

## Competencia informacional en Traducción: análisis de los hábitos de los estudiantes universitarios en la consulta y uso de fuentes de información

[Versió catalana]

PILAR CID-LEAL

Profesora de la Universitat Autònoma de Barcelona  
Miembro del grupo de investigación Tradumàtica de la UAB  
[pilar.cid@uab.cat](mailto:pilar.cid@uab.cat)

REMEI PERPINYÀ-MORERA

Profesora de la Universitat Autònoma de Barcelona  
Investigadora en la Escola Superior d'Arxivística i Gestió de Documents  
[remei.perpinya@uab.cat](mailto:remei.perpinya@uab.cat)

### Resumen

**Objetivo:** analizar los hábitos en materia de búsqueda de información de los estudiantes de Traducción: conocer el tipo de herramientas y recursos que utilizan, las fuentes que consultan y los criterios de selección que aplican.

**Metodología:** análisis cuantitativo, llevado a cabo a partir de un cuestionario de preguntas cerradas de valoración, a estudiantes de grado de la Facultad de Traducción e Interpretación de la UAB.

**Resultados:** entre los estudiantes universitarios de Traducción, 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, incluso cuando se trata de encontrar información especializada. Así, la importancia de conceptos como *autoridad* y *calidad* de las fuentes parece difuminarse. En este contexto, se refuerza la necesidad de adaptar las estrategias docentes para propiciar un cambio de hábitos informacionales que fomente, entre otros, la capacidad crítica en la consulta y selección de la información.

### Resum

**Objectiu:** analitzar els hàbits en matèria de cerca d'informació dels estudiants de Traducció: conèixer el tipus d'eines i recursos que utilitzen, les fonts que consulten i els criteris de selecció que apliquen.

**Metodologia:** anàlisi quantitativa, duta a terme a partir d'un qüestionari de preguntes tancades de valoració, a estudiants de grau de la Facultat de Traducció i Interpretació de la UAB.

**Resultats:** entre els estudiants universitaris de Traducció, l'ús de la xarxa i els recursos digitals d'accés i consulta fàcils està desplaçant les fonts tradicionals, com ara les biblioteques o bases de dades, fins i tot quan es tracta de trobar informació especialitzada. Així, la importància de conceptes com *autoritat* i *qualitat* de les fonts sembla difuminar-se. En aquest context, es reforça la necessitat d'adaptar les estratègies docents per propiciar un canvi d'hàbits informacionals que fomenti, entre d'altres, la capacitat crítica en la consulta i selecció de la informació.

### Abstract

**Objectives:** To analyse the habits university students of translation adopt when searching for information: to identify the tools and resources they use, the sources they consult and the selection criteria they apply.

**Methodology:** Quantitative analysis based on closed-ended survey items completed by students in a bachelor's degree programme in translation at the Faculty of Translation of the Universitat Autònoma de Barcelona.

**Results:** Increasingly, these students are favouring easy-to-access digital resources over more traditional sources like libraries or databases, even when searching for specialized information. The result is that students are assigning less importance to concepts like authorship and source quality. The study emphasizes the need to adapt teaching strategies to help students improve their information competence and promote a number of related skills, including the critical evaluation and selection of sources of information.

Rebut: 27/10/2014. Acceptat: 14/01/2015.

## 1 Introducción

Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre los hábitos de consulta y uso de la información para fines académicos entre los estudiantes del grado de Traducción e Interpretación de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), investigación que tiene como objetivo mejorar la adquisición de la competencia informacional. El estudio se enmarca en el ámbito de la alfabetización informacional que, en un entorno digital, requiere un aprendizaje continuo para buscar, evaluar, utilizar y crear nueva información.

La expresión *competencia traductora* se introduce en la traductología en la década de los setenta del siglo xx y designa los conocimientos y capacidades del traductor. Se define como una macrocompetencia (Hurtado, 2001; Kelly, 2002) compuesta por diversos componentes que funcionan de forma coordinada. El modelo propuesto por el grupo de investigación **PACTE** (<http://grupsderecerca.uab.cat/pacte/es>), de la Universitat Autònoma de Barcelona, identifica cinco subcompetencias: subcompetencia bilingüe (conocimientos esenciales para la comunicación de las dos lenguas), subcompetencia extralingüística (conocimientos culturales, enciclopédicos y temáticos), subcompetencia de conocimientos en traducción (principios teóricos y técnicos de la disciplina y aspectos profesionales), subcompetencia instrumental (uso de fuentes de documentación y tecnologías de la información), y subcompetencia estratégica (conocimientos operativos del proceso de traducción) (Hurtado, 2001; PACTE, 2000). Como parte de la competencia instrumental se incluye el conocimiento y uso de las fuentes de información. La competencia informacional —también designada *competencia documental*— es reconocida como uno de los componentes esenciales de la competencia traductora por varios especialistas (Neubert, 1994; Ortol, 2003; Pinto; Sales, 2008a; Gonzalo; García, 2004).

El reconocimiento de la importancia de la labor documental en el proceso de la traducción se pone de manifiesto, por ejemplo, en la presencia de contenidos de documentación en los estudios de la disciplina en el ámbito universitario. En España, las asignaturas de documentación forman parte de las carreras de Traducción e Interpretación (con carácter optativo, troncal u obligatorio) desde los años ochenta del siglo xx. Su importancia fue también ampliamente recogida en el *Libro Blanco*<sup>3</sup> de la titulación del grado de Traducción e Interpretación, que serviría para la confección de los planes de estudio de dicho grado en las universidades españolas, dentro del marco del nuevo espacio europeo de educación superior (EEES).

El EEES impulsa un cambio de metodología docente con la introducción de la enseñanza por competencias, en la que la alfabetización informacional es una pieza clave para promover el aprendizaje autónomo de los estudiantes. Por eso, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) recomienda integrar la competencia informacional dentro de los planes de estudios (Comisión mixta CRUE-TIC y REBIUN, 2012). Las competencias informacionales se definen como "el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y conductas que capacitan a los individuos para reconocer cuándo necesitan información, dónde localizarla, cómo evaluar su idoneidad y darle el uso adecuado de acuerdo con el problema que se les plantea" (Comisión mixta CRUE-TIC y REBIUN, 2012, p. 6).

En traducción, la competencia documental incluye, en primer lugar, la identificación precisa de una necesidad informativa derivada de haber detectado un problema de traducción,<sup>2</sup> puesto que en función de esta identificación se manejarán unas determinadas fuentes documentales (Gonzalo; García, 2004, p. 278). A partir de aquí será necesario iniciar un plan de documentación para conocer los recursos y fuentes de información más útiles en cada caso, saber cómo interrogarlos, evaluar la calidad y la idoneidad de la información obtenida y saber interpretarla y utilizarla (Cid-Leal; Perpinyà-Morera, 2013). Pinto y Sales (2007) han elaborado un modelo de alfabetización informacional (INFOLITRANS) que incluye los siguientes aspectos: comprender el texto, detectar y definir de forma precisa las necesidades informativas; conocer los métodos y las técnicas para localizar e identificar recursos y fuentes; evaluar y filtrar la información para asegurar su validez, fiabilidad y relevancia; incorporar la información a la base del conocimiento personal y generar y compartir el conocimiento.

Las aproximaciones teóricas y metodológicas sobre la enseñanza-aprendizaje de la competencia informacional en traducción se centran en analizar los hábitos de estudiantes y traductores en la búsqueda de información. Así podríamos destacar a Bolaños-Medina y Monterde-Rey (2012), que analizan los hábitos de documentación terminológica de los estudiantes de Traducción; el estudio de Lagarde y Gile (2011), en el que se analiza el comportamiento de los traductores profesionales en la búsqueda de información especializada; Künzli (2001), que compara el proceso de búsqueda que hacen estudiantes y profesionales; Désilets [*et al.*] (2009), centrado en el conocimiento de las herramientas y los recursos que los traductores utilizan para resolver problemas de traducción, y Plassard (2007), que se plantea hasta qué punto han cambiado los hábitos de búsqueda de información a partir del uso de las redes. Asimismo, también se han hecho diseños curriculares que proponen listas de recursos y de fuentes de información (Gonzalo; García, 2004) y ejercicios prácticos para la integración de la competencia traductora y documental en la formación universitaria (Presas; Cid, 2008).

En España la investigación más amplia sobre la alfabetización informacional de los traductores ha sido la llevada a cabo por Pinto y Sales, que analiza la percepción sobre la importancia y el grado de dominio de las competencias informacionales de tres colectivos: traductores profesionales (Sales; Pinto, 2011), alumnado universitario (Pinto; Sales, 2007) y profesorado universitario de Traducción (Pinto; Sales, 2008b). Su objetivo es el de incluir en los programas de estudios del grado de Traducción contenidos ALFIN (alfabetización informacional) que contribuyan a una formación estratégica y por competencias (Pinto; Sales, 2008a). Relacionado con esta línea de investigación, Pinto y Sales han desarrollado un portal web, **ALFINTRA** (<http://www.mariapinto.es/alfintra/>), de contenido formativo para estudiantes, docentes y profesionales de traducción que entre otras cosas incluye un directorio de recursos especializados.

No obstante, teniendo en cuenta los grandes cambios que velozmente se suceden en este campo en el mundo de la información, es imprescindible continuar y ampliar los estudios empíricos en relación con los hábitos informacionales de los jóvenes universitarios, tanto en el ámbito general como por disciplinas.

## 2 Objetivos, hipótesis y metodología de trabajo

El presente estudio tiene por objeto hacer una exploración descriptiva de los hábitos de los estudiantes de Traducción e Interpretación en cuanto a la búsqueda de información para resolver problemas de traducción y, especialmente, conocer el tipo de herramientas y recursos que utilizan, las fuentes más consultadas y los criterios de selección que consideran más relevantes. Esta información, complementada con otros estudios del ámbito y/o más generalistas, permite mejorar las estrategias docentes encaminadas a la adquisición de la competencia informacional.

Asimismo, como son estudiantes que comparten características, intereses y referentes culturales y generacionales con otros jóvenes de su edad, los datos obtenidos pueden ser también de utilidad en otros marcos y las conclusiones extrapolables a otras disciplinas.

En relación con este objetivo nos planteamos tres hipótesis. Para los estudiantes del grado de Traducción e Interpretación, en un contexto académico de búsqueda de información especializada: 1) las bibliotecas universitarias no son el principal referente informativo; 2) Google y las redes sociales son los recursos más utilizados para solucionar problemas de traducción, y 3) con relación a la selección de las fuentes de información, los estudiantes priman la facilidad de acceso y la gratitud por encima de criterios de calidad.

La recogida de datos para poder dar respuesta a estas preguntas se efectuó mediante un cuestionario confeccionado *ad hoc*, validado a partir de una prueba piloto realizada en el curso 2012–2013 a un total de setenta y cuatro alumnos del mismo curso y asignatura estudiada. El cuestionario fue cumplimentado por ciento cincuenta y nueve alumnos de la asignatura de Documentación Aplicada a la Traducción del segundo curso del grado de Traducción e Interpretación de la Facultad de Traducción e Interpretación de la UAB, durante el curso 2013–2014. Los alumnos matriculados en esa asignatura eran doscientos veintisiete, por lo que el porcentaje de respuestas obtenidas ha alcanzado el 70 % de los matriculados. El margen de error muestral para poblaciones finitas es del  $\pm 4,3$  % para un nivel de confianza del 95 %.

El cuestionario estaba situado en el espacio Moodle de la asignatura. Los alumnos accedieron a él desde el aula, durante la primera media hora de cuatro sesiones presenciales (dos por semestre); estas sesiones correspondían al inicio de la asignatura, cuando todavía no se había explicado nada sobre recursos informativos. El cuestionario era anónimo e individual. Estuvo abierto durante seis minutos, transcurridos los cuales se cerró la entrada de datos. No se produjo ninguna incidencia significativa. No se desestimó ningún cuestionario.

El cuestionario, de veintidós preguntas cerradas, ha permitido recoger información de cuatro ámbitos: 1) datos identificativos para determinar el perfil de la población encuestada; 2) datos sobre el uso de dispositivos electrónicos: cuáles utilizan de acuerdo con ciertos usos específicos (búsqueda de información, correo electrónico, conexión a redes sociales) y frecuencias; 3) datos sobre la frecuencia de uso de determinados recursos y fuentes de información, y 4) relevancia de los criterios de selección de fuentes.

Para las preguntas de frecuencia de uso se ha utilizado una escala de categorías: Nunca (0); No todos los meses (1); Al menos una vez al mes pero no todas las semanas (2); Todas las semanas pero no diariamente (3); Diariamente, al menos cinco días a la semana (4). En las preguntas en las que debe determinarse la relevancia se utiliza una escala del 1 (nada relevante) al 5 (muy relevante). En algunos ítems se pregunta acerca de la utilización de recursos y fuentes de información<sup>3</sup> concretas (bibliotecas, bases de datos, depósitos digitales, directorios, buscadores generalistas y buscadores especializados, redes sociales, foros de debate). La selección de tipologías está basada en las clasificaciones propuestas en manuales de documentación y traducción (Cordón [et al.], 2012; Gonzalo; García, 2004; Cid-Leal; Perpinyà-Morera, 2013) y en artículos especializados (Désilets [et al.], 2009; Bolaños-Medina; Monterde-Rey, 2012). Además, dada la especialidad de los encuestados, se ha recabado información sobre la consulta de periódicos, revistas especializadas, obras de referencia y fuentes lexicográficas y terminológicas.

Se han hecho análisis estadísticos descriptivos de las variables y se han interpretado los datos obtenidos entre el cruce de las variables consideradas más relevantes para este estudio. Se han elaborado gráficos de barras apiladas y una tabla de frecuencias para las variables descriptivas; se han obtenido las medianas y la desviación estándar para las cuantitativas.

### 3 Resultados y discusión

La media de edad de la población encuestada es de veintiún años y la desviación estándar es de 4,9. La mayor parte de los alumnos tiene entre diecinueve y veinte años (representan un 54,1 % y 17 %, respectivamente). De los ciento cincuenta y nueve estudiantes, el 23 % son hombres y el 77 % son mujeres, lo que coincide con el perfil habitual del grado, mayoritariamente femenino.<sup>4</sup> El 85 % de los alumnos son españoles.

Para la gran mayoría (89 %), el grado de Traducción representa sus primeros estudios universitarios. El 82 % se encuentra en segundo curso. El 68 % de los encuestados no ha tenido ninguna experiencia laboral, mientras que un 32 % compagina estudios y trabajo, aunque la mayoría ocasionalmente (18,2 %) y solo el 6,3 % lo hace a tiempo completo.

Los encuestados están altamente familiarizados con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC): el 99 % dispone de conexión a Internet en su domicilio habitual durante el curso. En cuanto a la posesión de dispositivos, la totalidad tiene teléfono móvil; ciento cuarenta y seis, ordenador portátil; ciento ocho, ordenador personal; cuarenta y seis, tableta y cuarenta, lector de libro digital. Solo una persona declara no tener ni ordenador personal ni portátil.

El 89 % de los encuestados declara que se conecta diariamente a Internet para buscar información de cualquier tipo, y el 11 % restante lo hace todas las semanas aunque no diariamente. El dispositivo más utilizado es el ordenador, pero le sigue de cerca el móvil (un 60 % lo utiliza diariamente y un 26 %, todas las semanas aunque no diariamente). El uso de la tableta digital es significativamente menor, acorde con el porcentaje de estudiantes que declaran poseer una.

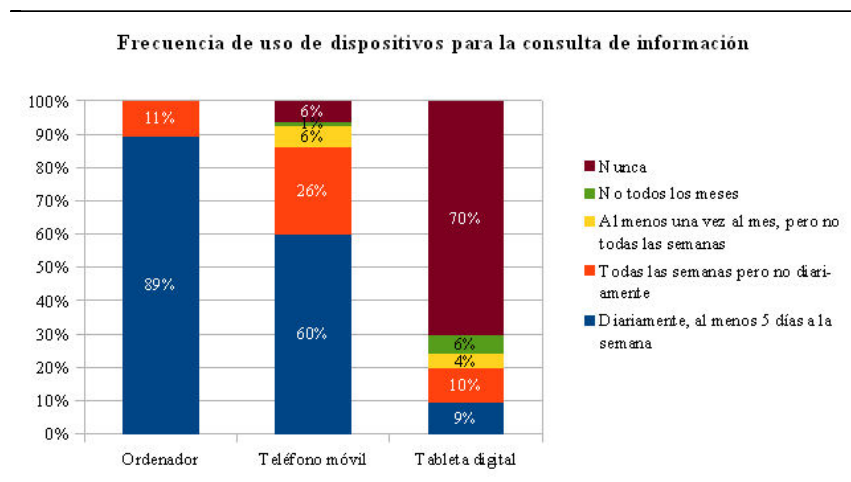


Figura 1. Frecuencia de uso de dispositivos para la consulta de información

En cuanto al correo electrónico, el 74 % lo utiliza todos los días y el 24 %, todas las semanas aunque no diariamente. El 2 % restante se reparte entre personas que lo hacen alguna vez al mes aunque no todas las semanas e, incluso, que no lo consultan nunca. Por último, el 74 % declara conectarse con redes sociales a diario, el 21 %; todas las semanas aunque no todos los días; el 4 %, al menos una vez al mes, y solo un 1 % no entra nunca.

#### 3.1 Uso de recursos y fuentes de información

##### 3.1.1 Bibliotecas

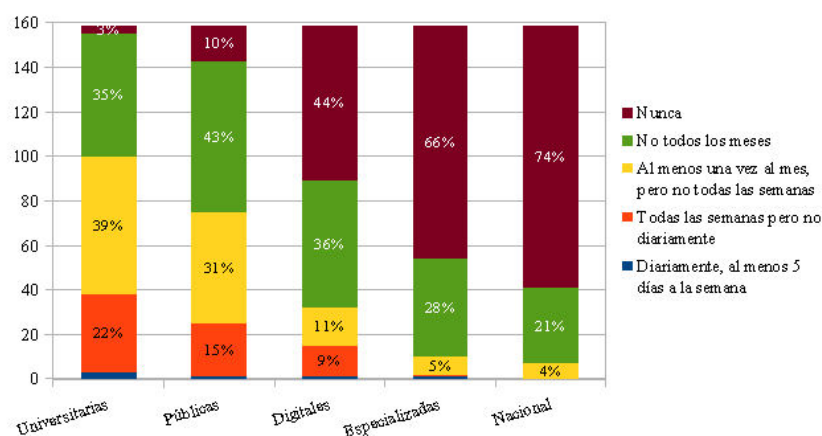
Preguntados sobre con qué frecuencia usan las bibliotecas (de cualquier tipo), el 39 % responde que nunca y el 32 %, que alguna vez aunque no todos los meses. Solo un 1 % lo hace diariamente.

Como muestra la figura 2, las tipologías más frecuentadas son las universitarias, seguidas de las públicas. Las menos usadas son las especializadas y las nacionales: un 66 % no ha utilizado nunca las primeras y un 74 %, nunca las segundas. No obstante, el resultado más sorprendente es el escaso uso de las bibliotecas digitales, teniendo en cuenta su facilidad de acceso y que los alumnos utilizan la red de forma continua: el 11 % las consulta al menos una vez al mes, el 36 % accede pero no todos los meses y nada menos que un 44 % no entra nunca.

Figura 2. Frecuencia de uso de bibliotecas, por tipologías

Centrándonos en las bibliotecas universitarias de la UAB, se preguntó a los alumnos qué servicios de estas conocían y utilizaban, y con qué frecuencia. En resumen, los resultados son:

### Frecuencia de uso de bibliotecas, por tipologías



SERVICIO	Diariamente, al menos 5 días a la semana	Todas las semanas, pero no diariamente	Al menos una vez al mes, pero no todas las semanas	No todos los meses	Nunca
Catálogo UAB	2 (1,3 %)	29 (18,2 %)	58 (36,5 %)	51 (32,1 %)	19 (11,9 %)
CCUC (Catálogo Colectivo de las Universidades de Catalunya)	0	8 (5,0 %)	16 (10,1 %)	46 (28,9 %)	89 (56 %)
Préstamo	1 (0,6 %)	11 (6,9 %)	41 (25,8 %)	68 (42,8 %)	38 (23,9 %)
Préstamo Interbibliotecario	0	3 (1,9 %)	7 (4,4 %)	58 (36,5 %)	91 (57,2 %)
RefWorks <sup>5</sup>	0	2 (1,3 %)	1 (0,6 %)	14 (8,8 %)	142 (89,3 %)
Cursos de formación	1 (0,6 %)	1 (0,6 %)	3 (1,9 %)	17 (10,7 %)	137 (86,2 %)
ARE (Acceso desde fuera de la UAB)	2 (1,3 %)	17 (10,7 %)	33 (20,8 %)	56 (35,2 %)	51 (32,1 %)
Trobador+ <sup>6</sup>	4 (2,5 %)	8 (5 %)	13 (8,2 %)	25 (15,7 %)	109 (68,6 %)

Tabla 1. Frecuencia de uso de los servicios de las bibliotecas de la UAB

El servicio más utilizado es el catálogo de las bibliotecas de la UAB: un 18,2 % lo consulta todas las semanas y un 36,5 %, al menos una vez al mes. Por el contrario, un 56 % no consulta nunca el *Catálogo Colectivo de las Universidades de Catalunya* (CCUC) y un 28,9 % lo hace alguna vez pero no todos los meses. Los porcentajes de préstamo son también bajos, especialmente el interbibliotecario. Los servicios menos usados son, por este orden: *RefWorks* (el 89,3 % no lo usa nunca), los cursos de formación (el 86 % declara no haber hecho ninguno) y, finalmente, el menos utilizado es *Trobador+* (un 68,6 % afirma no haberlo usado ninguna vez).

La descriptiva de estos datos revela la infrautilización de los servicios ofrecidos por la biblioteca, hasta el punto de que quince estudiantes (el 9,4 % del total) afirman no usar ninguno. Un probable motivo es el desconocimiento de lo que ofrece la biblioteca (que incluye colecciones digitales gratuitas), pese a las múltiples actuaciones que el Servicio de Bibliotecas de la UAB hace para difundir sus colecciones y servicios, como pueden constatarse en las memorias anuales (Servei de Biblioteques, 2013). Además, no podemos desdeñar el hecho de que los estudiantes buscan y consumen, sobre todo, información digital. La investigación de Bolaños-Medina y Monterde-Rey (2012) ponía de manifiesto que los estudiantes de Traducción e Interpretación usaban hasta casi cuatro veces más las fuentes de documentación digitales que las impresas en su quehacer diario.

#### 3.1.2 Recursos digitales

¿Y qué sucede con el conocimiento y uso de los recursos de información digitales útiles para localizar información del ámbito de la especialidad de la traducción e interpretación? Como puede observarse en la figura 3 (para realizar una interpretación numérica, la escala de categorías se ha recodificado del 0 al 4), el recurso más consultado es Google, seguido en importancia por las redes sociales. Un segundo nivel lo constituirían los blogs, foros de debate, Google Books y páginas web de instituciones especializadas. Google Académico iría por detrás de todo lo dicho, y los recursos desconocidos y/o escasamente utilizados incluirían buscadores especializados, directorios de recursos, depósitos digitales y bases de datos bibliográficas especializadas.

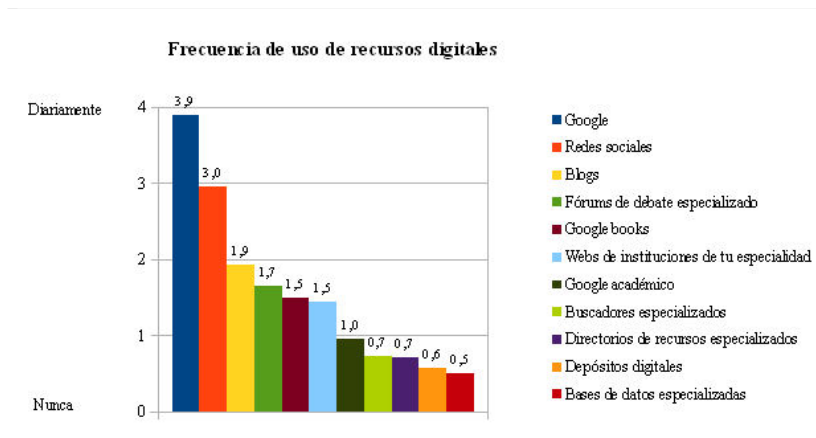


Figura 3. Frecuencia de uso de recursos digitales

La escala anterior podría coincidir con los comportamientos de otras muestras de población. Pero dado que se trata de estudiantes universitarios en la mitad del grado, contrasta el nivel de especialización exigido al alumnado y el escaso uso de los recursos especializados. En este sentido, la media de uso de estos recursos, entre los que se encuentran las bases de datos, los depósitos digitales, los directorios de recursos y los buscadores especializados, es de 0,7, es decir, que solo se consultan muy de vez en cuando (entre nunca —0— y no todos los meses —1—). De acuerdo

con los resultados, los estudiantes confían más en las redes sociales, en los blogs y en los foros de debate que en los recursos especializados.

### 3.1.3 Fuentes de información

Se ha preguntado también acerca de las fuentes de información concretas que utilizan para la búsqueda de información especializada en el contexto académico. De entre todas las tipologías posibles, elegimos los diarios de información general (amén de su función informativa, los estudiantes de Traducción acuden a ellos como fuente de textos paralelos); revistas especializadas (imprescindibles en la formación universitaria); la Wikipedia y otras enciclopedias, y diversas fuentes lexicográficas y terminológicas.

Los encuestados consultan poco el periódico; así, en la escala del 0 al 4, la media y la desviación estándar son 2,6 y 1,05. Dado que el 2 significa "al menos una vez al mes" y el 3 significa "todas las semanas pero no diariamente", podemos establecer que, de media, los estudiantes leen el periódico cada quince días.

Por lo que se refiere a las revistas especializadas, la media de consulta es aún más baja y se sitúa en el 1,3, y la desviación estándar es 1,05. Es destacable que un 27,67 % de los estudiantes universitarios en la mitad de su carrera afirma no leerlas nunca.

Los encuestados apuestan por la Wikipedia (3,28 de promedio, desviación estándar de 0,8) frente a las otras enciclopedias (2,61 de promedio, la desviación estándar es 1,1). Si detallamos más el cálculo de frecuencias, tal y como se observa en la figura siguiente, un 86 % declara que consulta la Wikipedia diariamente o todas las semanas, y el 59 % que consulta las tradicionales con la misma frecuencia.

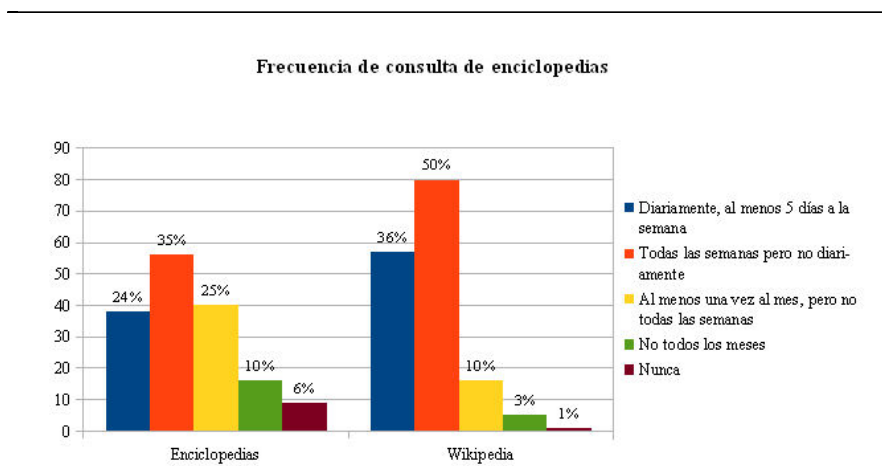


Figura 4. Frecuencia de consulta de enciclopedias

En cuanto al uso de fuentes lexicográficas y terminológicas, nos concentramos en cinco grupos: bases de datos terminológicas, bases de datos léxicas, tesauros, corpus lingüísticos, diccionarios y *Linguee* (como representante de híbrido entre diccionario y buscador de traducciones hechas por terceras personas).

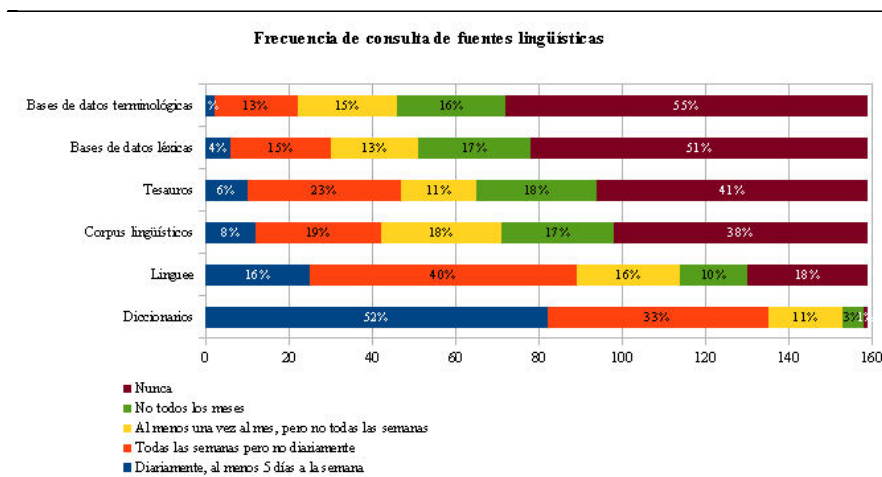


Figura 5. Frecuencia de consulta de fuentes lingüísticas

Teniendo en cuenta la muestra, es comprensible el alto porcentaje de uso de diccionarios (bilingües y monolingües) puesto que para ellos son herramientas básicas. En mucha menor medida se utilizan las bases de datos terminológicas (como por ejemplo *IATE*, base de datos multilingüe de las instituciones europeas), las bases de datos léxicas (como *WordNet* para el idioma inglés), los tesauros (entendidos en este contexto como herramientas lexicográficas) y los corpus lingüísticos. La explicación podría encontrarse en que, en segundo curso de grado, todavía no hacen

traducción especializada, por lo que no es tan habitual que recurran a estas fuentes. Por ende, algunas son complejas y necesitan de un entrenamiento previo para sacar el máximo rendimiento de ellas. En cambio, *Linguee* resulta fácil de usar y tiene el atractivo añadido de que ofrece un entorno colaborativo en el que los usuarios pueden sugerir nuevas entradas, modificar las ya existentes y calificar los ejemplos de traducciones; a menudo cuestionado por profesores y profesionales, resulta una herramienta muy popular.

### 3.2 Criterios para la selección de documentos

En un contexto de inflación documental, uno de los retos más complejos y críticos del proceso de recuperación de información es seleccionar los documentos más idóneos y útiles para resolver una necesidad informativa dada. Centrándonos en el caso de los futuros traductores, la aplicación de unos criterios u otros para determinar la calidad incidirá directamente en el resultado de su trabajo. En este sentido, investigaciones como la de Kim (2006) ponen de manifiesto que la calidad de la información localizada incide más en unos buenos resultados que la cantidad a la hora de traducir un texto.

Uno de los objetivos de la encuesta era descubrir qué criterios utilizan los alumnos para seleccionar las fuentes. En primer lugar, y como criterio más relevante, aparece la recomendación de un profesor, lo que parece lógico, teniendo en cuenta que son estudiantes. En segundo, tercero y cuarto lugar se sitúan, por este orden, la gratuidad de la fuente, la facilidad de acceso y su disponibilidad en línea. Quedan relegados a los últimos puestos, y también por este orden, la especialidad del autor, la fecha del documento, que haya sido localizado en una biblioteca y la solvencia de la editorial.

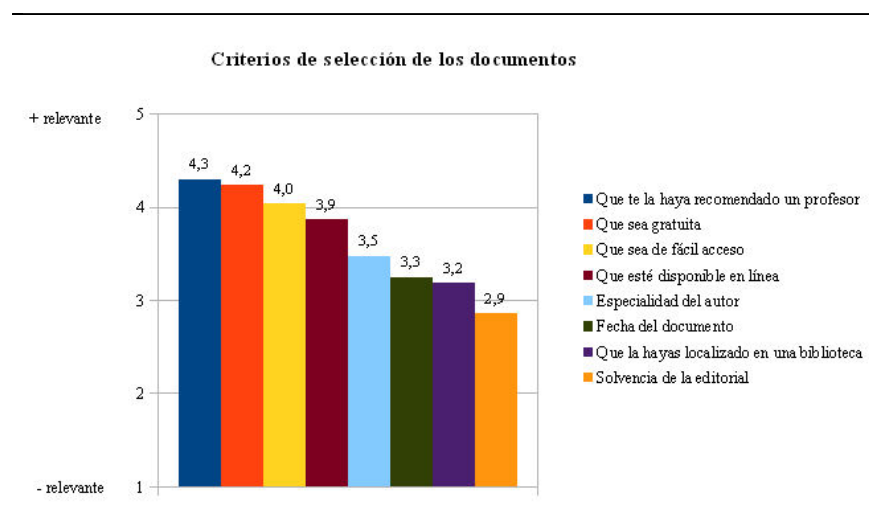


Figura 6. Criterios de selección de los documentos

## 4 Conclusiones

De todo lo expuesto extraemos las conclusiones que detallamos a continuación, y que corroboran las hipótesis formuladas al principio.

Efectivamente, las bibliotecas no son el principal referente y, en concreto, los servicios que ofrecen las universitarias están infrautilizados, incluso aquellos que tienen relación con el acceso a fuentes digitales. En este sentido, los resultados están en consonancia con amplios estudios, como el llevado a cabo por el Online Computer Library Center (OCLC), los

cuales revelan que, si bien las bibliotecas siguen estando bien consideradas como fuentes de confianza, los usuarios no son conscientes de la amplitud y posibilidades de las colecciones digitales que ofrecen (*Perceptions...*, 2005; *Perceptions...*, 2011).

Para los estudiantes, la red se ha convertido en el principal recurso para buscar información académica. Se confirma que es la principal herramienta tanto de consulta terminológica (tal y como demuestran también Bolaños-Medina y Monterde-Rey, 2012) como del resto de las consultas especializadas. Los estudiantes priman la facilidad de uso y el acceso rápido a la información que les permite Internet, frente a la consulta a los centros de información clásicos como las bibliotecas. Numerosos usuarios se decantan por Internet como primero y, para muchos, único recurso donde dirigirse a la hora de buscar datos y documentos (Connaway; Lancls; Hood, 2013).

El abordaje de catálogos, directorios de recursos y otras herramientas especializadas, por muy intuitivos que sean, implica un nivel de complejidad que solo aquellos que realmente necesitan disponer de información muy especializada están dispuestos a afrontar, tal y como podemos comprobar en el aula y como hemos contrastado con otros profesores del grado. Las características de los buscadores que proporcionan el acceso a millones de recursos en un tiempo récord y que ofrecen búsquedas inteligentes por palabras clave provocan que los estudiantes esperen prestaciones parecidas a los catálogos y bases de datos. En este sentido, el estudio realizado por Connaway, Lancls y Hood (2013) sobre el empleo que los estudiantes del Reino Unido y Estados Unidos hacen de las tecnologías y las fuentes de información subraya la necesidad de que las bibliotecas introduzcan interfaces de consulta más simples.

El comportamiento de los estudiantes está en consonancia con el de los profesionales de la traducción. Para los traductores profesionales los beneficios de Internet (gran comodidad de uso y una enorme cantidad de información) han marginado claramente a las fuentes en soportes tradicionales como el papel, incluso en las ocasiones en las que los documentos en línea no dan respuestas directas a sus preguntas (Lagarde; Gile, 2011).

La investigación también confirma la importancia de las redes sociales como fuente de información. Esa preferencia entre el alumnado encuestado coincide con el uso que posteriormente hacen los profesionales de la traducción: desde hace años, los foros y blogs especializados, por ejemplo, son lugares habituales en los que los traductores intercambian información de todo tipo, dejan y responden preguntas, reflexionan sobre su profesión, etc. De hecho, las potencialidades de la red constituyen un espacio en el que desarrollar entornos personales de aprendizaje (PLE) para la formación de traductores, y las aportaciones metodológicas son amplias (Cánovas, 2013).

En cuanto a los criterios de selección de las fuentes, destaca que los estudiantes primen los relacionados con la facilidad de obtención de las fuentes por encima de los criterios de calidad. Así, consideran más relevantes la gratuidad o el acceso rápido en línea que la experiencia del autor o la solvencia de la editorial, por ejemplo. Ello permite afirmar que no les parece especialmente significativo el tipo y origen del documento donde encuentran la información si han visto satisfechas sus necesidades informativas de forma inmediata. Todo esto parece indicar que los conceptos de *autoridad* y *confianza* de las fuentes de información quedan difuminados, y que el acceso a gran cantidad de información ha convertido a los estudiantes en usuarios menos críticos puesto que dejan en manos de los buscadores como Google la selección de los documentos más idóneos.

Conocer cómo y dónde obtienen la información los estudiantes es básico para llevar a cabo diversas acciones. En primer lugar, para adaptar las estrategias didácticas de la enseñanza-aprendizaje de la competencia informacional en el aula. Este conocimiento refuerza la necesidad de que existan asignaturas sobre alfabetización informacional en grados y másteres, puesto que los alumnos desconocen muchos recursos académicos y profesionales, son poco diestros en la búsqueda de información y poco críticos en su selección. Para alcanzar este objetivo sería también muy útil trabajar de forma combinada con las bibliotecas-CRAI (Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación) de las universidades.

En segundo lugar, para diseñar contenidos y metodologías adaptadas a los conocimientos, necesidades y actitudes de los alumnos. En este sentido, se revela imprescindible reforzar en el aula las estrategias para fomentar una visión crítica de las fuentes de información y conocer los criterios de selección de calidad.

En tercer lugar, disponer de estos datos es de enorme ayuda en la dirección de trabajos de investigación. Porque "ni la gran cantidad de información disponible, ni las posibilidades de acceso que ofrecen los recursos de localización determinan por sí mismas beneficios inmediatos en los sujetos; más bien se requiere de ellos una serie de habilidades para relacionarse de manera efectiva con la información" (Hernández; Fuentes, 2011, p. 51). Además, la forma en que se accede a los documentos está modificando la forma de leerlos: las personas tienden a moverse rápidamente de una página a otra, pasan poco tiempo leyendo o comprendiendo la información y eso les dificulta elaborar juicios sobre la relevancia de dichas informaciones (Rowlands [et al.], 2008). Asimismo, esta forma de lectura puede acarrear otra consecuencia: que los usuarios se conformen con la obtención de datos singulares y puntuales, sin importarles las argumentaciones; esto es especialmente grave en el caso de estudiantes que posteriormente desarrollen investigaciones.

Hay que indicar, por último, que las autoras están desarrollando otros estudios para ampliar el conocimiento de los usos informativos de los estudiantes de Traducción. Estos permitirán hacer comparativas entre estudiantes de diversos cursos del grado y del máster (en el máster se amplía considerablemente el número de extranjeros, así como el de personas que se dedican profesionalmente a la traducción) y de estos a través del tiempo.

## Bibliografía

- Bolaños-Medina, Alicia; Monterde-Rey, Ana-María (2012). "Caracterización de los hábitos de documentación terminológica de los estudiantes de traducción". *Cadernos de tradução*, v. 1, n.º 29, p. 93–113. <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2012v1n29p93/22754>>. [Consulta: 15/04/2014].
- Cánovas, Marcos (2013). "Los entornos personales de aprendizaje (PLE) en la formación de traductores: pedagogía y tecnología". *Tradumàtica*, núm. 11, p. 257–266. <<http://revistes.uab.cat/tradumatica/article/view/38/pdf> (<<http://revistes.uab.cat/tradumatica/article/view/38/pdf>) >. [Consulta: 30/07/2014].
- Cid-Leal, Pilar; Perpinyà-Morera, Remei (2013). *Cómo y dónde buscar fuentes de información*. Bellaterra: UAB.
- Comisión mixta CRUE-TIC y REBIUN (2012). *Competencias informáticas e informacionales (CI2) en los estudios de grado*. Ed. revisada i ampliada. CRUE. <[http://ci2.es/sites/default/files/documentacion/ci2\\_estudios\\_grado.pdf](http://ci2.es/sites/default/files/documentacion/ci2_estudios_grado.pdf) (<[http://ci2.es/sites/default/files/documentacion/ci2\\_estudios\\_grado.pdf](http://ci2.es/sites/default/files/documentacion/ci2_estudios_grado.pdf)) >. [Consulta: 30/07/2014].
- Connaway, Lynn S.; Lanclus, Donna; Hood, Erin M. (2013). "'I find Google a lot easier than going to the library website'. Imagine ways to innovate and inspire students to use the academic library". *ACRL 2013 Proceedings*, p. 289–300. <[http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org/acrl/files/content/conferences/confsandpreconfs/2013/papers/Connaway\\_Google.pdf](http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org/acrl/files/content/conferences/confsandpreconfs/2013/papers/Connaway_Google.pdf) (<[http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org/acrl/files/content/conferences/confsandpreconfs/2013/papers/Connaway\\_Google.pdf](http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org/acrl/files/content/conferences/confsandpreconfs/2013/papers/Connaway_Google.pdf)) >. [Consulta: 14/06/2014].
- Cordón García, José A. [et al.] (2012). *Las nuevas fuentes de información: información y búsqueda documental en el contexto de la web 2.0*. Madrid: Pirámide.
- Désilets, Alain [et al.] (2009). "How translators use tools and resources to resolve translation problems: an ethnography study". *Proceedings of Beyond Translation Memories*. NRC Publications Archive (NPARC). <<http://nparc.cisti-icist.nrc-cnrc.gc.ca/npsi/ctrl?action=rtdoc&an=15084650&lang=en> (<<http://nparc.cisti-icist.nrc-cnrc.gc.ca/npsi/ctrl?action=rtdoc&an=15084650&lang=en>) >. [Consulta: 30/06/2014].
- Gonzalo García, Consuelo; García Yebra, Valentín (ed.) (2004). *Manual de documentación y terminología para la traducción especializada*. Madrid: Arco Libros.
- Hernández Serrano, María José; Fuentes Agustí, Marta (2011). "Aprender a informarse en la red: ¿son los estudiantes eficientes buscando y seleccionando información?". *Teoría de la educación: educación y cultura en la sociedad de la información*, vol. 12, n.º 1, p. 47–78. <<http://hdl.handle.net/10366/121719> (<<http://hdl.handle.net/10366/121719>) >. [Consulta: 30/09/2014].
- Hurtado, Amparo (2001). *Traducción y traductología*. Madrid: Cátedra.
- Kelly, Dorothy (2002). "Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular". *Puentes: hacia nuevas investigaciones en la mediación intercultural*, n.º 1, p. 9–22.
- Kim, Haeyoung (2006). "The influence of background information in translation: quantity vs. quality or both?". *Meta*, vol. 51, n.º 2, p. 328–342. DOI: 10.7202/013260ar. <<http://www.erudit.org/revue/meta/2006/v51/n2/013260ar.pdf> (<<http://www.erudit.org/revue/meta/2006/v51/n2/013260ar.pdf>) >. [Consulta: 02/09/2014].
- Künzli, Alexander (2001). "Expert versus novices: l'utilisation de sources d'information pendant le processus de traduction". *Meta: translators' journal*, vol. 46, no. 3, p. 507–523. DOI: 10.7202/003363ar. <<http://www.erudit.org/revue/meta/2001/v46/n3/003363ar.pdf> (<<http://www.erudit.org/revue/meta/2001/v46/n3/003363ar.pdf>) >. [Consulta: 02/09/2014].
- Lagarde, Laurent; Gile, Daniel (2011). "Le traducteur professionnel face aux textes techniques et à la recherche documentaire". *Meta: translators' journal*, vol. 56, no. 1, p. 188–199. DOI: 10.7202/1003517ar. <<https://www.erudit.org/revue/meta/2011/v56/n1/1003517ar.pdf> >. [Consulta: 28/08/2014].
- Neubert, Albrecht (1994). "Competence in translation: a complex skill, how to study and how to teach it". En: Snell-Hornby, Mary; Pöchhacker, Franz; Kaindl, Klaus (ed.). *Translation studies: an interdiscipline*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, p. 411–420.
- Orozco Jutorán, Mariana (2012). *Metodología de la traducción directa del inglés al español: materiales didácticos para la traducción general y especializada*. Granada: Comares.
- Ortoll Espinet, Eva (2003). "Competencia informacional para la actividad traductora". *Tradumàtica*, núm. 2. <<http://www.fti.uab.es/tradumatica/revista/num2/articles/01/art.htm> (<<http://www.fti.uab.es/tradumatica/revista/num2/articles/01/art.htm>) >. [Consulta: 02/09/2014].
- PACTE (2000). "Acquiring translation competence: hypothesis and methodological problems in a research project". En: Beeby, Allison; Ensinger, Doris; Presas, Marisa (ed.). *Investigating translation*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, p. 99–106.

*Perceptions of libraries, 2010: context and community* (2011). Dublin, Ohio: OCLC.

<[http://oclc.org/content/dam/oclc/reports/2010perceptions/2010perceptions\\_all\\_singlepage.pdf](http://oclc.org/content/dam/oclc/reports/2010perceptions/2010perceptions_all_singlepage.pdf)  
([http://oclc.org/content/dam/oclc/reports/2010perceptions/2010perceptions\\_all\\_singlepage.pdf](http://oclc.org/content/dam/oclc/reports/2010perceptions/2010perceptions_all_singlepage.pdf)) >. [Consulta: 10/07/2014].

*Perceptions of libraries and information resources* (2005). Dublin, Ohio: OCLC.

<[http://www.oclc.org/content/dam/oclc/reports/pdfs/Percept\\_all.pdf](http://www.oclc.org/content/dam/oclc/reports/pdfs/Percept_all.pdf)  
([http://www.oclc.org/content/dam/oclc/reports/pdfs/Percept\\_all.pdf](http://www.oclc.org/content/dam/oclc/reports/pdfs/Percept_all.pdf)) >.

Pinto, María; Sales, Dora (2007). "A research case study for user-centred information literacy instruction: information behaviour of translation trainees". *Journal of information science*, vol. 33, no. 5, p. 531–550. <<http://jis.sagepub.com/content/33/5/531.full.pdf>  
(<http://jis.sagepub.com/content/33/5/531.full.pdf>) >. [Consulta: 15/09/2014].

— (2008a). "INFOLITTRANS: a model for the development of information competence for translators". *Journal of documentation*, vol. 64, no. 3, p. 413–437. <<http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/18133/29287.pdf?sequence=1>  
(<http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/18133/29287.pdf?sequence=1>) >. [Consulta: 02/09/2014].

— (2008b). "Towards user-centred information literacy instruction in translation: The view of trainers". *The interpreter and translator trainer*, vol. 2, no. 1, p. 47–74. <<http://dx.doi.org/10.1080/1750399X.2008.10798766> (<http://dx.doi.org/10.1080/1750399X.2008.10798766>) >. [Consulta: 15/09/2014].

Plassard, Freddie (2007). "La traduction face aux nouvelles pratiques en réseaux". *Meta: translators' journal*, vol. 52, no. 4, p. 643–657. DOI: 10.7202/017690ar. <<http://www.erudit.org/revue/meta/2007/v52/n4/017690ar.pdf>  
(<http://www.erudit.org/revue/meta/2007/v52/n4/017690ar.pdf>) >. [Consulta: 02/09/2014].

Presas, Marisa; Cid Leal, Pilar (2008). "La integració de competències en la formació de traductors". *V Congrés Internacional "Docència Universitària i Innovació"*. [Lleida: Universitat de Lleida].

Rowlands, Ian [et al.] (2008). "The Google generation: the information behaviour of the researcher of the future". *Aslib proceedings*, vol. 60, no. 4, p. 290–310. <<http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/00012530810887953>  
(<http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/00012530810887953>) >. [Consulta: 02/09/2014].

Sales, Dora; Pinto, María (2011). "The professional translator and information literacy: Perceptions and needs". *Journal of librarianship and information science*, vol. 43, no. 4, p. 246–260. <<http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/39300/51333.pdf?sequence=1>  
(<http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/39300/51333.pdf?sequence=1>) >. [Consulta: 28/06/2014].

Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Biblioteques (2013). *Memòria 2013*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

<[http://ddd.uab.cat/pub/infanu/29/memoriaSBUAB\\_a2013.pdf](http://ddd.uab.cat/pub/infanu/29/memoriaSBUAB_a2013.pdf) ([http://ddd.uab.cat/pub/infanu/29/memoriaSBUAB\\_a2013.pdf](http://ddd.uab.cat/pub/infanu/29/memoriaSBUAB_a2013.pdf)) >. [Consulta: 30/07/2014].

## Notas

<sup>1</sup> *Libro Blanco. Título de Grado en Traducción e Interpretación* ([http://www.aneca.es/var/media/150288/libroblanco\\_traduc\\_def.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150288/libroblanco_traduc_def.pdf)) . Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

<sup>2</sup> Se puede consultar una tipología de problemas de la traducción especializada en Orozco, 2012, p. 61–62.

<sup>3</sup> Entendemos como *recurso de información* o *recurso de búsqueda* aquel sistema o servicio que permite recuperar y localizar fuentes de información.

<sup>4</sup> Según datos de la Secretaría de la Facultad de Traducción e Interpretación de la UAB, durante el curso 2011–2012 se matricularon 55 hombres y 191 mujeres; en el curso 2012–2013, 51 hombres y 201 mujeres; en el curso 2013–2014, 55 hombres y 199 mujeres.

<sup>5</sup> En el curso 2013–2014 el gestor de referencias era *RefWorks*. En estos momentos es *Mendeley*.

<sup>6</sup> *Trobador+* es el portal de acceso a la biblioteca digital de la UAB. Permite buscar revistas, libros electrónicos, bases de datos y en el *Depósito Digital de Documentos* de la Universidad. Además desde *Trobador+* se pueden lanzar búsquedas en el catálogo de la UAB y otros buscadores como Google Académico.

---

### Cita recomendada

Cid Leal, Pilar; Perpinyà i Morera, Remei (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*, juny, núm. 34. <<http://bid.ub.edu/es/34/cid.htm>> [Consulta: 18-06-2015].



--	--	--