

Tanto en el caso del IET como el IPT, reproducimos los resultados redondeando los números a cifras con un máximo de dos decimales. Comenzamos con el estudio de variancia atribuible a los evaluadores en el IPT.

Universidad y combinación lingüística	Medición	Correlación intraclase
1 (inglés)	Primera	1
1 (inglés)	Segunda	1
2 (inglés)	Primera	0'87
2 (inglés)	Segunda	0'68
3 (inglés)	Primera	0'99
3 (inglés)	Segunda	1
3 (francés)	Primera	1
3 (francés)	Segunda	1
3 (alemán)	Primera	0'59

Figura 15. *Estudio de la variancia entre evaluadores en el IPT (correlación intraclase).*

Hemos incluido los datos referentes a los tres centros, a las dos mediciones y a las tres combinaciones lingüísticas, a excepción de la segunda medición de la combinación alemán español, dado que, como ya hemos señalado, la muestra no fue suficientemente amplia como para poder tener en cuenta los resultados.

De los datos que muestra la figura 15 se observa que el acuerdo entre los evaluadores de la Universidad 1 es total, del 100 %, en ambas mediciones, y lo mismo ocurre con los evaluadores de la Universidad 3, tanto en inglés como en francés, ya que un 0'99 es un 99 % de acuerdo. Sin embargo, en el centro 2 la correlación es algo menor que en los otros dos centros, aunque sigue siendo muy significativa, ya que el índice más reducido es de 0'68, que es aceptable. Este dato muestra que los criterios de los dos evaluadores de este centro divergen en algún grado, a pesar de que siga existiendo un grado de acuerdo aceptable entre ellos (68 %). El caso de los evaluadores de alemán es similar, aunque el acuerdo entre ellos sea del 59 %. En cualquier caso, dado que en la combinación lingüística alemán español solamente contamos con los datos de una medición y que el tamaño de la muestra es reducido (10 estudiantes), no podemos considerar estos datos como representativos.

Al ver las diferencias existentes entre los cuatro evaluadores que presentan menos correlación intraclase, buscamos las pruebas que habían corregido y para encontrar la causa de las diferencias, ya que las posibilidades de puntuación del IPT (0, 1 o 2 para cada problema) nos ofrecían facilidades para buscar el origen del desacuerdo entre cada pareja de evaluadores. Analizando los textos traducidos al español por los estudiantes de los grupos afectados, pudimos observar que la diferencia de criterios se

aprecia a la hora de juzgar si el sujeto ha resuelto el problema o no, es decir que ante una misma solución de un alumno a un problema, un evaluador considera que el problema está resuelto y el otro evaluador opina lo contrario. Por poner un ejemplo, en el texto en inglés, el problema de transferencia estaba planteado por una serie de frases cortas en inglés, y esa sintaxis y cohesión no funcionan en español, por lo que el estudiante debía unir las frases para conferirles el estilo natural en español. Uno de los evaluadores consideró que si los estudiantes unían dichas frases cortas, ya traducidas, mediante comas, aunque no añadieran ningún conector, el problema había sido resuelto, y el otro evaluador consideró que el problema no estaba resuelto si el estudiante no había incluido, como mínimo, un conector para unir las frases.

La conclusión que extraemos de estos datos es que para que exista un acuerdo total entre los dos evaluadores, habría que mantener una reunión previa en la que se conviniera, para cada uno de los cuatro problemas del texto, cuál sería la solución y qué otras opciones se consideran como soluciones o no. Por otra parte, en el caso de que el IPT sea utilizado por un solo evaluador, lo importante es que éste sea consecuente con el criterio que ha utilizado en la medición anterior.

Por consiguiente, podemos decir que la variabilidad atribuible a los evaluadores en los resultados del IPT es muy reducida, ya que en 6 de los nueve casos probados, el acuerdo es total, y en los otros tres casos el acuerdo es aceptable. Hasta aquí se confirma la hipótesis B1.

Respecto al IET, la siguiente figura muestra los índices de correlación intraclase entre los evaluadores.

Universidad y combinación lingüística	Medición	Correlación intraclase
1 (inglés)	Primera	0'56
1 (inglés)	Segunda	0'92
2 (inglés)	Primera	0'63
2 (inglés)	Segunda	0'46
3 (inglés)	Primera	0'95
3 (inglés)	Segunda	0'92
3 (francés)	Primera	0'65
3 (francés)	Segunda	0'31
3 (alemán)	Primera	0'61

Figura 16. Estudio de la variancia entre evaluadores en el IET (correlación intraclase).

Lo primero que llama la atención si se compara la figura 15 con la 16 es que el grado de variabilidad de los evaluadores en el IET es mayor, ya que, para empezar, no

existe ningún acuerdo del 100 % entre dos evaluadores. Sí existen tres casos en que el acuerdo es de más del 90 %, pero son la minoría. En seis de los nueve casos el grado de acuerdo entre los evaluadores está entre el 31 % y el 65 %, lo cual evidencia, tal como preveíamos en la hipótesis B2, que la variabilidad atribuible a los evaluadores en el IET es mayor que para el IPT.

Estos datos nos llevaron a analizar las correcciones realizadas por cada uno de los evaluadores, y detectamos un factor esencial que justifica estas diferencias: dos de las tres categorías del IET, los falsos sentidos y los sinsentidos, son “flexibles”, es decir que los profesores están acostumbrados a marcar una serie de errores que no se contemplan en el IET, como, por ejemplo, omisiones, adición innecesaria de información, contrasentidos, etc. y mientras que algunos evaluadores tienden a incluir esta serie de errores en alguna de las dos categorías mencionadas, considerando, por ejemplo, que una omisión es en sentido amplio un falso sentido (porque no se mantiene el mismo sentido que el TO), otros evaluadores han optado por no marcar las omisiones y no incluirlas en los falsos sentidos.

Del mismo modo, los aciertos son hasta cierto punto subjetivos, porque existen evaluadores con distintos grados de exigencia, de manera que lo que un evaluador considera como un acierto para otro evaluador no constituye un acierto sino una traducción correcta.

Esto ya era previsible, como señalábamos al describir el desarrollo del IET, porque todos los profesores tienen su sistema propio de corrección de traducciones académicas, y les cuesta cambiarlo y adaptarse a un sistema nuevo, cosa que no ocurre tanto en el IPT porque se trata de un instrumento “nuevo”, con categorías que no habían utilizado con anterioridad. Si bien pensábamos que esto era así, ahora contamos con datos que lo prueban sin lugar a dudas, y nos parece especialmente importante porque indica que los criterios de evaluación no son similares y que es necesario realizar un esfuerzo en este sentido no solamente en beneficio de la creación de un instrumento de medida de errores de traducción sin variabilidad atribuible a los evaluadores, sino en beneficio de la didáctica de la traducción.

Otro dato interesante respecto a la generalizabilidad de los resultados del IET y del IPT son las **estimaciones de variancia** atribuible a varios factores. De nuevo, utilizamos las estimaciones de variancia de los estudiantes entre sí para compararlas con las de otros factores; en caso de que éstas sean inferiores a las que corresponden a los estudiantes entre sí, entonces los instrumentos son generalizables en un alto grado,

porque el elemento que más variabilidad produce en los resultados de los instrumentos es la diferencia de nivel entre estudiantes, que es lo que pretendemos.

En la figura 17 presentamos la comparación entre los tres centros para el IPT. En la columna de la izquierda se indica el instrumento y el centro al que se refieren los datos; en la segunda columna se indica la estimación de variancia entre estudiantes, es decir, el grado de variabilidad existente entre estudiantes. La tercera columna indica la estimación de variancia de los estudiantes entre medidas, es decir que muestra las diferencias individuales entre estudiantes teniendo en cuenta las medidas, indicando en qué medida algunos estudiantes han aprovechado más el curso que otros. La cuarta columna calcula la estimación de variancia de la interacción entre estudiantes y evaluadores. Este dato es un indicador de las diferencias de criterio de los evaluadores, muestra hasta qué punto un evaluador se muestra especialmente bondadoso o crítico con algunos estudiantes en concreto. Por último, la columna derecha valora la estimación de variancia atribuible a los evaluadores entre sí.

	Estudiantes entre sí	Estudiante/ medida	Estudiante/ eval. (criterio)	Evaluadores entre sí
Univ.1	0'11	2'40	0	0
Univ.2	0'38	0'96	0'1	0'02
Univ.3	0'28	4'05	0	0

Figura 17. *Estimaciones de variancia del IPT en los tres centros.*

La variancia entre estudiantes, ya sea en una misma medida, ya sea entre medidas, es claramente superior a cualquier otro factor de variabilidad, lo cual es muy positivo. Respecto a las diferencias entre centros, existen en varios sentidos. Cuando se calcula la variabilidad entre estudiantes respecto a las dos medidas, se observa que algunos estudiantes de la Universidad 3 aprovechan mejor el curso en relación al IPT. Estos datos indican que existen diferencias entre los estudiantes de los tres centros y que estas diferencias no son sistemáticas ni comparables, lo cual nos hace volver a señalar la necesidad de realizar estudios teniendo en cuenta el tipo de docencia impartida, ya que las diferencias en la mejora de los resultados es muy probable que se deban a este factor. La figura 18 muestra los datos correspondientes al IET:

	Estudiantes entre sí	Estudiante/ medida	Estudian/ eval. (criterio)	Evaluadores entre sí
Univ.1	9'05	5'8	0'02	0'51
Univ.2	5'69	2'42	0'61	4'94
Univ.3	2'46	3'71	0'02	0'26

Figura 18. *Estimaciones de variancia del IET en los tres centros.*

Los datos muestran claramente cómo la variancia entre estudiantes vuelve a ser superior a cualquier otro factor de variabilidad, lo cual es muy positivo. Respecto a las diferencias entre centros, los estudiantes son, ya en la primera medida, más variables en unos centros que en otros, la Universidad 1 tiene la muestra de estudiantes más variada, doblando casi a la Universidad 2 y triplicando a la Universidad 3. Cuando se calcula la variabilidad entre estudiantes en las dos medidas, se observa que algunos estudiantes de la Universidad 1 aprovechan mejor el curso respecto al IET, dato que contrasta con el IPT, ya que eran los estudiantes de la Universidad 3 los que mejor aprovechaban el curso.

Estos datos indican que existen diferencias entre los estudiantes de los tres centros y que estas diferencias no son sistemáticas ni comparables, lo cual nos hace volver a señalar la necesidad de realizar estudios teniendo en cuenta el tipo de docencia impartida, ya que las diferencias en la mejora de los resultados es muy probable que se deban a este factor.

Por último, en la figura 18 se observa que la variabilidad atribuible a los evaluadores es muy reducida en todos los casos excepto en la Universidad 2, lo cual reafirma los datos con que ya contábamos respecto a la variabilidad atribuible a los evaluadores; mientras que la variabilidad atribuible al criterio de los evaluadores es muy reducida, lo cual indica que los evaluadores han sido objetivos y coherentes consigo mismos en un alto grado, al igual que ocurría con el IPT.

Todavía nos queda calcular la variancia atribuible al centro universitario y a la combinación lingüística, con el fin de contrastar la segunda parte de las hipótesis B1 y B2. En primer lugar analizaremos la comparabilidad de los resultados del IPT entre universidades. Para ello en la siguiente figura mostramos los datos estadísticos descriptivos referentes a las medias y las desviaciones estándar en cada una de las medidas, que nos permiten valorar la mejora en cada uno de los grupos teniendo en cuenta las diferencias iniciales.

	Media (medida 1)	Media (medida 2)	Mejora entre medidas	Desviación estándar (medida 1)	Desviación estándar (medida 2)
Universidad 1	2'20	3'88	1'68	1'51	1'66
Universidad 2	1'97	3'18	1'21	1'08	1'41
Universidad 3	2'87	5'47	2'60	1'86	2'28

Figura 19. Medias y desviaciones estándar del IPT para cada centro.

Los resultados de los estudiantes en el IPT muestran que las puntuaciones totales aumentan aproximadamente un punto y medio en las Universidades 1 y 2, mientras que en la Universidad 3 aumentan dos puntos y medio. Las desviaciones típicas o estándar, por otra parte, son reducidas y similares en todos los casos, es decir que el 50 % central de la muestra obtiene una puntuación total diferenciada de la media en un máximo de dos puntos (por encima o por debajo) tanto en la medida 1 como en la medida 2 (la única excepción es la Universidad 3, que en la segunda medida indica una desviación máxima de 2'28 puntos).

La comparación de la mejora de los estudiantes entre las tres universidades es estadísticamente nula ( $F_{2, 85} = 2.457$ ;  $p = 0.09$ ). Por consiguiente, se produce una mejora comparable en las tres universidades, lo cual nos lleva a concluir que los resultados del IPT no dependen del centro de estudios.

Sin embargo, y aunque este dato no es estadísticamente significativo, se observa una tendencia a mejorar más en uno de los centros, lo cual atribuimos al tipo de docencia impartida, punto que nos lleva nuevamente a la idea de que es necesario realizar estudios teniendo en cuenta la metodología docente. Por otra parte, para poder generalizar los resultados del IPT es esencial tener en cuenta las diferencias iniciales entre los tres centros, es decir que no podríamos comparar y generalizar las puntuaciones totales obtenidas en la segunda medida de forma aislada; es necesario tener en cuenta siempre la diferencia entre las dos medidas. Esta característica no se refiere únicamente a los resultados del IPT ni de diferentes centros, sino que, como ya hemos visto al hablar de la validación cruzada, es necesario tener en cuenta las diferencias iniciales de cualquier grupo o grupos que participen en un experimento.

Respecto al IET, la siguiente figura ofrece los datos correspondientes a la variabilidad atribuible a los centros en los resultados de este instrumento.

	Media (medida 1)	Media (medida 2)	Mejora entre medidas	Desviación estándar (medida 1)	Desviación estándar (medida 2)
Universidad 1	-7'06	-2'17	4'89	4'51	3'80
Universidad 2	-6'13	-2'55	3'58	3'42	2'65
Universidad 3	-2'87	0'24	3'11	2'76	2'22

Figura 20. Medias y desviaciones estándar del IET para cada centro.

La situación inicial de los estudiantes de la tercera universidad es mejor que la de las otras dos universidades, sin embargo, al valorar la mejora de cada grupo, todos mejoran de forma significativa ( $F_{1, 85} = 109.612$ ;  $p < 0.001$ ) y no se observa mejora

diferencial entre ellas ( $F_{2, 85} = 2.607$ ;  $p < 0.080$ ). Por consiguiente, al igual que en el IPT, los resultados del IET son comparables entre las universidades, siempre y cuando se tengan en cuenta las diferencias iniciales entre grupos.

Pasando a la variabilidad atribuible a la combinación lingüística en los resultados del IPT, la siguiente figura muestra las medias y las desviaciones típicas de las dos combinaciones de que tenemos datos.

	Media (medida 1)	Media (medida 2)	Mejora entre medidas	Desviación estándar (medida 1)	Desviación estándar (medida 2)
Inglés-español	2'87	5'47	2'6	1'86	2'29
Francés-español	2'33	5'44	3'11	1'66	2'30

Figura 21. *Medias y desviaciones estándar entre combinaciones lingüísticas del IPT.*

Los datos muestran que no hay diferencias estadísticamente significativas entre combinaciones lingüísticas, ni al inicio ni a final del curso. Ambos grupos mejoran de forma estadísticamente significativa ( $F_{1,41} = 30.457$ ;  $p = 0.006$ ), lo cual nos lleva a concluir que los resultados del IPT no dependen de la combinación lingüística.

Respecto a la variabilidad atribuible a la combinación lingüística del IET, la siguiente figura refleja los resultados.

	Media (medida 1)	Media (medida 2)	Mejora entre medidas	Desviación estándar (medida 1)	Desviación estándar (medida 2)
Inglés-español	-2'87	0'24	3'11	2'76	2'22
Francés-español	-5'11	1'11	6'22	3'55	2'23

Figura 22. *Comparación de medidas y desviaciones estándar entre combinaciones lingüísticas del IET.*

Los datos muestran que, inicialmente, los resultados de los estudiantes de francés son algo peores, pero a final de curso los resultados de los estudiantes de francés mejoran más que los de inglés, de forma estadísticamente significativa ( $F_{1,41} = 8.591$ ;  $p = 0.006$ ), es decir que no se aprecian diferencias significativas entre los resultados finales de ambos grupos. Sin embargo, dadas las diferencias totales (los estudiantes de francés mejoran más de seis puntos de media mientras que los de inglés mejoran 3 puntos), sería imprudente considerar comparables los resultados del IET sin tener en cuenta factores como la docencia impartida, que sin duda explicaría dichas diferencias.

Según se desprende de los datos, la variabilidad atribuible a la combinación lingüística es considerable, y en este sentido convendría realizar estudios controlando el

tipo de docencia impartida para comprobar si esta variabilidad es atribuible en realidad a este factor de confusión y no a la combinación lingüística.

Una vez finalizado el análisis de los tres factores que preveíamos que podían causar variabilidad en el IPT y el IET, podemos contrastar las hipótesis B1 y B2. La hipótesis B1 se confirma totalmente, es decir que los resultados obtenidos mediante el IPT no dependen de ninguno de los tres factores, dado que el acuerdo entre evaluadores es elevado y las diferencias de mejora observadas entre centros y combinaciones lingüísticas son estadísticamente nulas. Respecto a la hipótesis B2, referente al IET, podemos decir que se confirma en parte, ya que la variabilidad atribuible a los evaluadores y a los centros es muy reducida, mientras que la variabilidad atribuible a la combinación lingüística es considerable (aunque pensamos que en realidad existe un factor de confusión en este dato, debido a la falta de control sobre el tipo de docencia impartida).

Solamente nos queda contrastar la hipótesis B3, referida a la generalizabilidad del ICGT. Para contrastar esta hipótesis utilizaremos, al igual que con el IPT y el IET, los estadísticos descriptivos: medias y desviaciones típicas que comparan la variabilidad entre centros y entre combinaciones lingüísticas. La siguiente figura muestra los datos correspondientes a los resultados obtenidos en el ICGT por los estudiantes de las tres universidades.

	Media (medida 1)	Media (medida 2)	Mejora entre medidas	Desviación estándar (medida 1)	Desviación estándar (medida 2)
Universidad 1	1'43	6'12	4'69	2'42	2'87
Universidad 2	0'39	4'57	4'18	2'40	2'45
Universidad 3	2'66	4'78	2'12	2'61	2'80

Figura 23. Medias y desviaciones estándar del ICGT para cada centro.

La interacción entre las universidades y las dos medidas es estadísticamente significativa ( $F_{2, 85} = 9.331$ ,  $p < 0.001$ ), es decir que los resultados del ICGT mejoran de forma diferente en función de la universidades. Estas diferencias se ilustran en la figura 23, donde se observa que los estudiantes de las universidades 2 y 3, a pesar de comenzar el curso con conocimientos distintos, lo terminan con resultados prácticamente iguales. Por su parte, los estudiantes de la Universidad 1, que inician el curso en una situación intermedia, lo acaban con notas superiores. Sin embargo, aunque la diferencia entre universidades sea estadísticamente significativa, ésta es de solamente 1'3 puntos en



promedio, lo cual tiene pocas consecuencias prácticas, ya que en la puntuación del ICGT (que oscila entre -6'3 puntos y +12 puntos) se trata de una diferencia mínima.

Por otra parte, podemos atribuir las diferencias entre las diferentes universidades a los distintos planes de estudios, que incluyen contenidos de Teoría de la Traducción en una asignatura de primer curso en una de las universidades mientras que en otra de las universidades no se incluye teoría alguna en primer curso.

Por consiguiente, a pesar de que los resultados no son comparables entre centros, podemos pensar que, de controlar esta diferencia entre los planes de estudios (o de realizar un experimento con grupos distintos de un mismo centro), las diferencias en los resultados desaparecerían y se podrían generalizar los resultados.

Respecto a la variabilidad atribuible a la combinación lingüística, la siguiente figura muestra los datos obtenidos.

	Media (medida 1)	Media (medida 2)	Mejora entre medidas	Desviación estándar (medida 1)	Desviación estándar (medida 2)
Inglés-español	2'66	4'78	2'12	2'61	2'80
Francés-español	0'80	3'46	2'66	3'37	2'20

Figura 24. *Medias y desviaciones estándar entre combinaciones lingüísticas del ICGT.*

No se observan diferencias estadísticamente significativas entre los resultados de las dos combinaciones lingüísticas, ni antes ni después del curso. En ambos casos se produce una mejora significativa ( $F_{1, 41} = 19,142$ ,  $p < 0.001$ ), de manera que los resultados del ICGT sí que son comparables respecto a la combinación lingüística. Este dato apoya nuestra teoría de que las diferencias ocurridas entre centros en el ICGT se deben a la inclusión de asignaturas diferentes que modifican los conocimientos de los estudiantes respecto a su concepción general de la traducción, ya que al comparar los grupos de diferentes combinaciones lingüísticas, que han seguido un mismo plan de estudios, las diferencias no existen.

Por consiguiente, podemos considerar que la hipótesis B3 se confirma en parte, ya que la variabilidad atribuible a la combinación lingüística es nula, aunque la variabilidad atribuible al centro de estudios es considerable. En este sentido, se observa un factor de confusión que probablemente sea el que otorgue la variabilidad a los centros: las asignaturas de Teoría de la Traducción impartidas, que son diferentes en los planes de estudios respectivos.

### 3.2. Hipótesis A: instrumentos sensibles al cambio

Para contrastar la primera hipótesis, A1, que se refería a que los resultados obtenidos por los estudiantes mejorarían en los tres instrumentos en la segunda medición, hemos comparado las puntuaciones totales de la muestra en las dos mediciones. Basándonos en los datos que ya hemos expuesto en las figuras 19, 20, 21, 22, 23 y 24, que describen las medias, las desviaciones estándar y las diferencias entre las dos mediciones para cada uno de los tres instrumentos en los tres centros y en las dos combinaciones lingüísticas de que tenemos datos, podemos afirmar que la hipótesis A1 se confirma totalmente. En efecto, se observa una mejora significativa de las medias en la segunda medición respecto a la primera, que oscila entre 1'2 y 3'1 puntos en el IPT, entre 3'1 y 6'2 puntos en el IET y entre 2'1 y 4'7 puntos en el ICGT.

Además de esta mejora en los resultados de los estudiantes, que desde luego es positiva, podemos señalar que los tres instrumentos han demostrado ser sensibles al cambio, ya que no solamente han detectado la mejora entre la primera y la segunda medición, sino que han indicado claramente las diferencias entre los planes de estudios (en las puntuaciones entre centros en el ICGT) y las diferencias atribuibles a un factor de confusión que creemos haber identificado como el tipo de docencia impartida (en las puntuaciones de los tres instrumentos en la validación cruzada y en las puntuaciones entre combinaciones lingüísticas del IET). Por consiguiente, se trata de tres instrumentos adecuados para llevar a cabo experimentos donde se pretenda detectar el efecto de factores como el tipo de docencia impartida o diferentes planes de estudios.

Para contrastar las hipótesis A2 y A3, que se referían a la correlación de los resultados de los tres instrumentos entre sí, hemos utilizado un índice estadístico llamado **correlación de Pearson**, que calcula en qué medida están relacionados los resultados de dos instrumentos de medida, es decir en qué grado si los resultados de uno aumentan, los del otro también lo hacen y viceversa. El índice estadístico indica un número, situado entre el -1 y el 1, que indica el grado de correlación. Un 1 es el grado máximo de correlación entre dos instrumentos, y un 0 es el grado mínimo de correlación, mientras que un -1 indica una correlación opuesta, es decir que si los resultados de un instrumento aumentan, los del otro disminuyen en la misma medida.

Según el tamaño de la muestra, se puede calcular qué correlación es significativa y cuál no, es decir que una correlación de 0'5 puede ser significativa con una muestra determinada, pero esta misma correlación de 0'5 puede no ser significativa con una muestra de menor tamaño.

En nuestro caso, con una muestra de 97 sujetos, que son los que tomaron parte en las dos mediciones, el IET y el IPT muestran, en la primera medición, una correlación de 0'47, es decir que entre los resultados de ambos instrumentos existe una correlación significativa de magnitud moderada ( $p < 0'001$ ). Esta "p" indica la probabilidad de confusión al afirmar que la correlación distinta de 0, es decir que en este caso la probabilidad de que la correlación entre el IPT y el IET esté mal calculada es de una milésima, lo cual es insignificante.

Siguiendo con las correlaciones entre instrumentos en la primera medición, entre los resultados del ICGT y los del IET existe una correlación significativa (0'35;  $p < 0'001$ ), y sin embargo, entre el IPT y el ICGT la correlación es nula, ya que el índice es de 0'15 ( $p = 0'142$ ), que no es significativo estadísticamente.

En la segunda medición, se mantiene y aumenta ligeramente la correlación significativa de magnitud moderada entre el IPT y el IET, en esta ocasión es de 0'59 ( $p < 0'001$ ). Estos datos confirman nuestra hipótesis A2, en la que predecíamos que existiría una correlación entre los resultados del IET y del IPT desde el primer momento, y que esta correlación se mantendría en la segunda medición. Esta hipótesis respondía a la idea de que la actuación de los estudiantes de primer curso respecto a los problemas de traducción y a los errores de traducción está relacionada, es decir que si detectan y resuelven problemas se cometen menos errores y más aciertos, y viceversa.

Sin embargo, la hipótesis A3 sólo se confirma parcialmente, ya que en la segunda medición sigue sin existir correlación entre el IPT y el ICGT (el índice es 0'14;  $p = 0'168$ ), y disminuye la ligera correlación que parecía existir entre los resultados del IET y el ICGT en la primera medición, ya que en esta ocasión el índice es de 0'24, a pesar de que la correlación entre el IET y el ICGT sigue siendo estadísticamente significativa ( $p = 0'015$ ).

El hecho de que disminuya la correlación entre el IET y el ICGT apoya nuestra idea de que la corrección del grueso de los errores de traducción en los estudiantes (conocimientos operativos) no se produce paralelamente a la adquisición de los conocimientos declarativos, dato que se deduce de los resultados obtenidos por los estudiantes en el ICGT. Es decir que, a nuestro entender, la corrección del grueso de los errores de traducción se produce en un estadio posterior del proceso de adquisición de la competencia traductora. Sin embargo, nosotros pensábamos que los resultados del IPT sí que empezarían a correlacionar con los del ICGT a final del primer curso, dado que la identificación y resolución de problemas implica en parte conocimientos declarativos;

por ejemplo, para detectar y resolver el problema pragmático del TO debe conocerse la importancia que tiene la función de la traducción, que se deduce del encargo de traducción. Los datos muestran que no existe una correlación entre los resultados del IPT y el ICGT en ninguna de las dos mediciones, lo cual nos indica que, en caso de producirse esta correlación, ocurre en un estadio posterior del proceso de adquisición de la competencia traductora. Evidentemente, para poder generalizar esta afirmación serían necesarios nuevos experimentos o réplicas que nos permitieran sopesar más datos al respecto.

#### 4. Contrastación de las hipótesis complementarias

##### 4.1. Tiempo utilizado

La hipótesis C1, que se refiere al tiempo utilizado por los estudiantes para completar el cuadernillo de pruebas, compuesto por un texto que deben traducir y dos cuestionarios (cf. páginas 125-133 del volumen II), es la siguiente: en la primera medición los estudiantes necesitarán menos tiempo para realizar las pruebas que en la segunda administración.

Para contrastar esta hipótesis se realizó una observación directa, como ya hemos mencionado (cf. supra 5.1.3. *Hipótesis complementarias*) y dicha observación mostró que, en la primera medición, el tiempo empleado por los sujetos osciló entre los 40 y los 105 minutos, y la media global fue de 69 minutos. En la segunda administración de los instrumentos, los sujetos tardaron entre 45 y 115 minutos, con una media global de 84 minutos, en completar los cuestionarios, es decir que la media superó en 15 minutos a la de la primera medición. En la siguiente figura se pueden comparar los datos de las dos mediciones, ya que aparecen entre paréntesis los tiempos de la primera administración y fuera del paréntesis los datos correspondientes a la segunda medición:

	Universidad 1	Universidad 2	Universidad 3
Sujeto que menos Tiempo necesitó	45 (40)	60 (45)	55 (55)
Sujeto que más tiempo necesitó	115 (90)	110 (90)	115 (105)
Tiempo medio utilizado por sujetos	82 (62)	80 (63)	90 (82)

Figura 25. *Minutos utilizados por los sujetos para completar las pruebas en las dos mediciones.*

Como se puede observar a simple vista, la cantidad de tiempo empleado aumentó sensiblemente respecto a la primera medición. En todos los centros aumentó el tiempo utilizado por los sujetos que más tardaron, así como la media global de cada grupo, y solamente en una de las universidades el sujeto que menos tiempo invirtió en completar el cuadernillo de pruebas tardó el mismo tiempo que en la primera ocasión.

Estos datos nos llevan a concluir que la hipótesis C1 se confirma totalmente, es decir que estábamos en lo cierto al pensar que los estudiantes utilizan más tiempo para traducir y contestar a las preguntas de los cuestionarios cuando han recibido formación. Las razones para ello son, a nuestro parecer, dos: en primer lugar, tras ocho meses de clases de traducción los sujetos ya saben lo que el profesor espera de ellos, es decir que

ya cuentan con unas expectativas por parte del docente, cosa que no ocurría a principio de curso; en segundo lugar, una mayor experiencia en la traducción les hace ser más cautos a la hora de traducir, detectan más problemas, sopesan las posibles maneras de traducir ciertos segmentos, consultan más obras para resolver sus dudas, invierten más tiempo en repasar el TM cuando han terminado, etc. y lo mismo ocurre al contestar a los dos cuestionarios, cuando tienen más conocimientos, dudan más sobre las posibles opciones de respuesta, cosa que no ocurre cuando solamente se piensa en una posibilidad.

#### 4.2. Uso de diccionarios

La hipótesis complementaria C2 que formulábamos (cf. supra 5.1.3. *Hipótesis complementarias*) es la siguiente: los estudiantes utilizarán preferentemente los diccionarios bilingües y monolingües en la lengua extranjera en la primera medición, en detrimento del resto de obras de consulta, situación que cambiará en la segunda medición.

Para poder contrastar esta hipótesis contamos con diversos datos. En primer lugar, se realizó una observación directa a lo largo de las dos mediciones, anotando las obras de consulta que más se utilizaron y las que no se utilizaron en absoluto; en segundo lugar, las respuestas de los estudiantes a las preguntas 6,7,8 y 9 del IPT en las dos mediciones nos permiten comparar los cambios de cada sujeto en las dos mediciones respecto a las obras de consulta y, en tercer lugar, el análisis de las respuestas de los estudiantes a las preguntas 5 y 6 del ICGT nos informa acerca del orden en que los sujetos consultan el diccionario bilingüe en las dos mediciones.

Respecto a la observación directa, que se realizó únicamente en los grupos con combinación lingüística inglés-español, en la primera administración de las pruebas, al llegar a la parte del cuadernillo en la que deben realizar la traducción del texto, los sujetos utilizaron los diccionarios bilingües y los monolingües en inglés. Solamente en uno de los centros hubo un estudiante que solicitó un diccionario de sinónimos en español, y en todos los casos el resto de obras de consulta disponibles sobre la mesa del profesor pasaron inadvertidas para los alumnos.

En la segunda medición, sin embargo, los estudiantes utilizaron prácticamente todas las obras de consulta disponibles (diccionarios de sinónimos, guías de estilo, diccionarios monolingües en español, tanto de uso como normativos, diccionarios de

dudas y dificultades, etc.) a excepción de las gramáticas, que no fueron utilizadas en ningún centro.

Por lo tanto, los datos de la observación directa parecen confirmar nuestra hipótesis respecto a los cambios en el número y el tipo de obras de consulta que los estudiantes creen necesarias para traducir antes de recibir formación en traducción y tras ocho meses de formación.

Para analizar la segunda fuente de información, es decir, las respuestas de los estudiantes a los ítems 6, 7, 8 y 9 del IPT, es necesario repasar lo que pregunta cada uno así como la manera de corregir las respuestas.

- (a) Las preguntas 6, 8 y 9 del IPT indagan sobre el diccionario más utilizado durante la traducción (ítem 6), sobre otras obras de consulta utilizadas por el sujeto (ítem 8) y sobre si el estudiante hubiera utilizado otras fuentes de información si hubiera realizado la traducción fuera de clase (ítem 9). La manera de corregir las respuestas a estas preguntas es la siguiente: se han comparado las respuestas de la primera y la segunda administración, y en caso de que el estudiante haya proporcionado más información en la segunda ocasión que en la primera (p.e. anotando más datos sobre el diccionario utilizado en el ítem 6, incluyendo más obras de consulta utilizadas en el ítem 8 o más ‘herramientas’ de ayuda en el ítem 9) se asigna un 1 a esa pregunta. En caso contrario, es decir, si el estudiante ha contestado igual que en la primera medición o ha incluido menos información, se asigna un 0 a esa pregunta.
- (b) El ítem 7 del IPT pregunta al sujeto si el diccionario que más ha utilizado durante la traducción ha resuelto todas sus dudas, y las posibles respuestas son “sí” o “no”. La manera de corregir las respuestas a este ítem es asignar un 0 a una respuesta negativa y un 1 a una respuesta afirmativa por parte del estudiante. La corrección de estas respuestas se diferencia de las anteriores porque existe un número (0 o 1) para cada una de las dos mediciones.

La figura 26 muestra los porcentajes de respuesta de los estudiantes a cada uno de los cuatro ítems mencionados.

<b>Respuesta a la pregunta:</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
Preg. 6 IPT	77	23
Preg. 8 IPT	53	47
Preg. 9 IPT	27	73
Preg. 7 IPT primera medición	42	58
Preg. 7 IPT segunda medición	72	28

Figura 26. *Porcentajes de respuestas a los ítems que indican cambios en el uso de obras de consulta en las dos mediciones.*

El análisis de los datos que aparecen en la figura 26 muestra que en la pregunta 6 del IPT hay una gran mayoría de estudiantes, el 77 %, que no han incluido más información en la segunda administración acerca del diccionario que han utilizado con mayor frecuencia. Este resultado indica que la tendencia general es utilizar los mismos datos para designar las obras de consulta, es decir que muchos estudiantes que a principio de curso llaman a un diccionario “el Collins” o “el bilingüe” siguen designándolo de la misma manera a final de curso.

La tendencia respecto a los cambios en la cantidad de obras de consulta utilizadas en las dos mediciones, tal como muestran las respuestas a la pregunta 8 del IPT, es muy diversa, ya que prácticamente la mitad de los estudiantes incluyen más obras de consulta en la segunda ocasión mientras que la otra mitad anota las mismas obras de consulta o incluso menos que en la primera administración de las pruebas.

Las respuestas a la pregunta 9, sin embargo, muestran una clara tendencia a la utilización o al menos al conocimiento de más obras de consulta y fuentes de información por parte de los sujetos, ya que la mayoría mencionan más “herramientas” de ayuda para traducir en la segunda ocasión.

A primera vista podría parecer que los datos que ofrecen estos tres ítems son contradictorios; sin embargo, para interpretar estos resultados hay que tener en cuenta que las respuestas al ítem 8 se refieren a las obras de consulta utilizadas durante la traducción, que son las que había encima de la mesa del profesor y por consiguiente eran limitadas, mientras que en el ítem 9 se habla de una situación de traducción diferente, y dado que los estudiantes han realizado traducciones en su casa o en otros lugares (bibliotecas, aulas de informática, etc.) durante el curso, es lógico que conozcan más medios a final de curso que al principio.

Los datos obtenidos mediante las respuestas al ítem 7 del IPT muestran un cambio notable entre las dos mediciones: en la primera ocasión la mayoría de sujetos (58 %) afirman que un solo diccionario ha resuelto todas sus dudas durante la traducción, mientras que en la segunda administración de las pruebas la mayoría (72 %) afirma justo lo contrario. Este cambio confirma, en nuestra opinión, la parte de la hipótesis C2 que se refiere a que a principio de curso los estudiantes creen que la traducción es una operación simple y que la ayuda de un diccionario es suficiente para realizar la tarea con éxito, mientras que tras ocho meses de formación se dan cuenta de que necesitan otras obras de consulta para solucionar ciertas dudas.



La tercera fuente de información para conocer los cambios en las tendencias de los estudiantes respecto al uso de obras de consulta son las respuestas a los ítems 5 y 6 del ICGT.

- (a) La pregunta 5 del ICGT pide al estudiante que ordene las acciones que lleva a cabo en primer lugar, en segundo lugar y en tercer lugar cuando encuentra una expresión en el TO que no comprende; las tres acciones que debe ordenar son las siguientes: (1) consultar el diccionario bilingüe, (2) intentar sacar el sentido de la palabra por el contexto y (3) consultar el diccionario monolingüe en lengua extranjera. La manera de corregir la respuesta a esta pregunta es anotar el orden en que el estudiante sitúa la consulta al diccionario bilingüe. De este modo, contamos con un dato por cada medición y podemos comparar si existen cambios en el lugar que ocupa la consulta al bilingüe en las dos ocasiones.
- (b) La pregunta 6 del ICGT pide al estudiante que ordene las acciones que lleva a cabo cuando encuentra una unidad en el TO que comprende perfectamente pero que no sabe como expresar en el TM con suficiente exactitud o claridad; las tres acciones que debe ordenar son las siguientes: (1) consultar el diccionario bilingüe, (2) intentar expresar la misma idea de diversas maneras en español y (3) consultar el diccionario monolingüe español. La manera de corregir la respuesta a esta pregunta es exactamente la misma que el ítem 5, es decir que también contamos con dos datos, uno para cada medición, que evidencia los cambios en el orden de la consulta del diccionario bilingüe.

La figura 27 muestra los porcentajes de los lugares en que los sujetos ordenan la consulta al diccionario bilingüe en los dos ítems y en cada una de las dos mediciones.

Respuesta a la pregunta:	Posición del bilingüe		
	1	2	3
Preg. 5 ICGT primera medición	6 %	40 %	54 %
Preg. 5 ICGT segunda medición	19 %	45 %	36 %
Preg. 6 ICGT primera medición	16 %	38 %	46 %
Preg. 6 ICGT segunda medición	22 %	34 %	44 %

Figura 27. Porcentajes de respuestas a las preguntas que indican cambios en el uso de diccionarios bilingües en las dos mediciones.

En el caso de la falta de comprensión de un término en lengua extranjera (ítem 5) se observa que la mayoría de estudiantes (54 %) colocan la consulta al diccionario bilingüe en último lugar en la primera medición, mientras que en la segunda medición el bilingüe pasa a ser la segunda elección para la mayoría (45 %) y las respuestas están

mucho más repartidas que en la primera ocasión. Estos datos son bastante contradictorios con la observación directa, ya que en la primera medición, en todos los casos, los sujetos se levantaron a buscar los diccionarios en cuanto llegaron a la parte de la prueba que debían traducir; esta aparente contradicción nos lleva a pensar que los estudiantes contestaron lo que creían que el profesor quería que contestaran, es decir, lo que deberían hacer y no lo que hacen en realidad. En la segunda administración de las pruebas, sin embargo, la diversidad de respuestas nos lleva a pensar que los estudiantes son sinceros y utilizan estrategias diferentes para solucionar un problema de comprensión.

Respecto al ítem 6, los porcentajes de las respuestas no varían prácticamente entre las dos mediciones, lo cual indica que su manera de solucionar un problema de reexpresión es diversa, ya que los porcentajes están repartidos entre las tres posiciones. Por otra parte, el hecho de que exista tanta diferencia en los porcentajes de las respuestas al ítem 5 y al ítem 6 en la primera medición evidencia que las estrategias utilizadas por los estudiantes para resolver problemas de comprensión son diferentes de las que utilizan para resolver problemas de reexpresión.

La conclusión que se puede extraer de todos los datos analizados en este apartado es que nuestra hipótesis C2 no se confirma completamente, ya que la información con que contamos no señala claramente una sola tendencia general; sin embargo, la hipótesis tampoco va desencaminada, ya que algunos datos confirman las tendencias que preveíamos, pero nos encontramos con informaciones aparentemente contradictorias que apuntan a la existencia de factores de confusión que no hemos tenido en cuenta. En este sentido, pensamos que es necesario realizar estudios más detenidos sobre este tema, teniendo en cuenta variables que quizás constituyan factores de confusión, como por ejemplo la influencia de lo que los sujetos piensan que quiere el profesor y su tendencia a contestar lo que creen que complace al docente en vez de ser sinceros. Una vez realizados estos estudios, podríamos revisar las preguntas que hemos utilizado para obtener la información y, en última instancia, revisar nuestra hipótesis.

Por consiguiente, concluimos que sería conveniente dedicar una investigación de forma exclusiva al uso de obras de consulta, con muestras menos numerosas, de manera que sea posible realizar un seguimiento detallado de cada sujeto mediante la observación directa y contrastar así lo que hacen los sujetos y lo que dicen que hacen.

### 4.3. Proceso de comprensión

La hipótesis complementaria C3 se refiere al proceso de comprensión del TO, y para contrastarla disponemos de siete datos diferentes, basados en las respuestas a seis preguntas del IPT:

- (a) La comparación de la respuesta de los estudiantes a las preguntas 1 y 2 del IPT en las dos mediciones, que indican los cambios producidos en la capacidad de análisis del TO del sujeto (en concreto, la capacidad de observar cuál es la función principal del texto en el ítem 1 y el género textual en el ítem 2).
- (b) La comparación de la respuesta de los estudiantes a las preguntas 3 y 4 del IPT en las dos mediciones, que indican los cambios producidos en la capacidad de síntesis de los sujetos (en concreto, la capacidad de extraer las ideas principales del texto en el ítem 3 y las ideas secundarias en el ítem 4).
- (c) Las respuestas de los estudiantes a la pregunta 5 del IPT en cada una de las dos mediciones, que indica los cambios producidos en los hábitos de lectura del TO por parte del sujeto.
- (d) La comparación de la respuesta de los estudiantes a la pregunta 10 del IPT en las dos mediciones, que indica la capacidad de detectar problemas del sujeto.

La corrección de las respuestas a cada una de las preguntas mencionadas responde al siguiente criterio:

- (a) Preguntas 1,2,3,4 y 10 del IPT; se otorga cero puntos a aquellas respuestas que son iguales o proporcionan menos información en la segunda medición que en la primera, y se asigna un punto a aquellas respuestas que ofrecen más información en la segunda medición que en la primera; la razón para esta puntuación es que entendemos que si un estudiante anota más datos acerca del TO en la segunda ocasión, demuestra que el proceso de comprensión del TO ha sido más profundo o más completo que en la primera medición.
- (b) Pregunta 5 del IPT; se otorga un punto si el estudiante responde que ha leído el TO entero al menos una vez antes de comenzar a traducir, y se asignan 0 puntos si el sujeto no ha leído el TO entero antes de comenzar a traducir.

En la siguiente figura mostramos las frecuencias de respuesta de cada una de las opciones (0 puntos o 1 punto) para cada una de las preguntas mencionadas. La pregunta 5 del IPT es la única que se ha puntuado por separado en la primera y en la segunda medición, ya que es posible que el sujeto haya leído el texto entero en las dos ocasiones, y por consiguiente la información que proporciona puede ser idéntica en las dos

mediciones sin por ello mostrar que el proceso de comprensión es menos profundo o completo.

Respuesta a la pregunta:	0	1
Preg. 1 IPT	45	55
Preg. 2 IPT	80	20
Preg. 3 IPT	66	34
Preg. 4 IPT	80	20
Preg. 10 IPT	36	64
Preg. 5 IPT primera medición	15	85
Preg. 5 IPT segunda medición	5	95

Figura 28. Porcentajes de respuestas a las preguntas que indican cambios en el proceso de comprensión de los sujetos.

Los datos muestran que el proceso de análisis del TO se realiza en la mayoría de los casos (55 %) de forma más completa en la segunda administración de las pruebas, sin embargo, esto solamente ocurre en lo que respecta a la función del texto, ya que cuando se pregunta a los sujetos acerca del género textual, solamente un 20 % lo analiza; en este sentido podemos concluir que los sujetos tienen en cuenta la función del texto para traducir pero no tanto el género textual, aunque también cabe la posibilidad de que los estudiantes no tengan suficientes conocimientos sobre el género textual y por consiguiente no sean capaces de identificarlo o ponerlo por escrito.

Respecto a la capacidad de síntesis de los sujetos, existe una diferencia entre la idea principal del TO y las ideas secundarias; cuando se pide a los sujetos que expresen la idea principal un 34 % la expresa de forma más completa, profunda o acertada en la segunda medición, mientras que la mayor parte de los estudiantes la expresan igual que en la primera ocasión. Esto muestra que aunque existe una tendencia a mejorar la capacidad de síntesis, esto no ocurre mayoritariamente, como proponíamos en nuestra hipótesis, sino solamente en una parte de la muestra. Los resultados del ítem 4, por su parte, muestran una clara tendencia de los estudiantes (80 %) a no profundizar más en los contenidos de las ideas secundarias del TO; sin embargo, sigue existiendo una parcela de sujetos, más reducida que en el caso anterior (20 %) que sí que mejora su capacidad de síntesis en un nivel profundo.

Los datos acerca de los hábitos de lectura muestran que ya en la primera medición un 85 % de los sujetos leen el TO completo antes de empezar a traducir, y esta cantidad aumenta hasta el 95 % en la segunda medición. Sin embargo, estos datos se contradicen con la observación directa, ya que muchos de los sujetos se levantaron a buscar diccionarios y otras obras de consulta en cuanto volvieron la página y llegaron a

la parte del cuadernillo que contenía el texto que debían traducir; por consiguiente, o bien los estudiantes han contestado lo que creían que era “mejor”, es decir, lo que creían que el profesor esperaba de ellos, o bien fueron a buscar las obras de consulta directamente para tenerlas en su poder antes incluso de empezar a leer el TO, cosa que nos parece poco probable. Lo mismo puede haber ocurrido en la segunda medición, de manera que opinamos que estos datos deberían considerarse con mucha cautela ya que es muy probable que exista un factor de confusión que haya influido en gran parte en los datos con que contamos.

Por último, las respuestas al ítem 10, que reflejan los cambios en la detección de problemas de modo global, muestran que la gran mayoría de estudiantes (95 %) detectó más problemas en la segunda medición que en la primera. En este caso, no puede tratarse de respuestas influidas por lo que los estudiantes creen que quiere el profesor, dado que los sujetos debían escribir, uno por uno, los problemas que habían encontrado a la hora de traducir, y no solamente indicar “sí” o “no”.

Las inferencias a que nos llevan estos datos nos parecen importantes y esclarecedoras para la didáctica de la traducción, dado que muestran claramente que existe una parte “privilegiada” de los estudiantes que realizan un análisis textual más profundo que les permite sintetizar las ideas principales y secundarias del TO, una parcela algo más amplia que solamente es capaz de resumir las ideas principales del TO y por último una mayoría de estudiantes que no progresa en este sentido tras 8 meses de formación en traducción. Dada la importancia del análisis textual en el proceso de traducción, estos datos hacen pensar que deberíamos ampliar los contenidos en este sentido en nuestros programas e incluir más ejercicios destinados a mejorar el proceso de comprensión del TO. Por otra parte, los mismos datos muestran que la formación es adecuada en lo que se refiere a la detección cada vez mayor de problemas de traducción, que es otro punto básico en el proceso de traducción.

#### **4.4. Proceso de verificación**

Para conocer el proceso de verificación de los estudiantes contamos con la información que nos proporcionan las respuestas a la pregunta 13 del IPT en las dos mediciones. Recordemos que la hipótesis complementaria C4 era la siguiente: los sujetos tendrán más capacidad de autocritica y de verificación del TM.

Para corregir las respuestas a este ítem, se asignó un 0 cuando el sujeto decía que no había vuelto a leer su traducción antes de entregarla y un 1 si el sujeto había leído y

realizado cambios en su traducción antes de entregarla. La figura 29 muestra los datos obtenidos:

Respuesta a la pregunta:	0	1
Preg. 13 IPT primera medición	4	96
Preg. 13 IPT segunda medición	3	97

Figura 29. Porcentajes de respuestas a las preguntas que indican cambios en el proceso de verificación en las dos mediciones.

La simple observación de los datos muestra que la gran mayoría de los estudiantes dice haber leído y corregido su traducción antes de entregarla en las dos mediciones. El hecho de que existan prácticamente el mismo número de respuestas que afirmen haber verificado el TM en las dos mediciones nos hace sospechar que el factor de confusión que supone el deseo del estudiante de complacer al profesor o de hacer lo que “debe” ha llevado a una mayoría de sujetos a contestar lo que cree que debería hacer y no lo que realmente hace. En este sentido, es difícil discernir la verdad sin otro estudio que aisle la variable mencionada, por lo que no podemos saber si nuestra hipótesis C4 es acertada o no.

#### 4.5. Valoración de la dificultad del TO

El ítem 14 del IPT nos proporciona la información necesaria para conocer la valoración de cada sujeto respecto a la dificultad del TO, ya que se les pide que cuantifiquen, en una escala del 1 al 10, la dificultad del texto que han traducido, que es el mismo en las dos ocasiones. La manera de corregir las respuestas a esta pregunta ha sido la siguiente: se ha asignado un 0 cuando el sujeto consideraba en la segunda medición que la traducción del TO era igual de difícil o menos que en la primera ocasión, y se ha asignado un 1 si el sujeto consideraba que el TO era más difícil de traducir en la segunda ocasión. La figura 30 muestra los datos obtenidos:

Respuesta a la pregunta:	0	1
Preg. 14 IPT	50	50

Figura 30. Porcentajes de respuestas a las preguntas que indican cambios en la valoración de la dificultad del TO en las dos mediciones.

A simple vista se observa un empate entre las dos posturas, pero en cualquier caso consideramos significativo que la mitad de los estudiantes opinen que la traducción es más difícil en la segunda ocasión, porque evidencia que nuestra hipótesis C5 está en

lo cierto, es decir que los estudiantes, al tener más conocimientos sobre traducción y más experiencia, son capaces de detectar más problemas (extremo que acabamos de mencionar al analizar los resultados de las respuestas al ítem 10 del IPT) y dificultades que a principios de curso no advertían, de modo que el mismo texto les resulta más difícil de traducir porque empiezan a valorar su dificultad real.

#### 4.6. Detección de problemas

A pesar de que no hemos formulado ninguna hipótesis al respecto, queda pendiente comprobar un punto que proponíamos al hablar del desarrollo del IPT (cf. supra 4.3.6. *Versión definitiva del IPT*). Nos referimos a las respuestas a los ítems 11 y 12 del IPT. Recordemos que la pregunta 11 del IPT indagan acerca de si el sujeto considera que los cuatro problemas del texto que ha traducido son problemáticos en general, no para él en particular. La pregunta 12, por su parte, indaga acerca de si el sujeto considera que esos mismos cuatro segmentos del texto, le han supuesto un problema a él, independientemente de que en general sean o no un problema.

La intención de comparar estas respuestas es ver si es cierta la explicación que damos para ciertos casos observados en que un sujeto resuelve bien un problema (y por lo tanto obtiene un 2 en el instrumento para ese problema) pero contesta a la pregunta 12 diciendo que ese punto no ha sido problemático. Nuestra explicación de estos casos es que dichos sujetos detectan el problema en cuestión pero lo solucionan de forma tan sencilla que no lo consideran un problema. Si esta suposición es cierta, los sujetos que contestan que ese punto no es problemático en la pregunta 12 deberían contestar que sí lo es en la pregunta 11. La figura 31 ofrece los datos al respecto. En la primera columna reflejamos el problema (A es el lingüístico, B es el extralingüístico, C es el de transferencia y D es el pragmático) y la medición a la que pertenecen los datos (M1 y M2); en la segunda columna indicamos el tanto por ciento de sujetos que han contestado lo mismo en las dos preguntas para ese problema en concreto; en la tercera columna señalamos el tanto por ciento de sujetos que consideran que ese segmento del texto supone un problema en general pero no para ellos en concreto, es decir que han contestado que sí en la pregunta 11 y que no en la pregunta 12 para un mismo problema. Por último, la cuarta columna indica el tanto por ciento de sujetos que indican justo lo contrario, es decir, que ese segmento ha supuesto un problema para ellos pero no lo consideran un problema en general.

Preguntas y medida	Misma respuesta en las preguntas 11 y 12	Es un problema en general pero no para él/ella	Es un problema para él/ella pero no lo es en general
A – M1	80	16	4
B – M1	83	12	5
C – M1	88	9	3
D – M1	94	4	2
A – M2	82	17	1
B – M2	87	9	4
C – M2	70	18	11
D – M2	86	13	1

Figura 31. Porcentajes de respuestas a las preguntas 11 y 12 del IPT.

La figura 31 muestra cómo, en las dos medidas, la gran mayoría de los estudiantes (un 84 % de media), han contestado lo mismo cuando se les preguntaba si ese fragmento había sido problemático para ellos y si lo consideraban problemático en general. Sin embargo, existe un tanto por ciento considerable (12 % de media) que no han considerado problemático para ellos segmentos concretos (que probablemente han resuelto bien) que sí consideran problemáticos en general. Por último, un tanto por ciento muy reducido (una media del 4 %) ha considerado problemáticos segmentos que en general no consideran problemáticos.

Estos resultados evidencian que la mayoría de los sujetos que detectan un problema consideran que es problemático en general, y una minoría soluciona algunos segmentos de manera tan fácil que no los considera problemáticos, a pesar de que en general puedan resultarlo, es decir que aunque los solucione fácilmente los detecta como problemas. Por consiguiente, consideramos que la pregunta 11 del IPT ha cumplido su función, ya que indica que nuestra suposición era cierta.



## **CAPÍTULO 7- APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA: PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN**

## **1. Diseño de la investigación**

### **1.1. Marco teórico de la investigación**

Una de las necesidades más acuciantes de la didáctica de la traducción es realizar investigaciones que arrojen luz sobre el proceso traductor, la competencia traductora y su proceso de adquisición, es decir, sobre cómo se transforma un traductor novato en un traductor experto (cf. supra 2.4.1. *La adquisición de un conocimiento experto*). Estas son las razones que dan lugar a esta investigación, que diseñamos para poder utilizar los instrumentos de medida, teniendo en cuenta los resultados de las pruebas de validez y fiabilidad ya expuestos, en favor del mejor conocimiento del fenómeno de la adquisición de la competencia traductora, que es nuestro objetivo final.

El objetivo global de conocer mejor el proceso de adquisición de la competencia traductora de los traductores en formación es muy amplio, ya que solamente el periodo de formación dura un mínimo de cuatro años en nuestro país, y una observación inicial de cuatro años sería un objetivo demasiado ambicioso para realizar una primera investigación en torno a la adquisición de la competencia traductora, de modo que hemos diseñado una investigación experimental que abarca la fase inicial del periodo de formación de los traductores, es decir, el primer año de estudios universitarios de Traducción en España.

En la investigación que proponemos nos referimos únicamente a la traducción directa, es decir, de la lengua extranjera a la lengua materna, debido a que durante el primer curso los estudiantes sólo reciben clases de traducción directa. Por lo tanto, el diseño que proponemos es válido para cualquiera de las tres combinaciones lingüísticas que se dan en las facultades de traducción de España (inglés, francés y alemán como lenguas extranjeras), siempre y cuando se trate de traducción directa, ya que los instrumentos de medida han sido ideados para este tipo de traducción.

Con el fin de facilitar la comprensión de la investigación que proponemos resumimos, en la figura 32, los principales elementos del estudio, a los que nos referimos en los siguientes apartados.

1. <b>Constructo</b> : Adquisición de la competencia traductora en su fase inicial.
2. <b>Variables independientes:</b> a) El tiempo de exposición a la enseñanza de traducción. b) El método de enseñanza de enfoque por tareas de traducción.
3. <b>Variables dependientes:</b> dos medidas, a los 0 y 8 meses de enseñanza. a) La actuación frente a los problemas de traducción. b) La actuación respecto a los errores de traducción. c) La concepción de la traducción.
4. <b>Muestra:</b> estudiantes universitarios de primer año de traducción divididos al azar en dos grupos: uno experimental y otro de control.
5. <b>Instrumentos de medida:</b> a) De la actuación frente a los problemas de traducción. b) De los errores de traducción. c) De la concepción de la traducción.
6. <b>Hipótesis:</b> a) Los sujetos detectarán y resolverán más problemas a medida que avancen en su formación como traductores. b) Los sujetos cometerán menos errores a medida que avancen en su formación como traductores. c) Los conocimientos sobre la traducción aumentarán a medida que evolucione la formación en traducción d) Los sujetos detectarán y resolverán más problemas si siguen el método de enseñanza de enfoque por tareas de traducción. e) Los sujetos cometerán menos errores si siguen el método de enseñanza por tareas de traducción. f) Los conocimientos sobre la traducción aumentarán si siguen el método de enseñanza de enfoque por tareas de traducción.

Figura 32. *Elementos principales de la investigación propuesta.*

### 1.1.1. El constructo

Como muestra la figura 8, el constructo que se pretende medir es la adquisición de la competencia traductora. Respecto al marco teórico que respalda el constructo, nos remitimos a la postura que ya hemos defendido respecto a las nociones de traducción, competencia traductora y adquisición de la competencia traductora de que partimos (cf. supra 2.1.1. *El enfoque integrador de la traducción*, 2.3. *El modelo de PACTE* y 2.4.3. *El modelo dinámico de PACTE*, respectivamente).

A partir de estos conceptos teóricos, hemos elaborado una serie de explicaciones tentativas acerca de la adquisición de la competencia traductora, que hemos formulado en seis hipótesis. Estas hipótesis, una vez contrastadas, nos permitirán revisar la teoría, en caso necesario, y aplicar los resultados de la investigación, siguiendo el ciclo que caracteriza al método científico (cf. supra 1.2.1. *Fases y criterios de la investigación*). Las implicaciones de los resultados se moverán básicamente en el campo de la didáctica

de la traducción, ya que las hipótesis, como veremos en seguida, se refieren a esta área de la Traductología.

### 1.1.2. Hipótesis

Las hipótesis que nos planteamos para la investigación propuesta son seis, si bien todas responden al supuesto general de que a medida que se avanza en la formación como traductor aumenta la competencia traductora. El objetivo de la investigación que proponemos es, en primer lugar, conocer mejor el proceso de adquisición de la competencia traductora y ver si la operacionalización que hemos expuesto (cf. supra 3.2. *Elementos indicadores: criterios de selección*) recibe soporte en un estudio empírico. Hasta aquí llegan las tres primeras hipótesis: (a) los sujetos detectarán y resolverán más problemas a medida que avancen en su formación como traductores; (b) los sujetos cometerán menos errores y realizarán más aciertos a medida que avancen en su formación como traductores; (c) los conocimientos sobre la traducción aumentarán a medida que evolucione la formación en traducción.

Las tres primeras hipótesis responden a la idea de que a medida que aumenta el tiempo de exposición de los traductores en formación a la enseñanza de traducción su competencia traductora aumenta. Así, para las tres primeras hipótesis definimos una sola variable independiente que no podemos manipular (el tiempo de exposición a la enseñanza de traducción) y tres variables dependientes, que en realidad son indicadores de un solo concepto general que es el constructo: la adquisición de la competencia traductora. Las tres variables dependientes son la actuación frente a los problemas de traducción, la actuación respecto a los errores de traducción y la concepción general de la traducción, (cf. supra 3.2. *Elementos indicadores: criterios de selección*).

En segundo lugar, y dado que hasta el día de hoy no existen estudios empíricos rigurosos sobre el efecto de diferentes métodos de enseñanza en los estudiantes de traducción, las otras tres hipótesis que proponemos están pensadas para contrastar el efecto de un método de enseñanza concreto, la enseñanza de enfoque por tareas de traducción (cf. supra 2.4.4.1. *Enfoques didácticos*). Estas hipótesis son las siguientes: (d) los sujetos detectarán y resolverán más problemas si se efectúa una enseñanza de enfoque por tareas de traducción, (e) los sujetos cometerán menos errores de traducción y realizarán más aciertos si se efectúa una enseñanza de enfoque por tareas de traducción y (f) los conocimientos sobre la traducción aumentarán más rápido si se efectúa una enseñanza de enfoque por tareas de traducción.

Estas hipótesis son algo más complejas que las primeras, ya que incluyen las tres variables dependientes anteriores y una segunda variable independiente que es manipulada por el investigador: el método de enseñanza. Para contrastar estas tres hipótesis es necesario utilizar un diseño experimental con un grupo de control. Así, las tres hipótesis restantes se refieren a la hipótesis general “los sujetos adquieren la competencia traductora de forma más rápida si se efectúa una enseñanza de enfoque por tareas de traducción”.

## **1.2. Método**

### **1.2.1. Sujetos**

La población de estudio son los traductores en formación, debido a que sólo podemos estudiar a los traductores que están adquiriendo la competencia traductora en centros académicos, ya que los “futuros” traductores autodidactas, que no pasan por un centro especializado son difícilmente localizables para ser incluidos en una muestra. Por otra parte, si queremos resultados útiles para la didáctica de la traducción, conviene realizar el experimento en el contexto real, de modo que la muestra propuesta está constituida por estudiantes de traducción en su primer año universitario.

Nuestra propuesta es que los sujetos no sean voluntarios, sino que la investigación se integre en el curso académico, de manera que la muestra esté constituida por la totalidad de alumnos matriculados en la asignatura de traducción del docente o docentes que participen en el experimento. Los parámetros que hay que tener en cuenta para escoger una muestra representativa son los siguientes:

- (a) La edad y los conocimientos previos de traducción; las condiciones de admisión en el estudio deberían ser las características típicas del estudiante recién llegado a una facultad de traducción: entre 18 y 19 años, sin ningún contacto previo con la traducción (aparte de la realizada con fines pedagógicos en la clase de lengua extranjera) y con un nivel académico general equivalente. Para asegurarse de que todos los sujetos que toman parte en la investigación reúnen estas características, se les podría administrar un cuestionario previo como el que mostramos en la página 155 del volumen II, con el que se puede descartar a los sujetos de edad no adecuada o con conocimientos previos de traducción.
- (b) El centro donde cursan estudios; existen tres variables que afectan al perfil del estudiante: la ubicación de facultad de traducción donde se ha matriculado (si se encuentra en una capital de comunidad autónoma, en capital de provincia, en el

- interior, etc.), si existen otros centros cercanos que ofrezcan la misma titulación y, por último, si se trata de una Universidad pública o privada;
- (c) El tamaño de la muestra; es importante que la muestra sea suficientemente amplia para que los datos sean consistentes y permitan hacer ciertos análisis estadísticos que exigen un número mínimo de sujetos;
  - (d) La representatividad; los sujetos incluidos deben responder a la descripción de los estudiantes que se quiere estudiar, es decir que hay que definir *a priori* los rasgos característicos de los sujetos;
  - (e) La división de la muestra en dos grupos de forma aleatoria; el estudio propuesto cuenta con dos grupos de sujetos, el experimental y el de control, y es esencial que la división de los sujetos en dos grupos se produzca de forma aleatoria, con el fin de que los posibles factores de confusión se repartan de forma equivalente entre los dos grupos; habitualmente, los estudiantes que se matriculan en la asignatura de traducción de primer curso son divididos en dos grupos de forma aleatoria (cuando se matriculan en la facultad correspondiente, el ordenador les asigna el grupo 1 o el grupo 2 de forma aleatoria). Al menos esto ocurre en la mayoría de las facultades de traducción que conocemos, de manera que las condiciones reales de los grupos nos ofrecen la distribución ideal para realizar el experimento: el grupo 1 es el grupo de control y el grupo 2 es el grupo experimental, o viceversa. En caso de que alguna de las facultades participantes en el experimento tenga un solo grupo de clase, siempre se puede dividir el grupo en dos partes por el procedimiento de aleatorización, ordenando los nombres de los estudiantes alfabéticamente, numerándolos y eligiendo a los números impares para el segundo grupo.

De todas maneras, para asegurar al máximo la homogeneidad y la aleatorización de los grupos, así como posibles factores de confusión no detectados, es recomendable analizar la primera medida, tomada a principio del primer curso, con el fin de confirmar que los grupos participantes en el experimento son equiparables. Esta es la única manera de prever casos como el que nos ha ocurrido en la validación cruzada (cf. supra 6.2. *Resultados de la validación cruzada*). Otros datos que se pueden recoger para conocer mejor las características de los grupos son las notas de acceso a la Universidad de los sujetos (obtenidas mediante la media entre la nota del examen de selectividad y del expediente académico obtenido durante la secundaria) y las notas obtenidas en las asignaturas troncales y obligatorias del primer curso de la Universidad. En caso de que haya sujetos que sobresalgan claramente del resto, ya sea por encima o por debajo, se

deben excluir de la muestra, de manera que sus datos no hagan variar significativamente los del grupo.

Respecto a la formación de los grupos (experimental y de control) existe otra posibilidad que sería muy interesante y que ayudaría a descartar posibles factores de confusión. Se podría elegir un grupo de estudiantes de traducción y otro grupo de estudiantes de filología (anglogermánica o francesa, según sea la combinación lingüística elegida), ambos con enseñanza de tipo diferente al enfoque por tareas de traducción; de esta manera se podrían comprobar los efectos de no impartir enseñanza específica de traducción a un grupo (dado que en la carrera de filología no se enseña traducción en primer curso) y sí al otro grupo.

Una tercera opción, más completa aún pero más compleja de llevar a cabo, sería contar con tres grupos: uno formado por los estudiantes de filología y dos formados por estudiantes de traducción. A estos dos últimos grupos se les podría impartir respectivamente una enseñanza de enfoque por tareas de traducción y otro tipo de enseñanza de traducción. Es evidente que una condición básica para poder llevar a cabo este experimento es contar con grupos equiparables, ya que sólo así es posible atribuir claramente las diferencias entre los dos o los tres grupos en la segunda medición al tipo de enseñanza aplicada.

### **1.2.2. Variables independientes**

Las variables independientes son dos: el tiempo de exposición a la enseñanza de traducción y el método de enseñanza. Dado que la primera variable independiente, el tiempo de exposición a la enseñanza de traducción, no se puede manipular, la técnica propuesta son las medidas repetidas, es decir que se deben aplicar dos veces los instrumentos de medida: una primera vez antes de empezar la formación, tras la cual se intervendrá a lo largo de 8 meses y después una segunda vez. Por consiguiente, los instrumentos deben ser sensibles al cambio para poder reflejar los cambios ocurridos con el transcurso del tiempo de exposición a la enseñanza de traducción, y este es uno de los puntos que hemos comprobado mediante las pruebas de fiabilidad y validez de los instrumentos (cf. supra 6.3.2. *Hipótesis A: instrumentos sensibles al cambio*).

Respecto a los momentos de medida, en vista de que las variables dependientes que pretendemos medir constituyen la adquisición de la competencia traductora, proponemos comenzar desde cero, es decir, cuando los sujetos que empiezan a estudiar traducción no han tenido ningún contacto con la traducción o con las teorías de la

traducción. Por tanto el primer momento de medida coincidirá con el inicio de la formación, cuando los sujetos acaban de entrar en la Facultad de Traducción e Interpretación correspondiente. Las siguientes medidas se podrían tomar semestral o anualmente para ir comprobando las diferencias en los resultados, pero, dado que hay que acotar el período de investigación, y durante ese tiempo controlar todas las variables posibles para que los resultados de las medidas puedan atribuirse a las variables independientes y no a otros factores de confusión, creemos pertinente realizar un estudio modesto, para poder asegurar que las variables de control lo son realmente y que la relación entre las variables dependientes y las variables independientes es realmente la que se detecta en el experimento, acercándonos así lo máximo posible a la validez interna. Por otra parte, es importante que el tiempo transcurrido entre la primera y la segunda medición sea suficiente para que se pueda observar el efecto causado en los estudiantes por la variable independiente (ya sea el tiempo de enseñanza o el tipo de enseñanza).

Por consiguiente, el período de estudio propuesto es el primer año de formación de los sujetos y la segunda medida se debe tomar al final del primer curso universitario, es decir, a los 8 meses de enseñanza. Aunque la primera medida se tome al inicio, cuando los sujetos todavía no han tenido contacto con la traducción, somos conscientes de que los resultados de la medida no serán nunca iguales a “0”, ya que se tratará de sujetos “novatos” (cf. supra 2.4.1. *La adquisición de un conocimiento experto*), que, según nuestro modelo del proceso de adquisición de la competencia traductora, corresponde a “un estadio en que las subcompetencias de la competencia traductora o bien son inexistentes o bien están presentes pero no funcionan de manera interrelacionada” (cf. PACTE, 2000a). Es evidente que cualquier persona que tenga una competencia lingüística en dos lenguas tiene cierta habilidad para mediar entre esas dos lenguas, y por lo tanto es capaz de producir traducciones, independientemente del valor o la calidad de las mismas. Por consiguiente, la evolución entre las diferentes medidas se deben analizar a partir del punto de partida de cada sujeto, que para evaluar la progresión se considerará el punto “0”, y para evaluar la actuación de todo el grupo se deben considerar los puntos reales obtenidos en la primera medida. Así pues, se trata de una variable independiente con dos categorías, el momento inicial del estudio (tiempo = 0) y el nivel final del estudio (tiempo = 8 meses).

La segunda variable independiente, el método de enseñanza de enfoque por tareas de traducción, sí que se manipulará, es decir que se aplicará en un nivel activo al



grupo de experimentación y en un nivel nulo al grupo de control, de manera que se pueda asegurar que las diferencias observadas son debidas al diferente método de enseñanza de traducción. La idea es impartir una enseñanza de enfoque por tareas de traducción a uno de los grupos y una enseñanza diferente al otro grupo, para contrastar nuestras hipótesis cuatro, cinco y seis, según las cuales “los sujetos adquieren la competencia traductora de forma más rápida si se efectúa una enseñanza de enfoque por tareas de traducción”. Respecto a las definiciones de los diversos tipos de enseñanza, nos remitimos al apartado dedicado a la didáctica (cf. supra 2.4.4. *La adquisición de la competencia traductora y la didáctica*). Si se llevara a cabo la propuesta ya mencionada de contar con dos grupos (un grupo de control formado por estudiantes de filología inglesa y un grupo experimental formado por estudiantes de traducción), entonces no sería necesario separar la enseñanza de enfoque por tareas de traducción del otro tipo de enseñanza, ya que el grupo de control sencillamente no recibiría enseñanza de traducción. En el caso de contar con tres grupos, dos formados por estudiantes de traducción y un tercero formado por estudiantes de Filología, se aplicaría la enseñanza de enfoque por tareas de traducción a un grupo experimental, otro tipo de enseñanza de traducción al segundo grupo experimental y ninguna enseñanza de traducción al grupo de control. Por consiguiente, en cualquiera de las tres opciones se trata de la misma variable independiente: el método de enseñanza de traducción, la única diferencia sería su nivel y tipo de aplicación: aplicación nula, aplicación de una enseñanza de enfoque por tareas de traducción o aplicación de una enseñanza de traducción de otro tipo.

Si bien somos conscientes de que la neutralización total de factores de confusión es imposible, esperamos que los posibles factores de confusión afecten de igual manera a los grupos de control y experimentales, de manera que su influencia sea insignificante al establecer comparaciones entre los grupos. Existen dos medidas necesarias para estar seguros de este punto: (a) se deben realizar comparaciones iniciales entre los grupos de sujetos para observar si efectivamente son equivalentes o no; (b) se deben realizar réplicas del experimento, ya que repetir la investigación más adelante es la mejor garantía de la fiabilidad y validez de los resultados.

Por último, nos gustaría añadir que los efectos de las variables independientes en los sujetos se medirán mediante los tres instrumentos creados, cuyas características ya hemos mencionado con anterioridad.

### 1.2.3. Procedimiento

Para llevar a cabo nuestra propuesta se debe preparar el experimento con los profesores encargados de dar clases a cada uno de los grupos experimentales y de control, ya que sin su colaboración el experimento no tendría ninguna posibilidad de prosperar. Es conveniente aclarar con los docentes de traducción los contenidos de las clases de manera que sean lo más parecidos posibles, tanto en el caso de la enseñanza de enfoque por tareas de traducción como en el caso del otro tipo de enseñanza. Una vez constituida la muestra, ya dividida aleatoriamente en los correspondientes grupos de control y experimentales, se debe realizar la primera medida el primer día de clases, antes de empezar la aplicación de la variable independiente (la otra medida se tomará al finalizar la investigación, es decir, al final del segundo cuatrimestre).

El procedimiento que proponemos para cada medición es el siguiente: repartir a los estudiantes un cuadernillo de pruebas, como el que se puede consultar en el volumen II, p. 123, en el que tendrán que contestar, en primer lugar, a las preguntas del instrumento de medida de la concepción general de la traducción, seguido del instrumento de medida de la actuación frente a los problemas de traducción. Respecto a los contenidos y las características de los instrumentos, así como el procedimiento de administración, cf. supra 3.6.2. *Características de los instrumentos de medida*; 4.3.7. *Características y puntuación del IPT*, 4.4.3. *Características y puntuación del IET*; 4.5.4. *Características y puntuación del ICGT* y 4.6. *Administración de los instrumentos de medida*.

Una vez finalizada la primera “medición” se pasará a corregir el cuadernillo de pruebas correspondiente (cf. volumen II, p. 123). Este mismo procedimiento se repetirá exactamente al cabo de ocho meses, coincidiendo con los exámenes de final de curso.

La comparación de las dos medidas de cada uno de los tres instrumentos de medida (problemas, errores y conocimientos sobre traducción) hará posible contrastar las tres primeras hipótesis, que se refieren a la influencia de la primera variable independiente (el tiempo de exposición a la enseñanza de traducción) en las tres variables dependientes (actuación frente a los problemas de traducción, errores de traducción y concepción general de la traducción), así como la cuarta, quinta y sexta hipótesis, referentes al tipo de enseñanza recibida.

El estudio de los resultados para contrastar las seis hipótesis se puede realizar de forma simultánea, si bien el análisis de los resultados de las medidas se debe realizar desde dos puntos de vista:

- (a) Con el fin de contrastar las tres primeras hipótesis se deben comparar los resultados de todos los grupos de estudiantes, ya que si se cumplen las hipótesis el grupo de estudiantes de filología debe mostrar una mejora mucho más reducida que los grupos de estudiantes de traducción. En caso de que solamente haya dos grupos, ambos de estudiantes de traducción, las hipótesis apuntan a que los dos deben mejorar notablemente respecto a la primera medición, independientemente de que el nivel de aumento sea superior en un grupo o en el otro;
- (b) Para contrastar la cuarta, quinta y sexta hipótesis, sin embargo, habrá que comparar los resultados del grupo de control con los del grupo o grupos experimentales, para ver si unos son superiores a los otros.

En todos los casos, el punto de partida para calcular la mejora de los datos debe ser el que marquen los propios individuos en la primera medida, es decir que en ningún caso se partirá de cero. Por otra parte, la primera medida será un indicador acerca de la homogeneidad de los grupos y mostrará asimismo si el grupo de control es realmente equivalente al grupo o a los grupos experimentales, dado que en la primera medida no se deberían producir diferencias significativas entre los dos o los tres grupos.

## **2. Otras posibles aplicaciones de los instrumentos de medida**

La creación de instrumentos de medida de la adquisición de la competencia traductora no es beneficiosa únicamente para poder llevar a cabo una investigación como la descrita, sino que también hemos previsto una posible utilidad posterior, siempre que tengamos en cuenta la validez y la fiabilidad de los instrumentos. En efecto, los instrumentos de medida podrían tener una utilidad interesante para la didáctica de la traducción en general:

- (a) Los tres instrumentos brindan la posibilidad a cualquier docente de la traducción de medir los cambios de sus alumnos a lo largo de ocho meses, es decir, estudiar la evolución de la competencia traductora en los sujetos a lo largo de un curso académico. De hecho, la separación de las mediciones se podría prolongar a voluntad y de este modo medir la progresión de los alumnos a lo largo de más tiempo, dando lugar a un estudio longitudinal de la adquisición a lo largo de un ciclo de la carrera de traducción, por ejemplo.
  
- (b) Cualquier docente podría analizar los efectos de un método de enseñanza concreto en los estudiantes y, de este modo, comparar distintos métodos a lo largo de varios años para llegar a conocer las ventajas y desventajas de cada método, y el instrumento también podría modificarse mínimamente para hacer un estudio más concreto que analizara, por ejemplo, el efecto en los estudiantes de una tarea concreta que ha realizado durante varias clases, con el fin de conocer el tipo de conocimientos que han aumentado tras la ejecución de dicha tarea.

## **RECAPITULACIÓN Y CONCLUSIONES**

## **OBJETIVOS ALCANZADOS**

Al comenzar esta investigación, nos marcábamos un objetivo global, crear instrumentos de medida para la adquisición de la competencia traductora, y hemos alcanzado esta meta, siguiendo una serie de pasos que se desglosan en cinco objetivos concretos y consecutivos:

### **A) Definición de la competencia traductora y de su proceso de adquisición.**

El primer objetivo era definir la competencia traductora y su proceso de adquisición. En este sentido, hemos constatado la confusión terminológica existente en torno al concepto de competencia traductora, para lo cual hemos aclarado la noción de competencia, diferenciando después entre competencia lingüística, bilingüismo y competencia traductora. Tras analizar varias definiciones y modelos de funcionamiento de la competencia traductora, hemos adoptado la definición y el modelo de funcionamiento de la competencia traductora defendido por el grupo de investigación PACTE. La definición es la siguiente: “la competencia traductora es el sistema subyacente de conocimientos, aptitudes y habilidades necesarios para traducir”. El modelo de PACTE defiende que la competencia traductora se actualiza de diferentes maneras en cada acto de traducción, y se trata de un saber básicamente operativo en el que tienen gran importancia las estrategias y en el que, como en todo conocimiento experto, predominan los procesos automatizados. Este modelo distingue seis subcompetencias que funcionan de manera imbricada dentro de la competencia traductora (subcompetencias de transferencia, comunicativa, estratégica, profesional e instrumental, extralingüística y psicofisiológica) y existen dos subcompetencias que juegan un papel especialmente importante, la competencia de transferencia, que ocupa el lugar central del modelo, y la subcompetencia estratégica, que compensa las deficiencias en alguna de las subcompetencias restantes.

Elegimos este modelo y no otro por varias razones: (a) establece claramente la distinción entre competencia y actuación; (b) detalla el contenido de cada una de las subcompetencias de la competencia traductora, especificando además su jerarquía y su

funcionamiento imbricado; (c) incluye todos los pasos que tienen lugar en el proceso de traducción; y (d) responde a un modelo cognitivo, es decir que se ofrece una imagen clara del modo en que funciona la mente del traductor, combinando las distintas habilidades y conocimientos para poder realizar con éxito una tarea de traducción. Respecto al proceso de adquisición de la competencia traductora, hemos establecido un marco teórico basado en las teorías de la adquisición de un conocimiento experto y hemos analizado los modelos de adquisición de la competencia traductora con que contamos, para finalmente adoptar el modelo dinámico de PACTE, que considera que el proceso de adquisición de la competencia traductora consiste en la reconstrucción y el desarrollo de las seis subcompetencias de la competencia traductora y, como todo proceso de aprendizaje, es dinámico, cíclico y sufre reestructuraciones sucesivas. Este modelo de adquisición defiende que el proceso requiere una evolución, desde el conocimiento novato, definido como competencia pretraductora, hasta un conocimiento experto, que es la competencia traductora, y requiere asimismo una competencia de aprendizaje, que incluye las estrategias de aprendizaje pertinentes.

#### **B) Selección de elementos observables indicadores de la competencia traductora.**

El segundo objetivo que nos proponíamos era elegir elementos observables que sean indicadores de la competencia traductora. En este sentido, hemos analizado las propuestas existentes de operacionalización de la competencia traductora, y hemos operacionalizado el constructo que queremos medir, la competencia traductora, proponiendo tres elementos observables, los problemas de traducción, los errores de traducción y la concepción general de la traducción. Los criterios de selección de estos tres elementos son los siguientes: (a) influyen en todo el proceso de traducción, y no solamente en alguna de sus etapas; (b) son observables y por lo tanto se pueden medir, lo cual los hace adecuados para la investigación que queremos llevar a cabo; (c) nos permiten observar indirectamente las estrategias de traducción, que constituyen un punto central del modelo de competencia traductora del que partimos.

Respecto a la definición de los tres elementos indicadores de la competencia traductora, de forma concisa, consideramos la concepción general de la traducción como la idea abstracta que se tiene de lo que es y de lo que implica la traducción. Creemos que existen dos grandes bloques conceptuales dentro de la noción general de traducción, uno es la traducción y el otro es la competencia traductora.

Respecto a los problemas de traducción, si bien hemos dejado constancia de que consideramos necesario seguir investigando tanto sobre la definición como, en especial, sobre una clasificación práctica de éstos, hemos adoptado la definición de Nord, que considera que un problema de traducción es un problema objetivo que cualquier traductor, independientemente de su nivel de competencia y de las condiciones técnicas del trabajo, debe resolver durante una tarea de traducción concreta.

A la hora de elaborar el instrumento de medida basado en los problemas de traducción, hemos elegido cuatro tipos de problema, que no pretenden ser en absoluto una clasificación, sino una manera práctica de reflejar la actuación de los estudiantes respecto a los problemas de traducción. Los cuatro tipos de problemas elegidos son los siguientes:

- (a) lingüístico; aquel constituido por un elemento léxico, sintáctico, semántico o textual que exige para su resolución los conocimientos incluidos en nuestro modelo de competencia comunicativa en las dos lenguas, es decir, los sistemas subyacentes de conocimientos y habilidades necesarios para la comunicación lingüística, como la competencia de comprensión en la LO y la de producción en la LM;
- (b) pragmático, aquel que se deriva del encargo, de la función o de las expectativas del lector final de la traducción;
- (c) de transferencia, aquel constituido por un elemento léxico, sintáctico, semántico o textual que requiere una equivalencia dinámica;
- (d) extralingüístico, aquel constituido por un elemento que pone de relieve un conocimiento enciclopédico y un modelo concreto del universo, una diferencia cultural entre las dos culturas que intervienen en la traducción o la especificidad del campo temático que trata el TO y que para su resolución requiere una movilización de los conocimientos enciclopédicos, culturales y/o temáticos del traductor.

Con los errores de traducción ocurre lo mismo que con los problemas de traducción, es necesario seguir investigando para lograr una definición y una clasificación satisfactoria. La definición que hemos adoptado se basa en la de Nord, que es la siguiente: un error de traducción es un no cumplimiento de alguna de las características que debe reunir el texto meta. Para elaborar el instrumento de medida basado en los errores de traducción hemos elegido tres categorías:

- (a) aciertos: segmentos del texto en que la traducción es especialmente buena, ya sea porque propone una solución original, creativa –y adecuada al encargo, por supuesto- a alguno de los problemas que plantea el texto o porque la traducción



suenan como un texto original en la lengua meta, gracias a la cohesión y coherencia, por ejemplo, etc.;

- (b) falsos sentidos: segmentos del texto en que la traducción no tiene el mismo sentido que el texto original;
- (c) sinsentidos: segmentos del texto traducido que no tienen sentido, es decir que no serían comprendidos por el lector final.

La elección de estos elementos responde a tres razones: (a) se trata de categorías fácilmente observables por los evaluadores, es decir que la diferencia de criterios de los evaluadores puede afectar de modo reducido a la corrección de traducciones, punto especialmente importante para crear instrumentos de medida con resultados generalizables; (b) los sinsentidos y los falsos sentidos son errores específicos de la traducción, mientras que muchas otras categorías de errores se dan también en la redacción en lengua materna, sin que se trate necesariamente de una traducción; por otra parte, opinamos que tanto los falsos sentidos como los sinsentidos son errores especialmente graves para el traductor; (c) son categorías de errores en las que normalmente se observan cambios a lo largo del primer curso y, en consecuencia, permiten observar los cambios que tienen lugar en las traducciones de los estudiantes de primer curso, que constituyen la muestra de nuestra investigación.

### **C) Creación de instrumentos de medida para observar los elementos indicadores elegidos.**

El tercer objetivo concreto que señalábamos era crear instrumentos de medida para poder observar los elementos seleccionados, cosa que hemos hecho a partir de los tres indicadores. Una vez ya estaban elegidas las tres variables dependientes, es decir, los tres elementos que íbamos a observar, desarrollamos la manera de observar y medir cada una de ellas. Hemos creado tres instrumentos de medida: el instrumento de medida de la concepción general de la traducción (ICGT), el instrumento de medida de la actuación frente a los problemas de traducción (IPT) y el instrumento de medida de los errores de traducción (IET).

El **ICGT** es un cuestionario referido al criterio que consta de 14 ítems de tres clases: ítems de elección múltiple, ítems de verdadero/falso e ítems abiertos. Se trata de un cuestionario multidimensional, ya que dentro de la concepción “abstracta” de la traducción existen varios factores relevantes, agrupados en torno a dos conceptos esenciales: la concepción de la traducción y la concepción de la competencia traductora.

Se han elaborado instrucciones de corrección y puntuación precisas, que favorecen la estandarización de este instrumento y posibilitan su uso por parte de otros investigadores.

El IPT consta de dos partes. La primera es una tarea: se presenta un texto con un encargo de traducción a los sujetos, que deben traducir dicho texto cumpliendo el encargo. Dentro de ese texto se han identificado previamente cuatro problemas de traducción, uno pragmático, uno extralingüístico, uno de transferencia y otro lingüístico. Una vez los sujetos han traducido el texto, se les pasa un cuestionario que permite medir, en una escala ordinal, su actuación frente a los cuatro problemas de traducción especificados. La segunda parte del IPT se realiza una vez traducido el texto, y consiste en otros 11 ítems, que sirven para ofrecer información cualitativa acerca del proceso de traducción seguido por los sujetos. La utilidad de estas respuestas se basa en la comparación con las respuestas del mismo sujeto en la medición posterior (que se realiza con el mismo texto), que informa del progreso realizado por cada individuo. Al igual que ocurre con el ICGT, hemos elaborado instrucciones de corrección y puntuación precisas que permiten la estandarización de este instrumento.

El IET también consta de dos partes, la primera coincide con el IPT, es decir, la traducción de un texto por parte del sujeto siguiendo un encargo de traducción (se trata del mismo texto, es decir que el sujeto realiza en total una sola traducción). La segunda parte consiste en la aplicación de una plantilla para corregir la traducción y saber cuántas veces se produce un tipo de error concreto. Los tipos de error que se han tenido en cuenta en las pruebas de fiabilidad y validez de los instrumentos son los falsos sentidos, los sinsentidos y los aciertos. Del mismo modo que en los otros instrumentos, el IET cuenta con instrucciones de corrección y puntuación precisas.

#### **D) Realización de pruebas piloto para garantizar el buen funcionamiento de los instrumentos y diseño de pruebas de generalizabilidad y validez de los instrumentos.**

El cuarto objetivo era realizar las pruebas piloto necesarias para garantizar que los instrumentos funcionan en la práctica y diseñar y llevar a cabo pruebas de generalizabilidad y de validez de los instrumentos. La fase de pruebas piloto ha durado tres años (junio de 1996 a junio de 1999) y ha incluido las pruebas finales de validez y fiabilidad de los instrumentos, en las que han participado tres universidades (Universitat Jaume I de Castellón, Universitat de Vic y Universitat Autònoma de Barcelona), diez

evaluadores de tres combinaciones lingüísticas (inglés español, francés español y alemán español) y 235 estudiantes de primer curso de la carrera de Traducción e Interpretación pertenecientes a las tres universidades mencionadas.

La siguiente tabla reproduce las seis pruebas piloto realizadas, indicando los detalles respecto a los instrumentos probados en cada ocasión, el tamaño de las muestras, la combinación lingüística y los cambios efectuados en los instrumentos:

<b>Instrumento/s probado/s, versión, idioma y p. del Vol. II donde se pueden consultar</b>	<b>Fecha / Número asignado</b>	<b>Centro y cantidad de estudiantes</b>	<b>Cambios efectuados en los instrumentos</b>
<b>IPT</b> 1ª v. inglés (Vol. II, p.55) <b>IET</b> 1ª v. (Vol. II, p.119) <b>ICGT</b> 1ª v. inglés (Vol. II, p.31)	Octubre 1996 /1	<b>UAB</b> , 25 inglés	Creación de los tres instrumentos <b>Texto</b> : A.1. (Vol. II, p.9)
<b>IPT</b> 2ª v. inglés (Vol. II, p.56) <b>ICGT</b> 2ª v. inglés (Vol. II, p.35)	Octubre 1997 /2	<b>UAB</b> , 27 inglés	<b>IPT</b> : Eliminación de la entrevista, cambio del sistema de puntuación: se establecen cuatro problemas representativos. <b>ICGT</b> : redistribución de bloques conceptuales y adición de preguntas.
<b>IPT</b> , 3ª v., inglés (Vol. II, p.61)	Febrero 1998 /3	<b>UAB</b> , 33 inglés	<b>Texto</b> : A.3. (Vol. II, p.11) <b>IPT</b> : cambios de formato
<b>IPT</b> , 4ª v. inglés A (Vol. II, p.66) e inglés B (Vol. II, p.69); <b>IPT</b> , 4ª v. francés A (Vol. II p.72) y francés B (Vol. II, p.75); <b>IPT</b> , 4ª v. alemán A (Vol. II p.78) y alemán B (Vol. II, p.81).	Abril 1998 /4	<b>UAB</b> , 28 inglés, 14 francés 13 alemán	<b>Textos utilizados</b> : Inglés A: A.6. (Vol. II, p.14) Inglés B: A.4. (Vol. II, p.12) Francés A: B.2. (Vol. II, p.18) Francés B: B.4. (Vol. II, p.20) Alemán A: C.2. (Vol. II, p.24) Alemán B: C.4. (Vol. II, p.26) <b>IPT</b> : versión reducida, sólo preguntas con información cuantitativa.
<b>IPT</b> , 5ª v. inglés (Vol. II, p.84)	Mayo 1998 /5	<b>UAB</b> , 19 inglés	<b>Texto</b> :A.1. (Vol. II, p.9) <b>IPT</b> : cambio de formulación de algunas preguntas
Pruebas de validez y fiabilidad: <b>IPT</b> v. def. inglés (Vol. II, p.88) francés (Vol. II, p.92) alemán (Vol. II, p.96); <b>IET</b> v. def. (Vol. II, p.121); <b>ICGT</b> v. def. (Vol. II, p.42).	Octubre 1998 /6	<b>UAB</b> , 68 inglés 28 francés 21 alemán 34 ingl. ( <b>UV</b> ) 73 ingl. ( <b>UJI</b> )	<b>Textos</b> : inglés (A.2., Vol. II, p.10) francés (B.4., Vol. II, p.20) alemán (C.2., Vol. II, p.24). <b>IPT</b> : eliminación de algunas preguntas, adición de otras y cambios de formulación. <b>ICGT</b> : Eliminación de preguntas. <b>IET</b> : reducción de las categorías, se tienen en cuenta sólo tres (FS, SS y aciertos).
Pruebas de validez y fiabilidad: <b>IPT</b> e <b>ICGT</b> , v. def. inglés (Vol. II, p. 125), francés (Vol. II, p.134) y alemán (Vol. II, p. 143); <b>IET</b> (Vol. II, p.121);	Mayo 1999 /7	<b>UAB</b> , 45 inglés 18 francés 8 alemán 27 ingl. ( <b>UV</b> ) 49 ingl. ( <b>UJI</b> )	<b>IPT</b> : cambios en la formulación de algunas instrucciones y ligeros cambios de formato.

Figura 9. Pruebas piloto realizadas con cada uno de los instrumentos de medida.

**E) Diseño de una investigación experimental para estudiar el proceso de adquisición de la competencia traductora en la que se puedan utilizar los instrumentos**

El quinto objetivo concreto que nos planteábamos era diseñar una investigación experimental para estudiar el proceso de adquisición de la competencia traductora en la que se puedan utilizar, en un futuro próximo, los instrumentos. Hemos diseñado una investigación que tiene en cuenta todos los elementos necesarios y sigue el método científico. La siguiente figura reproduce las características de dicha investigación:

1. <b>Constructo</b> : Adquisición de la competencia traductora en su fase inicial.
2. <b>Variables independientes:</b> a) El tiempo de exposición a la enseñanza de traducción. b) El método de enseñanza de enfoque por tareas de traducción.
3. <b>Variables dependientes:</b> dos medidas, a los 0 y 8 meses de enseñanza. a) La actuación frente a los problemas de traducción. b) La actuación respecto a los errores de traducción. c) La concepción de la traducción.
4. <b>Muestra:</b> estudiantes universitarios de primer año de traducción divididos al azar en dos grupos: uno experimental y otro de control.
5. <b>Instrumentos de medida:</b> a) De la actuación frente a los problemas de traducción. b) De los errores de traducción. c) De la concepción de la traducción.
6. <b>Hipótesis:</b> a) Los sujetos detectarán y resolverán más problemas a medida que avancen en su formación como traductores. b) Los sujetos cometerán menos errores a medida que avancen en su formación como traductores. c) Los conocimientos sobre la traducción aumentarán a medida que evolucione la formación en traducción d) Los sujetos detectarán y resolverán más problemas si siguen el método de enseñanza de enfoque por tareas de traducción. e) Los sujetos cometerán menos errores si siguen el método de enseñanza por tareas de traducción. f) Los conocimientos sobre la traducción aumentarán si siguen el método de enseñanza de enfoque por tareas de traducción.

Figura 32. *Elementos principales de la investigación propuesta.*

## CONCLUSIONES RELATIVAS A LOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA

El objetivo principal de esta investigación, la creación de instrumentos de medida, nos ha llevado a diseñar una serie de pruebas de fiabilidad y validez de los instrumentos. Pasamos a relatar las conclusiones a que nos han llevado dichas pruebas.

Hemos partido de la formulación y contrastación de una serie de hipótesis respecto al comportamiento de los instrumentos que merecen un breve comentario. Existen dos grupos de hipótesis, las principales y las complementarias. Las hipótesis principales se dividen a su vez en dos bloques; el primero, al que denominamos "A", reúne hipótesis referidas a la sensibilidad al cambio de los tres instrumentos, mientras que las hipótesis "B" tratan sobre la generalizabilidad de los tres instrumentos. Las hipótesis "C", o hipótesis complementarias, expresan nuestra opinión acerca de las tendencias de los estudiantes, que se analizan a partir de sus respuestas a las preguntas cualitativas del IPT y del ICGT. La siguiente tabla resume las hipótesis formuladas, el método de contrastación de cada una y el resultado de la contrastación.

Hipótesis	Método de contrastación	Contrastación
<b>A- Sensibilidad al cambio:</b> si comparamos los resultados de cada sujeto en la primera y la segunda medición, habrá cambios en las tres medidas.		Se confirma que los instrumentos son sensibles al cambio.
<b>A1-</b> Los resultados de los estudiantes mejorarán en todos los casos.	Comparación de las medias de las puntuaciones totales obtenidas en el ICGT, el IET y la parte cuantitativa del IPT de la muestra en la primera y la segunda administración.	Se confirma que los resultados mejoran en los tres instrumentos.
<b>A2-</b> Los resultados del IPT mostrarán una clara correlación con los resultados del IET desde el principio, y esta correlación se mantendrá en la segunda medición.	Correlación de Pearson entre los resultados obtenidos en el IET y en la parte cuantitativa del IPT por toda la muestra en cada una de las dos mediciones.	Se confirma que la correlación entre los resultados del IET y del IPT es positiva y significativa en las dos mediciones.
<b>A3-</b> Los resultados del IPT y del IET no mostrarán una correlación con los resultados del ICGT en la primera medición, y los del IET continuarán sin correlacionar con los del ICGT en la segunda medición, pero los resultados del IPT aumentarán su correlación con el ICGT en la segunda medición.	Correlación de Pearson entre los resultados obtenidos en el ICGT y en la parte cuantitativa del IPT y el IET por toda la muestra en cada una de las dos mediciones.	Se confirma en parte. Los resultados del IET no correlacionan con el ICGT, pero los resultados del IPT tampoco lo hacen con los del ICGT.

<p><b>B- Generalizabilidad:</b> la combinación lingüística, el evaluador y el centro donde se imparten los estudios de traducción causarán una variabilidad reducida en los resultados obtenidos por los tres instrumentos</p>		<p>Se confirma que la variabilidad creada por los tres factores mencionados es reducida, si bien existen diferencias entre los tres instrumentos.</p>
<p><b>B1-</b> El IPT obtendrá resultados con muy poca variabilidad atribuible a la combinación lingüística, al evaluador y al centro donde se imparte la enseñanza.</p>	<p>Análisis de la variancia, estimación de diversos componentes de la variancia y cálculo de correlaciones intraclase a partir de los resultados obtenidos en cada medición del IPT (parte cuantitativa), analizando por separado la combinación lingüística, los evaluadores y la Universidad.</p>	<p>Se confirma totalmente. La variabilidad atribuible al evaluador es muy reducida y los resultados obtenidos son comparables tanto en función de la combinación lingüística como del centro donde se imparten los estudios.</p>
<p><b>B2-</b> El IET obtendrá resultados con poca variabilidad atribuible a la combinación lingüística y al centro donde se imparte la enseñanza, mientras que la variabilidad atribuible al evaluador será mayor.</p>	<p>Análisis de la variancia, estimación de diversos componentes de la variancia y cálculo de correlaciones intraclase a partir de los resultados obtenidos en cada medición del IET, analizando por separado la combinación lingüística, los evaluadores y la Universidad.</p>	<p>Se confirma en parte. La variabilidad atribuible a los evaluadores es muy reducida y los resultados obtenidos en los diversos centros son comparables. No lo son, en cambio, respecto a la combinación lingüística, debido probablemente al tipo de docencia impartida.</p>
<p><b>B3-</b> El ICGT obtendrá resultados con muy poca variabilidad atribuible a la combinación lingüística y al centro donde se imparte la enseñanza, y ésta será superior en la segunda medición.</p>	<p>Análisis de la variancia y estimación de diversos componentes de la variancia a partir de los resultados obtenidos en cada medición del ICGT, analizando por separado la combinación lingüística y la Universidad.</p>	<p>Se confirma en parte. Los resultados obtenidos en las dos combinaciones lingüísticas son comparables, mientras que los resultados de los tres centros no lo son. Probablemente esto se debe a que los planes de estudios son distintos, y en algunos centros se imparten asignaturas de Teoría de la Traducción en primer curso.</p>
<p><b>C- Hipótesis complementarias</b></p>		
<p><b>C1</b> -Tiempo utilizado. En la primera medición los estudiantes utilizarán menos tiempo para realizar las pruebas que en la segunda administración.</p>	<p>Observación directa (anotando el tiempo utilizado por cada estudiante cuando entrega el cuadernillo de pruebas).</p>	<p>Se confirma.</p>
<p><b>C2</b> -Uso de obras de consulta. En la primera medición los estudiantes utilizarán especialmente los diccionarios bilingües y los monolingües en lengua extranjera, en detrimento del resto de obras de consulta, situación que cambiará en la segunda medición.</p>	<p>Observación directa (anotando qué obras de consulta se utilizan más y cuáles no se utilizan en absoluto) y comparación de los ítems 6,7,8 y 9 del IPT en las dos mediciones, además de los ítems 5 y 6 del ICGT.</p>	<p>Se confirma en parte. La observación directa y las preg. 7, 8 y 9 del IPT confirman el uso y conocimiento de más obras de consulta en la segunda medición. Las preg. 5 y 6 del ICGT muestran una variedad de estrategias para solucionar problemas de comprensión y reexpresión, que no se limitan a los diccionarios bilingües en ninguna de las dos mediciones.</p>

C3 -Proceso de comprensión. En la segunda medición el proceso de comprensión del TO será más completo y profundo (más capacidad de análisis, síntesis y de detección de problemas; mejores hábitos de lectura).	Comparación de las respuestas de cada estudiante a los ítems 1,2,3,4,5 y 10 del IPT en las dos administraciones de este instrumento.	Se confirma en parte; el proceso de análisis es más completo y se detectan más problemas en la segunda medición, mientras que la capacidad de síntesis no varía, excepto en una minoría de los casos.
C4 -Proceso de verificación. En la segunda medición los sujetos tendrán más capacidad de autocrítica y de verificación del TM.	Comparación de las respuestas de cada estudiante al ítem 13 del IPT en las dos administraciones.	Los datos son dudosos, porque evidencian una gran autocrítica y capacidad de verificación desde el principio, sospechamos que puede intervenir un factor de confusión.
C5 -Valoración de la dificultad del TO. En la segunda medición los sujetos considerarán el TO más difícil que en la primera.	Comparación de las respuestas de cada estudiante al ítem 14 del IPT en las dos administraciones.	Se confirma. La mitad de los sujetos consideran el TO más difícil en la segunda medición.

La contrastación de las hipótesis ha sido satisfactoria en el sentido de que, para las hipótesis principales, los instrumentos se han comportado esencialmente como esperábamos. Los puntos más importantes al construir los instrumentos eran que fueran sensibles al cambio y que fueran generalizables, es decir, que tuvieran un grado de variabilidad reducido debido a factores como los evaluadores, la combinación lingüística o el centro de estudios.

### 1) Sensibilidad al cambio de los instrumentos

Las pruebas de fiabilidad han demostrado que los tres instrumentos son sensibles al cambio, es decir que se pueden utilizar perfectamente para detectar cambios en el nivel de competencia traductora de los estudiantes. Respecto a las correlaciones de los resultados de los tres instrumentos, ha quedado claro que el IET y el IPT están relacionados desde un primer momento y que esta correlación parece ir en aumento a medida que pasa el tiempo, mientras que los resultados del ICGT no están relacionados ni con el IET ni con el IPT. Estos datos nos llevan a concluir que el aumento de conocimientos operativos no es paralelo al de los conocimientos declarativos en el primer curso de la carrera de traducción, al menos en las dos mediciones de la muestra analizada, formada por 97 estudiantes de traducción pertenecientes a tres universidades, con dos combinaciones lingüísticas distintas.

## **2) Generalizabilidad de los resultados de los instrumentos**

La segunda conclusión relevante respecto a la fiabilidad de los instrumentos es que sus resultados tienen un grado de variabilidad reducido según el evaluador, el centro de estudios y la combinación lingüística, lo cual significa que los resultados de los instrumentos son generalizables. Sin embargo, el grado de variabilidad atribuible a cada factor en cada instrumento es algo distinto.

Los resultados del IPT no dependen de los tres factores contrastados (evaluadores, universidades y combinación lingüística). Se trata pues de un instrumento que puede utilizarse en distintos contextos para valorar la actuación frente a los problemas de traducción.

Los resultados del IET no dependen de los evaluadores ni de los centros, pero sí dependen de la combinación lingüística, ya que se observan diferencias significativas atribuibles a este factor. Sin embargo, pensamos que estos datos no obedecen realmente a las diferentes combinaciones lingüísticas sino a un factor de confusión: el tipo de docencia impartida, que puede haber favorecido la mejoría respecto a los errores de traducción en uno de los grupos de estudiantes. Esta idea se ve reforzada por el hecho de que la combinación lingüística no ofrece variabilidad alguna en los resultados del IPT y del ICGT.

Los resultados del ICGT no dependen de la combinación lingüística, mientras que existen diferencias considerables entre los diferentes centros de estudios. A pesar de que estas diferencias no son importantes cualitativamente, porque la cantidad de puntos que las separa es muy poca, la diferencia es significativa estadísticamente. La causa es, probablemente, que los planes de estudios de las tres Universidades son algo distintos, y en algunos centros se imparten asignaturas de Teoría de la Traducción en primer curso mientras que en otros no, lo cual influye en los conocimientos teóricos sobre la traducción a final de curso.

Estas características nos llevan a concluir que para poder utilizar los tres instrumentos en un experimento en que participe más de un centro y más de una combinación lingüística es esencial que se controle el tipo de docencia impartida y las diferencias en los planes de estudios, ya que estos factores pueden causar diferencias importantes en los resultados observados entre las dos medidas. Es importante destacar que la primera característica solamente constituye un obstáculo a la generalización de resultados si los docentes que participan en el experimento utilizan métodos docentes distintos, es decir que si los instrumentos son utilizados por un mismo docente los



resultados son perfectamente generalizables a un grupo de estudiantes más amplio que reciba ese mismo tipo de docencia (ya sea en una misma Universidad o en distintas Universidades y con una o más combinaciones lingüísticas).

Por otra parte, y aunque este no era el objetivo del estudio actual, las diferencias observadas sugieren que los instrumentos serían adecuados para detectar los efectos de distintos métodos de enseñanza y planes de estudio cuando se utilicen en el marco de un diseño experimental planificado con esta finalidad.

Estas características de los tres instrumentos de medida creados facilitan el uso de los mismos por parte de cualquier docente y/o investigador que desee estudiar el proceso de adquisición de la competencia traductora, ya que las pruebas demuestran que los resultados de los instrumentos son fiables incluso con diversos evaluadores, y, controlando el tipo de docencia impartida y el resto de asignaturas impartidas en el transcurso del experimento, con diversas combinaciones lingüísticas y diversos centros de enseñanza. En cualquier caso, es básico que se tengan en cuenta las diferencias iniciales entre grupos, que la administración de los instrumentos siga el procedimiento descrito en la presente investigación y que el texto utilizado sea probado con anterioridad, para asegurarse de que el grado de dificultad es adecuado y de que los cuatro problemas elegidos funcionan como tales a efectos de detección y resolución por parte de los estudiantes.

### **3) Validez de los instrumentos**

Respecto a la validez de los instrumentos, el estudio de la validez de contenido ha mostrado que los instrumentos son válidos, a pesar de que ciertos ítems se podrían mejorar. Nos referimos en concreto a las preguntas 8 y 12 del ICGT, que un 20 % de los expertos consideró que no valoran lo que pretendemos valorar. A estos dos ítems, debemos agregar los ítems 5, 6 y 13 del IPT, cuyos resultados en las pruebas piloto 6 y 7 son contradictorios con otros datos y por consiguiente nos llevan a sospechar que en ellos ha existido algún factor de confusión, probablemente que los estudiantes han querido contestar lo que pensaban que el profesor quería que ellos contestaran, es decir que han intentado complacer al profesor en vez de ser sinceros. En cualquier caso, estos tres ítems del IPT no afectan a la puntuación cuantitativa del IPT, por lo que no afectan a los resultados de los estudios de fiabilidad y validez, que se han realizado teniendo en cuenta únicamente las puntuaciones totales del instrumento, que se basan en los datos cuantitativos.

Los resultados del estudio de validez de contenido también sugieren la necesidad de seguir trabajando en la definición del constructo, dado que en algunos casos las indicaciones de los expertos señalan que las respuestas a ciertas preguntas dependen de factores que se podrían tener en cuenta para mejorar la formulación y/o el contenido de los ítems de algunos instrumentos.

#### **4) Necesidad de comparar los grupos de sujetos que componen una muestra antes de iniciar un experimento**

Los resultados de la validación cruzada, realizada con los tres instrumentos, nos ha ofrecido datos muy interesantes que nos llevan a dos conclusiones de gran importancia. En primer lugar, ha quedado demostrado que es esencial que se comparen los grupos de sujetos que componen una muestra antes de iniciar un experimento, ya que no tienen por qué ser equivalentes respecto al nivel de competencia traductora y respecto al grado de variabilidad en sus resultados. La comparación inicial mostrará si los grupos son equivalentes y, en caso de no serlo, deben equipararse los grupos si es posible (en caso de que el experimento se lleve a cabo en un solo centro y se puedan cambiar sujetos de un grupo a otro, de manera que los dos grupos queden equiparados) o, en caso contrario, deben tenerse en cuenta estos resultados para calcular el cambio producido en los resultados de cada instrumento en la segunda medición.

#### **5) Necesidad de tener en cuenta al profesor así como el tipo de docencia impartida**

La segunda conclusión que se deriva de la validación cruzada es que el profesor y el tipo de docencia impartida son un elemento diferencial en el nivel de competencia traductora de los estudiantes, mostrado por los resultados de los estudiantes en los tres instrumentos, dado que los datos de los dos grupos, que no evolucionan de forma paralela, son sin embargo consecuentes, es decir que los dos grupos muestran tendencias generales propias y funcionan como grupos compactos.

#### **6) Necesidad de realizar una investigación para el estudio de la adquisición de la competencia traductora**

Las conclusiones mencionadas y los datos de las pruebas realizadas con los instrumentos refuerzan la idea de que es útil una investigación para el estudio de la adquisición de la competencia traductora como la que proponemos en esta tesis y que la segunda variable independiente, el tipo de enseñanza, es esencial, ya que nos ofrecerá

datos sobre los efectos de los distintos tipos de docencia en la adquisición de la competencia traductora de los estudiantes.

### **7) Idoneidad de los instrumentos para realizar una investigación sobre los efectos de distintos tipos de enseñanza en el proceso de adquisición de la competencia traductora**

El hecho de que la variabilidad atribuible tanto al centro como a la combinación lingüística hayan sido superiores a lo esperado en algunos instrumentos confirma, por una parte, que la clave de las diferencias entre las dos medidas está en el tipo de docencia impartida, y por otra parte que los tres instrumentos creados son adecuados para realizar un estudio de los efectos de distintos tipos de enseñanza de traducción. Por otra parte, ha quedado demostrado que los instrumentos son sensibles a los cambios que se producen en el nivel de competencia traductora de los estudiantes.

En nuestra opinión, la didáctica de la traducción se beneficiaría de modo extraordinario de uno o más estudios de estas características, ya que contaríamos, por primera vez, con datos empíricos acerca de los efectos de distintos métodos docentes. La importancia de estos datos redundaría en el beneficio de los estudiantes de traducción, ya que podríamos llegar a saber con certeza qué métodos e incluso qué ejercicios (utilizando solamente alguno de los instrumentos, antes y después de realizar una tarea de traducción en clase, para evaluar su efecto) son más beneficiosos para el desarrollo de la adquisición de la competencia traductora.

Por otra parte, este tipo de investigaciones contribuirían sin duda a la elaboración de modelos de adquisición de la competencia traductora, punto esencial tanto para la didáctica de la traducción como para la rama descriptiva de la Traductología.

### **8) Importancia de la elección de textos para traducir**

No podríamos terminar las conclusiones relativas a los instrumentos sin recordar la importancia de la elección de textos, no sólo para la investigación traductológica en general, sino en especial para la investigación sobre la didáctica de la traducción. Esta tarea no siempre es fácil, debido a que todavía nos queda mucho camino por recorrer antes de poder garantizar el nivel de dificultad de un texto concreto. En efecto, el hecho de que no exista un sistema de valoración de la dificultad de los textos para traducir es un obstáculo para cualquier investigación que pretenda utilizar la traducción de un texto

como prueba para obtener datos, y es evidente que también representa un problema serio para la evaluación pedagógica de la traducción, ya sea formativa o sumativa. Si bien no nos corresponde a nosotros solucionar este problema, sí nos gustaría contribuir con dos modestas conclusiones, a las que hemos llegado tras analizar el proceso seguido y los datos obtenidos en la prueba piloto número cuatro, dedicada a comprobar la equivalencia entre diversos textos.

En primer lugar, constatamos que el sistema de expertos no funciona por sí mismo, ya que el nivel de dificultad percibido por los expertos no siempre corresponde al de los estudiantes, aunque se realice un análisis exhaustivo del TO, es decir que en el futuro se podría intentar combinar la técnica de expertos con otras técnicas, pero en cualquier caso es necesario probar los textos con estudiantes para conocer sus opiniones y reacciones antes de dar por sentado el nivel de dificultad.

En segundo lugar, por más parecidos que sean dos textos respecto al nivel de dificultad, aunque los estudiantes obtengan resultados prácticamente equivalentes (como nos ocurrió con los dos textos en francés, en que un 66 % de los estudiantes tuvieron una diferencia máxima de un punto entre ambos textos en el IPT), siempre ocurrirá que un texto será más fácil para algunos sujetos que para otros, dado que todos los textos, por más generales que sean, siempre tratan algún tema, y el hecho de estar familiarizado con ese tema favorece una mejor traducción, tanto por la comprensión del TO, que es más sencilla si se poseen conocimientos sobre el tema en cuestión, como por la expresión en lengua de llegada, que es más espontánea y natural y tiene un mayor parecido con los posibles textos paralelos en la lengua de llegada. Por lo tanto, y dado que la elección de textos es un condicionante general para las investigaciones empíricas en Traductología, hasta que contemos con estudios normalizadores que permitan asegurar la equivalencia de dos textos respecto a su nivel de dificultad, proponemos dos maneras de asegurar que la influencia de factores individuales como el conocimiento del tema o de la tipología textual en cuestión se puedan reducir al mínimo: dar dos textos a elegir al sujeto, de manera que cada sujeto elija el tema que mejor conozca (al igual que ocurre en las pruebas de Selectividad) o realizar las pruebas con dos o tres textos cortos, de modo que se toquen dos o tres temas y tipologías textuales diferentes. Desde luego, estas soluciones no están exentas de problemas, ya que es difícil encontrar textos cortos que sin perder coherencia ni cohesión presenten los problemas necesarios, y en el caso de los dos textos a elegir también puede suceder que un estudiante no esté familiarizado

con ninguno de los dos temas, pero al menos se trata de métodos que aseguran una menor influencia de los factores de confusión más conocidos.

### ***PERSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN***

La presente investigación ha dado como fruto tres instrumentos de medida validados y un proyecto de investigación empírica para conocer mejor el proceso de adquisición de la competencia traductora. El siguiente paso es, sin duda, **realizar la investigación propuesta**. Sin embargo, no debemos olvidar que un solo estudio no es ninguna garantía, de manera que sería muy conveniente que se realizaran diversos estudios, a ser posible réplicas, de manera que se pudieran comparar los resultados a posteriori y extraer conclusiones relevantes para más de un centro o, quizás, para más de un país, dado que la traducción se enseña cada vez en más centros por toda Europa.

Además, existen muchos otros puntos oscuros que conviene estudiar; en nuestro campo existe una gran necesidad de contar con una clasificación de problemas de traducción práctica, es decir, que se pueda aplicar con la mayor precisión posible y es evidente que habría que probar empíricamente esta clasificación, una vez exista; lo mismo ocurre con los errores de traducción, que se utilizan con mucha frecuencia en la evaluación pedagógica pero de los que no existe una clasificación generalmente aceptada, y este punto nos lleva a la evaluación, otra asignatura pendiente de la didáctica de la traducción que reclama investigaciones empíricas.

Los beneficios de estas investigaciones van más allá de los resultados obtenidos y de la hipótesis contrastadas, ya que mediante estos estudios los docentes de la traducción podrían conocer los efectos de diversos modelos de enseñanza, teniendo en cuenta los ejercicios de clase, los programas, la evaluación y la metodología y por consiguiente se producirían cambios positivos en el campo de la didáctica de la traducción, con la consiguiente mejora del nivel de competencia traductora de los estudiantes, que a su vez serían mejores traductores.

Por otra parte, es necesario crear y validar más instrumentos de medida específicos en nuestro campo, dado que los tres instrumentos creados en esta investigación tienen un objetivo muy específico: estudiantes de traducción directa de primer curso de carrera. El objetivo final es poder llegar a tener una batería de instrumentos validados que poder utilizar en las investigaciones, según el interés del investigador. De este modo, podríamos llegar a contar con instrumentos específicos para medir la competencia traductora en traductores profesionales, para medir la

competencia traductora en los diferentes campos de especialización (jurídica, científica, técnica, etc.), para medir la traducción inversa, etc.

Aunque ha quedado claro que existen problemas para aplicar el método científico con rigor en las investigaciones de nuestra disciplina, nos hallamos actualmente en un momento óptimo por el interés que este tema está suscitando en investigadores en nuestro campo de todo el mundo.

Este interés logrará por sí sólo remediar el problema de la falta de formación en metodología de la investigación, que a su vez facilitará que un número mayor de investigadores piensen en diseños experimentales adecuados, si bien hay que evitar el empirismo por el empirismo, que no tiene ningún sentido.

Respecto al problema planteado por la validez externa o ecológica, no existe una "solución" posible, ya que en realidad se trata de una decisión que debe tomar cada investigador cuando se enfrenta al diseño de su estudio. En cualquier caso, a medida que vayamos contando con más estudios en nuestra disciplina, seremos capaces de ver con más claridad las ventajas y desventajas de favorecer la validez externa o la interna, ya que en algunos casos es conveniente sacrificar la validez externa para poder aislar factores concretos. Y esto nos lleva al problema de la variabilidad, causado precisamente por la dificultad de aislar variables concretas y de conocer la totalidad de variables implicadas en fenómenos complejos. Sin embargo, este obstáculo es una característica compartida con otras disciplinas como las Ciencias de la Educación o la Psicología, y no por ello se ha dejado de investigar o de utilizar el método científico en los estudios de estas disciplinas.

Desde que, hace aproximadamente 20 años, se empezaron a utilizar sistemáticamente los métodos de investigación empíricos y experimentales, nuestra disciplina ha vivido un gran cambio y hemos empezado a conocernos mejor, como teóricos, como traductores, como docentes y como investigadores. Además de implicar nuevos conocimientos, estos métodos nos han ayudado a integrarnos en la espiral del proceso heurístico de aprendizaje que existe en cualquier ciencia y que se basa en dos simples pasos: ensayo y error, a los que suceden un nuevo ensayo y un nuevo error y así sucesivamente. Quizás la prueba más clara de que estamos inmersos en ese saludable ciclo es que actualmente podemos citar, analizar y criticar más de sesenta investigaciones empíricas.

El hecho de que hayan existido errores y de que continuemos cometiendo errores debe entenderse, a nuestro parecer, como una parte de este proceso heurístico, y lo

único que hay que tener en cuenta, al menos eso es lo que hemos intentado en esta tesis, es que cuando uno se equivoca hay que reconocer el error, reflexionar sobre él, rectificar y continuar investigando. No en vano la autocrítica es una cualidad esencial de un buen traductor, así como de un buen científico.

## Referencias bibliográficas

- ADAB, B.; SCHÄEFFNER, C. (eds.). (2000). *Developing Translation Competence*. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins. (en revisión).
- AGAZZI, E. (1988). “Do experiments depend on theories or theories depend on experiments?”, en: BATENS; BENDEGEM, V. (eds.). *Theory and experiment: recent insights and new perspectives on their relation*. Dordrecht: Reidel. p 3-13.
- AGUADO, L. (1989). “Condicionamiento clásico”, en: BAYÉS, R.; PINILLOS, J.L. (eds.). *Aprendizaje y condicionamiento*. Madrid: Alhambra.
- ALONSO TAPIA, J. (1995). *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- ALVES, F. (1996). “Veio-me um ‘click’ na cabeça: The Theoretical Foundations and the Design of a Psycholinguistically Oriented, Empirical Investigation on German-Portuguese Translation Processes”, en: *Meta* vol. 41, nº 1, p 33-44.
- ALVES, F. (1998). “Discussing the Notion of Interpretative Ressemblance within Relevance Theory in the Course of the Translation Process”, en: *Proceedings of the II Relevance Theory Workshop*. Luton: Luton University.
- ANASTASI, A. (1982). *Psychological Testing*. 5ª ed. Nueva York: Macmillan.
- ANDERSON, J.R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- ANNETT, J. (1991). “Skill Acquisition”, en: MORRISON, J. (ed.). *Training for performance*. Nueva York: Wiley.
- ANSTEY. (1976). *Tests Psicológicos*. Madrid: Marova.
- ARNAU, J. (1995a). “Model general d’investigació psicològica”, en: *Mètodes, dissenys i tècniques en investigació psicològica*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. Ed. experimental.
- ARNAU, J. (1995b). “Metodologies quantitatives en la investigació psicològica”, en: *Mètodes, dissenys i tècniques en investigació psicològica*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. Ed. experimental.
- ATKINS, B.T.S.; VARANTOLA, K. (1997). “Monitoring Dictionary Use”, en: *International Journal of Lexicography, Oxford university Press*. vol. 10, nº 1. p 1-145.
- ATO, M. (1991). *Investigación en ciencias del comportamiento*. Vol 1 “Fundamentos”. Barcelona: PPU.
- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. (1978). *Educational Psychology*. 2ª ed. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.



- BACHMAN, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- BAJO, M.T.; PADILLA, P.; PADILLA, F. (1999). "Comprehension processes in simultaneous interpreting". Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins. En revisión.
- BAKER, M. (1992). *In Other Words: A Coursebook on Translation*. London: Routledge.
- BAKER, M. (1995). "Corpora in Translation Studies: an Overview and Some Suggestions for Future Research", en: *Target*, vol. 7, nº 2. p 223-243.
- BAKER, M. (ed.) (1998). *Enciclopedia of Translation Studies*. London: Routledge.
- BANDAURA, A. (1976). *Social Learning Theory*. Englewood-Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- BEAUGRANDE, R. de; DRESSLER, W. (1981). *Introduction to text linguistics*. London: Longman.
- BEEBY, A. (1996). *Teaching Translation from Spanish to English*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- BEEBY, A; ENSINGER, D; PRESAS, M (eds.) (2000). *Investigating Translation*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins. En revisión.
- BÉLANGER, G. (1992). *Étude des relations cohésives grammaticales: perspectives traductologique et typologique*. Tesis Doctoral inédita. University of Sherbrooke.
- BELL, R.T. (1991). *Translation and Translating: Theory and Practice*. Londres: Longman.
- BELL, R.T. (1997). "Psycholinguistic/ Cognitive approaches", en: BAKER, M. (ed.). *Enciclopedia of Translation Studies*. London: Routledge. p 185-190.
- BLOOMFIELD, L. (1933). *Language*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- BOLLES, R.C. (1975). "Learning, Motivation and Cognition", en: ESTES, W.K. (ed.) *Handbook of Learning and Cognitive Processes*. Vol.1. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- BORDENS, K.S.; ABBOTT, B.B. (1988). *Research Design and Methods*. Mountain Valley CA: Mayfield.
- BRAUN, S.; CLARICI, A. (1996). "Inaccuracy of Numerals in Simultaneous Interpretation: Neurolinguistic and Neuropsychological Perspectives", en: *Interpreting*, nº 7. p 85-102.

- BRANDSFORD, J.D.; VYE, N.J.; ADAMS, L.T.; PERFETTO, G.A. (1989). "Learning Skills and the Acquisition of Knowledge", en: LESGOLD, A.; GLASER, R. (eds.) *Foundations for a Psychology of Education*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- BREAKWELL, G.M.; HAMMOND, S.; FIFE-SCHAW, C. (eds.). (1995). *Research Methods in Psychology*. London: Sage.
- BRISLIN, R.W. (ed.). (1976). *Translation, Application and Research*. New York: Gardner Press.
- BROWN, J.D. (1988). *Understanding Research in Second Language Learning: a teacher's guide to statistics and research design*. New York: Cambridge University.
- CAMPBELL, S. J. (1991). "Towards a Model of Translation Competence", en: *Meta*, vol. 36, nº 2/3 p 329-243.
- CAMPBELL, S. J. (1998). *Translation into the Second Language*. Londres: Longman
- CANALE, M. (1983). "From communicative competence to communicative language pedagogy", en: RICHARDS, J.C.; SCHMIDT, R.W. (eds.), *Language and communication*. Londres: Longman. p 2-28.
- CAREY, S. (1991) "Knowledge Acquisition, Enrichment or Conceptual Change?", en: CAREY, S.; GELMAN, R. (eds.). *The Epigenesis of Mind: Essays on Biology and Cognition*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- CARRETERO, M. (1985). "Aprendizaje y desarrollo: un ejemplo del tratado del inútil combate", en: MAYOR, J. (ed.). *Actividad humana y procesos cognitivos*. Madrid: Alhambra.
- CASE, R. (1985). *Intellectual Development. Birth to adulthood*. Orlando: Academic Press.
- CASTELLÀ, JM. (1992). *De la frase al text: teories de l'ús lingüístic*. 2ª ed. Barcelona: Empúries.
- CHESTERMAN, A. (1997). *Memes of Translation*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Massachussets: Institute of Technology Press.
- COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (eds.) (1990). *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (eds.) (1990b). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- CRONBACH, L.J. (1951). "Coefficient alpha and the internal structure of tests", en: *Psychometrika*, nº 16. p 297-334.

- CRONBACH, L.J. (1971). Test validation, en: THORNDIKE, R.L. (ed.). *Educational Measurement*. 2ª ed. Washington, D.C.: American Council of Education.
- CRUZ, J. (1986). *Teorías del aprendizaje y tecnologías de la enseñanza*. México, D.F.: Trillas.
- CRYSTAL, D. (1976). *Child Language, Learning, and Linguistics*. London: [s.n.].
- DANCETTE, J. (1989). "La faute de sens en traduction", en: *TTR*, vol 2, n° 2. p 83-102.
- DANCETTE, J.(1994). "Comprehension in the Translation Process: an analysis of Think-Aloud Protocols", en: C.DOLLERUP; A.LINDEGAARD (eds.), *Teaching Translation and Interpreting 2*. Amsterdam - Philadelphia: John Benjamins.
- DANCETTE, J. (1995) *Parcours de traduction: Étude expérimentale du processus de compréhension*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- DANCETTE, J. (1997) "Mapping Meaning and Comprehension in Translation: Theoretical and Experimental Issues", en: DANKS, J.; SHREVE, G.; FOUNTAIN, S.; McBEATH, M. (eds.) *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*. Applied Psychology, vol. 3. Thousand Oaks: Sage Publications. p 77-103.
- DANCETTE, J.; MÉNARD, N. (1996). *Modèles empiriques et expérimentaux en traductologie: questions d'épistémologie*, en: *Meta*, vol. 41, n° 1. p 139-156.
- DANKS, J. (1991) "The Psycholinguistics of reading and Translation", en: *Fundamental Questions in Translation Theory*. Manuscrito inédito, Universidad de Leipzig (citado en Baker, 1998).
- DANKS, J.; SHREVE, G.; FOUNTAIN, S.; McBEATH, M. (eds.) (1997) *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*. Applied Psychology, vol. 3. Thousand Oaks: Sage Publications.
- DARÒ, V. (1994) "Non-linguistic Factors Influencing Simultaneous Interpretation", en: LAMBERT, S.; B. MOSER-MERCER (eds.). p 249-272.
- DARÒ, V. (1997) "Experimental Studies on Memory in Conference Interpretation", en: *Meta*, vol. 42, n° 4, p 622-628.
- DECHERT, H.W. (1987) "Analyzing Language Processing through Verbal Protocols", en: FAERCH, C.; KASPER, G. (eds.). *Introspection in Second Language Research*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DECHERT, H.W; SANDROCK. (1986). "Thinking-aloud protocols: the decomposition of language processing.", en: COOK (ed.) *Experimental Approaches to Second Language Learning*. Oxford: Oxford University p.111-126.
- DELISLE, J. (1980). *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. Cahiers de traductologie. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.

DELISLE, J. (1993). *La traduction raisonnée*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.

DEMERS, G. (1992). "Les statistiques au service de la pédagogie de la traduction", en: *Traduction, Terminologie et Rédaction (TTR)* vol 5, n° 1. p 101-111.

DOLLERUP, C. (1982) "An Analysis of Some Mechanisms and Strategies in the Translation Process based on a Study of Translations between Danish and English", en: *The Incorporated Linguist*, vol 21, n° 4. p 162-169.

DOLLERUP, C.; LINDEGAARD, A. (eds.). (1992). *Teaching Translation and Interpreting*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.

DOLLERUP, C.; LINDEGAARD, A. (eds.) (1994). *Teaching Translation and Interpreting 2*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.

DOLLERUP, C.; APPEL, V. (eds.). (1996). *Teaching Translation and Interpreting 3*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.

DOMÈNECH, J.M.; GRANERO, R.; LOSILLA, J.M.; PORTELL, M. (1998). *Descripció de dades, fonaments de probabilitat i introducció a la inferència estadística*. Vol 1. Barcelona: Cardellach Còpies.

DREYFUS, H.L.; DREYFUS, S.E. (1987). *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. Oxford: Blackwell.

DURIEUX, C. (1995). *Apprendre à Traduire. Prérequis et Tests*. París: La Maison du Dictionnaire.

ECHEITA, G. (1995). "El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas con respecto a otras estructuras de aprendizaje", en: FERNÁNDEZ, P.; MELERO, M.A. (eds.). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.

ELLIS, R. (1997) *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

ENGLUND, B. (1993) "Semantic change in Translation – a cognitive perspective", en: GAMBIER; TOMMOLA (eds.) *SSOTT IV Translation and Knowledge*. Finland: University of Turku. p 285-296.

ENSINGER, D. (1997a). "Die Effizienz Computer Gestützer Übungsformen Eine Untersuchung im Rahmen des Landeskundeunterrichts für Fortgeschrittene" [La existencia de ejercicios asistidos por ordenador: un análisis en el marco de la clase de cultura y sociedad para estudiantes avanzados], en: KOHN, J; RÜSCHOFF, B; WOLFF, D. (eds). *New Horizons in Call: proceedings of the Euro CALL 1996*. Szombathily: Eurocall.

ENSINGER, D. (1997b) "Vermittlung und Verarbeitung von landeskundlichem Wissen am Computer", en: FLEISCHMANN, E.; KUTZ, W.; SCHMITT, P.A. (eds.) *Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*. Tübingen: Narr, 368-377.

ENSINGER, D.; NEUNZIG, W. (1998). "Das Projekt DEWIN. Computerprogramm zur deutschen Landeskunde für Fortgeschrittene" [Proyecto DEWIN: Programa de ordenador para el aprendizaje de cultura y civilización para alumnos avanzados] en: KÜHN, G. (ed.) *Computergestütztes Deutschlernen von Ausländern für die Berufs- und Arbeitswelt*. Bielefeld: Bertelsmann.

ERICSSON, K.A.; SIMON, H.A. (1980). "Verbal Protocols as data", en: *Psychological Review*, vol. 87, nº 3. p 215-251.

ERICSSON, K.A.; SIMON, H.A. (1984). *Protocol Analysis: verbal report as data*. Cambridge: MIT Press Massachusetts.

ERICSSON, K.A.; SMITH, J. (eds.) (1991). *Towards a General Theory of Expertise. Prospects and Limits*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.

ERVIN, S.; OSGOOD, C. (1954). "Second language learning and bilingualism", en: *Journal of Abnormal and Social Psychology*, nº 49. p 139-146.

FABBRO, F.; DARÒ, V. (1994). "Verbal Memory during Simultaneous Interpretation: Effects of Phonological Interference", en: *Applied Linguistics*, nº 15. p 337-341.

FAERCH, C.; KASPER, G. (eds.) (1987). *Introspection in Second-language Research*. Clevedon: Multilingual Matters.

FEDOROV, A.V. (1953, 1968). *Introduction à la théorie de la traduction*. Bruselas: ISTI.

FOX, O. (1998). "Evaluation of Inter and Intra Rater Reliability in the Application of Uniform and Inverse Correction Criteria: a Case Study". Comunicación inédita realizada en el Congreso de la EST, Granada, 1998.

FOX, O. (2000). "The Use of Translation Diaries in a Process-Oriented Translation Teaching Methodology", en: ADAB, B; SCHAEFFNER, C. (eds.) *Developing Translation Competence*. Amsterdam- Philadelphia: John Benjamins (en revisión).

FRASER, J. (1993). "Public Accounts: Using Verbal Protocols to Investigate Community Translation", en: *Applied Linguistics*, vol. 14, nº 4. p 325-343.

FRASER, J. (1994). "Translating Practice into Theory: a practical study of quality in translator training", en: PICKEN, C. (ed.) *ITI Conference 7 Proceedings*. London: Institute of Translation and Interpreting.

FRASER, J. (1996a). "The Translator Investigated: learning from translation process analysis", en: *The Translator*, Vol.2, nº1. p 65-79.

FRASER, J. (1996b). "Mapping the Process of Translation", en: *Meta*, vol. 41, n° 1. p 84-96.

GAMBIER, Y.; TOMMOLA, J. (eds.) (1993). *SSOTT IV Translation and Knowledge*. Finland: University of Turku.

GAMBIER, Y.; GILE, D.; TAYLOR, CH. (1997). (eds.) *Conference Interpreting: Current Trends in Research. Proceedings of the International Conference on Interpreting: "What do we know and how?"*. Turku. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.

GARCÍA-LANDA, M. (1995). "Notes of the Epistemology of Translation Theory", en: *Meta*, vol. 40, n° 3. p 388-405.

GARCÍA MADRUGA, J.A. (1991). *Desarrollo y conocimiento*. Madrid: Siglo XXI.

GARCÍA MADRUGA, J.A. (1995). "Comprensión y aprendizaje a partir de textos", en: RODRÍGUEZ MONEO, M. (ed.). *El papel de la psicología del aprendizaje en la formación inicial del profesorado*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

GERLOFF, P. (1987). "Identifying the Unit of Analysis in Translation: some uses of Think-Aloud Protocol data", en: FAERCH, C.; KASPER, G. (eds.), *Introspection in Second Language Research*. Clevedon: Multilingual Matters. p 135-158.

GERLOFF, P. (1988). *From French to English: A Look at the Translation Process in Students, Bilinguals and Professional Translators*. Tesis Doctoral inédita, Harvard University.

GILE, D. (1990a) "Research Proposals for Interpreters", en: GRAN, L; C. TAYLOR (eds) p 226-236.

GILE, D. (1990b) "Scientific Research vs. Personal Theories in the Investigation of Interpretation", en: GRAN, L; C. TAYLOR (eds) p 28-41.

GILE, D. (1991) "Methodological Aspects of Interpretation and Translation Research", en: *Target* 3, 2, p 153-174.

GILE, D. (1992). "Les fautes de traduction: une analyse pédagogique", en: *Meta*, vol. 26, n° 2. p 251-262.

GILE, D. (1995a). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.

GILE, D. (1995b). *Regards sur la Recherche en Interprétation de Conférence*. Lille: Presses Universitaires de Lille.

GILE, D. (1995c). "La lecture critique en Traductologie", en: *Meta*, vol. 40, n°1. p 5-14.

- GILE, D. (1998) "Observational Studies and Experimental Studies in the Investigation of Conference Interpretation", en: *Target*, vol.10, n° 1. p 69-93.
- GONZÁLEZ, M.; RODRÍGUEZ, F.; SCOTT-TENENT, C. (2000) "Translation Strategies: design of a teaching prototype and empirical study of its results", en: BEEBY, A.; ENSINGER, D.; PRESAS, M. (eds.). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.(en revisión).
- GOUADEC, D. (1981). "Paramètres de l'évaluation des traductions", en: *Meta*, vol. 26, n° 2. p 99-116.
- GOUADEC, D. (1989). "Comprendre, évaluer, prévenir. Pratique, enseignement et recherche face à l'erreur et à la faute en traduction", en: *TTR*, vol. 2, n° 2. p 35-54.
- GRAHAM, J.R.; LILLY, R.S. (1984). *Psychological testing*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- GRAN, L. (1990). "A review of Research Work in Interpretation conducted at the SSLM of the University of Trieste and of Recent Similar Studies conducted in Canada and the USA", en: GRAN, L.; TAYLOR, C. (eds.) *Aspects of Applied and Experimental Research on Conference Interpretation*. Udine: Campanotto. p 4-20.
- GRAN,L.; C. TAYLOR (eds.) (1990). *Aspects of Applied and Experimental Research on Conference Interpretation*. Udine: Campanotto.
- GRELLET, F. (1991). *Apprendre à Traduire. Typologie d'exercisas de traduction*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- GROSJEAN, F. (1997). "The bilingual individual", en: *Interpreting*, vol. 2, n°1/2. p 163-187.
- GUILFORD, J.P. (1968). *Intelligence, Creativity and their Educational Implications*. San Diego: P.K. Knap
- HALSKOV, E. (1998). "Factors influencing unsuccessful translations", en: *Actas del III Congreso Internacional sobre la Traducción, Facultat de Traducció i d'Interpretació, UAB, marzo de 1996*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. p 165-172.
- HALSKOV, E. (1999). *The Translator and the Legal Text. An empirical study of the effects of linguistic complexity and LSP on the translation of a Spanish text*. Tesis doctoral inédita. Copenhagen Bussiness School. Departamento de español.
- HANSEN, G. (1997). "Success in Translation", en: *Perspectives: Studies in Translatology*. vol. 5, n° 2. p 201-210.
- HANSEN, G. (ed.). (1998). "LSP texts and the process of translation", en: *Copenhagen Working Papers in LSP*, n° 1.
- HANSEN, G. (ed.). (1999). *Probing the process in translation: methods and results*. Col. Copenhagen Studies in Language, n° 24. Copenhagen: Samfundslitteratur

- HARRIS, B. (1977). "The importance of natural translation", en: *Working Papers on Bilingualism*, nº 12. p 96-114.
- HARRIS, B.; SHERWOOD, B. (1978). "Translation as an innate skill", en: GERVER, D; SINAIKO, W.H. (eds.). *Language Interpretation and Communication*. New York: Plenum Press. p 155-170.
- HATCH, E.; FARHADY, H. (1982). *Research design and statistics for applied linguistics*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- HATIM, B.; MASON, I. (1997). *The Translator as Communicator*. Londres: Routledge.
- HEMPEL, C. G. (1952). *Fundamentals of concept formation in empirical science*. Chicago: University of Chicago Press (International Encyclopedia of Social Science, Foundations of the Unity of Sciences,II, Fsc.7).
- HERMANS, T. (ed.) (1985). *The Manipulation of Literature. Studies in Literary Translation*. Londres - Sydney: Croom Helm.
- HEWSON, L; MARTIN, J. (1991). *Redefining Translation. The Variational Approach*. Londres: Routledge.
- HEWSON, L. (1995). "Detecting Cultural Shifts: Some Notes on Translation Assessment", en: MASON, I; PAGNOULLE, Ch. (eds.) *Cross-Words. Issues and Debates in Literary and Non-Literary Translating*. Liège: L3 – Liège Language and Literature. p 101-108.
- HILPINEN, R. (1988). "On experimental questions", en: BAETENS; BENDEGEM, V. (eds.). *Theory and experiment: recent insights and new perspectives on their relation*. Dordrecht: Reidel. p 15-29.
- HOLMES, J. (1972, 1988). "The Name and Nature of Translation Studies", en: *Translated! Papers in Literary Translation and Translation Studies*. Amsterdam: Rodopi.
- HORNBY, P. (ed.). (1977). *Bilingualism. Psychological, Social and Educational Implications*. Nueva York: Academic Press.
- HOUSE, J. (1981). *A Model for Translation Quality Assessment*. Tübingen: Narr.
- HÜLLEN, W. (1980). "Introduction, or: our interest in bilingualism", en: HÜLLEN (ed.). *Understanding Bilingualism*. Frankfurt. p: 3-12.
- HURTADO, A. (1994). "Perspectivas de los Estudios sobre la Traducción", en: HURTADO, A. (ed.). *Estudis sobre la Traducció*. Castellón: Universitat Jaume I. p 25-43.
- HURTADO, A. (1995a). "La didáctica de la traducción. Evolución y estado actual", en: P. FERNÁNDEZ; J.M. BRAVO (eds.) *Perspectivas de la traducción*. Valladolid: Universidad de Valladolid.



- HURTADO, A. (1995b) "Pasado, presente y futuro de los estudios sobre la traducción", en: *Sendebarr*, nº 6. p 73-93.
- HURTADO, A. (1996a). "La cuestión del método traductor: método, estrategia y técnica de traducción", en: *Sendebarr*, nº 7. p 39-58.
- HURTADO, A. (1996b). "La enseñanza de la traducción directa general. Objetivos de aprendizaje y metodología", en: HURTADO, A. (ed.) *La enseñanza de la traducción*. Col. Estudios sobre la traducción, nº 3. Castellón: Universitat Jaume I.
- HURTADO, A. (1996c). "La traductología: lingüística y traductología", en: *Trans*, nº 1. p 151-160.
- HURTADO, A. (dir.) (1999). *Enseñar a Traducir*. Madrid: Edelsa.
- HURTADO, A. (2000a). "La competencia traductora y su adquisición. Un modelo holístico y dinámico", en: *Perspectives: Studies in Translatology*. (en revisión).
- HURTADO, A. (2000b). *Traducción y Traductología*. Madrid: Cátedra (en revisión).
- HYMES, D.H. (1971). *On Communicative Competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- JÄÄSKELÄINEN, R. (1987). *What happens in a Translation Process: think-aloud protocols of translation*. Finland: Savonlinna School of Translation Studies, University of Joensuu. Unpublished Pro gradu Thesis.
- JÄÄSKELÄINEN, R. (1989). "Translation Assignment in Professional Versus Non-professional Translation: a think-aloud protocol study", en: SÉGUINOT, C. (ed). *The Translation Process*. Toronto: H.G. Publications.
- JÄÄSKELÄINEN, R. (1990). *Features of Successful Translation Processes: A Think-Aloud Protocol Study*, University of Joensuu, Savonlinna School of Translation Studies. Unpublished Pro gradu Thesis.
- JÄÄSKELÄINEN, R. (1993). "Investigating Translation Strategies", en: TIRKKONEN-CONDIT, S.; LAFFLING, J. (eds). *Recent Trends in Empirical Translation Research*. Studies in Languages, Joensuu, Finlandia: Faculty of Arts.
- JÄÄSKELÄINEN, R. (1996). "Hard Work will Bear Beautiful Fruit. A Comparison of Two Think-Aloud Protocol Studies", en: *Meta*, vol. 41, nº 1. p 60-74.
- JÄÄSKELÄINEN, R. (1998) "Think-aloud protocols", en: BAKER, M. (ed.). *Enciclopedia of Translation Studies*. London: Routledge. p 265-269.
- JÄÄSKELÄINEN, R.; TIRKKONEN-CONDIT, S. (1991). "Automatised Processes in Professional vs. Non-professional Translation: a think-aloud protocol study", en: TIRKKONEN-CONDIT, S. (ed.). *Empirical Research in Translation and Intercultural Studies*. Tübingen: Gunter Narr.

JAKOBSEN, A.L. (1998). "Logging time delay in translation", en: HANSEN, G. (ed.) *Copenhagen Working Papers in LSP*, nº 1. p 73-101.

JAKOBSEN, A.L. (1999). "Logging target text production with Translog", en: HANSEN, G. (ed.) *Probing the process in translation: methods and results*. Col. Copenhagen Studies in Language, nº 24. Copenhagen: Samfundslitteratur. p 9-20.

JAKOBSON (1959) "On Linguistic Aspects of Translation", en: JAKOBSON (ed.) *Selected Writings II: Word and Language*. La Haya-París: Mouton. p 260-266.

JENSEN, A. (1999). "Time pressure in translation", en: HANSEN, G. (ed.) *Probing the process in translation: methods and results*. Col. Copenhagen Studies in Language, nº 24. Copenhagen: Samfundslitteratur. p 103-120.

JIMÉNEZ, A. (1999). *La Traducción a la vista. Un análisis descriptivo*. Tesis Doctoral inédita. Universitat Jaume I, Facultat de Ciències Humanes i Socials, Castellón.

KENNY, D. (1998). "Corpora in translation Studies", en: BAKER, M. (ed.). (1998). *Enciclopedia of Translation Studies*. London: Routledge. p 50-53.

KIRALY, D.C. (1995). *Pathways to Translation*. Kent: The Kent State University Press.

KIRALY, D.C. (1997). "Think-aloud protocols and the construction of a professional translator self-concept", en: DANKS, J.; SHREVE, G.; FOUNTAIN, S.; McBEATH, M. (eds.). *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*. Applied Psychology, vol. 3. Thousand Oaks: Sage Publications. p 137-160.

KLUWE, R.H. (1987). "Executive Decisions and Regulation of Problem Solving Behavior", en: WEINERT, F.E.; KLUWE, R.H. (eds.). *Metacognition, Motivation and Understanding*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

KOHN, J.; WOLFF, D.; RUESCHOFF, B. (eds.) *New Horizons in Call*. Szombathely: Eurocall. p 303-312

KÖNIGS, F.G. (1987). "Was beim Übersetzen passiert. Theoretische Aspekte, empirische Befunde und praktische Konsequenzen" [What Happens in Translation: Theoretical Aspects, Empirical Findings and Practical Consequences.], en: *Die Neueren Sprachen* nº 86. p 162-185.

KÖNIGS, F.G.; KAUFFMANN, R. (1996). "Processus mentaux étudiés chez des sujets allemands apprenant le français lorsqu'ils sont en train de traduire", en: *Meta*, vol. 41, nº 1. p 7-25.

KREUTZER, M.; NEUNZIG, W. (1996). "Computer assisted Learning: teacher training. Methodology and Evaluation of a Seminar for Language Teachers", en: *CALICO - Journal*, vol.14, nº 2. p 3-18.

KREUTZER, M.; NEUNZIG, W. (1998) "En torno a la investigación empírica en el campo de la Traductología", en: *Quaderns. Revista de Traducció*, nº 1. p 127-134.

KRINGS, H.P. (1986). *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht*. [What Happens in the Minds of Translators]. Tübingen: Gunter Narr.

KRINGS, H.P. (1987). "The Use of Introspective Data in Translation", en: FAERCH, C.; KASPER, G. (eds). *Introspection in Second-language Research*. Clevedon: Multilingual Matters. p 159-176.

KRINGS, H.P. (1988). "Blick in die 'Black Box' - Eine Fallstudie zum Übersetzungsprozeß bei Berufsübersetzen", en: ARNTZ, R. (ed.). *Textlinguistik und Fachsprache*. Hildesheim [etc.]: Olms. p 393-412.

KUPSCH-LOSEREIT, S. (1985). "The Problem of Translation Error Evaluation", en: TITFORD, C.; HIEKE, A.E. (eds.) *Translation in Foreign Language Teaching and Testing*. Tübingen: Narr. p 169-179.

KURTZ, I. (1994) "A Look into the 'Black Box' – EEG Probability Mapping during Mental Simultaneous Interpreting", en: SNELL-HORNBY, M.; PÖCHHACKER, F.; KAINDL, K. (eds.) *Translation Studies: An Interdiscipline*. Amsterdam - Philadelphia: John Benjamins. p 199-207.

KUSSMAUL, P. (1991). "Creativity in the Translation Process: Empirical Approaches", en: VAN LEUVEN-ZWART; NAAIJKENS (eds.). *Translation Studies: The State of the Art. Proceedings of the First James S. Holmes Symposium on Translation Studies*. Amsterdam: Rodopi. p 91-101.

KUSSMAUL, P. (1995). *Training the Translator*. Amsterdam: John Benjamins.

KUSSMAUL, P. (1997). "Comprehension Processes and Translation: A Think-aloud Protocol Study", en: SNELL-HORNBY, M.; JETMAROVA, Z.; KAINDL, K. *Translation as Intercultural Communication*. Amsterdam: John Benjamins. p 239-248.

KYLLONEN, P.C.; SHUTE, V.J. (1989). "A Taxonomy of Learning Skills", en: ACKERMAN, P.L., STERNBERG, R.J.; GLASER, R. (eds.). *Learning and Individual Differences. Advances in Theory and Research*. Nueva York: W.H. Freeman and Company.

LANGFORD, P. (1989). *El desarrollo del pensamiento conceptual en la escuela primaria*. Madrid: Paidós.

LANGFORD, P. (1990). *El desarrollo del pensamiento conceptual en la escuela secundaria*. Madrid: Paidós.

LAMBERT, S. (1992). "Shadowing", en: *Meta*, vol. 37, nº 2. p 263-273.

LAMBERT, S.; MOSER-MERCER, B. (eds.). (1994) *Bridging the Gap: Empirical Research in Simultaneous Interpretation*. Amsterdam - Philadelphia: John Benjamins.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.

LAUKKANEN, J. (1993). *Routine vs. Non-routine Processes in Translation: a think-aloud protocol study*. Finland: University of Joensuu, Savonlinna School of Translation Studies. Tesis inédita.

LAVE, J.; WENGER, E. (1991). *Situated Learning*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.

LEAHY, T.H.; HARRIS, R.J. (1985). *Human Learning*. Englewood-Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

LEDERER, M. (1994). *La traduction aujourd'hui: le modèle interprétatif*. Paris: Hachette.

LEÓN, O. G.; MONTERO, I. (1993). *Diseño de investigaciones: introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw Hill/ Interamericana de España.

LIVBJERG, I.; MEES, I.M. (1999). "A study of the use of dictionaries in Danish-English translation" en: HANSEN, G. (ed.). *Probing the process in translation: methods and results*. Col. Copenhagen Studies in Language, nº 24. Copenhagen: Samfundslitteratur. p 135-150.

LÓPEZ GARCÍA, A. (1991). *Psicolingüística*. Madrid: Síntesis.

LÓPEZ GUIX, G.; MINETT, J. (1997). *Manual de traducción inglés-castellano*. Barcelona: Gedisa.

LORENZO, M.P. (1999a). "Apuntes para una discusión sobre métodos de estudio del proceso de traducción", en: HANSEN, G. (ed.). *Probing the process in translation: methods and results*. Col. Copenhagen Studies in Language, nº 24. Copenhagen: Samfundslitteratur. p 21-42.

LORENZO, M.P. (1999b). "La seguridad del traductor profesional en la traducción a una lengua extranjera", en: HANSEN, G. (ed.). *Probing the process in translation: methods and results*. Col. Copenhagen Studies in Language, nº 24. Copenhagen: Samfundslitteratur. p 121-134.

LÖRSCHER, W. (1991). *Translation Performance, Translation Process and Translation Strategies: A Psycholinguistic Investigation*. Col. Language in Performance, vol. 4. Tübingen: Narr.

LÖRSCHER, W. (1992a). "Investigating the Translation Process". En *Meta*, vol. 37, nº 3. p 426-39.

LÖRSCHER, W. (1992b). "Process-oriented Research into Translation and Implications for Translation Teaching", en: *Traduction, Terminologie, Rédaction*, vol. 5, nº 1. p 145-61.

LÖRSCHER, W. (1993). "Translation Process Analysis", en: GAMBIER; TOMMOLA (eds). *SSOTT IV Translation and Knowledge*. Finland: University of Turku. p 195-212.

- LÖRSCHER, W. (1996). "A Psycholinguistic Analysis of Translation Processes", en: *Meta*, vol. 41, nº 1. p 26-32.
- LOWE, P. (1987) "Revising the ACTFL/ETS Scales for a New Purpose: Rating Skill in Translating", en: ROSE, M.G. (ed.) *Translation Excellence: Assessment, Achievement, Maintenance*. American Translators Association Series, vol. 1. Nueva York: SUNY Binghamton Press. p 53-61.
- LLOBERA, M.; HYMES, D.H.; HORNBERGER, N.H.; CANALE, M.; WIDDOWSON, H.G.; COTS, J.M.; BACHMAN, L.; SPOLSKY, B. (1995). *Competencia comunicativa, documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- MANCHÓN, R. (1994). "Las estrategias del aprendiz de una L2: el estado de la cuestión", en: *Serie sobre estrategias de aprendizaje y uso del lenguaje*. Universidad de Sevilla.
- MANN, S.J. (1982). "Verbal Reports as Data: A Focus on Retrospection", en: DINGWALL, S.; MANN, S.J. (eds.) *Methods and Problems in Doing Applied Linguistic Research*. Lancaster: University of Lancaster.
- MARTÍNEZ ARIAS, R. (1995). *Psicometría: teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
- MARTÍNEZ MELIS, N. (1997). *Évaluation et traduction: Cadre de recherche sur l'évaluation dans la didactique de la traduction*. Trabajo de investigación inédito. Universitat Autònoma de Barcelona.
- MARTÍNEZ MELIS, N.; HURTADO, A. (2000). "Assessment in Translation Studies. Research Needs and Perspectives", en: *The Translator*. (en revisión)
- MARTON, F.; HOUNSELL, D.; ENTWISTLE, N. (eds.) (1984). *The Experience of Learning*. Edimburgo: Scottish Academic Press.
- MAYER, R.E. (1986). *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*. Barcelona: Paidós.
- MEDAWAR, P.B. (1979). *Advice to a Young Scientist*. London - Sydney: Pan Books.
- MONDHAL, M.; JENSEN, K.A. (1992). "Information Processing in a Translation Task", en: *Multilingua*, vol. 11, nº 2. p 195-216.
- MONDHAL, M.; JENSEN, K.A. (1996). "Lexical Search Strategies in Translation", en: *Meta*, vol. 41, nº 1. p 97-113.
- MONEREO, C. (ed.). (1993). *Estrategias de aprendizaje: procesos contenidos e interacción*. Barcelona: Domènech.
- MONEREO, C.; CASTELLÓ, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.

MOSER-MERCER, B. (1994). "Training and Research: The Foundation for Conference Interpretation", en: *The ATA Chronicle*, nº 23. p 6-24.

MUÑOZ, R. (1995). *Lingüística para traducir*. Barcelona: Teide.

NACHMIAS, C.; NACHMIAS, D. (1982). *Research Methods in the Social Sciences*. 2ª ed. Londres: Edward Arnold (Hodder and Stoughton).

NEUBERT, A. (2000) "Competence in language, in languages and in translation", en: ADAB, B; SCHAEFFNER, C. (eds.) *Developping Translation Competence*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins (en revisión).

NEUNZIG, W. (1997a). "Der Computer als Hilfsmittel beim Erwerben kognitiver Übersetzungsstrategien" [El ordenador como apoyo en el aprendizaje de estrategias cognitivas.], en FLEISCHMANN, E; KUTZ, W.; SCHMITT, P.A. (eds). *Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*. Tübingen: Narr. p 377-384.

NEUNZIG, W. (1997b). "Die Effizienz computergestützter Übungsformen: eine Untersuchung im Rahmen des Übersetzungsunterrichts" [La eficacia de los ejercicios asistidos por ordenador. Una investigación en el marco de la didáctica de la traducción.]

NEUNZIG, W. (1998). "El ordenador como profesor virtual en la formación de traductores. Simulación de una clase de traducción." *Actas del III Congreso Internacional sobre la Traducción*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. p 565-579.

NEUNZIG, W. (1999a). "Empirical Studies in the Didactics of Translation – The Computer as an Instrument for Standardising Input and Ensuring Environmental Validity", en: BEEBY, A; ENSINGER, D; PRESAS, M (eds.). Amsterdam - Philadelphia: John Benjamins. (en revisión).

NEUNZIG, W. (1999b). *Sobre la investigación empírica en traductología – cuestiones epistémicas y metodológicas*. Trabajo de investigación inédito. Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Traducció i d'Interpretació.

NEUNZIG, W.; PRESAS, M. (1998). "El traductor en su laberinto. El traductor en el proceso de la comunicación bilingüe: algunas consecuencias pedagógicas", en: *Actas del II Congreso Internacional sobre la Traducción Traducción*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

NEWMARK, P. (1981). *Approaches to Translation*. Oxford: Pergamon.

NISBET, J.; SHUCKSMITH, J. (1986). *Learning Strategies*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

NORD, Ch. (1991). *Text Analysis in Translation*. Amsterdam: Rodopi.

NORD, Ch. (1992). "Text analysis in translator training", en: DOLLERUP, C.; LINDEGAARD, A. (eds.) *Teaching Translation and Interpreting 1*. Amsterdam - Philadelphia: John Benjamins. p 39-48.

NORD, Ch. (1996). "El error en la traducción: categorías y evaluación", en: HURTADO, A. (ed.) *La enseñanza de la traducción*, col. Estudios sobre la traducción, nº 3. Castelló: Universitat Jaume I. p 91-107.

NUNAN, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. New York: Cambridge University Press.

OROZCO, M. (1997) *La adquisición de la competencia traductora en su fase inicial: planificación de una investigación experimental y selectiva*. Trabajo de investigación inédito. Universitat Autònoma de Barcelona.

OXFORD, R. (1990). *Language Learning Strategies*. Boston: Heinle & Heinle.

PACTE (2000a) "Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems of a Research Project", en: BEEBY, A; ENSINGER, D; PRESAS, M (eds.). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins. (en revisión).

PACTE (2000b). "I Jornadas de investigación empírico-experimental en Traductología", en: *Quaderns, Revista de Traducció*, nº 6.

PADILLA, P. (1995) *Procesos de Memoria y Atención en la Interpretación de Lenguas*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada, Departamento de Filología Inglesa.

PADILLA, P.; BAJO, M.T.; CAÑAS, J.J.; PADILLA, F. (1994). "Procesos de memoria y atención: Hacia una teoría cognitiva de la interpretación", en: *Sendebarr*, nº 5.

PADILLA, P.; BAJO, M.T.; CAÑAS, J.J.; PADILLA, F. (1995). "Cognitive Processes in Simultaneous Interpretation", en: TOMMOLA, J. (ed.). *Topics in Interpreting Research*. Amsterdam - Philadelphia: John Benjamins. p 61-71.

PADILLA, P.; BAJO, M.T.; PADILLA, F. (1999). "Proposal for a Cognitive Theory of Translation and Interpreting. A Methodology for Future Empirical Research". Amsterdam - Philadelphia: John Benjamins. (En revisión).

PEREZ ECHEVERRÍA, M.P.; POZO, J.I. (1994). "Aprender a resolver problemas y resolver problemas para aprender", en: POZO, J.I. (ed.). *Solución de problemas*. Madrid: Santillana / Aula XXI.

PÖCHHACKER, F. (1989). "Beyond Equivalence: Recent Developments in Translation Theory", en: HAMMOND, D.L.; MEDFORD, N.J. (eds.). *Coming of Age: Proceedings of the 30<sup>th</sup> Annual Conference of the American Translators Association*. p 563-571.

PÖCHHACKER, F. (1995a). "Those who Do... A Profile of Researchers in Interpreting", en: *Target*, vol. 7, nº 1. p 47-64.

- PÖCHHACKER, F. (1995b) "Writings and Research on Interpreting: A Bibliographic Analysis", en: *The Interpreters' Newsletter*, nº 6. p 17-31.
- POZO, J.I. (1994). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. 3ª ed. Madrid: Morata.
- POZO, J.I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- POZO, J.I.; POSTIGO, Y. (1993). "Las estrategias de aprendizaje como contenido del currículo", en: MONEREO, C. (ed.) *Estrategias de aprendizaje*. Barcelona: Domènech.
- PRESAS, M. (1996). *Problemes de traducció i competència traductora: bases per a una pedagogia de la traducció*. Tesis Doctoral inédita. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Traducció i Interpretació.
- PRESAS, M. (1999). "Un enfoque modular de la didáctica: tareas para la adquisición de la competencia traductora", en: ELENA, P.; FORTEA, C.; RECIO, M.; ROISS, S.; WIGGERT, D. (eds.). *Universo de palabras. Actas del I Simposio de la Traducción del/al Alemán*. Salamanca: Facultad de Traducción y Documentación (Universidad de Salamanca), Embajada de Austria y Embajada de la República Federal de Alemania. p 381-393.
- PRESAS, M. (2000a). "Bilingual Competence and Translation Competence", en: ADAB, B; SCHAEFFNER, C. (eds.) *Developping Translation Competence*. Amsterdam - Philadelphia: John Benjamins. (en revisión).
- PUENTE FERRERAS, A. (1998). *Cognición y aprendizaje. Fundamentos psicológicos*. Madrid: Pirámide.
- PYM, A. (1992). "Translation error analysis and the interface with language teaching", en: DOLLERUP, C.; LINDEGAARD, A. (eds.) *Teaching Translation and Interpreting I*. Amsterdam - Philadelphia: John Benjamins. p 279-288.
- PYM, A. (1993). *Epistemological problems in translation and its teaching*. Teruel: Caminade.
- REBER, A.S. (1993). *Implicit Learning and Tacit Knowledge*. Nueva York: Oxford University Press.
- RESNICK, L. (ed.). (1989). *Knowing, Learning and Instruction*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- RIEDEMANN, K.(1996). "Cognition and Translation Didactics", en: *Meta*, vol. 41, nº 1. p 114-117.
- ROISS, SILVIA (1998) *Didaktische Überlegungen zur Verbesserung der Methodik in der Hin-Übersetzung Spanisch-Deutsch* [Reflexiones didácticas sobre la metodología de la traducción inversa español-alemán]. Tesis Doctoral inédita. Facultad de Traducción y Documentación de la Universidad de Salamanca.
- ROMERO, A. (1995). *Aprendizaje mediante condicionamiento*. Murcia: DM.



- RYLE, G. (1949). *The Concept of Mind*. Nueva York: Penguin Books.
- SANDROCK, U. (1982). *Thinking Aloud Protocols (TAPs) - Ein instrument zur Dekomposition des komplexen Prozesses 'Übersetzen'*. Tesis Doctoral inédita. Universität Kassel, Alemania.
- SCHÄFFNER, C. (1993). "Meaning and Knowledge in Translation", en: GAMBIER; TOMMOLA (eds.) *SSOTT IV Translation and Knowledge*. Finland: University of Turku. p 155-166.
- SCHLESSINGER, M. (1995). "Stranger in Paradigms: What Lies Ahead for Simultaneous Interpreting Research?", en: *Target*, vol.7, nº 1. p 7-28.
- SCHMECK, R.R. (ed.). (1988). *Learning Strategies and Learning Styles*. Nueva York: Plenum Press.
- SCHMID, A. (1994) "Gruppenprotokolle –ein Einblick in die black box des Übersetzers?", en: *TextconText*, vol. 9, nº 2. p 121-146.
- SCHÖNPFLUG, U. (1994). "Sprache und Kultur", en: WESSEL, K-F.; NAUMANN, F. (eds.) *Kommunikation und Humanontogenese*. Bielefeld: Kleine. p 370-383.
- SCHUNK, D.H. (1991). *Learning Theories. An Educational Perspective*. Nueva York: Macmillan.
- SEBASTIÁN, M.V. (1994). *Aprendizaje y memoria a lo largo de la historia*. Madrid: Visor.
- SECORD, P.F.; BACKMAN, C.W. (1974). *Social Psychology*. New York.
- SÉGUINOT, C. (ed). (1989a). *The Translation Process*. Toronto: H.G. Publications.
- SÉGUINOT, C. (1989b). "Understanding Why Translators Make Mistakes", en: *TTR*, vol. 2, nº 2. p 73-81.
- SÉGUINOT, C. (1990) "Interpreting Errors in Translation", en: *Meta*, vol. 35, nº 1. p 68-73.
- SÉGUINOT, C. (1991). "A Study of Student Translation Strategies", en: TIRKKONEN-CONDIT, S. (ed). *Empirical Research in Translation and Intercultural Studies*. Tübingen: Gunter Narr.
- SÉGUINOT, C. (1997). "Accounting for Variability in Translation", en: DANKS, J.; SHREVE, G.; FOUNTAIN, S.; McBEATH, M. (eds.). *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*. Applied Psychology, vol. 3. Thousand Oaks: Sage Publications. p 104-119.
- SELESKOVITCH, D.; LEDERER, M. (1984). *Interpreter pour traduire*. col. Traductologie 1. Paris: Didier Erudition.

SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. (1989). *Second Language Research Methods*. Hong Kong: Oxford University Press.

SELINKER, L. (1972). "Interlanguage", en: *International Review of Applied Linguistics*, vol. 19, nº 3.

SHREVE, G. (1997). "Cognition and the Evolution of Translation Competence", en: DANKS, J.; SHREVE, G.; FOUNTAIN, S.; McBEATH, M. (eds.) *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*. Applied Psychology, vol. 3. Thousand Oaks: Sage Publications. p 120-136.

SHREVE, G.; SCHÄEFFNER, C.; DANKS, J.; GRIFFIN, J. (1993). "Is There a Special Kind of 'Reading' for Translation? An Empirical Investigation of Reading in the Translation Process", en: *Target*, vol. 5, nº 1. p 21-41.

SHREVE, G.; DIAMOND, B.J. (1997). "Cognitive Processes in Translation and Interpreting: Critical Issues", en: DANKS, J.; SHREVE, G.; FOUNTAIN, S.; McBEATH, M. (eds.) *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*. Applied Psychology, vol. 3. Thousand Oaks: Sage Publications. p 233-251.

SHUTTLEWORTH, M.; COWIE, M. (1997). *Dictionary of Translation Studies*. Manchester: St Jerome.

SNELL-HORNBY, M. (1991). "Translation Studies – Art, Science or Utopia?", en: VAN LEUVEN-ZWART, K.M.; NAAIJKENS, T. (eds.) *Translation Studies: The State of the Art. Proceedings of the First JAMES s. Holmes Symposium on Translation Studies*. Amsterdam: Rodopi.

SNELL-HORNBY, M.; PÖCHHACKER, F.; KAINDL, K. (eds.) (1994). *Translation Studies: An Interdiscipline*. Amsterdam - Philadelphia: John Benjamins.

STANSFIELD, C.W.; SCOTT, M.L.; KENYON, D.M. (1992). "The Measurement of Translation Ability", en: *The Modern Language Journal*, vol. 76, nº 4. p 455-467.

STEINER, G. (1975). *After Babel*. Oxford: Oxford University Press.

STERNBERG, R.J. (1996). *Cognitive Psychology*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.

TIRKKONEN-CONDIT, S. (1989). "Professional Versus Non-professional Translation: A Think-aloud Protocol Study", en: SEGUINOT, C. (ed.) *The Translation Process*. Toronto: H.G. Publications.

TIRKKONEN-CONDIT, S. (1990). "Professional vs. Non-Professional Translation: a think-aloud protocol study", en: HALLIDAY; GIBBONS; NICHOLAS (eds.). *Learning, Keeping and Using Language*. Amsterdam - Philadelphia: John Benjamins. p 381-394.

TIRKKONEN-CONDIT, S. (1992). "The Interaction of World Knowledge and Linguistic Knowledge in the Processes of Translation: a think-aloud protocol study", en: LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK; THELEN (eds). *Translation and Meaning*, Part 2, Maastricht: Euroterm. p 433-440.

TIRKKONEN-CONDIT, S. (1993). "What happens to a uniquely Finnish particle in the processes and products of translation?", en: GAMBIER; TOMMOLA (eds.) *SSOTT IV Translation and Knowledge*. Finland: University of Turku. p 273-284.

TIRKKONEN-CONDIT, S.; CONDIT, S. (eds.). (1989). *Empirical Studies in Translation and Linguistics*. Joensuu: Joensuun Yliopisto.

TIRKKONEN-CONDIT, S.; LAUKKANEN (1996). "Evaluations: a key towards understanding the affective dimension of translational decisions", en: *Meta*, vol. 41, n° 1. p 45-59.

TOMMOLA, J. (ed.) (1995). *Topics in Interpreting Research*. Turku: Centre for Translation and Interpreting, University of Turku University of Turku. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.

TOMMOLA, J.; LINDHOLM. J. (1995). "Experimental Research On Interpreting: Which Dependent variable?", en: TOMMOLA (ed.). p 121-133.

TOURY, G. (1980). *In Search of a Theory of Translation*. Tel Aviv: Porter Institute.

TOURY, G. (1986). "Natural Translation and the Making of a Native Translator", en: *TEXTconTEXT*, n° 1. p 11-29

TOURY, G. (1991a). "Experimentation in Translation Studies: achievements, prospects and some pitfalls", en: TIRKKONEN-CONDIT, S. (ed.). *Empirical Research in Translation and Intercultural Studies: Selected papers of the TRANSIF Seminar, Savonlinna, 1988*. Tübingen: Narr. p 45-66.

TOURY, G. (1991b). "What are Descriptive Studies into Translation Likely to Yield apart from Isolated Descriptions?", en: LEUVEN- ZWART, K.M; NAAIJKENS, T. (eds). *Translation Studies: the state of the art. Proceedings of the first James S. Holmes Symposium on Translation Studies*. Amsterdam: Rodopi. p 179-192.

TOURY, G. (1995). *Descriptive Translation Studies and beyond*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.

TRICÁS, M. (1995). *Manual de traducción francés-castellano*. Barcelona: Gedisa

VEGA, M.A. (1994). *Textos clásicos de teoría de la traducción*. Madrid: Cátedra.

VILADRICH, M.C.; DOVAL, E.; PRAT, R.; VALL-LLOVERA, M. (1997) *Psicometría, metodología para la construcción de instrumentos de evaluación psicológica*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

VINAY, J.-P.; DARBELNET, J. (1977). *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction*. Paris: Didier.

WADDINGTON, C. (1999). *Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general (inglés-español)*. Tesis doctoral. Universidad Pontificia de Comillas, Facultad de Filosofía y Letras. Colección Tesis Doctorales, nº 17/1999.

WEINREICH, U. (1968). *Languages in Contact: Findings and Problems*. La Haya: Mouton.

WILSS, W. (1982). *The Science of Translation*. Tübingen: Gunter Narr.

WILSS, W. (1989). "Towards a Multi-facet Concept of Translation Behavior", en: *Target*, vol. 34, nº 1. p 129-149.

WILSS, W. (1996). *Knowledge and Skills in Translator Behavior*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.

WINER, B.J. (1991). *Statistical Principles in Experimental Design*. 3ª ed. Nueva York: McGraw Hill cop.

YELA, M. (1980). *Introducción a la teoría de los tests*. Madrid: Facultad de Psicología. Universidad Complutense.

ZIMMERMANN, R; SCHNEIDER, K.P. (1987). "The Collective Learner Tested: Retrospective Evidence for a Model of Lexical Search", en: FAERCH, C.; KASPER, G. (eds.) *Introspection in Second-language Research*. Clevedon: Multilingual Matters.

**Índice de figuras**

Figura 1. <i>Etapas del método científico</i> (adaptado de Arnau, 1995).....	35
Figura 2. <i>Procedimiento de investigación transparente</i> (Neunzig, 1999b:23)..	37
Figura 3. <i>Continuo de investigación cualitativa-cuantitativa</i> .....	40
Figura 4. <i>Críticas efectuadas a las investigaciones empíricas</i> .....	62
Figura 5. <i>Problemas de las investigaciones empíricas en nuestro campo y vías de solución propuestas</i> .....	72
Figura 6. <i>La competencia traductora. Subcompetencias</i> (PACTE, 2000).....	94
Figura 7. <i>Perfil psicolingüístico del traductor novato y del traductor experto</i> (Presas, 2000b).....	101
Figura 8. <i>Características psicométricas de los instrumentos creados</i> .....	139
Figura 9. <i>Pruebas piloto realizadas con cada uno de los instrumentos de medida</i> .....	144
Figura 10. <i>Hipótesis principales acerca del funcionamiento de los tres instrumentos de medida y método de contrastación</i> .....	199
Figura 11. <i>Hipótesis complementarias y método de contrastación</i> .....	200
Figura 12. <i>Diseño del estudio de generalizabilidad</i> .....	202
Figura 13. <i>Sujetos participantes en las dos administraciones de las pruebas de fiabilidad y validez</i> .....	208
Figura 14. <i>Porcentajes de respuestas sobre la adecuación de las preguntas del cuestionario a sus objetivos</i> .....	222
Figura 15. <i>Estudio de la variancia entre evaluadores en el IPT (correlación intraclase)</i> .....	230
Figura 16. <i>Estudio de la variancia entre evaluadores en el IET (correlación intraclase)</i> .....	231
Figura 17. <i>Estimaciones de variancia del IPT en los tres centros</i> .....	233
Figura 18. <i>Estimaciones de variancia del IPT en los tres centros</i> .....	233
Figura 19. <i>Medias y desviaciones estándar del IPT para cada centro</i> .....	234
Figura 20. <i>Medias y desviaciones estándar del IET para cada centro</i> .....	235
Figura 21. <i>Medias y desviaciones estándar entre combinaciones lingüísticas del IPT</i> .....	236
Figura 22. <i>Medias y desviaciones estándar entre combinaciones lingüísticas del IET</i> .....	236
Figura 23. <i>Medias y desviaciones estándar del ICGT para cada centro</i> .....	237
Figura 24. <i>Medias y desviaciones estándar entre combinaciones lingüísticas del ICGT</i> .....	238
Figura 25. <i>Minutos utilizados por los sujetos para completar las pruebas en las dos mediciones</i> .....	242
Figura 26. <i>Porcentajes de respuestas a los ítems que indican cambios en el uso de obras de consulta en las dos mediciones</i> .....	244
Figura 27. <i>Porcentajes de respuestas a las preguntas que indican cambios en el uso de diccionarios bilingües en las dos mediciones</i> .....	246
Figura 28. <i>Porcentajes de respuestas a las preguntas que indican cambios en el proceso de comprensión de los sujetos</i> .....	249
Figura 29. <i>Porcentajes de respuestas a las preguntas que indican cambios en el proceso de verificación en las dos mediciones</i> .....	251
Figura 30. <i>Porcentajes de respuestas a las preguntas que indican cambios en la valoración de la dificultad del TO en las dos mediciones</i> .....	251

Figura 31. <i>Porcentajes de respuestas a las preguntas 11 y 12 del IPT</i> .....	253
Figura 32. <i>Elementos principales de la investigación</i> .....	258

**Índice de gráficos**

Gráfico 1. <i>Diagrama de caja de los resultados globales de las pruebas de equivalencia de textos en inglés.....</i>	156
Gráfico 2. <i>Diagrama de caja de los resultados globales de las pruebas de equivalencia de textos en francés.....</i>	157
Gráfico 3. <i>Diagrama de caja de los resultados globales de las pruebas de equivalencia de textos en alemán.....</i>	158
Gráfico 4. <i>Diagrama de caja de la comparación de las notas de acceso a la Universidad de los sujetos.....</i>	211
Gráfico 5. <i>Diagrama de caja de los resultados de la validación cruzada del IPT.....</i>	224
Gráfico 6. <i>Diagrama de caja de los resultados de la validación cruzada del IET.....</i>	225
Gráfico 7. <i>Diagrama de caja de los resultados de la validación cruzada del ICGT.....</i>	227

**UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA**

**Facultat de Traducció i Interpretació  
Departament de Traducció i d'Interpretació**

**INSTRUMENTOS DE MEDIDA DE LA ADQUISICIÓN DE  
LA COMPETENCIA TRADUCTORA: CONSTRUCCIÓN Y  
VALIDACIÓN**

***VOLUMEN II: INSTRUMENTOS DE MEDIDA***

**TESIS DOCTORAL**

***Presentada por:***

**Mariana Orozco Jutorán**

***Dirigida por:***

**Dra. Amparo Hurtado Albir**

**Dra. Maria Carme Viladrich Segués**

**Barcelona, 2000**

Universitat Autònoma de Barcelona  
Servei de Biblioteques



1500449938



**UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA**

Facultat de Traducció i Interpretació  
Departament de Traducció i d'Interpretació

**INSTRUMENTOS DE MEDIDA DE LA ADQUISICIÓN DE  
LA COMPETENCIA TRADUCTORA: CONSTRUCCIÓN Y  
VALIDACIÓN**

***VOLUMEN II: INSTRUMENTOS DE MEDIDA***

**TESIS DOCTORAL**

*Presentada por:*  
Mariana Orozco Jutorán

*Dirigida por:*  
Dra. Amparo Hurtado Albir  
Dra. Maria Carme Viladrich Segués

Barcelona, 2000

## ÍNDICE

<b>I- TEXTOS</b> .....	5
<b>A. Textos en inglés</b>	
1. Would you like to be a writer?- texto original completo.....	9
2. Would you like to be a writer?- texto reducido.....	10
3. Mad-Cow Disease- texto original completo .....	11
4. Mad-Cow Disease- texto reducido B.....	12
5. Crèche Specialists- texto original completo .....	13
6. Crèche Specialists- texto reducido A.....	14
<b>B. Textos en francés</b>	
1. Elitisme Scientifique- texto original completo .....	17
2. Elitisme Scientifique- texto reducido A.....	18
3. Secours d'Urgence- texto original completo .....	19
4. Secours d'Urgence- texto reducido B.....	20
<b>C. Textos en alemán</b>	
1. Ferienquartier von der Mitwohzentrale- texto original completo..	23
2. Ferienquartier von der Mitwohzentrale- texto reducido A.....	24
3. Familien Reisen- texto original completo.....	25
4. Familien Reisen- texto reducido B.....	26
 <b>II- INSTRUMENTO DE MEDIDA DE LA CONCEPCIÓN GENERAL DE LA TRADUCCIÓN (ICGT)</b> .....	27
<b>A. Desarrollo del instrumento</b>	
1. Primera versión.....	31
2. Segunda versión.....	35
3. Tercera versión.....	39
4. Versión definitiva aleatorizada.....	42
<b>B. Instrucciones de corrección</b>	
1. Plantilla de corrección del ICGT.....	47
 <b>III- INSTRUMENTO DE MEDIDA DE LA ACTUACIÓN FRENTE A LOS PROBLEMAS DE TRADUCCIÓN (IPT)</b> .....	51
<b>A. Desarrollo del instrumento</b>	
1. Primera versión, inglés.....	55
2. Segunda versión, inglés.....	56
3. Tercera versión, inglés.....	61
4. Cuarta versión, inglés, texto A.....	66
5. Cuarta versión, inglés, texto B.....	69
6. Cuarta versión, francés, texto A.....	72
7. Cuarta versión, francés, texto B.....	75
8. Cuarta versión, alemán, texto A.....	78
9. Cuarta versión, alemán, texto B.....	81
10. Quinta versión, inglés.....	84
11. Versión definitiva, inglés.....	88
12. Versión definitiva, francés.....	92
13. Versión definitiva, alemán.....	96

---

<b>B. Instrucciones de corrección</b>	
1. Corrección de la versión definitiva en inglés.....	103
2. Corrección de la versión definitiva en francés.....	105
3. Corrección de la versión definitiva en alemán.....	106
4. Corrección de la parte cualitativa del IPT.....	107
<b>C. Plantilla de corrección</b>	
1. Plantilla de corrección de la primera versión.....	111
 <b>IV- INSTRUMENTO DE MEDIDA DE LA ACTUACIÓN RESPECTO A LOS ERRORES DE TRADUCCIÓN.....</b>	 115
<b>A. Plantillas de corrección</b>	
1. Plantilla de corrección de la primera versión.....	119
2. Instrucciones de corrección de la versión definitiva.....	121
 <b>V- CUADERNILLOS DE PRUEBAS.....</b>	 123
A. Inglés.....	125
B. Francés.....	134
C. Alemán.....	143
 <b>VI- CUESTIONARIOS ADICIONALES.....</b>	 153
A. Cuestionario “previo” para descartar sujetos.....	155
B. Cuestionario para expertos.....	156

## I - TEXTOS

***TEXTOS EN INGLÉS***

Encargo de traducción: una compañía española ha decidido abrir una empresa similar a "The Writers Bureau", con sede en Madrid, y te pide que traduzcas el siguiente texto, extraído de la primera página de *The Guardian*, para publicarlo en el periódico *El País*.

Advertisement

## Would you like to be a writer?

by NICK DAWS

Freelance writing can be creative, 5 fulfilling and a lot of fun, with excellent money to be made as well. What's more, anyone can become a writer. No special qualifications or experience are required. The market for writers is huge. In Britain 10 alone there are around 1,000 daily, Sunday and weekly papers, and more than 8,000 magazines. Many of the stories and articles that they publish are supplied by freelances. Then there are 15 books, theatre, films, TV, radio...

With such demand, there's always room for new writers. But, as Mr. E. H. Metcalfe, principal of Britain's leading writing school The Writers Bureau, 20 explains, 'If you want to enjoy the rewards of seeing your work in print, one thing you must have is proper training.'

The Writers Bureau runs a 25 comprehensive correspondence course covering every aspect of fiction and non-fiction writing. The 140,000 word course is written by professional writers and has been acclaimed by experts. Students

30 receive one-to-one guidance from tutors, all working writers themselves. From the start they are shown how to produce saleable work. 'At the Bureau our philosophy is quite simple', says 35 Mr. Metcalfe. 'We will do everything in our power to help students become published writers.'

The course comes on fifteen days' free trial. In addition, the Bureau offers a 40 remarkable money-back guarantee - if you haven't earned your tuition fees from published writing within one month of completing the course, your money will be refunded in full.

45 So, would you like to be a writer? Why not start now by returning the coupon below!

<b>YOUR COURSE</b>	
50	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 30 MODULES</li> <li>· 6 HAND BOOKS</li> <li>· 20 ASSIGNMENTS</li> <li>· CASSETTE TAPE</li> <li>· REFUND GUARANTEE</li> </ul>
55	

**FREE PHONE**

**0800 262382**

**24 HOURS**

### Why not be a writer?

60 First-class home study course gets you a flying start. Earn while you learn. Expert tutors, personal guidance, help to sell your writing, and much more! It's ideal for beginners. Details free. No cost. No obligation. Send the coupon.

65 Name .....  
Address .....  
Telephone ..... Postcode .....

Encargo de traducción: una compañía española ha decidido abrir una empresa similar a "The Writers Bureau", con sede en Madrid, para enseñar a escribir en español, y te pide que traduzcas el siguiente anuncio, extraído de la primera página de *The Guardian*, para publicarlo en el periódico *El País*. Tu texto será publicado tal como lo entregues en este periódico español.

Advertisement

## Would you like to be a writer?

by NICK DAWS

5 Freelance writing can be creative, fulfilling and a lot of fun, with excellent money to be made as well. What's more, anyone can become a writer. No special qualifications or experience are  
10 required.

The market for writers is huge. In Britain alone there are around 1,000 daily, Sunday and weekly papers, and

more than 8,000 magazines.

15 The Writers Bureau runs a comprehensive correspondence course covering every aspect of fiction and non-fiction writing.

The 140,000 word course is written by  
20 professional writers and has been acclaimed by experts

---

## Why not be a writer?

25

First-class home study course gets you a flying start. Earn while you learn. Expert tutors, personal guidance, help to sell your writing, and much more! It's ideal for beginners. Details free. No cost. No obligation. Send the coupon.

30 Name .....  
Address .....  
Telephone ..... Postcode .....

Encargo de traducción: *La Vanguardia* te pide que traduzcas al español el siguiente artículo, procedente de la revista *Time*, del 1 de abril de 1996, con el fin de publicar la traducción en la revista *Magazine* que acompaña al periódico los domingos.

5 According to folklore, that merriest of monarchs, Charles II, was once so delighted by a succulent roast that he drew his sword and dubbed the joint “Sir Loin”. The story is a fable, of course, but it perfectly illustrates England’s longstanding love affair with the cow. Over the centuries, a green land of luxuriant herbage and healthy livestock  
10 nourished the legend that beef as much as beer was a national birthright. John Bull, the well-fed personification of Empire, looks as if he is just toddling off from a pint at the pub to his midday Sunday meal of roast beef, Yorkshire pudding and plum pie. A poet named Richard Leveridge (1670-1758), who was born in Charles II’s reign, lyricized the sovereign fare: “When mighty roast beef was the Englishman’s food / It ennobled our hearts, and enriched our blood.”

15 It may now be killing –not ennobling hearts but rotting brains. For the first time, the British government openly acknowledged last week a plausible link between “mad-cow disease” and a new, unexplained form of fatal brain degeneration in people. After a decade of denials, the admission was like a gunshot at a dinner party. It set off a consumer panic, crisis meetings in the European Union and overnight bans on British beef across the Continent and around the world. An animal disorder that once seemed to be the stuff of tabloid scares, often dismissed as the equivalent of killer-bee stories, was now a certifiable concern. Citing *la vache folle*, the Brussels daily *Le Soir* ran the Page One headline: MAD COW DISEASE DRIVES EUROPE CRAZY.



Encargo de traducción: *La Vanguardia* te pide que traduzcas al español el siguiente artículo, procedente de la revista *Time*, del 1 de abril de 1996, con el fin de publicar la traducción en la revista *Magazine* que acompaña al periódico los domingos.

5 According to folklore, that merriest of monarchs, Charles II, was once so delighted by a succulent roast that he drew his sword and dubbed the joint "Sir Loin". The story is a fable, of course, but it perfectly illustrates England's longstanding love affair with the cow. John Bull, the well-fed personification of Empire, looks as if he is just toddling off from a pint at the pub to his midday Sunday meal of roast beef, Yorkshire pudding and plum pie.

10 Roast beef may now be killing. For the first time, the British government openly acknowledged last week a plausible link between "mad-cow disease" and a new, unexplained form of fatal brain degeneration in people. After a decade of denials, the admission was like a gunshot at a dinner party. It set off a consumer panic, crisis meetings in the European Union and overnight bans on British beef around the world.

Encargo de traducción: Una compañía española ha decidido abrir una empresa similar a "Safeway", con sede en Madrid y te pide que traduzcas el siguiente anuncio, extraído de *The Economist*, de manera que tu traducción pueda ser publicada como un anuncio en el periódico *El País*.

## CRÈCHE SPECIALISTS

*Exciting opportunities to be part of a fast growing operation*  
*Competitive salary + car + benefits*      *North West or South West*

5            Safeway is not only one of the country's largest retailers, it is also one of the most innovative. We have helped pioneer the concept of in-store crèche facilities and are now fully committed to expanding this popular service by introducing crèche facilities to an increasing number of our stores.

10           This important initiative will further ensure that our costumers continue to benefit from the very highest standards of service. Can you help us develop our operations?

15           We are looking to recruit two Crèche Specialists to be responsible for a number of crèches in designated geographical areas. You will be expected to display a high level of creativity and will be actively encouraged to use your initiative. Liaising with staff at all levels, you will be fully involved in all recruitment, training and staff development issues...monitoring standards and strictly maintaining all statutory and company requirements. Another challenging aspect of your brief will be to make sure new crèches are ready for registration.

20           Fully conversant with Part X of the Children Act 1989, you must have at least five years years' management experience gained within a group care environment catering for young children. A child care or social work qualification is essential as you will liaise closely with local Social Services. You will certainly need excellent presentation, organisation and team leadership skills with the ability to take control and lead by example. You should also be able to travel extensively including overnight stays away from home.

25           In return you will enjoy excellent prospects, a competitive salary together with a generous reward package including private health insurance, staff discount and contributory pension.

30           This is a rare opportunity to join dynamic and growing major commercial organisation where you will be encouraged to express your ideas and use your skills to the full.

            To apply, please write your CV and salary details to: Donna Surman. Employee Relations Executive, Safeway Stores Inc. Safeway House, 6, Millington Road. Haye, Middlesex UB3 4AY.

35           Closing date: 3<sup>rd</sup> april, 1999.

Encargo de traducción: Una compañía española ha decidido abrir una empresa similar a "Safeway", con sede en Madrid y te pide que traduzcas el siguiente anuncio, extraído de *The Economist*, de manera que tu traducción pueda ser publicada como un anuncio en el periódico *El País*.

### CRÈCHE SPECIALISTS

*Exciting opportunities to be part of a fast growing operation*

*Competitive salary + car + benefits*

5            Safeway is not only one of Great Britain's largest retailers, it is also one of the most innovative. We have helped pioneer the concept of in-store crèche facilities and are now fully committed to expanding this popular service by introducing crèche facilities to an increasing number of our stores.

10           We are looking to recruit two Crèche Specialists to be responsible for a number of crèches in designated geographical areas. You will be expected to display a high level of creativity and will be actively encouraged to use your initiative.

15           You must have at least five years' management experience gained within a group care environment catering for young children. A child care or social work qualification is essential as you will liaise closely with the Department of Health and Social Security.

***TEXTOS EN FRANCÉS***