican estilos individuales en las tareas de traducción, corrección y revisión. Hansen (2013a), por ejemplo, deriva, a partir de la observación del proceso en su estudio longitudinal, patrones competenciales individuales (ICP: *individual competence pattern*). La autora identifica importantes diferencias en el proceso de traducción de los sujetos que lograron productos de calidad, lo que la lleva a concluir que diferentes estilos procesuales pueden igualmente conducir a resultados aceptables. Asadi y Séguinot (2005) identifican dos estilos diferentes de traducción (*prospective thinking style* y *translating on-screen*) y tres comportamientos estratégicos que caracterizan las fases de escritura y de revisión del proceso: *translation drafting strategy*, *drafting and checking strategy*, *revision strategy*. Tolosa Igualada (2013) propone la hipótesis de la existencia de un doble perfil resolutorio en los estudiantes. Identifica el *perfil del estatismo resolutorio*, caracterizado por la aplicación indiscriminada de un mismo patrón de resolución para problemas heterogéneos; y el *perfil del caos resolutorio*, que tiene la particularidad de que, ante elementos detonantes de naturaleza análoga, el sujeto aplica de manera aleatoria diferentes patrones de comportamiento para resolverlos. Según el autor, estos dos perfiles pueden encontrarse en un mismo sujeto y en la traducción de un mismo texto. Hvelplund (2017, 2019) agrupa a los traductores profesionales que participaron en su investigación en tres categorías, según su perfil de búsqueda: perfil de búsqueda simple (traductores que consultan de 1 a 2 tipos de fuentes distintas), perfil de búsqueda moderadamente avanzado (profesionales que consultan de 3 a 4 tipos de fuentes) y perfil de búsqueda avanzado (traductores que consultan de 5 a 6 tipos diferentes de fuentes). Gough (2016, 2018) elabora dos taxonomías para describir y clasificar estilos de búsqueda y de acceso a los recursos de información de los 16 traductores

profesionales que investigó. Para el diseño de la primera taxonomía (*Taxonomy of Translator Research Styles- TTRS*) se basa en las variables tiempo y volumen de las búsquedas, y propone, además, una serie de atributos para describir los perfiles de los sujetos. Clasifica los perfiles en: *frugal (frugal)*, *moderado (moderate)* y *generoso (generous)* en cuanto al volumen de búsquedas; y en *relajado (relaxed)*, *moderado (moderate)* y *rápido (rapid)* según la variable tiempo. Asimismo, a partir de la observación de una serie de regularidades en el comportamiento de los sujetos (tales como, ejecución de búsquedas paralelas, aplicación de búsquedas avanzadas, superficiales y profundas, valoraciones personales, acciones de planificación), Gough formula categorías secundarias *ad hoc* para describirlos como: *económico (economical)*, *prolífico (prolific)*, *mesurado (moderate)*, *discreto (understated)*, *explorador (explorative)*. La segunda taxonomía (*Resource Type User Taxonomy- RTUT*) refleja el comportamiento de los sujetos en cuanto al uso de recursos: cómo acceden a ellos (de arriba abajo o de abajo arriba), la orientación que predomina (búsquedas orientadas al TO y búsquedas orientadas al TM) y la naturaleza de los recursos que consultan (recursos termino-lexicográficos o textuales). Propone, para esta taxonomía, tres categorías: *entusiasta de los diccionarios (Dictionary Enthusiast)*, *fan de los textos paralelos (Parallel Text Fans)* y *usuarios mixtos (Mixed Users)*.

## 6.2 REPASO DE DEFINICIONES, CATEGORÍAS Y ATRIBUTOS

Nuestra propuesta toma como punto de partida la distinción que establece Englund Dimitrova (2014) entre *estilo del traductor (translator style)* y *perfil del proceso (process profile)*. Según la autora, los rasgos que constituyen el *estilo del traductor* se identifican en el producto; mientras que el *perfil del proceso* se define a partir de las características del proceso

traductor, tales como el tiempo y la naturaleza de las tareas de planificación realizadas previo al inicio de la fase de producción, la segmentación del proceso de escritura y las estrategias de revisión (ver sección 2.1.1). Por consiguiente, adoptamos el término *perfil*, para dar cuenta de las particularidades del proceso ejecutado por cada traductor en formación que participó en nuestro estudio.

A partir de los datos del proceso, que analizamos en el capítulo 4, describimos el *perfil de acción*, el *perfil de búsqueda* y el *perfil resolutorio*. Para configurar cada perfil, además de la variable *tiempo*, nos valemos de los indicadores que surgen de las acciones y verbalizaciones de los sujetos en la fase de orientación, en la fase de producción y en la fase de revisión, a saber:

- acciones que se activan ante una dificultad o problema de traducción
- acciones que se activan para solucionar problemas
- acciones de búsqueda en fuentes externas de información
- densidad accional de las acciones de búsqueda
- variedad y tipo de fuentes que consultan
- tipo de decisiones
- criterios de toma de decisiones

Estos indicadores se constituyen en *categorías* de análisis para determinar el grado de presencia de una serie de *atributos* que describen el perfil del sujeto. Aunque estos atributos fueron generados *ad hoc*, nos basamos en la propuesta de Gough (2016, 2018) que reseñamos en la sección anterior (ver también sección 2.1.1), para definir el *perfil de búsqueda* como *económico*, *moderado*, *explorador* y como *asiduo usuario de x fuente*. Para la definición de los

atributos *convergente* y *divergente* nos inspiramos en los conceptos de la teoría del pensamiento<sup>24</sup>.

Describimos el *perfil de acción* con los atributos *estratégico*, *convergente*, *divergente*, *reflexivo* y *perfeccionista*. Para este propósito nos valemos de los datos correspondientes a las acciones ejecutadas en la fase de orientación, a las acciones que se activan ante un problema de traducción, a las acciones ejecutadas en la fase de revisión, y de la variable *tiempo* (ver sección 4.2.1.1 y ANEXO 6). Para describir el *perfil de búsqueda* utilizamos los datos referidos a la variedad y número de recursos consultados, y a la densidad accional de las búsquedas (ver sección 4.2.2). Esta información nos sirve para definir el *perfil de búsqueda* como *económico*, *moderado* y *explorador*. La clase de fuente más consultada describe a cada sujeto como *asiduo usuario de* la fuente en cuestión. Finalmente, a partir del tipo de decisiones y de los criterios de toma de decisiones describimos los *perfiles resolutorios* según el tipo de apoyo, los criterios no explícitos y los atributos *intuitivo*, *analítico*, *fáctico* y *reflexivo* (ver sección 4.2.3).

---

<sup>24</sup> No pretendemos trabajar en la identificación de estos atributos desde un enfoque psicológico, adoptando de manera rigurosa los postulados de la *teoría del pensamiento* propuestos inicialmente por Guilford (1951). Somos conscientes que el análisis de los indicadores para determinar la predominancia de un pensamiento *divergente* o *convergente* requiere de un estudio de otras características, que se centre exclusivamente en estos aspectos.

Perfiles	Categorías	Atributos
<b>Perfil de acción</b>	Acciones ejecutadas en la fase de orientación Acciones que se activan ante un problema de traducción Acciones ejecutadas en la fase de revisión Tiempo	<i>Estratégico</i> <i>Convergente</i> <i>Divergente</i> <i>Reflexivo</i> <i>Perfeccionista</i>
<b>Perfil de búsqueda</b>	Clases de fuentes consultadas (variedad y volumen) Clase de fuentes más consultadas Densidad accional	<i>Económico</i> <i>Moderado</i> <i>Explorador</i> <i>Asiduo usuario de x fuente</i>
<b>Perfil resolutorio</b>	Tipo de decisiones Criterios no explícitos de toma de decisiones Criterios explícitos de toma de decisiones	Según tipo de apoyo Según criterio utilizado <i>Intuitivo</i> <i>Reflexivo</i> <i>Fáctico</i> <i>Analítico</i>

Tabla 81. Perfiles, categorías y atributos

### 6.3 PERFILES INDIVIDUALES

#### 6.3.1 Perfiles de acción

Como adelantamos en el apartado anterior, definimos el *perfil de acción* a partir de las acciones ejecutadas en las tres fases del proceso de traducción. Las acciones de la fase de orientación contribuyen a la caracterización del *perfil estratégico*. Además de las analizadas en detalle en 4.2.1.1 (la anticipación de dificultades y la búsqueda de información), para el análisis que nos proponemos realizar en esta sección nos valemos también de otras acciones preparatorias para la fase de producción (ver también la sección 6.3.1.1). Las acciones que se activan ante un problema o dificultad, que agrupamos en patrones de comportamiento en 4.2.1.1 (ver Tabla 33) contribuyen a la configuración de los *perfiles convergente, divergente y reflexivo* (ver también sección 6.3.1.2). Las acciones realizadas en la fase de revisión, que



detallamos en la Figura 5, nos permiten describir el nivel de perfeccionismo de los sujetos (ver sección 6.3.1.3). Para las definiciones del *perfil estratégico* y del *perfil perfeccionista* recurrimos también a la variable *tiempo* (ver ANEXO 6).

#### 6.3.1.1 Perfil estratégico

En 4.2.1.1, detectamos, en la fase de orientación, las acciones de lectura de los fragmentos seleccionados para traducir, análisis de aspectos textuales (tema, género, función del lenguaje, y grado de especialización y de formalidad del texto), análisis del contexto de producción del TO (mediante la lectura del artículo completo y de la investigación sobre el emisor), análisis del contexto de recepción (a través de la lectura del encargo y de la reflexión acerca de posibles destinatarios), anticipación de dificultades y resolución de problemas, o bien la ausencia de acción. Estas acciones y las verbalizaciones de los sujetos, preparatorias para la fase de producción, como las que se citan a modo de ejemplo en la Tabla 82 y en la Tabla 83 (ver ANEXO 9), pueden agruparse en cinco categorías:

- 0- Ø (No acción)
- 1- Lectura (lectura del TO o del TM)
- 2- Lectura (del TO o del TM) y análisis (de aspectos textuales o extratextuales)
- 3- Lectura (del TO o del TM) y análisis (de aspectos textuales o extratextuales) y anticipación de dificultades
- 4- Lectura (del TO o del TM) y análisis (de aspectos textuales o extratextuales), anticipación de dificultades y resolución de problemas

Tarea 1. Fase: orientación		
Sujeto	Verbalizaciones y acciones	
S2	[Abre el documento del TO y comienza a traducir]	0
S14	[Lee en voz baja] {LECTURA}. [Comienza a traducir]	1
S4	[Lee el encargo. Abre los enlaces]. «Voy a darles un vistazo rápido para saber de qué va a tratar el texto. Debe tratarse de una agencia de viajes, por todos estos títulos». [Lee los fragmentos (TO) en voz alta] {LECTURA y ANÁLISIS}. [Comienza a traducir]	2
S11	[Lee el encargo. Abre los enlaces. Lee los fragmentos/ TO] {LECTURA y ANÁLISIS}. «es un poco complicado, porque usa muchas frases idiomáticas {ANTICIPA DIFICULTADES}. Es muy coloquial {ANÁLISIS}. Voy a tener que hacer muchas búsquedas, de muchas frases: <i>off season, peak season, shoulder season, clicletty-clack rhythm</i> » {ANTICIPA DIFICULTADES}. [Recorre la página web del TO. Localiza los fragmentos seleccionados en la página web]. «Es bastante informal, claro, porque es un blog». [Lee nuevamente el encargo]. «Tiene que ser <i>catchy</i> , para los lectores» [Lee la sección de la página, sobre el autor del blog] {ANÁLISIS}	3
S13	[Lee el encargo. Lee los fragmentos {LECTURA y ANÁLISIS}. Mientras lee, destaca con color: <i>cherry-pick, ambience, travel industry jargon, peak season, roughly, shoulder season, off season, discount</i> , «[discount] puede generar un calco, por eso la marco», <i>plotted, bell-shaped curve, packed-full, contentions, trade shows, in much of, urbanites, clickety-clack rhythm</i> ] {ANTICIPA DIFICULTADES} [Abre los enlaces del blog. Visualiza rápidamente la página. No se detiene en la lectura del artículo completo]. [Busca, en fuentes externas de información, algunas de los elementos que acaba de destacar: <i>cherry pick, ambience, jargon, travel-industry, peak season shoulder season, off-season, plot</i> {RECURRE A APOYO EXTERNO/ RESUELVE PROBLEMAS}] [Comienza a traducir].	4

Tabla 82. Ejemplificación de las acciones preparatorias ejecutadas en la fase de orientación de la tarea

Tarea 2. Fase: orientación		
	Verbalizaciones y acciones	
S2	[Abre el TO y un documento en blanco. No lee los fragmentos, tampoco el encargo, y empieza a traducir].	0
S14	[Abre el documento y lee los fragmentos seleccionados para esta tarea. No lee el encargo ni abre el enlace para visualizar la página web de donde se extrajo el texto] {LECTURA}. «¿Qué es <i>codling moth</i> ? ¿una polilla?, ¿una mosca?». [Comienza a traducir].	1
S7	[Lee el TO. Abre el enlace] «voy a abrir el <i>link</i> para ver dónde se ha publicado». [Recorre la página rápidamente]. «Parece que es descriptivo, científico». {LECTURA y ANÁLISIS} [Vuelve al TO y comienza a traducir].	2
S15	[Lee el encargo. Abre el enlace]. «Claramente este texto me gusta menos que el anterior y es más técnico». [Dedica unos segundos a la lectura de algunos párrafos del artículo publicado en la página web] {LECTURA y ANÁLISIS} [A medida que lee los fragmentos que debe traducir destaca con color algunas palabras: <i>codling moth, mating disruption, insect pest, home planting, cream-colored, wormy apples, orchards, manage</i> ] {ANTICIPA DIFICULTADES}	3
S11	[Lee el encargo y el TO] «ya veo que es un poco más técnico que el otro texto». [...] [Abre el enlace... lee los fragmentos en voz alta] [...] «Bueno, es más corta, pero es más técnica» [...] [...]. «¿De qué será esta Universidad? ¿Será alguna Facultad de Biología? ...» {LECTURA y ANÁLISIS} [Introduce <i>codling moth</i> en Google]. «A ver en imágenes» [Abre Google imágenes]. «Por lo que leo acá pertenece a la familia de las <i>moths</i> , debe de ser un tipo de polilla». [...]información de <i>Wikipedia</i> ] [...], «sí es un tipo de polilla...a ver si <i>Wikipedia</i> me da un equivalente...yo sé que <i>Wikipedia</i> no es una fuente confiable, pero...» [Abre el artículo de <i>Wikipedia</i> y lee] « <i>cydia pomonella</i> sería su nombre científico». [Abre la versión en español del artículo en <i>Wikipedia</i> ] «vamos a ver si ya nos puede tirar algún puntapié de lo que es la <i>codling moth</i> ». [...] {ANTICIPA DIFICULTADES} «Ya tenemos que va a ser publicado en un ámbito académico en una página web académica, por lo tanto, no va a ser como el del blog, que era mucho más...no sé... popular. Este es especialmente para un público que quiere saber sobre un tema, que también es un tema especializado...un tema específico ...» [...]. [Introduce <i>tratamiento polilla del manzano</i> en el navegador]. [Vuelve a la página de la Universidad y abre la pestaña <i>Topic Areas</i> ] «vamos a ver qué nos dice... lee en voz alta los temas que se enlistan] «vamos a entrar a <i>Insects</i> ». [Mientras, vuelve a su búsqueda de <i>tratamiento polilla del manzano</i> . Recorre los resultados y los lee en voz alta... «Estaría bueno buscarlo en alguna página...no sé...en Río Negro». [ Busca con Google <i>tratamiento polilla del manzano en Río Negro</i> ] [...] [Abre el resultado correspondiente a la página del SENASA: <i>carpocapsa</i> . SENASA...]. «Vamos a ver qué dice el SENASA...la nombra como <i>carpocapsa</i> ...podríamos dejarlo como <i>carpocapsa</i> , ya que si esto va a ser publicado en un ámbito académico...y aparte explica qué es la <i>carpocapsa</i> ...abajo...». [...] «Se podría decir que...podríamos dejarlo como <i>carpocapsa</i> y no como <i>polilla del manzano</i> ...». [...] {ANTICIPA DIFICULTADES, RECURRE A APOYO EXTERNO/ RESUELVE PROBLEMAS}	4

Tabla 83. Ejemplificación de las acciones preparatorias ejecutadas en la fase de orientación de la tarea  
2

Puede observarse que, aunque uno o más sujetos hayan realizado actividades que corresponden a una misma categoría, en todos los casos, la naturaleza y, fundamentalmente, el grado de detalle de las acciones realizadas difiere entre sujetos (ver ANEXO 9 y compárese, por ejemplo, las acciones de S9 y de S10 en la tarea 1). Asimismo, algunos sujetos ejecutan el mismo tipo de acciones en la fase de orientación en ambas tareas (S2, S3, S5, S6, S7, S8, S13, S14, S15). Otros, planifican cada tarea de modo diferente (S1, S4, S9, S10, S11, S12). El grado de profundidad con el que realizan las tareas preparatorias para la fase de producción se evidencia con mayor claridad si se considera el *tiempo* destinado a la fase de orientación (ver ANEXO 9 y ANEXO 7 y compárese, por ejemplo, en la tarea 1, el comportamiento de S11 y de S15, y el de S1 y S13; o, en la tarea 2, el comportamiento de S13 y el de S10).

Con el propósito de clasificar el comportamiento de cada sujeto sobre la base de ambos criterios: *acciones ejecutadas* y *tiempo*, adoptamos una metodología similar a la que aplicamos en el capítulo 5. En este caso, agrupamos el *tiempo*, destinado por cada sujeto a esta fase, en cuartiles. Los sujetos del primer cuartil, que realizaron acciones de la primera categoría (lectura), se clasifican como *muy poco estratégicos*; los del segundo cuartil, que realizaron acciones de la segunda categoría (lectura y análisis), como *poco estratégicos*; los del tercero, que ejecutaron acciones de la tercera categoría (lectura, análisis y anticipación de dificultades), como *moderadamente estratégicos* y, finalmente, los del cuarto grupo, que realizaron acciones de la cuarta categoría (lectura, análisis, anticipación de dificultades y resolución de problemas), como *muy estratégicos*.

Según los datos plasmados en la Tabla 84, excepto por S13 en la tarea 1 y por S10 y S12 en la tarea 2, no existe correspondencia uno a uno entre ambas variables (*acciones* y *tiempo*):

Tarea 1			Tarea 2		
Sujetos	Categoría (acciones)	Tiempo	Sujetos	Categoría (acciones)	Tiempo
S1	4	00:04:37	S1	3	00:03:53
S2	0	-	S2	0	-
S3	0	-	S3	0	-
S4	2	00:08:45	S4	3	00:06:48
S5	0	-	S5	0	00:01:10
S6	3	00:10:30	S6	3	00:06:55
S7	2	00:04:24	S7	2	00:01:38
S8	0	-	S8	0	-
S9	2	00:03:20	S9	1	00:01:27
S10	2	00:11:37	S10	4	00:31:16
S11	3	00:08:40	S11	4	00:13:29
S12	2	00:16:46	S12	4	00:25:50
S13	4	00:19:55	S13	4	00:10:49
S14	1	00:04:46	S14	1	00:03:24
S15	3	00:25:12	S15	3	00:03:45
Rango: 00.21:52 (00:03:20-00:25:12)			Rango: 00:30:06 (00:01:10- 00:31:16)		
Muy estratégico: 00:19:47- 00:25:12			Muy estratégico: 00:23:46- 00:31:16		
Moderadamente estratégico: 00:14:18- 00:19:46			Moderadamente estratégico: 00:16:14- 00:23:45		
Poco estratégico: 00:08:49- 00:14:17			Poco estratégico: 00:08:42- 00:16:13		
Muy poco estratégico: 00:03:20-00:08:48			Muy poco estratégico: 00:01:10- 00:08:41		
0=no acción					
1=lectura					
2=lectura y análisis					
3=lectura, análisis, anticipación de dificultades					
4=lectura, análisis, anticipación de dificultades y resolución de problemas					

Tabla 84. Datos para la descripción del *perfil de acción estratégico*

En consecuencia, con la finalidad de contemplar estos matices, priorizamos el criterio de naturaleza de las *acciones* ejecutadas por sobre el *tiempo* destinado a esta fase. Esto da como resultado el siguiente orden, de mayor a menor grado, en cuanto al *perfil estratégico* de cada sujeto investigado (ver Tabla 85):

Tarea 1			Tarea 2		
Sujetos	Categoría	Tiempo	Sujetos	Categoría	Tiempo
S13	4	00:19:55	S10	4	00:31:16
S1	4	00:04:37	S12	4	00:25:50
S15	3	00:25:12	S11	4	00:13:29
S6	3	00:10:30	S13	4	00:10:49
S11	3	00:08:40	S6	3	00:06:55
S12	2	00:16:46	S4	3	00:06:48
S10	2	00:11:37	S1	3	00:03:53
S4	2	00:08:45	S15	3	00:03:45
S7	2	00:04:24	S7	2	00:01:38
S9	2	00:03:20	S14	1	00:03:24
S14	1	00:04:46	S9	1	00:01:27
S2	0	-	S5	0	00:01:10
S3	0	-	S2	0	-
S5	0	-	S3	0	-
S8	0	-	S8	0	-

Tabla 85. *Perfil de acción estratégico*: datos ordenados en forma decreciente

La comparación de los datos de ambas tareas muestra que S13 es el único que posee un *perfil muy estratégico*; S15 y S6, un *perfil moderadamente estratégico*; S7, un *perfil poco estratégico*; y S14, un *perfil muy poco estratégico*. S2, S5, S3 y S8 no ejecutan acciones o destinan tiempo a esta fase del proceso, por lo que sus perfiles pueden describirse como *nada estratégicos*. Los demás sujetos evidencian un perfil diferente en cada tarea: S4, S9, S10, S11 y S12 se comportan de modo más estratégico en la tarea 2 que en la tarea 1; mientras que S1 se comporta de manera más estratégica en la tarea 1 (Tabla 86):

Perfil estratégico				
	Muy estratégico	Moderadamente estratégico	Poco estratégico	Muy poco estratégico
Tarea 1	<b>S13, S1</b>	<b>S15, S6, S11</b>	<b>S7, S4, S9, S10, S12</b>	<b>S14</b>
Tarea 2	<b>S13, S9, S10, S12, S11</b>	<b>S15, S6, S4, S1</b>	<b>S7</b>	<b>S14</b>

Tabla 86. Clasificación de los sujetos según su *perfil estratégico*

Los datos hasta aquí analizados, respecto del *perfil estratégico*, revelan una ausencia de correspondencia uno a uno entre nivel de formación y grado de estrategia en el accionar de los participantes. Se observan, además, diferencias intrasujetos: en algunos casos, el grado de estrategia difiere según el género textual de la traducción. A partir de este análisis, no es posible afirmar que el nivel de estrategia aumenta conforme avanzan en su formación (ver sección 6.4.1.1).

En las secciones siguientes analizamos los perfiles *convergente*, *divergente* y *reflexivo* de los sujetos, con datos obtenidos de los procedimientos de codificación abierta y axial: acciones ejecutadas ante un problema de traducción en la fase de producción.

#### 6.3.1.2 Perfiles convergente, divergente y reflexivo

En el análisis de los datos del proceso, registrados en los PPT, correspondientes a la fase de producción, identificamos una serie de acciones indicadoras de la presencia de un problema de traducción. Observamos un total de 23 patrones de comportamiento, que registramos en la Tabla 33 e ilustramos en la Tabla 34. Estos patrones de comportamiento se componen de una única acción, indicadora de la presencia de un problema y, a su vez, destinada a solucionarlo; o de dos acciones, una indicadora de problema y otra orientada a resolverlo.

Según la naturaleza de las acciones que componen los patrones, los agrupamos en tres perfiles: *convergente*, *divergente* y *reflexivo*. Contribuyen a la construcción del *perfil convergente* los patrones de comportamientos identificados como A (busca información en fuentes externas), D (verbaliza una solución provisoria y escribe la solución provisoria verbalizada), H (verbaliza, en la LO, el elemento problemático y busca información en fuentes externas), N (pausa y escribe), O (pausa y busca información en fuentes externas). Es

característica de un *perfil convergente* la ejecución de acciones en las que el sujeto tiende a proponer o buscar una única respuesta, de una manera convencional, con escasa recurrencia a la creatividad individual. El *perfil divergente* se caracteriza por la búsqueda de diferentes alternativas hasta conseguir la más conveniente, la consideración de un problema desde distintos puntos de vista, y la creatividad en la búsqueda de soluciones. Contribuyen a un perfil de estas características los patrones identificados como C (busca información en fuentes externas y parafrasea el significado del elemento o secuencia de elementos), E (verbaliza una solución provisoria y escribe una solución diferente a la verbalizada), F (verbaliza una solución provisoria y busca información en fuentes externas), I (parafrasea el significado del elemento o secuencia de elementos y busca información en fuentes externas), Q (pausa y escribe opciones entre barras), R (pausa y traduce oralmente), U (escribe opciones entre barras), V (traduce oralmente secuencias u oraciones problemáticas), M (escribe una solución provisoria y busca información en fuentes externas). A un *perfil reflexivo* pertenece un comportamiento caracterizado por la capacidad de análisis y de evaluación de los pros y contras de una posible solución. Contribuyen a la construcción de este perfil los comportamientos identificados como J (escribe una solución provisoria y justifica su propuesta), T (justifica una propuesta de traducción y la escribe), G (expresa, en voz alta, dificultad de traducción y busca información en fuentes externas), B (busca información en fuentes externas y manifiesta duda o dificultad), L (escribe una propuesta de traducción y manifiesta duda o dificultad), W (expresa, en voz alta, dificultad de traducción ante un determinado elemento o secuencia de elementos), K (escribe una propuesta de traducción y destaca el elemento o secuencia de elementos escritos), P (pausa y manifiesta duda o dificultad), S (destaca, resalta o subraya el elemento o secuencia de elementos escritos).



En el siguiente cuadro registramos el porcentaje que representan las acciones que corresponden a cada perfil respecto al número total de acciones que componen los patrones de comportamiento (ver Tabla 35 y Tabla 36). Intentamos determinar, en la Tabla 87 y en la Tabla 88, el grado de presencia de estos atributos, *convergente*, *divergente*, *reflexivo*, en el perfil de acción de los sujetos. Los porcentajes del primer tercil indican que el atributo está *débilmente presente* en las acciones del sujeto; los del segundo tercil, *moderadamente presente*; y, los del tercer tercil, *muy presente*. Es importante tener en cuenta, sin embargo, que las acciones indicadoras de un *perfil reflexivo* son menores en número que las que componen los otros dos perfiles.

Los datos revelan, en la tarea 1, acciones que determinan un perfil más *convergente* en S3, S2, S6, S9; un perfil más *divergente* en S13, S10, S14, S12; y un perfil más *reflexivo* en S5. En la tarea 2, S2, S15, S9, S11, S1, S3 evidencian un perfil más *convergente*; S10 y S4, un perfil más *divergente*; S8 y S5, un perfil más *reflexivo*.

Tarea 1			
Sujetos	Convergente	Divergente	Reflexivo
S1	59,09	31,82	9,09
S2	84,37	15,63	0
S3	90	0	10
S4	45,16	35,48	19,35
S5	23,07	46,15	30,76
S6	75,60	17,08	7,32
S7	60,60	33,33	6,07
S8	58,33	37,5	4,17
S9	72,73	27,27	0
S10	34,21	47,37	18,42
S11	54,84	38,71	6,45
S12	59,09	40,91	0
S13	31,82	52,27	15,91
S14	50	43,33	6,67
S15	45,95	37,83	16,22
	R: 66,03 (23,09- 90)	R: 31,74 (15,63- 47,37)	R:26,59 (4,17-30,76)
	Ausente: 0	Ausente: 0	Ausente: 0
	Débilmente presente: 23,07	Débilmente presente: 15,63	Débilmente presente: 4,17- 1
	Moderadamente presente:	Moderadamente presente:	Moderadamente presente: 13
	Muy presente: 67,11- 90	Muy presente: 40,07- 52,27	Muy presente: 21,91- 30,76

Tabla 87. Datos para la descripción de los perfiles *convergente*, *divergente* y *reflexivo*, correspondientes a la tarea 1

Tarea 2			
Sujetos	Convergente	Divergente	Reflexivo
S1	64,70	23,53	11,77
S2	87,10	12,90	0
S3	61,90	14,29	23,81
S4	26	38	36
S5	31,03	24,14	44,83
S6	44,23	23,08	32,69
S7	53,85	10,26	35,89
S8	28	20	52
S9	66,67	25	8,33
S10	29,17	41,66	29,17
S11	65	10	25
S12	38,46	30,77	30,77
S13	38,09	28,57	33,33
S14	7,14	14,28	14,28
S15	72,22	22,22	5,56
	R: 79,96 (7,14- 87,10)	R: 31,66 (10- 41,66)	R: 46,44 (5,56- 52)
	Ausente: 0	Ausente: 0	Ausente: 0
	Débilmente presente: 7,14-33,79	Débilmente presente: 10- 20,55	Débilmente presente: 5,56-21,04
	Moderadamente presente: 33,80- 60,45	Moderadamente presente: 20,56- 31,11	Moderadamente presente: 21,05- 36,53
	Muy presente: 60,46- 87,10	Muy presente: 31,12- 41,66	Muy presente: 36,54- 52

Tabla 88. Datos para la descripción de los perfiles *convergente*, *divergente* y *reflexivo*, correspondientes a la tarea 2

La comparación intrasujetos revela que las acciones que configuran un perfil *reflexivo* están *muy presentes* en S5; *moderadamente presentes* en S4, S13 y S10; y *débilmente presentes* en S1. Las acciones que contribuyen a un perfil *divergente* están *muy presentes* en S10; *moderadamente presentes* en S1 y S15; y *débilmente presentes* en S2. Las acciones que caracterizan un perfil *convergente* están *muy presentes* en S3, S2 y S9; están *moderadamente presentes* en S7 y S12; y *débilmente presentes* en S5 y S10 y *ausente* en S2 (Tabla 89):

		Convergente	Divergente	Reflexivo
Muy presente	Tarea 1	<b>S3, S2, S6, S9</b>	S13, <b>S10</b> , S5, S14, S12	<b>S5</b>
	Tarea 2	<b>S2, S15, S9, S11, S1, S3</b>	<b>S10, S4</b>	S8, <b>S5</b>
Moderadamente presente	Tarea 1	S1, S4, <b>S7, S8, S11, S12, S14, S15</b>	<b>S1, S4, S7, S8, S11, S15,</b>	<b>S4, S10, S13, S15</b>
	Tarea 2	S6, <b>S7, S12, S13</b>	<b>S1, S5, S6, S9, S12, S13, S15</b>	S3, <b>S4, S6, S7, S10, S11, S12, S13</b>
Débilmente presente	Tarea 1	<b>S5, S10, S13</b>	<b>S2, S6, S9</b>	<b>S1, S3, S6, S7, S8, S11, S14</b>
	Tarea 2	S4, <b>S5, S8, S10, S14</b>	<b>S2, S3, S7, S8, S11, S14</b>	<b>S1, S9, S14, S15</b>
Ausente	Tarea 1		S3	<b>S2, S9</b>
	Tarea 2			<b>S2</b>

Tabla 89. Clasificación de los sujetos según su *perfil convergente, divergente y reflexivo*

Los datos analizados, respecto de los perfiles *convergente, divergente y reflexivo*, ponen en evidencia una ausencia de correspondencia unívoca entre nivel de formación y grado de presencia de los atributos que definen cada perfil. Asimismo, el tipo de perfil preponderante en cada sujeto difiere, en algunos casos, según el género textual de la traducción. No es posible aseverar, a partir de estos datos, que un perfil específico sea característico de estudiantes con un determinado nivel de formación. Podría plantearse, en cambio, que rasgos de varios perfiles coexisten en un mismo sujeto (ver sección 6.4.1.2).

En la sección siguiente, nos abocamos al análisis del *perfil perfeccionista*, a partir de los datos que provienen de las acciones de optimización aplicadas en la fase de revisión y en el *tiempo* destinado a esta etapa.

### 6.3.1.3 Perfil perfeccionista

En el capítulo 4 (Tabla 37, Tabla 38, Tabla 39, Tabla 40) registramos datos de la fase de revisión. La combinación de estos datos, el número de revisiones o correcciones, el número de cambios introducidos y el tiempo dedicado a estas acciones ofrece información con respecto

al nivel de *perfeccionismo* evidenciado por cada sujeto. En 4.2.1.1, adelantamos, no obstante, que probablemente sea debido a la extensión del texto (y al esfuerzo cognitivo que implicó la traducción) de la tarea 1, que los sujetos se limitaron a realizar una única revisión o corrección (ver Tabla 37 y Tabla 38). Por lo tanto, el número de revisiones o correcciones no será un parámetro que se tomará en cuenta para definir este perfil. Nos limitaremos, en el análisis del *perfil perfeccionista*, al número de cambios introducidos en la traducción y al tiempo que demandó, a cada sujeto, la fase de revisión. Aunque identificamos cuatro tipos de cambios (ver Figura 5), consideramos que no todos están destinados a perfeccionar la traducción, tales como los de corrección de ortografía, puntuación, etc. y los de toma de decisiones a partir de propuestas de traducción escritas entre barras. Creemos que los primeros están ligados a aspectos de corrección lingüística, en concreto, de uso correcto de la lengua; mientras que el último, a toma de decisiones definitivas. Solo los cambios de redacción o el reemplazo de una opción por otra son considerados, en este análisis, como acciones de optimización destinadas a lograr la máxima perfección en el producto (ver ANEXO 10 y ANEXO 11).

En cuanto a la variable tiempo, puede observarse, al comparar ambas tareas, que algunos sujetos dedican sistemáticamente más tiempo a la revisión (S4, S5, S10, S12, S13, S15) (ver ANEXO 6).

Con el fin de ordenar y clasificar los datos referidos al número de cambios y al *tiempo*, los agrupamos en terciles. Al primer tercil corresponden los datos de mayor valor (numérico y temporal), que describen un perfil *muy perfeccionista*; al segundo, los datos con valores intermedios, que corresponden a un perfil *moderadamente perfeccionista*; y, al tercer tercil, al perfil *poco perfeccionista* (Tabla 90):

Tarea 1			Tarea 2		
Sujetos	N° cambios	Tiempo total	Sujetos	N° cambios	Tiempo total
S1	0	00:09:08	S1	0	00:05:40
S2	0	-	S2	0	-
S3	2	00:03:02	S3	0	00:01:40
S4	6	00:16:38	S4	4	00:10:38
S5	3	00:42:51	S5	3	00:14:15
S6	0	00:01:54	S6	1	00:02:30
S7	2	00:09:45	S7	2	00:04:41
S8	0	00:00:50	S8	0	-
S9	2	00:12:54	S9	3	00:09:15
S10	2	00:32:15	S10	3	00:22:48
S11	3	00:02:25	S11	14	00:13:49
S12	12	01:27:00	S12	7	00:15:44
S13	8	00:53:04	S13	8	00:22:23
S14	1	00:03:21	S14	2	00:16:12
S15	8	00:16:43	S15	8	00:33:31
Cambios Rango: 11 (1-12)			Cambios Rango: 13 (1-14)		
Muy perfeccionista: 9- 12			Muy perfeccionista: 11-15		
Moderadamente perfeccionista: 5- 8			Moderadamente perfeccionista: 6-10		
Poco perfeccionista: 1- 4			Poco perfeccionista: 1-5		
Tiempo Rango: 01:26:10 (00:00:50- 01:27:00)			Tiempo Rango: 00:31:51 (00:01:40- 00:33:31)		
00:58:17- 01:27:00			00:22:56- 00:33:31		
00:29:33- 00:58:16			00:12:18- 00:22:55		
00:00:50- 00:29:32			00:01:40- 00:12:17		

Tabla 90. Datos para la descripción del *perfil perfeccionista*

Excepto por S12 en la tarea 1, que posee indiscutiblemente un perfil *muy perfeccionista*, los resultados de este primer análisis nos llevan a la necesidad de establecer criterios que nos permitan determinar un orden. Dado que, en esta fase, además de introducir cambios, los sujetos realizaron otras acciones (como búsquedas para confirmar opciones y otros cambios, previos a decisiones finales, tales como numerosos intentos de mejora de la redacción o propuestas de traducción que reemplazan una opción previa) que anteceden a los cambios de redacción de opciones finales, consideramos que, en este caso, la variable tiempo debería priorizarse por

sobre la variable número de cambios. La aplicación de este orden de prioridades, tiempo, en primer lugar, y número de cambios, en segundo lugar, da el siguiente resultado:

Sujetos	Tiempo total	Nº cambios	Sujetos	Tiempo total	Nº cambios
S12	01:26:60	12	S15	00:33:31	8
S13	00:53:04	8	S10	00:22:48	3
S5	00:42:51	3	S13	00:22:23	8
S10	00:32:15	2	S14	00:16:12	2
S15	00:16:43	8	S12	00:15:44	7
S4	00:16:38	6	S5	00:14:15	3
S9	00:12:54	2	S11	00:13:49	14
S7	00:09:45	2	S4	00:10:38	4
S1	00:09:08	0	S9	00:09:15	3
S14	00:03:21	1	S1	00:05:40	0
S3	00:03:02	2	S7	00:04:41	2
S11	00:02:25	3	S6	00:02:30	1
S6	00:01:54	0	S3	00:01:40	0
S8	00:00:50	0	S8	-	0
S2	-	0	S2	-	0

Tabla 91. *Perfil de acción perfeccionista*: datos ordenados en forma decreciente

La comparación intrasujetos revela también, para este perfil, comportamientos muy disímiles. Excepto por S5, que se presenta como *moderadamente perfeccionista*, por S9, S4, S7, S1, S6 y S3, que evidencian un *perfil poco perfeccionista*; los demás sujetos muestran un nivel de *perfeccionismo* diferente en cada tarea. S12 es más perfeccionista en la tarea 1 que en la tarea 2; mientras que S13, S10, S14 y S11 son más perfeccionistas en la tarea 2:

	Muy perfeccionista	Moderadamente perfeccionista	Poco perfeccionista
Tarea 1	S12	S13, S5, S10	S15, S9, S4, S7, S1, S14, S11, S3, S6
Tarea 2	S15, S10, S13	S14, S12, S5, S11	S4, S9, S1, S7, S6, S3

Tabla 92. Clasificación de los sujetos según su *perfil perfeccionista*

Los resultados, respecto del *perfil perfeccionista*, revelan una ausencia de correspondencia uno a uno entre nivel de formación y grado de perfeccionismo en el accionar de los participantes. Asimismo, el grado de perfeccionismo difiere, en algunos casos, según el género textual de la traducción. En consecuencia, no es posible afirmar, de modo definitivo, que el nivel de perfeccionismo depende del nivel de formación de los estudiantes, o que el grado de perfeccionismo aumenta o disminuye conforme avanzan en su formación. Las diferencias intrasujetos podrían ser indicadoras de que distintos géneros textuales demandan, o bien habilitan, un mayor número de cambios en la fase de revisión (ver sección 6.3.1.3).

En la sección siguiente describimos el *perfil de búsqueda* de los sujetos, a partir de las categorías: clase de fuentes consultadas (variedad y volumen), clase de fuente más consultada y densidad accional.

### 6.3.2 Perfiles de búsqueda

En nuestro estudio, el *perfil de búsqueda* está definido, por un lado, a partir del volumen y variedad de fuentes, y de la densidad accional; y, por el otro, según la clase de recurso más utilizado por cada sujeto (ver sección 4.2.2). En esta descripción bipartita del *perfil de búsqueda*, el propósito es describir, en primer lugar, el perfil de los sujetos de nuestra investigación mediante tres atributos: *económico*, *moderado* y *explorador*. En segundo lugar, a partir del recurso más utilizado por cada sujeto (lexicográficas bilingües, fuentes especializadas, lexicográficas contextuales, lexicográficas monolingües y contextuales), nos proponemos clasificarlos como *asiduos usuarios de x fuente*.



### 6.3.2.1 Perfiles económico, moderado, explorador

En 4.2.2.1 detallamos y clasificamos las diferentes clases de fuentes de información que consultan los sujetos de nuestro estudio. Explicamos que estas fuentes pueden agruparse, en primer lugar, en dos categorías: aquellas que proporcionan información de tipo verbal y las que ofrecen información visual (imágenes). A la primera categoría pertenecen tres tipos de fuentes, según la lengua en la que se proporciona la información: monolingües en inglés, monolingües en español y bilingües. Estas, a su vez, incluyen distintas clases de recursos según el tipo particular de fuente consultada. Para la tarea 1, recurrieron a fuentes monolingües en inglés: lexicográfica general, lexicográfica de sinónimos y antónimos, contextual, especializada y foro; monolingües en español: lexicográfica general, gramatical y discursiva, lexicográfica de sinónimos y antónimos, contextual, especializada y foro; bilingües: lexicográfica, traductores automáticos, lexicográfica contextual y contextuales; e imágenes (Figura 7). Para la tarea 2, consultaron fuentes monolingües en inglés: lexicográfica general, lexicográfica de sinónimos y antónimos, contextual y especializada; monolingües en español: lexicográfica general, gramatical y discursiva, lexicográfica de sinónimos y antónimos, contextual y especializada; bilingües: lexicográfica, traductores automáticos, lexicográfica contextual y contextuales; e imágenes (Figura 8).

En la Tabla 47 y en la Tabla 48 hicimos el registro cuantitativo de los datos, con respecto al número de fuentes a las que recurre cada sujeto. Este registro muestra la variedad de fuentes que utilizan (clases) y el volumen de recursos consultados, es decir, el número de veces que cada sujeto consulta cada clase de recurso.

Con el propósito de caracterizar el *perfil de búsqueda* de los sujetos que participaron en este estudio, registramos en la Tabla 93. la variedad de fuentes, es decir, clases distintas de

fuentes consultadas; en la Tabla 94, el volumen de recursos utilizados; y, en la Tabla 95, el porcentaje de búsquedas elaboradas con respecto al total de búsquedas hechas. Agrupamos los datos en *terciles*, a fin de determinar el *perfil de búsqueda* de cada sujeto: el primer tercil corresponde al perfil *económico*; el segundo tercil, al perfil *moderado* y; el tercero, al perfil *explorador*.

Variedad de fuentes consultadas															
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15
Tarea 1	6	7	5	4	7	11	6	5	8	10	7	9	10	6	9
Tarea 2	4	4	5	3	5	8	4	3	8	6	10	7	8	6	10
Tarea 1. R: 7 (4-11)								Tarea 2. R: 7 (3-10)							
Económico: 4-6								Económico: 3-5							
Moderado: 7-8								Moderado: 6-7							
Explorador: 9-11								Explorador: 8-10							

Tabla 93. Datos para la descripción del *perfil de búsqueda* según la variedad de fuentes

En cuanto a la variedad de fuentes, S6, S13 y S15 evidencian un *perfil explorador* en la realización de ambas tareas; S1, S3, S4, S7, S8, un *perfil* de búsqueda invariablemente *económico*. Algunos sujetos muestran un perfil mixto, visible en un comportamiento diferente en cuanto a variedad de fuentes consultadas en cada tarea: S2, S5, S14 muestran un *perfil económico a moderado*, con recurso a una mayor variedad en la tarea 1 (S2 y S5); y S9, S11, S12, un *perfil moderado a explorador*, con recurso a una mayor variedad de fuentes en la tarea 2 (S9 y S11).

Número de veces que accede a una fuente externa de información															
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15
Tarea 1	27	50	24	19	25	79	39	39	53	44	54	68	88	41	70
Tarea 2	10	25	8	13	22	33	27	20	25	30	34	31	31	38	54
Tarea 1. R: 69 (19-88)								Tarea 2. R: 46 (8-54)							
Económico: 19-42								Económico: 8-23							
Moderado: 43-65								Moderado: 24-39							
Explorador: 66-88								Explorador: 40-54							

Tabla 94. Datos para la descripción del *perfil de búsqueda* según el volumen de fuentes

Si se considera el número de veces en las que cada sujeto accede a una fuente, solo S15 evidencia un *perfil explorador* en ambas tareas; S2, S9, S10, S11, un *perfil moderado*; y S2, S3, S4, S5, S8, un *perfil económico*. Muestran un perfil mixto: S7 y S14, *económico a moderado*; y S6, S12, S13, *moderado a explorador*.

En la comparación de los datos referidos a la densidad accional correspondientes a ambas tareas, S3, S11, S12, S13 y S15 evidencian un *perfil explorador*; S8, un *perfil moderado*; y S2, S4 y S7 muestran un *perfil económico*. Algunos sujetos tienen un perfil mixto, visible en el comportamiento diferente según la tarea que realizan: S1, S5 y S6 tienen un *perfil económico a moderado*; S9, S10 y S14, *moderado a explorador*.

Densidad accional															
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15
Tarea 1	38,46	22,58	71,43	5,88	35,29	41,67	19,35	47,83	77,78	52,63	68,42	78,26	65,71	50	65,63
Tarea 2	11,11	27,77	66,67	9,10	23,53	23,08	4,17	54,55	50	83,33	75	78,57	63,15	70,59	77,27
Tarea 1. R: 72,38 (5,88-78,26)								Tarea 2. R: 79,16 (4,17- 83,33)							
Económico: 5,88- 30								Económico: 4,17- 30,55							
Moderado: 31- 55,12								Moderado: 30,56- 56,94							
Explorador: 55,13- 78,26								Explorador: 56,95- 83,33							

Tabla 95. Datos para la descripción del *perfil de búsqueda* según la densidad accional

La comparación de los datos correspondientes a la tarea 1 muestra que: S4 y S7 tienen un perfil *económico*; y S12, S13 y S15, un perfil *explorador*, para las tres variables analizadas (ver Tabla 96). S1, S8 y S14, un perfil *económico a moderado*; S2 y S5, un perfil *moderado a económico*; S9, S10 y S11, un perfil *moderado a explorador*; y S6, un perfil *explorador a moderado*. S3 muestra un perfil *económico* en dos de las variables analizadas (variedad y volumen de las fuentes) y un perfil *explorador* en cuanto a densidad accional (ver también Tabla 97). El comportamiento de S3 es igual en ambas tareas.

Variables	Económico	Moderado	Explorador
Variedad de fuentes	S1, S3, <b>S4, S7</b> , S8, S14	S2, S5, S9, S11	S6, S10, <b>S12, S13, S15</b>
Volumen de fuentes	S1, S3, <b>S4</b> , S5, <b>S7</b> , S8, S14	S2, S9, S10, S11	S6, <b>S12, S13, S15</b>
Densidad accional	S2, <b>S4, S7</b>	S1, S5, S6, S8, S10, S14	S3, S9, S11, <b>S12, S13, S15</b>

Tabla 96. Clasificación de los sujetos según su perfil: *económico, moderado, explorador* (tarea 1)

Económico moderado	a	Moderado económico	a	Moderado a explorador	Explorador moderado	a
S1, S8, S14		S2, S5		S9, S11, S10	S6	

Tabla 97. Clasificación de los sujetos según su perfil: *económico a moderado, moderado a económico, moderado a explorador, explorador a moderado* (tarea 1)

La comparación de los datos correspondientes a la tarea 2 muestra que: S1, S4 y S5 tienen un perfil *económico*; S15, un perfil *explorador*, para las tres variables analizadas (ver Tabla 98). S2, S7 y S8, un perfil *económico a moderado*; S9, S10, S12 y S4, un perfil *moderado a explorador*; y S11 y S13, un perfil *explorador a moderado*. S3 muestra un perfil *económico* en dos de las variables analizadas (variedad y volumen de las fuentes) y un perfil *explorador* en cuanto a densidad accional; S6, un perfil diferente para cada una de las variables analizadas (ver también Tabla 99).

Variables	Económico	Moderado	Explorador
Variedad de fuentes	S1, S2, S3, S4, S5, S7, S8	S10, S12, S14	S6, S9, S11, S13, S15
Volumen de fuentes	S1, S3, S4, S5, S8	S2, S6, S7, S9, S10, S11, S12, S13, S14	S15
Densidad accional	S1, S2, S4, S5, S6, S7	S8, S9	S3, S10, S11, S12, S13, S14, S15

Tabla 98. Clasificación de los sujetos según su perfil: *económico, moderado, explorador* (tarea 2)

Económico a moderado	Moderado a explorador	Explorador a moderado
S2, S7, S8	S9, S10, S12, S14	S11, S13

Tabla 99. Clasificación de los sujetos según su perfil: *económico a moderado, moderado a explorador, explorador a moderado* (tarea 2)

La comparación de la actuación de los sujetos en ambas tareas revela que S4 tiene un perfil *económico*; S8, un perfil *económico a moderado*; S9 y S10, un perfil *moderado a*

*explorador*; y S15, un perfil *explorador* (ver Tabla 100). Los demás sujetos se comportan de manera diferente según la tarea que realizan:

Económico	Económico a moderado	Moderado a explorador	Explorador
S4	S8	S9, S10	S15

Tabla 100. Clasificación de los sujetos según su *perfil de búsqueda: económico, moderado, explorador*

El análisis del *perfil de búsqueda* de los sujetos, definido a partir del volumen y variedad de fuentes y de la densidad accional, muestra una falta de correspondencia unívoca entre nivel de formación y perfil de búsqueda de los participantes. Solo los datos de la tarea 2 reflejan una tendencia a un perfil más *explorador* en los niveles más avanzados de formación. Asimismo, el tipo de perfil difiere, en algunos casos, según el género textual de la traducción (ver sección 6.4.2.1).

### 6.3.2.2 Perfiles determinados por la asiduidad en el uso de determinadas fuentes

Para determinar los perfiles según el criterio de asiduidad, identificamos las cinco clases de fuentes que los sujetos de nuestro estudio utilizan con mayor frecuencia. Calculamos, luego, para cada sujeto, el porcentaje de uso de cada clase de fuente seleccionada con respecto al total.

Registramos en los datos en la Tabla 101 y destacamos con color el porcentaje más alto:

Tarea 1						Tarea 2				
	Lexicográfica bilingüe	Fuentes especializadas	Lexicográfica contextual	Lexicográfica monolingüe	Google	Lexicográfica bilingüe	Fuentes especializadas	Lexicográfica contextual	Lexicográfica monolingüe	Google
S1	53,85	7,40	0	25,93	11,11	70	0	0	20	0
S2	70	0	0	8	12	80	0	0	0	0
S3	8,33	0	4,16	37,5	45,83	12,5	0	12,5	0	12,5
S4	73,68	0	0	21,05	0	84,61	0	0	7,69	7,69
S5	40	0	8	32	16	68,18	0	0	4,54	4,54
S6	32,91	2,53	10,12	20,25	25,31	66,66	6,06	9,09	3,03	9,09
S7	5,12	0	79,48	2,56	10,25	3,70	0	85,18	0	0
S8	15,38	0	74,35	0	7,69	25	5	70	0	0
S9	0	8,16	8,16	26,41	50,94	0	16	16	8	4
S10	34,09	2,27	11,36	25	15,90	16,66	50	0	13,33	3,33
S11	18,51	0	7,40	29,62	42,59	5,88	20,58	0	26,47	11,76
S12	11,76	2,94	23,52	11,76	45,58	9,67	29,03	19,35	9,67	0
S13	23,86	2,27	2,27	26,13	40,90	22,58	35,48	0	3,22	0
S14	7,31	0	12,19	31,70	43,90	10,52	47,36	15,78	0	2,63
S15	22,85	0	8,57	40	18,57	11,11	14,81	18,51	25,92	1,85

Tabla 101. Datos para la descripción del *perfil de búsqueda* según el criterio de asiduidad en el uso de la fuente

La comparación de los resultados correspondientes a ambas tareas indica que S1, S2, S4, S5, S6 son *asiduos usuarios de fuentes lexicográficas bilingües*. Esto muestra que, en sus búsquedas, se limitan a verificar o confirmar la correspondencia formal. S7 y S8 son *asiduos usuarios de fuentes lexicográficas contextuales*; mientras que S15 es *asiduo usuaria de fuentes lexicográficas monolingües*. Los demás sujetos son usuarios mixtos, si tomamos en consideración ambas tareas. Se observa que S3 tiene tendencia al uso de fuentes que brindan contextos: utiliza fuentes contextuales (a las que llega a través de Google) en la tarea 1 y fuentes lexicográficas contextuales en la tarea 2. S9 muestra también una tendencia hacia el uso de recursos que no solo brinden contextos (*asiduo usuario de fuentes contextuales* en la tarea 1), sino también información que le permita verificar o confirmar la adecuación funcional de las correspondencias (*asiduo usuario de fuentes especializadas y lexicográficas contextuales* en la

tarea 2). S10 se describe como *asiduo usuario de fuentes lexicográficas bilingües* en la tarea 1, y como *asiduo usuario de fuentes especializadas* en la tarea 2. S12, S13, S14 muestran el mismo comportamiento en este aspecto: son usuarios mixtos, ya que en la realización de la tarea 1 se apoyan en fuentes contextuales y en la tarea 2, en fuentes especializadas. S11, a diferencia de los tres sujetos anteriores, recurre con mayor frecuencia a las fuentes lexicográficas monolingües en la tarea 2.

*A priori*, los datos analizados en esta sección muestran que los estudiantes del nivel inicial tienden a ser *asiduos usuarios de fuentes lexicográficas bilingües* y a utilizar, independientemente de la tarea de traducción, un mismo tipo de fuentes. Los resultados muestran además que, a medida que avanzan en su formación, tienden a convertirse en asiduos usuarios de fuentes que ofrecen información contextual (tales como fuentes lexicográficas contextuales, fuentes contextuales y especializadas) y a recurrir a distintos tipos de recursos según la particularidad del texto que traducen (ver sección 6.4.2.2).

Como es de esperar, los resultados con respecto al criterio de *asiduidad* son coherentes con la descripción del *perfil resolutorio* de los participantes de este estudio, que analizamos en la sección siguiente.

### 6.3.3 Perfiles resolutorios

A fin de describir el *perfil resolutorio* de los participantes recurrimos a dos de las categorías analizadas en 4.2.3: el tipo de decisiones y los criterios de toma de decisiones.



6.3.3.1 Perfiles resolutorios según el tipo de decisión adoptada

En la sección 4.2.2 indicamos que, ante un problema, los sujetos de nuestro estudio ejecutan tres tipos básicos de acciones para solucionarlo: 1) resuelven sin recurrir a fuentes externas de información, 2) recurren inmediatamente a fuentes externas, 3) proponen una solución provisoria y la corroboran en fuentes externas. A partir de esta observación, en la sección 4.2.3.1, distinguimos cinco tipos de decisiones (ver Figura 6); y, a partir de la propuesta de PACTE (ver sección 2.1.2) las clasificamos también en tres grupos: las basadas exclusivamente en apoyo externo (con AE), las basadas en apoyo predominantemente externo (con APE) y las basadas en apoyo predominantemente interno (API). Estas categorías se suman a las decisiones no basadas en AE (sin AE, o decisiones basadas en AI según PACTE). En el cuadro siguiente registramos, para cada sujeto, el porcentaje que corresponde a cada una de estas cuatro categorías y destacamos el porcentaje más elevado para cada sujeto:

Tarea 1					Tarea 2				
	Sin AE	AE	API	APE		Sin AE	AE	API	APE
S1	35	30	35	0	S1	43,75	6,25	37,5	12,5
S2	0	67,74	25,80	6,45	S2	33,33	40,74	22,22	3,70
S3	30	10	60	0	S3	62,5	18,75	18,75	0
S4	39,28	14,28	35,71	28,57	S4	62,16	10,81	18,92	8,11
S5	15	30	40	15	S5	34,62	26,92	15,38	23,08
S6	7,69	71,79	17,95	2,56	S6	16,13	32,26	35,48	16,13
S7	13,88	47,22	19,44	19,44	S7	7,69	38,46	34,62	19,23
S8	4,16	58,33	16,67	20,83	S8	31,25	37,5	25	6,25
S9	14,28	28,57	47,61	9,52	S9	36,84	15,79	36,84	10,53
S10	38,70	22,58	32,25	6,45	S10	33,33	44,44	16,67	5,56
S11	20,83	25	50	4,16	S11	40	25	35	0
S12	14,81	22,22	33,33	29,62	S12	48,15	11,11	29,63	11,11
S13	27,08	20,83	35,42	16,66	S13	34,48	20,69	27,59	17,24
S14	48,38	12,90	35,48	3,22	S14	19,05	33,33	38,10	9,52
S15	28,88	20	33,33	17,77	S15	12	28	44	16

Tabla 102. Datos para la descripción del *perfil resolutorio* según el tipo de apoyo empleado

La comparación del tipo de decisiones en ambas tareas muestra que S2, S7, 28 toman el mayor porcentaje *de decisiones basados exclusivamente en apoyo externo* (APE); S1 y S4, *sin apoyo externo* (sin AE); S15, con *apoyo predominantemente interno* (API). Los demás sujetos muestran un *perfil resolutorio mixto*: S3, S5, S9, S11, S12, S13, S14 adoptan decisiones *basadas predominantemente en apoyo interno y sin apoyo externo*; mientras que S6 y S10 un comportamiento opuesto según la tarea que realizan (S6 se basa principalmente en *apoyo externo* en la tarea 1 y en *apoyo predominantemente interno* en la tarea 2; S10 se basa en *apoyo interno* en la tarea 1 y en *apoyo externo* en la tarea 2) (Tabla 103).

	Sin AE	API	AE
Tarea 1	<b>S4, S1</b> S14, S10	<b>S15</b> S3, S5, S9, S11, S12, S13	<b>S2, S7, S8</b> S6
Tarea 2	<b>S4, S1</b> S3, S5, S9, S11, S12, S13	<b>S15</b> S14, S6	<b>S2, S7, S8</b> S10

Tabla 103. Clasificación de los sujetos según el *perfil resolutorio*, a partir del tipo de apoyo empleado

Asimismo, PACTE (2009: 223) clasifica estas cuatro secuencias según su grado de implicación cognitiva: aquellas acciones cuya decisión definitiva se basa solo en apoyo interno o predominantemente interno tendrán una mayor implicación cognitiva que las secuencias cuya decisión final se adoptó en función de las acciones con apoyo predominantemente externo o con solo apoyo externo (Figura 1). En consecuencia, las decisiones de S4, S15, S1, S3, S5, S9, S11, S12, S13, S14 involucran un mayor esfuerzo cognitivo; mientras que las decisiones de S2, S7 y S8 requieren una menor implicación cognitiva. Las decisiones de S6 y S10 muestran un perfil desigual: un mayor esfuerzo cognitivo según el tipo de texto que traducen.

Las marcadas diferencias intrasujetos y entre sujetos, con respecto al *perfil resolutorio* según el tipo de decisión adoptada, no permiten hacer generalizaciones respecto de una posible correlación entre nivel de formación o tipo de tarea y perfil o esfuerzo cognitivo (ver sección 6.4.3.1).

### 6.3.3.2 Perfiles resolutorios según los criterios de toma de decisiones

En 4.2.3.2 clasificamos los 4.2.3.2 criterios de toma de decisiones en dos grupos: *criterios no explícitos* y *criterios explícitos*. Según lo expresado verbalmente por los sujetos, clasificamos los *criterios explícitos* en ocho subcategorías (ver Tabla 52). En aquellos casos en los que el sujeto no expresa verbalmente sus argumentos en la toma de decisiones, las acciones

de búsqueda, en particular el tipo y número de fuentes a las que recurre, nos permitieron inferir los criterios que subyacen a estas acciones (ver sección 4.2.3.2).

Con el fin de generar categorías para denominar los criterios de toma de decisiones no explicitados por los sujetos, recurrimos a los conceptos de *correspondencia* y *adecuación formal, conceptual y funcional*. Decidimos evitar el término *equivalencia* para eludir toda discusión acerca del valor prescriptivo atribuido al término. Lo reemplazamos por el de *correspondencia*. Observamos que los sujetos de nuestra investigación buscan verificar o comprobar una correspondencia cuando intentan determinar si existe algún grado de relación entre un elemento de la LO y un elemento de la LM. La determinación de la relación es de tipo formal cuando no consideran factores de carácter textual, contextual, comunicativo o funcional, es decir, cuando la verificación o comprobación de existencia de relación está restringida al plano de la lengua (*verifica o comprueba correspondencia formal*). Cuando el sujeto busca establecer el tipo de correspondencia a través de la comparación de significados en la LO y en la LM, las acciones trascienden el plano formal, de la lengua, hacia el nivel conceptual (*verifica o comprueba correspondencia conceptual*). Adoptamos, además, el concepto de *adecuación* del funcionalismo alemán (Reiss y Vermeer, 1984/1996). Esto nos permitió describir las acciones de los sujetos en las que, a través de sus búsquedas, se proponen determinar (verificar o confirmar) la relación entre elementos de la LO y de la LM estableciendo consideraciones no solamente formales, sino también conceptuales, contextuales y funcionales (*verifica o comprueba adecuación formal, conceptual, funcional*). Al tener en cuenta criterios funcionales, el sujeto considera factores tales como el tema, el género textual, el nivel de especialización y los usuarios (ver Tabla 55 y Tabla 56).

Para el análisis que proponemos realizar en este capítulo, agrupamos las 10 categorías de criterios no explícitos de toma de decisiones en 5 grupos: (1) *verifica o confirma la*

*correspondencia formal*; (2) *verifica o confirma la adecuación conceptual*; (3) *verifica o confirma la correspondencia formal y conceptual*; (4) *verifica o confirma la adecuación formal y conceptual*; (5) *verifica o confirma la adecuación conceptual y funcional*. Registramos el número de decisiones de cada una de las 5 categorías en la Tabla 104 y en la Tabla 105, e identificamos los valores más altos para cada sujeto:

Tarea 1	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15
VCF/CCF	6	20	0	8	6	17	0	0	0	6	3	1	3	2	3
VAC/CAC	0	0	0	2	3	0	0	0	1	0	0	1	0	3	3
VCFC/CCFC	3	2	2	2	3	9	25	17	3	3	3	3	12	2	10
VAFC/CAFC	0	2	0	0	3	6	2	0	7	1	3	4	6	4	3
VACF/CACF	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0

Tabla 104. Datos para la descripción del *perfil resolutorio* según los criterios no explícitos de toma de decisiones argumentados en la tarea 1

Tarea 2	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15
VCF/CCF	6	12	0	6	7	14	0	1	0	0	1	0	1	2	0
VAC/CAC	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
VCFC/CCFC	0	1	3	0	1	7	19	5	1	0	0	3	1	0	8
VAFC/CAFC	0	1	0	0	0	0	2	0	7	1	0	1	5	2	4
VACF/CACF	0	0	0	0	0	3	0	0	2	2	2	1	11	9	5

Tabla 105. Datos para la descripción del *perfil resolutorio* según los criterios no explícitos de toma de decisiones argumentados en la tarea 2

La comparación de los datos correspondientes a ambas tareas muestra que S1, S2, S4, S5, S6 se guían, fundamentalmente, por el criterio de *correspondencia formal*; S3, S7, S8, S15, por el de *correspondencia formal y conceptual*; S9, por el de *adecuación formal y conceptual*.

Los demás sujetos se basan en criterios diferentes según el tipo de texto que traducen. S11 es el único sujeto que, en la tarea 1, muestra comportamientos diferentes en la toma de decisiones (aplica los criterios de *verificación o confirmación de correspondencia formal; correspondencia formal y conceptual; adecuación formal y conceptual*). Se destacan las actuaciones de S10, S11, S13, S14, que en la tarea 2 se rigen por el criterio de *adecuación conceptual y funcional* (Tabla 106).

	VCF/CCF	VAC/CAC	VCFC/CCFC	VAFC/CAFC	VACF/CACF
Tarea 1	<b>S1, S2, S4, S5, S6,</b> S11, S10		<b>S3, S7, S8,</b> S11, S13, <b>S15</b>	<b>S9,</b> S12, S14, S11	
Tarea 2	<b>S1, S2, S4, S6, S5</b>		<b>S3, S7, S8,</b> S12, <b>S15</b>	<b>S9</b>	S10, S11, S13, S14

Tabla 106. Clasificación de los sujetos según su *perfil resolutorio*, a partir de los criterios no explícitos de toma de decisiones

Como anticipamos *ut supra*, los resultados respecto del *perfil resolutorio* (según los criterios no explícitos de toma de decisiones) son coherentes con los obtenidos del análisis del *perfil de búsqueda* (según el criterio de asiduidad). Independientemente del tipo de texto que traducen, los sujetos con menor nivel de formación (nivel inicial e intermedio subnivel 1) tienden a basar sus decisiones en la *verificación o comprobación de correspondencias formales*, sin considerar aspectos conceptuales o funcionales. Se incorpora la consideración de estos factores en la toma de decisiones conforme avanzan en su formación. Se observa, además, que los participantes del nivel más avanzado aplican criterios (explícitos) de toma de decisiones diferentes según las particularidades del texto que traducen (ver sección 6.4.3.1).

En 4.2.3.2 definimos, clasificamos y analizamos las verbalizaciones de los sujetos referidas a los criterios explícitos de toma de decisiones. Adoptamos, en parte, la clasificación de otros autores (categorías: a-c), adaptamos su denominación (categorías: d, e, g, h) y

propusimos nuevas para aquellos datos no descriptos en las propuestas citadas (Dam-Jensen, 2012; Pavlovic, 2007, 2010). Según lo expresado verbalmente por los sujetos, subclasificamos los criterios explícitos en otras nueve subcategorías: (a) no da razones, (b) manifiesta alguna preferencia personal (realiza una evaluación personal), (c) analiza el significado, (d) establece alguna asociación (reminiscencia), (e) se apoya en las fuentes que consulta, (f) verifica la recurrencia del elemento en varias fuentes, (g) analiza la adecuación/ funcionalidad del elemento, (h) opta por una opción provisoria, (i) evalúa la solución como inapropiada.

Para describir el perfil de los sujetos con estos datos, proponemos cuatro atributos, *intuitivo*, *analítico*, *fáctico*, *reflexivo*, en los que agrupamos las subcategorías de criterios explícitos de toma de decisiones mencionados en el párrafo anterior. A un *perfil intuitivo* corresponden (a) y (b), esto es, criterios guiados por gustos personales, no razonados. A un *perfil analítico* pertenecen (c) y (d), es decir, argumentos que consisten en el análisis de significados y en el establecimiento de asociaciones del conocimiento nuevo con experiencias previas. Al *perfil fáctico* corresponden (e), (f) y (g), ligados no solo a las acciones de verificación en fuentes, sino también al análisis de la adecuación y funcionalidad de sus decisiones en el contexto meta. Al *perfil reflexivo* pertenecen (h) e (i). Este perfil se caracteriza por argumentos razonados, en los que el sujeto se muestra crítico y dubitativo con respecto a la decisión que toma.

Agrupamos en la siguiente tabla el número de criterios expresados en la ejecución de ambas tareas, que corresponden a cada atributo; e identificamos los valores máximos para cada sujeto:

Perfiles	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15
<i>intuitivo</i>	2	0	0	0	2	2	0	4	0	1	3	2	0	4	1
<i>analítico</i>	1	0	0	4	3	2	0	2	0	5	3	3	5	1	2
<i>Fáctico</i>	1	1	0	3	3	3	1	2	0	10	5	12	1	1	2

<i>reflexivo</i>	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Tabla 107. Datos para la descripción del *perfil resolutorio* según los criterios explícitos de toma de decisiones expresados en la tarea 1 y en la tarea 2

Los datos registrados en el cuadro anterior muestran que S1, S8 y S14 tienen un *perfil intuitivo*; S4 y S13, un *perfil analítico*; S2, S6, S7, S10, S11, S12, un *perfil fáctico*; y S3 un *perfil reflexivo*; S5 y S15, un *perfil analítico y fáctico*:

<i>Intuitivo</i>	<i>Analítico</i>	<i>Fáctico</i>	<i>Reflexivo</i>
S1, S8, S14	S4, S5, S13, S15	S2, S5, S6, S7, S10, S11, S12, S15	S3

Tabla 108. Clasificación de los sujetos según su *perfil resolutorio* a partir de los criterios explícitos de toma de decisiones

Los resultados relacionados al *perfil resolutorio* (descripto según los criterios explícitos de toma de decisiones) revelan semejanzas y diferencias intrasujetos, que se manifiestan en comportamientos iguales o disímiles en la traducción de cada texto. Este análisis pone en evidencia también escasa uniformidad de perfiles entre sujetos que pertenecen a un mismo nivel de formación. En consecuencia, no podemos concluir, a partir de los tipos de criterios explícitos de toma de decisiones preponderantes, que un atributo particular sea característico de un nivel de formación específico (ver sección 6.4.3.2). Para finalizar, dada la naturaleza híbrida de los perfiles y atributos, las categorías propuestas no deberían considerarse compartimentos estancos, sino parte de un *continuum*.

Sobre la base de este análisis, en la siguiente sección nos abocamos a la comparación entre grupos.



## 6.4 COMPORTAMIENTO DE LOS SUJETOS SEGÚN SU NIVEL DE FORMACIÓN

El objetivo de este apartado es hacer una comparación entre grupos con respecto a las variables analizadas en la primera parte de este capítulo. Observamos, en el apartado 6.3, diferencias y semejanzas intrasujetos, evidentes en perfiles disímiles según la tarea realizada. Destacamos, además, diferencias entre sujetos que pertenecen a un mismo nivel de formación. Dado que nuestro estudio es fundamentalmente cualitativo, con una muestra reducida de participantes, el análisis de comparación entre grupos que pretendemos hacer en este apartado muestra solo tendencias en el comportamiento de los sujetos según su nivel de formación.

### 6.4.1 Comportamientos derivados de los perfiles de acción

En 6.3.1 definimos el *perfil de acción* a partir de las acciones ejecutadas en las tres fases del proceso de traducción: las de la fase de orientación, las acciones que se activan ante un problema de traducción en la fase de producción y las de la fase de revisión. Sumamos, a estas categorías, la variable *tiempo*. Describimos los perfiles de acción con los siguientes atributos: *estratégico, convergente, divergente, reflexivo, perfeccionista*.

#### 6.4.1.1 Comportamiento estratégico

En 6.3.1.1 explicamos que el *perfil estratégico* está definido por el grado de profundidad y *tiempo* que dedican los sujetos a las acciones realizadas en la fase de orientación. Agrupamos estas acciones en 5 categorías (no acción; lectura; lectura y análisis; lectura, análisis y anticipación de dificultades; lectura, análisis, anticipación de dificultades y resolución de

problemas). Combinamos estas categorías con la variable *tiempo* y clasificamos el perfil de los sujetos como: *muy estratégico*, *moderadamente estratégico*, *poco estratégico* y *nada estratégico*.

La Tabla 85 y la Tabla 86 muestran, además de las similitudes y diferencias intrasujetos, importantes diferencias entre sujetos que pertenecen un mismo nivel de formación. A excepción de cinco sujetos (S13, S15, S6, S7 y S14), que tienen un mismo comportamiento en la ejecución de ambas tareas, el resto realiza acciones de distinto grado de profundidad en la fase de orientación de cada tarea. A fin de establecer una comparación entre grupos, reunimos, por un lado, los atributos: *muy estratégico* y *moderadamente estratégico* y, por el otro, los atributos: *poco estratégico* y *nada estratégico*.

Según el Gráfico 29, a medida que avanzan en su formación, los sujetos tienden a ser más estratégicos en su comportamiento. En la tarea 1, el aumento en el porcentaje de sujetos de cada nivel de formación, que realizan acciones preparatorias descritas en la sección 6.3.1.1 como *muy o moderadamente estratégicas*, es progresivo: el 20% de los sujetos del nivel inicial, el 25% de los sujetos del nivel intermedio 1, el 33,33% de los sujetos del nivel intermedio subnivel 2 y el 66,67% de los sujetos del nivel avanzado. En la tarea 2, en cambio, el aumento es progresivo desde el nivel inicial al intermedio subnivel 2, pero disminuye el porcentaje en el grupo de estudiantes avanzados, con respecto al nivel anterior. No obstante, el porcentaje del nivel avanzado sigue siendo superior al de los estudiantes del nivel intermedio subnivel 1.

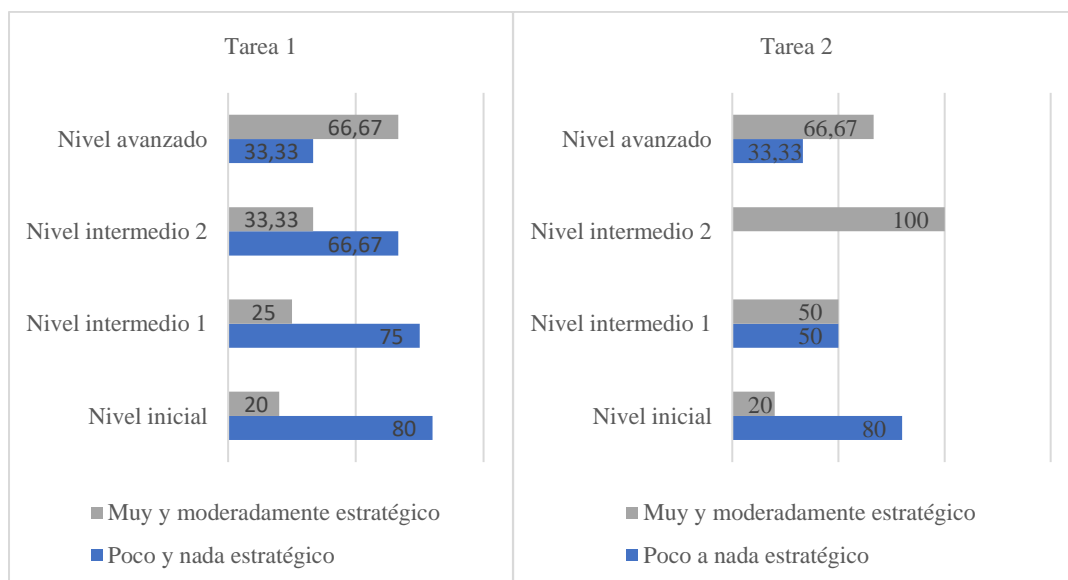


Gráfico 29. Comportamiento *estratégico*: comparación entre grupos en la ejecución de ambas tareas

En la traducción del texto técnico (tarea 2) se destaca el porcentaje elevado de sujetos de los tres niveles más avanzados de formación que tienen un comportamiento más estratégico, en particular, los del nivel intermedio (subnivel 2).

En resumen, a medida que avanzan en su formación, los sujetos tienden a ser más estratégicos en su comportamiento. El porcentaje que muestra este comportamiento aumenta progresivamente, en especial en la traducción especializada. No obstante, en el grupo del nivel avanzado el porcentaje disminuye respecto del anterior, al realizar esta tarea (ver también 6.3.1.1).

#### 6.4.1.2 Comportamientos convergente, divergente y reflexivo

En 6.3.1.2 agrupamos los patrones de comportamiento de los sujetos ante un problema de traducción en tres grupos: *convergente*, *divergente* y *reflexivo*. Según el grado de presencia (*débilmente presente*, *moderadamente presente*, *muy presente*) de las acciones que caracterizan

cada atributo, definimos el perfil de acción de cada sujeto como *convergente* (muy convergente, moderadamente convergente, débilmente convergente); *divergente* (muy divergente, moderadamente divergente, débilmente divergente); *reflexivo* (muy reflexivo, moderadamente reflexivo, débilmente reflexivo).

Los datos que registramos en la Tabla 87, en la Tabla 88 y en la Tabla 89 revelan, nuevamente, como ocurre en la descripción del perfil *estratégico*, importantes diferencias entre sujetos que pertenecen a un mismo nivel de formación. Sin embargo, la comparación intrasujetos pone en evidencia también excepciones: S3, S2 y S9 tienen un perfil *muy convergente*; S10, un perfil *muy divergente*; S5, *muy reflexivo*; S7 y S12, *moderadamente convergente*; S1 y S15, *moderadamente divergente*; S4, S10 y S13 *moderadamente reflexivo*.

Para la comparación entre grupos, unificamos, por un lado, los perfiles con niveles bajos (nada, poco o débil) de presencia del atributo y, por el otro, los perfiles con grados altos de presencia del atributo en cuestión.

La comparación entre grupos que surge del análisis de la tarea 1 muestra que los sujetos de los niveles inicial e intermedio subnivel 1 tienen un comportamiento más *convergente* que los sujetos de los niveles superiores. En la tarea 2, en cambio, los tres niveles superiores de formación muestran un comportamiento más *convergente* que los del nivel inicial (ver Gráfico 30). En líneas generales, la comparación entre grupos muestra que los sujetos con menos nivel de formación tienden a tener un comportamiento *convergente* disímil según la tarea de traducción realizada; mientras que en los niveles superiores el comportamiento parece ser el mismo independientemente del texto que traducen (ver sección 6.3.1.2).

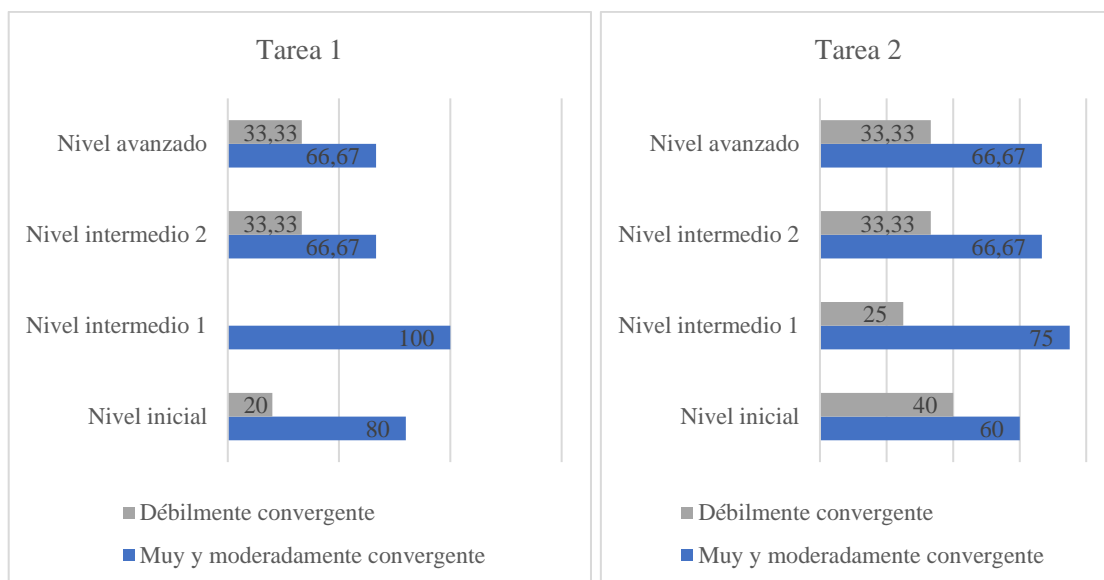


Gráfico 30. Comportamiento *convergente*: comparación entre grupos en la ejecución de ambas tareas

A medida que avanzan en su formación los sujetos tienden a tener un comportamiento más *divergente*. Esta observación se desprende, en especial, de los datos correspondientes a la tarea 1, en la que se observa un aumento progresivo, conforme avanzan en su formación, desde el nivel inicial al nivel avanzado (Gráfico 31). El *comportamiento divergente* se caracteriza por la búsqueda de diferentes alternativas hasta conseguir la más conveniente, la consideración de un problema desde distintos puntos de vista, y la creatividad en la búsqueda de soluciones. Estas diferencias de comportamiento en cada tarea podrían estar relacionadas a las características del género textual, en especial, a las posibilidades de creatividad que pueda ofrecer un género u otro.

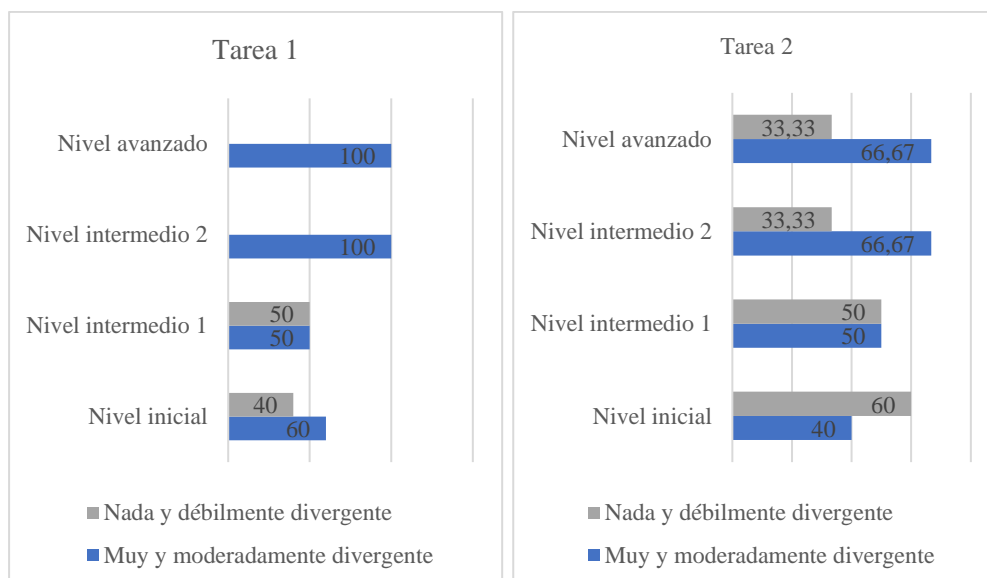


Gráfico 31. Comportamiento *divergente*: comparación entre grupos en la ejecución de ambas tareas

Con respecto al atributo *reflexivo*, el Gráfico 32 revela un incremento del comportamiento *reflexivo* conforme avanzan los sujetos en su formación: en la tarea 1, 40% de los sujetos del nivel inicial, el 50% de los sujetos del nivel intermedio subnivel 2, el 66,67% de los sujetos del nivel avanzado. La totalidad de los sujetos del nivel intermedio subnivel 1 tiene un comportamiento *nada o débilmente reflexivo*. Los datos correspondientes a la tarea 2 muestran también una tendencia hacia un comportamiento *muy o moderadamente reflexivo* a medida que los sujetos avanzan en su formación: 60% de los sujetos del nivel inicial, 75% de los del nivel intermedio subnivel 1 y el 100% de los sujetos del nivel intermedio subnivel 2. Sin embargo, en la ejecución de esta tarea, el porcentaje de sujetos del nivel avanzado con este comportamiento disminuye respecto del grupo anterior.

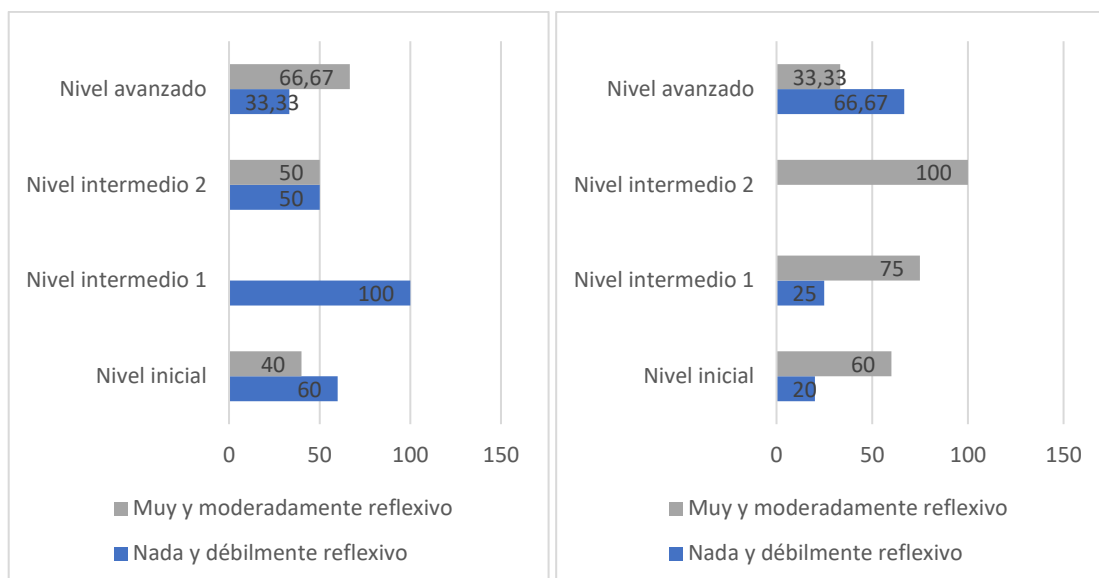


Gráfico 32. Comportamiento de tipo *reflexivo*: comparación entre grupos en la ejecución de ambas tareas

### 6.4.1.3 Comportamiento de tipo perfeccionista

En 6.3.1.3 definimos el *perfil perfeccionista* en función del número de cambios (de redacción y del reemplazo de una propuesta de traducción por otra) introducidos en la traducción y a partir de la variable *tiempo* que demandó, a cada sujeto, la fase de revisión. Clasificamos el perfil de los sujetos, a partir de estas dos variables, como *muy perfeccionista*, *moderadamente perfeccionista*, *poco perfeccionista* o *nada perfeccionista*. La información registrada en la Tabla 91 y en la Tabla 92 muestra que, a excepción de S5, S9, S4, S7, S1, S3 y S6 que se comportan igual en la traducción de ambos textos, los demás sujetos evidencian distintos grados de perfeccionismo en cada tarea. Las diferencias intrasujetos se reflejan, como es de esperar, en la comparación entre grupos.

Las tendencias en el Gráfico 33 indican un mayor nivel de perfeccionismo en los estudiantes más avanzados al realizar la tarea 2. No obstante, es probable que la diferencia de los resultados en la ejecución de la tarea 1 y de la tarea 2 se deba a que fue menor el tiempo

invertido en la fase de revisión de la tarea 1. Asimismo, fue inferior el número de revisiones y correcciones hechas por los sujetos en la traducción del artículo de blog (ver Tabla 37, Tabla 38 y Tabla 91).

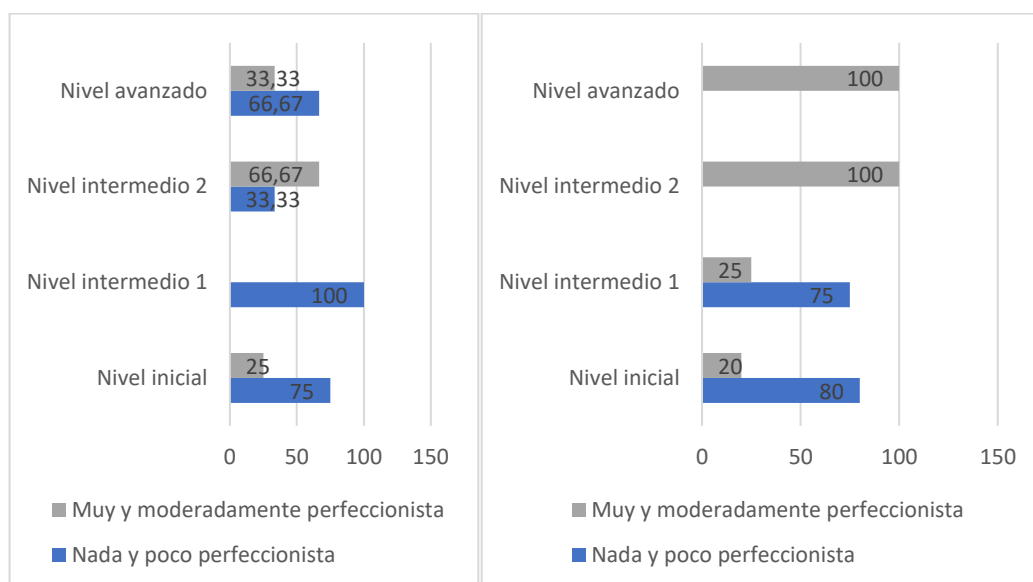


Gráfico 33. Comportamiento de tipo *perfeccionista*: comparación entre grupos en la ejecución de ambas tareas

Por lo tanto, es difícil concluir aquí que a mayor formación se nota un mayor nivel de perfeccionismo.

En resumen, a partir del análisis de las acciones ejecutadas en la fase de orientación, de las acciones que se activan ante un problema de traducción, de las acciones ejecutadas en la fase de revisión y de la variable tiempo se desprenden las siguientes tendencias en el comportamiento de los sujetos:

- Aumento progresivo de los comportamientos *estratégico*, *divergente*, *convergente* y *reflexivo*, conforme avanzan los sujetos en su formación. Esto reforzaría nuestra observación acerca de perfiles híbridos (ver apartado 6.3).



- El comportamiento difiere según el género textual de la traducción: tienden, en general, a ser más *estratégicos* al traducir el texto técnico; asimismo, los que tienen menos formación muestran un comportamiento *más convergente* al realizar la traducción del artículo de blog, mientras que los más entrenados, al traducir el informe técnico. En general, tienden a un comportamiento más *divergente* en la tarea 1.
- Aunque tienden, en general, a ser más *reflexivos* a medida que tienen más formación, los más avanzados se mostraron menos reflexivos al traducir el texto especializado.
- Las diferencias sugieren que, aunque manifiestan comportamientos híbridos, algunos (en especial el *convergente*, el *divergente* y el *reflexivo*) son más característicos para tipos particulares de traducción.

En la sección siguiente nos abocamos a la comparación entre grupos con respecto al comportamiento en las acciones de búsqueda, a partir de las variables variedad y volumen de las fuentes y de la densidad accional.

#### 6.4.2 Comportamientos en las acciones de búsqueda

En 6.3.2 hicimos una descripción bipartita del *perfil de búsqueda*. Por un lado, nos basamos en el volumen y variedad de fuentes, y en la densidad accional de las búsquedas para definir el perfil de cada sujeto como *económico*, *moderado* y *explorador*. Por otro lado, según la clase de recurso más utilizado por cada sujeto (lexicográficas bilingües, fuentes especializadas, lexicográficas contextuales, lexicográficas monolingües y contextuales), los clasificamos como *asiduos usuarios de la fuente* en cuestión.

## 6.4.2.1 Comportamientos en las acciones de búsqueda: económico, moderado, explorador

Con respecto a la primera descripción, para una categorización más amplia que nos permitiera reflejar los matices de comportamiento, introdujimos los atributos que describen comportamientos mixtos: *económico a moderado* y *moderado a explorador* (ver Tabla 97).

Excepto por S4, S8, S9, S10 y S15, que se comportan de igual manera con respecto a las variables volumen y variedad de fuentes y en cuanto a la densidad accional de sus búsquedas al realizar la traducción de ambos textos, el resto de los sujetos tiene distintos perfiles de búsqueda según la tarea que realizan. Además de estas disimilitudes intrasujetos, se hacen evidentes también diferencias entre sujetos que pertenecen a un mismo nivel de formación (ver Tabla 96, Tabla 97, Tabla 98, Tabla 99, Tabla 100).

Para la comparación entre grupos, reunimos, por un lado, los sujetos de cada nivel de formación con *perfil económico* y *perfil económico a moderado*, y, por el otro, los de *perfil moderado*, *perfil moderado a explorador* y *perfil explorador*. En líneas generales, se observa que los sujetos que pertenecen a los niveles inicial e intermedio subnivel 1 tienden a ser *económicos/ económicos a moderados*; mientras que los sujetos de los niveles intermedio 2 y avanzado, *moderados/ moderados a exploradores*. A diferencia de lo que sucede en la tarea 2, el 33,33% de los sujetos del nivel avanzado tiene también un comportamiento de búsqueda *económico/ económico moderado* (ver Gráfico 34).

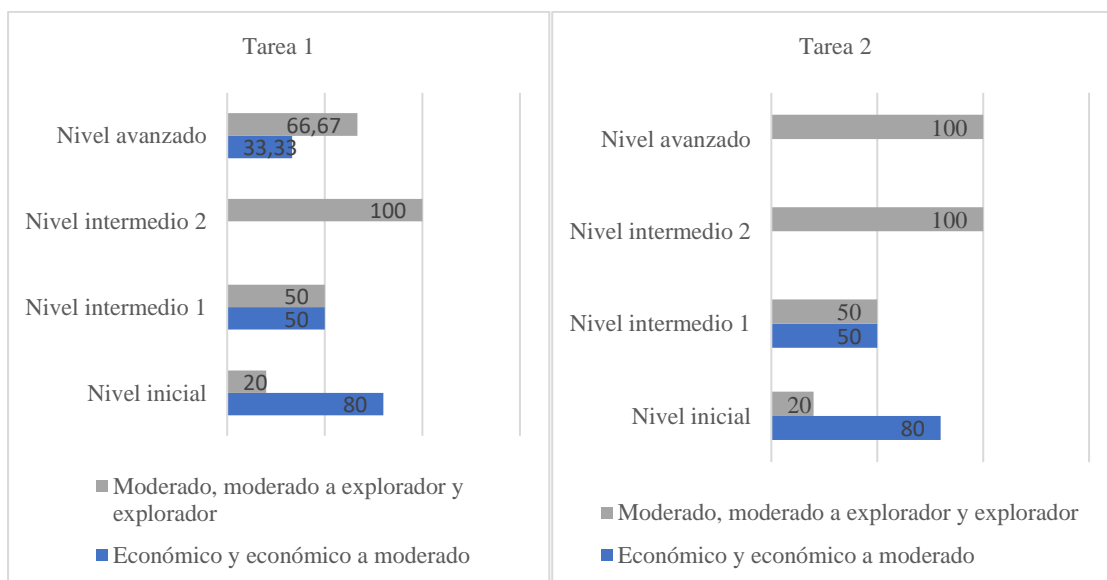


Gráfico 34. Comportamientos en las acciones de búsqueda: *económico, económico a moderado, moderado, moderado a explorador, explorador*. Comparación entre grupos en la ejecución de ambas tareas

Si bien en 6.3.2.1 concluimos acerca de la falta de correspondencia unívoca entre perfil y nivel de formación, en este análisis de las tendencias se observa un comportamiento más *moderado a explorador* de búsquedas conforme avanzan en su formación. Asimismo, se confirman las diferencias observadas en cuanto a perfiles de búsqueda disímiles según la tarea de traducción realizada en los dos niveles más avanzados y respecto a perfiles similares en ambas tareas en los sujetos con menor formación.

#### 6.4.2.2 Comportamientos en las acciones de búsqueda según la asiduidad en el uso de determinadas fuentes

En 6.3.2.2, explicamos que seleccionamos, del total de las fuentes consultadas por los sujetos, los cinco recursos más utilizados en ambas tareas. Con la finalidad de hacer la comparación entre grupos, agrupamos las *fuentes lexicográficas contextuales* y las *fuentes contextuales* consultadas a través del buscador (Google) bajo la categoría *fuentes contextuales*.

El Gráfico 35 muestra que, a medida que avanzan en su formación, los sujetos tienden a consultar fuentes que les brinden información contextualizada, en fragmentos de textos o en textos completos. En la tarea 1, el 80% de los sujetos del nivel inicial, el 25% de los sujetos del nivel intermedio subnivel 1 y el 33,33% del nivel intermedio subnivel 2 consultan, principalmente, *fuentes lexicográficas bilingües*; mientras que el 20% del nivel inicial, el 75% del nivel intermedio subnivel 1, el 66,67% del nivel intermedio subnivel 2 y del nivel avanzado recurren, fundamentalmente, a *fuentes contextuales*. En la tarea 2, las *fuentes especializadas* son las más consultadas por los sujetos de los niveles intermedio (25% del subnivel 1 y 66,67% del subnivel 2) y avanzado (66,67%); mientras que el 86,6% de los sujetos del nivel inicial emplean fuentes lexicográficas bilingües.

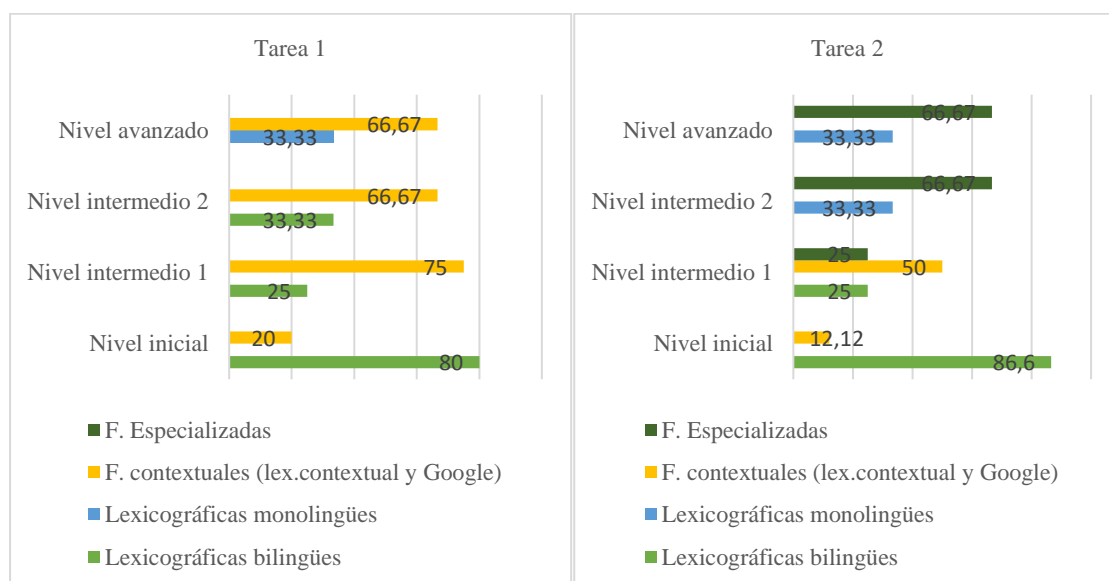


Gráfico 35. Comportamientos en las acciones de búsqueda según asiduidad en la consulta de las fuentes: comparación entre grupos en la ejecución de ambas tareas

Los sujetos de los niveles iniciales tienden a resolver los problemas de traducción fundamentalmente con fuentes lexicográficas bilingües. A medida que avanzan en su formación el comportamiento cambia hacia el empleo de fuentes que les brinden información contextualizada, en fragmentos de textos (a través de la consulta de lexicográficas contextuales

o resultados del buscador) o en textos completos (fuentes especializadas). Los textos especializados son los recursos más utilizados para la traducción del informe técnico, comportamiento que aumenta a medida que avanzan en su formación.

En síntesis, respecto del comportamiento en las acciones de búsqueda, los datos analizados en este apartado confirman las observaciones hechas en cuanto a perfiles de búsqueda (ver sección 6.3.2):

- Una tendencia, entre los sujetos del nivel inicial, a la consulta de solo fuentes lexicográficas bilingües en la traducción de ambos textos.
- Una tendencia a un comportamiento más *moderado a explorador* a medida que avanzan en su formación.
- Comportamientos diferentes en cuanto a tipos y clases de fuentes en los niveles más avanzados según el texto que traducen.

#### 6.4.3 Comportamientos en la resolución de problemas

En 6.3.3 describimos el perfil resolutorio a partir de las variables: tipo de decisiones (sin AE, basadas en AE, basadas en API, basadas en APE) y los criterios de toma de decisiones, no explícitos (VCF/CCF; VAC/CAC; VCFC/CCFC; VAFC/CAFC; VACF/CACF) y explícitos (*intuitivo, analítico, fáctico o reflexivo*).

6.4.3.1 Comportamientos en la resolución de problemas según el tipo de decisión adoptada

Para la comparación entre grupos del comportamiento relacionado al tipo de decisiones que caracteriza cada nivel de formación reunimos, por un lado, el tipo de decisiones que demanda mayor esfuerzo cognitivo (decisiones no basadas en AE y decisiones basadas en API) y, por el otro, el tipo de decisiones que demanda menor esfuerzo cognitivo (decisiones basadas en APE y decisiones basadas en AE). Según este criterio, ambas tareas demandaron menos esfuerzo cognitivo para un mayor porcentaje de los sujetos del nivel intermedio subnivel 1 (para el 75% de los sujetos al realizar la tarea 1 y para el 50% de los sujetos al realizar la tarea 2). La tarea 1 demandó mayor esfuerzo cognitivo para los sujetos de los dos niveles más avanzados de formación (para el 66,67% de los sujetos del nivel intermedio 1 y del nivel avanzado). Mientras que la tarea 2 demandó un mayor esfuerzo cognitivo para los sujetos del nivel inicial (80%) y del nivel avanzado (100%):

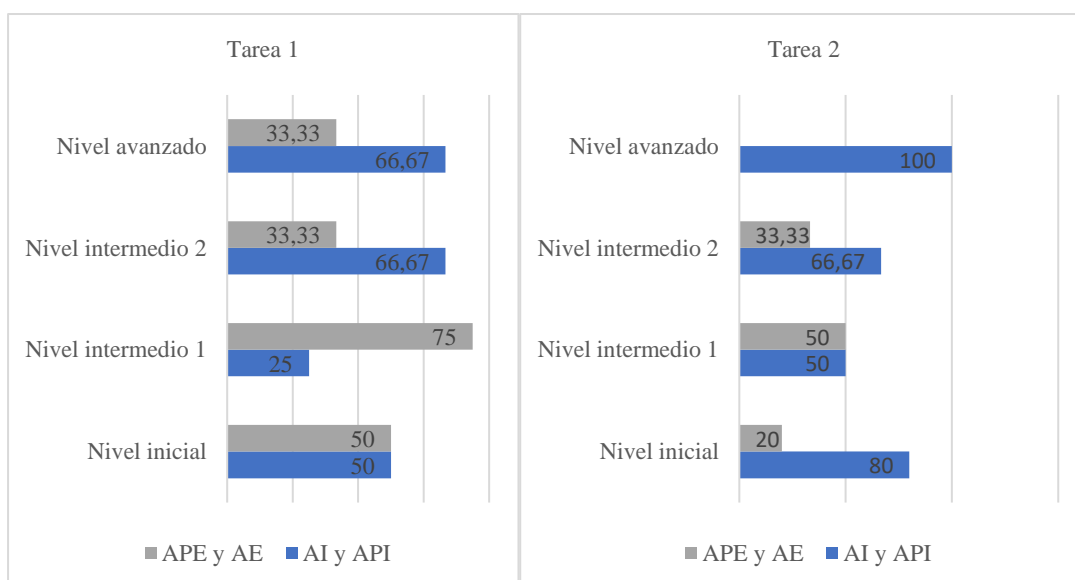


Gráfico 36. Comportamientos en la resolución de problemas según el tipo de decisión: comparación entre grupos en la ejecución de ambas tareas

Estas disparidades, entre tareas y entre grupos, no nos permiten elaborar generalizaciones con respecto al comportamiento de los estudiantes según el tipo de decisiones y su nivel de formación.

#### 6.4.3.2 Comportamientos en la resolución de problemas según los criterios de toma de decisiones

Según los criterios no explícitos (VCF/CCF; VAC/CAC; VCFC/CCFC; VAFC/CAFC; VACF/CACF) de toma de decisiones, los sujetos del nivel inicial y del nivel intermedio subnivel 1 se comportan igual en ambas tareas. Asimismo, se observa una tendencia creciente, de menor a mayor nivel de formación, desde *verificar o comprobar la correspondencia formal* a *verificar la adecuación conceptual y funcional* en la toma de decisiones. Esta tendencia se verifica, en particular, en los datos de la tarea 2. El Gráfico 37 muestra, además, que el 80% de los sujetos del nivel inicial se guían, principalmente, por la *verificación o confirmación de la correspondencia formal*. Este porcentaje baja a un 25% en el grupo del nivel intermedio subnivel 1. Aunque el porcentaje aumenta al 44,33% entre los sujetos del nivel intermedio subnivel 2 en la tarea 1, está ausente entre los sujetos de este nivel en la tarea 2. Las consideraciones de tipo conceptual y funcional solo las hacen los sujetos de los dos niveles más avanzados de formación, en la traducción del texto técnico.

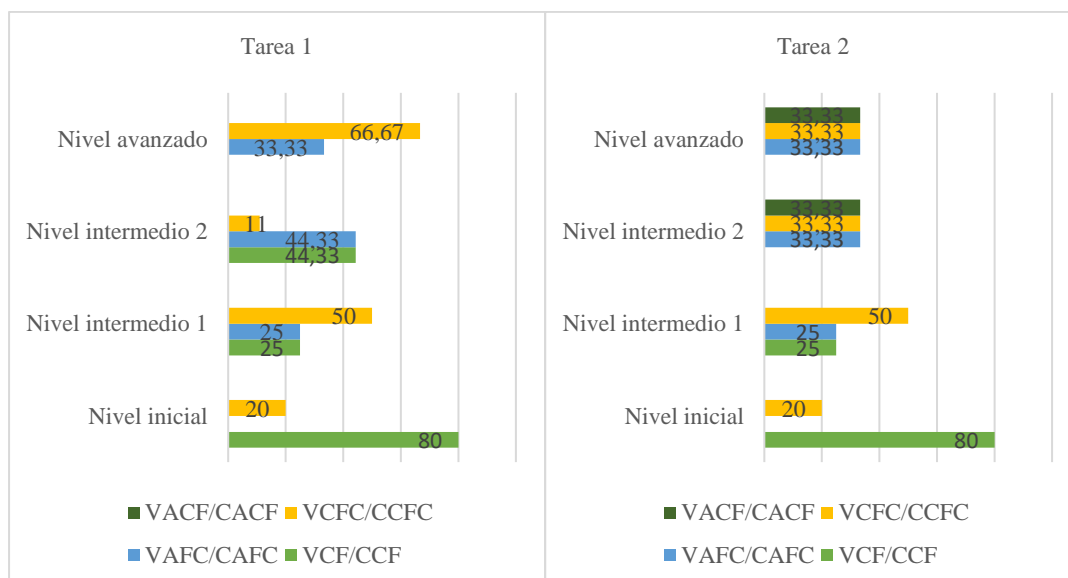


Gráfico 37. Comportamientos en la resolución de problemas según los criterios no explícitos de toma de decisiones: comparación entre grupos en la ejecución de ambas tareas

En cuanto a los atributos que surgen del análisis de los criterios explícitos de toma de decisiones, el Gráfico 38 muestra comportamientos híbridos, en especial entre los sujetos que pertenecen al primer nivel de formación. En ambas tareas, el 20% de los sujetos del nivel inicial tiene un comportamiento *reflexivo*. Este tipo de comportamiento está ausente en los demás sujetos. En ambas tareas, el 20% de los sujetos del nivel inicial tiene un comportamiento *intuitivo*. Este tipo de comportamiento también lo tiene el 33,33% de los sujetos del nivel intermedio subnivel 1 y del nivel avanzado en la tarea 1. En la tarea 2, todos los sujetos del nivel inicial y el 25% de los sujetos del nivel intermedio subnivel 1 tienen un comportamiento *intuitivo*. El 20% de los sujetos del nivel inicial y el 33,33% de los sujetos de nivel avanzado tienen un comportamiento *analítico* en ambas tareas. El perfil *fáctico* es el que predomina. Desde el nivel inicial al nivel intermedio subnivel 2, este tipo de comportamiento se incrementa: en la tarea 1, el 20% del nivel inicial, el 66,67% del nivel intermedio 1 y el 66,67% del nivel intermedio subnivel 2; en la tarea 2, el 40% del nivel inicial, el 50% del nivel intermedio 1 y el



100% del nivel intermedio 2. En el nivel avanzado, el porcentaje decrece con respecto al nivel anterior, aunque es superior que el del nivel intermedio 1 (66,67%).

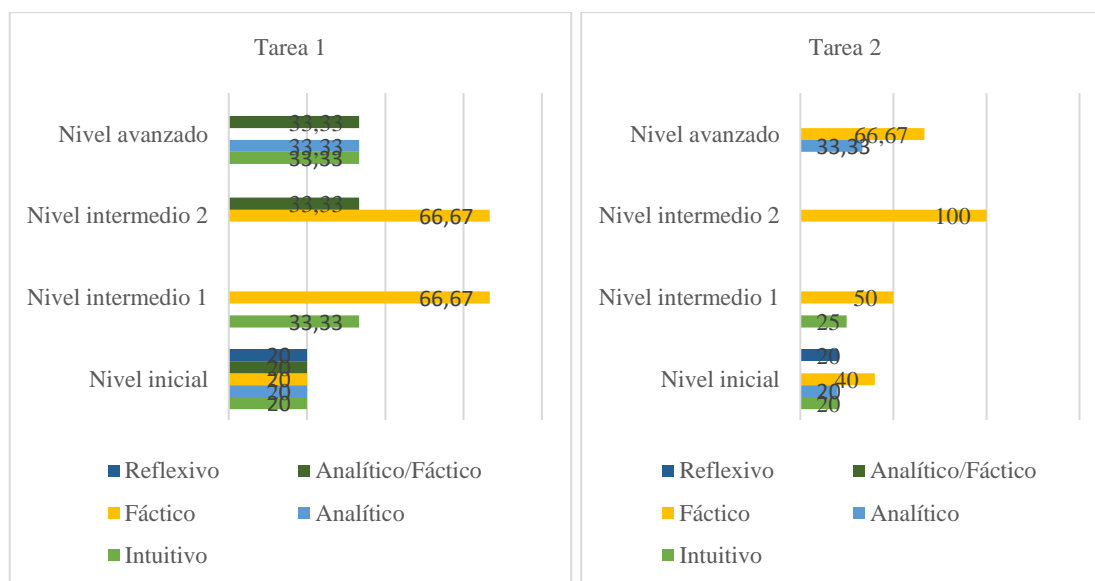


Gráfico 38. Comportamientos en la resolución de problemas según los criterios explícitos de toma de decisiones: comparación entre grupos en la ejecución de ambas tareas

En resumen:

- El análisis del comportamiento resolutorio, respecto del tipo de decisiones, revela, a pesar de las disparidades entre grupos y entre tareas, que la tarea 2 demandó un mayor esfuerzo cognitivo que la tarea 1 para un porcentaje más elevado de los sujetos.
- En cuanto a los criterios de toma de decisiones, se observa una tendencia creciente, de menor a mayor nivel de formación, desde *verificar o comprobar la correspondencia formal* a *verificar la adecuación conceptual y funcional* en la toma de decisiones. También, un progresivo aumento de consideraciones de tipo conceptual y funcional de las correspondencias en la toma de decisiones.
- En cuanto a los atributos generados a partir del tipo de criterios explícitos, se observa un comportamiento híbrido entre los sujetos del nivel inicial,

especialmente; y una mayor presencia del atributo *fáctico* a medida que avanzan en su formación.

- Presencia del atributo *analítico* solo entre los sujetos de los niveles inicial y avanzado, en ambas tareas, lo que requiere una ampliación de la muestra o replicación del experimento para clarificar esta observación

## 6.5 SÍNTESIS Y CONCLUSIONES

El presente capítulo estuvo abocado a la descripción de los perfiles de los sujetos y del comportamiento que caracteriza cada nivel de formación. Para tal fin, utilizamos los datos analizados en el capítulo 4: las acciones que se activan ante una dificultad o problema de traducción, las acciones ejecutadas para solucionar problemas, las acciones de búsqueda en fuentes externas de información, la densidad accional de las acciones de búsqueda, la variedad y tipo de fuentes, el tipo de decisiones y los criterios de toma de decisiones. Sumamos a estos datos la consideración del *tiempo* destinado a las fases de revisión y de orientación. En primer lugar, en la sección 6.1, hicimos una recapitulación de propuestas de clasificación de estilos y perfiles de traducción, que reseñamos con más detalle en el capítulo 2. Luego, en el apartado 6.2., presentamos las categorías, definiciones y atributos que empleamos para llevar adelante la caracterización de los perfiles individuales. Con respecto a los atributos, aclaramos que se trata de categorías generadas *ad hoc*, aunque en algunos pocos casos nos inspiramos en propuestas de otros autores. Describimos el *perfil de acción* con los atributos *estratégico*, *convergente*, *divergente*, *reflexivo* y *perfeccionista*. Para este propósito utilizamos los datos correspondientes a las acciones ejecutadas en la fase de orientación, a las acciones que se activan ante un problema de traducción, a las acciones ejecutadas en la fase de revisión, y la variable *tiempo*.

Para describir el *perfil de búsqueda* utilizamos los datos referidos a la variedad y número de recursos consultados, y a la densidad accional de las búsquedas. Esta información nos permitió definir el *perfil de búsqueda* como *económico, moderado o explorador*. La identificación de la clase de fuente más consultada nos sirvió para describir a cada sujeto como *asiduo usuario de la fuente* en cuestión. Finalmente, a partir del tipo de decisiones y de los criterios de toma de decisiones, describimos los *perfiles resolutorios* según el tipo de apoyo, los criterios no explícitos y los atributos *intuitivo, analítico, fáctico y reflexivo*. Para la comparación entre grupos, reunimos, con fines descriptivos, las categorías y atributos analizados en la sección 6.3.

En cuanto al *perfil de acción*, los resultados de este análisis muestran diferencias y semejanzas intrasujetos, evidentes en perfiles (o grado de presencia de un determinado perfil) disímiles según la tarea de traducción que realizan. Asimismo, detectamos una falta de correspondencia unívoca entre tipo de perfil, o de su grado de presencia, y nivel de formación. Tampoco identificamos la preponderancia de uno sobre otro, sino la coexistencia de varios perfiles o niveles de presencia de determinados atributos en un mismo sujeto. Además, no podemos afirmar, a partir de los datos analizados, que el nivel de perfeccionismo o de estrategia en las acciones aumente o disminuya conforme avanzan en su formación. Para el caso del *perfil perfeccionista*, las diferencias intrasujetos observadas sugieren que distintos géneros textuales habilitan, o bien demandan, un mayor número de cambios en la fase de revisión. En cuanto al *perfil de búsqueda*, nuevamente encontramos falta de correspondencia entre el tipo de perfil (*económico, moderado o explorador*) y nivel de formación. Sin embargo, la naturaleza de las acciones de búsqueda ejecutadas al traducir el informe técnico refleja una tendencia hacia un perfil más *exploratorio* en los dos niveles más avanzados de formación. Con respecto al *perfil de búsqueda según el criterio de asiduidad* en el empleo de fuentes, el análisis realizado muestra que los estudiantes del nivel inicial son *asiduos usuarios de fuentes lexicográficas bilingües*,

independientemente de la tarea de traducción que realizan. Se observa, también, que, a medida que avanzan en su formación, tienden a convertirse en *asiduos usuarios de fuentes* que brindan *información contextual* y a consultar distintos recursos según el tipo particular de texto que traducen. Estos resultados sugieren que la especificidad de las acciones de búsqueda y la adecuación de la elección del recurso a las particularidades de la tarea de traducción, podrían ser indicadores de adquisición de la competencia instrumental. En cuanto al *perfil resolutorio* según el tipo de solución adoptada, los resultados de este análisis no nos brindaron información suficiente para poder identificar correlaciones entre nivel de formación o tipo de tarea y perfil o esfuerzo cognitivo. En cambio, los resultados sobre el *perfil resolutorio* definido según los criterios no explícitos de toma de decisiones son coherentes con los obtenidos en el análisis de los *perfiles de búsqueda*, ya que los sujetos del nivel inicial de formación tienden a basar sus decisiones en criterios formales. Por otro lado, observamos que conforme avanzan en su formación, incorporan la consideración de aspectos conceptuales o funcionales a la toma de decisiones. Además, la ocurrencia de un tipo particular de criterio, conceptual o funcional, por sobre otro según la tarea de traducción que realizan (especialmente en el nivel avanzado) nos lleva hipotetizar que la especificidad de los argumentos sería también una característica relacionada a la adquisición de la competencia traductora. Respecto del perfil resolutorio según los criterios explícitos, identificamos diferencias intrasujetos y entre sujetos que pertenecen a un mismo grupo, con lo cual no podríamos concluir que un atributo particular sea característico de un determinado nivel de formación.

En general, la naturaleza híbrida de los atributos y perfiles nos lleva a plantear que estas categorías no deben considerarse compartimentos estancos, sino parte de un *continuum*.

De la comparación entre sujetos que pertenecen a un mismo nivel de formación, nuestro análisis muestra un aumento progresivo de los comportamientos *estratégico*, *divergente*,

*convergente* y *reflexivo* a medida que avanzan en su formación. Además, aunque manifiestan comportamientos híbridos, algunos (en especial el *convergente*, el *divergente* y el *reflexivo*) parecen ser más característicos (que otros) de un tipo particular de traducción. En cuanto al comportamiento en las acciones de búsqueda, los resultados confirman las observaciones realizadas respecto a los *perfiles de búsqueda*: tienen un comportamiento más *económico* y *económico a moderado* en los niveles iniciales, y un comportamiento *moderado* y *moderado a explorador* en los niveles más avanzados; los más experimentados tienen comportamientos diferentes según la tarea que realizan, mientras que los estudiantes de los niveles iniciales tienden a comportarse igual independientemente del texto que traducen; los que se encuentran en el nivel inicial tienden a utilizar solo fuentes lexicográficas bilingües en ambas tareas, mientras que los de los niveles más avanzados tienden a emplear fuentes contextuales y adecuadas a las particularidades de la tarea. Los resultados del análisis del *comportamiento en la resolución de problemas* confirman varias de las observaciones hechas para los *perfiles resolutorios*: la consideración de criterios conceptuales y funcionales a medida que tienen más formación; comportamientos híbridos, aunque una mayor presencia del atributo *fáctico* en los estudiantes más avanzados. El dato que se destaca es el atributo *analítico* solo en dos grupos de estudiantes: iniciales y avanzados, en ambas tareas.

Para finalizar, creemos importante hacer hincapié en que, dadas las características del diseño de nuestra investigación, no hemos pretendido establecer generalizaciones. Al contrario, los resultados de nuestro análisis solo pretenden identificar tendencias.

El capítulo siguiente expone las conclusiones de esta investigación y las vincula con su objetivo general y sus objetivos específicos. Haremos referencia, además, a líneas futuras de investigación que se abren a partir de nuestra aportación a los estudios del proceso de traducción.

## 7 CONCLUSIONES

Para la presente tesis doctoral llevamos adelante un estudio cuasiexperimental en el que participaron 15 estudiantes de distintos niveles de formación de la carrera de Traductor Público de inglés de la Universidad Nacional del Comahue. Esta investigación se realizó con el objetivo de identificar, comparar y describir el comportamiento de traductores en formación ante un problema de traducción y en la toma de decisiones durante el proceso de traducción escrita del inglés al español. Para concretar este objetivo general planteamos cinco objetivos específicos que hemos abordado a lo largo de esta tesis, y cuyo cumplimiento nos proponemos mostrar en este capítulo. En la discusión de cada objetivo, haremos referencia también a algunas de las limitaciones de nuestro estudio.

Tras exponer las conclusiones de esta investigación, en función de los objetivos que expusimos al inicio del trabajo, haremos referencia a las posibles líneas de investigación futuras que se abren a partir de nuestra aportación a la disciplina.

### 7.1 CONSECUCIÓN DE OBJETIVOS Y RESULTADOS

#### 7.1.1 **Objetivo específico 1: Describir el comportamiento de los estudiantes ante un problema de traducción.**

Realizamos la identificación y descripción del comportamiento de los estudiantes ante un problema de traducción en el marco del enfoque procesual (Krings, 1986) (ver 2.2.1.2). Este modo de abordaje, además de focalizarse en la observación de indicadores de la existencia de

problemas, sirve de base para diferenciar entre aquellos problemas solucionados con apoyo externo y los resueltos si recurrir a apoyo externo. Asumimos, como punto de partida para concretar este objetivo, que todo procesamiento no automático implica la existencia de un problema de traducción (Bell, 1991). Definimos problema de traducción como un obstáculo que surge durante el proceso. Completamos esta definición, al concretar el *objetivo específico 3*, con la idea de que los problemas están ligados a la falta de conocimiento de algún tipo, o a la dificultad para acceder a ese conocimiento almacenado en la memoria.

Identificamos indicadores de la presencia de problemas de traducción en las tres fases del proceso. Las acciones detectadas en la fase de orientación fueron también algunas de las acciones que identificamos en la fase de producción; mientras que las de la fase de revisión son acciones de optimización, es decir, reconsideraciones de un elemento trabajado en la fase anterior.

En la fase de orientación, la existencia de problemas de traducción, se manifestaron en cuatro acciones de los sujetos: *expresar dificultad; destacar con color un elemento o segmento del texto; señalar con el cursor algún elemento segmento en el TO; buscar apoyo externo*. Estas acciones, que hemos descrito como acciones de anticipación de dificultades y de resolución de problemas, se observaron solo en cinco sujetos en la tarea 1 (S1, S6, S11, S13, S15) y en cinco sujetos en la tarea 2 (S1, S4, S6, S13, S15). Como mostramos en el capítulo 6, los demás sujetos se limitaron a la lectura o análisis del TO o del TM, o no ejecutaron acciones en esta fase del proceso. En la fase de producción, observamos que, ante un problema de traducción, los sujetos ejecutan las siguientes acciones: *buscar información en fuentes externas; verbalizar una solución provisoria (SP); expresar (en voz alta) una dificultad de traducción ante un determinado elemento o secuencia de elementos; verbalizar, en la LO, el elemento problemático; parafrasear el significado del elemento o secuencia de elementos; escribir una*

*solución provisoria (SP), que luego investigan en fuentes externas o cambian (en la misma fase del proceso o en la fase posterior); hacer una pausa; justificar una propuesta de traducción; escribir opciones entre barras; traducir oralmente (secuencias u oraciones problemáticas).* Estas acciones, indicadoras de la presencia de un problema o dificultad de traducción, se presentan, en general, en combinación con otras: *manifestar una duda o dificultad; parafrasear el significado del elemento o secuencia de elementos; escribir la SP verbalizada; escribir una opción diferente a la SP verbalizada; buscar información en fuentes externas; justificar la propuesta de traducción escrita; destacar (resaltar o subrayar) el elemento o secuencia de elementos escrito/s; buscar información en fuentes externas; escribir; escribir opciones entre barras; traducir oralmente; escribir la SP fundamentada.* La sistematización de las regularidades observadas nos llevó a enlistar 23 patrones de comportamiento, que se componen de una única acción que es indicadora de la presencia de un problema y que, a su vez, está destinada a solucionarlo; o de dos acciones, una indicadora de problema y otra orientada a resolverlo. Solo tres patrones involucran acciones individuales: el más recurrente implica la *búsqueda de información* sin verbalización u otra acción que le preceda o que le siga; y acciones de resolución de problemas sin recurso a fuentes externas de información: *escribir opciones entre barras y traducir oralmente secuencias u oraciones problemáticas.* Del total, nueve patrones comprenden acciones de búsqueda de información en recursos externos; el resto, catorce patrones, agrupan acciones de resolución de problemas sin el empleo de fuentes externas de información. Observamos, además, que el mayor porcentaje de problemas se resuelve con apoyo externo en ambas tareas (74,74% contra 25,26% en la tarea 1, y 61,09% contra 38,91% en la tarea 2). En la fase de revisión, además de las acciones de monitoreo que no hemos estudiado en esta investigación, los sujetos hicieron tareas de optimización. Las tareas realizadas para la optimización de la traducción son acciones destinadas a solucionar problemas



de traducción: *toma de decisiones definitivas; resolución de problemas de redacción; propuesta de nuevos segmentos de textos; correcciones de ortografía, puntuación, concordancia, tipografía etc.* Entre estas acciones se distinguen, por un lado, las que se apoyan en resultados que surgen de nuevas acciones de búsqueda y aquellas no basadas en información nueva. Se identifican también nuevas *búsquedas de información no conducentes a cambios*, que estarían destinadas a confirmar propuestas de traducción formuladas en la fase de producción. Observamos, además, que no todos los sujetos llevan adelante tareas de optimización en la fase de revisión: algunos se limitan a la ejecución de acciones de monitoreo y otros, en cambio, no realizan acción. Asimismo, el alcance y modo de abordaje (corrección o revisión) de esta fase difiere entre sujetos, entre grupos y entre tareas: los sujetos que pertenecen a los niveles de formación más avanzado tienden a realizar revisión (S9, S10, S12, S13, S14, S15, en la tarea 1) o revisión y corrección (S4 y S15, en la tarea 2); los sujetos de los niveles inicial e intermedio tienden a hacer solo corrección (S1, S3, S4, S5, S7, S11, en la tarea 1; S3, S5, S6, en la tarea 2); y S4 y S11 muestran un comportamiento excepcional. Estas aclaraciones con respecto a las diferencias observadas resultan relevantes al momento de interpretar los datos siguientes. En la tarea 2 se implementó el mayor porcentaje de cambios basados en nuevas búsquedas (28,22% en la tarea 2 contra 22,22% en la tarea 1) y se realizaron más búsquedas no conducentes a cambios (38,23% en la tarea 2 contra 30% en la tarea 1). En la tarea 1, en cambio, se realizaron más cambios no basados en información recogida en fuentes externas (77,77% en la tarea 1 contra 70,88% en la tarea 2).

Dado que adoptamos el enfoque procesual para observar la identificación de problemas en los sujetos que participaron de este estudio, resulta pertinente comparar nuestros hallazgos con los indicadores de problemas de traducción listados en Göpferich (2010, adaptados de Krings 1986), que citamos en el capítulo 2. Entre los indicadores primarios que mencionan los

autores, no identificamos en nuestro estudio el indicador *vacíos u omisiones*. Encontramos, sin embargo, un elevado porcentaje de recurrencia de los indicadores *consulta de fuentes externas* y *referencias explícitas*. En nuestra investigación especificamos el tipo de *referencias explícitas* y observamos que se trató de: *fundamentaciones de propuestas de traducción* y de *manifestaciones de duda o de dificultad con respecto a un elemento o secuencia de elementos del TO*. Este último parece coincidir, en cierto sentido, con el indicador secundario *valoraciones negativas verbalizadas por el participante con respecto a alguna unidad en concreto*, que listan los autores. Entre los demás indicadores secundarios que mencionan Göpferich y Krings, el único que no hemos identificado en nuestro estudio es *la presencia de elementos paralingüísticos*; mientras que *la reconsideración de un elemento trabajado previamente* es el tipo de indicador que detectamos en la fase de revisión. El indicador secundario *imposibilidad o dificultad para proponer un equivalente*, al que refieren los autores, podría tratarse de varios de los indicadores que hemos listado en nuestra investigación, a saber: *verbalizan, en la LO, el elemento problemático; parafrasean el significado del elemento o secuencia de elementos; escriben opciones entre barras; traducen oralmente (secuencias u oraciones problemáticas); destacan (resaltan o subrayan) el elemento o secuencia de elementos escrito/s*.

En cuanto al tipo de acciones para solucionar problemas, nuestras observaciones solo contribuyen a reforzar los hallazgos del grupo PACTE (2009): la propuesta de soluciones provisionarias, la consulta de fuentes externas de información o la propuesta de soluciones definitivas. En concreto, explicamos que, ante un problema de traducción, los sujetos de nuestro estudio: lo resuelven sin recurrir a fuentes externas de información; recurren inmediatamente a fuentes externas; o proponen una solución provisoria y la corroboran en fuentes externas (ver 4.2.2).

### 7.1.2 **Objetivo específico 2: Identificar y clasificar las acciones que ejecutan los sujetos para la resolución de problemas.**

En el cumplimiento del *objetivo específico 1* establecimos una primera distinción respecto del tipo de recurso que utilizan los sujetos para resolver problemas, que podemos resumir en dos: los resuelven sin recurrir a fuentes externas de información o buscan información en fuentes externas. De hecho, observamos que el mayor porcentaje de problemas los resuelven con apoyo externo: 96,96% en la tarea 1 y 89,31% en la tarea 2, considerando las búsquedas realizadas en la fase de producción y los cambios basados en nuevas búsquedas en la fase de revisión.

Tras el análisis de los datos, agrupamos las fuentes que consultaron los sujetos que participaron en esta investigación, en primer lugar, en dos categorías: las que proporcionan información de tipo verbal y las que ofrecen información visual (imágenes). A la primera categoría pertenecen tres tipos de fuentes, según la lengua en la que proporcionan la información: monolingües en inglés, monolingües en español y bilingües. Estas, a su vez, incluyen distintas clases de recursos según el tipo particular de fuente consultada. Para la tarea 1, recurrieron a fuentes monolingües en inglés: lexicográfica general, lexicográfica de sinónimos y antónimos, contextual, especializada y foro; monolingües en español: lexicográfica general, gramatical y discursiva, lexicográfica de sinónimos y antónimos, contextual, especializada y foro; bilingües: lexicográfica, traductores automáticos, lexicográfica contextual y contextuales; e imágenes. Para la tarea 2, consultaron fuentes monolingües en inglés: lexicográfica general, lexicográfica de sinónimos y antónimos, contextual y especializada; monolingües en español: lexicográfica general, gramatical y discursiva, lexicográfica de

sinónimos y antónimos, contextual y especializada; bilingües: lexicográfica, traductores automáticos, lexicográfica contextual y contextuales; e imágenes (ver Figura 7 y Figura 8).

Con respecto al tipo de fuentes, observamos que las monolingües en inglés son más utilizadas en la tarea 1 (28,47%) que en la tarea 2 (13,71%); las fuentes monolingües en español son más utilizadas en la tarea 2 (36,66%) que en la tarea 1 (27,22%). Aunque con escasa diferencia para las primeras, las fuentes bilingües y las imágenes son más consultadas en la tarea 2 (47,13% y 2,49%, respectivamente) que en la tarea 1 (43,75% y 0,55%, respectivamente). En cuanto a las clases de recursos, merece la pena hacer referencia a algunas diferencias: las fuentes lexicográficas monolingües son más consultadas en la tarea 1 (63,9% lexicográficas en inglés y 15,82% lexicográficas en español) que en la tarea 2 (45,45% lexicográficas en inglés y 8,84% lexicográficas en español). Además de las disimilitudes en cuanto a la frecuencia de uso, se observan diferencias en cuanto a la variedad de clases de fuentes empleadas: en la tarea 1, los sujetos consultan 11 clases distintas de fuentes lexicográficas en inglés (contra 7 en la tarea 2) y 4 clases de fuentes lexicográficas en español (contra 2 en la tarea 2). También se observan importantes disparidades en la frecuencia de uso de las fuentes especializadas: los sujetos consultan más fuentes especializadas, en ambas lenguas, en español (5,45%) y en inglés (51,02%), en la tarea 2 que en la tarea 1 (0% y 6,63%, respectivamente). Nuevamente, estas diferencias no solo se evidencian en la frecuencia de uso, sino también en la variedad de fuentes: en la tarea 2 emplean 11 clases diferentes de fuentes especializadas en español; mientras que en la tarea 1, solo 2 clases. En la tarea 1 consultan también una mayor variedad de fuentes lexicográficas de sinónimos y antónimos (4 contra 1 en la tarea 2). Aunque el porcentaje de frecuencia de uso de fuentes lexicográficas bilingües es similar en ambas tareas (57,78% en la tarea 1 y 55,02% en la tarea 2), la diferencia con respecto a la variedad de fuentes es de relevancia: 4 clases en la tarea 1 y 2 en la tarea 2. Asimismo, los

datos analizados revelaron disparidades en cuanto a la frecuencia de uso de los traductores automáticos y de la búsqueda de imágenes: 2,65% y 0,55%, respectivamente, en la tarea 1; y 0,95% y 2,49%, respectivamente, en la tarea 2. Atribuimos estas diferencias a cuestiones vinculadas al género textual de los textos traducidos, en particular, a las características formales, comunicativas y cognitivas del artículo de blog y del informe técnico (ver sección 4.3.1).

Mediante la identificación de regularidades en el comportamiento de los sujetos, que identificamos en los protocolos de búsqueda de información, clasificamos los criterios de toma de decisiones en dos categorías: (1) *los criterios explícitos*, que se derivan de las verbalizaciones de los sujetos y (2) *los criterios no explícitos*, que pueden inferirse de sus acciones. Adaptamos y en algunos casos adoptamos las propuestas de Dam-Jensen (2012) y Pavlovic (2007, 2010) y, en otros, propusimos nuevas categorías para denominar los criterios de toma de decisiones verbalizados. Según lo expresado verbalmente por los sujetos, subclasificamos los criterios explícitos en nueve subcategorías (a) no da razones (NR), (b) manifiesta alguna preferencia personal (PP), (c) analiza el significado (AS), (d) establece alguna asociación o reminiscencia (A/R), (e) se apoya en las fuentes que consulta (AF), (f) verifica la recurrencia del elemento en varias fuentes (R), (g) analiza la adecuación/ funcionalidad del elemento (A/F), (h) opta por una opción provisoria (SP), (i) evalúa la solución como inapropiada (SI). Observamos también, que algunos sujetos se guían por más de un criterio para la toma de decisiones y que el criterio (f) aparece solo en combinación con el criterio (e). Es decir, el criterio (f) implica siempre el criterio (e), pero no viceversa. Los criterios se manifiestan, en la mayoría de los casos, de manera individual. Es decir, los sujetos consideran un único criterio por cada toma de decisión; en otros casos, aplican criterios combinados. En aquellas situaciones en las que los sujetos no expresan verbalmente sus argumentos en la toma de decisiones, las particularidades de las acciones de búsqueda (el tipo y número de fuentes a las que recurre) y el tipo de decisión

adoptada nos permiten inferir los criterios que subyacen a estas acciones. Con el fin de generar categorías que describan estos patrones de comportamiento, recurrimos a los conceptos de *correspondencia y adecuación formal, conceptual y funcional*. Observamos que los sujetos de nuestra investigación buscan *verificar* o *comprobar* una correspondencia cuando intentan determinar si existe algún grado de relación entre un elemento de la LO y un elemento de la LM. Este tipo de relación es de tipo *formal* cuando no plantean consideraciones de carácter textual, contextual, comunicativo o funcional, es decir, cuando la verificación o comprobación de existencia de relación está restringida al plano de la lengua (*verifica correspondencia formal/VCF* o *comprueba correspondencia formal/CCF*). Cuando el sujeto busca establecer correspondencias a través de la comparación de significados en la LO y en la LM, las acciones trascienden el plano formal, de la lengua, hacia el nivel conceptual (*verifica correspondencia conceptual/VCC* o *comprueba correspondencia conceptual/CCC*). Tomamos, además, el concepto de *adecuación* del funcionalismo alemán (Reiss y Vermeer, 1984/1996). Con esta denominación describimos las acciones de los sujetos en las que, a través de sus búsquedas, se proponen determinar (verificar o confirmar) la relación entre elementos de la LO y de la LM estableciendo consideraciones no solamente formales, sino también conceptuales, contextuales y funcionales (*verifica o comprueba adecuación formal, conceptual, funcional*). Al tener en cuenta criterios funcionales, el sujeto considera factores tales como el tema, el género textual, el nivel de especialización y los usuarios. Cuando el sujeto recurre a fuentes lexicográficas bilingües o a traductores automáticos, se limita a *verificar* (en los casos en los que adopta la solución de la fuente) o a *comprobar* (cuando confirma su propuesta provisoria) que existe una correspondencia formal entre el elemento buscado y el que le ofrece la fuente. El mismo criterio opera cuando el sujeto consulta una fuente lexicográfica de sinónimos y antónimos. No se interesa por conocer el concepto o por evaluar la adecuación en contexto de la opción

encontrada. Si consulta fuentes contextuales lexicográficas bilingües (como *Linguee* o el *Diccionario Reverso Context*), el sujeto busca comprobar o verificar que los elementos de la LO y de la LM son correspondencias desde el punto de vista formal y conceptual (*verifica correspondencia formal y conceptual/VCFC*; o *confirma correspondencia formal y conceptual/CCFC*). Si busca el significado de un elemento en fuentes lexicográficas monolingües, el sujeto se propone *verificar la adecuación conceptual (VAC)* o *comprobar la adecuación conceptual (CAC)* del elemento en cuestión. Cuando verifica o comprueba el uso o el concepto en contextos bilingües o en fuentes lexicográficas monolingües de un elemento que previamente buscó (o que propuso de sus recursos internos) en fuentes bilingües, el sujeto se propone *verificar o comprobar* que los elementos de la LO y en la LM son correspondencias desde el punto de vista *formal y conceptual (VCFC y CCFC)*. Si las fuentes que consulta son los resultados en español que le ofrece el buscador, se infiere que el sujeto adopta o confirma la solución definitiva una vez que verifica o comprueba el significado del elemento en contexto y corrobora su uso en la lengua meta (en situaciones de uso similares, como lo hacen S2 para *imagen* y S6 para *feromonas del sexo*). En estos casos, el sujeto *verifica la adecuación formal y conceptual (VAFC)* o *confirma la adecuación formal y conceptual (CAFC)*. Este criterio aplica también cuando el sujeto investiga aspectos relacionados a la normativa en fuentes lexicográficas y discursivas; y corrobora en un contexto de uso el equivalente de un elemento que previamente obtuvo de una fuente lexicográfica (contextual) bilingüe o fuente lexicográfica monolingüe. En cambio, cuando consulta fuentes especializadas sobre el tema que trata el TO, el sujeto considera, al momento de elegir la solución definitiva, criterios de tipo funcional, como el tema, el género, el nivel de especialización y los usuarios (*verifica la adecuación conceptual y funcional/ VACF*, o *confirma la adecuación conceptual y funcional/ CACF*).

En cuanto a los criterios explícitos, los datos analizados muestran que, en la tarea 1, prevalecen los criterios AS (21,57%) y R (15,68%); mientras que en la tarea 2, los criterios AF (31,91%), NR (21,28%) y AS (14,89%). El análisis de los datos correspondientes a los criterios no explícitos revela que, en la tarea 1, tiene preponderancia el de VCFC (35, 19%) y el de VCF (24,89%). En la tarea 2, en cambio, predominan VCF (20,5%), VCFC (19,87%) y VACF (18,01%). Los datos referidos a la acción de *confirmar* (25,31% en la tarea 1 y 32,28% en la tarea 2) representan un menor porcentaje con respecto a los de *verificar*. En la tarea 1, prevalecen CCFC (15,42%), CAFC (13,75%) y CCF (13,13%); mientras que en la tarea 2, predominan CAC (17,17%), CCFC (15,95%), CAFC (13,32%) y CACF (11,29). Se destacan: la ausencia de criterios funcionales (VACF o CACF) en la tarea 1; un mayor porcentaje de problemas resueltos con apoyo externo (96,96% en la tarea 1 y 89,31% en la tarea 2); y en el 74,69% en la tarea 1 y en el 67,72% en la tarea 2, los sujetos adoptan las soluciones que les ofrecen las fuentes que consultan, tal como demostramos en los párrafos que siguen.

En cuanto a los tipos de decisiones, nuestro estudio ofrece datos que refuerzan los hallazgos de otros autores (tal como anticipamos en los resultados del *objetivo específico 1*) y propone una tipología de decisiones compuesta por cinco categorías. Adelantamos, en el desarrollo del *objetivo específico 1*, que, ante un problema de traducción, los sujetos que participaron en nuestra investigación ejecutan tres tipos de acciones: lo resuelven sin recurrir a fuentes externas de información; recurren inmediatamente a fuentes externas; o proponen una solución provisoria y la corroboran en fuentes externas. Estos resultados contribuyen a reforzar lo propuesto por otros autores (Alves, 1997; PACTE, 2009, 2011; Göpferich *et al.*, 2011; Dam-Jensen, 2012). Asimismo, a partir de las regularidades que identificamos en las secuencias de acciones de búsqueda de información en fuentes externas, distinguimos cinco tipos de decisiones, que agrupamos en dos categorías. A la primera categoría, *decisiones sin el planteo*



*previo de una solución provisoria*, pertenecen dos tipos de decisiones: (a) *adopta* la solución que le ofrece/n la/s fuente/s que consulta y (b) *propone* una solución diferente. La segunda categoría, *decisiones con planteo previo de una solución provisoria*, incluye, a su vez, tres tipos de decisiones: (c) *confirma* una propuesta de traducción en fuentes externas de información y la solución definitiva es igual a la solución provisoria propuesta por el sujeto, (d) *descarta* su propuesta de traducción y *adopta* la solución que le ofrece/n la/s fuente/s, (e) *descarta* su propuesta de traducción y “construye”, es decir, *propone* una nueva, diferente a la solución provisoria y a la que ofrece la fuente consultada. Esta subclasificación puede amoldarse a la propuesta por PACTE: la decisión (a) pertenece a la categoría de decisiones basadas exclusivamente en apoyo externo (con AE); (b), (c) y (e), a la categoría de las basadas en apoyo predominantemente interno (con API); y (d), a la categoría de las basadas en apoyo predominantemente externo (APE).

Según PACTE (ver Figura 1), las decisiones basadas en apoyo interno requieren de un mayor esfuerzo cognitivo, mientras que las basadas en apoyo externo demandan un esfuerzo cognitivo menor (PACTE 2005b, 2009).

Los resultados obtenidos del análisis demuestran que en ambas tareas prevalecen (a) y (c). Los sujetos toman la decisión de *adoptar* la información de las fuentes en el 43,15% de las búsquedas en la tarea 1 y en el 39,57% en la tarea 2. Toman la decisión de *confirmar* en el 22,32% de las búsquedas en la tarea 1 y en el 26,08 % en la tarea 2. Se ubica, en tercer lugar, la decisión de *proponer* (18,75%) en la tarea 1; y, en la tarea 2, la decisión de *descartar* su propuesta de traducción y *adoptar* la información de la fuente externa (17,39%). Agrupadas en las categorías que propone PACTE, en la tarea 1, el 43,15% de las decisiones se basaron en AE; el 14,88% en APE; el 41,97% en API; y el 3,04% sin AE (con AI). En la tarea 2, el 39,57% de las decisiones se basaron en AE; el 17,39% en APE; el 43,04% en API; y el 10,69% sin AE

(con AI). Por lo tanto, la tarea 1 demandó un menor esfuerzo cognitivo que la tarea 2. Este dato se condice con la percepción de *satisfacción* de los sujetos: la totalidad de los participantes manifestó estar satisfecho (87%) o muy satisfecho (13%) con la tarea realizada, en referencia a la traducción del texto 2 (contra el 73% y el 14%, respectivamente, con respecto a la tarea 1). Esto probablemente se deba a una idea de mayor control en la ejecución de la tarea 2. No obstante, estos resultados no se correlacionan con los correspondientes a la percepción de *dificultad* y a la *complejidad* de las tareas: el 73% consideró la tarea 2 como fácil (contra el 43% de la tarea 1). Asimismo, consideramos que la tarea 1 resultó más compleja que la tarea 2, a juzgar por el mayor porcentaje de *errores no aceptables* identificados por las evaluadoras externas en los productos correspondientes a esta tarea (64,32% contra 46,84% en la tarea 2). Aunque el 80% de los participantes manifestó tener conocimiento o experiencia previa con el TO de la tarea 1 (contra 40% de la tarea 2), la menor aceptabilidad de la tarea 1 podría encontrar explicación en su perfil académico: en las características del plan de estudios y las áreas de conocimiento y géneros textuales que traducen en las distintas asignaturas específicas de traducción.

Finalmente, corresponde reconocer que nuestro análisis de los criterios de toma de decisiones tiene limitaciones: solo agrupa criterios verbalizados y los que surgen de la toma de decisiones cuando los sujetos consultan fuentes externas. Nuestro análisis no incluye los criterios de toma de decisiones que operan en la resolución de problemas sin apoyo externo o aquellos en los que, aun cuando consultan fuentes externas de información, la decisión final es la de *proponer* una solución diferente (tipos de decisiones b y e). Aunque la resolución de problemas y toma de decisiones sin AE representan, en nuestro estudio, un porcentaje muy reducido (3,04% en la tarea 1 y 10,69% en la tarea 2), conocer los criterios que operan es de suma importancia para comprender el proceso en toda su complejidad.

### 7.1.3 **Objetivo específico 3: Clasificar los problemas de traducción.**

Además de la clasificación de problemas que surge de la identificación de indicadores, a la que hicimos referencia en la discusión del *objetivo específico 1*, propusimos una taxonomía de problemas basada en las características de las acciones de búsqueda en fuentes externas. Concluimos que a estas acciones subyacen el vacío de conocimiento de algún tipo o la dificultad para acceder a ese conocimiento almacenado en la memoria. Esta ausencia o dificultad de acceso a la información se convierte en un obstáculo para la comprensión o reformulación del TO. Elaboramos, a partir del análisis de las acciones de búsqueda, una clasificación de problemas basada en el tipo de información buscada. La necesidad de búsqueda está ligada a una unidad de búsqueda, es decir, a un elemento o secuencia de elementos léxicos del TO o de la LM. El tipo de información buscada (la necesidad de búsqueda) se deduce del tipo de fuentes que consultan los sujetos, de las acciones visibles en la pantalla y, en ocasiones, de las verbalizaciones. Nuestra taxonomía comprende una doble clasificación. La primera adopta las propuestas de Göpferich (2009), Krings (1986), Hurtado Albir (2011) y PACTE (2011), que los clasifican en: problemas para la comprensión (del TO), problemas para la reformulación (del TM) y problemas combinados. La segunda clasificación incluye 10 categorías. Las categorías 1 y 2 de problemas de traducción se asocian a la necesidad de obtener información para lograr la comprensión del TO: problemas de *desconocimiento semántico* y de *desconocimiento temático*. Las categorías 3 a 7 corresponden a la necesidad de obtener conocimiento para la reformulación en la LM: *desconocimiento semántico en la LM*; *desconocimiento de la correspondencia en la LM*; *desconocimiento de sinonimia*; *desconocimiento de aspectos relacionados a la normativa o uso correcto de la lengua meta*; *desconocimiento de la correspondencia de un elemento o secuencia de elementos en la LM*.

Las categorías 8 a 10 son problemas combinados, de comprensión y de reformulación: *desconocimiento semántico (en la LO) y de correspondencias; desconocimiento del tema y de correspondencias; de correspondencias y desconocimiento semántico (en la LO y en la LM)*. Observamos que, independientemente de si se trata de un problema de comprensión, de reformulación o combinado, estos se presentan y resuelven en las tres fases del proceso.

Los datos analizados revelaron que los problemas más frecuentes son, en ambas tareas, de reformulación; aunque el porcentaje es superior en la tarea 2 (83,91% contra 66,17%). En cambio, los problemas para la comprensión y los combinados son más numerosos en la tarea 1. Se observa, además, una mayor necesidad de búsqueda de información semántica en la LO en la tarea 1 (32,05% contra 11,3% en la tarea 2), si se consideran, en conjunto, los problemas por *desconocimiento semántico en la LO* (12,17%) y el combinado, de *desconocimiento semántico en la LO y de correspondencia en la LM* (19,88%). Por otro lado, los sujetos no manifestaron necesidad de búsqueda de conocimiento temático en la elaboración de la tarea 1. En cambio, buscan *conocimiento temático* para la comprensión del TO (0,87%) y *conocimiento temático* en combinación con *correspondencias de terminología en la LM* (2,17) al realizar la tarea 2 (3,04%, en total). Estos resultados, con respecto al conocimiento temático, encuentran explicación, en parte, con las respuestas a la pregunta sobre el conocimiento o experiencia de los temas que tratan los textos traducidos, que formulamos en los cuestionarios postareas: el 87% de los sujetos manifestó conocer el tema o tener experiencia en la traducción de textos como la realizada en la tarea 1; mientras que solo el 40% dijo conocer el tema o tener experiencia en la traducción de textos como el de la tarea 2. La necesidad y la relevancia de la búsqueda de conocimiento temático se hacen evidentes también en los resultados que

obtuvimos con respecto a la naturaleza de los errores: las evaluadoras externas identificaron 45 errores de terminología<sup>25</sup> en la tarea 2 (y ninguno en la tarea 1).

La clasificación de problemas que proponemos tiene la particularidad de apartarse de las clásicas denominaciones basadas en criterios lingüísticos, como las de Nord (2005, 2009) y Tolosa Igualada (2013). Las categorías que agrupa nuestra taxonomía se originan en el comportamiento de los traductores durante la ejecución del proceso. No obstante, esta particularidad constituye también una limitación de nuestra propuesta, dado que, aunque el porcentaje de problemas que resuelven sin recurrir a fuentes externas de información es reducido, como ya indicamos en los párrafos anteriores, la taxonomía que elaboramos no contempla los problemas que fueron resueltos sin recurrir a fuentes externas de información.

#### 7.1.4 **Objetivo específico 4: Verificar el efecto de las acciones ejecutadas en el producto final.**

Sobre la base de las propuestas reseñadas en el capítulo 2, en particular de Pavlovic (2007), Hurtado Albir (2001), Tolosa Igualada (2013) y PACTE (2019), concluimos acerca de la relación vinculante entre habilidad para identificar y resolver problemas, la aceptabilidad de la traducción y el tiempo de ejecución de la tarea. En consecuencia, adoptamos estos factores para definir y analizar el nivel de *eficacia del proceso*. Con el propósito de medir el grado de *habilidad para solucionar problemas*, calculamos el número de errores que corresponden a elementos no identificados como problemas (EnoP); y, para determinar el grado de *habilidad*

---

<sup>25</sup> La asociación entre terminología y conocimiento temático reside en la definición de término, propuesta por Cabré (2004, 2005), como unidad de conocimiento especializado (UCE) que cumple dos funciones específicas en la comunicación especializada: transmitir y representar el conocimiento especializado, es decir, son unidades de comunicación y de representación de la realidad especializada.

*para resolver problemas*, medimos el porcentaje de problemas resueltos correctamente (PC), el número de errores identificados en los productos (E) y el porcentaje de errores no aceptables (EnoA). A nivel individual, nuestro análisis muestra que algunos sujetos (S3, S5, S2, S6, S7, S10, S12, S14, S15) evidencian un mismo grado de *habilidad para identificar problemas* independientemente del tipo de texto que traducen; en tanto que otros (S1, S4, S8, S9, S11, S13) muestran habilidades distintas según las particularidades de la tarea de traducción que realizan. La comparación de la actuación de cada sujeto en ambas tareas muestra que algunos poseen habilidad baja (S3, S5), baja a media/media a baja (S8, S1, S4, S9), media (S2, S7), alta a media/media a alta (S11, S13) o alta (S6, S10, S12, S14, S15) para identificar problemas. La comparación de los resultados para ambas tareas revela que, en la tarea 1, el 20% de los sujetos demostró un nivel de habilidad bajo, el 33,33% un nivel medio y el 46,67% un nivel alto; mientras que en la tarea 2, el porcentaje se divide en partes iguales (33,33%). Se observa que la *habilidad para identificar problemas* aumenta a medida que avanzan en su formación, lo cual aporta evidencia para la adquisición de la competencia estratégica e instrumental. No obstante, las similitudes y diferencias intrasujetos (S1, S4, S8, S9, S11, S13), en cuanto al grado de *habilidad para identificar problemas* según la tarea que realizan, no parecen estar asociadas al nivel de formación en el que se encuentran. En cuanto a la *habilidad para resolver problemas*, la combinación de los resultados parciales, respecto al porcentaje de problemas resueltos correctamente (PC), el número de errores (E) y el porcentaje de errores no aceptables (EnoA), pone en evidencia que algunos sujetos (S2, S4, S6, S7, S9, S10, S11, S12) tienen, independientemente del tipo de texto que traducen, el mismo nivel de *habilidad para resolver problemas*; mientras que otros (S1, S3, S5, S8, S13, S14, S15) muestran habilidades distintas en cada tarea. Estas diferencias, argumentamos, tampoco parecen estar ligadas a su nivel de formación. Asimismo, la comparación de la actuación de los sujetos al realizar ambas tareas

muestra que algunos poseen habilidad baja (S2, S7, S6), baja a media/media a baja (S8, S1, S3, S5), media (S4, S9, S10, S11), alta a media/ media a alta (S13, S14, S15) o alta (S12) para solucionar problemas. Con respecto al tiempo que demandó la ejecución de cada tarea, los sujetos que pertenecen a los niveles inicial e intermedio subnivel 1 realizaron el proceso de ambas tareas a una velocidad más alta que los demás sujetos. Las diferencias, en cuanto a velocidad, marcadas por el tipo de tarea realizada se evidencian en el nivel intermedio subnivel 2. Los tres sujetos que pertenecen a este nivel realizaron, cada uno, la tarea 1, a velocidades distintas (S11 alta, S10 media y S12 baja). En cambio, ejecutaron la tarea 2 a una velocidad baja. Si bien se observan semejanzas entre los sujetos del nivel avanzado en ambas tareas, en cuanto a que no tradujeron a una velocidad alta, se identifican diferencias con respecto al tiempo que demandó una misma tarea a los tres sujetos que integran este grupo: S13 realiza la tarea 1 a velocidad baja y la tarea 2 a una velocidad media, S15 ejecuta el proceso correspondiente a la tarea 1 a una velocidad media y la tarea 2 a una velocidad baja. S14, en cambio, ejecuta ambas a una velocidad media. La comparación de la actuación de los sujetos, en ambas tareas, en cuanto a tiempo de ejecución, muestra que la tarea 1 demandó menos tiempo para un mayor porcentaje de los sujetos (66,67% la hizo a una velocidad alta y el 20% a velocidad media) que la tarea 2 (60% la terminaron a una velocidad alta y un 13,33% a una velocidad media). Para analizar la eficacia del proceso, combinamos las variables tiempo, con las utilizadas para medir la habilidad para identificar y para resolver problemas. Debido a la falta de correspondencias uno a uno entre estos indicadores (que nos permitieran establecer con claridad niveles de eficacia), propusimos una serie de criterios y orden de prioridades para su aplicación, a fin de determinar el nivel de *eficacia del proceso* de cada participante. El orden establecido revela niveles de eficacia muy dispares entre sujetos, a juzgar por su actuación en ambas tareas. Esto se hace evidente, especialmente, en casos extremos como S8, que en la tarea 1 consigue el

mínimo grado de eficacia y, en la tarea 2, se ubica en segundo lugar; o S1, que en la tarea 1 ocupa el séptimo lugar y, en la tarea 2, el decimotercero; o S15, que en la tarea 1 se ubica en el segundo lugar y, en la tarea 2, en el octavo. La combinación de las tres variables (habilidad para identificar problemas, habilidad para resolverlos y tiempo) o el orden de prioridades que establecimos no nos ofrecieron resultados concluyentes para determinar la *eficacia del proceso*. Esto nos planteó el interrogante acerca de si realmente la *eficacia del proceso* se puede medir en términos de menor tiempo para ejecutarlo; o si, en realidad, el proceso es más eficaz cuanto más tiempo se le dedica a la tarea de traducción. En todo caso, con el propósito de confirmar estos resultados, sería necesario verificar la validez del método de análisis que aplicamos. En primer lugar, el que utilizamos para determinar el grado de *habilidad para identificar problemas*, basada en el número de *errores no identificados como problemas* (EnoP). En segundo lugar, el método empleado para determinar el grado de habilidad para solucionar problemas sobre la base del porcentaje de *problemas resueltos correctamente* (PC), el número de *errores* (E) identificados y el porcentaje de *errores no aceptables* (EnoA). En tercer lugar, el modo en el que combinamos los resultados que corresponden a las tres variables mencionadas anteriormente (PC, E, EnoA). En cuarto lugar, será necesario validar el método que aplicamos para determinar el nivel de *eficacia del proceso*, en particular, el orden de prioridades en el que consideramos las diferentes variables: *habilidad general para resolver problemas*; tiempo que demandó la ejecución de la tarea; *habilidad para resolver problemas* sobre la base de *problemas resueltos correctamente* (PC); *habilidad para identificar problemas*, calculada sobre la base de *errores no identificados como problemas* (EnoP); *habilidad para resolver problemas*, según el *número de errores* (E); y *habilidad para resolver problemas*, a partir del porcentaje de *errores no aceptables* (EnoA).



### 7.1.5 **Objetivo específico 5: Comparar el comportamiento de los sujetos al realizar la traducción de dos textos distintos.**

Para la descripción y comparación del comportamiento de los sujetos, integramos las *categorías* que emergieron de los datos analizados en el capítulo 4, de: *las acciones que se activan ante una dificultad o problema de traducción, las acciones que se activan para solucionar problemas, las acciones de búsqueda en fuentes externas de información, la densidad accional de las acciones de búsqueda, la variedad y tipo de fuentes que consultan, el tipo de decisiones, los criterios de toma de decisiones*. A partir de estas categorías, y de la variable *tiempo*, determinamos el grado de presencia de una serie de atributos, que propusimos *ad hoc*, para describir el *perfil de acción*, el *perfil de búsqueda* y el *perfil resolutorio* de los sujetos. Definimos el *perfil de acción* con los atributos *estratégico, convergente, divergente, reflexivo y perfeccionista*. Para este propósito empleamos los datos correspondientes a las acciones ejecutadas en la fase de orientación, a las acciones que se activan ante un problema de traducción, a las acciones ejecutadas en la fase de revisión y la variable tiempo. Para describir el *perfil de búsqueda* utilizamos los datos referidos a la variedad y número de recursos consultados, y a la densidad accional de las búsquedas. Esta información nos sirve para definir el *perfil de búsqueda* como *económico, moderado o explorador*. La identificación de la clase de fuente más consultada define a cada sujeto como *asiduo usuario de* la fuente en cuestión. Finalmente, describimos los *perfiles resolutorios* según el tipo de apoyo, según los criterios no explícitos de toma de decisiones y los atributos *intuitivo, analítico, fáctico y reflexivo*, a partir de los criterios explícitos más frecuentemente verbalizados por cada sujeto.

En cuanto al *perfil de acción*, la comparación de los datos correspondientes a ambas tareas muestra que S13 es el único que posee un *perfil muy estratégico*; S15 y S6, un *perfil*

*moderadamente estratégico*; S7, un *perfil poco estratégico*; y S14, un *perfil muy poco estratégico*. S2, S5, S3 y S8 no ejecutan acciones o destinan tiempo a esta fase del proceso, por lo que pueden describirse como sujetos *nada estratégicos*. Los demás sujetos evidencian un perfil diferente en cada tarea: S4, S9, S10, S11 y S12 se comportan de modo más *estratégico* en la tarea 2 que en la tarea 1, en tanto que S1 se comporta de manera más *estratégica* en la tarea 1. Asimismo, los datos revelan, en la tarea 1, acciones que determinan un perfil más *convergente* en S3, S2, S6, S9; un perfil más *divergente* en S13, S10, S14, S12; y un perfil más *reflexivo* en S5. En la tarea 2, S2, S15, S9, S11, S1, S3 tienen un perfil más *convergente*; S10 y S4, un perfil más *divergente*; S8 y S5, un perfil más *reflexivo*. La comparación intrasujetos muestra que las acciones que configuran un perfil *reflexivo* están *muy presentes* en S5; *moderadamente presentes* en S4, S13 y S10; y *débilmente presentes* en S1. Las acciones que contribuyen a un perfil *divergente* están *muy presentes* en S10; *moderadamente presentes* en S1 y S15; y *débilmente presentes* en S2. Las acciones que caracterizan un perfil *convergente* están *muy presentes* en S3, S2 y S9; *moderadamente presentes* en S7 y S12; *débilmente presentes* en S5 y S10 y *ausentes* en S2. En cuanto al *perfil perfeccionista*, la comparación intrasujetos revela comportamientos muy disímiles. Excepto por S5, que se presenta como *moderadamente perfeccionista*; por S9, S4, S7, S1, S6 y S3, que evidencian un *perfil poco perfeccionista*; los demás sujetos muestran un nivel de *perfeccionismo* diferente en cada tarea. S12 es más *perfeccionista* en la tarea 1 que en la tarea 2; mientras que S13, S10, S14 y S11 son más *perfeccionistas* en la tarea 2. En resumen, los resultados de este análisis muestran diferencias y semejanzas intrasujetos, evidentes en perfiles o grado de presencia de un determinado perfil disímiles según la tarea de traducción que realizan. Además, detectamos una falta de correspondencia unívoca entre tipo de perfil, o de su grado de presencia, y nivel de

formación. Asimismo, no se observa la preponderancia de un determinado perfil o atributo por sobre otro, sino la coexistencia de varios perfiles o niveles de presencia en un mismo sujeto.

Con respecto al *perfil de búsqueda*, la comparación de los datos de ambas tareas demuestra que S4 tiene un perfil *económico*; S8, un perfil *económico a moderado*; S9 y S10, un perfil *moderado a explorador*; y S15, un perfil *explorador*. Los demás se comportan de manera diferente según la tarea que realizan. En la tarea 1, S1 y S14 muestran un perfil *económico a moderado*; S2 y S5, *moderado a económico*; S11, *moderado a explorador*; y S6, *explorador a moderado*. En la tarea 2, S2 y S7 evidencian un perfil *económico a moderado*; S12 y S14, *moderado a explorador*; S11 y S13, *explorador a moderado*; S6 muestra un perfil diferente para cada una de las variables (variedad, volumen y densidad accional). S3 tiene un perfil *económico* en dos variables (variedad y volumen de las fuentes) y un perfil *explorador* en cuanto a la densidad accional. Este comportamiento de S3 es igual en ambas tareas. La comparación de los resultados de la tarea 1 y de la tarea 2 indica que S1, S2, S4, S5, S6 son *asiduos usuarios de fuentes lexicográficas bilingües*. Esto muestra que, en sus búsquedas se limitan a verificar o confirmar la correspondencia formal. S7 y S8 son *asiduos usuarios de fuentes lexicográficas contextuales*; mientras que S15 es *asiduo usuario de fuentes lexicográficas monolingües*. Los demás sujetos son usuarios mixtos, si tomamos en consideración ambas tareas. Se observa que S3 tiene tendencia al uso de fuentes que brindan contextos: utiliza fuentes contextuales (a las que llega a través de Google) en la tarea 1 y fuentes lexicográficas contextuales en la tarea 2. S9 muestra también una tendencia hacia el uso de recursos que no solo brinden contextos (*asiduo usuario de fuentes contextuales* en la tarea 1), sino también, fuentes que ofrecen información para verificar o confirmar la adecuación funcional de las correspondencias (*asiduo usuario de fuentes especializadas y lexicográficas contextuales* en la tarea 2). S10 se define como *asiduo usuario de fuentes lexicográficas*

*bilingües* en la tarea 1, y como *asiduo usuario de fuentes especializadas* en la tarea 2. S12, S13, S14 son también usuarios mixtos, que en la realización de la tarea 1 se apoyan en fuentes contextuales y en la tarea 2, en fuentes especializadas. S11, a diferencia de los tres sujetos anteriores, recurre con mayor frecuencia a las fuentes lexicográficas monolingües en la tarea 2. En líneas generales, en el análisis del *perfil de búsqueda*, nuevamente encontramos falta de correspondencia entre el tipo de perfil (*económico, moderado o explorador*) y nivel de formación. Sin embargo, las acciones de búsqueda ejecutadas al traducir el informe técnico reflejan una tendencia hacia un perfil más *exploratorio* en los dos niveles más altos de formación. Con respecto al *perfil de búsqueda según el criterio de asiduidad* en el empleo de fuentes, los resultados muestran que los estudiantes del nivel inicial son *asiduos usuarios de fuentes lexicográficas bilingües*, independientemente de la tarea de traducción que realizan. Se observa, también, que, a medida que avanzan en su formación, tienden a convertirse en *asiduos usuarios de fuentes* que brindan *información contextual* y a consultar distintos recursos según el tipo particular de texto que traducen. Estos resultados sugieren que la especificidad de las acciones de búsqueda y, en particular, la adecuación de la elección del recurso al texto que se traduce, podrían ser indicadores de adquisición de la competencia instrumental.

En cuanto al *perfil resolutorio*, la comparación del tipo de decisiones en ambas tareas revela que S2, S7 y S8 toman el mayor porcentaje *de decisiones basados exclusivamente en apoyo externo* (APE); S1 y S4, *sin apoyo externo* (sin AE); S15, en *apoyo predominantemente interno* (API). Los demás sujetos muestran un *perfil resolutorio* mixto: S3, S5, S9, S11, S12, S13, S14 adoptan decisiones *basadas predominantemente en apoyo interno y sin apoyo externo*; mientras que S6 y S10 un comportamiento opuesto según la tarea que realizan (S6 se basa principalmente en *apoyo externo* en la tarea 1 y en *apoyo predominantemente interno* en la tarea 2; S10 se basa en *apoyo interno* en la tarea 1 y en *apoyo externo* en la tarea 2). En

consecuencia, las decisiones de S1, S3, S4, S5, S9, S11, S12, S13, S14, S15 involucran un mayor esfuerzo cognitivo; mientras que las decisiones de S2, S7 y S8 requieren una menor implicación cognitiva. Las decisiones de S6 y S10 muestran un perfil desigual, según el tipo de texto que traducen. La comparación de los datos correspondientes a ambas tareas muestra que S1, S2, S4, S5, S6 se guían principalmente por el criterio de *correspondencia formal*; S3, S7, S8, S15, por el de *correspondencia formal y conceptual*; S9, por el de *adecuación formal y conceptual*. Los demás sujetos, se basan en criterios diferentes según el tipo de texto que traducen. S11 es el único participante que, en la tarea 1, utiliza tres criterios diferentes (*correspondencia formal, correspondencia formal y conceptual, adecuación formal y conceptual*). Se destaca la actuación de S10, S11, S13, S14, que en la tarea 2 se rigen por el criterio de *adecuación conceptual y funcional*. El análisis de los criterios explícitos verbalizados muestra que S1, S8 y S14 tienen un *perfil intuitivo*; S4 y S13, un *perfil analítico*; S2, S6, S7, S10, S11, S12, un *perfil fáctico*; y S3, un *perfil reflexivo*; S5 y S15, un *perfil analítico y fáctico*. En síntesis, según el tipo de solución adoptada, los resultados de este análisis no nos brindaron información para poder identificar correlaciones entre nivel de formación o tipo de tarea y perfil o esfuerzo cognitivo. En cambio, los resultados sobre el *perfil resolutorio* según criterios no explícitos de toma de decisiones son coherentes con los obtenidos en el análisis de los *perfiles de búsqueda*, ya que los sujetos del nivel inicial de formación tienden a basar sus decisiones en criterios formales; mientras que, conforme avanzan en su formación, incorporan la consideración de aspectos conceptuales o funcionales a la toma de decisiones. La preponderancia de un tipo particular de criterio, conceptual o funcional, por sobre otro, según la tarea de traducción que realizan (en el nivel avanzado especialmente), nos conduce a hipotetizar que la especificidad de argumentos o criterios de toma de decisiones podría ser un indicador de adquisición de la competencia instrumental. Respecto del *perfil resolutorio* según

los criterios explícitos, identificamos diferencias intrasujetos y entre sujetos que pertenecen a un mismo nivel de formación, con lo cual no podríamos afirmar, de manera concluyente, que un atributo particular sea característico de un determinado nivel de formación.

Ante la naturaleza híbrida de los atributos y perfiles planteamos que las categorías que hemos generado no deben considerarse compartimentos estancos, sino parte de un *continuum*.

Sobre la base de este análisis, a partir de la comparación entre grupos, identificamos tendencias en el *comportamiento* de los estudiantes según el nivel de formación al que pertenecen. Respecto del comportamiento relacionado al *perfil de acción* de los sujetos, la comparación entre grupos revela que, conforme avanzan en su formación, el grado de profundidad de las tareas y el tiempo destinado a la fase de orientación aumenta progresivamente. En la tarea 1, el 20% de los sujetos del nivel inicial; el 25% de los sujetos del nivel intermedio 1, el 33,33% de los sujetos del nivel intermedio subnivel 2 y el 66,67% de los sujetos del nivel avanzado tienen un *comportamiento muy estratégico y moderadamente estratégico*. En la tarea 2, el aumento de este tipo de comportamiento es también progresivo, desde el nivel inicial al intermedio subnivel 2, pero sorprendentemente disminuye el porcentaje en el grupo de estudiantes avanzados, con respecto al nivel anterior, lo que invita a indagar más en este aspecto. Además, en la tarea 2 se destaca el comportamiento *muy estratégico* de la totalidad de los sujetos del nivel intermedio subnivel 2. Con respecto al *comportamiento convergente*, la comparación entre grupos muestra que los sujetos con menos nivel de formación tienden a tener un *comportamiento* más *convergente* en la traducción del artículo de blog, mientras que en los estudiantes de los tres niveles más avanzados este tipo de comportamiento aumenta de manera progresiva en la tarea 2. En cambio, el comportamiento *divergente* aumenta progresivamente a medida que avanzan en su formación. El *comportamiento divergente* se caracteriza por la búsqueda de diferentes alternativas hasta

obtener el más conveniente, la consideración de un problema desde distintas perspectivas y por la creatividad en la búsqueda de soluciones. En tanto que el *comportamiento convergente* se distingue por una tendencia a buscar o proponer respuestas únicas y por la escasa creatividad en la propuesta de soluciones. El *comportamiento reflexivo* se incrementa también conforme avanzan en su formación; sin embargo, en la tarea 1, la totalidad de los sujetos del nivel intermedio subnivel 1 y, en la tarea 2, el 66,67% de los sujetos del nivel avanzado tiene un comportamiento *nada* o *débilmente reflexivo*. Esto también sugiere que es un aspecto sobre el que deberíamos seguir indagando. En síntesis, de la comparación entre sujetos muestra un aumento progresivo de los comportamientos *estratégico, divergente, convergente* y *reflexivo* a medida que avanzan en su formación. Además, aunque identificamos comportamientos híbridos, algunos tipos de comportamientos (en especial el *convergente*, el *divergente* y el *reflexivo*) parecen ser más característicos (que otros) de un tipo particular de traducción.

En cuanto al comportamiento en las acciones de búsqueda, en particular, las relacionadas a las variables volumen y variedad de fuentes y densidad accional, se observa que los sujetos que pertenecen a los niveles inicial e intermedio subnivel 1 tienden a ser *económicos* y *económicos a moderados*; mientras que los sujetos de los niveles intermedio 2 y avanzado, *moderados* y *moderados a exploradores*. No obstante, a diferencia de lo que sucede en la tarea 2, el 33,33% de los sujetos del nivel avanzado tienen también comportamientos de búsqueda *económico* y *económico moderado*, resultado que nos impide por tanto asegurar que existe una correlación entre el nivel de los sujetos y su comportamiento de búsqueda. Respecto del criterio de *asiduidad en el uso de fuentes específicas*, los datos que analizamos muestran que a medida que avanzan en su formación, los sujetos tienden a consultar fuentes que brindan información contextualizada, en fragmentos de textos o en textos completos. Observamos también que, a diferencia de lo que sucede en la tarea 1, las *fuentes especializadas* son las más consultadas por

los sujetos de los niveles intermedio (25% del subnivel 1 y 66,67% del subnivel 2) y avanzado (66,67%) en la tarea 2; mientras que el 86,6% de los sujetos del nivel inicial emplean fuentes lexicográficas bilingües. En resumen, en cuanto al comportamiento en las acciones de búsqueda, los resultados confirman las observaciones realizadas respecto a los *perfiles de búsqueda*: tienen un comportamiento más *económico* o *económico a moderado* en los niveles iniciales, y un comportamiento *moderado* o *moderado a explorador* en los niveles más avanzados; los más experimentados tienen comportamientos diferentes según la tarea que realizan, mientras que los estudiantes de los niveles iniciales tienden a comportarse igual independientemente del texto que traducen; los que se encuentran en el nivel inicial tienden a utilizar solo fuentes lexicográficas bilingües en ambas tareas, mientras que los de los niveles más avanzados tienden a emplear fuentes contextuales y adecuadas a las particularidades de la tarea.

La comparación entre grupos del *comportamiento* relacionado a los perfiles *resolutorios* revela que ambas tareas demandaron menos esfuerzo cognitivo para un mayor porcentaje de los sujetos del nivel intermedio subnivel 1 (para el 75% de los sujetos al realizar la tarea 1 y para el 50% de los sujetos al realizar la tarea 2). La tarea 1 demandó mayor esfuerzo cognitivo para los sujetos de los dos niveles más avanzados de formación (para el 66,67% de los sujetos del nivel intermedio 1 y para el 66,67% de los sujetos del nivel avanzado). Sorprendentemente, la tarea 2 demandó un mayor esfuerzo cognitivo para los sujetos del nivel inicial (80%) y del nivel avanzado (100%). Asimismo, se observa en los criterios de toma de decisiones no explícitos, una tendencia creciente, de menor a mayor nivel de formación, de *verificar o comprobar la correspondencia formal* a *verificar la adecuación conceptual y funcional*. Esta tendencia se hace evidente, en particular, en los datos de la a tarea 2. Comprobamos, también, que las consideraciones de tipo conceptual y funcional solo las hacen los sujetos de los dos



niveles más avanzados de formación, en especial, en la traducción del texto técnico. En cuanto a los atributos que surgen del análisis de los criterios explícitos de toma de decisiones, observamos comportamientos variados, en especial entre los sujetos que pertenecen al primer nivel de formación. No obstante, se destaca que predomina el perfil *fáctico*. Desde el nivel inicial al nivel intermedio subnivel 2, este tipo de comportamiento se incrementa: en la tarea 1, el 20% del nivel inicial, el 66,67% del nivel intermedio 1 y el 66,67% del nivel intermedio subnivel 2; en la tarea 2, el 40% del nivel inicial, el 50% del nivel intermedio 1 y el 100% del nivel intermedio 2. En el nivel avanzado, el porcentaje (66,67%) decrece con respecto al nivel anterior, aunque es superior que el del nivel intermedio 1. Otro dato que sobresale es el atributo *analítico* solo en dos grupos de estudiantes: iniciales y avanzados, en ambas tareas.

Finalmente, consideramos importante hacer hincapié en que, por las particularidades del diseño de investigación de la presente tesis, no fue nuestro propósito establecer generalizaciones. Al contrario, los resultados del análisis que acabamos de presentar están destinados, principalmente, a conocer tendencias en el comportamiento de los participantes. No obstante, admitimos que una mayor correlación entre variables no habría explicado mejor ciertos perfiles y comportamientos.

## 7.2 POSIBLES LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

A continuación, presentamos una serie de cuestiones que sería interesante seguir investigando:

- 1) Validar las propuestas de: a) clasificación de problemas, basada en el criterio de naturaleza del desconocimiento que activa la búsqueda de información en fuentes externas; b) clasificación de tipo de decisiones; c) clasificación de criterios de toma de

decisiones no explícitos, basada en las particularidades de las acciones de búsqueda de información; d) categorías y atributos para la descripción de los perfiles individuales de los sujetos.

- 2) Ampliar la muestra con estudiantes que tengan un perfil académico similar, a fin de confirmar o replantear las tendencias que hemos identificado al realizar la comparación entre grupos.
- 3) Llevar adelante estudios más puntuales para comprender con mayor precisión algunos de los resultados que hemos obtenido en esta investigación respecto de las habilidades instrumentales de los sujetos, tales como: (a) la disparidad en cuanto al uso de determinadas fuentes para una tarea en específico y no para la otra, por ejemplo: los foros y fuentes lexicográficas de sinónimos y antónimos para la traducción del artículo de blog y no para la traducción del texto técnico; (b) la diferencia en cuanto a la frecuencia de uso de determinadas fuentes en cada tarea, por ejemplo: los sujetos de nuestra investigación recurrieron con más frecuencia a la consulta de fuentes lexicográficas en la LO para la traducción del artículo de blog y a fuentes lexicográficas monolingües en la LM para la traducción del texto técnico; (c) indagar si se debió a la mayor dificultad atribuida por el 53% de los sujetos a la tarea 1 (contra el 27% atribuida a la tarea 2), lo que demandó el recurso a una mayor variedad de fuentes; (d) comprender si la consulta de una variedad más amplia de recursos para la traducción del artículo de blog se debió a una mayor complejidad de la tarea 1, evidente en el 64,32% de errores *no aceptables* (contra el 46,84% de los identificados en la tarea 2). Los resultados que surjan de la experimentación con estas dos últimas hipótesis brindarían datos para corroborar la observación que realizamos en el capítulo 4, acerca de que la experiencia o conocimiento previo del tema que tratan los sujetos no parece influir en la percepción

de dificultad de la tarea ni en su complejidad. Por lo contrario, la percepción de dificultad o de complejidad de la tarea, se manifestaría, en el proceso, en la selección de tantas fuentes como dificultad demande el texto que se traduce, es decir, en la aplicación de mayor intensidad de búsqueda.

- 4) Diseñar investigaciones concretas, destinadas a explorar con más profundidad algunas observaciones que realizamos relacionadas a la competencia estratégica de los traductores en formación. Por ejemplo: indagar en las diferencias con respecto a la solución de problemas de naturaleza distinta en cada tarea, a saber: un porcentaje más alto, en la tarea 1, de problemas de desconocimiento semántico en la LO (12,17% contra 3,91% en la tarea 2), de problemas de desconocimiento de sinonimia (0,89% contra 0,43% en la tarea 2), desconocimiento semántico en la LO y de correspondencia en la LM (19,88% contra 7,39% en la tarea 2), un porcentaje más alto, en la tarea 2, de problemas de desconocimiento del tema (0,87% y ausencia de este tipo de problema en la tarea 1), de desconocimiento semántico en la LM (1,3% contra 0,89% en la tarea 1), de desconocimiento de correspondencias en la LM (76,53% contra 60,53% en la tarea 1), de desconocimiento de correspondencia y de conocimiento semántico en la LM (3,84% contra 1,78% en la tarea 1), de desconocimiento del tema y correspondencia en la LM (2,17% y ausencia de este tipo de problema en la tarea 1).
- 5) Vinculado con este último aspecto, replicar el experimento con otros géneros textuales, para observar si la variable del género incide en los procesos de toma de decisiones y de detección de problemas.
- 6) Plantear estudios aplicados a partir de los resultados de esta investigación: elaborar propuestas didácticas basadas en los perfiles y comportamientos descriptos, diseñar pruebas de diagnóstico para ingresantes a la formación de grado y, conforme a los

resultados de este diagnóstico, orientar la formación de los estudiantes haciendo uso de las propuestas didácticas diseñadas.

- 7) Por último, los resultados de esta investigación pueden incluso ser tomados en cuenta para la posible elaboración de un marco de referencia de evaluación de los niveles de la competencia traductora, similar al que ya existe sobre la competencia lingüística en Europa (MCER).



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, F. (1997). A formação de tradutores a partir de uma abordagem cognitiva: reflexões de um projeto de ensino. *TradTerm. Revista Do Centro Interdepartamental de Tradução e Terminologia*, 4, pp. 19–40.

Alves, F. (2003). Tradução, Cognição e Contextualização: Triangulando a Interface Processo-Produto No Desempenho de Tradutores Novatos. *D.E.L.T.A.*, 19, pp. 71–108.

Alves, F. (2003). Triangulation in process-oriented research in translation. En: Alves, F. (ed.), *Triangulating Translation: Perspectives in Process-Oriented Research*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins Publishing Industry, pp. vii-x.

Alves, F. y Gonçalves, J. L. (2003). A Relevance Theory approach to the investigation of inferential processes in translation. En: Alves, F. (ed.), *Triangulating Translation: Perspectives in Process-Oriented Research*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins Publishing Industry, pp. 3–24.

Alves, F. y Hurtado Albir, A. (2010). Cognitive approaches. En: Gambier, Y. y van Doorslaer, L. (eds.), *Handbook of Translation Studies*, 1. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins Publishing Industry Publishing Company, pp. 28–35.

Alves, F., Pagano, A., Neumann, S., Steiner, E., y Hansen-Schirra, S. (2010). Translation units and grammatical shifts: Towards an integration of product- and process-based translation research. En: Shreve, G. M. y Angelone, E. (eds.), *Translation and Cognition: Recent Developments*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins Publishing Industry, pp. 109–42.

Angelone, E., Ehrensberger-Dow, M. y Massey, G. (2015). Cognitive Processes. En: Angelelli, C. V. y Baer, B. J. (eds.), *Researching Translation and Interpreting*. Londres y Nueva York: Routledge, pp. 43–57.

Asadi, P. y Séguinot, C. (2005). Shortcuts, Strategies and General Patterns in a Process Study of Nine Professionals. *Meta: Journal Des Traducteurs*, 50(2), pp. 522-547.

Baraldi, C. y Mellinger, C. D. (2015). Observations. En: Angelelli, C. V. y Baer, B. J. (eds.). *Researching Translation and Interpreting*. Londres y Nueva York: Routledge.

Bell, R. T. (1991). *Translation and Translating: Theory and Practice*. Nueva York: Longman.

Bernardini, S. (2001). Think-aloud protocols in translation research. *Target*, 13(2), pp. 241–263.

Bolaños-Medina, A. (2016). Translation Psychology within the Framework of Translation Studies: New Research Perspectives and Pedagogical Implications. En: Martín de León, C. y González-Ruiz, V. (eds.), *From Lab to Classroom and Back Again. Perspectives on Translation and Interpreting Training*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 59-100.

Boulton, A. (2015). Applying data-driven learning to the web. En: Lenko-Szymanska, A. y Boulton, A. (eds.), *Multiple Affordances of Language Corpora for Data-driven Learning*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins Publishing Industry, pp. 267–296.

Cabré, M T. (2004). La terminología en la traducción especializada. En: Gonzalo García, C. y García Yebra, V. (eds.), *Manual de documentación y terminología para la traducción especializada*. Madrid: Arco/Libros: Colección: Instrumenta Bibliológica, pp. 89–122.

Cabré, M. T y Estopà, R. (2005). Unidades de conocimiento especializado: caracterización y tipología. En: Cabré, M. T y Estopà, R., *Coneixement, Llenguatge i Discurs Especialitzat*. Barcelona: IULA, Documenta Universitaria, pp. 69–93.

Cabré, M. T, Estopà, R. y Lorente, M. (1996). Terminología y fraseología. En: Actas del *Actas del V Simposio Iberoamericano de Terminología: terminología, ciencia y tecnología*. Ciudad de México, México.

Cabré, M. T. (2001). La terminología entre la lexicología y la documentación: aspectos históricos e importancia social. En: Aguado, G. y Durán, P. (coords.), *La investigación en lenguas aplicadas: enfoque multidisciplinar*. Madrid: Fundación Gómez-Pardo /Universidad Politécnica de Madrid, 6, pp. 65–78.

Cabré, M. T. (2002). Análisis textual y terminología, factores de activación de la competencia cognitiva en la traducción. En: Alcina Caudet, M. A. y Gamero Perez, S. (eds.), *La traducción científico-técnica y la terminología en la sociedad de la información*. Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I, pp. 87–105.

Carl, M. y Buch-Kromann, M. (2010). Correlating translation product and translation process data of professional and student translators. *14 Annual Conference of the European Association for Machine Translation*. Saint-Raphaël, Francia.

Charmaz K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*. Londres: SAGE Publicaciones, 10.

Chesterman, A. (2009). The Name and Nature of Translator Studies. *Hermes – Journal of Language and Communication Studies*, 42, pp. 13-22.

Ciapuscio, G. y Kuguel, I. (2002). Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. En: García Palacios, J. y Fuentes, M. T. (eds.), *Entre la terminología, el texto y la traducción*. Salamanca: Ediciones Almar, pp. 37–73.

Cid-Leal, P., y Perpinyà-Morera, R. (2015). Competencia informacional en traducción: análisis de los hábitos de los estudiantes universitarios en la consulta y uso de fuentes de información. *Bid: Textos Universitaris de Biblioteconomia i Documentació*, 34, pp. 1–9.



Corpas, G. y Seghiri, M. (2009). Virtual corpora as documentation resources: Translating travel insurance documents (English-Spanish). En: Beeby, A., Rodríguez-Inés P. y Sánchez Gijón, P. (eds.), *Corpus Use and Translating: Corpus use for learning to translate and learning corpus use to translate*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins Publishing Industry, pp. 75–107.

Corral, Y. (2010). Diseño de cuestionarios para recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 20(36), pp. 152–168.

Dam-Jensen, H. (2012). Decision-making in translation a pilot study of students' translation processes. *Fachsprache- International Journal of LSP*, 35(3–4), pp. 146–164.

Delisle, J. (1988). *Translation: an interpretive approach*. University of Ottawa.

Désilets, A., Melançon, C., Patenaude, G. y Brunette, L. (2009). How Translators Use Tools and Resources to Resolve Translation Problems: An Ethnographic Study. *MT Summit XII – Workshop: Beyond Translation Memories: New Tools for Translators MT*. Ottawa, Canadá.

Ehrensberger-Dow, M., y Massey, G. (2008a). Exploring translation competence by triangulating empirical data. *Norwich Papers*, 16, pp. 1–20.

Ehrensberger-dow, M., y Massey, G. (2014). Translators and technology: constraining or aiding creativity? *ASTTI Jahreskongress «équivalence»*, Bern, 24 de octubre 2014. Bern: ASTTI.

Ehrensberger-Dow, M., Heeb, A. H., Jud, P. y Angelone, E. (2017). Insights from translation process research in the workplace. En: Perrin, D. y Kleinberger, U. (eds.), *Doing Applied Linguistics: Enabling Transdisciplinary Communication*. Berlin: De Gruyter, pp. 116–123.

Ehrensberger-dow, M. (2018). Process research. En: D'hulst, L. y Gambier, Y. (eds.), *A History of Modern Translation Knowledge: Sources, Concepts, Effects*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins Publishing Industry, pp. 293–300.

Englund Dimitrova, B. (2010). Translation process. En: Gambier, Y y van Doorslaer, L. (eds.), *Handbook of Translation Studies*, 1. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins Publishing Industry Publishing Company, pp. 406–411.

Englund Dimitrova, B. (2014). The translator' s individual space. Institute for Interpreting and Translation Studies, Department of Swedish Language and Multilingualism, Universidad de Estocolmo, pp. 1–4.

Englund Dimitrova, B. y Ehrensberger-Dow, M. (2018). Cognitive Space: Exploring the Situational Interface of Translation and Cognition. *Translation Spaces*, 5(1), pp. 1–19.

Enriquez Raido, V. (2011). Investigating the Web Search Behaviors of Translation Students: An exploratory and Multiple-case Study. [Tesis doctoral, Universitat Ramon Llull].

Enriquez Raido, V. (2014). *Translation and Web Searching*. Nueva York y Londres: Routledge.

Floros, G. (2004). Parallel texts in Translating and Interpreting. *TSNM*, (2), pp. 33–41.

Fonseca, N. B. de L. y Alves, F. (2016). Assessing complexity and difficulty levels of machine-translated texts. *Letras y Letras*, 32(1), pp. 306–337.

Gatti, M. y Giozza, M. (2018). Subcompetencia instrumental y traducción de marcas de subjetividad. *Nueva ReCIT: Revista del Área de Traductología*, (1).

Gerloff, P. (1987). Identifying the unit of analysis in translation: Some uses of think-aloud protocol data. En: Faerch, C. y Kasper, G. (eds.), *Introspection in second language research*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 135-158.

Gile, D. (2009). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins Publishing Industry.

Gile, D. (2015). Experimental research. En: Angelelli, C. V. y Baer, B. J. (eds.), *Researching Translation and Interpreting*. Londres y Nueva York: Routledge, pp. 220–228.

Giozza, M. (2013). La investigación en traducción orientada al proceso. En *LyCE Estudios*. Editorial FFyL, Universidad Nacional de Cuyo y Ediciones ILyC, 16, pp. 93–117.

Giozza, M. y Gatti, M. (2009). La secuencia del proceso traductor en alumnos de la carrera del traductorado. *Revista Digilenguas* No 3, pp. 305–313.

Giozza, M. y Gatti, M. (2012). Dificultades traslativas en marcas de subjetividad. *Décimas Jornadas Anuales de Investigación*. Mendoza: Universidad del Aconcagua, pp. 2–10.

Giozza, M. y Gatti, M. (2014). La subcompetencia instrumental y la traducción de marcas de subjetividad: ¿una relación casual o causal? Informe final de proyecto de investigación. Mendoza: Universidad del Aconcagua.

Giozza, M. y Gatti, M. (2015). On the Difficulties Posed by the Translation of Subjectivity Markers: A Case Study. En: Alves, F., Hurtado Albir, A. y Lacruz, I. (eds.), *Translation Spaces*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamin, 4(1), pp. 75–97.

Glaser, B. y Strauss, A. (2006). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.

González Davies, M. y Scott-Tennent, C. (2005). A Problem-Solving and Student-Centred Approach to the Translation of Cultural References. *Meta: Journal Des Traducteurs*, 50(1), pp. 160-179.

Göpferich, S. (2009). Towards a model of translation competence and its acquisition: the longitudinal study TransComp. En: Göpferich, S., Jakobsen, A. L. y Mees, I. M. (eds.)

*Behind the Mind: Methods, Models and Results in Translation Process Research. Copenhagen Studies in Language*, 37. Copenhagen: Samfundslitteratur Press, pp. 11–37.

Göpferich, S. (2010). The translation of instructive texts from a cognitive perspective: novices and professionals compared. En: Mees, I. M., Alves, F. y Göpferich, S. (eds.), *New Approaches in Translation Process Research. Copenhagen Studies in Language* 39. Copenhagen: Samfundslitteratur Press, pp. 5–55.

Göpferich, S. y 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), pp. 169–191.

Göpferich, S., Bayer-Hohenwarter, G., Prassl, F. y Stadlober, J. (2011). Exploring Translation Competence Acquisition: Criteria of Analysis Put to the Test. En: O'Brien, S. (ed.), *Cognitive Explorations of Translation*. Londres: Continuum, pp. 57–85.

Gouadec, D. (2007). *Translation as a Profession*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins Publishing Industry Publishing Company.

Gough, J. (2011). An empirical study of professional translators' attitudes, use and awareness of Web 2.0 technologies, and implications for the adoption of emerging technologies and trends. *Linguistica Antverpiensia New Series-Themes in Translation Studies*, (10).

Gough, J. (2016). The patterns of interaction between professional translators and online resources. [Tesis doctoral, Universidad de Surrey].

Gough, J. (2018). Investigating the Use of Resources in the Translation Process. En: Durán-Muñoz, I. y Corpas Pastor, G. (eds.), *Trends in E-Tools and Resources for Translators and Interpreters*, 45, pp. 9–36.

Hagemann, S. (2020). Translation 'errors'. Teaching, negotiation, and power. *transkom*, 13 (1), pp. 1-22.

Hansen, G. (2009). Some Thoughts About the Evaluation of Translation Products in Empirical Translation Process Research. *Copenhagen Studies in Language*, 38. Copenhagen: Samfundslitteratur Press, pp. 389–402.

Hansen, G. (2010). Integrative description in translation process research. En: Schreve, G. M. y Angelone, E. (eds.), *Translation and Cognition*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins Publishing Industry Publishing Company, pp. 189–211.

Hansen, G. (2013a). Many tracks lead to the goal. A long-term study on individual translation styles. En: Way, C., Vandepitte, S., Meylaerts, R. y Bartłomiejczyk, M. (eds.), *Tracks and Treks in Translation Studies*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins Publishing Industry Publishing Company, pp. 49–62.

Hansen, G. (2013b). The Translation Process as Object of Research. En: Millán, C. y Bartrina, F. (eds.), *The Routledge Handbook of Translation Studies*. Londres y Nueva York: Routledge, pp. 88-101

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México: Mc Graw Hill

Hirci, N. (2013). Changing Trends in the Use of Translation Resources: The Case of Trainee Translators in Slovenia. *ELOPE: English Language Overseas Perspectives and Enquiries*, 10(2), pp. 149–165.

Holmes, J. (1972/2000). The Name and Nature of Translation Studies. En: Venuti, L. (ed.), *The Translation Studies Reader*. Londres y Nueva York: Routledge, pp. 172-185.

Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y traductología: Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.

Hurtado Albir, A. (ed.) (1996). *La enseñanza de la traducción*. Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I.

Hurtado Albir, A., Alves, F., Englund Dimitrova, B. y Lacruz, I. (2015). A retrospective and prospective view of translation research from an empirical, experimental, and cognitive perspective: the TREC Network. *Translation and Interpreting*, 7(1), 5–25.

Hurtado Albir, A. y Taylor, P. (2015). The Acquisition of Translation Competence. Competences, Tasks, and Assessment in Translator Training. *Meta* 602, pp. 256–280.

Hvelplund, K. T. (2017). Translators' use of digital resources during translation. *Hermes*, (56), pp. 71–87.

Hvelplund, K. T. (2019). Digital resources in the translation process – attention, cognitive effort and processing flow. *Perspectives*, 27(4), pp. 510–524.

Jääskeläinen, R. (1989). Teaching How to Use Reference Material in Translator Training: Results of a Think-Aloud Protocol Study. En: Nuopponen, A. y Palmberg, R. (eds.), *Special languages and second languages: Methodology and research*, [AFinLA Yearbook 47]. Vaasa: AFinLA, pp. 69–78.

Jääskeläinen, R. (1999). Tapping the process: an explorative study of the cognitive and affective factors involved in translating. [Tesis doctoral. Joensuu University Press].

Jääskeläinen, R. (2010). Think-aloud protocol. En: Gambier, Y. y van Doorslaer, L. (eds.), *Handbook of Translation Studies*, 1. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins Publishing Industry Publishing Company, pp. 371–373.

Jakobsen, A. L. (2002). Translation drafting by professional translators and by translation students. En: Sánchez Trigo, E. y Fauces, O. D. (eds.), *Traducción y comunicación*, 3. Ayuntamiento de Vigo = Concello de Vigo. Congresos No. 36, pp. 89-103.

Jakobsen, A. L. (2003). Effects of think aloud on translation speed, revision, and segmentation. En: Alves, F. (ed.), *Triangulating Translation: Perspectives in Process-Oriented Research*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins Publishing Industry, pp. 69–95.

Jakobsen, A. L., Muñoz Martín, R., Ehrensberger-Dow, M., Massey, G., y Seeber, K. (2015). Hot Topics in Translation Studies: Translation Process Research. *EST Newsletter*, (46), 9–30.

Jensen, K. T. H. (2009). Indicators of text complexity. En S. Göpferich, A. L. Jakobsen y I. M. Mees (eds), *Behind the Mind: Methods, Models and Results in Translation Process Research. Copenhagen Studies in Language*, 36. Copenhagen: Samfundslitteratur Press. pp. 61–80.

Jensen, K. T. H. y Pavlović, N. (2009). Eye Tracking Translation Directionality. En: Pym, A. y Perekrestenko, A. (eds.), *Translation Research Projects 2*. Tarragona: *Intercultural Studies Group*, Universitat Rovira i Virgili, pp. 93–109.

Kelly, D. (2002). Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Puente*, 1, 9–20.

Krings, H. P. (1986). Translation Problems and Translation Strategies of Advanced German Learners of French (L2). En: House, J. y Blum-Kulka S. (eds.), *Interlingual and Intercultural Communication: Discourse and Cognition in Translation and Second Language Acquisition Studies*. Tübingen: Gunter Narr, pp. 263-276.

Künzli, A. (2007). The ethical dimension of translation revision. An Empirical Study. *The Journal of Specialised Translation*, 8(1), 42–56.

Kussmaul, P. (1997). *Training the Translator*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins Publishing Industry.

Kuznik, A. (2016). Work content of in-house translators in small and medium-sized industrial enterprises. Observing real work situations. *The Journal of Specialised Translation*, (25), pp. 213–231.

Kuznik, A., Hurtado Albir, A. y Espinal Berenguer, A. (2010). El uso de la encuesta de tipo social en Traductología. Características metodológicas. *MonTI*, 2, pp. 315–344.

Kuznik, A., y Verd, J. M. (2010). Investigating Real Work Situations in Translation Agencies. Work Content and Its Components. *Hermes*, (44), pp. 25–43.

Levý, J. (1967/2012). Translation as a decision process. *Scientia Traductionis*, 11, pp. 72–96.

Liendo, P. J. y Massi, M. P. (2017). Alfabetización académica, géneros y competencias: un modelo didáctico para la enseñanza del inglés a estudiantes de traducción. *ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, (17), pp. 251–272.

Lörscher, W. (1991). *Translation performance, translation process, and translation strategies: A psycholinguistic investigation*. Tübingen: Gunter Narr

Lörscher, W. (1992). Investigating the Translation Process. *Meta: Journal Des Traducteurs*, 37(3), pp. 426–439.

Lörscher, W. (2005). The Translation Process: Methods and Problems of its Investigation. *Meta: Journal Des Traducteurs*, 50(2), pp. 597-608.

Massey, G. (2017). Translation Competence Development and Process - Oriented Pedagogy. En: Schwieter, J. W. y Ferreira, A.(eds.), *The Handbook of Translation and Cognition*, pp. 496–518.

Massey, G., y Ehrensberger-dow, M. (2010). Investigating demands on language professionals: methodological challenges in exploring translation competence. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée -N° Spécial*, 1, pp. 127–141.

Massey, G., y Ehrensberger-Dow, M. (2011). Technical and Instrumental Competence in the Translator's Workplace: Using Process Research to Identify Educational and Ergonomic Needs. *ILCEA*, (14), pp. 1–14.



Massey, G., y Ehrensberger-Dow, M. (2014). Looking beyond text: the usefulness of translation process data. En: Engberg, J., Heine, C. y Knorr, D. (eds.), *Methods in Writing Process Research*. Bern: Peter Lang, pp. 81–98.

Montalt i Resurrecció, V., Ezpeleta Piorno, P. y García-Izquierdo, I. (2008). The Acquisition of Translation Competence through Textual Genre. *Translation Journal: a Publication for Translators about Translators and Translation*, 12 (4), pp. 1-12.

Mossop, B. (2014). *Revising and Editing for Translators*. Londres y Nueva York: Routledge.

Munday, J. (ed.). (2009). *The Routledge Companion to Translation Studies*. Londres y Nueva York: Routledge.

Muñoz Martín, R. (2008). Apuntes para una traductología cognitiva. En: Pegenaute, L., Decesaris, J., Tricás, M. y Bernal, E. (eds.), *Actas del III Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XXI*. Barcelona 22-24 de marzo de 2007. Barcelona: PPU. Vol. n.º 2, pp. 65-75.

Muñoz Martín, R. (2010). On paradigms and cognitive translatology. En: Shreve G. y Angelone, E. (eds.), *Translation and Cognition*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 169–187.

Muñoz Martín, R. (2012). Standardizing translation process research methods and reports. *Iberian Studies on Translation and Interpreting*. Bern: Peter Lang, pp. 11–22.

Muñoz Martín, R. (2014). Una instantánea movida de la investigación en procesos de traducción. *MonTI Special Issue – Minding Translation*, pp. 9-47.

Muñoz Martin, R. (2017). Looking Toward the Future of Cognitive Translation Studies. En: Schwiter, J. W y Ferreira, A (eds.), *The Handbook of Translation and Cognition*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, pp. 555-572.

Nord, C. (2005). *Text analysis in translation: theory, methodology, and didactic application of a model for translation-oriented text analysis*. Leiden: Brill | Rodopi.

O'Brien, S. (2013). The borrowers: Researching the cognitive aspects of translation. *Target*, 25(1), pp. 5–17.

PACTE (2002). Exploratory tests in a study of translation competence. *Conference Interpretation and Translation*, 4 (2), pp. 41–69.

PACTE (2000). Acquiring translation competence: Hypothesis and methodological problems in a research project. En: Beeby, A., Ensinger, D. y Presas, M. (eds.), *Investigating Translation*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins Publishing Industry, pp. 99-106.

PACTE (2003). Building a translation competence model. En: Alves, F. (ed.), *Triangulating Translation: Perspectives in Process-Oriented Research*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins Publishing Industry, pp. 43-66.

PACTE (2005a). Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues. *Meta: Journal Des Traducteurs*, 50 (2), pp. 609-619.

PACTE (2005b). Primeros resultados de un experimento sobre la Competencia Traductora. Actas del *II Congreso Internacional de La AIETI (Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación) 'Información y Documentación'*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas, pp. 573-587.

PACTE (2008). First results of a translation competence experiment: Knowledge of translation and efficacy of the translation process. En: Kearns, J. (ed.), *Translator and interpreter training: Issues, methods and debates training*. Londres: Continuum, pp. 104–126.

PACTE (2009). Results of the validation of the PACTE translation competence model: Acceptability and decision making. *Across Languages and Cultures*, 10(2), pp. 207–230.

PACTE (2011). Results of the validation of the PACTE translation competence model: Translation Problems and Translation Competence. En: Alvstad, C., Hild, A. y Tiselius, E. (eds.), *Methods and Strategies of Process Research: Integrative Approaches in Translation Studies*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 317-343.

PACTE (2019). Evolution of the Efficacy of the Translation Process in Translation Competence Acquisition. *Meta: Journal Des Traducteurs*, 64(1), pp. 242–265.

Parra Galiano, S. (2016). Translation Revision: Fundamental Methodological Aspects and Effectiveness of the EN-15038:2006 for Translation Quality Assurance. En: Zehnalova, J., Molnar, O. y Kubanek, M. (eds.), *Interchange between Languages and Cultures: The Quest for Quality*. Olomouc Modern Language Series. República Checa: Palacký University Olomouc, pp. 39-52.

Pavlovic, N. (2007). *Directionality in Collaborative Translation Process. A Study of Novice Translators*. [Tesis doctoral. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili].

Pavlovic, N. (2010). What Were They Thinking?! Students' Decision Making in L1 and L2 Translation Processes. *Hermes*, 44(44), pp. 63–87.

Pinto, M.; Gómez-Hernández, J. A.; Puertas, S.; Guerrero, D; Granell, X; Gómez, C.; Palomares, R y Cuevas, A. (2013). Designing and Implementing Web-Based Tools to Assess Information Competences of Social Science Students at Spanish Universities. *Communications in Computer and Information Science*, 397, 443–449.

Pinto, M; Fernández Pascual, R.; Gómez-Hernández, J. A.; Cuevas, A.; Granell, X.; Puertas, S.; Guerrero, D.; Gómez, C. y Palomares, R. (2016). Attitudes toward Information

Competency of University Students in Social Sciences (Intergovernmental Panel on Climate Change, Ed.). *Libraries and the Academy*, 16, pp. 737–761.

Prassl, F. (2010). Translators' Decision-Making Processes in Research and Knowledge Integration. En: Göpferich, S., Alves, F. y Meets, I. M. (eds.), *New Approaches in Translation Process Research*. Copenhagen: Samfundslitteratur Press, pp. 57–81.

Pym, A. (1992). Translation Error Analysis and the Interface with Language Teaching. En: Dollerup, C. y Loddegaard, A. (eds.), *Teaching Translation and Interpreting, Talent and Experience*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins Publishing Industry, pp. 279-288.

Pym, A. (2003). Redefining translation competence in an electronic age. In defence of a minimalist approach. *Meta* 48 (4), pp. 481- 497.

Recoder, M. J., y Cid-Leal, P. (2004). La documentación en la traducción especializada. En: Gonzalo García, R. C. y García Yebra, V. (eds.), *Manual de Documentación y Terminología para la traducción especializada*. Madrid: Arco/ Libros, pp. 73–88.

Reiss, K. y Vermeer, H. J. (1984/1996). *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tubinga: Niemeyer. Traducción de Martín de León, C. y García Reina, S. *Fundamentos para una teoría general de la traducción*. Madrid: Akal.

Risku, H (2020). Cognitive Approaches to Translation. En: Chapelle, C. (ed.), *The Concise Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell, pp. 192-203.

Risku, H. (2014). Translation Process Research as Interaction Research: From Mental to Socio-Cognitive Processes. *MonTI Special Issue – Minding Translation*, pp. 331–353.

Risku, H. y Rogl, R. (2021). Translation and situated, embodied, distributed, embedded and extended cognition. En: Jakobsen, A. L. y Alves, F. (eds.), *Routledge Handbook of Translation and Cognition*. Londres y Nueva York: Routledge.

Risku, H., Milošević, J. y Rogl, R. (2017). Extended translation: Socio-cognitive translation processes in the workplace. Centre for Translation Studies. Universidad de Vienna.

Robert, I., Rigouts Terryn, A., Ureel, J. y Remael, A. (2017). Conceptualizing translation revision competence: A pilot study on the ‘tools and research’ subcompetence. *Journal of Translation Studies*, 28, pp. 293-316.

Robert, I., Ureel, J., Remael, A. y Rigouts Terryn, A. (2018). Conceptualizing translation revision competence: a pilot study on the ‘fairness and tolerance’ attitudinal component. *Perspectives*, 26(1), pp. 2–23.

Rojo, A. M. (2013). *Diseños y métodos de investigación en traducción*. Madrid: Síntesis.

Saldanha, G. y O’Brien, S. (2013). *Research methodologies in translation studies*. Mánchester: St. Jerome.

Sales, D., Pinto, M. y Fernández-Ramos, A. (2016). Undressing information behaviour in the field of translation: A case study with Translation trainees. *Journal of Librarianship and Information Science*. Vo. 50(2), pp. 186-198.

Sandrock, U. (1982). Thinking Aloud Protocols (TAPs)- Ein instrument zur Dekomposition des komplexen Prozesses ‘Übersetzen’. [Tesis Doctoral inédita, Universitat Kassel].

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). La construcción del marco teórico en la investigación social. En: *Manual de metodología: Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.

Scott-Tennent, C., González Davies, M. y Rodríguez Torras, F. (2001). Experimental training in the application of translation strategies: an empirical study. *Quaderns*, 6(6), pp. 22–26.

Séguinot, C. (ed.) (1989). *The Translation Process*. Toronto, H.G. Publications, School of Translation, Universidad de York.

Shreve, G. (2002). Knowing Translation: Cognitive and Experiential Aspects of Translation Expertise from the Perspective of Expertise Studies. En: Riccardi, A. (ed.) *Translation Studies: Perspectives on an Emerging Discipline*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 150–171.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquía.

Sun, S. (2015). Survey-based studies. En: Angelelli, C. V. y Baer, B. J. (eds.), *Researching Translation and Interpreting*. Londres y Nueva York: Routledge, pp. 287–297.

Tirkkonen-Condit, S. (1989). Professional vs. Non-Professional Translation: A Think-Aloud Protocol Study. En: Séguinot, C. (ed.), *The Translation Process*. Toronto, H.G. Publications, School of Translation, Universidad de York, pp. 73-85.

Tirkkonen-Condit, S. (2005). The Monitor Model Revisited: Evidence from Process Research. *Meta: Journal Des Traducteurs*, 50(2), pp. 405-414.

Tolosa Igualada, M. (2013). *Don de errar. Tras los pasos del traductor errante*. Estudios sobre la traducción. Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I.

Vandepitte, S. (2008). Remapping Translation Studies: Towards a Translation Studies Ontology. *Meta: Journal Des Traducteurs*, 53(3), 569-588.

Vanroy, B., De Clercq, O. y Macken, L. (2019) Correlating process and product data to get an insight into translation difficulty. *Perspectives*, 27 (6), pp. 924-941.



## ANEXO 1: CARRERAS UNIVERSITARIAS DE TRADUCTOR E INTÉRPRETE EN ARGENTINA

Institución	Ubicación geográfica (Provincia)	Tipo de institución	Carrera	Duración de la carrera en años	Año de creación de la carrera
Universidad Nacional de la Plata-UNLP	Buenos Aires	Pública	TP <sup>26</sup> de inglés	5	1948
			TP de francés	5	1948
Universidad Nacional de Catamarca- UNCA	Catamarca	Pública	TP de inglés	4	1989
Universidad Nacional de Córdoba- UNC	Córdoba	Pública	TP de inglés	5	1990
			TP de alemán	5	1990
			TP de francés	5	1990
			TP de italiano	5	1990
Universidad Nacional del Comahue- UNCO	Río Negro	Pública	TP de inglés	5	1991
Universidad Nacional de La Rioja- UNLAR	La Rioja	Pública	TP de inglés	4	1998
Universidad Autónoma de Entre Ríos- UADER	Entre Ríos	Pública	TP de portugués	2.5	2000
			TP de inglés	2.5	2000
			Traductor de francés	4	
			Traductor de italiano	4	
Universidad de Lanús-UNLA	Buenos Aires	Pública	TP de inglés	4	2007
Universidad Nacional de Rosario- UNR	Santa Fe	Pública	TP de portugués	4	2009
Universidad de Buenos Aires (UBA)	Buenos Aires	Pública	TP de inglés	5	1968
			TP de alemán	5	
			TP de francés	5	
			TP de portugués	5	
			TP de italiano	5	
Universidad Nacional de Cuyo (UNCU)	Mendoza	Pública	TP de inglés	4	s/d
Universidad del Salvador- USAL	Buenos Aires	Privada	Trad. Científico Literario de inglés	4 años	1970
			TP de inglés	4 años	1970
			Licenciado en Interpretación de Conferencias en inglés	4 años	1990

<sup>26</sup> Traductor Público



				TP de portugués	4 años	2012
				Trad. Científico Literario de portugués	4 años	2012
Universidad del Aconcagua- UDA	Mendoza	Privada		TP de inglés	4 años	1996
Universidad Adventista del Plata- UAPAR	Entre Ríos	Privada		TP de inglés	5 años	1995
Universidad de Belgrano (UB)	Buenos Aires	Privada		Traductor Público Literario y Científico Técnico de inglés	4 años	s/d
Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA)	Buenos Aires	Privada		TP de inglés	4 años	s/d
Universidad del Museo Social Argentino (UMSA)	Buenos Aires	Privada		TP de inglés	4 años	s/d
				Intérprete de inglés	4 años	
Universidad del Centro Educativo Latinoamericano (UCEL)	Santa Fé	Privada		TP de inglés	1 año	s/d
				TP de portugués	1 año	
Universidad de Morón (UM)	Buenos Aires	Privada		TP de inglés	4 años	s/d
Universidad Católica de Salta (UCASAL)	Salta	Privada		TP de inglés	4 años	s/d
				Técnico Traductor en inglés	4 años	
Universidad Argentina de la Empresa (UADE)	Buenos Aires	Privada		TP de inglés	4 años	s/d
				Intérprete Simultáneo de inglés	5 años	

## ANEXO 2: TO DE LA TAREA 1

### Encargo de traducción:

(Imaginamos que) Rick Steves, creador y autor de *Rick Steves' Europe*, quiere hacer traducir sus artículos al español para publicarlos en el blog. Nos contacta y, para comenzar, nos envía para traducir solo algunos fragmentos de dos de sus artículos ya publicados en el blog. Los primeros cuatro párrafos se toman de este enlace: <https://www.ricksteves.com/travel-tips/trip-planning/timing-your-trip> y el último párrafo de:

<https://www.ricksteves.com/travel-tips/transportation/car-or-train>

### When to Go to Europe: Timing Your Trip

Some people have flexible enough jobs and lifestyles to cherry-pick when to take their vacations, but many others have less choice. Fortunately, Europe welcomes visitors 365 days a year — and each season offers a different ambience and experience.

In travel-industry jargon, the year is divided into three seasons: peak season (roughly mid-June through August), shoulder season (April through mid-June and September through October), and off-season (November through March). Each has its pros and cons. Regardless of when you go, if your objective is to “meet the people,” you’ll find Europe filled with them any time of year.

[...]

**Don’t discount July and August.** Although Europe’s tourist crowds can generally be plotted on a bell-shaped curve that peaks in July and August, there are exceptions. For instance, Paris is relatively empty in July and August but packed full in June (conventions) and September (trade shows).

In much of Europe, cities are partially shut down in July and August, when local urbanites take their beach breaks. You’ll hear that these are terrible times to travel, but it’s really no big deal. [...] Just don’t get caught on the *WRong* road on the first or fifteenth of the month (when vacations often start or finish, causing huge traffic jams), or try to compete with all of Europe for a piece of French Riviera beach in August.

[...]

While many European travel dreams come with a clickety-clack rhythm of the rails soundtrack — and most first trips are best by train — you could at least consider the convenience of driving. Behind the wheel you’re totally free, going where you want, when you want.



**ANEXO 3: TO DE LA TAREA 2****Encargo de traducción:**

El Servicio de Extensión de la Universidad Estatal de Colorado nos pide la traducción de texto publicado en <http://extension.colostate.edu/topic-areas/insects/codling-moth-control-in-home-plantings-5-613/> "CodlingMoth: Control in Home Plantings", para publicarlo en su página web.

**Codling Moth: Control in Home Plantings**

Codling moth is the most important insect pest of apple and pears in North America. Damage is done by the larvae, which are cream-colored caterpillars that tunnel fruit and produce 'wormy' apples (Figure 1). Control of this insect can be difficult due largely to the feeding habits of the insect, but several measures may be used in home orchards to effectively manage codling moth.

**Mating Disruption**

Mating disruption is a technique where sex pheromones of an insect, used for detecting mates, are placed throughout an area to saturate the environment with the pheromone. If successful, males will be unable to locate females to mate and, in the absence of successful mating, only infertile eggs are laid.

Mating disruption for codling moth is widely used in apple and pear orchards and can be very successful under the correct circumstances.



**ANEXO 4: CUESTIONARIOS POSTAREAS****CUESTIONARIO 1****Texto 1: When to Go to Europe: Timing Your Trip****Cuestionario de 5 preguntas (una opcional)****NOMBRE Y APELLIDO:**

1. ¿Conocés el tema que trata el texto o tenés experiencia en la traducción de textos como el que acabás de traducir?

Sí

No

2. ¿Cuán satisfecho estás con tu traducción?

Muy satisfecho

Satisfecho

Poco satisfecho

3. ¿Utilizaste alguna fuente impresa para tu traducción? ¿Cuál/es?
4. Mientras hiciste la traducción, utilizaste algún otro dispositivo para hacer consultas en internet, por ej: Tablet, celular, otra computadora.

Sí

No

5. (Opcional) En este espacio podés hacer cualquier comentario que creas pertinente sobre la traducción que acabás de hacer:

**¡¡Muchas gracias!!!**

**CUESTIONARIO 2****Texto 2: Codling Moth: Control in Home Plantings**  
**Cuestionario de 7 preguntas (una opcional)**

NOMBRE y APELLIDO:

1. ¿Conocés el tema que trata el texto o tenés experiencia en la traducción de textos como el que acabás de traducir?

Sí  
No

2. ¿Cuán satisfecho estás con tu traducción?

Muy satisfecho  
Satisfecho  
Poco satisfecho

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

3. ¿Utilizaste alguna fuente impresa para tu traducción? ¿Cuál/es?
4. Mientras hiciste la traducción, utilizaste algún otro dispositivo para hacer consultas en internet, por ej: Tablet, celular, otra computadora.

Sí  
No

5. Compará y calificá los textos 1 y 2:

	Muy difícil	Difícil	Fácil	Muy fácil
Texto 1: When to Go to Europe: Timing Your Trip				
Texto 2: Codling Moth: Control in Home Plantings				

6. En este espacio podés hacer cualquier comentario que creas pertinente sobre la traducción que acabás de hacer:

--

**¡¡Muchas gracias!!!**

## ANEXO 5: ENCUESTA DE DIAGNÓSTICO

### Encuesta de diagnóstico

Esta encuesta tiene como objetivo conocer el perfil personal y académico de los participantes de la investigación del proceso traductor.

Ninguno de los datos obtenidos a través de esta encuesta, de los cuestionarios postareas ya completados y de las grabaciones de pantallas serán divulgados haciendo referencia a sus actores reales. En todos los casos, sus nombres serán reemplazados por nombres ficticios a fin de resguardar su identidad.

Dirección de correo electrónico:

1. NOMBRE Y APELLIDO:
2. EDAD:
3. NACIONALIDAD:
4. Año que egresaste de la escuela secundaria:
5. Año en el que comenzaste a cursar la carrera (de traductor):
6. Estudiaste en escuela: primaria, privada, pública de gestión privada
7. Estudiaste en escuela secundaria: primaria, privada, pública de gestión privada
8. Antes de ingresar a la carrera de traductor, estudiaste inglés: en escuela secundaria, en escuela secundaria y en escuela primaria, con profesor/a particular, en instituto de inglés, en el extranjero.
9. Si estudiaste con profesora particular, en un instituto o si viviste en el extranjero, indicá cuánto tiempo:
10. ¿Rendiste examen internacional? Sí/ No
11. Si rendiste examen internacional, ¿qué examen/es rendiste y cuándo (año/s)?
12. ¿Hiciste algún curso de traducción (escrita, audiovisual, de interpretación u otro relacionado) antes de ingresar a la carrera? Sí/ No
13. Si tu respuesta anterior (12) es afirmativa, especificá qué curso/s hiciste, cuándo y dónde.
14. ¿Hiciste algún curso de traducción (escrita, audiovisual, de interpretación u otro relacionado) durante el cursado de la carrera, antes de participar en esta investigación? Sí/ No
15. Si tu respuesta anterior (14) es afirmativa, especificá qué curso/s hiciste, cuándo y dónde.



16. ¿Hiciste alguna vez algún trabajo de traducción (fuera de las tareas de la universidad) antes de hacer las traducciones que te asigné para mi investigación (las traducciones con grabaciones de pantallas)? Si/No
17. Si tu respuesta (16) es afirmativa, indicá qué tradujiste (por ejemplo: tipo/s de texto, direccionalidad, extensión del texto/ de los textos o duración de la/s interpretación/es de la/s película/s, etc.)
18. Indicá qué asignaturas del plan de estudios tenías aprobadas (solo el cursado, o el cursado y el final) al momento de hacer las traducciones para muestra investigación:
- Introducción a la Lengua Inglesa
  - Introducción a la Lengua Española
  - Introducción a la Gramática Española
  - Lengua Inglesa I
  - Gramática Inglesa I
  - Gramática Inglesa II
  - Fonética y Fonología Inglesa I
  - Lengua Española I
  - Literatura en Lengua Española
  - Introducción a la Traducción
  - Lengua Inglesa II Aplicada a la Traducción
  - Literatura en Lengua Española II
  - Semántica
  - Fonética y Fonología Inglesa II
  - Gramática Española II
  - Terminología y Documentación
  - Traducción y Traductología
  - Derecho I
  - Derecho II
  - Lengua Inglesa III Aplicada a la Traducción
  - Análisis del Discurso
  - Traducción Jurídica I

Traducción Técnica  
 Taller de Herramientas para la Traducción  
 Literatura en Habla Inglesa  
 Traducción Comercial  
 Lengua Inglesa IV Aplicada a la Traducción  
 Traducción Literaria  
 Traducción Científica y Periodística  
 Traducción Jurídica II  
 Traducción Jurídica III  
 Derecho III  
 Taller de Actuación Pericial  
 Interpretación

19. Indicá qué asignaturas del plan de estudios estabas cursando (como alumno libre o como alumno regular) al momento de hacer las traducciones para nuestra investigación.

Introducción a la Lengua Inglesa  
 Introducción a la Lengua Española  
 Introducción a la Gramática Española  
 Lengua Inglesa I  
 Gramática Inglesa I  
 Gramática Inglesa II  
 Fonética y Fonología Inglesa I  
 Lengua Española I  
 Gramática Española I  
 Literatura en Lengua Española I  
 Introducción a la Traducción  
 Lengua Inglesa II Aplicada a la Traducción  
 Literatura en Lengua Española II  
 Semántica  
 Fonética y Fonología Inglesa II

Gramática Española II

Terminología y Documentación

Traducción y Traductología

Derecho I

Derecho II

Lengua Inglesa III Aplicada a la Traducción

Análisis del Discurso

Traducción Jurídica I

Traducción Técnica

Taller de Herramientas para la Traducción

Literatura en Habla Inglesa

Traducción Comercial

Lengua Inglesa IV Aplicada a la Traducción

Traducción Literaria

Traducción Científica y Periodística

Traducción Jurídica II

Traducción Jurídica III

Derecho III

Taller de Actuación Pericial

Interpretación

**ANEXO 6: TIEMPO DE EJECUCIÓN DE LAS TAREAS**

	TAREA 1				TAREA 2			
	Orientación	Producción	Revisión	Total	Orientación	Producción	Revisión	Total
<b>Nivel inicial</b>								
S1	00:04:37	00:43:56	00:09:08	00:57:41	00:03:53	00:22:31	00:05:40	00:32:04
S2	-	00:55:42	-	00:55:42	-	00:25:51	-	00:25:51
S3	-	00:32:26	00:03:02	00:35:28	-	00:18:54	00:01:40	00:20:34
S4	00:08:45	00:52:12	00:16:38	01:17:35	00:06:48	00:28:56	00:10:38	00:46:22
S5	-	00:25:56	00:42:51	01:08:47	00:01:10	00:25:49	00:14:15	00:41:14
Total por nivel				04:55:13				02:46:05
Tiempo promedio				00:59:02				00:33:13
<b>Nivel intermedio 1</b>								
S6	00:10:30	01:06:06	00:01:54	01:18:30	00:06:55	00:36:15	00:02:30	00:45:40
S7	00:04:24	00:37:34	00:09:45	00:51:43	00:01:38	00:20:23	00:04:41	00:26:42
S8	-	00:33:03	00:00:50	00:33:53	-	00:31:53	-	00:31:53
S9	00:03:20	00:42:44	00:12:54	00:58:58	00:01:27	00:19:24	00:09:15	00:30:06
Total por nivel				03:43:04				02:14:21
Tiempo promedio				00:55:46				00:33:35
<b>Nivel intermedio 2</b>								
S10	00:11:37	01:01:54	00:32:15	01:45:46	00:31:16	00:55:22	00:22:48	01:49:26
S11	00:08:40	01:10:37	00:02:25	01:21:42	00:13:29	00:57:28	00:13:49	01:24:46
S12	00:16:46	01:17:51	01:27:00	03:01:37	00:25:50	00:47:33	00:15:44	01:29:07
Total por nivel				06:09:05				04:43:19
Tiempo promedio				01:32:16				01:34:26
<b>Nivel avanzado</b>								
S13	00:19:55	01:15:55	00:53:04	02:28:52	00:10:49	00:17:06	00:22:23	00:50:18
S14	00:04:46	01:19:13	00:03:21	01:27:20	00:03:24	00:41:42	00:16:12	01:01:18
S15	00:25:12	01:19:02	00:16:43	02:00:57	00:03:45	00:46:53	00:33:31	01:24:09
Total por nivel				05:57:09				03:15:45
Tiempo promedio				01:59:03				01:05:15
				20:44:31				12:58:30



## ANEXO 7: REGISTRO DE BÚSQUEDAS EJECUTADAS (TAREA 1)

BÚSQUEDAS SIMPLES					
	Elemento buscado	Fuentes consultadas	Tipo de decisión	Estrategia de búsqueda	Criterios no explícitos de toma de decisiones
<b>nivel inicial</b>					
<b>S1</b>	<i>Cherry-pick;</i> <i>bell-shaped;</i> <i>clickety-clack;</i> <i>Peak</i>	WR (bil. )	Adopta		Verifica formal correspondencia
	<i>Traffic-jam; rail;</i> <i>Wheel</i>		Propone confirma		Comprueba formal correspondencia
<b>S2</b>	<i>Cherry-pick;</i> <i>welcome;</i> <i>jargon, off-</i> <i>season;</i> <i>regardless;</i> <i>discount; crowd;</i> <i>trade; road;</i> <i>French Riviera;</i> <i>clickety- clack;</i> <i>dream;</i> <i>convenience;</i> <i>wheel; shut down</i>	WR (bil.)	Adopta		Verifica formal correspondencia
	<i>Packed</i>		Confirma		Comprueba formal correspondencia
	<i>Peak; peak</i>		Propone		
	<i>Roughly</i>		Propone		
	<i>Bell</i>		Descarta y adopta		Verifica formal correspondencia
	<i>Season</i>		Descarta y adopta		Verifica formal correspondencia
	<i>Pros y contras</i>		Resultados de Google	Adopta	

S3	<i>Roughly mid-June through August</i>	TACambridge	Adopta		Verifica formal	correspondencia
	<i>temporada baja media alta en Europa</i>	Resultados de Google	confirma		Comprueba formal y conceptual	adecuación
S4	<i>Cherry-pick French Riviera</i>	Resultados de Google Resultados de Google (Wikipedia)	Propone Adopta	En Google: Cherry pick meaning	Verifica formal y conceptual	correspondencia
	<i>Timing; shut-down</i>	WR (bil.)	Descarta y adopta		Verifica formal	correspondencia
S5	<i>Off season; trade show</i>		Adopta		Verifica formal	correspondencia
	<i>Plotted; urbanite</i>		Propone		Comprueba formal	correspondencia
S4	<i>Peak season; regardless; beach break; compete</i>		Confirma		Comprueba formal	correspondencia
	<i>French Riviera</i>	Resultados de Google (bil.)	Descarta y adopta	En Google: French Riviera	Verifica formal y conceptual	correspondencia
S5	<i>Cherry-pick</i>	WR (ingl.)	confirma		Comprueba conceptual	adecuación
	<i>Jargon</i>		Propone		Verifica conceptual	adecuación
S5	<i>Uso de mayúsculas en los meses</i>	RAE	Adopta		Verifica conceptual	adecuación
	<i>Peak season</i>	Resultados de Google	Confirma	En Google: what is a peak season	Comprueba conceptual	adecuación
S5	<i>Cherry pick</i>	Diccionario Cambridge (ingl.)	Confirma	En Google: cherry-pick	Comprueba conceptual	adecuación
	<i>French Riviera</i>	Resultados de Google	Descarta y adopta	En Google: French Riviera	Verifica conceptual	adecuación formal y conceptual
S5	<i>Rhythm</i>	Resultados de Google	Confirma	En Google: rítmico	Comprueba formal y conceptual	adecuación formal y conceptual
	<i>pros y contras (R)</i>	Resultados de Google	Confirma	En Google: pros y contras	Comprueba formal y conceptual	adecuación formal y conceptual
S5	<i>Convention, soundtrack</i>	WR (bil.)	Adopta		Verifica formal	correspondencia

	<i>Traffic jam</i>		Confirma		Comprueba formal	correspondencia
	<i>Convenience;</i> <i>crowd (R)</i> <i>Jerga (R)</i>	WR (esp.)	Descarta y adopta Confirma		Verifica formal Comprueba formal	correspondencia correspondencia
<b>nivel intermedio 1</b>						
<b>S6</b>	<i>Ambience;</i> <i>jargon; roughly;</i> <i>through;</i> <i>regardless;</i> <i>filled; crowd;</i> <i>peak; terrible;</i> <i>often; clickety</i> <i>clack;</i> <i>soundtrack; rail</i> <i>In much of</i>	WR (bil.)          <i>Linguee</i>	Adopta		Verifica formal	correspondencia
	<i>Shut down; road;</i> <i>traffic jam; piece</i> <i>Plotted</i>	WR (bil.)	Confirma		Verifica formal y conceptual Comprueba formal	correspondencia correspondencia
	<i>Cómo se dividen</i> <i>las temporadas</i> <i>en la industria de</i> <i>viajes</i>	Resultados de Google	Propone Confirma	En Google: ¿Cómo se dividen las temporadas en la industria de viajes?	Comprueba	adecuación formal y conceptual
	<i>Uso de</i> <i>mayúsculas en</i> <i>los nombres de</i> <i>meses</i>	RAE	Adopta		Verifica	adecuación formal y conceptual
	<i>Pros y contras</i>	Fundéu			Verifica	adecuación formal y conceptual
	<i>French Riviera</i>	Resultados de Google		En Google: French Riviera/ playa Riviera francesa	Verifica	adecuación formal y conceptual
<b>S7</b>	<i>Timing; flexible;</i> <i>cherry pick;</i> <i>choice; jargon;</i> <i>peak season;</i> <i>roughly;</i>	<i>Linguee</i>	Adopta		Verifica formal y conceptual	correspondencia



S8	discount; bell-shaped; in much of; big deal; traffic jam; soundtrack		Confirma		Comprueba correspondencia formal y conceptual
	Shoulder season; off season; while (R)		Descarta y propone		Verifica correspondencia formal y conceptual
	Regardless, filled with; crowd; packed full; beach break; terrible; have less choice (R)		Propone		
	Local urbanite; soundtrack of the rail		Confirma (oral) Descarta (escrita) Adopta		Comprueba correspondencia formal y conceptual
Visitor	Diccionario Reverso Context				
S9	Shoulder season; Full, trade show		Descarta y adopta		Verifica correspondencia formal y conceptual
	Off season		Propone		Verifica correspondencia formal y conceptual
	Rails soundtrack		Adopta		Verifica correspondencia formal y conceptual
	Behind the wheels	Lingue	Descarta y adopta		Verifica correspondencia formal y conceptual
Local urbanite; travel dream		Propone			
Ambince; jargón	Merriam Webster	Confirma			Comprueba adecuación conceptual
Through					
	French Riviera	Resultados Google (bil.)	Adopta	En Google: French Riviera	Verifica correspondencia formal y conceptual
<b>nivel intermedio 2</b>					

<b>S10</b>	<i>Travel-industry (R)</i>	<i>Linguee</i>		Descarta y adopta		Verifica formal y conceptual	correspondencia
	<i>Timing (R)</i>	<i>WR (bil.)</i>		Descarta y adopta		Verifica formal	correspondencia
	<i>Welcome</i>			Confirma		Comprueba formal	correspondencia
	<i>Filled</i>			Propone			
<b>S11</b>	<i>Big deal; peak; packed; crowd</i>			Adopta		Verifica formal	correspondencia
	<i>Jargón; roughly</i>	<i>Diccionario (bilingüe)</i>	<i>Oxford</i>	Adopta		Verifica formal	correspondencia
	<i>Shut down</i>	<i>Longman</i>		Propone			
<b>S12</b>	<i>Soundtrack</i>	<i>Diccionario (bil.)</i>	<i>Oxford</i>	Confirma		Comprueba formal	correspondencia
	<i>Welcome</i>	<i>Diccionario (Bil.)</i>	<i>Oxford</i>	Descarta y adopta		Verifica formal	correspondencia
	<i>Filled with people (R)</i>	<i>Linguee</i>		Descarta y adopta		Verifica formal y conceptual	correspondencia
	<i>Crowd (R)</i>	<i>Merriam Webster</i>		Descarta y adopta		Verifica conceptual	adecuación
<b>nivel Avanzado</b>							
<b>S13</b>	<i>Jargon roughly</i>	<i>(O); Longman</i>		Propone			
	<i>Travel industry (O)</i>	<i>WR</i>		Propone			
	<i>Plot (O)</i>	<i>Longman</i>		Propone			
	<i>Packed traffic wheel</i>	<i>full; jam; WR (bil.)</i>		Adopta		Verifica formal	correspondencia
	<i>Riviera Francesa</i>	<i>Resultados de Google</i>		Confirma		Comprueba formal y conceptual	adecuación formal y conceptual
	<i>Meet the people</i>	<i>Reverso Context</i>		Descarta SP y adopta		Verifica formal y conceptual	correspondencia formal y conceptual
	<i>Cities partially down (R)</i>	<i>are shut Resultados de Google</i>		Confirma		Comprueba formal y conceptual	adecuación formal y conceptual
	<i>Vacacionar en la playa (R)</i>	<i>Resultados de Google</i>		Descarta SP y adopta		Verifica formal y conceptual	adecuación formal y conceptual

S14	<i>Peak season; off season</i>	<i>Merriam Webster</i>	Confirma	Comprueba conceptual	adecuación
	<i>Urbanite</i>	<i>Reverso Context</i>	Propone		
	<i>Travel dreams</i>	Resultados de Google	Propone		
	<i>Paris está lleno de turistas (R)</i>	Resultados de Google	Descarta SP y adopta	Verifica adecuación formal y conceptual	
	<i>Ir adonde deseese, cuando deseese (R)</i>	Resultados de Google	Confirma	Comprueba adecuación formal y conceptual	
S15	<i>Flexible</i>	WR (sin.)	Confirma	Comprueba formal	correspondencia
	<i>Tourist crowd</i>	WR (bil.)	Confirma	Comprueba formal	correspondencia
	<i>Plot</i>	<i>Diccionario Collins</i>	Propone		
	<i>Convention</i>	<i>Diccionario Macmillan</i>	Confirma	Comprueba conceptual	adecuación
	<i>Fifteenth</i>	WR (bil.)	Adopta	Verifica formal	correspondencia
	<i>Toda Europa o todo Europa (R)</i>	<i>Castellano Actual</i>	Descarta y adopta	Verifica conceptual	adecuación
	<i>Ritmo de clic clac (R)</i>	RAE	Descarta y adopta	Verifica conceptual	adecuación
	<i>Can be plotted on (R); peak (v.) (R)</i>	<i>Linguee</i>	Descarta y adopta	Verifica formal y conceptual	correspondencia
	<i>Discount</i>	<i>Diccionario Cambridge (ingl.)</i>	Confirma	Comprueba conceptual	adecuación
	<i>Wheel</i>	<i>Diccionario Macmillan</i>	Propone		
<b>BÚSQUEDAS ELABORADAS</b>					
<b>nivel inicial</b>					
S1	<i>Cherry pick</i>	<i>Longman</i> WR (bil.) Foro de WR (esp.)	Confirma	Comprueba formal y conceptual	correspondencia
	<i>Plot</i>	<i>Longman</i> WR (bil.)	Propone		
	<i>Plot</i>	<i>Dictionary.com</i> WR (bil.)	Adopta	Verifica formal y conceptual	correspondencia

S2	<i>Trade show</i>	Resultados de Google (bil.)	Adopta		Verifica correspondencia formal y conceptual
	<i>Timing</i>	WR (bil.) Resultados de Google (esp.)	Adopta		Verifica correspondencia formal y conceptual
	<i>Travel industry;</i>	WR (bil.) <i>Diccionario Cambridge (bil.)</i> <i>Diccionario Oxford (bil.)</i>	Adopta		Verifica correspondencia formal
	<i>Through</i>	WR (bil.) <i>Diccionario Oxford-español</i> <i>Diccionario Cambridge (bil.)</i>	Adopta		Verifica correspondencia formal y conceptual
	<i>Plotted</i>	WR (bil.) <i>Diccionario Cambridge (bil.)</i> <i>TACambridge</i>	Adopta		Verifica correspondencia formal
	<i>break-beach</i>	WR (bil.) <i>Dictionary.com</i>	Propone		
	<i>Urbanity</i>	Resultados de Google WR (bil.) <i>Diccionario Cambridge (ingl.)</i> <i>Dictionary.com</i>	Propone		
S3	<i>be plotted-on a bell-shaped curve</i>	Resultados de Google <i>Thesaurus.com</i> <i>TACambridge</i>	Propone		
	<i>Jargon</i>	Resultados de Google <i>Diccionario Cambridge</i>	Propone	<i>Jargon meaning</i>	
	<i>Plotted</i>	Resultados de Google	Propone	<i>Plotted meaning</i>	

	<i>Trade shows</i>	Diccionario Cambridge The Free Dictionary Resultados de Google Diccionario Cambridge WR (bil.)	Propone (adopta en parte lo que ofrece WR y completa con una propuesta suya]	<i>Trade show meaning</i> [busca el equivalente en WR]	
<b>S4</b>	<i>Bell-shaped</i>	WR (bil.) Longman	Adopta		Verifica correspondencia formal y conceptual
<b>S5</b>	<i>Jargon</i>	Dictionary. com WR (ingl.) WR (bil.)	Adopta		Verifica correspondencia formal y conceptual
	<i>Shoulder season</i>	Resultados de Google (ingl.)	Adopta	En Google: what is a shoulder season/ shoulder season	Verifica adecuación conceptual
	<i>Plotted</i>	WR (bil.) The Free Dictionary Resultados de Google	Propone	En Google: someone plots/ to be plotted	
	<i>Trade show</i>	Resultados de Google (ingl.) WR (bil.) Google imágenes	Adopta	En Google: trade show  Google imágenes: trade show	Verifica correspondencia formal y conceptual
	<i>Clickety-clack</i>	WR (bil.) WR (ingl.)	Adopta		Verifica correspondencia formal y conceptual
<b>nivel intermedio 1</b>					
<b>S6</b>	<i>Cherry pick</i>	WR (bil.) WR (synonyms) RAE Lexicoon.org Sinónimos.com	Adopta		Verifica correspondencia formal y conceptual
	<i>Visitor</i>	WR (bil) WR (inglés)			Verifica correspondencia formal y conceptual

	<i>Travel industry</i>	WR (bil.) Resultados de Google <i>The Free Dictionary.com</i> <i>The Travel Industry Dictionary</i> <i>Diccionario Reverso</i> <i>Context</i>		En Google: travel-industry/ travel-industry meaning/ industria de viaje/ industria de viajes definición/ industria de viajes+argentina/ travel-industry definition	Verifica correspondencia formal y conceptual
	<i>Packed/packed full; dream</i>	WR (bil.) <i>Linguee</i>			Verifica correspondencia formal y conceptual
	<i>Género de ciudades</i>	RAE Fundéu		En Google: ciudades femeninas o masculinas RAE/ ciudades femeninas o masculinas Fundéu	Verifica adecuación formal y conceptual
	<i>Bell-shaped</i>	WR (bil.) Resultados de Google		En Google: curva acampanada/ vocabulario de gráficos	Verifica correspondencia formal y conceptual
	<i>Convention</i>			En Google: Paris en junio convenciones	Verifica correspondencia formal y conceptual
	<i>Urbanite</i>	WR (esp.) WR (ingl.) <i>Lexicoon.org</i>			Verifica adecuación conceptual
	<i>Trade show</i>	Resultados de Google Fuente especializada		En Google: ferias comerciales en Paris/	Verifica adecuación conceptual y funcional
	<i>Tourist crowd</i>	Resultados de Google <i>Linguee</i> WR (ingl.) WR (esp.)		En Google: tourist crowd in spanish/ público turista <i>Linguee</i> : tourist crowd/ público turista/ público de turistas	Verifica correspondencia formal y conceptual
	<i>Beach break</i>	Resultados de Google <i>Linguee</i> <i>Your Dictionary.com</i>	Propone	En Google: beach break/ beach break meaning	
S7	<i>Plotted on; peak</i>	<i>Linguee</i> WR (bil.)	Adopta		Verifica correspondencia formal y conceptual
	<i>Clickety clak</i>	<i>Linguee</i> Resultados de Google <i>Dictionary.com</i>	Propone		
	<i>Timing (R)</i>	<i>Linguee</i> Resultados de Google	Descarta y adopta	En Google: programación de viaje	Verifica adecuación formal y conceptual

S8	<i>French Riviera</i>	Resultados de Google	Adopta	En Google: French Riviera beach/ French Riviera playa	Verifica adecuación formal y conceptual
	<i>Jargon</i>	<i>Diccionario Reverso Context Linguee</i>	Adopta	En <i>Linguee</i> : travel industry jargon	Verifica correspondencia formal y conceptual
	<i>Beach break</i>	<i>Diccionario Reverso Context Linguee WR</i>	Descarta y adopta		Verifica correspondencia formal y conceptual
	<i>Peak season; peak</i>	<i>WR (bil.) Diccionario Reverso Context</i>	Adopta		Verifica correspondencia formal y conceptual
	<i>Shut down</i>	<i>Diccionario Reverso Context WR (bil.)</i> Resultados de Google (ingl.) <i>Linguee</i>	Adopta		Verifica correspondencia formal y conceptual
	<i>Discount</i>	<i>Linguee WR (bil.)</i>	Confirma		Comprueba correspondencia formal y conceptual
	<i>Bell-shaped</i>	<i>Diccionario Reverso Context</i> Resultados de Google	Adopta	En <i>DRC</i> : bell-shaped En Google: campaniforme	Verifica correspondencia formal y conceptual
S9	<i>Plotted; clickety clack</i>	<i>Linguee Diccionario Reverso Context</i>	Adopta		Verifica correspondencia formal y conceptual
	<i>Timing</i>	Resultados de Google RAE <i>Linguee</i>	Adopta (provisoria)	En Google: timing/ fechar RAE (resultado de <i>Linguee</i> )	Verifica adecuación formal y conceptual
	Cherry pick	Resultados de Google <i>Diccionario Cambridge</i> (ingl.) <i>Merriam Webster</i>	Propone	En Google: cherry pick	
	<i>Peak season</i>	Resultados de Google <i>Business Dictionary.com Diccionario Cambridge</i> (ingl.)	Adopta	En Google: peak season meaning/ peak season definición	Verifica correspondencia formal y conceptual

<i>Roughly</i>	<i>Linguee</i> Resultados de Google <i>Diccionario</i> <i>Cambridge</i> (ingl.)	Propone		
<i>Shoulder season</i>	Resultados de Google <i>Diccionario Oxford</i> (ingl.) Fuente especializada (tesis)	Adopta	En Google: shoulder season meaning/ temporada entre alta y baja/ periodo entre temporada alta y baja/ definición de temporadas turísticas/temporadas turísticas/temporadas turísticas+turismo/termporadas turísticas+universidad/estacionalidad+turística+universidad / temporada alta media baja en Bariloche/ temporada media en Argentina	Verifica adecuación conceptual y funcional
<i>Jargón (R)</i>	Resultados de Google RAE	Confirma	Utiliza la herramienta de buscar: temporada alta/temporada baja/temporada En Google: jargon/ jerga RAE	Comprueba adecuación formal y conceptual
<i>Urbanite (R)</i>	<i>Linguee</i> Resultados de Google RAE	Descarta y adopta	En Google: urbanite <i>Linguee</i> / Urbanitas/urbanitasRAE	Verifica adecuación formal y conceptual
<i>Packed full (R)</i>	Resultados de Google <i>Linguee</i>	Descarta SP y adopta	En Google: packed full/ ciudades capitales en temporada alta/ capitales en temporada alta/ aspecto negativo de la temporada alta	Verifica adecuación formal y conceptual
<i>Clickety clack</i>	Resultado de Google <i>Merriam Webster</i>	Confirma	En Google: clicketty clack/ sonido de las vías del tren/ sonido de las vías del tren onomatopeya	Verifica adecuación formal y conceptual
<i>Bell-shaped</i>	Resultados de Google	Adopta	En Google: bell-shaped curve/ bell-shaped curve traducción	Verifica adecuación formal y conceptual
<i>Urbanite</i>	Resultado de Google Diccionario <i>Cambridge</i> (ingl.)	Propone (provisorio)		
<i>Gráfico de campana</i>	<i>de</i> Resultados de Google Fuentes especializadas (EcuRed y FCA-UNC)	Confirma	En Google: gráfico de campana/ gráfico de campana partes	Comprueba adecuación conceptual y funcional
<i>Trade show</i>	Resultados de Google	Adopta	En Google: trade show/ ferias industriales/ ferias industriales en Argentina	Verifica correspondencia formal y conceptual



	<i>Plotted on</i>	Resultados de Google <i>The Free Dictionary.com</i>	Propone	En Google: plotted on Lee definición	
<b>nivel intermedio 2</b>					
<b>S10</b>	<i>Shut down</i>	<i>Merriam Webster WR (bil.)</i>	Propone		
	<i>Cherry pick</i>	Foro de <i>WR</i> (ingl.) Foro de <i>WR</i> (esp.)	Confirma	cherry-pick abre varios hilos del foro	Comprueba correspondencia formal y conceptual
	<i>Urbanity</i>	<i>Merriam Webster Diccionario Oxford (ingl.) Diccionario Cambridge (ingl.) Diccionario Cambridge (bil.) WR (esp.) RAE</i>	Propone		
	<i>Urbanities (R)</i>	<i>Linguee Diccionario RAE Merriam Webster Diccionario Oxford (ingl.)</i>	Propone		
	<i>Beach break/ vacaciones de playa</i>	<i>Linguee</i> Resultados de Google	Adopta		Verifica adecuación formal y conceptual
	<i>Clickety-clack</i>	<i>Merriam Webster Linguee</i>	Propone		
	<i>Trade show (R)</i>	Resultados de Google <i>Merriam Webster WR (bil.)</i>	Confirma		Comprueba correspondencia formal y conceptual
<b>S11</b>	<i>Trade show</i>	<i>Longman</i> Resultados de Google <i>Diccionario Oxford (bil.)</i>	Adopta		Verifica correspondencia formal y conceptual
	<i>Convention</i>	Resultados de Google <i>Longman</i>	Propone	En Google: conventios in Paris	
	<i>Packed full</i>	Resultados de Google <i>Longman</i>	Confirma	En Google: packed full meaning	Comprueba adecuación formal y conceptual

S12	<i>Plot on</i>	<i>Merriam Webster Longman Linguee</i>	Propone	En Google: qué es una curva de campana/ bell Gaussian curve	
	<i>Through</i>	Resultados de Google Resultados de Google <i>Merriam Webster</i>	Confirma	<i>Linguee</i> : plot a graph	Comprueba adecuación formal y conceptual
	<i>Riviera Francesa</i>	Resultados de Google	Confirma	En Google: Riviera francesa playa/ playa de la Riviera Francesa	Comprueba adecuación formal y conceptual
	<i>Clickety rhythm</i>	<i>clack</i> Resultados de Google <i>Merriam Webster Linguee</i>	Adopta	En Google: clickety clack rhythm meaning/ clickety clack in spanish  En <i>Linguee</i> : clickety clack rhythm	Verifica correspondencia formal y conceptual
	<i>Behind Wheel</i>	<i>the</i> Resultados de Google <i>Diccionario Cambridge (bil.)</i>	Adopta	En Google: behind the Wheel/ behind the Wheel traducción	Verifica correspondencia formal y conceptual
	<i>Cherry pick</i>	<i>Diccionario Oxford (bil.)</i>	Adopta		Verifica correspondencia formal y conceptual
	<i>Temporadas del año</i>	<i>Merriam Webster</i> Resultados de Google <i>Linguee</i>	Adopta	En Google: temporadas del año, turismo/ temporadas del turismo/ shoulder season / shoulder season, turismo/ temporada alta, media, baja, “turismo” significado/ temporada alta, media, baja en Europa  <i>Linguee</i> : shoulder season	Verifica adecuación conceptual y funcional
	<i>Onomatopeyas, ruido del tren (R)</i>	Fuente especializada ( <a href="http://cuandoviajar.org.es">cuandoviajar.org.es</a> ) Resultados de Google	Descarta y adopta		Verifica adecuación formal y conceptual
	<i>Discount</i>	<i>Diccionario de RAE Merriam Webster Linguee Diccionario Oxford (bil.)</i>	Adopta		Verifica correspondencia formal y conceptual
<i>Trade show</i>	<i>Linguee</i> Resultados de Google	Adopta	En Google: exposiciones comerciales en Paris septiembre/ feria comercial, Paris septiembre	Verifica adecuación formal y conceptual	

	<i>Riviera Francesa</i> <i>Cities shut down</i>	<i>Linguee</i> Resultados de Google <i>Linguee</i>	Confirma y amplifica Propone	En Google: Riviera Francesa	Comprueba adecuación formal y conceptual
	Urbanite	<i>Diccionario Oxford</i> (bil.) <i>Linguee</i>	Propone		
<b>nivel avanzado</b>					
<b>S13</b>	<i>Timing</i>	<i>Longman</i> <i>WR</i>	Propone		
	<i>Cuándo viajar a Europa</i>	Resultados de Google <i>WR</i> <i>Longman</i>	Confirma		Comprueba correspondencia formal y conceptual
	Trabajo y estilos de vida flexibles	Resultados de Google	Confirma	En Google: trabajos y estilos de vida flexibles/ trabajos flexibles/ estilos de vida flexibles	Comprueba adecuación formal y conceptual
	Visitor; rail	<i>WR</i>	Confirma		Comprueba correspondencia formal y conceptual
	<i>Industria de viajes</i>	Resultados de Google	Descarta		Verifica adecuación formal y conceptual
	<i>Regardless, convention; clickety-clack; ambience (O)</i>	<i>Longman</i> <i>WR</i>	Adopta		Verifica correspondencia formal y conceptual
	<i>Much of</i>	<i>WR</i> Resultados de Google <i>Longman</i>	Confirma	En Google: much of/ “in much of” definition	Comprueba correspondencia formal y conceptual
	<i>Urbanite</i>	<i>Longman</i> <i>WR</i> RAE	Descarta SP y adopta		Verifica correspondencia formal y conceptual
	<i>Travel industry jargon (R)</i>	Resultados de Google Resultados de Google Glosario especializado (ingl.)	Descarta SP y adopta	En Google: Travel-industry jargon/ industria de viajes/ industria turística/ la jerga de la industria turística/ jerga turística temporada alta	Verifica adecuación formal y conceptual
	<i>Meet the people (R)</i>	Resultados de Google <i>Diccionario Reverso</i> <i>Context</i>	Confirma	En Google: meet the people/ conocer a la gente	Comprueba correspondencia formal y conceptual

S14	<i>Fill (R)</i>	<i>Longman</i> <i>WR</i>	Descarta y adopta		Verifica correspondencia formal y conceptual
	<i>Clickety clack</i> <i>(R)</i>	<i>Longman</i> <i>Merriam Webster</i> <i>Dictionary.com</i> <i>WR</i>	Confirma		Comprueba correspondencia formal y conceptual
	<i>Peak season/</i> <i>shoulder season/</i> <i>off-season (O)</i>	<i>Longman</i> <i>Wikidictionary</i> <i>WR</i>	Propone		
	<i>Curva con forma</i> <i>de campana (R)</i>	Resultados de Google Fuentes especializadas	Descarta SP y adopta	En Google: curva con forma de campana/ la cantidad de turistas se traza/ la cantidad de turistas se mide/ diagramas en forma de campana/ “curva en forma de campana” turistas	Verifica adecuación conceptual y funcional
	<i>Cherry pick</i>	<i>Merriam Webster</i> <i>Diccionario</i> <i>Cambridge</i>	Confirma	Utiliza la herramienta de buscar	Comprueba adecuación conceptual
	<i>Shoulder season</i>	<i>Merriam Webster</i> Resultados de Google (ingl.) (esp.) <i>Diccionario Oxford</i> (ingl.) <i>Diccionario Reverso</i> <i>Context</i>	Adopta	En Google: shoulder season/ shoulder season translation/ temporada intermedia	Verifica correspondencia formal y conceptual
	<i>Plotted</i>	<i>Merriam Webster</i> Resultados de Google	Adopta		Verifica adecuación formal y conceptual
	<i>Trade show</i>	<i>Merriam Webster</i> Resultados de Google <i>WR</i>	Adopta		Verifica correspondencia formal y conceptual
<i>Shut down</i>	<i>Reverso Context</i> <i>Merriam Webster</i> <i>Diccionario</i> <i>Cambridge</i> Resultados de Google	Propone	En Google: algunas ciudades dejan de tener actividad en verano/ algunas ciudades dejan de operar/ cities shut down		
<i>Beach break</i>	<i>Merriam Webster</i> <i>WR</i> <i>Reverso Context</i>	Confirma		Comprueba correspondencia formal y conceptual	

S15	<i>Riviera</i>	<i>Diccionario Cambridge</i> Resultados de Google	Adopta		Verifica adecuación formal y conceptual
	<i>Francesa</i>	<i>Reverso Context</i>			Comprueba correspondencia formal y conceptual
	<i>At least</i>	Resultados de Google <i>WR</i>	Confirma		Verifica correspondencia formal y conceptual
	<i>Timing</i>	<i>Diccionario Cambridge Longman</i> <i>WR (bil.)</i>	Adopta		Verifica correspondencia formal y conceptual
	<i>Jargón</i>	<i>Diccionario Collins</i> <i>WR (bil.)</i> RAE	Adopta		Verifica correspondencia formal y conceptual
	<i>Travel industry</i>	<i>WR (bil.)</i> <i>Diccionario Collins</i>	Confirma		Comprueba correspondencia formal y conceptual
	<i>Peak season; roughly</i>	<i>Diccionario Collins</i> <i>WR</i>	Adopta		Verifica correspondencia formal y conceptual
	<i>Shoulder season</i>	<i>Diccionario Collins</i> <i>Diccionario Cambridge</i> <i>WR</i>	Propone		
	<i>Pros y contras</i>	RAE Resultados de Google	Confirma		Comprueba adecuación formal y conceptual
	<i>Regardless</i>	<i>Diccionario Cambridge</i> <i>WR</i>	Adopta		Verifica correspondencia formal y conceptual
	<i>Bell-shaped</i>	Resultados de Google (ingl.) <i>Diccionario Collins</i> <i>WR</i> <i>Diccionario Oxford</i> (bil.)	Adopta	En Google: bell-shaped curve meaning	Verifica correspondencia formal y conceptual
	<i>Trade show</i>	<i>WR</i> <i>Diccionario Macmillan</i>	Propone		
	<i>Traffic jam</i>	Resultados de Google <i>WR</i>	Propone		

	<i>Frech Riviera</i>	<i>Linguee</i> Resultados de Google <i>Linguee</i> Fundéu	Adopta		Verifica adecuación formal y conceptual
	<i>Pros y contras (R)</i>	Resultados de Google Fundéu	Confirma		Comprueba adecuación formal y conceptual
	<i>Masas turísticas(R)</i>	Resultados de Google	Descarta y adopta		Verifica correspondencia formal y conceptual
	<i>Urbanidad (R)</i>	RAE <i>Diccionario Macmillan</i>	Confirma		Comprueba adecuación conceptual
<b>BÚSQUEDAS SIMPLES</b>					
	<b>Elemento buscado</b>	<b>Fuentes consultadas</b>	<b>Tipo de decisión</b>	<b>Estrategia de búsqueda</b>	<b>Criterios explícitos de toma de decisiones</b>
<b>nivel inicial</b>					
<b>S1</b>	<i>Uso del voseo en artículos paralelos (O)</i>	Resultados de Google (blog de viajes)	Adopta	En Google: blog de viajes	«pero igual voy a usar Ud» [Finalmente, decide conservar el voseo]
<b>S4</b>	<i>Convention</i>	WR (bil.)	Propone		«supongo que se refiere a reunión o junta de académicos»
	<i>Shoulder season</i>	WR (bil.)	Confirma (Ø)		«como los hombros están a la altura media del cuerpo, supongo que es temporada media»
<b>S5</b>	<i>Peak</i>	WR (bil.)	Confirma		«tiene que ser temporada más alta, porque pico me suena a hora pico»
<b>nivel intermedio 1</b>					
<b>S8</b>	<i>Tourist crowd</i> <i>Big deal</i> <i>Timing</i>	<i>Linguee</i> <i>Diccionario Reverso</i> <i>Context</i> <i>Linguee</i>	Propone Descarta y adopta Adopta		«para incluir ambos conceptos» «se adapta mejor a la informalidad del texto». «creo que con viaje queda mejor programar»
<b>nivel intermedio 2</b>					
<b>S11</b>	<i>Ambience</i> <i>Peak</i>	<i>Merriam Webster</i> <i>Diccionario Oxford</i> (bil.)	Confirma Propone		«sí, ambiente» cima → «sí, temporada alta»
<b>S10</b>	<i>French Riviera</i>	Resultados de Google ( <i>Wikipedia</i> )	Adopta		«es menos confuso que Costa Azul»
<b>S12</b>	<i>Estilos de vida</i>	Corpus del español	Confirma		«31257 resultados»

<b>nivel Avanzado</b>					
<b>S13</b>	<i>Cherry pick (R)</i>	<i>Longman</i>	Descarta SP y adopta		«para que no se pierda nada del significado»
	<i>Plot</i>	<i>Longman</i> <i>WR</i>	Adopta		«sí, porque está hablando de las curvas»
<b>S14</b>	<i>Ambience</i>	<i>Merriam Webster</i>	Propone		«sí, ambiente está bien»
	<i>Grandes embotellamientos</i>	Resultados de Google	Confirma		«me gustó largos embotellamientos»
<b>S15</b>	<i>Lifestyle</i>	<i>Diccionario Collins</i>	Confirma		«sí, tiene que ver con rutina»
	<i>Cherry pick</i>	<i>Diccionario Collins</i>	Propone		«es más general y es más informal que escoger»
<b>BÚSQUEDAS ELABORADAS</b>					
	<b>Elemento buscado</b>	<b>Fuentes consultadas</b>	<b>Tipo de decisión</b>	<b>Estrategia de búsqueda</b>	<b>Criterios explícitos de toma de decisiones</b>
<b>nivel inicial</b>					
<b>S1</b>	<i>Plotted</i>	<i>WR</i> Resultados de Google <i>Longman</i> <i>Dictionary.com</i>	Propone	En Google: to be plotted/ to be plotted on a curve/ to plot	«como una conspiración, pero no es lo que me está diciendo»
<b>S3</b>	<i>Local urbanite</i>	Resultados de Google <i>Urban Dictionary</i> (ingl.) <i>Diccionario Cambridge</i> The Free Dictionary <i>Longman</i> (impreso)	Propone	En Google: local urbanite/ local urbanite meaning/ urbanite meaning	«no sé cómo traducirlo ¿consumidores locales?»; «bueno, voy a poner residentes»
	<i>clickety-clack rhythm of the rails soundtrack</i>	Resultados de Google <i>Dictionary.com</i> <i>Interglot Translation Dictionary</i> <i>Diccionario Reverso</i> <i>Context</i>	Propone	En Google: clickety-clack rhythm of the rails soundtrack meaning En Google: clickety clack traducción	«lo voy a omitir, no sé cómo traducirlo»
<b>nivel intermedio 1</b>					
<b>S6</b>	<i>Timing</i> (programar)	<i>WR</i> (bil.) <i>WR</i> (inglés)	Descarta y adopta	En Google: programación viaje/ programación de viaje/ programación de viajes Argentina	«es una empresa de turismo, así que se puede confiar»

		WR (español)			
		WR (esp.) Resultados de Google			
S7	Trade show	Easyviajar.com Linguee	Adopta	trade show en París	visualiza las imágenes «sí, son ferias»
S8	French Riviera Cherry pick	Google imágenes Resultados de Google Linguee Diccionario Reverso Context	Adopta Adopta	En Google: French Riviera/ Riviera Francesa	«debe de ser la más común» «prefiero <i>elegir</i> »
<b>nivel intermedio 2</b>					
S10	Shoulder season	WR (bil.)	Adopta	En Google: shoulder season/turismo temporada intermedia	«según esto, en Argentina se usa temporada intermedia»
	Multitud	Resultados de Google Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo (Bosque, 2006) Resultados de Google Ideasafines.com.ar	Confirma y adopta segunda opción	En Google: multitud de turistas: multitud de turistas/ grupo de turistas	«creo que esta última opción no expresa la idea de grandes grupos de personas»
	Bell-shaped/ curve/gráfico en forma de campana	WR (bil.) Resultados de Google	Confirma y adopta la que ofrece la fuente		«la forma de la curva del gráfico se asemeja a una campana. No sé si es adecuado utilizar un término tan técnico. Voy a ver con qué estructura se describe este gráfico»
S11	Timing your trip	Resultados de Google Diccionario Merriam Webster Diccionario Oxford (bil.)	Confirma (y adopta también la propuesta de la fuente) (provisoria)	En Google: timing your trip/ timing Oxford/ schedule in spanish En MW: timing/ time/ schedule	«creo que tiene este sentido de programar/ organizar, pero también se pierde un poco el sentido de timing, porque se relaciona con deporte»
	Cherry pick	Resultados de Google	Confirma	En Google: cherry pick meaning	«igual, se pierde eso de cherry pick»



12		<i>Diccionario Cambridge (ingl.) Diccionario Oxford (bil.)</i>			
	<i>Travel industry</i>	<i>Diccionario Oxford (bilingüe)</i> Resultados de Google	Confirma	En Google: travel industry meaning/ industria viajera /industria de viajes/ industria/ la industria de los viajes en Buenos Aires	«es como industria hotelera, industria gastronómica»
	<i>Tourist crowd</i>	<i>Linguee</i> RAE	Descarta y adopta		«me gusta muchedumbre turística»
	<i>Bell-shaped curve, image</i>	Resultados de Google <i>Linguee</i>	Adopta	En Google: bell-shaped curve image/ bell-shaped curve in Spanish	«no me atrevo a poner campana de Gauss porque acá en el TO estaría mencionada, sino» «Flexibilidad laboral puede confundir. Además, debería ser un español neutro»
	<i>Flexible</i>	<i>Diccionario Oxford (bil.)</i> <i>Linguee</i> Corpus del español Resultados de Google <i>Merriam Webster</i>	Confirma	En Google: qué es un trabajo flexible/ flexibilidad laboral	
	<i>Planear viajes por temporada (R)</i>	Resultados de Google Fuente especializada (blog expedia.mx) Corpus del español Diccionario combinatorio de Bosque	Descarta y adopta	En Google: planear viajes por temporadas/ planificar viaje a Europa, temporadas	«¿planificar o planear? ¿Cuál será el que más uso tiene?»→planificar viaje a Europa, temporadas→[visualiza los resultados]→Corpus del español→planificar tu viaje→«618»→Corpus del español→planear tu viaje→«43»→«es más común planificar»  «Me gusta más planificar, porque da la idea de que hay un proceso más detallado y minucioso Corpus del español→curva de campana →«20»
	<i>Peak (R)</i>	<i>Linguee</i> Corpus del español	Confirma	En <i>Linguee</i> : peak/ bell-shaped curve that peaks  En el Corpus: curva de campana	
<i>Industria del turismo (R)</i>	Resultado de Google Corpus del español	Descarta y adopta	En Google: industria del turismo, jerga/ jerga turística/ “jerga turística”	Corpus del español→jerga turística→«2»→Google→”jerga turística”→[	

	<i>Afortunadamente (R)</i>	Resultados de Google WR (syn.) Linguee	Descarta y adopta		->«afortunadamente es más común en los contextos»->Corpus del español->por suerte->«28351»->[lee contextos]->«no es tan informal» «sí, ambiente»
	<i>Ambience</i>	Diccionario Oxford (Bil.) Merriam Webster	Adopta		
	<i>Travel industry</i>	Linguee Resultados de Google	Descarta y Adopta	En Google: industria del turismo	se refiere a la actividad económica en general» «Sí, sería eso, ¿pero en la jerga de la industria del turismo?» «yo pondría directamente en la industria del turismo» «me imagino un gráfico»
	<i>Plot</i>	Diccionario Oxford (bil.) Merriam Webster	Propone		
	<i>Traffic jam</i>	Linguee Corpus del español	Adopta	En EL Corpus: embotellamiento/gran embotellamiento/ mucho embotellamiento / gran embotellamiento	embotellamiento->«647»->Corpus del español->gran embotellamiento->«7» mucho embotellamiento->«2»-> sueños de viaje->«4»
	<i>Travel dreams</i>	Linguee Corpus del español	Descarta y adopta		
	<i>Bell-shaped</i>	Linguee Resultados de Google	Propone	En Google: curva de campana	«curva de distribución normal, campana de Gauss...pero estos son muy específicos para el texto»
<b>nivel Avanzado</b>					
<b>S13</b>	<i>Cherry pick (O)</i>	Longman WR (bil.) RAE	Propone		«[manipular] no creo que este sea el caso»
	<i>Bell-shaped</i>	Longman WR Resultados de Google (Fuentes especializadas)	Adopta	En Google: curva en forma de campana/ se puede medir en una curva de campana/ se puede trazar formando una curva de campana	«son páginas confiables»
	<i>Plot</i>	Longman WR	Adopta		«sí, porque está hablando de las curvas»
	<i>Trade show</i>	Resultados de Google WR	Adopta	En Google: trade show/ feria comercial/ feria de negocios	[FERIA COMERCIAL] «no es lo mismo que <i>trade show</i> , son ferias»

S15	<i>Beach break</i>	Google imágenes Resultados de Google WR Google imágenes	Propone	En Google: beach beak significado/ beach break meaning	«estos significados no aplican para este texto»
	<i>Ambience</i>	<i>Diccionario Cambridge Longman WR (bil.) WR (sin.) RAE</i>	Adopta		«me gusta más atmósfera que ambiente. Ambiente me parece que se refiere a un lugar físico. Ambiente es más general y tiene que ver más con el texto»
	<i>Industria viajera (R)</i>	Resultados de Google <i>Linguee</i>	Descarta SP y adopta		«sí, esta opción tiene más resultados»
	<i>En cualquier parte del año (R)</i> <i>Rail (R)</i>	Resultados de Google <i>Linguee</i> <i>Diccionario Macmillan WR RAE</i>	Descarta y adopta Descarta y adopta		«me gusta más que momento»  «no hace falta poner <i>del ferrocarril</i> , porque más adelante dice <i>ferrocarril</i> »

## ANEXO 8: REGISTRO DE BÚSQUEDAS EJECUTADAS (TAREA 2)

BÚSQUEDAS SIMPLES					
	Elemento buscado	Fuentes consultadas	Tipo de decisión	Estrategia de búsqueda	Criterios no explícitos de toma de decisiones
<b>nivel inicial</b>					
S1	<i>Wormy, orchards, disruption, mating, Throughout, Laid Apple and pear orchard (los) feromonas</i>	WR	Confirma		Comprueba correspondencia formal
		RAE	Adopta Descarta adopta	SP y	Verifica correspondencia formal Verifica adecuación conceptual
S2	<i>Caterpillar, tunnel, wormy, orchard, mate (v.), disruption, pheromone, throughout Home planting Laid Imagen</i>	WR	Adopta		Verifica correspondencia formal
			Propone Propone		- -
		Resultados de Google	Confirma	<i>Imagen</i>	Comprueba adecuación formal y conceptual
S3	<i>Widely Codling moth</i>	WR Resultados de Google (Wikipedia-bilingüe)	Adopta	<i>Codling moth</i>	Comprueba correspondencia formal Verifica correspondencia formal y conceptual
S4	<i>Widely Larvae, widely</i>	Dictionary.com WR	Propone Descarta y adopta		Verifica correspondencia formal
S5	<i>Mating disruption, wormy Apple and pear orchard cream-colored, sex pheromones Caterpillar, disruption, planting, laid Wormy, placed, Important (R) North América (R)</i>		Adopta Propone Confirma		Verifica correspondencia formal Comprueba correspondencia formal
		WR	Adopta		Verifica correspondencia formal
		Resultados de Google	Descarta y adopta Confirma Descarta y adopta	<i>Norteamérica</i>	Comprueba correspondencia formal Verifica adecuación conceptual

nivel intermedio 1					
S6	<i>Encontrar, hembras, feeding, largely, several, placed (apple and pear) orchard, widely (P), widely (R)</i>	WR	Confirma		Comprueba correspondencia formal
			Descarta y adopta		Verifica correspondencia formal
	<i>mate, absence, caterpillar, correct, throughout</i>		Adopta		Verifica correspondencia formal
S7	<i>Laid</i>		Propone		
	<i>Insect pest</i>	Linguee	Descarta y adopta		Comprueba correspondencia formal y conceptual
	<i>throughout, widely, peste de insectos, largely (R)</i>	Linguee	Descarta y adopta		Verifica correspondencia formal y conceptual
	<i>largely, successful, wormy apples, measure, pheromone, in the absence of, laid, larvae, tunnel, unable</i>		Adopta		Verifica correspondencia formal y conceptual
	<i>Control, color crema, orugas, debido a, locate</i>		Confirma		Comprueba correspondencia formal y conceptual
	<i>Home orchard, mating disruption</i>		Propone		
S8	<i>Sex pheromones (R)</i>	Resultados de Google	Descarta y adopta	<i>feromonas del sexo</i>	Verifica adecuación formal y conceptual
	<i>Mating disruption</i>		Confirma		Comprueba adecuación formal y conceptual
	<i>Wormy</i>	WR	Adopta		Verifica correspondencia formal
	<i>Laid</i>	Linguee			Verifica correspondencia formal y conceptual
	<i>Sex pheromones</i>	Reverso Context			Verifica correspondencia formal y conceptual
S9	<i>Larvae</i>	Linguee	Confirma		Comprueba correspondencia formal y conceptual
	<i>Mate (v.)</i>	Resultados de Google (bilingüe)	Adopta	<i>to mate</i>	Verifica correspondencia formal y conceptual
	<i>Los insectos se reproducen (R)</i>	Resultados de Google (Fundéu)	Descarta y adopta	<i>Los insectos desovan</i>	Verifica adecuación formal y conceptual
	<i>Larvae</i>	Resultado de Google	Confirma	<i>Larvae</i>	Comprueba adecuación formal y conceptual

	<i>La plaga de las manzanas (R)</i>			<i>la plaga de las manzanas</i>	Comprueba conceptual	adecuación	formal	y
	<i>color crema (R)</i>			<i>color crema</i>	Comprueba conceptual	adecuación	formal	y
	<i>controlar/ manage</i>	<i>Linguee</i>			Comprueba conceptual	adecuación	formal	y
<b>nivel intermedio 2</b>								
<b>S10</b>	<i>Most important insect pest of pear and Apple</i>	Fuente especializada (SENASA)	Adopta	Identificación directa: <i>principal plaga de las manzanas y perales</i>	Verifica adecuación conceptual y funcional			
	<i>Damage</i>			Identificación directa: <i>los daños en la fruta</i>	Verifica adecuación conceptual y funcional			
<b>S11</b>	<i>Laid</i>	Fuente especializada (SENASA)	Propone	[inconclusa]	Verifica adecuación conceptual y funcional			
	<i>Comunicarse/detectar a las hembras</i>		Adopta	Herramienta de buscar: <i>detec</i>	Verifica adecuación conceptual y funcional			
<b>S13</b>	<i>se usan bastante</i>	<i>Linguee</i>	Adopta	<i>is widely used</i>	Verifica correspondencia conceptual			
	<i>Orchard</i>	<i>Diccionario Oxford (bilingüe)</i>	Propone					
	<i>Plaga que afecta las manzanas y peras (R)</i>	Fuente especializada (SENASA)	Descarta y adopta	Identificación directa	Verifica adecuación conceptual y funcional			
<b>Nivel avanzado</b>								
<b>S13</b>	<i>Manzanos (R)</i>	Resultados de Google	Descarta y adopta	En Google: <i>manzano</i>	Verifica adecuación formal y conceptual			
	<i>huertos de árboles frutales (R)</i>	Google imágenes	Descarta y propone	<i>Huerto frutal del hogar</i>	Resuelve en parte con una creación suya (del hogar)			
	<i>Home orchard</i>	<i>WR</i>	Propone					
	<i>Insect pest (peste de insecto, insecto de peste)</i>	Fuente especializada (esp.)	Descarta y adopta	Identificación directa	Verifica adecuación conceptual y funcional			
	<i>Plaga de insecto ®</i>	Resultados de Google	Confirma	En Google: <i>plaga de insecto, con localización en Argentina</i>	Comprueba conceptual	adecuación	formal	y
	<i>Mate (R)</i>	<i>WR</i>	Confirma		Comprueba correspondencia formal			

S14	<i>Cream-colored (R)</i>	Resultados de Google	Confirma	En Google: <i>larva de color amarillento</i> , con localización en Argentina	Comprueba adecuación formal y conceptual
	<i>Widely used, mate Larvae</i>	WR Resultados de Google	Adopta Confirma	<i>Larvae</i>	Verifica correspondencia formal Comprueba adecuación formal y conceptual
	<i>Tunnel</i>	Fuente especializada (esp.)	Adopta	Identificación directa en la fuente	Verifica adecuación formal y conceptual
S15	<i>Wormy apples Widely used</i>	Diccionario Reverso <i>Linguee</i>	Confirma Adopta		Comprueba correspondencia formal Verifica correspondencia formal y conceptual
	<i>Carpocapsa</i>	Resultados de Google	Confirma	“carpocapsa”	Comprueba adecuación formal y conceptual
	<i>Cream- colored (R)</i>	<i>Linguee</i>	Confirma		Comprueba correspondencia formal y conceptual
	<i>feeding habits (R)</i>	<i>Linguee</i>	Confirma		Comprueba correspondencia formal y conceptual
	<i>Tunnel/ penetran la fruta (R)</i>	Resultados de Google	Confirma	“ <i>penetran la fruta</i> ”	Comprueba correspondencia formal y conceptual
<b>BÚSQUEDAS ELABORADAS</b>					
<b>nivel inicial</b>					
S2	<i>Codling moth</i>	WR- TA (Google y Diccionario Cambridge)	Adopta	En Google: <i>codling moth traducción</i>	Verifica correspondencia formal
	<i>Insect pest</i>	WR- TA (Diccionario Cambridge)			Verifica correspondencia formal
	<i>Mating</i>	WR- Resultados Google- TA (Google y Diccionario Cambridge)		Identifica en la fuente bilingüe, corrobora en fuentes contextuales y confirma con TA	Verifica correspondencia formal y conceptual (del equivalente encontrado en la fuente bilingüe)
	<i>Successful</i>	WR- Resultados de Google (sinónimos)	Descarta y adopta	<i>exitoso sinónimo</i>	Verifica correspondencia formal
	<i>Cream- colored</i>	Resultados de Google (imágenes)	Descarta y propone	<i>color crema, orugas color crema</i>	
S3	<i>home orchard</i>	Resultados de Google (equivalente+ definición)	Adopta	<i>home orchard, orchard definition</i>	Verifica correspondencia formal y conceptual

	<i>Mating disruption</i>	Resultados de Google (definición + equivalente)	Adopta	<i>Mating definition</i>	Verifica correspondencia formal y conceptual
	<i>Mate (v.)</i>	Resultados de Google <i>Dictionary.com</i>	Propone	<i>mate definition</i>	
	<i>Wormy</i>	TA (Google) Diccionario <i>Reverso Context</i> Resultado de Google Fuente especializada (inglés)	Propone	<i>wormy apple traducción</i> (Google), <i>wormy</i> (Diccionario) <i>wormy apples</i> (fuente especializada)	
S5	<i>Codling moth</i>	WR-Resultado de Google ( <i>Wikipedia</i> )	Adopta	<i>codling moth</i>	Verifica correspondencia formal y conceptual
<b>nivel intermedio 1</b>					
S6	<i>Codling moth</i>	WR Resultados de Google ( <i>Wikipedia</i> -bilingüe) Artículos especializados (español e inglés)	Adopta	En WR: <i>codling/moth</i> En Google: <i>codling moth/ Cydia Pomonella/ codling moth description</i> En SINAVIMO: <i>lectura</i> En Google: <i>carpocapsa</i> (compara imágenes de los textos)	Verifica adecuación conceptual y funcional (del equivalente encontrado en la fuente bilingüe)
	<i>Wormy</i>	WR Fuente especializada (SINAVIMO) Resultados de Google		Equivalente en la fuente bilingüe SINAVIMO: utiliza la herramienta de búsqueda para localizar agusanada en el texto [Ø] En Google: manzanas agusanadas	Verifica adecuación conceptual y funcional (del equivalente encontrado en la fuente bilingüe)
	<i>Home orchard</i>	WR <i>Linguee</i>		WR: orchard <i>Linguee</i> : home orchard	Verifica correspondencia formal y conceptual
	<i>Mating disruption</i>	WR- <i>Linguee</i> -Resultados de Google -SENASA		Fuentes bilingües: <i>disruption/ mating/ mating disruption</i>	Verifica adecuación conceptual y funcional (del equivalente encontrado en la fuente bilingüe)





	<i>los insectos se reproducen</i>	Resultados de Google	Confirma	<i>los insectos se reproducen;</i> <i>los insectos ponen huevos</i>	Comprueba adecuación formal y conceptual
	<i>Feromonas sexuales</i>	Resultados de Google <i>Linguee</i> Fuente especializada (Feromonas-Chile)	Confirma	En Google: <i>sex pheromone,</i> <i>Linguee: sex pheromone</i> Google: <i>feromona sexual en insectos</i> Lectura en fuente especializada	Comprueba adecuación conceptual y funcional
	<i>Huertas de manzanas y peras (R)</i>	Resultados de Google <i>Diccionario Cambridge</i> RAE	Propone	Estrategia en Google: <i>orchard meaning, huerto y plantación, huerto, plantación definición</i> En RAE: <i>Plantación</i>	
<b>nivel intermedio 2</b>					
S10	<i>Huevos infértiles</i>	Fuentes especializadas (SENASA, ISCAMEN)	Confirma	Con la herramienta de buscar (en las fuentes especializadas): <i>infértiles, huevos infértiles de carpocapsa</i>	Comprueba adecuación conceptual y funcional
S11	<i>mating disruption</i>	Resultados de Google <i>Wikipedia</i> (inglés) Fuentes especializadas (SENASA)	Adopta	En Google: <i>mating disruption meaning, mating disruption in Spanish, qué es la técnica de confusión sexual</i> En SENASA: lectura sobre la técnica de confusión sexual	Verifica adecuación conceptual y funcional
	<i>Largely</i>	Herramienta de sinónimos (del procesador de textos) <i>Diccionario Oxford</i> (bilingüe)	Adopta		Verifica correspondencia formal
	<i>wormy apples</i>	<i>Merriam Webster</i> Resultados de Google	Propone	Google: Oxford wormy spanish [búsqueda inconclusa]	
S13	<i>Codling moth</i>	<i>Linguee</i> Resultados de Google	Propone	Identifica el equivalente en <i>Linguee</i>	

		Fuente especializada (esp.)	Adopta la solución que le ofrecen las fuentes (polilla de la manzana) y completa (de la pera)	En Google: <i>codling moth</i> , <i>polilla de la manzana</i> , <i>polilla del manzano</i> . verifica que Google ofrece 28.800 resultados para polilla de la manzana y 7580 para polilla del manzano (Identifica también otra terminología relevante)	
	<i>Home planting</i>	<i>Linguee</i> RAE Fuente especializada (USU-Utah State University)	Descarta SP y propone	Equivalente en <i>Linguee</i> : home planting, contol in home planting RAE: huerto, huerta, jardín	
	<i>Caterpillar</i>	<i>Merriam Webster Diccionario Oxford</i> (bil.) RAE	Adopta		Verifica correspondencia formal y conceptual
	<i>ponen huevos infértiles</i>	Resultados de Google Fuente especializada (esp.)	Confirma	En Google: <i>hembra polilla de la manzana pone huevos</i> Identifica en la fuente especializada: “las polillas hembras apareadas pueden poner de 30 a 70 huevos”	Comprueba adecuación conceptual y funcional
	<i>larvae;</i>	<i>Merriam Webster</i> RAE	Confirma		Comprueba adecuación conceptual
	<i>Eficaz/ útil</i>	<i>Linguee</i> RAE	Descarta y adopta		Verifica correspondencia formal y conceptual
<b>nivel avanzado</b>					
<b>S13</b>	<i>Codling moth (O)</i> <i>mating disruption (O)</i>	Resultados de Google: Fuentes especializadas en ambas lenguas	Adopta	En Google: <i>codling moth</i> , <i>Cydia pomonella</i> , <i>carpocapsa</i>	Verifica adecuación conceptual y funcional

				En Google: <i>mating disruption, método de confusión sexual</i>	
<i>Tunnel</i>	WR Resultados de Google: fuente especializada	Adopta		Conocimiento temático y terminológico Identifica el equivalente en fuente bilingüe y corrobora en contextos (uso): <i>la larva excava la fruta</i>	Verifica adecuación conceptual y funcional (del equivalente encontrado en la fuente bilingüe)
<i>Laid</i>	WR Resultados de Google			Equivalente en fuente bilingüe y corrobora en contextos (uso): <i>la carpocapsa pone huevos</i>	Verifica adecuación conceptual y funcional (del equivalente encontrado en la fuente bilingüe)
<i>Produce</i>	Fuente especializada (esp.) WR	Adopta			Verifica adecuación conceptual y funcional (del equivalente encontrado en la fuente bilingüe)
<i>Manejar la carpocapsa</i>	Fuentes especializadas (esp.) Resultados de Google	Adopta		Con herramienta de buscar en las fuentes especializadas y a través de Google: manejar la carpocapsa	Verifica adecuación conceptual y funcional
<i>daño/ damage</i>	Fuentes especializadas (esp.)	Confirma		Identificación directa en las fuentes especializadas con la herramienta de búsqueda	Comprueba adecuación conceptual y funcional
<i>árboles de peras (R)</i>	Google imágenes	Descarta y adopta		Comprueba que se utiliza este término en los textos que tratan el mismo tema y en textos de temas relacionados (sobre otros tipos de plagas de frutales) Estrategia: <i>árbol de peras, peral</i>	Verifica correspondencia formal y conceptual

<i>árboles frutales (R)</i>	Google imágenes WR	Descarta y Adopta	Identifica el equivalente en WR y corrobora uso en contextos. En Google: <i>árboles frutales, home orchard, huerto de árbol frutal</i>	Verifica adecuación formal y conceptual
<i>Plantas de hogar</i>	Resultados de Google Google imágenes Thesaurus Dictionary. com WR <i>Merriam Webster</i> Resultados de Google imágenes Artículo especializado (esp.)  (Herramienta de sinónimos de Word)	Descarta y adopta	En Google: <i>plantas de hogar</i> En Google imágenes: <i>home planting,</i> Thesaurus: <i>plant</i> Dictionary: <i>planting</i> En Google imágenes: <i>jardín, "home planting", "planta casera", "plantaciones caseras", "huertos", "plantas de hogar", "plantas en el hogar", "plantaciones en el hogar"</i> WR y Merriam Webster: <i>planting</i> Compara imágenes Identifica en un artículo especializado: <i>plantaciones en el hogar</i>	Verifica adecuación conceptual y funcional
<i>Pheromones are placed</i>	Resultados de Google SENASA	Confirma	En Google: <i>las feromonas se distribuyen; las feromonas se distribuyen carpocapsa</i>  herramienta de búsquedas ( <i>distr</i> )	Comprueba adecuación conceptual y funcional
<i>Saturate</i>	Fuente especializada: SENASA Resultados de Google	Confirma	En Google:	Comprueba adecuación conceptual y funcional

S14		Herramienta de búsquedas		“saturar el ambiente de feromonas”, saturar el ambiente Herramienta de búsquedas (sat), en el artículo especializado <i>Feromonas</i>	
	<i>Feromonas sexuales</i>	Fuente especializada	Confirma		Comprueba adecuación conceptual y funcional
	<i>Codling moth</i>	Resultados de Google Resultados de Google (Wikipedia) Fuente especializada (SENASA)	Adopta	Estrategia: Palabra clave ( <i>codling moth, carpocapsa</i> )  <i>Obtiene el equivalente en la fuente bilingüe y verifica en un artículo especializado (SENASA)</i>	verifica adecuación conceptual y funcional
	<i>Carpocapsa</i>	Fuentes especializadas	Confirma	<i>Identificación directa en el texto</i>	Comprueba adecuación conceptual y funcional
	<i>Home planting</i>	Resultados de Google	Propone	home planting,	
	<i>Home orchard</i>	Resultados de Google WR Diccionario <i>Reverso Context</i>	Propone	En Google: <i>home orchard; orchard traducción</i>	
	<i>Mating disruption</i>	Diccionario <i>Reverso Context (mating y mating disruption)</i> , Fuentes especializadas: Guía ilustrada de enfermedades, plagas y ..., INTA, ISCAMEN	Adopta	Estrategia: <i>Obtiene el equivalente en fuente lexicográfica, corrobora en fuentes especializadas (confusión sexual, en la Guía). a través de Google, por palabras clave (confusión sexual carpocapsa), identifica: técnica de confusión sexual en dos artículos: del INTA y de ISCAMEN</i>	Verifica adecuación conceptual y funcional (del equivalente encontrado en la fuente bilingüe)

	<i>manzanos y perales</i>	Resultados de Google		Estrategia: Por palabra clave (manzanares, cultivo manzanares, perales)	Verifica adecuación conceptual y funcional (del equivalente encontrado en la fuente bilingüe)
	<i>Orugas color claro (R)</i>	Fuentes especializada: Guía ilustrada de enfermedades, plagas...	Descarta y adopta		Verifica adecuación conceptual y funcional
	<i>Técnica de la Confusión sexual (R)</i>	artículos de Senasa (Carpocapsa), Serida- Servicio Regional de Investigación y Desarrollo Agroalimentario (Guía ilustrada de enfermedades, plagas y la fauna beneficiosa del cultivo del manzano), ISCAMEN (Técnica de Confusión Sexual)	Descarta y adopta		Verifica adecuación conceptual y funcional
	<i>Mate (R)</i>	Resultados de Google  Fuentes especializadas: Control de poblaciones de Cydia Pomonella (tesis)	Confirma	Estrategia: palabras clave (técnica de confusión sexual, insectos feromonas parejas, insectos feromonas parejas carpocapsa)	Comprueba adecuación conceptual y funcional
<b>S15</b>	<i>Codling moth</i>	Artículo de blog <i>Reverso Context</i> <i>Diccionario</i> <i>Macmillan</i> Resultados de Google <i>Diccionario Collins</i> Google imágenes <i>Linguee</i> (def. de <i>Wikipedia</i> )	Adopta	Estrategia: en Google, por palabra clave (codling moth definition) En Google imágenes (codling moth definición, codling moth apple, codling moth pear)	Verifica adecuación conceptual y funcional

	Fuente especializada (FAGRO) y artículo de blog		En Google: codling moth spanish, carpocapsa definición Identifica carpocapsa en las fuentes especializadas	
«larva, ¿es plural o singular?»	Diccionario Collins RAE Resultados de Google	Adopta	En Google: cuál es el plural de larva “larvas de las manzanas” “larvas en las manzanas”	Verifica adecuación formal y conceptual
Home planting	Linguee Resultados de Google Diccionario Diccionario Macmillan Collins Dictionary	Propone	Estrategia: Home planting meaning, “home planting” (en Google)	
			Diccionarios: planting, home planting	
Insect pest	Linguee RAE Resultados de Google	Adopta	En Google: “plaga de insectos” “plaga de insectos” + “carpocapsa”	Verifica correspondencia formal y conceptual (del equivalente encontrado en la fuente bilingüe)
North America	RAE Linguee Resultados de Google Fundéu	Adopta	En Google: norteamérica Fundéu	Verifica adecuación conceptual y funcional
mating (disruption)	Diccionario Cambridge (inglés) Resultados de Google Fuente especializada: ISCAMEN  RAE	Adopta	Estrategia en Google: “interrupción del apareamiento de la carpocapsa”  Identifica en ISCAMEN: Técnica de confusión sexual/ interrupción de la cópula  RAE (aparear, copular)	Verifica adecuación conceptual y funcional



<i>Sex pheromones</i>	<i>Linguee</i> Resultados de Google imágenes	Adopta	En Google imágenes: “feromonas sexuales” + insectos En Google: “feromonas sexuales” + insectos	Verifica adecuación conceptual y funcional
<i>Home orchard</i>	Resultados de Google Fuente especializada (ECOTENDA) <i>WR</i> <i>Diccionario</i> <i>Cambridge inglés</i>	Propone		
<i>Mate</i>	<i>WR</i> Fuente especializada: SENASA, ISCAMEN	Propone	lee sobre la técnica, identifica “no encuentran las hembras para que ocurra el apareamiento”	
<i>poner huevos infértiles</i>	<i>Linguee</i> Resultados de Google	Confirma	Estrategia en Google: “poner huevos” + carpocapsa	Comprueba correspondencia formal y conceptual
<i>Home orchard/ árboles/ huertos frutales (R)</i>	<i>Linguee</i> Resultados de Google Artículo de blog (INVERSANET) y artículo de INFOJARDÍN	Descarta y adopta	Estrategia en Google: “plantaciones frutales”, “árboles frutales” “árboles frutales del hogar” “plantaciones frutales del hogar” “plantaciones frutales de su hogar” “cómo eliminar la carpocapsa en mis árboles”	Verifica adecuación conceptual y funcional
<i>Under (R)</i>	RAE Resultados de Google <i>Linguee</i>	Confirma	En las fuentes lexicográficas: bajo y under the correct circumstances, respectivamente  En Google: “bajo las condiciones apropiadas” “en las condiciones apropiadas”	Comprueba adecuación formal y conceptual

	<i>Measure (R)</i>	WR RAE	Confirma		Comprueba correspondencia formal y conceptual
	<i>Caterpillar (R)</i>	<i>Diccionario Cambridge</i> (inglés) <i>Diccionario Cambridge</i> inglés-español <i>Diccionario Cambridge</i> español	Descarta y adopta	Estrategia: Definición en la LO, equivalente en español, corrobora mediante definición en LM	Verifica correspondencia formal y conceptual
	<i>Wormy apples/ provocan que las manzanas se llenen de gusanos (R)</i>	<i>Linguee</i> RAE Resultados de Google		Estrategia: En Google “manzanas agusanadas	Verifica adecuación formal y conceptual
	<i>Apple and pear orchard/ manzanas y perales (R)</i>	<i>Diccionario Cambridge</i> RAE WR (español)	Confirma	Fuente lexicográficas inglés- español y español- inglés: manzano, peral, orchard RAE: huerto	Comprueba adecuación conceptual
	<i>Plantación (R)</i>	RAE <i>Diccionario Cambridge</i>	Descarta y adopta	RAE: plantación <i>Diccionario Cambridge</i> : orchard  Traduce literalmente la opción del <i>Diccionario Cambridge</i> : fruit tree	Verifica adecuación conceptual
<b>BÚSQUEDAS SIMPLES</b>					
	<b>Elemento buscado</b>	<b>Fuentes consultadas</b>	<b>Tipo de decisión</b>	<b>Estrategia de búsqueda</b>	<b>Criterios explícitos de toma de decisiones</b>
<b>nivel inicial</b>					
S1	<i>North America/ América</i>	<i>Norte</i> Resultado de Google	Descarta adopta	SP y Norte América o Norteamérica	«me suena mejor [América del Norte]»
S2	<i>Pareja/ mate</i>	WR	Confirma		«sí, pareja... está bien»
S4	<i>Insect pest</i>	WR	Confirma		«sí, peste o plaga»
	<i>Measure Disruption (R)</i>	WR WR	Adopta Descarta adopta	SP y	«sí, medidas como an action taken «habla de un proceso que puede ser exitoso o no, así que mejor alteración»
S5	<i>Mate Larvae</i>	WR WR	Confirma Descarta adopta	SP y	«voy a dejar pareja» «sí, es larva»

	<i>Orchard</i>	WR	Adopta			«creo que no hace falta frutales, porque se entiende. Lo voy a poner, pero lo voy a marcar, para revisarlo después»
	<i>Manage Tunnel (R)</i>	WR Resultados de Google	Adopta Descarta adopta	SP	y	larvas hacen agujeros en la fruta «creo que sería controlar la palabra» «creo que este artículo habla del mismo insecto [hacen hoyos]»
<b>nivel intermedio 1</b>						
S6	<i>Tunnel</i>	WR	Descarta adopta	SP	y	excavar «dudo por la colocación, porque creo que en español coloca con tierra» «cavar es más general» manejar «sí, con la idea de controlar»
	<i>Manage</i>	WR	Confirma			
	<i>Infertile Larvae</i>	WR WR	Adopta Confirma			«sí, infértil» «larva, sí»
S8	<i>Mating disruption</i>	Linguee	Adopta			«interrupción del apareamiento, creo que es la mejor opción... la combinación de las dos palabras»
<b>nivel intermedio 2</b>						
S11	<i>Tunnel fruit</i>	Resultados de Google	Propone solución (provisoria)	una	Tunnel fruit spanish	«incluso, lo podemos parafrasear= que atraviesa la fruta en forma de túnel»
<b>BÚSQUEDAS ELABORADAS</b>						
	<b>Elemento buscado</b>	<b>Fuentes consultadas</b>	<b>Tipo de decisión</b>	<b>Estrategia de búsqueda</b>		<b>Criterios de toma de decisiones</b>
<b>nivel inicial</b>						
S1	<i>Codling moth</i>	Longman WR	Propone			«será entonces polilla del manzano»
S4	<i>Codling moth</i>	WR LONGMAN Resultado de Google (fuente bilingüe: Wikipedia)	Adopta			«y aquí hay imágenes que se relacionan con las que estaban en la página, así que, debe de ser esto. No cabe duda»
S5	<i>Home orchard</i>	Resultados de Google WR The Free Dictionary. com	Propone		in home orchards	«¿cómo puedo ponerle?, voy a dejarlo así, de casa»
	<i>Feromonas sexuales</i>	WR	Confirma		feromonas sexuales	«en internet aparece, debe de ser así»

	<i>Insect pest</i>	Resultados de Google WR Resultados de Google	Descarta adopta	SP y	insect pest; pestes insectos	«creo que con poner solo peste se entendería. No sería necesario agregarle la palabra insecto...pero quizás sí es necesario»
<b>nivel intermedio 1</b>						
<b>S6</b>	<i>Planting</i>	WR <i>Diccionario Oxford</i> <i>Linguee</i> Resultados de Google (imágenes)	Descarta propone	SP y		«jardín me parece la mejor traducción para planting»
	<i>Sex pheromones</i>	WR Resultados de Google (fuente bilingüe: <i>Wikipedia</i> )	Propone		Equivalente en la fuente bilingüe. Corroboración a través de Google (sex pheromone; feromona sexual plantas)	«me parece que feromona sólo es suficiente»
<b>S8</b>	<i>Codling moth</i>	<i>Linguee</i> Artículo especializado (AGROLOGICA)	Adopta		Equivalente en fuente bilingüe: codling moth Equivalente en <i>Wikipedia</i> : Cydia pomonella AGROLÓGICA: lectura	«nombre científico de la larva»
	<i>caterpillar</i>	<i>Reverso</i> <i>Context</i> <i>Linguee</i>	Adopta			«creo que la mejor opción debe de ser orugas». Confirma en una segunda fuente: «sí, oruga»
	<i>Place</i>	<i>Linguee</i> <i>Reverso</i> <i>Context</i> WR	Propone			«creo que esparcida puede ser un sinónimo de colocada»
<b>nivel intermedio 2</b>						
<b>S10</b>	<i>Codling moth</i>	<i>Merriam Webster</i> <i>Diccionario Oxford</i> Fuente especializada (SENASA)	Adopta			«Voy a dejar palomilla de la manzana porque los lectores hispanohablantes de esa página web seguramente son inmigrantes mexicanos en EEUU»
	<i>Catepillar</i>	<i>Diccionario Oxford</i> Resultados de Google Imágenes de Google Fuente especializada (SENASA)	Descarta adopta	SP y	Estrategia en Google: larva de carpocapsa, pupa oruga de carpocapsa	«pupa queda descartado» «no creo que haya una oruga de carpocapsa» «se usa más larva»

		Fuente especializada (FAGRO) WR		Identificación de posibles equivalentes en fuentes espec: oruga, larva	verifica en los artículos de SENASA y FAGRO la coincidencia de los estados de desarrollo de la plaga: huevo, larva, pupa y adulto «voy a usar larva, que es el estadio dañino»
<i>tunnel</i>		Fuente especializada (FAGRO, SENASA)	Adopta	«tunnel...había leído algo referido a galerías» Identifica en las fuentes especializadas: la galería de la larva...las larvas penetran generalmente por el caliz/ cavar galerías	«voy a optar, provisoriamente, por cavar (una galería en) la fruta»
<i>Manage</i>		WR Fuente especializada (SENASA)	Adopta	Busca equivalente en WR y luego corrobora  Estrategia: identifica en las fuentes: control de la carpocapsa, control, objetivos, medidas, medidas de control	Lee resultados: controlar la carpocapsa...hasta alcanzar la supresión/ medidas de control/ derivan en su control... «entonces, controlar»
<i>orchard, home orchard</i>		WR <i>Linguee</i> <i>Diccionario Oxford</i> Resultados de Google Fuente especializada (SENASA)	Propone	Busca (sin resultados positivos) home orchard, en fuentes biligües-  Estrategia en Google: plantación de pequeña escala, plantación de frutales de pequeña escala, producción de frutales a pequeña escala	«estoy pensando que el texto base también nombraba comercial orchards, entonces si se refiere a las dos, se podría extender el significado a plantaciones de menor escala»
<i>Wormy</i>		WR Resultados de Google	Adopta	Identifica en una fuente bilingüe y corrobora uso en contextos.  Estrategia en Google: manzanas agusanadas con carpocapsa	«aparentemente se habla de producir el agusanado de la manzana»

	<i>Mating disruption</i>	Fuentes especializadas (SENASA, INTA, ISCAMEN)	Adopta		«era una forma de control» «quiero buscar otra descripción resumida de esta técnica, pero este artículo es altamente especializado, entonces no describe el método»	«estoy buscando información que me permita confirmar si técnica de confusión sexual es el mismo término que mating disruption»
	<i>plantaciones domésticas (R)</i>	Resultados de Google Fuentes especializadas (temas afines) WR	Descarta propone	SP y	Estrategia en Google: plantaciones domésticas, plantaciones domésticas de pera y manzana, “plantaciones domésticas” de peras y manzanas, plantaciones privadas  Herramienta de búsqueda en las fuentes especializadas: plantaciones domésticas	«voy a dejar plantaciones de pequeña escala, así no solo incluyo las de casa sino también otras que no son para comercialización»
S11	<i>Codling moth</i>	Resultados de Google Google imágenes Wikipedia Fuente especializada (SENASA)	Adopta		Google: codling moth, tratamiento de la polilla del manzano, tratamiento polilla del manzano en Río Negro  Identifica el equivalente en Wikipedia  Corroboración en fuentes especializadas	«Lo utiliza SENASA, que es una fuente confiable, además, lo va a entender cualquiera porque se explica en el texto»
	<i>caterpillar</i>	Diccionario Oxford (esp.) Merriam Webster RAE	Propone		Google: cómo tratar carpocapsa en plantas dentro del hogar, control de la carpocapsa	«es distinto a gusano, entonces es oruga» «sí, es oruga en vez de gusano»

S13	<i>Control</i>	Resultados de Google RAE	Propone			«control no me gusta mucho»
	<i>Home planting</i>	Resultados de Google Google imágenes	Propone una solución (provisoria): plantas del hogar Reemplaza luego por plantaciones del hogar		En Google: home planting meaning Google imágenes: home planting ideas	«para mí no es planta del hogar, porque no me imagino las larvas dentro del hogar, salvo que tengas un manzano o un árbol de peras» «en las plantas del hogar, pero no entiendo qué tienen que ver con las manzanas y peras. Acá no tenemos manzanos y perales en nuestra casa. Debe de ser tratamiento en las plantas del hogar»
	<i>Orchard</i>	<i>Diccionario Oxford</i> (eng-sp) <i>Merriam Webster</i> RAE	Propone			«¿una plantación de árboles?, una huerta no, no es»
	<i>Insect pest</i>	Fuente especializada (SENASA) <i>Diccionario Collins</i> <i>Diccionario Oxford</i> (esp.) <i>Merriam Webster</i> Resultados de Google Fuentes especializadas (AGRONOMICS, SENASA)	Adopta		Art.de SENASA: plaga Google: insect pest control; pest in spanish: qué es un carpocapsa, qué es carpocapsa SENASA	«según el SENASA es plaga»
	<i>Mating disruption</i>	Fuentes especializadas (AGROCHEM, ISCAMEN, USU-Utah State University) Resultados de Google <i>Linguee</i> Fuente especializada (SENASA)	Adopta			«confusión sexual parece que es el más común»
	<i>hábitos de alimentación</i>	<i>Linguee</i> Fuente especializada (SENASA)	Descarta SP y adopta		Equivalente en fuentes bilingües  En Google: polilla de la manzana y pera, hábitos de alimentación	«para mí que es directamente alimentación, hábitos alimenticios me suena a calco»

	<i>Tunnel</i>	<i>Diccionario Oxford</i> (ing.-esp.) Utah State University Artículo de blog (Inversanet)	Propone	Equivalente en las fuentes bilingües y corrobora en las fuentes en la LM	«si es un túnel ya se entiende que es en el interior»
	<i>Polilla de la manzana y de la pera;</i>	Resultados de Google AGROCHEM SENASA	Confirma	Estrategia en Google: polilla de la manzana y de la pera	«parece que se la conoce como polilla de la manzana, pero afecta principalmente a manzanas y peras» « acá dice gusano de la manzana y de la pera»
	<i>Insect pest / plaga</i>	<i>Linguee</i> CREA (RAE) RAE <i>Merriam Webster</i>	Confirma		«el significado [ de peste y plaga]vendría a ser el mismo» «peste, uno la asocia más con enfermedad» «me quedo con plaga»
<b>nivel avanzado</b>					
<b>S14</b>	<i>insect pest</i>	<i>WR</i> Diccionario <i>Reverso</i> <i>Context</i>	Propone		«no me convence plaga de insectos» [en <i>Reverso Context</i> ]
	<i>cream-colored</i>	Fuentes especializadas (SENASA, INTA, FAGRO) Resultados de Google <i>Reverso Context</i>	Adopta	Estrategia: en Google, por palabra clave (carpocapsa, larva de carpocapsa; larva de carpocapsa color crema)	color claro «me gusta»





## ANEXO 9: ACCIONES EJECUTADAS EN LA FASE DE ORIENTACIÓN- (TAREA 1 Y TAREA 2)

<b>TAREA 1</b>	
<b>Sujetos</b>	<b>Acciones y verbalizaciones</b>
<b>nivel inicial</b>	
<b>S1</b>	[Lee el encargo] [abre los enlaces] «voy a leer el texto, así entiendo de qué se trata» [Lee TO: fragmentos] «habla de cómo planear tu viaje, las temporadas...las conozco, pero no estoy seguro de cómo se traduce <i>shoulder season</i> . Voy a ver el blog original. Voy a ver si dice algo de <i>shoulder season</i> ». [Lee el artículo publicado en la página web]. «Claro, es como temporada media, ni alta ni baja. Ya que leí, primero voy a traducir párrafo por párrafo y si hay alguna palabra que no entiendo, la voy a buscar». «Como no dice si tengo que usar tú o vos, voy a usar vos, porque con ese uso me siento más seguro» «creo que va a ser mejor si uso Ud., aunque quede más formal. Lo que mejor voy a hacer es entrar a un blog de viaje y voy a ver cómo está escrito»
<b>S2</b>	[Abre el documento del TO y comienza a traducir]
<b>S3</b>	[Abre el documento del TO y comienza a traducir]
<b>S4</b>	[Lee el encargo. Abre los enlaces]. «Voy a darles un vistazo rápido para saber de qué va a tratar el texto. Debe tratarse de una agencia de viajes, por todos estos títulos». [Lee los fragmentos (TO) en voz alta]. [Comienza a traducir]
<b>S5</b>	[Abre el documento del TO y comienza a traducir]
<b>nivel intermedio 1</b>	
<b>S6</b>	[Lee el encargo. Abre el primer enlace]. «Es un blog de viajes». Recorre cada sección del blog. Se informa sobre el autor. «Es americano, que vive en Washington, y no en Europa». [Lee los fragmentos que debe traducir y anticipa dificultades: «estas palabras me resultan desconocidas» [Señala con el cursor: <i>travel-industry jargon, timing, cherry pick, shoulder season</i> ]. «clickety clack me suena a onomatopeya». [Abre el segundo enlace y ubica el último párrafo, seleccionado para traducir, en el texto publicado en la página web].
<b>S7</b>	[Lee el encargo. Abre los enlaces: «Es una página de viajes. Es informal. De esta manera se acerca más al lector, que puede ser cualquier persona interesada en viajar, o que está buscando alguna información particular»] [Lectura silenciosa de solo los primeros párrafos del TO]
<b>S8</b>	[Abre el documento y comienza a traducir].
<b>S9</b>	[Lee el encargo. Abre los enlaces]. [Lee rápidamente los primeros párrafos de los textos publicados en la página web]. [Comienza a traducir].
<b>Nivel intermedio 2</b>	
<b>S10</b>	[Lee el encargo. Abre los enlaces]. [Lee la información sobre el autor, que ofrece el blog, y sobre los distintos temas que publica]. [Lee el encargo: «supongo que quiere una traducción para llegar a una audiencia amplia, hispanohablante, no localizada en ningún país en particular» [Analiza la organización de la información en el texto completo: lee los subtítulos y hace una lectura rápida de la información que contiene]. [Lee los fragmentos seleccionados para traducir.]
<b>S11</b>	[Lee el encargo. Abre los enlaces. Lee los fragmentos/ TO] «es un poco complicado, porque usa muchas frases idiomáticas. Es muy coloquial. Voy a tener que hacer muchas búsquedas, de muchas frases: <i>off season, peak season, shoulder season, clickety-clack rhythm</i> » [Recorre la página web del TO. Localiza los fragmentos seleccionados en la página web]. «Es bastante informal, claro, porque es un blog». [Lee nuevamente el encargo]. «Tiene que ser <i>catchy</i> , para los lectores» [Lee la sección de la página, sobre el autor del blog].
<b>S12</b>	[Lee el encargo. Lee los fragmentos] [Abre los enlaces. Lee el primer artículo, publicado en la página, completo. Lee sobre el autor].
<b>nivel avanzado</b>	
<b>S13</b>	[Lee el encargo. Lee los fragmentos. Mientras lee, destaca: <i>cherry-pick, ambience, travel industry jargon, peak season, roughly, shoulder season, off season, discount</i> , «[discount] puede generar un calco, por eso la marco», <i>plotted, bell-shaped curve, packed-full, conceptions, trade shows, in much of, urbanites, clickety-clack rhythm</i> ] [Abre los enlaces del blog. Visualiza rápidamente la página. No se detiene en la lectura del artículo completo]. [Busca, en fuentes

S14	externas de información, algunas de los elementos que acaba de destacar: <i>cherry pick, ambience, jargon, travel-industry, peak season shoulder season, off-season, plot</i> . Comienza a traducir].
S15	[Lee en voz baja] [Comienza a traducir] [Busca: Rick Steves] «me parece importante saber quién es y después sobre el blog» [Lee sobre el autor en el blog] «Voy a mirar de dónde sacaron los párrafos» [Lee el primer artículo en su totalidad] «Es muy informal, como corresponde para un blog» [Lee el segundo artículo]. «Ahora voy a leer los párrafos». [ Lee los párrafos]. «No sé si utilizar el voseo o el tuteo, el singular o el plural. No lo especifica el encargo». «Considerando las características del blog, sería mejor usar el voseo y el singular». «Voy a resaltar la terminología que me pueda generar dificultad». [Destaca con color: <i>timing, cherry pick, ambience, travel-industry jargon, peak season, shoulder season, don't discount, plotted</i> «esta frase va a ser complicada [ <i>bell-shaped curve</i> ]», <i>packed full, trade shows, clickety clack rhythm</i> ]
<b>TAREA 2</b>	
<b>Sujetos Acciones y verbalizaciones nivel inicial</b>	
S1	«Bueno, voy a empezar la traducción. Voy a leer para ver sobre qué trata el texto. Voy a marcar las palabras que no entiendo y las voy a buscar en el diccionario». [Mientras lee, destaca con color <i>codling moth, wormy apples, orchards, mating disruption</i> . Termina de leer los fragmentos y abre el enlace provisto en el encargo. Abre la página web y recorre el artículo de donde se extrajeron los fragmentos para traducir. Vuelve al TO y, para comenzar a traducir, hace la primera búsqueda: <i>codling moth</i> ].
S2	[Abre el TO y un documento en blanco. No lee los fragmentos, tampoco el encargo, y empieza a traducir].
S3	[Abre el documento]. «Bueno, voy a empezar con el segundo texto». [No lo lee el encargo]. «Ya el primer término que no conozco es <i>codling moth</i> , así que lo voy a buscar».
S4	[Abre el documento]. «Bueno, voy a empezar con la traducción». [Lee el encargo] «Primero voy a ver la página, para ver de qué trata el texto». [Abre la página desde el enlace provisto en el encargo]. [Luego de leer los primeros párrafos del texto que aparece en la página web, manifiesta] «al parecer trata, a simple vista, sobre un insecto, porque lo describe también [señala un subtítulo que hace referencia a las características del insecto] y de los daños que causa, los controles naturales y culturales», [mientras traduce oralmente dos subtítulos]. «Voy a ver qué partes fueron extraídas...creo que es la del principio. Bueno, primero voy a leer el texto». [Lee en voz alta los fragmentos seleccionados para traducir]. «No estoy segura del significado de <i>mating</i> ». [Abre nuevamente la página y lo busca en el texto completo]. «Creo que está por acá». [Lo localiza, pero es evidente que no lee el contexto para conocer el significado que anteriormente dijo desconocer. Vuelve al TO y, para empezar a traducir, hace la primera búsqueda: <i>codling moth</i> ]
S5	«Bueno, voy a comenzar con el texto 2. Vamos a ver sobre qué trata». [No lee los fragmentos ni el encargo, tampoco abre el enlace de la página web a la que pertenecen los fragmentos]. «Ya comencé con el primer problema, no tengo idea de lo que significa <i>codling</i> . Voy a tener que buscarlo»
<b>nivel intermedio 1</b>	
S6	[Abre el documento]. «Ya de entrada veo una dificultad con este término: <i>codling moth</i> ». [Lee el primer párrafo y señala con el cursor el término <i>mating disruption</i> .] «este término tampoco sé qué es...o no estoy segura». [Termina la lectura del segundo párrafo]. «Bueno, hay varias palabras que me resultan...no sé si desconocidas, pero ya veo que voy a tener que hacer búsquedas y documentación». Después de leer los fragmentos explica de qué se trata «habla de un insecto que está afectando las manzanas en Norteamérica». [Abre el enlace. Recorre todo el texto de donde se extrajeron los fragmentos para traducir]. «Es bastante informativo por lo que se ve. Es descriptivo». [Abre la pestaña principal de la página web (HOME) y en el despliegue de la página observa que] «es un poco general, es como una organización de la Universidad, que da información sobre temas generales, por lo que veo». [Abre la pestaña TOPIC AREAS y visualiza otras temáticas sobre las que también publican] «Está bastante orientado a temas de la naturaleza, por lo que se ve...hay de todo, en realidad». [ Abre la pestaña ABOUT US y lee toda la información que ofrece la página]. «Tiene una orientación hacia la naturaleza, bueno...tiene de todo un poco, está bastante enfocado en energía, plantas ...acá también ...tienen otra inclinación». [Señala con el cursor <i>business</i> ]. [Continúa leyendo y concluye que]

S7 S8 S9	<p>«es un sitio, por lo que veo, muy informativo, que está destinado al lector que pueda tener alguna duda, una necesidad, una complicación con algo. Por ejemplo, el texto este se ve que está abocado enteramente a la naturaleza...a las plantas». [ Vuelve al TO]. «Bueno, ya <i>codling moth</i>...no sé cómo se pronuncia...ya lo veo como...».</p> <p>[Lee el TO. Abre el enlace] «voy a abrir el <i>link</i> para ver dónde se ha publicado». [Recorre la página rápidamente]. «Parece que es descriptivo, científico». [Vuelve al TO y comienza a traducir].</p> <p>[Abre el documento. No lee los fragmentos ni el encargo]. «En primer lugar, no sé lo que significa el título»</p> <p>[Abre el documento. Permanece en silencio durante unos pocos segundos; no se observa el desplazamiento de la pantalla, por lo que se podría concluir que no lee el texto en su totalidad. Abre el enlace. Recorre rápidamente el texto completo de donde se extrajeron los fragmentos para traducir].</p>
<b>nivel intermedio 2</b>	
S10	<p>[Lee el encargo de traducción. Abre el enlace de la página web]. «Este sería el artículo completo». [Lee información en la parte inferior de la pantalla sobre Extensión: About Extension. Abre la pestaña ABOUT US. Lee toda la información]. «Así que...aparentemente es un servicio que ofrece información más que nada sobre las temáticas que enlistan acá» ... [señala los temas con el cursor]. [Abre la pestaña: Convierta al español]. «Aparentemente usan traducción automática. Supongo que no se pueden utilizar las traducciones estas automáticas como recurso para asistir en mi traducción porque justamente si es automática y no está supervisada, nada me asegura que la calidad sea excelente». [Vuelve al documento de Word, donde están los fragmentos para traducir]. «Mientras se termina de cargar la página, voy a ver de qué se trata el texto». [Lee los fragmentos en voz alta. Luego localiza los fragmentos en el artículo completo]. Comienza a leer el artículo completo y haciendo referencia a los términos <i>home planting</i> y <i>home orchard</i> observa: «o sea...me imagino que esto está dirigido a los que tienen plantaciones domésticas... de pequeña escala y no a gran escala como para exportación». [Lee el artículo casi completo y después se concentra en la organización de la información]. «Estoy tratando de ver cómo viene la jerarquía de subtítulos...estos serían métodos naturales, dentro de <i>management of codling moth</i>, que es de una jerarquía mayor, pero no está diferenciado gráficamente del resto...No dan una introducción de en qué consiste cada uno en <i>Natural Controls</i>...simplemente menciona los distintos métodos». [Se detiene en la lectura de estos párrafos, sobre métodos de control de la peste]. «Voy a buscar un poco de...<i>codling moth</i> en español. A ver si hay...» [Introduce <i>codling moth</i> en el navegador. Lee el primer resultado, que es de <i>Wikipedia</i>].</p>
S11	<p>[Lee el encargo y el TO] «ya veo que es un poco más técnico que el otro texto». «Vamos a buscar primero...». [Abre el enlace. Mientras espera que se abra la página, lee los fragmentos en voz alta]. «<i>Moth</i> es una polilla, ahora que me doy cuenta...<i>codling</i> no sé». «Bueno, es más corta, pero es más técnica». «Voy a buscar <i>codling moth</i>» [ Recorre la página web]. «¿De qué será esta Universidad? ¿Será alguna Facultad de Biología? ABOUT US, vamos a buscar». [Mientras espera que se abra la página, introduce <i>codling moth</i> en el buscador Google]. «A ver en imágenes» [Abre Google imágenes]. «Por lo que leo acá pertenece a la familia de las <i>moths</i>, debe de ser un tipo de polilla». [Recoge esta información de <i>Wikipedia</i>, mientras se abren las imágenes]. [Observa las imágenes], «sí es un tipo de polilla...a ver si <i>Wikipedia</i> me da un equivalente...yo sé que <i>Wikipedia</i> no es una fuente confiable, pero...» [Abre el artículo de <i>Wikipedia</i> y lee] «<i>cydia pomonella</i> sería su nombre científico». [Abre la versión en español del artículo en <i>Wikipedia</i>] «vamos a ver si ya nos puede tirar algún puntapié de lo que es la <i>codling moth</i>». [Mientras, vuelve a la página web del TO y lee la información de la pestaña ABOUT US] «Me gustaría saber de qué es la Universidad». «Ya tenemos que va a ser publicado en un ámbito académico en una página web académica, por lo tanto, no va a ser como el del blog, que era mucho más...no sé... popular. Este es especialmente para un público que quiere saber sobre un tema, que también es un tema especializado...un tema específico. No encuentro...». [Busca en <i>Wikipedia</i> información sobre la Universidad que publica el artículo]. [Mientras, lee la información sobre <i>codling moth</i> que le ofrece <i>Wikipedia</i>]. [Introduce <i>tratamiento polilla del manzano</i> en el navegador]. [Mientras espera que se abran las páginas con sus búsquedas, vuelve a la página de la Universidad y abre la pestaña TOPIC AREAS] «vamos a ver qué nos dice... lee en voz alta los temas que se enlistan] «vamos a entrar a <i>Insects</i>». [Mientras, vuelve a su</p>

S12	<p>búsqueda de <i>tratamiento polilla del manzano</i>. Recorre los resultados y los lee en voz alta... «Estaría bueno buscarlo en alguna página...no sé...en Río Negro». [ Busca con Google <i>tratamiento polilla del manzano en Río Negro</i>] «Vamos a ver qué sale...si sale algo...más que nada por la zona, ¿no? Seguramente algo debe de haber». [Abre el resultado correspondiente a la página del SENASA: <i>carpocapsa</i>. SENASA. Mientras lee otros resultados y se percató que lo correcto parece ser <i>polilla de la manzana</i> y no <i>polilla del manzano</i>]. «Vamos a ver qué dice el SENASA...la nombra como <i>carpocapsa</i>...podríamos dejarlo como <i>carpocapsa</i>, ya que si esto va a ser publicado en un ámbito académico...y aparte explica qué es la <i>carpocapsa</i>...abajo...». [Lee en voz alta la oración que define <i>codling moth</i>]. «Se podría decir que...podríamos dejarlo como <i>carpocapsa</i> y no como <i>polilla del manzano</i>...por ahí se podría llegar a poner entre paréntesis <i>polilla de la manzana</i>». [Escribe <i>carpocapsa</i> y continúa con la investigación a media que avanza con la reformulación del TO].</p> <p>[Abre el documento con los fragmentos para traducir. Lee el encargo y los fragmentos seleccionados para esta tarea. Abre el enlace de donde se extrajo el texto. Vuelve a leer el encargo] «va a ser publicado en la página web de ellos, entonces el español debería ser...más o menos neutro...» [Busca en <i>Linguae codling moth</i>. Introduce la secuencia <i>polilla de manzana (cydia pomonella)</i> en el buscador Google]. [Recorre los resultados y comprueba que ambas son posibles: <i>polilla del manzano</i> y <i>polilla de la manzana</i>]. «La mayoría de las páginas son de Chile». Busca a través de Google <i>polilla de la manzana</i>. Recorre los resultados. [Abre el enlace del primer resultado que es una página de Chile: Bayer Cropscience]. [Vuelve a leer con más detenimiento los fragmentos seleccionados para traducir y lee el artículo publicado en la página web en su totalidad. Le dedica trece minutos a la lectura del artículo completo].</p>
<b>nivel avanzado</b>	
S13	<p>[Lee el encargo, abre el enlace. Lee los fragmentos seleccionados y, mientras lee, destaca con color terminología: <i>home planting, codling moth, insect pest, cream colored caterpillar, hormone orchard, mating disruption, sex pheromones</i>]. [Va a la página de donde se extrajo el TO, pero no lo lee todo. Lo recorre muy rápidamente. Busca <i>codling moth</i> con Google, abre algunos resultados en inglés, de universidades de Estados Unidos, y lee fragmentos de algunos de estos artículos. Identifica el resultado de <i>Wikipedia</i> en español, donde aparece el nombre científico. Introduce <i>Cydia pomonella</i> en el buscador. Google arroja varios resultados en español. Abre las páginas, de SINAVIMO, AGROLÓGICA y FAGRO. Hace lectura atenta de estos artículos en español, mientras identifica los posibles equivalentes de la terminología que aparece en el TO. Identifica <i>método de confusión sexual</i> en un artículo en español. Introduce <i>método de confusión sexual</i> en el buscador, observa que <i>técnica</i> es un término más frecuente. Localiza su búsqueda en Argentina, cambia su búsqueda por <i>técnica de confusión sexual</i>. Abre un resultado del INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria), busca la sección de <i>técnica de confusión sexual</i>. Identifica allí otros términos que también aparecen en el TO. Adopta el equivalente <i>carpocapsa</i> y comienza con la reformulación del TO.]</p>
S14	<p>[Abre el documento y lee los fragmentos seleccionados para esta tarea. No lee el encargo ni abre el enlace para visualizar la página web de donde se extrajo el texto]. «¿Qué es <i>codling moth</i>? ¿una polilla?, ¿una mosca?». [Comienza a traducir].</p>
S15	<p>[Lee el encargo. Abre el enlace]. «Claramente este texto me gusta menos que el anterior y es más técnico». [Dedica unos segundos a la lectura de algunos párrafos del artículo publicado en la página web]. [A medida que lee los fragmentos que debe traducir destaca con color algunas palabras: <i>codling moth, mating disruption, insect pest, home planting, cream-colored, wormy apples, orchards, manage</i>].</p>

## ANEXO 10: ACCIONES PARA LA OPTIMIZACIÓN DE LA TRADUCCIÓN (TAREA 1)

<b>Revisión final</b>			
<b>Alcance: revisión completa</b>			
<b>Sujetos</b>	<b>Cambios basados en nuevas búsquedas</b>		
	<i>Tipo de cambio</i>		<i>Descripción y caso concreto</i>
<b>nivel inicial</b>			
<b>S5</b>	Nuevo segmento de texto	1	<i>los turistas, por las multitudes de turistas</i>
<b>S4</b>	Tipografía	18	Minúsculas (meses)
<b>nivel intermedio 1</b>			
<b>S7</b>	Redacción	2	<i>programando, por: programación, [búsqueda: have less choice] → [cambia por plural: tienen menos elección]</i>
<b>S9</b>	Nuevo segmento	2	<i>([ busca: packed full] [Cambia: se llena de visitantes → se colma de visitantes], [busca: urbanite] [Cambia: amantes de la ciudad → urbanitas]).</i>
<b>nivel intermedio 2</b>			
<b>S10</b>	Nuevo segmento	2	<i>en la jerga viajera → en la jerga del turismo cómo plantear un viaje a Europa → Cuándo ir a Europa: cómo elegir el mejor momento para viajar</i>
<b>S12</b>	Nuevo segmento	7	<i>planear por planificar; afortunadamente por por suerte; en la industria del turismo por jerga turística; repleto por lleno; cuyo punto máximo por cuyo punto más alto; número de turistas por multitudes de turistas; traqueteo por triquitraque</i>
<b>nivel avanzado</b>			
<b>S13</b>	Nuevo segmento	2	<i>en la industria turística → en la jerga turística, llena de gente → repleta de personas</i>
	Redacción	3	<i>Elegir → elegir el mejor momento para, en una curva → a lo largo de una curva, se toman vacaciones de verano → vacacionar en la playa</i>
<b>S14</b>	Redacción	1	<i>[amplificación] Paris es una ciudad que está llena de...</i>
<b>S15</b>	Nuevo segmento	6	<i>industria viajera → industria del turismo, en cualquier parte del año/ todo el año → en cualquier época del año, multitudes de turistas → masa turística, curva en forma de campana → curva de campana, en la cima → en el punto más alto, carriles → vías</i>
	Concordancia	1	<i>toda Europa</i>
	Redacción	1	<i>[amplificación] ritmo clic clac</i>
<b>Cambios no basados en nuevas búsquedas</b>			
	<i>Tipo de cambio</i>		<i>Descripción y caso concreto</i>
<b>nivel inicial</b>			

S5	Decisión definitiva	6	<i>como para poder elegir lo mejor de lo mejor/ de entre lo mejor cuando toman vacaciones</i> Quita el resaltado (5)
	Ortografía	6	
	tipografía	7	
	Redacción	2	<del>puedes</del> al menos podrías considerar Mide tu <del>Medir</del> el tiempo de <del>tu</del> viaje
S1	Puntuación	1	
	Puntuación	1	Agrega comas
	Ortografía	24	Corrige tildes y minúsculas en los meses
	Decisiones definitivas	1	<i>cada una con sus ventajas y desventajas</i>
S3	Redacción	2	artículo definido ( <i>vienen con un el rítmico traqueteo de las vías</i> ) y agrega un elemento omitido ( <i>muchos sueños de europeos</i> ).
S4	Nuevo segmento de texto	2	<i>cuándo tomarse vacaciones →en qué momento tomarse vacaciones; pedacito →lugarcito</i>
	Redacción	4	<i>para viajar →para su viaje; pero tantas otras →pero otras tantas; y septiembre →y en septiembre; (borra: <del>son guiadas en una curva en forma de campana</del>)</i>
	Concordancia	2	<i>(todo Europa →toda Europa; Paris está vacío y... lleno →Paris está vacía ...y llena)]</i>
<b>nivel intermedio 1</b>			
S7	Nuevo segmento de texto	2	<i>un pedazo de playa por: una parte de; a donde querés cuando querés por: a donde quieras cuando quieras</i>
	Decisiones definitivas	2	<del>escoger/</del> elegir, <del>lleno/</del> repleto
S9	Decisiones definitivas	4	<i>los beneficios de manejar/ <del>usar un auto,</del> elegir bien/ el mejor momento, Cuándo <del>visitar/</del> viajar a Europa, No <del>descartes/</del> dejes de considerar Julio y Agosto</i>
	Redacción	2	<i>Mientras que muchos de los sueños de que muchos de los viajes a Europa, fechar cómo ponerle fecha a tu viaje</i>
<b>nivel intermedio 2</b>			
S11	Concordancia	1	(voseo)
S10	Decisiones definitivas	9	<i>elegir a gusto/ escoger selectivamente →elegir a gusto «me parece que esta opción tiene todos los componentes de significado»; recibe visitantes/ da la bienvenida →da la bienvenida a los visitantes los ; multitudes de turistas/ público turista →multitudes de turistas«creo que público turista no expresa la idea de grandes cantidades»; representarse con un gráfico en forma de campana/ gráfico en forma acampanada/ la forma de la curva se asemeja a una →representarse con un gráfico en forma de campana; con el punto máximo en julio y agosto/cuyo punto máximo/ cuyo pico →cuyo pico; local urbanite →locales; van a tomar sus vacaciones en la playa/ van a</i>

				<i>disfrutar de la playa → van a tomar sus vacaciones en la playa; sueños de euroviaje/ sueños de viajar por Europa → sueños de viajar por Europa; tras el volante eres/ uno es completamente libre → tras el volante eres</i>
S12	Nuevo texto	segmento de	2	<i>hasta finales de agosto → hasta agosto; hasta finales de octubre → hasta octubre</i>
	Nuevo texto	segmento de	9	<i>contra el resto de Europa/ con el resto de Europa; son mejor por tren/ son mejores por este medio de transporte; planear viajes/ planificar viajes; afortunadamente/ por suerte; en la industria del turismo/ jerga turística; repleto/lleño; cuyo punto máximo/cuyo punto más alto; turistas/multitudes de turistas; traqueteo/triquitruque</i>
	Redacción		1	<i>curva de campana [amplificación]</i>
<b>nivel avanzado</b>				
S13	Nuevo texto	segmento de	2	<i>Cumbre → punto más alto, conveniente → beneficioso</i>
	Decisiones definitivas		2	<i>Congresos/ ferias; pero no es así realmente/ no hay tanto problema</i>
	Redacción		1	<i>(borra: si bien)</i>
S15	Nuevo segmento		3	<i>elegir → elegir específicamente, la mayoría de → casi toda Europa, viajes soñados europeos → viajes soñados por Europa</i>
	Redacción		1	<i>[eliminación de redundancias] está lleno de gente</i>
	Decisiones definitivas		2	<i>No es gran cosa/ no es tan así, estación/ temporada</i>
<b>Búsquedas no conducentes a cambios</b>				
<i>Necesidad de búsqueda</i>				
<b>nivel inicial</b>				
S5	Confirmación de opción		2	<i>jerga, pros y contras</i>
<b>nivel intermedio 1</b>				
S7	Confirmación de opción		1	<i>While</i>
<b>nivel intermedio 2</b>				
S9	Confirmación de opción		1	<i>Jargon</i>
S10	Confirmación de opción		1	<i>Trade show</i>
	No encuentra la información que busca		1	<i>Urbanity</i>
<b>nivel avanzado</b>				
S13	Confirmación de opción		3	<i>meet the people, cities are ártially shut down; clickety clack</i>
S14	Confirmación de opción		1	<i>Ir adonde deseas, cuando deseas</i>
S15	No encuentra otra información		1	<i>Urbanidad</i>
	Confirmación de opción		1	<i>pros y contras</i>





## ANEXO 11: ACCIONES PARA LA OPTIMIZACIÓN DE LA TRADUCCIÓN (TAREA 2)

<b>Tarea 1. Revisión final. Alcance: revisión completa</b>			
<b>Cambios basados en nuevas búsquedas</b>			
<b>Sujetos nivel inicial</b>	<b>Tipo de cambio</b>		<b>Descripción y caso concreto</b>
<b>S5</b>	Ortografía	1	<i>Norteamérica</i>
	Nuevo segmento de texto	1	<i>Hoyos (por: túneles)</i>
<b>nivel intermedio 1</b>			
<b>S6</b>	Nuevo segmento de texto	1	<i>Muchos (por: ampliamente)</i>
<b>S9</b>	Nuevo segmento de texto	2	<i>Huertas caseras (por: huertas de manzanas y peras); desovar (por: ponen huevos)</i>
<b>nivel intermedio 2</b>			
<b>S10</b>	Nuevo segmento de texto	1	<i>Plantaciones a pequeña escala (por: plantaciones domésticas)</i>
<b>S12</b>	Redacción	1	<i>Plaga en las manzanas y peras (por: plagas que afecta las manzanas y peras)</i>
<b>nivel Avanzado</b>			
<b>S13</b>	Nuevo segmento de texto	6	<i>Manzanos / perales (por: árboles de manzanas y peras); árboles frutales (por: huertos de árboles frutales); huertos de árboles frutales (por: huertos frutales); plantaciones en el hogar (por: plantas de hogar)</i>
<b>Cambios no basados en nuevas búsquedas</b>			
<b>nivel inicial</b>	<b>Tipo de cambio</b>		
<b>S1</b>	Ortografía	1	<i>Norteamérica</i>
	Tipografía	4	Negritas en título y subtítulos. Tamaño de letra-
<b>S3</b>	Ortografía	2	<i>Norteamérica. Sólo (tilde)</i>
<b>S5</b>	Redacción	2	orden de palabras ( <i>efectivamente</i> ) y eliminación de redundancias ( <i>frutales</i> )

<b>nivel intermedio 1</b>			
<b>S9</b>	Nuevo segmento de texto	1	<i>Bajo las circunstancias adecuadas (por: se toman los recaudos necesarios)</i>
<b>nivel intermedio 2</b>			
<b>Tipo de cambio</b>			
<b>S10</b>	Decisiones definitivas	5	<i>(Palomilla de la manzana/ polilla de la manzana; Quienes dañan la fruta son las larvas/ Las larvas producen daños en la fruta; plantaciones de frutales a pequeña escala/ producciones frutícola a pequeña escala; para controlar/ manejar eficazmente la palomilla de la manzana; ante la ausencia del apareamiento exitoso/a falta del apareamiento) y eliminación de un resaltado con color (hábitos alimenticios)</i>
	Redacción	1	Eliminación de redundancia (con dicha feromona)
	Ortografía	2	Norteamérica y tilde (sólo)
	Nuevo segmento de texto	1	Manejo (por: control)
<b>S12</b>	Redacción	7	<i>es la principal plaga en manzanas y peras, por: es la principal plaga en estas frutas; causan el daño al crear túneles en la fruta y dejar las manzanas “agusanadas”, por: arruinan la fruta al hacer túneles dentro de ellas y dejarla agusanada; para controlar la plaga efectivamente, por para controlarla efectivamente; para saturar el área, por con el fin de saturar el área; para las polillas de la pera y la manzana, por para estas polillas; que consiste en colocar las feromonas, por en la que se colocan las feromonas; para saturar el área, por para saturar un área</i>
<b>nivel avanzado</b>			
<b>Tipo de cambio</b>			
<b>S13</b>	Redacción	1	<i>Se distribuyen en un área (por: se distribuyen por un área)</i>
	Concordancia	1	<i>Sólo se ponen huevos infértiles (por: sólo se pone huevos infértiles)</i>
	Decisión definitiva	1	<i>Circunstancias correctas (circunstancias/ condiciones correctas)</i>
<b>Búsquedas no conducentes a cambios</b>			
<b>nivel inicial</b>			
<b>Necesidad de búsqueda</b>			
<b>S5</b>	Sinónimo	1	<i>(importante)</i>
<b>nivel intermedio 1</b>			
<b>S9</b>	Confirmación de opción	2	<i>La plaga de las manzanas; color crema</i>
<b>nivel avanzado</b>			
<b>S13</b>	Confirmación de opción	4	<i>Mate; plaga de insectos; blanco amarillento; saturar</i>

<b>Tarea 2. Revisión final. Alcance: revisión parcial y revisión completa</b>			
<b>Cambios basados en nuevas búsquedas</b>			
<b>nivel inicial</b>	<b>Tipo de cambio</b>	<b>de</b>	<b>Descripción y caso concreto</b>
<b>S4</b>	Decisiones definitivas	1	<i>Alteración (por: interrupción)</i>
<b>nivel avanzado</b>			
<b>S14</b>	Nuevo segmento de texto	1	<i>Orugas color crema (por: orugas color claro)</i>
	Decisión definitiva	1	<i>Técnica de confusión sexual (por: Técnica de la Confusión sexual)</i>
<b>S15</b>	Decisión definitiva	1	<i>se pueden realizar varias acciones en las plantaciones (por: se pueden realizar varias acciones en los árboles/huertos frutales del hogar)</i>
	Nuevo segmento de texto	1	<i>Oruga, por: gusano</i>
	Redacción	3	<i>Eliminación de redundancia (plantaciones); expansión (huertos de manzanos y perales, por: manzanos y perales); en las condiciones apropiadas, por: bajo las condiciones apropiadas</i>
<b>Cambios no basados en nuevas búsquedas</b>			
<b>nivel inicial</b>	<b>Tipo de cambio</b>	<b>de</b>	<b>Descripción y caso concreto</b>
<b>S4</b>	Redacción	3	<i>Orden de palabras (efectivamente); inserción de un artículo (la, en: la carpocapsa); eliminación de redundancia (así)</i>
	Decisiones definitivas	3	<i>Crema (pastel); utilizadas (tomadas); Conocido (importante)</i>
	Nuevo segmento de texto	1	<i>Frecuentemente (por: ampliamente)</i>
<b>nivel intermedio 2</b>			
<b>S11</b>	Redacción	12	<i>Expansión (que afecta); orden de palabras (más importante); estructura (que atraviesa la fruta en forma de túnel, por: atraviesa la fruta formando un túnel); expansión (para saturar el ambiente, por: con el objetivo de saturar el ambiente); reformulación (en caso de funcionar, por: si la técnica funciona exitosamente); tiempo verbal (el macho no podría, por: el macho no podrá; sólo se producen, por: sólo se producirán); estructura (la confusión sexual en la carpocapsa, por: la confusión sexual para la carpocapsa; los hábitos de alimentación, por: su hábito de alimentación); reformulación (en caso de haber apareamiento, por: en caso de ausencia de apareamiento exitoso;</i>

	Nuevo segmento de texto	2	<i>sin embargo, muchas medidas podrían tomarse, por: sin embargo, se podrían tomar muchas medidas); expansión (feromonas sexuales de un insecto, por: feromonas sexuales de un insecto macho)</i>
	Concordancia	2	<i>Diversas medidas (por: muchas medidas); altamente (por: en gran medida)</i>
<b>nivel Avanzado</b>			
<b>S14</b>	Redacción	1	<i>Reformulación (puede ser difícil principalmente por, por: puede ser difícil debido, principalmente, a)</i>
<b>S15</b>	Nuevo segmento de texto	1	<i>Oruga (por: gusano)</i>
	Redacción	4	<i>Estructura (control de las plantaciones, por: control en las plantaciones); Expansión (que afecta a las manzanas, por: de las manzanas); expansión (muy, en: muy exitosa); tiempo verbal (solo se pondrán, por: solo se ponen)</i>
<b>Búsquedas no conducentes a cambios</b>			
<b>nivel avanzado</b>			
	<i>Necesidad de búsqueda</i>		
<b>S14</b>	Confirmación de opción	1	<i>Mate</i>
<b>S15</b>	Confirmación de opción	5	<i>Cream- colored; manzanos y perales; measure; feeding habits; penetran la fruta</i>