

---

This is the **published version** of the article:

Iriti, Giovanni; Olalla-Soler, Christian. La competencia instrumental del traductor. 2018-2019. 81 p.

---

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/211103>

under the terms of the  license

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

FACULTAD DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN



**Universitat Autònoma  
de Barcelona**

MÁSTER EN TRADUCCIÓN Y ESTUDIOS INTERCULTURALES (ESPECIALIDAD:  
TRADUCTOLOGÍA Y ESTUDIOS INTERCULTURALES)

***LA COMPETENCIA INSTRUMENTAL DEL  
TRADUCTOR***

Trabajo de fin de Máster de:

Giovanni Iiriti

Director: Christian Olalla-Soler

Curso 2018/2019

## Agradecimientos

Fiducioso del perdono dei miei ventiquattro lettori, mi permetto di scrivere questa parte in italiano, convinto che attraverso la propria lingua madre, per la quale confesso una passione non sempre espressa ma indubitalmente sincera, sia assai più facile parlare di ciò che ci sta più caro.

Ringrazio in primo luogo il professor Christian Olalla-Soler per l'incredibile supporto che mi ha dato e la grande pazienza avuta durante la stesura di questo Trabajo de Fin de Máster. I suoi consigli e la sua motivazione sono stati per me una guida e un aiuto imprescindibile, senza la quale non avrei potuto completare questo lavoro. Gracias.

Ringrazio la professoressa Amparo Hurtado Albir, della quale mi sento orgoglioso e onorato di essere stato studente. I suoi consigli e la sua presenza mi hanno ispirato e aiutato durante il master e di questo ne sono infinitamente grato.

Ringrazio tutti i professori e le professoresse incontrati durante l'ultimo anno accademico e che mi hanno trasmesso un'incredibile passione per la traduzione, facendomi crescere come persona e insegnandomi molto più di quanto pensassi.

Un ringraziamento particolare va alla mia famiglia. A mio padre e a mia madre, che mi hanno supportato in questa difficile scelta e che, tra più sacrifici di quelli che abbiano mai lasciato trasparire, non mi hanno mai fatto mancare nulla, permettendomi di arrivare fino a qua. Ringrazio anche mia sorella, che ogni giorno mi dimostra cosa significhi crescere e alla quale auguro di riuscire a trovare la felicità, ancor prima che la sua strada.

Come sempre ringrazio i miei amici, le persone per le quali vale sempre la pena ritornare e che sono riuscite a sopportarmi anche a centinaia di chilometri di distanza. Ringrazio Matteo B., Marco M., Edoardo, Simone, Marco F., Marco T., Matteo R., Silvio, Sara e Alessia. Alcuni di loro mi sopportano da qualche anno, altri da una vita intera. Di tutto ciò non potrò mai essere abbastanza grato.

Ringrazio tutte quelle persone che ho incontrato nella mia vita e che, in una maniera o nell'altra, mi hanno portato fino a qua. Ringrazio chi non ha creduto in me e chi invece mi ha motivato ad andare avanti. Ringrazio chi è rimasto e chi purtroppo non più. Ringrazio chi ha sempre voluto che io mi migliorassi e che fossi felice, anche quando io facevo di tutto per non esserlo. Proprio quest'ultime persone sono forse quelle di cui tutti avremmo più bisogno.

Ringrazio la città di Barcellona per essere stata una dura compagna e una maestra. Ringrazio le sue strade, le sue spiagge e i suoi colori; le sue vie trafficate e le sue piazze tranquille; la sua calma di giorno e la sua foga notturna. Ringrazio una città che avevo conosciuto un decennio fa e che ho imparato a riapprezzare, che si fa amare e che si fa odiare. Un luogo dall'identità incredibile e dall'anima evanescente.

*Considerate la vostra semenza:*

*fatti non foste a viver come bruti,*

*ma per seguir virtute e canoscenza*

*(Inferno, XXVI, 118-120)*

# Índice

Índice de tablas y figuras .....	i
Resumen.....	1
Introducción .....	2
Capítulo 1: La competencia traductora: estado de la cuestión .....	5
1.1 La competencia traductora: introducción .....	5
1.2 Los primeros modelos de competencia traductora .....	6
1.2.1 La propuesta de competencia traslatoria de Wilss.....	6
1.2.2 La competencia del traductor según Roberts .....	6
1.2.3 Las habilidades de traducción según Lowe.....	6
1.2.4 La competencia traductora según Bell.....	7
1.2.5 La competencia traslatoria según Nord .....	7
1.2.6 La competencia del traductor según Hewson y Martin .....	8
1.2.7 La competencia traductora según Pym .....	8
1.2.8 La competencia del traductor según Kiraly .....	8
1.2.9 La competencia traductora según Hurtado Albir.....	9
1.2.10 La competencia traductora según Presas .....	9
1.2.11 La competencia comunicativa del traductor según Beeby .....	9
1.2.12 Las habilidades del traductor según Hatim y Mason .....	10
1.2.13 La competencia traductora según Neubert .....	10
1.3 La consolidación de la investigación sobre la competencia traductora .....	10
1.3.1 La competencia traductora según Kelly.....	11
1.3.2 Las capacidades de los traductores según González Davies .....	11
1.3.3 La competencia del traductor según Alves y Gonçalves .....	12
1.3.4 La competencia traductora según Shreve.....	12
1.3.5 Las habilidades del traductor según Gouadec .....	13
1.3.6 Las competencias según Katan .....	13
1.3.7 Las competencias según el EMT.....	13
1.3.8 La competencia traductora según Göpferich.....	15
1.3.9 Los conocimientos de Risku, Dickinson y Pircher.....	15
1.4 El modelo de competencia traductora de PACTE.....	15
1.4.1 La primera versión del modelo de PACTE (1998).....	16

1.4.2 El modelo actual de competencia traductora.....	16
1.4.3 La validación empírica del modelo de PACTE.....	17
1.5 Recapitulación .....	18
Capítulo 2: La competencia instrumental: definiciones y análisis de los estudios empíricos .....	24
2.1 Denominaciones y definiciones de la competencia instrumental.....	24
2.1.1 Las denominaciones de la competencia instrumental.....	24
2.1.2 El contenido de las definiciones de competencia instrumental .....	25
2.2 Una propuesta de definición de competencia instrumental .....	29
2.2.1 Terminología empleada: distinción entre «recursos» y «herramientas».....	30
2.2.2 Definición y categorías .....	30
2.3 Análisis de los estudios sobre los instrumentos del traductor.....	31
2.3.1 Criterios de selección de los estudios .....	32
2.3.2 Metodología e instrumentos de análisis .....	33
2.3.3 Resultados.....	34
2.3.4 Interpretación de los datos .....	43
Capítulo 3: La enseñanza de las tecnologías de la traducción en las universidades españolas .....	45
3.1. Introducción.....	45
3.2. Metodología.....	46
3.3. Análisis de los datos .....	49
3.3.1. Resultados .....	50
3.3.2. Interpretación de los datos .....	57
3.4. Evolución de la enseñanza de las tecnologías: una comparación diacrónica.....	58
3.4.1. Comparación de los resultados.....	58
3.4.2 Análisis de la comparación .....	60
3.5. Conclusiones.....	60
Conclusiones y perspectivas de investigación.....	62
Bibliografía .....	65
Apéndice 1: Lista de los estudios analizados en el capítulo 2.....	69
Apéndice 2: Formulario para la recogida de datos de los estudios empíricos sobre el uso de los instrumentos tecnológicos por parte de los traductores. ....	70
Apéndice 3: Formulario para la recogida de datos sobre la enseñanza de las tecnologías en los grados en Traducción en España.....	74

# Índice de tablas y figuras

## Tablas

<i>Tabla 1.1: Los modelos de los años ochenta y noventa</i> .....	20
<i>Tabla 1.2 Los modelos de competencia traductora desde el año 2000</i> .....	23
<i>Tabla 3.1: lista de universidades españolas con un grado en Traducción en el año académico 2018/2019</i> ..	46

## Figuras

<i>Figura 1: Campo temático de las traducciones analizadas en los estudios</i> .....	35
<i>Figura 2: Tipología de instrumento</i> .....	35
<i>Figura 3: Categoría de estudios por año</i> .....	36
<i>Figura 4: Número de estudios dedicados a la traducción automática</i> .....	36
<i>Figura 5: Recursos de acceso a la información</i> .....	37
<i>Figura 6: Herramientas de productividad</i> .....	38
<i>Figura 7: Metodología de los estudios</i> .....	39
<i>Figura 8: Enfoque de los estudios</i> .....	39
<i>Figura 9: Instrumentos de recogida de datos</i> .....	40
<i>Figura 10: Grupos analizados</i> .....	41
<i>Figura 11: Número de sujetos</i> .....	42
<i>Figura 12: Orientación del estudio</i> .....	42
<i>Figura 13: Nombre del grado</i> .....	50
<i>Figura 14: Número de asignaturas obligatorias</i> .....	51
<i>Figura 15: Número de asignaturas optativas</i> .....	51
<i>Figura 16: Denominación de las asignaturas</i> .....	52
<i>Figura 17: Contenido de las asignaturas</i> .....	53
<i>Figura 18: Número de ECTS (OB+OP)</i> .....	54
<i>Figura 19: Número total de créditos</i> .....	54
<i>Figura 20: Número de ECTS obligatorios</i> .....	55
<i>Figura 21: Número de ECTS optativos</i> .....	55
<i>Figura 22: Grados con asignaturas obligatorias y optativas</i> .....	56
<i>Figura 23: Año y semestre</i> .....	56

# Resumen

El objetivo de este trabajo de fin de máster es describir las características de la competencia instrumental del traductor. Mediante un primer análisis de la bibliografía se han observado las principales propuestas teóricas acerca de este aspecto tan central hoy en día en el trabajo del traductor. A partir de la revisión de las propuestas teóricas se ha propuesto una definición actualizada y ampliada de competencia instrumental; junto a la definición se ha propuesto también una clasificación de instrumentos tecnológicos utilizados por los traductores, catalogados según su función. El trabajo de fin de máster concluye con 1) un análisis de las características de los estudios empíricos relacionados con el uso de los instrumentos tecnológicos por parte de los traductores publicados desde 2008 hasta 2018, y 2) un análisis de la enseñanza de las tecnologías en los grados en traducción en España. Este trabajo ha permitido la creación de un marco conceptual sobre la competencia instrumental del traductor, que podrá servir para investigaciones futuras sobre este tema.

## Palabras clave

*competencia traductora - competencia instrumental - tecnología - estudios empíricos- recopilación bibliográfica*

# Introducción

Cada investigación puede tener diferentes motivaciones, tanto académicas como personales. A lo largo de mi carrera profesional trabajé primero como traductor y después como gestor de proyectos en una empresa de traducción. Sobre todo durante esta última experiencia tuve la oportunidad de conocer a varios traductores, de distintas nacionalidades y con diferentes perfiles. Muchas de las conversaciones que tuve con ellos tenían como tema central el enorme papel de la tecnología dentro de la actividad del traductor. La mayoría de ellos consideraba el avance tecnológico como un problema, ya que afectaba directamente su ejercicio de la profesión; muchos eran conscientes del hecho de que hoy en día para ser traductor hay que tener una competencia avanzada de los instrumentos tecnológicos más comunes, tanto por lo que concierne el uso de las fuentes de documentación, sobre todo en los campos de especialidad, como en el manejo de las herramientas tecnológicas. Durante mi experiencia laboral pude entonces observar que la relación entre tecnología y traducción es cada vez más fuerte. Por esta razón he decidido trasladar mis conocimientos en el tema de la traducción y la tecnología al mundo académico y enfocar mi trabajo de fin de máster hacia el estudio de la competencia instrumental del traductor, para comprender mejor un aspecto tan fundamental para la traducción hoy en día.

Si observamos la relación entre traducción y tecnología desde un punto de vista académico, nos damos cuenta de que este vínculo se hace más importante en cada década y, sobre todo, está cambiando la disciplina. Una de las contribuciones más interesantes que analizan el impacto de la tecnología en la traducción, y más específicamente su influencia en la percepción académica del fenómeno, es «The translation crowd» de Michael Cronin (2010). En este artículo Cronin, comentando el concepto de los «turns» en traductología (*linguistic* y *cultural turns*), según la teoría de Snell-Hornby (2006), afirma que actualmente nos encontramos en una época que se podría definir como «technological turn». La característica fundamental de esta etapa de los estudios sobre la traducción es que, a diferencia de las épocas anteriores, el cambio de paradigma sobre cómo se concibe la traducción no proviene de la teorización, sino de las transformaciones que están ocurriendo en la práctica traductora (Cronin, 2010: 1). Estos cambios se deben a la enorme influencia que la tecnología ha ido adquiriendo dentro de la profesión del traductor en las últimas décadas, revolucionando completamente la actividad de la traducción. Para los traductores es fundamental hoy en día saber manejar un amplio abanico de instrumentos tecnológicos, convirtiendo la competencia instrumental en un aspecto imprescindible de la profesión. El presente trabajo de fin de máster quiere llegar a proponer una fotografía del concepto de competencia instrumental desde diferentes perspectivas, tanto desde un punto de vista estrictamente relacionado con la teoría, como analizando las investigaciones empíricas que estudian la relación entre traducción y tecnología en la práctica cotidiana del trabajo de los traductores.

## Preguntas de investigación y objetivos del trabajo

Para nuestra investigación nos planteamos las siguientes preguntas:

1. ¿Dónde se sitúa la competencia instrumental dentro de la competencia traductora?
2. ¿Cuáles son las características de la competencia instrumental tal como ha sido descrita en traductología?
3. ¿Cómo se ha investigado la competencia instrumental a nivel empírico?
4. ¿Qué características tiene la enseñanza de las tecnologías relacionadas con la traducción en los grados en Traducción en España?

Para poder dar respuesta a estas preguntas, se han establecido varios objetivos, tanto generales como específicos. El objetivo general es, como ya se ha mencionado anteriormente, describir las características de la competencia instrumental del traductor. Para alcanzar este objetivo general se definen los siguientes objetivos específicos:

1. Ubicar la competencia instrumental en la competencia traductora.
2. Describir las propuestas teóricas en torno a la competencia instrumental del traductor.
3. Proponer una definición de competencia instrumental y una clasificación de los instrumentos tecnológicos del traductor.
4. Describir las características de los estudios empíricos relacionados con el uso de los instrumentos tecnológicos por parte de los traductores.
5. Analizar las características de la enseñanza de los instrumentos tecnológicos en los grados en Traducción en España.

La variedad de los objetivos nos permite acercarnos al tema desde diferentes perspectivas, con la finalidad de comprender no solamente cómo se ha descrito en el pasado la competencia instrumental, sino también evaluar su estado actual dentro de la disciplina y observar cómo se podrá desarrollar en el futuro.

Mediante la descripción de todos los aspectos que componen la competencia instrumental de los traductores, queremos llegar a obtener una visión general de un concepto que consideramos extremadamente importante para el estudio de la traducción, con muchas implicaciones a nivel práctico. Nuestra intención es, a partir de esta visión general, proponer una definición tentativa de competencia instrumental que incluya todos los aspectos que consideramos importantes para la profesión del traductor hoy en día, para luego, en futuras investigaciones, analizar las diferencias en el uso de los instrumentos tecnológicos según la especialización del traductor. En estas futuras investigaciones, esta primera propuesta de definición podría modificarse o ampliarse para mejorarla.

En cuanto a los objetivos específicos, queremos en primer lugar situar la competencia instrumental dentro del panorama más amplio de la competencia traductora. Mediante el análisis de la literatura dedicada a este tema será posible obtener una perspectiva teórica más extensa que nos permita obtener una base sólida desde la cual poder centrarnos luego en el estudio específico del aspecto instrumental de la competencia traductora. Posteriormente nos enfocaremos hacia el verdadero objeto de estudio de este trabajo de fin de máster, es decir la competencia instrumental del traductor. Mediante el análisis de las contribuciones teóricas específicamente dedicadas a este tema será posible entender de qué manera se ha estudiado este aspecto de la competencia traductora y sobre todo cómo se ha definido, para luego alcanzar el tercer objetivo, es decir la propuesta de una definición de competencia instrumental.

Otro aspecto que se investigará serán las características de los estudios empíricos relacionados con la competencia instrumental. A través de un análisis de los rasgos de las investigaciones relacionadas con el uso de los instrumentos tecnológicos por parte de traductores, se intentará identificar similitudes y diferencias entre los diferentes estudios, para obtener información acerca de sus características. De esta manera queremos observar sobre todo qué se ha investigado, cómo se ha hecho y qué hace falta estudiar, para identificar futuras líneas de investigación.

Como último objetivo queremos observar la situación de la enseñanza de las tecnologías para los estudiantes de los grados en Traducción de España. De esta manera nos proponemos obtener datos acerca de qué papel tiene la enseñanza de las tecnologías dentro de la formación de los futuros traductores, para averiguar hasta qué punto se considera importante el desarrollo del aspecto instrumental de la competencia traductora en estos grados.

## **Estructura del trabajo**

Además de esta introducción y de un apartado final dedicado a las conclusiones, el trabajo se subdivide en tres capítulos, cuya estructura interna vamos a explicar más en detalle en esta sección. Cada capítulo coincide con uno o más de los objetivos explicados en la sección anterior.

El primer capítulo está dedicado al tema de la competencia traductora y se podría vincular al objetivo número uno. El propósito es comprender mejor el concepto más general de la competencia traductora, sobre todo desde una perspectiva teórica. Dentro de este capítulo se hará entonces un recorrido por las principales propuestas teóricas de modelos de competencia traductora, analizando cómo, a lo largo de la historia de la traductología, se han teorizado las características que distinguen un traductor. A través de las descripciones de los modelos y de tablas recapitulativas, se describirán las propuestas y sus rasgos, observando qué autores destacan más por sus contribuciones, con el objetivo de comprender la importancia del concepto de competencia traductora dentro de la disciplina de la traductología.

El segundo capítulo se divide en tres secciones. La primera parte recoge la cuestión de las teorizaciones sobre el tema de la competencia traductora desarrollada en el primer capítulo, esta vez con un enfoque estrictamente dedicado a la competencia instrumental. En este apartado se analizarán más en detalle las componentes instrumentales de los modelos descritos en el capítulo primero, detallando los conocimientos y las habilidades instrumentales necesarias para los traductores desde una perspectiva teórica.

En la segunda parte del capítulo se propondrá una definición de competencia instrumental basada en las conclusiones sacadas del análisis de la literatura en el tema de competencia instrumental. El objetivo es proponer también una clasificación para catalogar los instrumentos tecnológicos que se recogen en la literatura debido a su relevancia.

La tercera parte del capítulo estará dedicada al estudio de las características de las investigaciones empíricas en traductología sobre el tema del uso de los instrumentos tecnológicos por parte de los traductores. Esta sección tiene el propósito de obtener un conjunto de datos sobre los contenidos y las metodologías empleadas en los estudios empíricos sobre el uso de los instrumentos, para identificar pautas comunes en las investigaciones, así como campos donde hace falta trabajar más; los datos se presentarán también de manera visual a través de gráficos para facilitar la lectura y la interpretación.

El tercer y último capítulo estará dedicado al análisis de la enseñanza de las tecnologías en los grados en traducción en España. En este capítulo se analizarán los planes de estudios de los grados en Traducción de las universidades españolas con el objetivo de comprender qué se enseña a los futuros traductores, cómo se enseñan los instrumentos tecnológicos y qué peso tiene el aspecto instrumental en la formación de los estudiantes. Se compararán también los datos relativos al año académico 2018/2019 con aquellos presentados en el estudio de Colominas y Piqué de 2013: de esta manera será posible observar los cambios de los planes de estudios para averiguar si la evolución de la profesión del traductor se refleja también en la formación universitaria.

El trabajo de fin de máster se concluirá con un apartado dedicado a las conclusiones y a las futuras perspectivas de investigación: en este apartado se evaluará el trabajo hecho y, sobre todo, se llegará a ciertas conclusiones acerca del tema de la competencia instrumental para ver si se han alcanzado los objetivos descritos en este apartado introductorio.

Los apéndices mencionados en el texto, que sirven para complementar las informaciones presentadas, se encontrarán al final del trabajo. La lista de los apéndices incluye: Apéndice 1, donde se presenta la lista de los estudios relacionados con el uso de los instrumentos tecnológicos; Apéndice 2, donde se presenta el formulario utilizado para sacar los datos sobre los estudios relacionados con el uso de los instrumentos tecnológicos; Apéndice 3, donde se presenta el formulario utilizado para sacar los datos relacionados con la enseñanza de los instrumentos tecnológicos en los grados en Traducción en España.

# Capítulo 1: La competencia traductora: estado de la cuestión

## 1.1 La competencia traductora: introducción

No se puede hablar de competencia instrumental sin conocer el concepto más amplio de competencia traductora. Uno de los grandes problemas de la traductología ha sido establecer qué distingue a un traductor de cualquier hablante de dos idiomas que traduce entre ellos. ¿Hay diferencias? ¿Existen características específicas de los traductores que les permiten traducir? En síntesis, ¿existe una competencia traductora? ¿Y cómo se define? Las respuestas a estas preguntas parecen más sencillas de lo que son en realidad y la larga historia de estudios sobre la competencia traductora es una muestra evidente de la complejidad del asunto. A lo largo de la historia de la disciplina, sobre todo en los últimos treinta años, varios autores han intentado definir la competencia traductora, subrayando uno o más aspectos, sin que se llegara a un acuerdo entre los estudiosos sobre este concepto tan central en la disciplina. Por esta razón, como primer apartado de este trabajo dedicado a la competencia instrumental, se hará un recorrido por los principales estudios sobre la competencia traductora, analizando los distintos paradigmas desde los cuales se ha estudiado este tema. De esta manera se podrá obtener una idea general de este concepto, para situar mejor la competencia instrumental dentro de ello y comprender la perspectiva teórica más amplia.

En primer lugar cabe decir, como observa Orozco (2000), que el concepto de competencia traductora es en realidad inseparable de cualquier reflexión sobre la traducción, su proceso y su calidad, aunque no haya aparecido como objeto de estudio en sí mismo antes de los años setenta. La autora subraya que «las reflexiones sobre la traducción no se refieren a la competencia traductora hasta un tiempo muy reciente» (Orozco, 2000: 75), algo insólito si consideramos que se ha hablado de traducción desde las civilizaciones más antiguas. Como menciona Hurtado Albir (2017a), con la excepción de algunos trabajos pioneros en los años setenta, es a mediados de los años ochenta que empiezan a surgir estudios cuyo objetivo es investigar la competencia traductora propiamente dicha, aunque a menudo de manera bastante tangencial.

Hurtado (2015) divide también la historia de los estudios sobre la competencia traductora en dos periodos: 1) los años ochenta y noventa, caracterizados por las primeras investigaciones sobre la competencia traductora, sobre todo de manera teórica, y 2) desde el año 2000 hasta hoy en día, gracias a la consolidación de la investigación sobre la competencia y a los primeros estudios empíricos; esta subdivisión será adoptada también a lo largo de este capítulo

Antes de empezar a analizar los modelos pioneros de la investigación sobre la competencia traductora es importante observar cómo, a lo largo de la historia de la traductología, este concepto ha tenido distintos nombres. Orozco (2000) recoge los principales:

[...] competencia de transferencia -transfer competence- (Nord, 1991: 161), competencia traslatoria -translational competence- (Toury, 1995: 250-251; Hansen, 1997: 205; Chesterman, 1997: 147), competencia del traductor -translator competence- (Király, 1995: 108), acto traductor -translation performance- (Wilss, 1989: 129), habilidad o capacidad traductora -translation ability- (Lowe, 1987: 57; Pym, 1993:26; Sansfield, Scott y Kenyon 1992) o incluso destreza traductora - translation skill- (Lowe, 1987: 57) (Ibíd: 77)

Esto señala que el concepto de competencia traductora es quizás uno de los más problemáticos y los autores no están de acuerdo sobre qué es, cómo llamarlo o de qué manera definirlo. Sin embargo, muchos estudiosos están de acuerdo sobre el hecho que hay algo que distingue al traductor de un hablante de dos idiomas y, aunque con denominaciones distintas, se ha intentado estudiar este fenómeno tan complejo.

## 1.2 Los primeros modelos de competencia traductora

Después de haber introducido el concepto de competencia traductora, en este apartado haremos un recorrido a través de los principales modelos, siguiendo un criterio temporal. Como se ha anticipado antes, Hurtado (2015) subdivide la historia de los estudios sobre la competencia traductora en dos periodos: el primero va desde la mitad de los años ochenta hasta finales de los noventa, mientras que el segundo empieza alrededor del año 2000. En este apartado hablaremos de los principales modelos del primer periodo, según la cronología establecida por varios estudios como Orozco (2000), Hurtado (2001), Kelly (2002) y Hurtado (2015). La siguiente lista no tiene la pretensión de ser exhaustiva<sup>1</sup>: se han recogido aquí los modelos que más han influido sobre los sucesivos y se ha dado más relevancia a los modelos que mencionan la competencia instrumental.

### 1.2.1 La propuesta de competencia traslatoria de Wilss

Aunque la mayoría de los estudios sobre la competencia traductora surgieron en los años ochenta, muchos autores (Orozco, 2000; Hurtado Albir, 2001; Kelly, 2002; Pym, 2003) describen el trabajo de Wolfram Wilss como pionero en este ámbito. El traductólogo alemán, ya a mediados de los años setenta en *Perspectives and limitations of a didactic framework for the teaching of translation* (1976), propone una definición tripartita de competencia traslatoria (*translatorische Kompetenz*), que incluye elementos lingüísticos, textuales y culturales. Él habla de una competencia de recepción en la lengua de partida, una competencia de producción en la lengua meta y una supercompetencia, que define como la habilidad de transferir los mensajes entre los sistemas lingüísticos, textuales y culturales de las dos lenguas. Este primer modelo es todavía muy centrado en el aspecto lingüístico de la traducción, aunque tiene el mérito, como afirma Kelly (2002), de incluir también aspectos textuales y culturales en su planteamiento.

### 1.2.2 La competencia del traductor según Roberts

En 1984 Roda Roberts, directora de la Escola de Traductores e Intèrpretes de la Universitat de Ottawa, en Canadá, propone su modelo de competencia del traductor partiendo de una perspectiva didáctica y preguntándose qué debería esperarse de un recién licenciado en traducción. Su modelo contiene cinco subcompetencias: 1) competencia lingüística (comprensión de la lengua de partida; calidad de expresión en la lengua meta); 2) competencia de traducción (comprensión y reexpresión del sentido; capacidad de traducir evitando interferencias); 3) competencia metodológica (capacidad de documentación y de escogida de los términos correctos); 4) competencia de especialidad (conocimiento suficiente de ámbitos de especialidad para poder traducir textos relacionados con ellos), y 5) competencia técnica (habilidad de utilizar las herramientas necesarias para trabajar, como máquinas de escribir, bancos de datos terminológicos y otros instrumentos) (Roberts, 1984: 172-173).

### 1.2.3 Las habilidades de traducción según Lowe

Como subraya Orozco (2000: 53), aunque Lowe no define de manera específica la competencia traductora, propone igualmente una serie de habilidades necesarias del traductor: habilidad de comprender el estilo y la

---

<sup>1</sup> Las limitaciones de un Trabajo de Fin de Máster imponen una selección de los modelos principales y una descripción de los aspectos fundamentales por cuestiones de espacio. Para un mejor análisis de los contenidos presentados y listas más amplias de modelos de competencia traductora véase Orozco (2000), Kelly (2002) y Hurtado (2001, 2015, 2017a).

intención del autor del texto original y la habilidad de convertir estos dos aspectos en la lengua meta; a esto se añade la capacidad de manejar los aspectos socioculturales que cada lengua tiene (Lowe, 1987: 53). Lowe añade también una serie de rasgos que según él el traductor ideal debería poseer: 1) comprensión lectora; 2) capacidad de redacción en la lengua de llegada; 3) comprensión del estilo de la lengua original; 4) dominio del estilo de la lengua de llegada; 5) comprensión de los aspectos sociolingüísticos y culturales en la lengua original; 6) dominio de aspectos sociolingüísticos y culturales en la lengua de llegada; 7) velocidad o habilidad integradora, y 8) el factor X. (*Ibidem*). Orozco critica, a nuestro juicio de manera apropiada, el modelo de Lowe por no estar suficientemente desarrollado y por incluir elementos que no se definen en manera aceptable, como por ejemplo qué se entiende con velocidad. Otra crítica es la falta de la competencia de transferencia, que sin embargo podría ser identificada con el factor X, otro elemento no definido de manera apropiada (*Ibid.*: 85).

#### **1.2.4 La competencia traductora según Bell**

En 1991, Roger T. Bell propone un modelo de competencia traductora en su libro *Translation and Translating: Theory and Practice*, analizando el problema desde tres puntos de vista. En primer lugar define la competencia traductora como la competencia del hablante bilingüe ideal, capaz de llevar a cabo tareas traductorales, aunque de manera imperfecta (*Ibid*: 38). La segunda perspectiva es la creación de un modelo de competencia traductora desde la observación de traductores expertos, analizando lo que él define como sistema experto, es decir «a specialized software package which is “intended to allow users to benefit from the knowledge of an expert human consultant. This knowledge is typically built into the system as a collection of rules, held as data, which may be updated with use”» (*Ibid*: 39). El tercer enfoque es de tipo comunicativo: para él el traductor «[...] must, as a communicator, possess the knowledge and skills that are common to all communicators [...] in two languages (at least)» (Bell, 1991: 36). Bell concibe la competencia traductora como competencia comunicativa, tomando como modelo las definiciones de Swain (1985) y Hymes (1971): el traductor tiene que tener una competencia lingüística en ambas lenguas y una competencia comunicativa en ambas culturas. La competencia comunicativa se compone de cuatro áreas de conocimiento: gramatical, sociolingüístico, discursivo y estratégico (*Ibid*: 41). Para Bell el traductor necesita tener un conocimiento de los códigos de uso de las lenguas y un conocimiento de las opciones disponibles para el uso de las funciones de las lenguas con el objetivo de crear actos de habla. De esta manera podrá «create, comprehend and use context-free TEXTS as the means of participation in context-sensitive (situated) DISCOURSE» (*Ibid*: 42; mayúsculas del autor).

#### **1.2.5 La competencia traslatoria según Nord**

Christiane Nord analiza el problema de la competencia traslatoria en dos ocasiones. La estudiosa alemana habla de la competencia del traductor en su libro de 1988 *Textanalyse und Übersetzen*, traducido al inglés en 1991 con el título de *Text Analysis in Translation*. Su planteamiento tiene una perspectiva didáctica: para ella el estudiante debe adquirir distintas competencias para convertirse en traductor. Estas competencias son: 1) competencia cultural y lingüística de llegada 2) competencia cultural y lingüística de partida 3) competencia temática 4) competencia investigadora 5) competencia de transferencia (cf. Nord, 1991: 184). En 1992 Nord actualiza su modelo, añadiendo algunos rasgos a su perfil del traductor: 1) competencia de recepción y análisis del texto; 2) competencia de investigación; 3) competencia de transferencia; 4) competencia de producción textual; 5) competencia de valoración de la calidad de las traducciones, y 6) competencia lingüístico-cultural en ambas lenguas, considerada como la más importante (cf. Nord, 1992: 47). En este caso, como señala también Orozco (2000), Nord no solo añade otras competencias a su elenco sino también subraya la importancia de la competencia lingüístico-cultural. Los dos modelos de Nord están basados

fuertemente en el aspecto didáctico y las distintas competencias se asocian a elementos específicos del aprendizaje del estudiante.

### **1.2.6 La competencia del traductor según Hewson y Martin**

Hewson y Martin tratan, solamente de manera muy tangencial como comenta Hurtado Albir (2017a), el tema de la competencia traductora en *Redefining translation: the variational approach* (1991). Ellos definen la competencia traductora como una competencia que todo traductor posee, aunque en distintas medidas y que, de una manera u otra, influye sobre su trabajo. Hewson y Martin distinguen entre tres tipos de competencia: 1) competencia interlingüística adquirida, que comprende también el conocimiento de elementos culturales; 2) competencia de disimilación, es decir la habilidad de generar y crear declaraciones homólogas y recrear normas socioculturales, y 3) competencia de transferencia, que incluye también los conocimientos adquiridos a través de los que Hewson y Martin llaman «translation auxiliaries», es decir «translation methods, dictionaries, data banks, and expert systems» (Hewson y Martin, 1991: 52).

### **1.2.7 La competencia traductora según Pym**

En 1991 Anthony Pym propone un modelo de competencia traductora muy distinto de los otros que habían aparecido antes y también de los que seguirán. Él define la competencia traductora como:

- The ability to generate a series of more than one viable target text (TT1, TT2 ... TTn) for a pertinent source text (ST);
- The ability to select only one viable TT from this series, quickly and with justified confidence. (Pym, 2003: 489)

Como él mismo comenta en un artículo de 2003, los modelos anteriores intentaron definir la competencia traductora de manera poco clara, sin justificar por qué hablaban de un número específico de competencias y sin tener en cuenta el papel del traductor en el mundo profesional. Pym sostiene que su definición no excluye que haya también otras competencias, sino que esas no son las que definen un traductor. Además, según el autor australiano, esta definición sirve también para marcar una distinción a nivel didáctico con la enseñanza de idiomas: para Pym, la formación de los traductores debería ser «relatively non-analytical, context-bound, and example-oriented» (*Ivi*: 492).

### **1.2.8 La competencia del traductor según Kiraly**

La definición de competencia del traductor de Donald Kiraly se sitúa dentro de su modelo de proceso cognitivo de la traducción (Orozco, 2000). Para Kiraly, esta competencia es: 1) el conocimiento de los factores situacionales de una determinada traducción; 2) los conocimientos relevantes para la traducción, es decir conocimiento lingüístico-culturales y de especialidad, y 3) la habilidad para iniciar los procesos psicolingüísticos necesarios para la formulación de una traducción, verificando que corresponda con el texto de partida (cf. Kiraly, 1995: 108).

### **1.2.9 La competencia traductora según Hurtado Albir**

Hurtado Albir define la competencia traductora como «la habilidad de saber traducir» (Hurtado 1996: 39). Para esta autora la competencia traductora se compone de cinco subcompetencias: 1) competencia lingüística en las dos lenguas; 2) competencia extralingüística (conocimientos culturales, enciclopédicos y temáticos); 3) competencia «traslatoria» o de «transferencia» (comprensión del texto original y reexpresión en la lengua meta según la finalidad de la traducción y las características del destinatario; evitar las interferencias lingüísticas y culturales; saber enfrentarse a distintos tipos de textos), y 4) competencia «profesional» o de «estilo de trabajo» (habilidad de documentación, uso de las nuevas tecnologías y conocimientos del mercado laboral) (*Ibidem*). Las últimas dos competencias son específicas del traductor, mientras que las primeras dos se podrían considerar como competencias preliminares, que se comparten con los bilingües. Hurtado Albir añade también otra competencia, denominada competencia estratégica, es decir la importancia de saber utilizar las estrategias de traducción, definidas como «los procedimientos conscientes e individuales utilizados por el traductor para resolver los problemas encontrados en el desarrollo del proceso traductor en función de sus necesidades específicas» (*Ibi*: 53).

### **1.2.10 La competencia traductora según Presas**

Presas, en su trabajo de tesis doctoral de 1996, distingue en primer lugar entre la competencia traductora del traductor natural, es decir de cualquier hablante bilingüe, y la del traductor propiamente dicho, que ha sido formado como tal. En el primer caso, la competencia es simplemente la habilidad de efectuar un cambio de códigos lingüísticos, con unidades muy breves y sin una verdadera estrategia detrás. Por otro lado, Presas define la competencia del traductor formado como «la capacitat de treballar amb una unitat comunicativa superior, el text, i la capacitat de determinar un objectiu i una estratègia d'acord amb els factors que concorren en cada situació de mediació» (Presas, 1996: 227). La competencia traductora consta de distintos conocimientos, divididos en dos grupos: 1) los conocimientos epistémicos (conocimientos lingüísticos, conocimientos culturales, conocimiento enciclopédico y conocimiento de la materia de trabajo), que los traductores formados comparten con los traductores naturales, y 2) conocimientos operativos, divididos en conocimientos nucleares (recepción del texto original, creación del proyecto de traducción y producción del texto meta), conocimientos periféricos (la capacidad de estimar la posibilidad de realización de un trabajo y la capacidad de uso de las fuentes de documentación) y conocimientos tangenciales (la capacidad de utilizar los instrumentos tecnológicos de edición y autoedición) (*Ibid*: 231-232). Los conocimientos operativos son los que distinguen el traductor formado, mientras que los conocimientos epistémicos se comparten con el traductor natural.

### **1.2.11 La competencia comunicativa del traductor según Beeby**

Beeby propone un modelo de competencia en el ámbito de la didáctica de la traducción inversa entre español e inglés. Ella habla de competencia comunicativa del traductor, que subdivide en cuatro subcompetencias: 1) competencia gramatical en ambas lenguas (conocimiento gramatical, terminológico y de uso en las lenguas de trabajo); 2) competencia sociolingüística (habilidad de producir y comprender enunciados según el contexto situacional en ambas culturas); 3) competencia discursiva (capacidad de crear textos con cohesión y coherencia en las dos lenguas de trabajo), y 4) competencia de transferencia (habilidad de transferir el significado entre la lengua de partida y la lengua meta) (cf. Beeby, 1996: 92).

### 1.2.12 Las habilidades del traductor según Hatim y Mason

Hatim y Mason (1997) hablan de habilidades del traductor y subdividen el proceso de traducción en tres fases, para las cuales el traductor necesita unas habilidades específicas. Las habilidades relacionadas con las fases son:

- 1) Habilidades de procesamiento del texto original: reconocer la intertextualidad y la situacionalidad; reconocer la intencionalidad; organizar la estructura textual; juzgar la informatividad según su influencia sobre los lectores del texto original.
- 2) Habilidades de transferencia: negociación estratégica según la efectividad, la eficiencia y la relevancia para cumplir la tarea del traductor con un objetivo retórico.
- 3) Habilidades de procesamiento del texto meta: establecer la intertextualidad y la situacionalidad, crear la intencionalidad, organizar la estructura del texto, equilibrar la informatividad según el efecto sobre los lectores del texto meta. (Hatim y Mason, 1997: 205)

### 1.2.13 La competencia traductora según Neubert

Albrecht Neubert elabora su modelo en dos ocasiones. En 1994 propone una primera versión dividida en tres competencias: competencia lingüística, competencia de especialidad y competencia de transferencia (Neubert, 1994: 412). En el año 2000<sup>2</sup> amplía su modelo, describiendo competencia traductora a través de siete características: complejidad, heterogeneidad, aproximación, *open-endedness* o apertura constante<sup>3</sup>, creatividad, situacionalidad e historicidad; todos estos rasgos están interrelacionados (Neubert, 2000: 5). Neubert subraya también que lo que distingue al traductor, y que le permite hacer su trabajo, es su competencia translatoria. Esta competencia especial tiene cinco componentes distintos: competencia lingüística, competencia textual, competencia temática, competencia cultural y competencia de transferencia; las primeras cuatro se comparten en parte con cualquier comunicación, mientras que la última es prototípica de la traducción (*Ibid*: 6).

## 1.3 La consolidación de la investigación sobre la competencia traductora

A partir del año 2000 la investigación en competencia traductora adquiere un papel más importante en los estudios de traductología. La competencia traductora se convierte en un objeto de estudio en sí mismo, gracias también al aporte de otras disciplinas, que permiten abarcar el tema de la competencia traductora desde distintas perspectivas y con enfoques específicos (Hurtado Albir, 2015).

En este apartado recopilamos los principales estudios sobre competencia traductora publicados después del año 2000, analizando cómo han sido llevados a cabo y qué perspectiva interdisciplinar adoptan. Se tratará el modelo de PACTE, publicado en 1998 en su primera versión y en 2003 en su planteamiento actual, por separado: la razón es la importancia que este modelo ha tenido para los sucesivos estudios y además por su validación empírica, algo que hace de este modelo un caso especial en la literatura sobre la competencia traductora.

---

<sup>2</sup> Kelly (2002: 12) señala que en realidad el modelo es de 1997, cuando Neubert lo presentó por primera vez durante una conferencia en la Aston University de Birmingham (Reino Unido).

<sup>3</sup> Orozco (2000: 92), por otro lado, traduce este concepto como «aprendizaje continuo o estado de alerta constante, ya que se refiere a la necesidad constante de estar al día tanto respecto a la información periódica como en relación a la bibliografía que aparece y a las constantes modificaciones que tienen lugar en el uso de la lengua» (*Ibidem*).

### 1.3.1 La competencia traductora según Kelly

En 2002 Kelly propone su modelo de competencia traductora basándose en la realidad profesional de los traductores y en los estudios anteriores; su modelo tiene una finalidad didáctica, aunque ella afirma que puede ser aplicado a un ámbito más amplio (Kelly, 2002: 14). Kelly define la competencia traductora como:

la macrocompetencia que constituye el conjunto de capacidades, destrezas, conocimientos e incluso actitudes que reúnen los traductores profesionales y que intervienen en la traducción como actividad experta y que se desglosa en las subcompetencias que se relacionan a continuación, en su conjunto necesarias para el éxito de la macrocompetencia (*Ibidem*).

Estas subcompetencias son: 1) subcompetencia comunicativa y textual en al menos dos lenguas y culturas; 2) subcompetencia cultural; 3) subcompetencia temática; 4) subcompetencia instrumental profesional; 5) subcompetencia psicofisiológica; 6) subcompetencia interpersonal, y 7) subcompetencia estratégica (*Ibid*: 14-15). La subcompetencia estratégica juega un papel muy importante dentro de este modelo, siendo la subcompetencia que dirige a las demás; sin embargo, por admisión de la misma autora, el modelo no ha sido probado de forma empírica. Kelly destaca también una serie de objetivos formativos generales para cada subcompetencia, útiles para crear un diseño curricular basado en su modelo (*Ibid*: 17-18).

### 1.3.2 Las capacidades de los traductores según González Davies

La propuesta de María González Davies tiene una perspectiva didáctica y se compone de una serie de habilidades útiles a los estudiantes de un grado en traducción. Su perspectiva se sitúa dentro de una propuesta didáctica de diseño curricular y para esto plantea cuatro elementos que deberían ser incluidos: 1) instrumentalización (instrumentos del trabajo y nuevas tecnologías); 2) pre-especialización (introducción a los distintos campos temáticos); 3) habilidades transferibles que puedan ser aplicadas a distintas combinaciones lingüísticas; 4) habilidad de alejarse de una definición tradicional de la traducción como acto mecánico y desarrollo de una práctica crítica y de un aprendizaje continuo (González Davies, 2004: 74).

Desde aquí procede analizando cómo estas áreas del conocimiento pueden ser enseñadas a través de una serie de asignaturas relacionadas con un elenco de habilidades. Estas capacidades pueden ser consideradas como características que los futuros traductores deberían poseer. Las áreas de conocimiento son:

- Trabajo lingüístico: continuo aprendizaje y desarrollo de las lenguas de trabajo.
- Ámbitos de especialidad: introducción al conocimiento enciclopédico en distintas disciplinas.
- Habilidades de traducción: resolución de problemas, desarrollo de la creatividad y de la autoconfianza, uso de estrategias, elección de la mejor estrategia según la finalidad del encargo, escuchar las demandas del cliente, trabajar con rapidez, superar las dificultades, saber hacer traducciones directas e inversas según las expectativas del mercado, y habilidad de revisión.
- Habilidades de búsqueda
- Habilidades informáticas: uso de las herramientas informáticas para la traducción, uso de las herramientas TAO y de la traducción automática, y habilidad de buscar información en línea.
- Habilidades profesionales: conocimiento de los derechos del traductor, de los contratos, de las formas de pago y de los procesos de edición. (*Ibid*: 74-75)

### 1.3.3 La competencia del traductor según Alves y Gonçalves

Alves y Gonçalves, en distintos trabajos (Alves et al., 2000; Gonçalves, 2003, Alves y Gonçalves, 2007), proponen un modelo de competencia traductora basado en la teoría de la relevancia (Gutt, 1991). En este modelo hay una distinción entre una competencia general del traductor, definida como «all knowledge, abilities, and strategies a successful translator masters and which lead to an adequate performance of translation tasks» (Alves et al., 2000: 13), y una competencia específica del traductor, guiada por los principios de la teoría de la relevancia (Gonçalves, 2003). Según esta perspectiva, los autores conciben la traducción como una búsqueda progresiva y recursiva de semejanza interpretativa entre dos unidades de traducción (Alves y Gonçalves, 2007: 44). Según la experiencia y la pericia del traductor, este proceso puede situarse en distintos puntos del sistema cognitivo, que para Alves y Gonçalves se puede representar como una serie de círculos concéntricos, más a la periferia (procesos automáticos) o en el centro.

Ellos definen la competencia específica del traductor como el centro de una supercompetencia cuya función es coordinar a otras subcompetencias a través de procesos conscientes o metacognitivos. La competencia lingüística se sitúa en la periferia del modelo, siendo la pericia en las lenguas una actividad altamente automatizada y proceduralizada dentro del sistema cognitivo. La continua búsqueda de unidades de traducción está en el centro del modelo, lo cual toma en préstamo tres elementos del modelo de PACTE (2003): la subcompetencia instrumental, la subcompetencia de conocimientos de traducción y los componentes psicofisiológicos (*Ibid*: 46-47).

El modelo ha sido evaluado de manera empírica en cuatro ocasiones por los autores, aunque en cada ocasión con pocos sujetos (*Ibid*: 48-50). Esto ha llevado también a la creación de dos perfiles de traductores: el *narrow-band translator* (traductor novato), que trabaja sobre todo según indicaciones muy contextualizadas y sin sintetizar las informaciones procedimentales, conceptuales y contextuales; el *broadband translator* (traductor experto), capaz de usar las informaciones provenientes de distintos niveles cognitivos, evitando interferencias y «expandiendo» su competencia específica para incluir el aspecto metacognitivo de la traducción (*Ibid*: 50-51).

### 1.3.4 La competencia traductora según Shreve

El modelo de competencia de Gregory Shreve se puede situar en el ámbito de los estudios sobre el conocimiento experto. Su noción de competencia está estrictamente correlada con la de pericia y de *deliberate practice*, definida como «[a] regular engagement in specific activities directed at performance enhancement in a particular domain, where domain is some sort of skilled activity» (Shreve, 2006: 29). Siendo la traducción una actividad compleja, la cual necesita de distintas habilidades para ser practicada a nivel experto, para Shreve es importante encontrar la manera en que la competencia traductora se desarrolla hasta convertirse en conocimiento experto. Él define la competencia traductora como un conjunto de múltiples recursos cognitivos relacionados con la traducción (*Ibid*: 28). Shreve añade también que, en un modelo de investigación basado en el conocimiento experto, saber traducir significaría poseer la siguientes habilidades: 1) conocimientos lingüísticos en la L<sub>1</sub> y en la L<sub>2</sub>; 2) conocimientos culturales en las culturas de partida y de llegada (incluye los conocimientos de especialidad); 3) conocimientos de las convenciones textuales en las dos lenguas, y 4) conocimientos de traducción, es decir conocimientos de las distintas técnicas y estrategias de traducción y además de la habilidad en el uso de los instrumentos y en la búsqueda de información (*Ibid*: 40).

### **1.3.5 Las habilidades del traductor según Gouadec**

Daniel Gouadec no habla directamente de competencia traductora, sino más bien de las habilidades que un traductor tiene que poseer para poder trabajar. Su perspectiva está muy relacionada con la del mundo profesional y por esta razón incluye aspectos que normalmente no aparecen en las definiciones de competencia traductora. Para Gouadec el traductor tiene que poseer una serie de habilidades: 1) un conocimiento absoluto de las lenguas de trabajo; 2) un conocimiento absoluto de todo tipo de técnicas de búsqueda de información y documentación; 3) saber buscar y manejar bases de datos terminológicos y fraseológicos; 4) conocimientos básicos en distintos ámbitos de especialidad posibles, como economía, ciencia, tecnología, etc.; 5) un conocimiento avanzado de las técnicas de traducción, localización y revisión; 6) saber usar bien los instrumentos y los softwares necesarios para la profesión; 7) un conocimiento de las costumbres y la ética de la profesión; 8) conocimientos básicos de financia y gestión de negocios; 9) experiencia en la gestión de proyectos, y 10) tener capacidades interpersonales (Gouadec, 2007: 328).

Para Gouadec el traductor tiene que desarrollar las competencias necesarias para las demandas del mercado de la traducción; su preocupación es entonces trazar un perfil profesional más que investigar la competencia traductora.

### **1.3.6 Las competencias según Katan**

David Katan, en su capítulo de 2008 «University Training, Competencies and the Death of the Translator. Problems in Professionalizing Translation and in the Translation Profession», propone una serie de reflexiones muy interesantes acerca de lo que significa enseñar traducción, de la manera en que se enseña y de los retos para la universidad en la formación de futuros traductores. Una de las aportaciones más interesantes es su lista de competencias: Katan propone una serie de competencias y habilidades que están en la base de su curso en traducción especializada. Las competencias se dividen en:

- 1) competencias específicas de la lengua-cultura:
  - competencia textual: comprensión en la lengua de partida y producción en la lengua meta.
  - competencia extralingüística: conocimientos biculturales y conocimientos de especialidad.
- 2) competencias de traducción:
  - competencia general de transferencia/mediación: conocimientos generales sobre el funcionamiento de la traducción (conocimientos teóricos, estrategias, resolución de problemas).
  - competencia estratégica de transferencia/mediación: conocimientos de léxico especializado, estructura de los géneros, estrategias de compensación y traducción de términos culturales, estrategias retóricas.
  - competencia instrumental/profesional: conocimientos y habilidades relacionadas con la profesión (uso de las fuentes de documentación, uso de las tecnologías informáticas y conocimientos del mercado laboral).
  - competencia actitudinal: conjunto de rasgos personales como la curiosidad, la flexibilidad, la creatividad y la perseverancia entre otras. (Katan, 2008: 133-140)

### **1.3.7 Las competencias según el EMT**

En 2006 la Dirección General de Traducción de la Comisión Europea (DGT), a la luz de la gran importancia de la traducción dentro de la Unión Europea y el variado panorama de estudios universitarios para la formación de traductores, decidió dar vida al proyecto European Master's in Translation (EMT). El objetivo del EMT es «[to] improve the quality of translator training in order to enhance the labour market integration

of young language professionals» ([https://ec.europa.eu/info/resources-partners/european-masters-translation-emt/european-masters-translation-emt-explained\\_en](https://ec.europa.eu/info/resources-partners/european-masters-translation-emt/european-masters-translation-emt-explained_en)) (EMT: 2009) a través de una red de másteres universitarios que siguen los objetivos y los planteamientos de la DGT. Uno de los mayores resultados del EMT es la creación de un marco de referencia de las competencias necesarias para los profesionales de la traducción en la Unión Europea, para que las universidades pertenecientes al proyecto puedan diseñar sus currícula según ello.

La primera versión del marco de referencia para las competencias es de 2009: en este documento se traza un esbozo de las competencias necesarias para los futuros traductores, subrayando como «is intended as a basis, enabling the content of training sequences/modules/programmes/sessions to be established and the most appropriate teaching methods to be chosen» (EMT, 2009: 3). Las competencias del traductor son:

- 1) Competencia de provisión de servicios: competencia subdividida en la dimensión interpersonal (papel social del traductor, relación con el cliente, ética profesional, trabajo en equipo y otras competencias interpersonales) y dimensión productiva (capacidad de seguir las instrucciones, justificar las propias elecciones, revisar el trabajo y usar el metalenguaje de la traducción).
- 2) Competencia lingüística en los idiomas de trabajo.
- 3) Competencia intercultural: competencia subdividida en la dimensión sociolingüística (conocimiento de las variaciones lingüísticas y de registro) y dimensión textual (capacidad de análisis y síntesis de un documento, individuación y análisis de los elementos culturales, adhesión a las convenciones de género).
- 4) Competencia de búsqueda de información (capacidad de localizar las fuentes de documentación necesarias, creación de estrategias de documentación, capacidad de evaluación de las distintas fuentes de documentación, uso de los instrumentos de búsqueda).
- 5) Competencia temática (aprender a aprender, competencia en distintos ámbitos de especialidad, desarrollo del espíritu crítico).
- 6) Competencia tecnológica (uso de las herramientas de traducción asistida por ordenador —TAO—, habilidad de usar y manejar distintos tipos de archivos y bases de datos, habilidad de aprender a usar nuevas herramientas, conocer las posibilidades y los límites de la traducción automática) (*Ibid*: 4-7)

En 2017 el EMT publicó un nuevo documento que actualiza el de 2009: el objetivo es proporcionar un nuevo marco de referencia que pueda reflejar los cambios que se han producido en el mundo de la traducción. Las novedades principales son:

- se habla de cinco áreas de competencia, que se deberían desarrollar dentro de los másteres en traducción, dentro de las cuales hay distintas habilidades. Estas áreas son: 1) lengua y cultura; 2) traducción; 3) tecnologías; 4) competencia interpersonal, y 5) provisión de servicios.
- La competencia de traducción comprende todos los aspectos estratégicos, metodológicos y temáticos del proceso de traducción, incluyendo el análisis de los documentos, la atención al encargo, los conocimientos en ámbitos de especialización, la competencia de revisión y de post-edición de traducción automática (TA).
- La TA se convierte en uno de los puntos principales del apartado de tecnologías.
- Se incluyen nuevas habilidades interpersonales, como por ejemplo el uso de las redes sociales de manera responsable y el trabajo en equipos «virtuales» (EMT, 2017).

Esta segunda versión del EMT refleja sin duda los grandes cambios que están transformando el mundo de la traducción, sobre todo a nivel tecnológico y de cómo se percibe la profesión del traductor.

### 1.3.8 La competencia traductora según Göpferich

El modelo de competencia traductora de Susanne Göpferich, inspirado en el modelo de PACTE (2003)<sup>4</sup>, se compone de distintas competencias: 1) competencia comunicativa en dos lenguas; 2) competencia de campo; 3) competencia de uso de instrumentos y de búsqueda; 4) competencia de activación de los mecanismos de rutina de la traducción; 5) competencia psicomotora, y 6) competencia estratégica. La competencia estratégica es central en el modelo, siendo la que mantiene el equilibrio entre todas y que gestiona la macroestrategia del proceso traductor (Göpferich, 2009: 21-23).

El uso de las distintas competencias es regulado por tres factores, que están a la base del modelo: el encargo y las normas de la traducción; el *ethos* del traductor y su idea de la profesión; la predisposición psicofísica del traductor (inteligencia, ambición, perseverancia, etc.) (*Ibidem*).

El modelo de Göpferich sirve a la autora como marco de referencia para el proyecto de investigación *TransComp*: el objetivo del estudio, de carácter longitudinal, es medir, de manera empírica, la adquisición de la competencia traductora, basándose en este modelo.

### 1.3.9 Los conocimientos de Risku, Dickinson y Pircher

Risku, Dickinson y Pircher juntan las nociones de capital intelectual y gestión del conocimiento (*knowledge management*, KM) con las competencias que los traductores necesitan en la industria lingüística moderna. Los autores distinguen entre conocimientos explícitos, que pueden ser codificados, almacenados y transmitidos, y conocimientos tácitos o implícitos, es decir todo aquello que se sabe pero no se puede expresar, basándose en la intuición y en las sensaciones (Risku et al., 2010: 86). Siguiendo la bibliografía en materia de competencia traductora, los autores identifican cinco áreas de conocimiento necesarias para los traductores: 1) conocimientos lingüísticos, de lenguaje y de traducción; 2) conocimientos nacionales y culturales; 3) conocimientos generales y de especialidad; 4) conocimientos sobre el cliente y sobre los negocios, y 5) habilidad en el uso del ordenador y de la informática en general (*Ivi*: 89). Para cada categoría se enumeran una serie de elementos, tanto de conocimientos explícitos como tácitos, con los instrumentos que pueden ayudar en la gestión del conocimiento. A través de estas categorías los autores proponen entonces una lista de herramientas que pueden ayudar el traductor a convertir sus conocimientos en las distintas áreas en capital intelectual que puede vender en el mercado de la traducción (*Ivi*: 91).

## 1.4 El modelo de competencia traductora de PACTE

Entre todos los modelos de competencia traductora presentados en este capítulo, hemos decidido analizar el modelo de PACTE en un apartado distinto. Este modelo de competencia traductora, que ha sufrido una evolución desde su primera aparición en 1998, es el modelo que hemos decidido adoptar para nuestro estudio: su versión de 2003 es una de las propuestas más completas y, sobre todo, es uno de los pocos modelos de competencia traductora probado empíricamente (véase Hurtado Albir 2017a). Este modelo es, además, el fundamento para el modelo de adquisición de la competencia traductora del mismo grupo y otros autores han utilizado partes del modelo de PACTE como base para sus propias propuestas o han sido influidos por ellas (cfr. Kelly, 2002; Alves y Gonçalves, 2007; Göpferich, 2009). En este apartado vamos a analizar la historia del modelo de PACTE, desde su primera versión hasta su validación empírica.

---

<sup>4</sup> Para una exposición más detallada del modelo de competencia traductora del grupo PACTE véase el apartado 1.4.2. p.14

### 1.4.1 La primera versión del modelo de PACTE (1998)

PACTE (Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación) es un grupo de investigación de la Universitat Autònoma de Barcelona fundado en 1997 con el objetivo de estudiar, de forma empírica, la adquisición de la competencia traductora (PACTE: 2019). Este objetivo a largo plazo necesitaba antes una definición de competencia traductora que pudiera servir como base para estudiar la adquisición de esa misma competencia.

En 1998, PACTE propone su primer modelo de competencia traductora basado en hipótesis teóricas. El grupo define la competencia traductora como «the underlying system of knowledge and skills needed to be able to translate» (PACTE, 2000: 100). El modelo propuesto es holístico y dinámico, y se compone de seis elementos:

- 1) Competencia comunicativa en dos lenguas: se define como el sistema de conocimientos y habilidades subyacentes necesarias para la comunicación. PACTE distingue entre componentes lingüísticos, discursivos y sociolingüísticos.
- 2) Competencia extralingüística: se compone de conocimientos enciclopédicos y conocimientos específicos que pueden ser activados si la traducción lo requiere. Se incluyen también conocimientos implícitos o explícitos sobre la traducción y conocimientos biculturales.
- 3) Competencia instrumental/profesional: conocimientos sobre los instrumentos de la profesión y de los negocios. Incluye el conocimiento de las fuentes de documentación y de las tecnologías, conocimiento del mercado laboral y de los aspectos éticos de la profesión.
- 4) Competencia psicofisiológica: se define como la capacidad de utilizar todos los recursos psicomotores, cognitivos y actitudinales. Incluye elementos como la memoria, habilidades de lectura y escritura, creatividad, curiosidad intelectual, perseverancia, espíritu crítico y otras.
- 5) Competencia de transferencia: es la competencia central que integra todas las demás. Se define como la habilidad de completar el proceso de transferencia desde la lengua de partida a la lengua meta, teniendo en cuenta la función de la traducción y el receptor. Los subcomponentes de esta competencia son la competencia de comprensión, la capacidad de «desverbalizar» y evitar las interferencias, competencia de reexpresión y habilidad de llevar a cabo el proyecto de traducción.
- 6) Competencia estratégica: es el conjunto de procedimientos individuales, conscientes e inconscientes, verbales y no verbales, que se usan para resolver los problemas encontrados durante el proceso de traducción (*Ibid*: 102-103)

En el modelo de PACTE, las competencias están todas interrelacionadas entre ellas, con la competencia de transferencia como punto central.

Este modelo sirvió como base teórica para dos estudios piloto (PACTE, 2002) con los miembros del grupo y con seis traductores profesionales, cuyos resultados llevaron a la elaboración de un nuevo modelo de competencia traductora y a una redefinición de los instrumentos metodológicos.

### 1.4.2 El modelo actual de competencia traductora

En 2003, el grupo PACTE presenta su revisión del modelo original de competencia traductora. La observación de los resultados de los estudios piloto llevó a los miembros del grupo a modificar su propuesta: las actividades de los sujetos, estudiadas a través de distintos elementos como la observación directa, las traducciones, los TAP retrospectivos, los cuestionarios y el programa de grabación de pantalla PROXY, señalaron algunas incoherencias con el modelo de 1998 (PACTE, 2003: 58).

El modelo de PACTE de 2003 incluye conocimientos declarativos y procedimentales, y se compone de cinco subcompetencias, y de una serie de mecanismos psicofisiológicos. Los componentes del modelo son:

- 1) Subcompetencia bilingüe: conocimientos prevalentemente procedimentales necesarios para comunicar en las dos lenguas. Se compone de conocimientos pragmáticos, sociolingüísticos, textuales, gramaticales y léxicos en las dos lenguas.
- 2) Subcompetencia extralingüística: conocimientos prevalentemente declarativos, tanto implícitos como explícitos, sobre el mundo en general. Incluye conocimientos biculturales, conocimientos enciclopédicos y conocimientos temáticos.
- 3) Subcompetencia conocimientos de traducción: conocimientos prevalentemente declarativos, implícitos y explícitos, sobre el funcionamiento de la traducción. Incluye tanto conocimientos sobre la actividad de la traducción (tipologías de unidades de traducción, estrategias, técnicas de resolución de los problemas) como conocimientos sobre el mercado laboral y la profesión en general.
- 4) Subcompetencia instrumental: conocimientos prevalentemente procedimentales relacionados con el uso de las fuentes de documentación y las tecnologías informáticas aplicadas a la traducción (diccionarios, enciclopedias, gramáticas, libros de estilo, textos paralelos, corpora electrónicos, buscadores, etc.).
- 5) Subcompetencia estratégica: la subcompetencia estratégica es la más importante y se sitúa al centro del modelo. PACTE define la subcompetencia estratégica como «[p]rocedural knowledge to guarantee the efficiency of the translation process and solve the problems encountered. This is an essential sub-competence that affects all the others and causes inter-relations amongst them because it controls the translation process» (*Ibid*: 59). Sus funciones incluyen la planificación y el control del proyecto de traducción, la evaluación del proceso y de los resultados según la finalidad, la activación de las distintas subcompetencias, la identificación de los problemas de traducción y la aplicación de estrategias para resolverlos.
- 6) Componentes psicofisiológicos: conjunto de componentes cognitivos como la memoria, la percepción, la atención y la emoción; componentes actitudinales como la curiosidad intelectual, la perseverancia, el rigor, el espíritu crítico y la confianza en sí mismo; habilidades como la creatividad, el razonamiento lógico, la capacidad de análisis y síntesis. (*Ibidem*)

También en esta versión las distintas competencias están estrictamente imbricadas, con la subcompetencia estratégica en el centro, donde antes había la competencia de transferencia (que desaparece del modelo). Interesante es la introducción de la distinción entre conocimientos procedimentales y declarativos y sobre todo la importancia que se atribuye al componente estratégico de la competencia traductora. El modelo de PACTE tiene el gran mérito de haber sido validado de manera empírica, algo que, como hemos visto antes, es poco frecuente en el contexto de los estudios sobre competencia traductora.

### **1.4.3 La validación empírica del modelo de PACTE**

Para la validación empírica del modelo, PACTE utilizó dos categorías distintas de sujetos: traductores expertos, definidos como traductores profesionales con seis años o más de experiencia y cuya fuente de ingresos principal es la traducción (70 % o más) y profesores de idiomas, con seis o más años de experiencia como docentes y sin experiencia en traducción (PACTE, 2005: 611). La categoría de los profesores de idiomas se eligió como grupo de control para el experimento, permitiendo el control de variables de confusión como los conocimientos lingüístico y extralingüístico. Además los profesores comparten algunas de las subcompetencias con los traductores, o sea la subcompetencia lingüística y la subcompetencia extralingüística. Todos los sujetos (traductores y profesores de idiomas) tenían que ser hablantes nativos de

castellano y/o catalán y tener el inglés, el francés o el alemán como idioma principal de trabajo (PACTE, 2017: 94).

La valoración empírica del modelo tenía como objetivo principal identificar qué hace que la competencia traductora sea distinta de otras competencias y ver cuáles son sus características específicas más importantes. Los objetivos secundarios fueron: identificar las diferencias entre la competencia traductora y la competencia bilingüe, y validar los instrumentos de medición de la competencia traductora propuestos por PACTE (Hurtado Albir, 2017a: 64). Estos fueron los objetivos del estudio piloto, realizado en 2004 y necesario para diseñar con mayor precisión el posterior experimento que serviría para validar el modelo.

PACTE llevó a cabo el experimento sobre competencia traductora en 2005 y 2006, y estableció una serie de nuevas hipótesis, tanto teóricas como empíricas y operacionales (*Ibid*: 83-85). Se utilizaron dos muestras: 35 traductores profesionales, con castellano y/o catalán como lengua materna, y 24 profesores de lenguas extranjeras, elegidos como grupo de control. Durante el experimento, los grupos tuvieron que traducir dos textos, de aproximadamente 150 palabras, uno desde el inglés, el alemán o el francés al castellano y uno en la combinación inversa; además tenían que completar unos cuestionarios sobre las traducciones y participar en entrevistas retrospectivas. Cada sujeto fue observado a través de un programa de grabación de pantalla llamado *Camtasia* y mediante observación directa (véase PACTE, 2017, *Experimental Design*, pp.81-96).

Todas estas informaciones han servido para obtener una gran cantidad de datos, elaborados en los distintos capítulos de la publicación *Researching Translation Competence by PACTE Group*<sup>5</sup>. El experimento ha servido para validar el modelo de competencia traductora de PACTE (2003), confirmando las hipótesis teóricas. A través de distintos canales de recogida de datos se han analizado cómo los sujetos activaban las subcompetencias. En el caso de la subcompetencia instrumental, por ejemplo, se han observado indicadores como el número de recursos utilizados, el tiempo total invertido en las búsquedas, el tiempo invertido en las búsquedas en las distintas fases de la traducción, el número de búsquedas y la variedad de las consultas (Kuznik, 2017: 220)<sup>6</sup>. La competencia traductora es una competencia adquirida distinta de la competencia bilingüe y hay diferencias en su uso entre la traducción directa y la traducción inversa. Los resultados demuestran también que existen algunas competencias que parecen ser específicas de la competencia traductora, es decir la competencia instrumental, la competencia estratégica y la competencia de conocimientos de traducción. El experimento ha servido también para confirmar la validez de los instrumentos empleados, que podrán servir para futuras investigaciones en este ámbito (*Ibid*: 282-302).

## 1.5 Recapitulación

En las siguientes tablas recogemos los modelos presentados en este primer capítulo y analizamos sus características.

<i>Autor y denominación</i>	<i>Características principales</i>	<i>Validación empírica</i>	<i>Aspectos instrumentales (documentación y/o tecnología)</i>
Wilss (1976) Competencia traslatoria	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Definición tripartita centrada en los aspectos lingüísticos.</li> <li>● Competencia de recepción, competencia de producción y competencia de transferencia.</li> </ul>	No	No se hace referencia.
Roberts (1984)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Modelo dividido en cinco subcompetencias:</li> </ul>	No	Uso de las fuentes de

<sup>5</sup> Para razones de límites de espacio, en este capítulo no se presentarán los datos de manera extensa. Para una mayor elaboración de ellos véase Hurtado Albir, 2017b.

<sup>6</sup> Véase también cap. 2, apartado 2.1.2, p. 25

Competencia del traductor	lingüística, de traducción, metodológica, de especialidad, técnica.		documentación.  Uso de los instrumentos técnicos del trabajo.
Lowe (1987)  Habilidades de traducción	<ul style="list-style-type: none"> <li>● No habla directamente de competencia traductora</li> <li>● Lista de habilidades necesarias para el traductor: comprensión lectora en la lengua de partida; capacidad de redacción en la lengua meta; comprensión del estilo de la lengua de partida; dominio del estilo de la lengua de llegada; comprensión de los aspectos sociolingüísticos y culturales en la lengua original; dominio de aspectos sociolingüísticos y culturales en la lengua de llegada; velocidad o habilidad integradora; el factor X.</li> <li>● Modelo poco claro (no se definen bien las habilidades).</li> </ul>	No	No se hace referencia.
Bell (1991)  Competencia traductora	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Tres distintos enfoques: competencia como conocimiento del hablante bilingüe ideal, como sistema de conocimiento experto y como competencia comunicativa</li> <li>● Modelo comunicativo basado en el concepto de competencia comunicativa de Swain (1985). Se compone de cuatro áreas de conocimiento: gramatical, sociolingüístico, discursivo y estratégico. El traductor tiene que poseer una competencia lingüística y un conocimiento de los códigos comunicativos en las dos lenguas.</li> </ul>	No	No se hace referencia.
Nord (1988, 1992)  Competencia traslatoria	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Modelos basados en el aspecto didáctico.</li> <li>● Propuesta de 1988, las competencias necesarias para el traductor: competencia en lengua materna y en lengua extranjera, competencia cultural, competencia temática y competencia investigadora</li> <li>● Revisión de 1992, revisión de las competencias: competencia de recepción y análisis del texto; competencia de búsqueda; competencia de transferencia; competencia de producción textual; competencia de valoración de la calidad de las traducciones; competencia lingüístico-cultural</li> <li>● Competencia lingüístico-cultural como la más importante.</li> </ul>	No	Competencia de documentación (no se define).
Hewson y Martin (1991)  Competencia del traductor	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Tema tratado solo superficialmente</li> <li>● Tres tipos de competencias: competencia interlingüística adquirida; competencia de disimilación; competencia de transferencia.</li> </ul>	No	Se hace referencia al uso de las fuentes de documentación como parte de la competencia de transferencia.
Pym (1991)  Competencia traductora	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Modelo minimalista</li> <li>● Competencia traductora: capacidad de proponer más de una solución traductora y saber escoger la más apta.</li> </ul>	No	No se hace referencia.
Kiraly (1995)  Competencia del traductor	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Competencia traductora como parte del proceso cognitivo</li> <li>● Tres tipos de conocimientos: conocimientos de los factores situacionales de una determinada traducción; conocimientos relevantes para la traducción, es decir conocimientos lingüístico-culturales y de especialidad; habilidad para</li> </ul>	No	No se hace referencia.

	<p>iniciar los procesos psicolingüísticos necesarios para la formulación de una traducción, verificando que corresponda al texto de partida.</p>		
<p>Hurtado (1996)</p> <p>Competencia traductora</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Competencia traductora como habilidad de saber traducir.</li> <li>● Cinco subcompetencias: competencia lingüística en las dos lenguas; competencia extralingüística; competencia «traslatoria» o de «transferencia»; competencia «profesional» o de «estilo de trabajo»; competencia estratégica.</li> </ul>	No	<p>Habilidad de documentación y uso de las nuevas tecnologías como parte de la competencia profesional.</p>
<p>Presas (1996)</p> <p>Competencia traductora</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Distinción entre competencia del traductor natural y del traductor formado.</li> <li>● Competencia traductora dividida en conocimientos epistémicos (lingüísticos, culturales, conocimientos enciclopédicos y conocimientos de la materia de trabajo) y operativos, divididos en conocimientos nucleares, conocimientos periféricos y conocimientos tangenciales.</li> </ul>	No	<p>Capacidad de usar las fuentes de documentación (conocimientos periféricos).</p> <p>Capacidad de utilizar los instrumentos tecnológicos de edición y autoedición (conocimientos tangenciales).</p>
<p>Beeby (1996)</p> <p>Competencia comunicativa del traductor</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Modelo de competencia traductora para la traducción inversa.</li> <li>● Competencia comunicativa del traductor, dividida en cuatro competencias: competencia gramatical; competencia sociolingüística; competencia discursiva; competencia de transferencia.</li> </ul>	No	No se hace referencia.
<p>Hatim y Mason (1997)</p> <p>Habilidades del traductor</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Proceso traductor dividido en tres fases que incluyen determinadas habilidades.</li> <li>● Habilidades de procesamiento del texto de origen; habilidades de transferencia; habilidades de procesamiento del texto meta.</li> </ul>	No	No se hace referencia.
<p>Neubert (1994, 2000)</p> <p>Competencia traductora</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 1994: competencia traductora dividida en tres competencias (competencia lingüística, competencia de especialidad y competencia de transferencia)</li> <li>● 2000, revisión de la propuesta. Competencia traductora compuesta por siete aspectos: complejidad, heterogeneidad, aproximación, <i>open-endedness</i>, creatividad, situacionalidad e historicidad.</li> <li>● Competencia estratégica como aspecto diversificador del traductor. Tiene cinco subcompetencias: competencia lingüística, competencia textual, competencia temática, competencia cultural y competencia de transferencia.</li> </ul>	No	No se hace referencia.

Tabla 1.1: Los modelos de los años ochenta y noventa

En la Tabla 1.1 se recogen de manera muy esquemática los modelos de competencia traductora surgidos en los años ochenta y noventa (más el modelo de Wilss de 1976). La primera observación es la falta de modelos validados empíricamente. En esta primera fase los modelos son teóricos, sin algún tipo de opción para la valoración empírica. Se nota una gran cantidad de modelos multicomponenciales, aunque no en todos se habla de competencias, sino también de habilidades o de conocimientos.

Los elementos que se podrían reconducir a la competencia instrumental, tanto a nivel de uso de las fuentes de documentación como de la tecnología, no aparecen en todos los modelos. En la mayoría de los casos en que se mencionan se trata de las fuentes de documentación, aunque se habla todavía de documentación en papel

(Roberts, 1984; Nord, 1992; Hewson y Martin, 1991; Hurtado Albir, 1996; Presas, 1996). Los únicos modelos en los que se habla de tecnología son los de Roberts (1984), Hurtado Albir (1996) y Presas (1996).

<i>Autor</i>	<i>Características principales</i>	<i>Validación empírica</i>	<i>Aspectos instrumentales (documentación y/o tecnología)</i>
Kelly (2002)  Competencia traductora	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Competencia traductora como macrocompetencia.</li> <li>● Siete subcompetencias: subcompetencia comunicativa y textual; subcompetencia cultural; subcompetencia temática; subcompetencia instrumental profesional; subcompetencia psicofisiológica; subcompetencia interpersonal; subcompetencia estratégica</li> <li>● La subcompetencia estratégica tiene el papel más importante en el modelo.</li> </ul>	No	<p>Competencia de documentación y de gestión de la terminología (fuentes de documentación, glosarios, bases de datos).</p> <p>Uso de las tecnologías necesarias para el trabajo del traductor (editores de texto, bases de datos, internet, correo electrónico).</p>
PACTE (1998, 2003)  Competencia traductora	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 1998: modelo holístico y teórico</li> <li>● Seis subcompetencias: competencia comunicativa en dos lenguas; competencia extralingüística; competencia instrumental/profesional; competencia psicofisiológica; competencia de transferencia; competencia estratégica.</li> <li>● Competencia de transferencia como parte central del modelo.</li> <li>● 2003: reelaboración del modelo de 1998.</li> <li>● Introducción de la distinción entre conocimientos declarativos y procedimentales.</li> <li>● Seis elementos: subcompetencia bilingüe; subcompetencia extralingüística; subcompetencia de conocimientos de traducción; subcompetencia instrumental; subcompetencia estratégica; componentes psicofisiológicos.</li> <li>● subcompetencia estratégica: centro del modelo.</li> </ul>	Validación empírica a través de un experimento con 35 traductores profesionales y 24 profesores de idiomas. (Modelo de 2003)	<p>Conocimiento de las fuentes de documentación y de las tecnologías (competencia instrumental/profesional) (Modelo de 1998)</p> <p>Uso de las fuentes de documentación y de las tecnologías (diccionarios, enciclopedias, gramáticas, libros de estilo, textos paralelos, corpora electrónicos, buscadores). (Modelo de 2003)</p>
González Davies (2004)  Capacidades de los traductores	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Modelo propuesto con un enfoque didáctico.</li> <li>● Serie de competencias y habilidades que se deberían incluir en un grado en traducción: trabajo lingüístico; ámbitos de especialidad; habilidades de traducción; habilidades de búsqueda; habilidades informáticas; habilidades profesionales.</li> </ul>	No	<p>Habilidad de búsqueda de las informaciones.</p> <p>Uso de las herramientas informáticas para la traducción, (TAO, TA, buscadores de informaciones en línea)</p>
Alves y Gonçalves (2003, 2007)  Competencia del traductor	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Modelo basado en la teoría de la relevancia.</li> <li>● Distinción entre competencia general del traductor y competencia específica.</li> <li>● Influído por el modelo de PACTE (2003)</li> <li>● Distinción entre <i>narrowband translator</i> y <i>broadband translator</i></li> </ul>	Validación empírica del primer modelo de Gonçalves (2003), a través de varios estudios, aunque con pocos sujetos.	Se hace referencia a la subcompetencia instrumental del modelo de PACTE (2003)
Shreve (2006)  Competencia traductora	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Enfoque proveniente de los estudios sobre el conocimiento experto</li> <li>● Conocimientos necesarios para el traductor: conocimientos lingüísticos; conocimientos</li> </ul>	No	Se menciona el uso de la tecnología y de las fuentes de documentación como

	culturales (incluye los conocimientos de especialidad); conocimiento de las convenciones textuales; conocimiento de la traducción.		parte de los conocimientos de traducción.
Gouadec (2007)  Habilidades y conocimientos del traductor	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Perspectiva relacionada con el mundo profesional.</li> <li>● Habilidades y conocimientos del traductor: conocimiento de las lenguas de trabajo; conocimiento de las técnicas de búsqueda de información y documentación; búsqueda y manejo de bases de datos; conocimientos básicos en distintos ámbitos de especialidad; conocimiento avanzado de las técnicas de traducción, localización y revisión; uso de los instrumentos y los softwares necesarios para la profesión; conocimiento sobre ética profesional; conocimientos sobre finanzas; experiencia en la gestión de proyectos; capacidades interpersonales.</li> </ul>	No	<p>Uso de las tecnologías y de los softwares de traducción.</p> <p>Técnicas de búsqueda de información.</p>
Katan (2008)  Competencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Perspectiva didáctica.</li> <li>● Conjunto de competencias y habilidades en un curso de traducción.</li> <li>● Distinción entre competencias específicas de la lengua-cultura y competencias de traducción</li> </ul>	No	Uso de las fuentes de documentación y de las tecnologías informáticas (competencia instrumental/profesional)
EMT (2009, 2017)  Competencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Grupos de expertos de la Comisión Europea, con el objetivo de describir las competencias necesarias para la formación de los traductores.</li> <li>● Dos versiones del modelo (2009 y 2017).</li> <li>● 2009: seis competencias (provisión de servicios, lingüística, intercultural, búsqueda de información, temática, tecnológica)</li> <li>● 2017: cinco áreas de competencia (lengua y cultura; traducción; tecnologías; competencia interpersonal; provisión de servicios).</li> </ul>	No	<p>En el modelo de 2009 se habla tanto de competencia de búsqueda de información, como de tecnología (correctores, editores de textos, memorias de traducción, bases de datos, traducción automática).</p> <p>En el modelo de 2017 aumenta la importancia del aspecto tecnológico y de algunos sus componentes (sobre todo la TA).</p>
Göpferich (2009)  Competencia traductora	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Inspirado en el modelo de PACTE (2003)</li> <li>● Seis subcompetencias: competencia comunicativa en dos lenguas; competencia de campo; competencia de uso de instrumentos y de búsqueda; competencia de activación de los mecanismos de routine de la traducción; competencia psicomotora; competencia estratégica.</li> <li>● Tres factores reguladores: encargo y las normas de la traducción; el <i>ethos</i> del traductor y su idea de la profesión; la predisposición psicofísica del traductor</li> </ul>	No	<p>Uso de fuentes de documentación (en papel o electrónicas), bases de datos, textos paralelos, corpora.</p> <p>Uso de procesadores de textos, software de gestión de traducción y de gestión de terminología, traducción automática.</p>
Risku, Dickinson, Pircher (2010)  Áreas de conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Modelo que basado en la gestión de los conocimientos (explícitos y tácitos), a través de distintas herramientas, con el objetivo de la creación de capital intelectual.</li> <li>● Cinco áreas de conocimientos necesarios para los traductores: conocimientos lingüísticos, de</li> </ul>	No	Se menciona la habilidad de utilizar los instrumentos informáticos necesarios para la profesión del traductor.

	lenguaje y de traducción; conocimiento nacional y cultural; conocimiento general y de especialidad; conocimiento del cliente y de los negocios; habilidad en el uso del ordenador y de la informática en general.		
--	---	--	--

*Tabla 1.2 Los modelos de competencia traductora desde el año 2000*

En la Tabla 1.2 tabla podemos ver como hay bastantes diferencias con los modelos de las primeras dos décadas. La competencia traductora se percibe como algo más complejo y los componentes son mucho más variados, según la perspectiva adoptada. Aparecen también modelos validados empíricamente, aunque su número es muy limitado (Alves y Gonçalves, 2003, 2007; PACTE, 2003).

Otra gran distinción es la presencia de aspectos instrumentales en casi todos los modelos. Esto se podría explicar por los grandes avances tecnológicos que han influido en el mundo de la traducción. Además del uso de las fuentes de documentación, tanto en papel como en formato digital, algunos modelos de competencia traductora incluyen también distintas herramientas informáticas como editores de texto, correctores, herramientas TAO y traducción automática (Kelly, 2002; González Davies, 2004; Gouadec, 2007; EMT, 2009, 2017; Katan, 2008; Göpferich, 2009).

# Capítulo 2: La competencia instrumental: definiciones y análisis de los estudios empíricos

## 2.1 Denominaciones y definiciones de la competencia instrumental

Si en el capítulo anterior habíamos hecho una recopilación de los principales modelos de competencia traductora observando el problema desde una perspectiva general, en este apartado nos enfocaremos específicamente en la competencia instrumental y analizaremos aquellos estudios centrados en aspectos instrumentales de la competencia traductora. La gran variedad de denominaciones y de contenidos es importante para observar de qué manera se ha estudiado la competencia instrumental y qué aspectos han sido descritos con mayor detalle. Por esta razón iremos más en detalle en los modelos presentados en el primer capítulo, describiendo, donde sea posible, cómo los autores han presentado los aspectos instrumentales de sus modelos y qué han incluido en ellos.

### 2.1.1 Las denominaciones de la competencia instrumental

Como ya hemos visto antes, no todos los modelos hablan de aspectos instrumentales en traducción, sobre todo en las primeras dos décadas; las denominaciones adoptadas son además variadas. Si miramos los modelos analizados en el primer capítulo, encontramos que se habla de competencia técnica (Roberts, 1984), competencia de búsqueda (Nord, 1992), competencia profesional o de estilo de trabajo (Hurtado, 1996), capacidad de evaluación y uso de las fuentes de documentación y uso de las tecnologías (Presas, 1996), subcompetencia instrumental (Kelly, 2002; PACTE, 2003; Alves y Gonçalves, 2007), habilidades de búsqueda y habilidades informáticas (González Davies, 2004), habilidad en el uso de instrumentos y en la búsqueda de información (Shreve, 2006), conocimiento de las técnicas de búsqueda de información y uso de los instrumentos y de los softwares (Gouadec, 2007), competencia instrumental/profesional (Katan, 2008), competencia tecnológica (EMT, 2009), habilidad en el uso del ordenador y de la informática (Risku, Dickinson y Pircher, 2010).

Como se puede observar no hay acuerdo sobre la denominación de la competencia y no todos los modelos analizados presentan aspectos instrumentales. Se habla también en algunos casos de habilidades o de conocimientos de los traductores, más que de competencia: esto es un reflejo del hecho que la competencia traductora ha sido estudiada desde varios puntos de vista, utilizando una terminología muy distinta. El término «instrumental» tampoco es uno de los más adoptados para definir este aspecto de la competencia traductora: dependiendo de la perspectiva adoptada por el autor, se habla de competencia o habilidad técnica, de búsqueda, de uso de las fuentes de información, informática, de uso de los instrumentos y profesional.

Se puede sin embargo notar cómo los aspectos instrumentales aparecen cada vez con mayor frecuencia en los modelos con el paso del tiempo, siguiendo la evolución de la profesión y el aumento de los instrumentos tecnológicos que en cada década forman parte del trabajo cotidiano de los traductores. Si miramos la tabla 1.1 en la página 18, en los modelos de los años ochenta y noventa los aspectos instrumentales se mencionan solo cinco veces (Roberts, 1984; Hewson y Martin, 1991; Nord, 1992; Hurtado, 1996), mientras que, en los modelos aparecidos después del año 2000 y resumidos en la tabla 1.2 en la página 21, aparecen en todos. Esta gran disparidad en la mención de los aspectos instrumentales es significativa por varias razones. La primera observación que se puede hacer es que muchos de los primeros modelos de competencia traductora están relacionados con aspectos más bien lingüísticos, textuales y comunicativos de la traducción, y dejan de lado las otras habilidades necesarias para la traducción, entre ellas el uso de los instrumentos. Uno de los modelos que más destaca por su aportación para la competencia instrumental entre aquellos surgidos en las décadas de los ochenta y noventa es el modelo de Roberts (1984): su particularidad es la inclusión de la

competencia técnica, es decir el uso de todas las herramientas tecnológicas necesarias para el trabajo de un traductor; esta aportación es muy interesante, sobre todo debido a que se formula en una época en la cual la relación entre tecnología y traducción estaba en su fase inicial<sup>7</sup>.

Por lo que se refiere a los modelos de la segunda época analizada en el primer capítulo es interesante observar como la mención y la descripción de los aspectos instrumentales aumentan con los años y que, junto con la competencia en el uso de las fuentes de documentación, se menciona en todos los modelos el uso de las tecnologías informáticas. Esta es una señal importante del papel desarrollado por la tecnología en el mundo de la traducción y de cómo esto se refleja en las aportaciones teóricas a la disciplina. Un ejemplo muy interesante para observar la influencia de los avances tecnológicos sobre las definiciones de la competencia instrumental es el conjunto de competencias propuesto por el EMT: comparando las dos versiones (2009 y 2017) se nota, entre las varias novedades añadidas en el segundo planteamiento del modelo, cómo el elemento que más ha marcado la diferencia a nivel tecnológico en el mundo de la traducción, es decir la traducción automática, adquiere más importancia en la versión de 2017.

Tampoco a nivel de contenido hay acuerdo entre los teóricos, que incluyen una gran variedad de herramientas en sus modelos, hablando de la competencia instrumental desde varias perspectivas. En muchos casos se habla de competencia de documentación y de búsqueda de información, mientras que otros autores incluyen también las herramientas informáticas necesarias para la actividad laboral y otros añaden aspectos más relacionados con la profesión en sí misma, como por ejemplo el uso de instrumentos para promocionarse en el mercado de la traducción.

Estando la competencia instrumental estrictamente relacionada con el mundo de la tecnología, la evolución de las herramientas usadas por los traductores se refleja en las definiciones propuestas por los estudiosos. Como se ha mencionado antes, aquí también hay una gran diferencia entre los modelos surgidos en las décadas de los ochenta y noventa y en las aportaciones después del 2000. En la primera etapa, en los pocos modelos que incluyen aspectos instrumentales, se menciona sobre todo la capacidad de documentación y se toca solamente de manera superficial la parte más relacionada con la tecnología: esto se puede explicar por una aproximación aún tradicional a la profesión del traductor, en una época donde la tecnología no estaba todavía en el centro de la actividad profesional. Por otro lado, en los modelos aparecidos en las últimas dos décadas, se puede observar cómo los autores empiezan a mencionar todo tipo de herramientas tecnológicas relacionadas con la traducción y también instrumentos relacionados más con la actividad profesional en un sentido más amplio. En el siguiente párrafo vamos a analizar más en detalle el contenido de aquellos modelos que han descrito los aspectos instrumentales de la competencia traductora, analizando también qué herramientas mencionan y si aparecen también definiciones de los conceptos.

### **2.1.2 El contenido de las definiciones de competencia instrumental**

Como ya se ha mencionado antes, el modelo que recopiló por primera vez los aspectos instrumentales de la competencia traductora es el de Roberts (1984). En su descripción de las competencias que se deberían esperar de un recién graduado en traducción, aparecen dos competencias relacionadas con los aspectos instrumentales: «[compétence] méthodologique (capacité de se documenter sur un sujet donné et d'assimiler la terminologie propre au domaine) [...] [compétence] technique (capacité d'utiliser diverses aides à la traduction, telles que traitement de texte, banques de terminologie, machines à dicter etc.)» (Roberts, 1984: 172-173). Este planteamiento es interesante por dos aspectos. En primer lugar, la denominación de competencia metodológica para referirse al aspecto relacionado con la documentación es relevante porque para Roberts saberse documentar es parte de la metodología de la profesión; muy interesante es también la

---

<sup>7</sup> Chan (2015: 6) señala que la difusión a nivel comercial de herramientas tecnológicas para los traductores se puede datar a finales de los años ochenta, con la comercialización de la herramienta ETOC en 1988.

idea de la asimilación del contenido, algo que sirve para cerrar el círculo de acceso y procesamiento de la información. En segundo lugar, la contribución más relevante es la inclusión de la denominada competencia técnica, definida como la capacidad de utilizar ayudas para la traducción. Se mencionan instrumentos como los procesadores de textos, los bancos de datos terminológicos y hasta los dictáfonos. La definición de Roberts demuestra una gran atención al aspecto profesional de la traducción, percibida no solamente como un traslado de contenido entre dos idiomas, sino también como una actividad laboral para la cual se necesita la ayuda de instrumentos.

Hewson y Martin (1991) y Nord (1992) incluyen los aspectos instrumentales dentro de sus modelos, limitándose sin embargo al aspecto más relacionado con la competencia de documentación. Hewson y Martin mencionan los diccionarios y las bases de datos terminológicas en su competencia de transferencia, una competencia que, por otra parte, contiene también los que ellos llaman métodos de traducción (Hewson y Martin, 1991: 52). Nord en cambio no propone una definición explícita de la competencia de documentación, ni una lista de los instrumentos que la componen.

Hurtado (1996) y Presas (1996) introducen también el aspecto tecnológico dentro de sus definiciones de competencia traductora. Hurtado propone una definición más amplia de los aspectos instrumentales de la competencia traductora, incluyendo la habilidad de documentarse, el uso de las nuevas tecnologías y los conocimientos del mercado laboral (Hurtado, 1996: 39). Estos dos últimos aspectos son muy interesantes por las novedades que introducen en el concepto de competencia traductora, aunque la autora no da ejemplos de los instrumentos que entrarían en esta definición. Presas separa la competencia de documentación y el uso de los diccionarios, considerada como parte de los conocimientos periféricos, del uso de las tecnologías de edición y autoedición del texto, parte de los conocimientos tangenciales (Presas, 1996: 231-232). En este caso, la autora da una importancia distinta a los dos aspectos instrumentales mencionados, privilegiando aquellos relacionados con la documentación.

En la primera sección de este párrafo ya hemos mencionado que los modelos de competencia traductora han reflejado el constante aumento de la presencia tecnológica en el mundo de la traducción. Esto ha implicado también un mayor desarrollo de las definiciones y la enumeración de todos los instrumentos que se consideran como parte integrante del trabajo del traductor. Kelly por ejemplo define la competencia instrumental/ profesional como:

el uso de fuentes documentales de todo tipo, la búsqueda de terminología y la gestión de glosarios, bases de datos etc., el manejo de las aplicaciones informáticas más útiles para el ejercicio de la profesión (tratamiento de textos, autoedición, bases de datos, Internet, correo electrónico), además de otras herramientas tales como el fax, el dictáfono, etc. Comprende asimismo conocimientos básicos para la gestión del ejercicio profesional (contratos, obligaciones fiscales, presupuestos y facturación, etc.), así como de la deontología y el asociacionismo profesional). (Kelly, 2002: 14-15)

Esta definición es visiblemente más amplia si se compara con las anteriores y presenta una lista más larga de herramientas, incluyendo tanto elementos relacionados con el acceso a la información, como herramientas informáticas útiles para facilitar el trabajo y también más generales. Es muy interesante observar cómo aparece una gran variedad de instrumentos y, sin embargo, no hay todavía mención, por ejemplo, de todas aquellas herramientas informáticas relacionadas con la traducción asistida o con la traducción automática, que todavía no tenían el peso que tuvieron más adelante dentro de la actividad profesional de la traducción.

Uno de los modelos más importantes tratados en el primer capítulo es el modelo del grupo PACTE. En ambas las versiones (1998 y 2003) encontramos una mención de los aspectos instrumentales: la competencia instrumental/profesional en la versión de 1998, la cual incluye también aspectos relacionados con el mercado laboral y la ética profesional, y subcompetencia instrumental en el modelo definitivo de 2003. En este planteamiento PACTE define la subcompetencia instrumental como «conocimientos prevalentemente

procedimentales relacionados con el uso de las fuentes de documentación y las tecnologías informáticas aplicadas a la traducción (diccionarios, enciclopedias, gramáticas, libros de estilo, textos paralelos, corpus electrónicos, buscadores, etc.)» (PACTE, 2003: 59; traducción propia). Esta definición es muy interesante porque amplía el abanico de las fuentes de documentación, yendo más allá de los diccionarios y de las enciclopedias. En Kuznik (2017: 222) aparece también una lista de los instrumentos observados durante el experimento de validación empírica del modelo de PACTE: esta lista incluye buscadores en línea, diccionarios (bilingües, monolingües, de sinónimos), enciclopedias, bases de datos en línea, corpus (en línea y en formato CD) y portales especializados. Los aspectos instrumentales del modelo de PACTE se incluyen también en el modelo de Alves y Gonçalves (2003/2007) e influencia asimismo el modelo de Göpferich (2009), la cual añade también el uso de sistemas de gestión de la traducción y de la terminología, así como la traducción automática (Göpferich, 2009: 22)<sup>8</sup>. La validación empírica del modelo de PACTE lo convierte en uno de los más importantes y los resultados relativos al uso de los recursos instrumentales son una muestra muy significativa de la manera en la cual los traductores acceden a la información. El experimento demostró cómo los traductores profesionales, si se comparan con profesores de idiomas (el grupo de control seleccionado para el experimento), usan más recursos y dedican más tiempo a la búsqueda de información, tanto en traducción directa como inversa; el número de las búsquedas es también mayor y más variado en el caso de los traductores (Kuznik, 20017: 239-240); otro aspecto muy interesante del experimento es que la subcompetencia instrumental es un aspecto específico de la competencia traductora (PACTE, 2017a). Sin embargo, el modelo de PACTE se limita a estudiar las tecnologías relativas al acceso a la información, dejando de lado todos aquellos instrumentos utilizados por los traductores en su trabajo. Algunas posibles explicaciones de esta elección podría ser el escaso uso de otras herramientas (como TAO y TA) en la actividad cotidiana de los traductores y, al mismo tiempo, la complejidad de la medición del uso de esos mismos instrumentos.

Entre los modelos que proponen una serie de habilidades y/o conocimientos necesarios para la actividad laboral del traductor, tanto desde una perspectiva relacionada con el mundo profesional como desde el punto de vista didáctico, encontramos las propuestas de Shreve (2006) y Gouadec (2007), por un lado, y de González Davies (2004) y Katan (2008), por otro. Si bien Shreve y Gouadec no entran en detalle en lo que concierne a las herramientas específicas de trabajo de los traductores<sup>9</sup>, en los planteamientos con mayor relación con el aspecto didáctico encontramos una lista de posibles herramientas que los estudiantes deberían aprender a utilizar durante su carrera, para luego estar preparados para el mundo laboral. González Davies (2004), en su elenco de áreas temáticas que deberían componer un diseño curricular para un grado en traducción, incluye también las habilidades de uso del ordenador (*computer skills*): el kit de herramientas del traductor, las herramientas TAO, la traducción automática, las bases de datos y de acceso a los recursos de documentación, y comunicación en línea, tanto monodireccional (páginas web), como bidireccional (correo electrónico). La autora destaca también la importancia para el estudiante de aprender a buscar información en distintos formatos, como en papel y en formato electrónico, pero también mediante la ayuda de expertos (González Davies, 2004: 75).

Katan (2008) no define en detalle su competencia instrumental/profesional, pero propone una lista de instrumentos informáticos relacionados con ella. Para él, los estudiantes deben tener un conocimiento crítico de las fuentes de documentación a través de herramientas como los tesauros, los correctores ortográficos, los diccionarios, las enciclopedias e internet (buscadores, catálogos de las bibliotecas, etc.) (Katan, 2008: 135). Katan añade también una lista de herramientas informáticas, que él denomina nuevas tecnologías: correo

---

<sup>8</sup> Göpferich llama esta habilidad *tool and research competence*, competencia de las herramientas y de búsqueda.

<sup>9</sup> Después de un análisis de ofertas de empleo para traductores, Gouadec sin embargo afirma que a los traductores se les pide también saber utilizar una serie de programas específicos que ya se usan en las empresas, así como la capacidad de usar programas para trabajos específicos (como programas de edición gráfica, autoedición, programas específicos usados para producir el material) y aplicaciones y programas de localización. También aparecen en los anuncios programas de gestión de proyectos (Gouadec, 2007: 329).

electrónico, chats y foros, memorias de traducción (TAO y traducción automática), sistemas de gestión de la terminología, herramientas de autoedición, reconocimiento óptico de caracteres, etc. (*Ibidem*).

Una de las aportaciones más interesantes y más completas en términos de aspectos instrumentales es la del EMT, tanto en su planteamiento original de 2009 como en su revisión de 2017. En la primera versión de la lista de competencias elaborada por el grupo de expertos encargados por la Comisión Europea<sup>10</sup> el acceso a la información y el uso de los instrumentos tecnológicos se consideran dos competencias separadas. En la parte dedicada al acceso a la información, el EMT incluye la identificación de los requisitos informativos y de documentación, el desarrollo de estrategias de documentación (incluye también la ayuda de expertos), saber extraer la información necesaria para los objetivos de la traducción (a nivel de documentación, terminológico y fraseológico), la habilidad de evaluar de manera crítica la documentación, la habilidad de utilizar los instrumentos para la búsqueda de información (software de terminología, corpus electrónicos, diccionarios) y la gestión de los archivos personales (EMT, 2009: 6). Ya en esta versión encontramos elementos muy interesantes y novedosos: se subraya por ejemplo la importancia de la actitud crítica en relación con las fuentes de documentación y de planificar la documentación, así como de la organización de los propios documentos. A nivel de la denominada competencia tecnológica se incluyen las siguientes habilidades: uso efectivo y rápido de los softwares que asisten en los procesos de corrección, traducción, gestión de la terminología, edición y documentación (procesadores de texto, correctores ortográficos y gramaticales, internet, memorias de traducción, bases de datos terminológicos, software de reconocimiento vocal); creación y gestión de archivos y bases de datos; habilidad de adaptación a las nuevas herramientas, especialmente en el ámbito de la traducción audiovisual y multimedia; habilidad de preparación y producción de traducciones en distintos formatos y a través de diferentes medios; conocimiento de las posibilidades y de los límites de la traducción automática (*Ibid*: 7). También en este caso, la propuesta del EMT introduce novedades, como por ejemplo la habilidad de traducción a través de distintos formatos y medios, la evaluación crítica de las posibilidades de la traducción automática y la habilidad de gestión de todos los archivos relativos a los programas utilizados como soporte a la traducción. Muy importante es también el hecho de que se introduzcan dentro de las herramientas tecnológicas aquellos programas necesarios para la gestión de la documentación, separando entonces la información de su procesamiento.

La revisión de 2017 del EMT propone algunos cambios en determinados aspectos relevantes y modifica también la estructura del modelo. Las dos novedades principales son la desaparición de la competencia de acceso a la información y la adaptación de la competencia tecnológica a los cambios ocurridos en el mundo de la traducción en los últimos años. Dentro de esta competencia tecnológica, el EMT incluye los siguientes conocimientos necesarios para los estudiantes: el uso de un amplio abanico de aplicaciones informáticas y la adaptación a nuevos instrumentos; el uso de buscadores, herramientas para el procesamiento de corpus, instrumentos de análisis de textos, herramientas TAO; la gestión y el procesamiento de los archivos y de las partes multimediales de la traducción; el conocimiento de los fundamentos de la TA y su implementación en el proceso de traducción; el uso de otras herramientas informáticas útiles en el proceso, como por ejemplo software de gestión del proceso de traducción (EMT, 2017: 9). Otro aspecto relacionado en parte con la tecnología de la información y al mismo tiempo con los aspectos profesionales, es la introducción de aspectos como el uso de las redes sociales y la gestión de proyectos, que pertenecen respectivamente a las que el EMT llama competencia de aspectos personales e interpersonales y competencia de provisión de servicios (*Ibid*: 10-11). La revisión tiene el mérito de haber reflejado muchos de los cambios que han transformado, y siguen transformando, la industria de la traducción: la importancia que se da en esta versión a la traducción automática y a los aspectos más tecnológicos del proceso de traducción, así como la importancia de aquellos aspectos profesionales relacionados con el mundo de la tecnología. Por el otro lado, la exclusión de los aspectos relacionados con el acceso y la gestión de la información hacen que el modelo

---

<sup>10</sup> Para más información sobre el EMT véase cap.1, apartado 1.3.7, p. 13

del EMT en su nuevo planteamiento se quede sin un aspecto fundamental de la competencia instrumental del traductor.

## **Recapitulación**

Este recorrido de los aspectos instrumentales de las definiciones de competencia traductora presentadas en el primer capítulo nos permite traer unas conclusiones provisionales sobre los estudios en este ámbito. En primer lugar, podemos observar que no hay acuerdo entre los teóricos por lo que se refiere al contenido de la competencia instrumental: hay modelos que hablan únicamente de documentación, otros de habilidades informáticas y otro que juntan las dos. El aspecto diacrónico es fundamental para la competencia instrumental: como ya hemos comentado, los modelos más recientes presentan un elenco más amplio y más variado de instrumentos tecnológicos. Un ejemplo muy significativo es la traducción automática: aunque es una tecnología que existe desde la mitad del siglo pasado (Chen, 2015: 3), aparece en las propuestas analizadas por la primera vez en el planteamiento de González Davies. Sin embargo, su papel es cada vez más importante en los modelos de los últimos años, como demuestra el caso del EMT ya comentado antes. Uno de los aspectos más destacables es la falta de estudios empíricos relacionados con la competencia instrumental: con la exclusión del experimento de PACTE y del estudio de Alves y Gonçalves, los modelos presentados son planteamientos teóricos que no han sido verificados de manera empírica.

El aspecto más importante en nuestro juicio es la falta de definiciones omnicomprendivas de la competencia instrumental. En los modelos analizados creemos que, por razones adscribibles a la época en la que se ha elaborado el modelo o a la perspectiva adoptada, no se hace referencia a todos los aspectos que podrían ser considerados como instrumentales en la profesión del traductor, sobre todo en de la moderna industria de la traducción. Creemos que es importante intentar recoger en un único planteamiento todos aquellos aspectos que forman parte de la vida profesional del traductor y que se relacionan con el aspecto técnico y tecnológico de su trabajo. Por esta razón en el siguiente párrafo nos hemos puesto el objetivo de proponer una definición de competencia instrumental desde una perspectiva más amplia y holística.

## **2.2 Una propuesta de definición de competencia instrumental**

En esta sección queremos proponer una primera propuesta de definición de competencia instrumental que pueda incluir todos los aspectos mencionados en los modelos analizados en los apartados anteriores y al mismo tiempo presentar una perspectiva más amplia sobre el tema. El objetivo es crear una definición que pueda ser útil para estudiar no solamente todas aquellas herramientas que usan los traductores en su trabajo cotidiano, sino también servir como base para analizar el aspecto instrumental de la actividad de los traductores según su especialización en futuras investigaciones.

Hemos decidido proponer una nueva definición por distintas razones. En primer lugar, después de una revisión de la literatura sobre la competencia instrumental, hemos notado que a menudo se da por hecho que existe una competencia relacionada con los aspectos instrumentales, aunque no se define de manera precisa o completa. Otro motivo es la obsolescencia de muchas de las definiciones de competencia instrumental: los rápidos avances de la tecnología convierten muchos instrumentos que se describen en las definiciones en anticuados y por esto creemos que es importante proponer una definición más amplia y que pueda ser más estable en un largo periodo de tiempo al poder acomodar las herramientas y recursos que vayan apareciendo en un futuro. Por último, pensamos que hoy en día es fundamental que en una definición de competencia instrumental quepan también todos aquellos instrumentos necesarios para que el traductor se relacione con su entorno profesional, algo que falta en las definiciones analizadas en los apartados anteriores. Nuestra definición es simplemente un primer acercamiento al concepto: la propuesta tiene el objetivo de presentar

una alternativa desde una perspectiva más amplia e inclusiva, que pueda servir para futuros objetivos investigadores.

### 2.2.1 Terminología empleada: distinción entre «recursos» y «herramientas»

Antes de proponer una definición de competencia instrumental, creemos que es importante aclarar algunos términos relevantes para nuestra propuesta. Queremos sobre todo explicar el origen de la distinción terminológica que aplicaremos en la definición.

Cuando hablamos de instrumentos de traducción nos podemos referir a una plétora de elementos, como ya hemos podido observar en las secciones anteriores. Por lo tanto, es conveniente adoptar una terminología que pueda ayudarnos a distinguir los instrumentos de los traductores desde una óptica funcional. Una aportación muy interesante en este sentido es la de Alcina (2008), la cual, para catalogar los instrumentos tecnológicos utilizados por los traductores, distingue entre herramienta (*tool*) y recurso (*resource*). La palabra herramienta se refiere a «[...] computer programs that enable translators to carry out a series of functions or tasks with a set of data that they have prepared and, at the same time, allows a particular kind of results to be obtained.» (Alcina, 2008: 94). En esta categoría la autora incluye por ejemplo procesadores de texto, softwares de traducción y programas para la gestión de bases de datos terminológicas (*Ibidem*). Los recursos, por otro lado, son «all sets of data that are organised in a particular manner and which can be looked up or used in the course of some phase of processing. [...] They normally constitute closed data sets that cannot be expanded by information from the user.» (*Ibidem*). Este último punto es muy importante para distinguir las dos tipologías: por ejemplo, los corpus se consideran recursos, mientras que un software como WordSmith o Multiterm, cuya función es la gestión y la elaboración de los corpus, sería catalogable como herramienta (*Ibid*: 98). En nuestra definición utilizamos entonces los planteamientos de Alcina a la hora de catalogar los instrumentos utilizados por los traductores. De toda manera cabe decir que dentro de nuestro planteamiento las herramientas no se restringen simplemente a los programas de ordenador, como señalado en la definición de Alcina, sino que también incluyen una gran variedad de elementos, como por ejemplo aplicaciones, plataformas y programas.

### 2.2.2 Definición y categorías

Después de haber aclarado algunos de los términos que vamos a emplear, queremos proponer una primera propuesta de definición de competencia instrumental.

Definimos la competencia instrumental del traductor como:

un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes sobre el uso de los recursos y de las herramientas tecnológicos necesarios para la actividad profesional del traductor. Estos recursos y herramientas tienen las funciones de facilitar el acceso a la información necesaria para llevar a cabo el proceso traductor, aumentar la productividad y promocionar la propia actividad profesional.

Al analizar la literatura en traductología dedicada al estudio de la competencia instrumental, hemos observado que los instrumentos tecnológicos mencionados tienen varias características comunes. Por esta razón proponemos las siguientes categorías para catalogar los instrumentos según su tipo y su función para el traductor; el objetivo es proponer categorías estables y generales, para que los instrumentos utilizados hoy y aquellos que se utilizarán en futuro puedan ser catalogados sin problemas de obsolescencia. Las categorías son:

- 1) Recursos de acceso a la información: recursos, mayoritariamente en formato electrónico, utilizados por el traductor durante las fases de preparación, traducción y revisión del texto para obtener información sobre determinados elementos. Dentro de esta categoría incluimos elementos como: diccionarios (monolingües, bilingües, temáticos), enciclopedias, gramáticas, catálogos en línea, libros de estilo, bases de datos terminológicos o corpus, entre otros.
- 2) Herramientas de productividad: herramientas tecnológicas que aumentan la productividad del traductor, la gestión de los recursos de acceso a la información y una mayor calidad del producto final. Ejemplos de estas herramientas son: los procesadores de texto, los programas de autoedición, los correctores gramaticales, las memorias de traducción, las herramientas TAO, los programas de gestión de corpus, los buscadores de internet, los traductores automáticos, los programas de subtítulos, los programas de gestión de proyectos o los programas de reconocimiento vocal, entre otros.
- 3) Instrumentos de gestión y promoción de la actividad profesional: conjunto de recursos y herramientas necesarias para el traductor con el fin de gestionar la propia actividad profesional, relacionarse con los actores involucrados en la industria de la traducción (clientes directos e indirectos, otros traductores, organizaciones profesionales, etc.) y para promocionar el propio negocio en el mercado laboral. Algunos de los instrumentos que entrarían en esta categoría son: el correo electrónico, los foros de traductores, las plataformas de promoción, las redes sociales o páginas web personales, entre otros.

En nuestra propuesta no todos los instrumentos son utilizados de manera uniforme por todos los traductores. Presuponemos que los traductores profesionales utilizan distintos recursos y herramientas según su especialización profesional y su combinación lingüística, mientras que el uso de los instrumentos de gestión y promoción de la actividad profesional puede ser transversal para todas las tipologías de traductores.

En el próximo apartado nos ocuparemos de examinar qué y sobre todo cómo se ha estudiado empíricamente la competencia instrumental, a través de las investigaciones dedicadas al estudio del uso de los instrumentos tecnológicos por parte de los traductores. A continuación, presentaremos entonces un análisis de las características de los estudios relacionados con los instrumentos tecnológicos que aparecen en nuestra definición, para identificar las necesidades investigadoras de la competencia instrumental a partir de la literatura existente.

### **2.3 Análisis de los estudios sobre los instrumentos del traductor**

En este apartado presentaremos algunos datos sobre los estudios que tratan el uso de los instrumentos tecnológicos por parte de los traductores. Este análisis tiene un objetivo muy específico: dada la gran cantidad de estudios sobre el tema de la tecnología en traducción, queremos presentar algunos datos acerca de las características principales de estos estudios, con el fin de comprender mejor qué se ha investigado y sobre todo qué hace falta investigar todavía. Dado el número muy elevado de estudios, hemos establecido algunos parámetros con el fin de tener un corpus de investigaciones representativo. De esta manera ha sido posible analizar las investigaciones, extraer las informaciones más importantes sobre el contenido y la metodología e introducirlas en una base de datos a partir de la cual se ha llevado a cabo el análisis: esto nos ha permitido sacar una fotografía de las características de los estudios, para luego observar las tendencias metodológicas más importantes en las investigaciones.

### 2.3.1 Criterios de selección de los estudios

La cantidad de estudios en traducción es muy extensa y variada. Acotar nuestra muestra simplemente a las investigaciones relacionadas con los instrumentos y su uso por parte de los profesionales no habría sido suficiente para obtener un número de estudios que nos permitiera trabajar dentro de los límites de nuestra investigación, tanto temporales como de espacio, y, sobre todo, se habría alejado de nuestros objetivos. Por esta razón, hemos establecido algunos parámetros para seleccionar aquellas investigaciones que nos pudieran proporcionar datos aptos para nuestro trabajo<sup>11</sup>.

En primer lugar, a nivel temático hemos analizado los estudios que tenían como enfoque central el uso de los instrumentos tecnológicos por parte de los traductores o de los estudiantes. Esta selección, que podría parecer obvia, nos permitió el análisis solamente de aquellos estudios que se ocupan de cómo, por qué y con qué finalidad los traductores y/o los estudiantes de traducción usan los distintos recursos y herramientas tecnológicas en su trabajo. Esto ha dejado fuera los estudios relacionados con la didáctica de las tecnologías, los diseños curriculares y los estudios descriptivos sobre los instrumentos. Creemos que esta relación entre los traductores (o los estudiantes en algunos casos) y los instrumentos es extremadamente importante para la finalidad de nuestro estudio: analizar las investigaciones que tratan del uso de los instrumentos puede ayudarnos a comprender mejor qué tipología de recursos y herramientas usan los profesionales de la traducción para determinar las diferencias según sus especializaciones en otra investigación enmarcada en una tesis de doctorado.

Otra categoría de estudios que se ha dejado fuera según este criterio es aquella que utiliza los instrumentos tecnológicos para alcanzar los objetivos de la investigación. Un ejemplo sería el uso de los corpus en la investigación en traductología. A lo largo de la historia de la disciplina, las distintas tipologías de corpus han sido empleadas para investigar numerosos aspectos de la traducción, con distintos enfoques y varias perspectivas<sup>12</sup>. Sin embargo, en este caso el instrumento, aunque se podría considerar como una parte importante de la investigación, es utilizado por el investigador y no se analiza cómo los traductores lo usan para resolver dudas sobre las informaciones contenidas en los textos originales o para mejorar la producción de los textos meta. Por esta razón no se incluyen estudios de este tipo en nuestro análisis.

Luego, hemos seleccionado solamente los estudios que trataban el tema de la traducción escrita, excluyendo aquellos que tenían como tema actividades como la revisión, la posesición y, por supuesto, la interpretación. Este rasgo es probablemente uno de lo más limitantes, sobre todo por lo que concierne el tema de la posesición, tarea que acompaña en muchos casos el uso de una herramienta tan difundida e importante como la traducción automática. Sin embargo, el enfoque de nuestro análisis se limita a la actividad de la traducción escrita hecha por humanos con la ayuda de herramientas tecnológicas y, aunque hoy en día los traductores hacen cada vez más tareas (posesición, revisión, gestión de proyectos, transcreación), incluir investigaciones que tratan todas estas tareas nos habría alejado excesivamente del objetivo que nos planteamos al principio, es decir estudiar las características de los estudios que investigan el uso de los instrumentos tecnológicos por parte de los traductores<sup>13</sup>.

También hemos decidido centrarnos únicamente en los estudios de carácter empírico. La investigación empírica es definida por Williams y Chesterman como aquella que «seek[s] new data, new information derived from the observation of data and from experimental work; it seeks evidence which supports or

---

<sup>11</sup> Para una lista completa de los estudios analizados, véase Apéndice 1, p. 69

<sup>12</sup> Véase Kenny (2009)

<sup>13</sup> El problema de qué estudios sobre la TA incluir en nuestra muestra ha sido muy difícil de resolver. Entendemos que todo uso de TA presupone una actividad de evaluación y de eventual posesición del producto: sin embargo, en este caso, como se ha subrayado antes, el enfoque de estas investigaciones se aleja de nuestro planteamiento original. En el caso de la TA, se han incluido entonces aquellos estudios que tratan su uso en la actividad profesional, observando dónde se utiliza, por qué se utiliza y sobre todo cómo los traductores perciben su uso dentro de la actividad profesional. Por la misma razón, no hemos incluido los estudios que tratan del entrenamiento de motores de TA o de la didáctica de la TA.

disconfirms hypotheses, or generates new ones» (Williams y Chesterman, 2002: 58) y se contrapone a la investigación conceptual, orientada hacia la definición de conceptos con el propósito de tener un mejor conocimiento del objetivo de la investigación (*Ibidem*). Saldanha y O'Brien (2014: 15) afirman que la distinción entre estas dos tipologías de investigación no siempre es muy clara ni está bien definida y puede haber casos mixtos; de todos modos, hemos decidido dejar fuera de nuestra investigación todos los estudios cuyo carácter no fuera exclusivamente empírico. Esta primera gran selección es muy importante para el enfoque de nuestro trabajo: como ya se ha señalado en el primer capítulo, son muy pocos los estudios relacionados con la competencia traductora que utilizan un planteamiento empírico y, por esto, creemos que es importante observar las metodologías empleadas y sobre todo los objetos de estudio para encontrar aspectos que necesitan más investigación.

Otro criterio de selección muy relevante ha sido a nivel temporal. Como ya se ha mencionado, el número de estudios en traductología es muy amplio y esto nos ha obligado a poner límites temporales a nuestra investigación. Tratándose de un tema relacionado con la tecnología, algo que por su naturaleza avanza cada año, hemos optado por un periodo de 15 años (2003-2018), descartando todos los años anteriores. Esto nos ha servido para acotar la muestra de estudio, excluyendo también aquellas investigaciones que se centran en herramientas que hoy en día no forman parte de la actividad profesional de los traductores.

Todos estos parámetros nos han ayudado a seleccionar una muestra representativa y que al mismo tiempo no fuera demasiado amplia para los objetivos de este trabajo de fin de máster. En las próximas secciones explicaremos primero la metodología de análisis y luego los resultados principales, para poder finalmente sacar algunas conclusiones sobre las investigaciones en tema de uso de los instrumentos tecnológicos por parte de los traductores.

### 2.3.2 Metodología e instrumentos de análisis

Para encontrar las investigaciones necesarias para nuestro análisis hemos utilizado la base de datos en línea BITRA (<http://dti.ua.es/en/bitra/introduction.html>), que recoge alrededor de 75.000 estudios sobre traducción e interpretación. Aquí hemos aplicado nuestros parámetros, buscando los estudios que tenían las características deseadas. Para filtrar los estudios hemos utilizado distintas palabras clave relacionadas con los parámetros establecidos y con los instrumentos. BITRA propone una traducción al inglés de todos los títulos de las investigaciones presentes en la base de datos; esto nos ha permitido buscar las palabras clave únicamente en un idioma. Las palabras claves empleadas para buscar y seleccionar los estudios han sido: *dictionary\**; *encyclopedia*; *corpus*; *information*; *parallel text\**; *CAT tool*; *Machine Translation*; *Computer*; *Project management*; *email*; *social network*; *social media*; *forum*; *empirical*. Esta lista nos ha permitido encontrar 46 investigaciones relacionadas con estos temas y que respetan los parámetros establecidos.

Para vaciar los datos más relevantes y crear una base de datos para nuestra investigación se creó un formulario a través de Google Forms<sup>14</sup>, donde se introdujeron los datos de los estudios seleccionados con el objetivo de obtener los datos más importantes a nivel de contenido y sobre todo de metodología de la investigación. Las informaciones obtenidas a través del formulario sobre los estudios se pueden dividir en tres categorías:

- Datos generales sobre la investigación: en esta sección se han incluido preguntas generales sobre el estudio, como el título, los autores, el año y qué tipología de traducción o de traductores se ha analizado. Estas informaciones nos sirven para analizar la evolución temporal de los estudios, observar eventuales pautas en la denominación de las investigaciones y examinar qué especializaciones aparecen con mayor frecuencia en las investigaciones sobre los instrumentos tecnológicos de los traductores.

---

<sup>14</sup> Véase Apéndice 2, p. 70

- Tipología de instrumento: en esta sección del formulario hemos utilizado las tres categorías de nuestra definición de competencia instrumental, es decir recursos de acceso a la información, herramientas de productividad e instrumentos de gestión y promoción de la actividad profesional. Dentro de cada sección hemos señalado cuáles son los instrumentos que se analizan en el estudio, incluyendo cuantas más opciones posibles<sup>15</sup>.
- Metodología de la investigación: las preguntas de este apartado nos han servido para sacar datos sobre la tipología de estudio y la metodología que los investigadores han adoptado para alcanzar sus objetivos. Se han catalogado los estudios según la metodología de investigación, el enfoque (cuantitativo, cualitativo o mixto), los instrumentos utilizados para recoger los datos, los grupos profesionales objeto de estudio (estudiantes o traductores), el número de sujetos estudiados y la orientación de la investigación (producto, análisis del instrumento, proceso de traducción o didáctica).

Después de haber introducido todas las informaciones de los estudios en el formulario, hemos creado una base de datos en un archivo de Excel con las respuestas; estos datos, junto con aquellos elaborados automáticamente por Google Forms, nos han proporcionado una panorámica sobre las investigaciones sobre instrumentos tecnológicos y traducción. Los datos, mayormente cualitativos, han sido analizados según el porcentaje de respuestas: esto nos ha permitido observar cuántas veces cada opción aparecía en los estudios.

### **2.3.3 Resultados**

#### **Campo temático de los géneros textuales traducidos**

En primer lugar, una información de carácter general es la especialización de los traductores y/o de los textos analizados. En la gran mayoría de los estudios, el 65,2 % (30 investigaciones de 46) no se menciona o no se especifica ninguna especialización, sino que se analizan los traductores en general sin centrarse en una categoría particular. Los estudios que tratan una tipología específica de traductores se centran en la traducción técnica (10,9 %); resulta muy interesante observar también que todas estas investigaciones tienen además como enfoque el uso de las herramientas de productividad. Otras especializaciones que aparecen en número muy reducido (una o dos investigaciones entre las seleccionadas) son la traducción científica, la jurídica, la económico-financiera y la traducción generalista (Figura 1).

---

<sup>15</sup> En algunos estudios los investigadores han observado el uso de instrumentos que deberían ir en categorías separadas (por ejemplo, recursos de acceso a la información y herramientas de productividad). Sin embargo, en estos casos hemos elegido únicamente una categoría, la que se podría definir como principal, añadiendo después los otros instrumentos en la opción «otro».

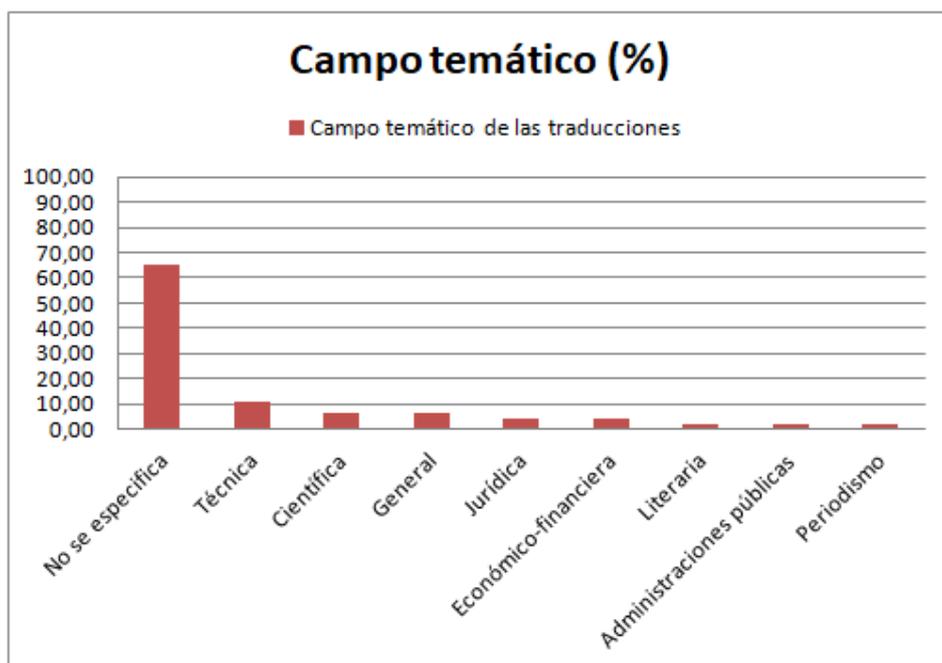


Figura 1: Campo temático de las traducciones analizadas en los estudios

### Tipología de instrumento

Luego, observamos que, de las tres categorías de instrumentos planteados en nuestra definición, los recursos de acceso a la información son la categoría más representada. El 52,17 % (24 casos) de las investigaciones seleccionadas trata esta categoría de instrumentos, mientras que el 45,65 % (21) de los estudios analizados tiene las herramientas de productividad como tema principal; solo el 2,17 % (1) de los estudios seleccionados analiza los instrumentos de gestión y promoción de la actividad profesional (Figura 2).

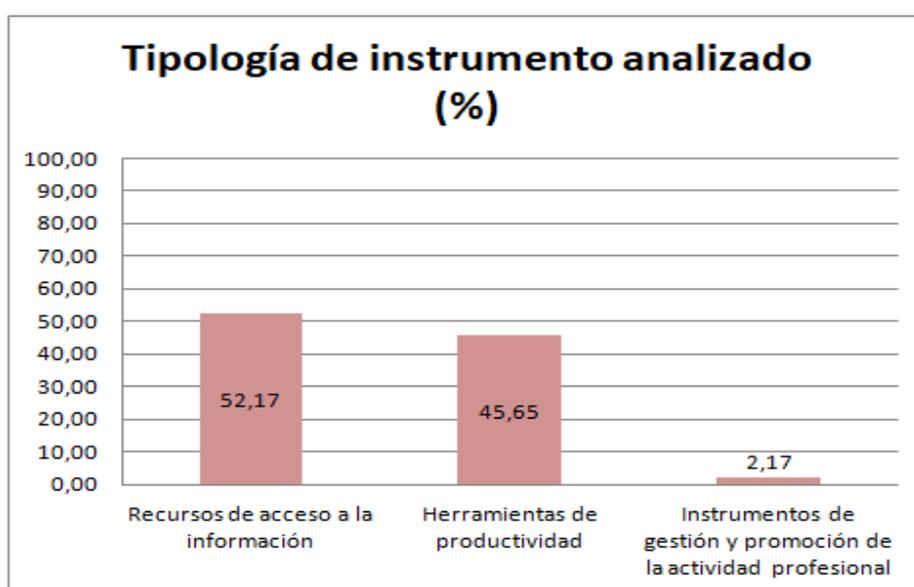


Figura 2: Tipología de instrumento

A nivel temporal no encontramos una gran variación en términos de distribución: las dos categorías principales están igualmente representadas y distribuidas en el periodo temporal, alternándose a lo largo del periodo analizado. A nivel de porcentajes por cada año observamos que en algunos casos la totalidad de los

estudios caían en una sola categoría, como se ha señalado en la Figura 3. Sin embargo, hay una distribución distinta de los instrumentos analizados: si miramos el contenido de los estudios podemos observar que, sobre todo en las herramientas de productividad, algunos instrumentos aparecen cada vez más en las investigaciones más recientes. El caso más representativo es sin duda la traducción automática (en sus tres tipologías: basada en reglas, estadística y neuronal), cuya presencia en las investigaciones seleccionadas aumenta a partir del año 2008 (7 casos) (Figura 4).

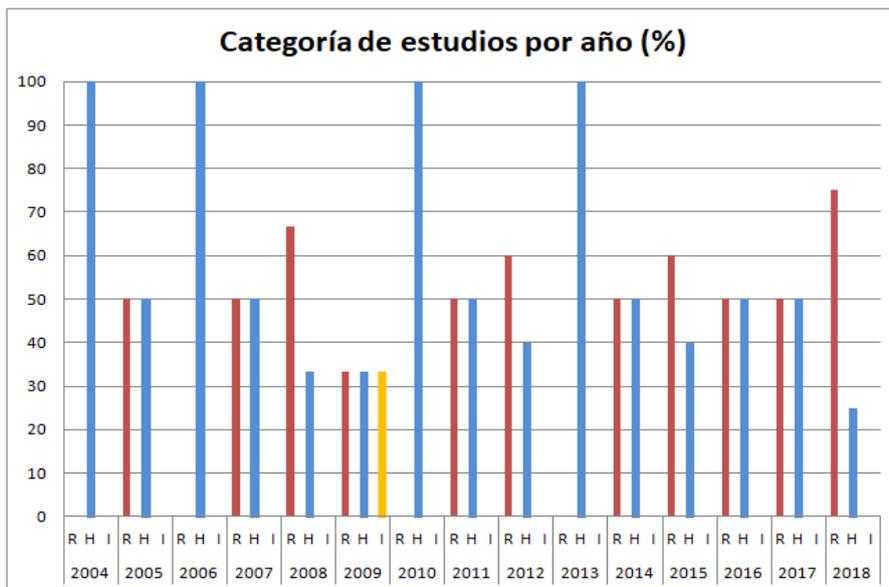


Figura 3: Categoría de estudios por año

(R: Recursos de acceso a la información; H: herramientas de productividad; I: instrumentos de gestión y promoción de la actividad profesional)



Figura 4: Número de estudios dedicados a la traducción automática

## Recursos de acceso a la información

Dentro de la categoría de los estudios sobre los recursos de acceso a la información, los instrumentos que más aparecen son los diccionarios. Los diccionarios bilingües y los diccionarios monolingües se mencionan en el 62 % (15 casos sobre 24) de los estudios sobre los recursos de acceso a la información, mientras que los diccionarios temáticos (diccionarios de sinónimos, diccionarios de especialidad, diccionarios etimológicos, etc.) se incluyen en el 29,2 % de las investigaciones (7 casos). Entre los instrumentos más estudiados aparecen también las páginas web (41,7 %, 10 casos), las enciclopedias en línea (37,5 %, 9 casos de 24), las bases de datos (33,3 %, 8 casos), los corpus (29,2 %, 7 casos), los textos paralelos (20,8 %, 5 casos) y los buscadores de internet utilizados para acceder a nueva información (20,8 %, 5 casos).

De los resultados de esta sección cabe mencionar dos puntos. En primer lugar, en siete investigaciones (29,2 %) no se estudia ningún instrumento de manera específica, sino que se busca cuáles son las necesidades generales de los traductores a la hora de buscar información. En segundo lugar, hay también que subrayar el hecho de que en algunos estudios se mencionan algunos instrumentos que no habían sido inicialmente incluidos en nuestro formulario y que tuvimos que añadir mediante la opción «otro»: estas opciones son los foros de traductores (utilizados para buscar opiniones de otros profesionales), los manuales técnicos, los convertidores de unidades de medida y la traducción automática (utilizada para traducir terminología desconocida en el texto original) (Figura 5).

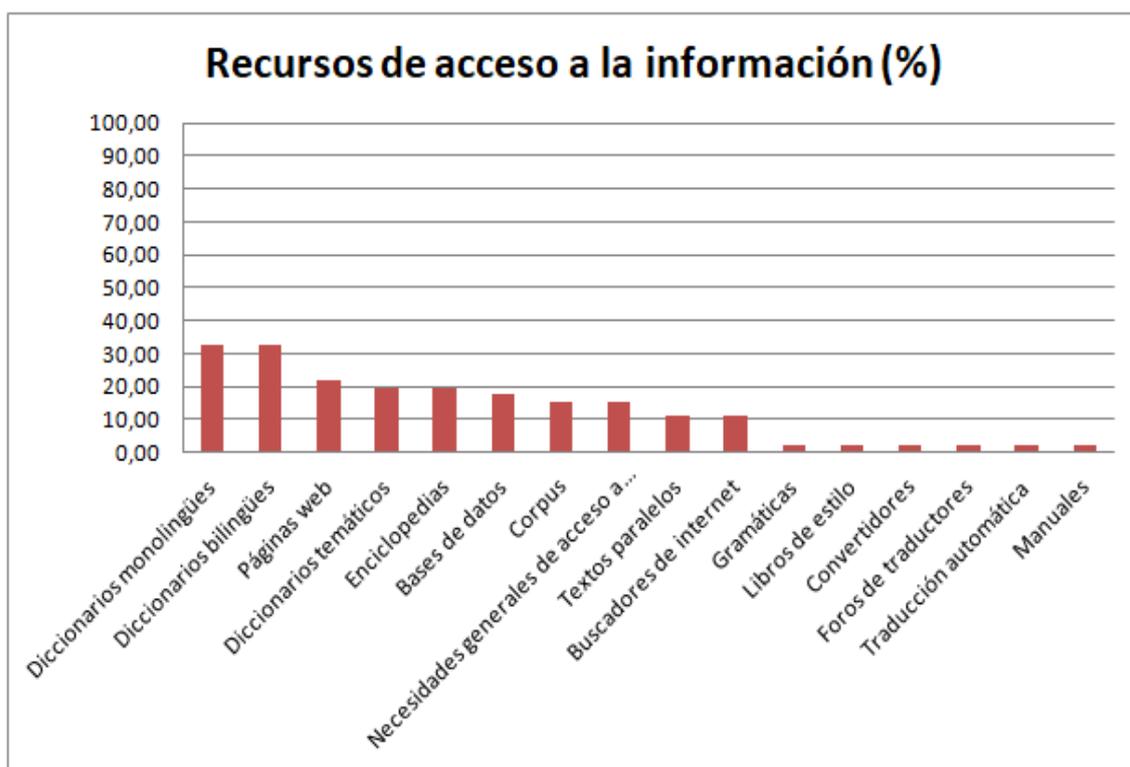


Figura 5: Recursos de acceso a la información

## Herramientas de productividad

Los trabajos dedicados a las que hemos denominado herramientas de productividad tienen las memorias de traducción como instrumento más estudiado: aparecen en el 57,1 % de las investigaciones (12 casos de 21). Otra herramienta muy estudiada es la traducción automática, en todas sus formas. En nuestro formulario hemos creado opciones separadas para las tres tipologías de TA más estudiadas: traducción automática basada en reglas, traducción automática estadística y traducción automática neuronal. El porcentaje de estudios en los cuales aparecen estas tres categorías es respectivamente del 23,8 % (5 casos), 33,3 % (7

casos) y 19 % (4 casos)<sup>16</sup>. Entre los instrumentos que más aparecen en los estudios destacamos también las herramientas TAO, que se mencionan en el 42,9 % de las investigaciones (9 casos)<sup>17</sup>, y los procesadores de textos, presentes en 19 % de las investigaciones (4 casos). También en el caso de las herramientas de productividad han aparecido instrumentos que no habíamos previsto entre las posibles respuestas del formulario: en este caso se trata de los convertidores y alineadores de textos, los navegadores y los buscadores de internet<sup>18</sup> (Figura 6).



Figura 6: Herramientas de productividad<sup>19</sup>

### Instrumentos de gestión y promoción de la actividad profesional

Por lo que concierne a los instrumentos de gestión y promoción de la actividad profesional, se ha encontrado únicamente un estudio que respetara todos los parámetros establecidos. En este caso, el instrumento analizado son las plataformas de promoción profesional.

<sup>16</sup> Si sumamos todos los casos, la traducción automática se convierte en el instrumento más analizado. Sin embargo, en varios estudios aparecen distintas tipologías de traducción automática, a menudo en comparación entre ellas. Por esta razón hemos optado por mantenerlas separadas en los resultados.

<sup>17</sup> El concepto de herramientas TAO ha sido problemático, dado que las memorias de traducción y la traducción automática se podrían considerar como herramientas de traducción asistida por ordenador. En esta entrada de nuestro formulario hemos incluido solamente aquellos estudios que analizan el uso de las *suites* de traducción como SDL Trados, Memsource, Wordfast, OmegaT, etc. por parte de los traductores.

<sup>18</sup> En el estudio donde se analizan los buscadores como herramienta de productividad (Massey y Ehrensberger-Dow, 2011) se estudia cómo los traductores analizan los resultados de una búsqueda en Google, observando dónde centran su mirada mediante un *eye-tracker*. El enfoque no es entonces en la búsqueda, sino en la evaluación efectiva de su resultado.

<sup>19</sup> DTP: desktop publishing, autoedición en castellano. OCR: Optical Character Recognition, Reconocimiento óptico de caracteres en castellano.

## Metodología y enfoque

A nivel metodológico podemos observar que la modalidad más utilizada es la encuesta: en el 43,5 % de los casos (20 de 46) los investigadores han optado por este método. Las otras metodologías más utilizadas en las investigaciones seleccionadas son el cuasiexperimento en 9 casos (19,6 %) y el método mixto en 7 casos (15,2 %); los otros estudios se subdividen entre varios enfoques metodológicos como el experimento (3 casos), la investigación-acción (3 casos), el estudio de caso (2 casos) y el método observacional (2 casos) (Figura 7).

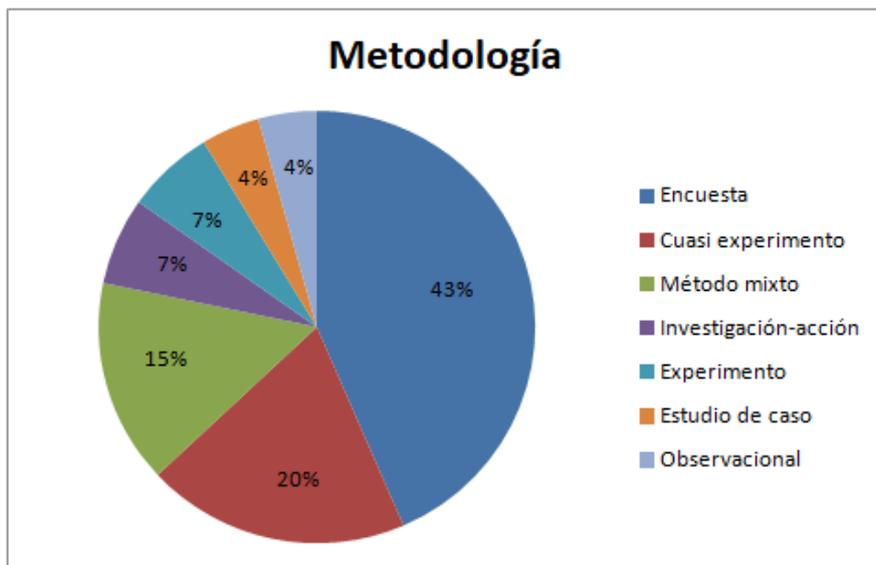


Figura 7: Metodología de los estudios

El enfoque más adoptado es el cualitativo, presente en 24 investigaciones de 46 (52 %), después el enfoque mixto (14 investigaciones de 46; 30,4 %) y finalmente el enfoque cuantitativo, que encontramos en 8 casos de 46 (19,6 %) (Figura 8).

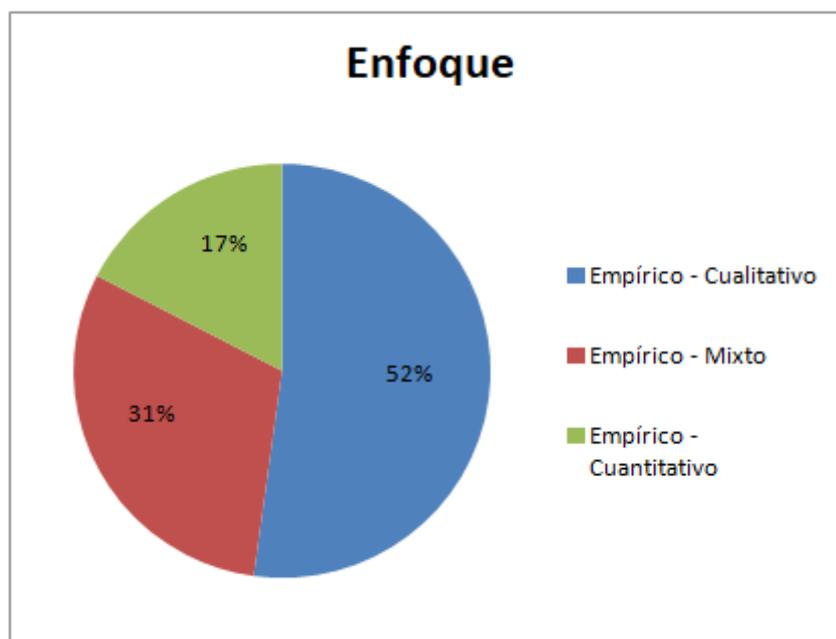


Figura 8: Enfoque de los estudios

## Instrumentos de recogida de datos

El instrumento de recogida de datos más utilizado en las investigaciones seleccionadas es el cuestionario, adoptado por los investigadores en el 52,2 % de los casos (24 de 46). La distribución del uso de los otros instrumentos es bastante homogénea, con dos otros instrumentos que destacan más que los otros: el análisis de las traducciones producidas durante los estudios (26,1 %, 12 casos de 46) y la grabación de pantalla (19,6 %, 9 casos de 46). Entre los otros resultados de esta sección encontramos instrumentos como los grupos de discusión (10,9%, 5 casos), los *think aloud protocols* (TAP) (8,7%, 4 casos para los TAP normales y 8,7%, 4 para los TAP retrospectivos), el *keystroke logging* (13%, 6 casos), las entrevistas (10,9%, 5 casos), la observación directa (10,9%, 5 casos) y los *eye-tracking* (4,8%, 6 casos)<sup>20</sup>. También para los instrumentos de recogida de datos hemos tenido que añadir algunas opciones que no estaban inicialmente previstas. En este caso hemos observado que en algunas investigaciones se han utilizado instrumentos como test de vocabulario y paneles de expertos (Figura 9).

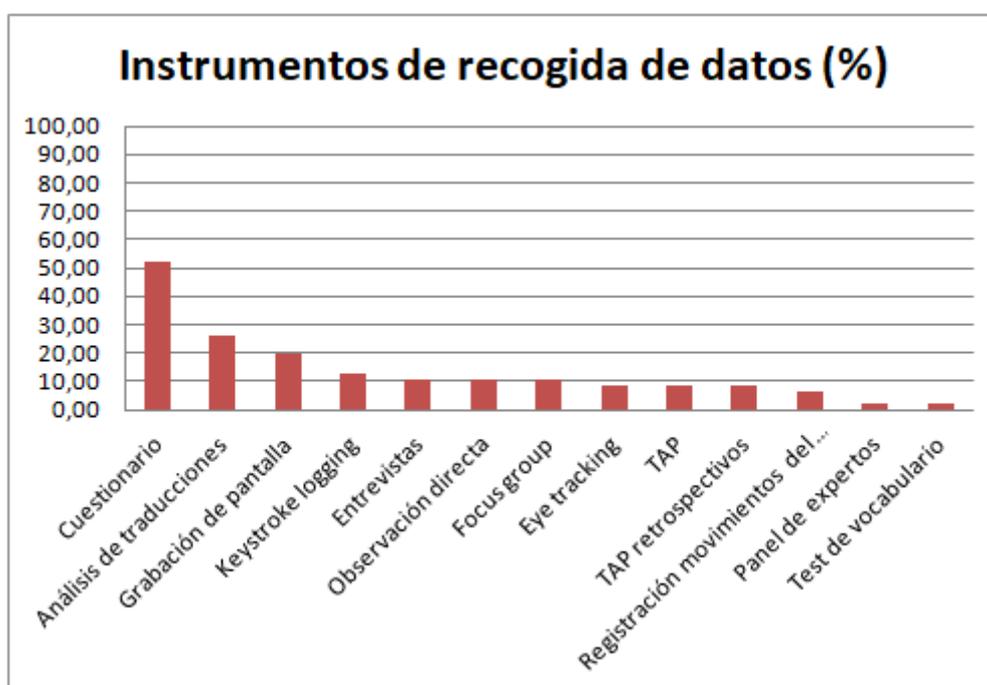


Figura 9: Instrumentos de recogida de datos

## Sujetos

A nivel de sujetos, la gran mayoría de los estudios investiga a los traductores: en 25 casos se trata de traductores expertos (54,3 %), mientras que en 15 casos se habla de traductores novatos (32,6 %)<sup>21</sup>. Otra categoría que aparece en 23 investigaciones sobre 46 (50 % de los casos) son los estudiantes de traducción, cuyo uso de los instrumentos se compara a menudo con los de los traductores profesionales; en 2 casos (4,3 %) los estudiantes de idiomas aparecen como sujetos de las investigaciones en comparación con los estudiantes de traducción. En algunos estudios encontramos también otras tipologías de sujetos como los

<sup>20</sup> Como en el caso de las tipologías de instrumentos analizados en los estudios, muchos investigadores han utilizado más de un instrumento para recoger datos. Por esta razón, el total es más alto que el número de estudios seleccionados.

<sup>21</sup> La distinción entre novatos y expertos puede causar confusión, dado que el nivel de experiencia y los requisitos para ser considerados «expertos» pueden variar. Para no influenciar los datos, en nuestro caso hemos seguido las definiciones que daban los autores en sus investigaciones, catalogándolos como expertos si ellos mismos los definían así.

gestores de proyectos (1 caso, 2,2 %), los gestores de empresas (1 caso, 2,2 %) y los profesores universitarios (3 casos, 6,6 %) (Figura 10).



Figura 10: Grupos analizados

A nivel de número de sujetos no hay una tendencia marcada: sin embargo, en 18 casos de 46 (39,1 %) el número de sujetos analizados es inferior a 20, con 11 investigaciones donde los sujetos son entre 0 y 10 (23,9 %). En 13 casos el número de sujetos es entre los 50 y los 200 (28,2 %), con 7 estudios donde se analizan entre 101 y 200 participantes (15,2 %). Se destaca también la presencia de 5 investigaciones con un número de sujetos más alto que 400 (10,9 %) (Figura 11).

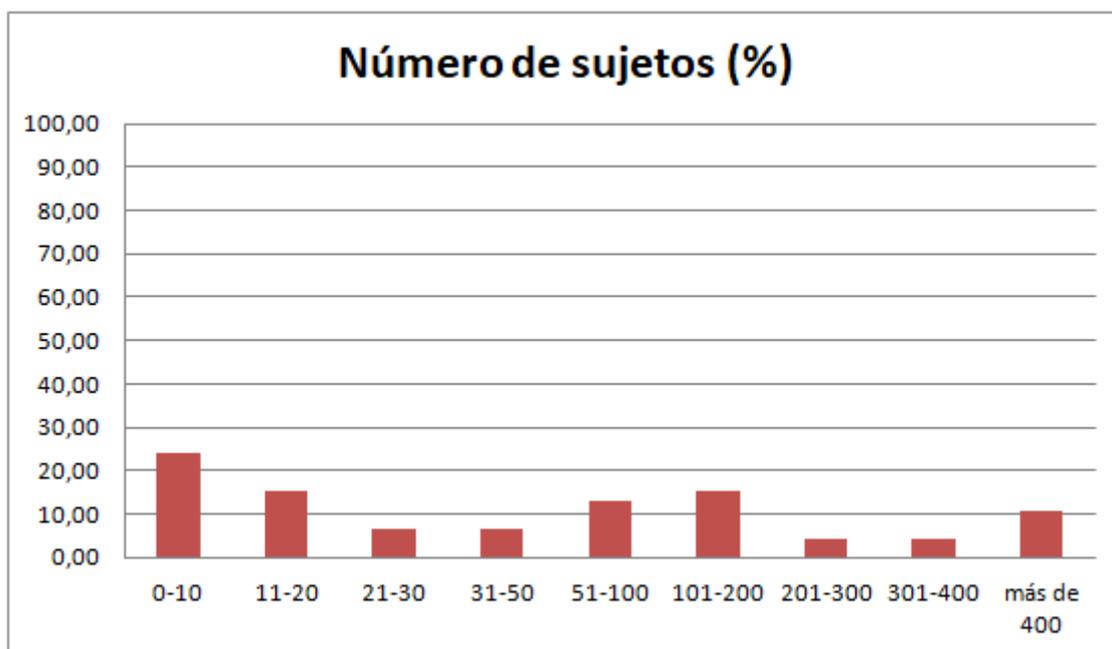


Figura 11: Número de sujetos

### Orientación del estudio

El análisis del uso de los instrumentos es la orientación más común dentro de las investigaciones seleccionadas, con 18 estudios de 46 (39,1 %) que se ocupan de observar cómo los traductores utilizan determinados recursos y herramientas. Otra orientación muy común es la identificación de los rasgos de los estudiantes en el uso de los instrumentos, dado el alto número de estudios que tienen a este tipo de sujetos: en este caso el objetivo de los estudios es averiguar si los estudiantes tienen o no un conocimiento suficiente de los instrumentos tecnológicos necesarios para la profesión (15 casos, 32,6 %). En 12 casos (26,1 %) la orientación de la investigación es el análisis del proceso de traducción, mientras que en un caso (2,2 %) se habla de la figura del traductor y de su relación con los instrumentos tecnológicos desde un punto de vista más sociológico (Figura 12).

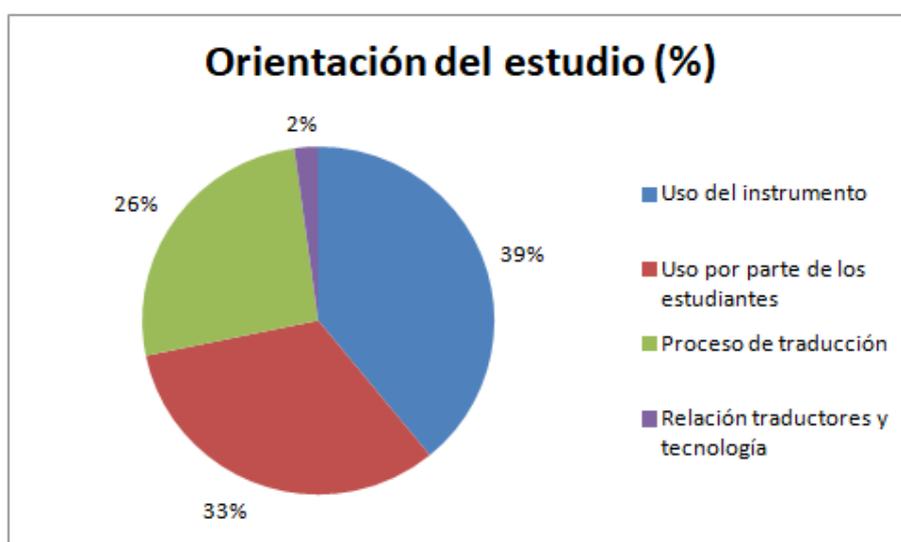


Figura 12: Orientación del estudio

### 2.3.4 Interpretación de los datos

La gran cantidad de datos nos permite sacar algunas conclusiones sobre las investigaciones para observar el estado de la cuestión sobre los estudios empíricos en traductología que tratan el uso de los instrumentos tecnológicos por parte de los traductores. En primer lugar, la muestra de 46 estudios nos hace reflexionar sobre la necesidad de fomentar la investigación empírica en traductología por lo que concierne el uso de los instrumentos tecnológicos por parte de los traductores. En una época donde la tecnología es cada vez más protagonista de la profesión, es importante conocer cómo utilizan los traductores los instrumentos, dónde los utilizan y sobre todo cuáles utilizan. Solamente de esta manera se pueden sacar informaciones útiles para la enseñanza y el desarrollo de estos instrumentos y también para comprender mejor los procesos de traducción.

Se nota también que no hay una gran cantidad de estudios que incluyan a traductores especialistas como grupo de estudio. Como podemos observar, los campos temáticos que más aparecen en los estudios son la traducción técnica, la científica, la jurídica, la económico-financiera y la generalista: esto se puede explicar a partir de las características de los textos traducidos, que favorecen el uso de determinadas herramientas tecnológicas. El caso de la traducción técnica es muy relevante: en las investigaciones seleccionadas todos los casos tienen las herramientas de productividad como objeto de estudio. Los textos técnicos favorecen el uso de estas tecnologías (Kingscott, 2002), algo que ayuda a los traductores que trabajan en este ámbito a aumentar mucho su productividad gracias a las herramientas TAO, a la traducción automática y al uso de las memorias de traducción. A pesar de todo esto, sería interesante poder estudiar también aquellas especializaciones que parecen tener menos necesidad de tecnologías, como por ejemplo la traducción literaria, para analizar de manera más profunda todos los campos de especialización.

Observando la distribución de las investigaciones en las tres categorías de instrumentos propuestas en nuestra definición de competencia instrumental podemos ver que hay solamente un estudio que se ocupa de analizar la categoría que hemos denominado instrumentos de gestión y promoción de la actividad profesional. Esto llama la atención y subraya la necesidad de investigar el uso de algunos de estos instrumentos para finalidades profesionales. Estos instrumentos son extremadamente importantes para los traductores, dado que les permiten relacionarse con los clientes y con otros traductores y, además de crear contactos para fomentar los negocios, establecen comunidades profesionales.

Un aspecto muy interesante que se puede observar a partir de los datos sacados de las investigaciones seleccionadas en cuanto a la metodología empleada es la preponderancia de la encuesta. La metodología experimental sigue siendo muy escasa (solo 3 casos de 46), mientras que más difusión tiene el planteamiento cuasiexperimental (15 casos): de toda manera, el experimento es una metodología que debería ser impulsada en traductología para poder establecer relaciones de causa y efecto entre las distintas variables estudiadas. Es muy interesante también el uso de una metodología como la observación directa de los sujetos en sus entornos de trabajo: este planteamiento demuestra otra vez como la traductología es una disciplina híbrida a nivel metodológico, con métodos de otras ciencias aplicados al estudio de la traducción y de los traductores.

A nivel de sujetos estudiados, la gran cantidad de investigaciones que tratan el uso de los instrumentos tecnológicos por parte de los estudiantes de traducción, sobre todo si se comparan con los traductores profesionales, es a nuestro juicio el dato más interesante. Es gracias a estudios de este tipo que es por ejemplo posible observar el desarrollo de la competencia tecnológica en los discentes. La formación de los futuros traductores en una época de gran desarrollo tecnológico es muy difícil: la universidad tiene la tarea de adelantar al máximo los cambios y es importante conocer bien cómo los estudiantes se relacionan con la tecnología que los profesionales utilizan cada día para obtener informaciones que puedan mejorar la enseñanza de esas mismas tecnologías.

Muy importante es también la falta de estudios acerca de los otros actores involucrados en el proceso traductor y que pueden tener un papel fundamental en la relación entre tecnología y traductores. En las investigaciones analizada solo hay un estudio que intenta averiguar esta relación, demostrando que la

intervención de figuras profesionales como los gestores de proyectos o los gestores de las empresas para las cuales trabajan los traductores puede tener una influencia sobre el uso de determinadas herramientas por parte de los traductores. Más investigación en esta dirección podría ayudar a comprender mejor las dinámicas profesionales del aspecto tecnológico de la traducción.

El número de sujetos analizados es también otro aspecto que merece la pena ser comentado. Como ya se ha comentado antes, no hay una tendencia marcada en las investigaciones, aunque la mayoría de ellas tiene un número de sujetos entre 1 y 20. Es importante entonces observar como todavía en traducción no se hace un uso frecuente de muestras muy grandes: sin embargo, es importante impulsar la investigación en esta dirección, para obtener resultados más fiables y generalizables. Estos datos demuestran también como en traductología es muy difícil obtener muestras grandes que puedan ser suficientemente representativas.

La orientación de las investigaciones es también otro aspecto que no parece tener una dirección muy clara. La mayoría de los estudios intenta analizar el instrumento a través del uso que hacen de ellos los traductores, aunque en realidad los estudios que analizan a los estudiantes en su uso de la tecnología y aquellas que tratan el proceso de traducción también tienen el mismo porcentaje. De toda manera, es muy interesante observar la presencia de un estudio cuya finalidad es examinar la figura del traductor en relación con la tecnología. Para nosotros las investigaciones centradas en el análisis de la figura del traductor son fundamentales en la presente época de cambios tecnológicos, como ya subrayaba Chesterman (2009) en su artículo «The Name and Nature of Translator Studies». Creemos que este ámbito, que está todavía por ser investigado, tiene una gran importancia y debería ser incluido en la discusión sobre la relación entre traducción y tecnología.

En conclusión, podemos afirmar que este análisis nos ha dado una panorámica más amplia sobre la investigación empírica por lo que concierne la relación entre traductores y tecnología. Este tipo de trabajo nos ha permitido identificar las características de las investigaciones en los últimos quince años, así como posibles ámbitos de investigación poco desarrollados. El campo de la tecnología está sin duda en continua evolución y su influencia en el mundo de la traducción está revolucionando no solamente la profesión, sino también la investigación académica y, por supuesto, la didáctica de la traducción. Es importante entonces intentar comprender como los futuros traductores aprenden el uso de todas aquellas tecnologías que un día les servirán para trabajar. Con este objetivo en el tercer capítulo analizaremos la estructura de los grados en traducción, para observar cuándo y de qué manera se enseñan las asignaturas relacionadas con la tecnología.

# Capítulo 3: La enseñanza de las tecnologías de la traducción en las universidades españolas

## 3.1. Introducción

Los contenidos presentados en los capítulos anteriores nos muestran que, hoy en día, la relación entre traducción y tecnología es prácticamente inescindible. Tanto en los estudios que han intentado teorizar acerca de la competencia instrumental, como en las investigaciones empíricas que han analizado el uso de los instrumentos tecnológicos por parte de los traductores y de los estudiantes, el aspecto instrumental se caracteriza como una parte fundamental de la competencia traductora, sobre todo si tenemos en cuenta la situación profesional actual que se describe en los estudios presentados en el capítulo 2. De toda manera, creemos que las continuas transformaciones de los instrumentos tecnológicos seguirán cambiando la actividad de los traductores, modificando no solamente la manera en que trabajan, sino también las tareas que tendrán que llevar a cabo. Estando la tecnología, por su misma naturaleza, en continua evolución y proyectada hacia el futuro, es importante que los estudiantes de traducción conozcan ya los instrumentos necesarios para poder trabajar como traductores y sobre todo es fundamental que adquieran la capacidad de adaptarse a los rápidos cambios de la tecnología, para no quedarse fuera del mercado laboral.

Por esta razón hemos elegido dedicar este capítulo al análisis de la enseñanza, a nivel de grado, de las tecnologías en las universidades españolas. Creemos que es importante obtener una fotografía de la situación para observar las características de la formación en tecnologías de los futuros traductores, para ver qué parte de las asignaturas se dedica a los aspectos tecnológicos, en qué nivel del grado se imparten estas asignaturas y sobre todo qué contenidos se enseñan. Este análisis tiene dos objetivos:

- 1) Describir la situación actual de la formación de tecnologías en los estudios de grado en Traducción e Interpretación en España para sacar conclusiones útiles que podrían mejorar la estructura y la distribución de las asignaturas.
- 2) Comparar los datos relativos al año académico 2018/2019 con los del año 2013 (Colominas y Piqué, 2013) para observar la evolución de los grados en traducción. Nuestro objetivo es averiguar si las universidades han hecho cambios en la estructura de los grados que reflejen la evolución del papel de la tecnología en la traducción.

En los próximos apartados se describirá la metodología empleada para la extracción y el análisis de los datos relativos a la enseñanza de las tecnologías en los grados en traducción de las universidades españolas, para luego comentar los resultados relativos al año académico 2018/2019 y compararlos con aquellos presentados en el artículo de Colominas y Piqué (2013). En esta investigación los dos autores estudiaron la situación de la enseñanza de las tecnologías de la traducción en los grados en Traducción e Interpretación en España, analizando el contenido de las asignaturas, el número de créditos y dónde se enseñan estas asignaturas dentro de los grados. Colominas y Piqué llegan a la conclusión que la enseñanza de las tecnologías es bastante difundida en los grados de España, garantizando una formación suficiente a los estudiantes. Sin embargo, se nota una gran indefinición en la distribución de las asignaturas y en los contenidos de esas mismas, muy probablemente por la gran importancia otorgada aún al factor humano<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> Véase también apartado 3.4, página 58

## 3.2. Metodología

En este apartado vamos a comentar las distintas fases que nos han permitido extraer los datos sobre la enseñanza de las tecnologías en los grados españoles en Traducción e Interpretación.

### Lista de universidades

Como ya se ha mencionado anteriormente, en 2013 Colominas y Piqué publicaron un artículo titulado «Les technologies de la traducció en la formació de grau de traductors i intèrprets», en el cual se analizaba la enseñanza de los instrumentos tecnológicos en los grados en Traducción e Interpretación de España, según la lista de universidades de la Conferencia de Centros y Departamentos de Traducción e Interpretación del Estado Español (CCDUTI). Con el objetivo de saber actualmente en qué centros universitarios se enseña Traducción e Interpretación a nivel de grado, hemos consultado la página web de la AUNETI (Asociación de Universidades del Estado Español con Titulaciones Oficiales en Traducción e Interpretación) (<http://auneti.org/formacion/grados>)<sup>23</sup>, desde la cual hemos sacado la siguiente lista actualizada de universidades.

Universidad de Alcalá (UAH)	Universidad de Málaga (UMA)
Universidad Alfonso X (Madrid) (UAX)	Universidad de Murcia (UMU)
Universidad de Alicante (UA)	Universitat Oberta de Catalunya (UOC)
Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)	Universidad Pablo de Olavide (UPO)
Universidad Autónoma de Madrid (UAM)	Universidad del País Vasco (UPV)
Universidad Complutense de Madrid (UCM)	Universitat Pompeu Fabra (UPF)
Universidad de Córdoba (UCO)	Universidad Pontificia de Comillas (UPC)
Universidad Europea del Atlántico (UNE)	Universidad Rey Juan Carlos (Madrid) (URJC)
Universidad Europea de Valencia (UEV)	Universidad de Salamanca (USAL)
Universidad de Granada (UGR)	Universitat de València (UV)
Universitat Jaume I de Castellón (UJI)	Universidad de Valladolid (UVA)
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC)	Universida de Vigo (Uvigo)

Tabla 3.1: lista de universidades españolas con un grado en Traducción en el año académico 2018/2019

La lista de las universidades incluidas para este estudio difiere de la de la web de AUNETI en dos aspectos. En primer lugar, no se han incluido dos universidades que aparecen en la página de AUNETI, es decir la Universidad Europea de Madrid y la Universidad de Vic. La primera universidad no aparece en nuestra lista

<sup>23</sup> El 7 de abril 2017 la CCDUTI se constituyó en la AUNETI tras la inscripción de 28 universidades a esta asociación. Por lo tanto, la lista presentada en este capítulo es una actualización de las anteriores. (<http://auneti.org/conferencia-centros-traduccion-e-interpretacion-ccduti>).

porque el grado en Traducción y Comunicación Intercultural de la Universidad Europea se imparte en la sede de Valencia<sup>24</sup>, que se incluye en nuestra lista. Por el otro lado el grado de la Universidad de Vic se imparte en cotutela con la Universidad Oberta de Catalunya y por lo tanto se ha dejado fuera para no repetir las informaciones.

Otro aspecto muy importante es la elección de analizar únicamente los grados en Traducción e Interpretación (o con nombres similares), dejando fuera los dobles grados. Esto nos ha permitido centrarnos en planes de estudio dedicados exclusivamente a la traducción y a la interpretación, para observar en qué medida se enseñan las tecnologías y sobre todo cuál es su peso dentro de los ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System).

### **Criterios de selección de los contenidos**

Dentro de los planes de estudio de los diferentes grados hemos consultado las guías docentes de las asignaturas relacionadas con los instrumentos tecnológicos que pertenecen a las tres categorías de nuestra definición de competencia instrumental<sup>25</sup>. Nuestro objetivo era sacar informaciones útiles sobre distintos aspectos:

- La denominación del grado.
- El número de asignaturas obligatorias relacionadas con aspectos tecnológicos. En este número se han incluido tanto las asignaturas que en los planes de estudios se denominan de formación básica como aquellas consideradas obligatorias.
- El número de asignaturas optativas relacionadas con aspectos tecnológicos.
- La denominación de las asignaturas. Este aspecto ha sido problemático por la variedad de denominaciones que las asignaturas pueden tener en cada universidad. Con el objetivo de sacar informaciones útiles y permitir la comparación entre los diferentes grados, hemos creado una lista *a priori* con varias categorías basadas en el contenido y en los nombres de las asignaturas: Terminología; Documentación; Tecnologías de la traducción; Localización; Informática; Informática y traducción; Traducción asistida por ordenador (TAO); Traducción automática (TA); Posedición; Edición; Aspectos profesionales; Herramientas tecnológicas; Subtitulación. Durante la recogida de datos se han añadido algunas opciones no previstas antes: Recursos informáticos; Recursos tecnológicos; Recursos lexicográficos; Traducción de software; Industria de la lengua; Memorias de traducción. En el proceso de recogida de datos hemos metido cada asignatura dentro de una de las categorías según su denominación: de esta manera hemos llegado a obtener datos que se pudieran comparar.
- El contenido de las asignaturas. Como en el caso de la denominación de las asignaturas, el contenido de las guías docentes presentaba una gran cantidad de informaciones sobre el conocimiento de varios instrumentos tecnológicos y las habilidades que se transmiten a los estudiantes. Por esta razón, en este caso, también hemos creado *a priori* una lista de opciones, de las cuales se seleccionaron los contenidos de las asignaturas. Estas opciones son: Fundamentos de la informática; Traducción asistida por ordenador; Traducción automática; Posedición; Procesadores de texto; Hojas de cálculo; Localización; Gestión de proyectos; Bases de datos; Gestión terminológica; Búsqueda de contenidos en Internet; Herramientas de gestión de corpus; Edición de textos; Edición colaborativa; Software libre; Formatos XML, TMX, XLIFF; *Quality Assurance* (QA); Lenguaje HTML; Subtitulación; Procesamiento de imágenes. Como en el caso de las denominaciones, en este caso también se han añadido algunas opciones durante la recogida de los datos: *Desktop Publishing* (DTP);

---

<sup>24</sup> La Universidad Europea es una universidad privada con varios campus, entre los cuales están los de Madrid, Valencia y La Orotava (Islas Canarias) (<https://universidadeuropea.es/>).

<sup>25</sup> Véase capítulo 2, apartado 2.2.2., página 30

*Workstation*<sup>26</sup>; Herramientas de organización de archivos; Redes sociales; Programación (Python). Para cada asignatura se han seleccionado entonces todos aquellos temas que se describían dentro de su guía docente. En algunas ocasiones el mismo instrumento o la misma actividad se presentaban en más de una asignatura: en estos casos se han seleccionado las opciones una sola vez. Nuestro objetivo era observar qué instrumentos se enseñan en las universidades y la repetición de los datos habría podido alterar los resultados.

- Número total de créditos de las asignaturas obligatorias.
- Número total de créditos de las asignaturas optativas.
- Año y semestre en los cuales se imparten las asignaturas.

## Selección de las asignaturas

Un aspecto muy importante del trabajo ha sido la selección de las asignaturas cuyos contenidos estuvieran relacionados con los aspectos tecnológicos. Basándonos en las tres categorías propuestas en el capítulo 2, es decir Recursos de acceso a la información, Herramientas de productividad e Instrumentos de gestión y promoción de la actividad profesional, hemos seleccionado todas aquellas asignaturas presentes en los planes de estudios que incluían la enseñanza de los instrumentos tecnológicos o la adquisición de las competencias relacionadas con ellos (búsqueda de informaciones, gestión de contenido, uso de software, etc.). Hoy en día en muchos casos se hace referencia a la tecnología sin que esta esté relacionada con la actividad del traductor y por esta razón hemos seleccionado algunos criterios de inclusión de las asignaturas. En primer lugar, hemos establecido que el contenido de la asignatura tenía que estar relacionado con la competencia instrumental tal como se ha descrito en los capítulos anteriores y no simplemente tener una mención a la tecnología. Por esta razón, se han dejado fuera algunas asignaturas relacionadas con el uso de instrumentos tecnológicos para otras finalidades, como por ejemplo el entorno informático de la universidad o asignaturas generales de tecnología (sin relación con la traducción).

Para no alejarnos del objetivo de estudiar cómo se enseñan las tecnologías a los futuros traductores, no hemos considerado las asignaturas que tratan de las tecnologías para los intérpretes. Esto nos ha permitido obtener datos únicamente para los instrumentos tecnológicos relacionados con la traducción escrita, manteniendo así la coherencia con los capítulos anteriores.

La selección de las asignaturas ha variado mucho según la categoría de instrumentos presentados en ellas. Si para las herramientas de productividad no hubo muchos problemas, considerando que a menudo la denominación de la asignatura ya revelaba el contenido (como por ejemplo para la Traducción asistida o la Traducción automática), las asignaturas relacionadas con los recursos de acceso a la información han sido más difíciles de seleccionar. En primer lugar, cabe decir, como se explicará más en detalle en la sección dedicada a los resultados del análisis<sup>27</sup>, que en la gran mayoría de las universidades se imparten asignaturas relacionadas con la búsqueda y la organización de la información, tanto en asignaturas denominadas Documentación como en aquellas que se podrían adscribir a la categoría de Terminología. Sin embargo, no se han incluido en el análisis todas aquellas asignaturas que, aunque su contenido está relacionado con la adquisición de nueva información, no mencionan los aspectos tecnológicos de la búsqueda u organización de contenido. Como ya se ha mencionado en los capítulos anteriores, el traductor hoy en día tiene que aprender a utilizar recursos tecnológicos para gestionar sus necesidades informativas y por esta razón queríamos ver cómo esto se enseña dentro de los grados en traducción.

En nuestro análisis también hemos incluido aquellas asignaturas relacionadas con los aspectos profesionales, aunque se imparten en muy pocas universidades. De la misma manera nos hemos centrado exclusivamente

---

<sup>26</sup> Con el término *Workstation* se entiende «a computer environment which assists the human translator in the job function» (Tong, 1987: 263)

<sup>27</sup> Véase capítulo 3, apartado 3.3.1., página 50

en las guías docentes donde se presentaban instrumentos tecnológicos cuya funcionalidad es la gestión de la actividad profesional por parte del traductor.

### **Selección del año académico**

Los datos presentados en este capítulo se refieren a la enseñanza de asignaturas relacionadas con instrumentos tecnológicos en el año académico 2018/2019. Algunas de las universidades analizadas están renovando su oferta didáctica, modificando los planes de estudio de sus grados en Traducción: se trata de reformas que empezarán a partir del año académico 2019/2020 o que empezaron en el curso 2018/2019.

En estos casos, para obtener una fotografía de toda la planificación de la enseñanza de las tecnologías, nos hemos referido a los anteriores planes de estudio. De esta manera hemos podido observar también la situación de los años pertenecientes al segundo ciclo (tercero y cuarto año), periodo en el cual a menudo se imparten asignaturas relacionadas con los aspectos instrumentales de la traducción.

### **Recogida de datos**

Para mejor analizar las informaciones de las guías docentes hemos creado un formulario a través de la plataforma Google Forms<sup>28</sup>, con los siguientes campos:

- Nombre de la universidad
- Nombre del grado
- Número de asignaturas relacionadas con la tecnología (obligatorias)
- Número de asignaturas relacionadas con la tecnología (optativas)
- Denominación de la(s) asignatura(s)
- Contenidos
- Número de ECTS de las asignaturas (obligatorias)
- Número de ECTS de las asignaturas (optativas)
- Tipología de las asignaturas (OB/OP)
- Año y semestre

Los datos han sido procesados a través de Excel, para sacar también gráficos explicativos que pudieran ayudar en la comprensión de los mismos. Los datos, mayoritariamente cualitativos, nos han permitido obtener informaciones actualizadas sobre la situación de la enseñanza de las tecnologías en los grados en traducción de España.

## **3.3. Análisis de los datos**

En las próximas secciones presentaremos los datos recogidos desde las guías docentes seleccionadas según los criterios mencionados anteriormente, para luego sacar conclusiones sobre el estado de la enseñanza de las tecnologías en los grados de las universidades españolas.

---

<sup>28</sup> Véase Apéndice 3, p. 74

### 3.3.1. Resultados

#### Nombre del grado

En primer lugar, cabe decir que en general en las universidades españolas casi todos los grados en traducción tienen la misma denominación. Grado en Traducción e Interpretación es la denominación más utilizada y en 20 universidades de las 24 analizadas la carrera se llama de esta manera (83,33 %). Solamente 4 universidades proponen una denominación distinta: Grado en Lenguas Modernas y Traducción (UAH); Grado en Traducción, Interpretación y Lenguas Aplicadas (UOC); Grado en Traducción y Mediación Interlingüística (UV); Grado en Traducción y Comunicación Internacional (UEV) (Figura 13).

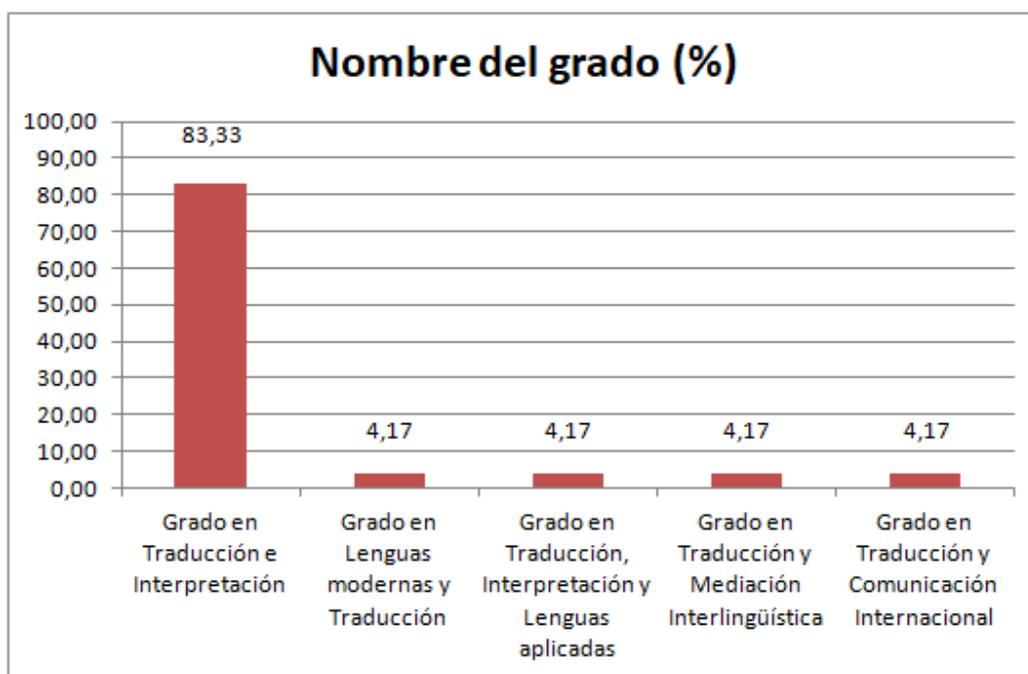


Figura 13: Nombre del grado

#### Número de asignaturas relacionadas con los instrumentos tecnológicos

El número de asignaturas dedicadas a la enseñanza de los instrumentos tecnológicos es muy variable, como se puede observar en la Figura 14 y en la Figura 15, tanto para las asignaturas obligatorias como para las optativas. En todas las universidades hay como mínimo una asignatura obligatoria relacionada con los aspectos instrumentales mencionados en los apartados anteriores, mientras que el valor más alto son las 6 asignaturas presentes en la UAX. Para las asignaturas obligatorias el valor medio es 3,5, la moda es 3 y la mediana 3,5.

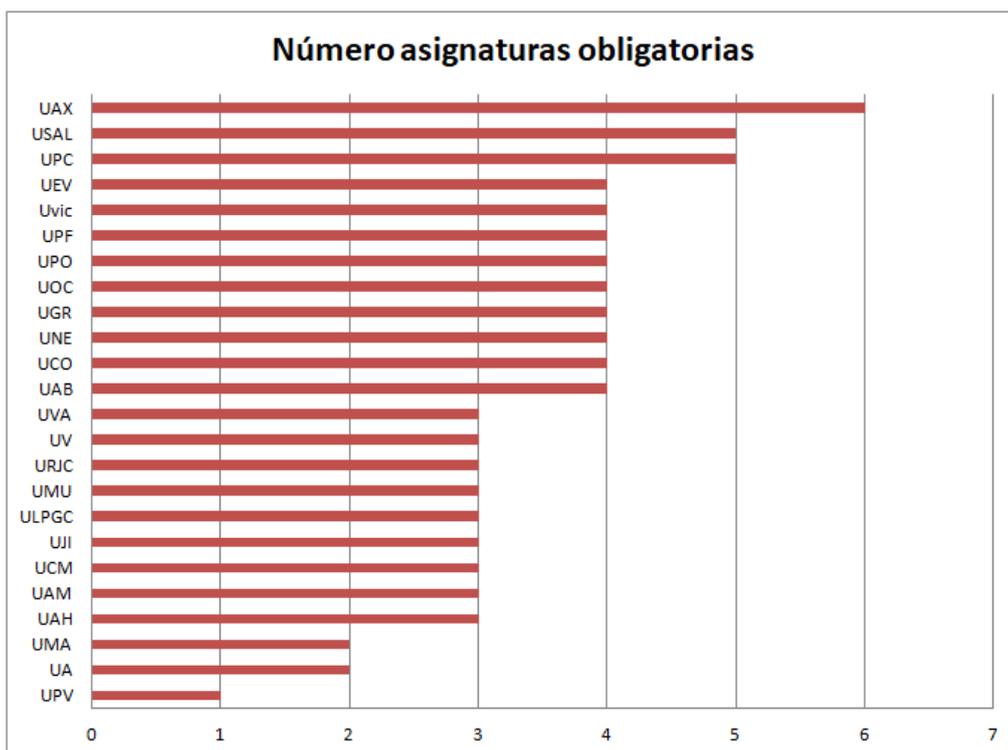


Figura 14: Número de asignaturas obligatorias

Para las asignaturas optativas la situación es bastante distinta. En primer lugar, observamos como no todas las universidades proponen estas asignaturas en sus planes de estudio: de los 24 grados analizados 9 no tienen ninguna asignatura optativa relacionada con los instrumentos tecnológicos y 7 proponen solamente una asignatura. El valor más alto sigue siendo 6 asignaturas optativas, también ofrecidas por la UAX. El valor medio es 1,38, la moda es 0 y la mediana 1.

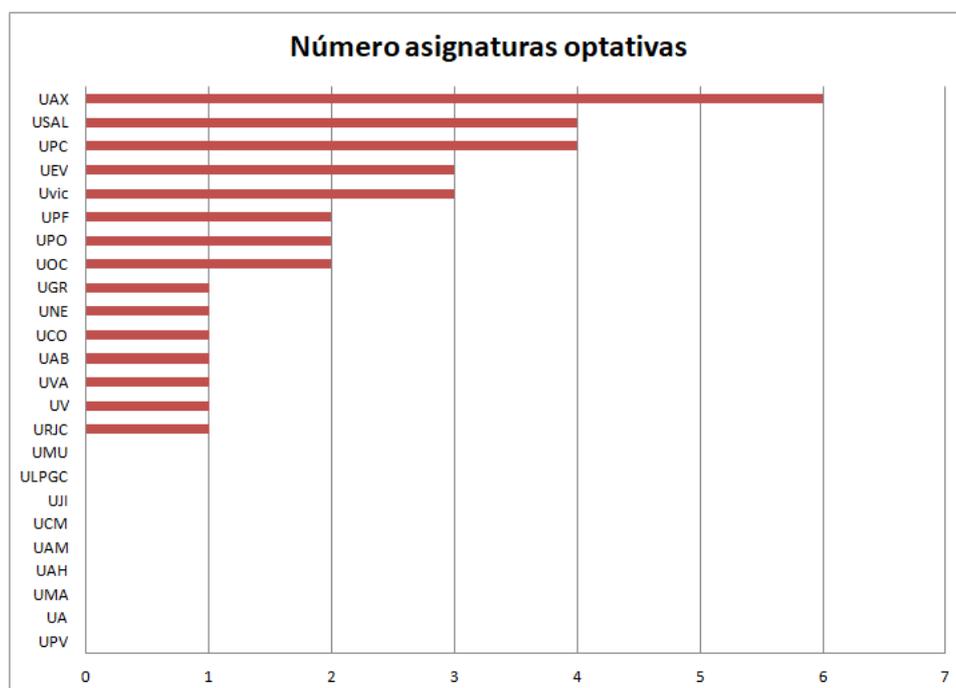


Figura 15: Número de asignaturas optativas

## Denominación asignaturas

Como se ha mencionado en la sección dedicada a la metodología, para analizar las denominaciones de las distintas asignaturas presentes en cada grado hemos creado una lista de categorías que nos pudieran ayudar a eliminar las variaciones y comparar los datos. Las dos denominaciones más comunes para las asignaturas relacionadas con instrumentos tecnológicos son Terminología (15 casos) y Documentación (14 casos), que aparecen respectivamente en el 62,5 % y en el 58,33 % de los grados. Otras denominaciones muy utilizadas son Tecnologías de la traducción (10 casos, 41,67 %), Localización (10 casos, 41,67 %), Informática (8 casos, 33,33 %), Traducción asistida por ordenador (7 casos, 29,17 %), Informática y traducción (7 casos, 29,17 %), Edición (5 casos, 20,83 %), Aspectos profesionales (5 casos, 20,83 %), Herramientas tecnológicas (3 casos, 12,5 %) y Gestión de proyectos (3 casos, 12,5 %) (Figura 16).

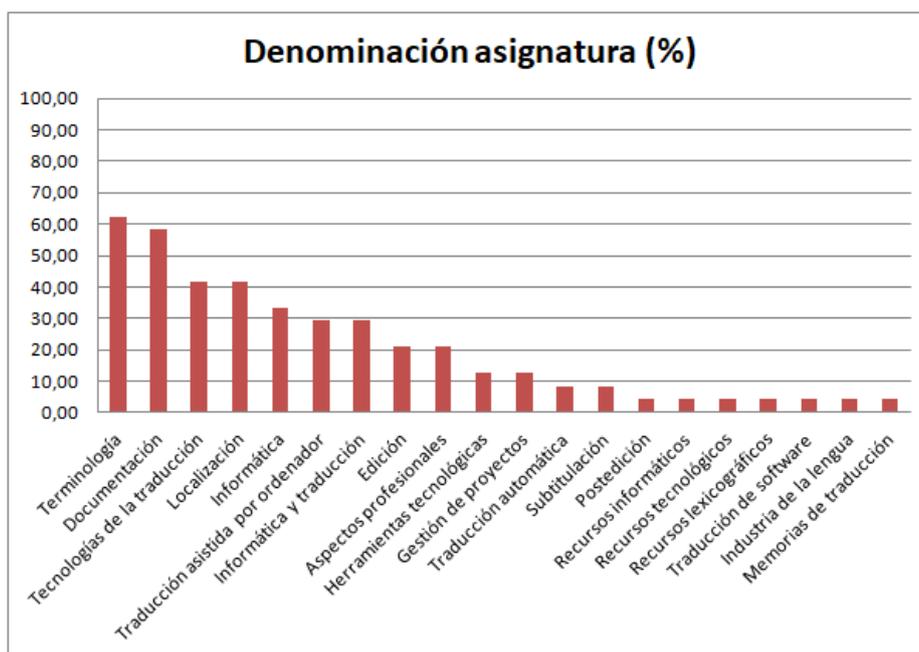


Figura 16: Denominación de las asignaturas

## Contenido de las asignaturas

La gran variedad de instrumentos tecnológicos utilizados por los traductores, así como el conjunto de todos los conocimientos y las habilidades necesarios para usarlos hace que el contenido de las asignaturas esté muy fragmentado y que presente más de un instrumento. Como se ha mencionado antes, en algunos casos el mismo contenido se presentaba en más de una asignatura. Para no repetir las informaciones se ha seleccionado el instrumento una única vez en nuestra lista: de esta manera hemos obtenido datos sobre el porcentaje de los contenidos dentro de los grados, es decir por ejemplo en cuántos grados se enseña la traducción automática.

Los dos contenidos más comunes en los grados en traducción son los Fundamentos de informática (24 casos) y la Traducción asistida por ordenador (23 casos), que aparecen respectivamente en el 100 % y el 95,83 %. Otros contenidos muy presentes en las asignaturas son: Procesadores de textos (20 casos, 83,33 %); Traducción automática (18 casos, 75 %); Localización (17 casos, 70,83 %); Gestión de proyectos (16 casos, 66,67 %); Bases de datos (15 casos, 62,5 %); Gestión terminológica (14 casos, 58,33 %); Búsqueda de contenidos en Internet (13 casos; 54,17 %); Herramientas de gestión de corpus (12 casos, 50 %); Edición de texto (9 casos; 37,5 %); Hojas de cálculo (8 casos, 33,33 %); Posedición (6 casos, 25 %) (Figura 17).

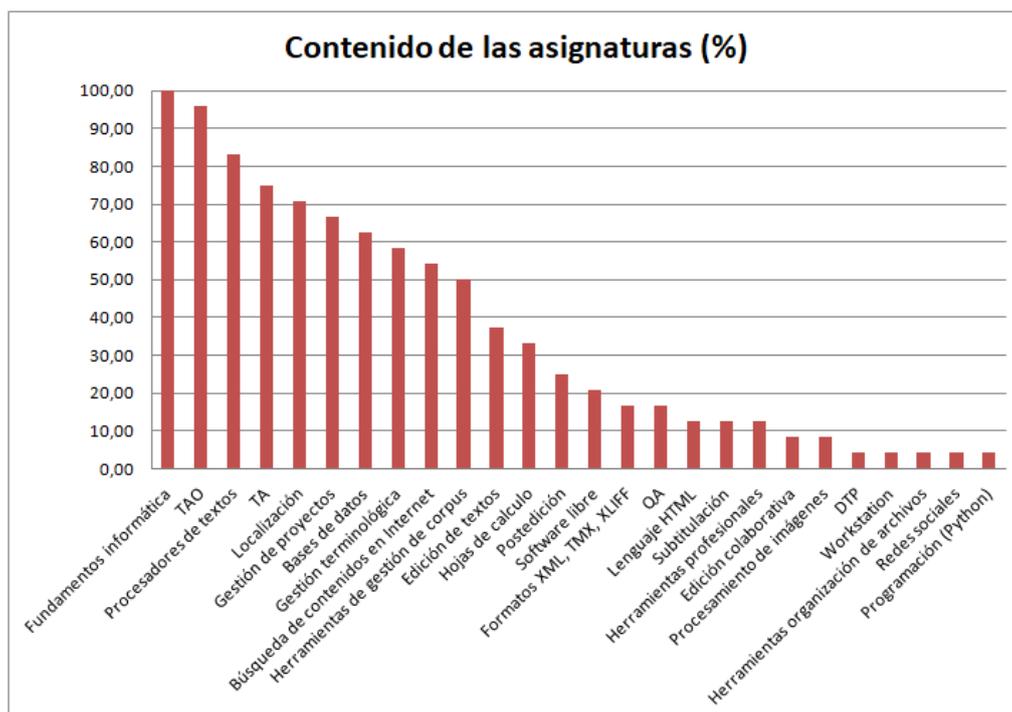


Figura 17: Contenido de las asignaturas

### Número de ECTS de las asignaturas

El número total de créditos en los grados europeos es de 60 por cada año. En España los grados son de cuatro años, con un total de 240 créditos. La distribución de los créditos puede variar según la estructura del grado y la importancia otorgada a la asignatura. Sin embargo, el número de los créditos dedicados a asignaturas relacionadas con la tecnología puede darnos una idea del peso que estas mismas tienen dentro del grado.

Para las asignaturas obligatorias, la USAL tiene el número más alto de créditos, es decir 27, mientras que el número menor de ECTS dedicados a la tecnología se encuentra en la UPV, con solo 6 créditos (Figura 18). El valor medio es 19,5, mientras que la moda y la mediana coinciden en el valor de 18.

Por lo que concierne las asignaturas optativas, la situación es distinta, siendo estas más reducidas en número dentro del plan de estudios. El número de créditos más alto es 24, presente en la UAM y en la UPF, pero hay muchas universidades que, como se ha mencionado en las secciones anteriores, no tienen ningún crédito optativo relacionado con la tecnología (Figura 18). El valor medio es 6,65, mientras que la moda y la mediana son respectivamente 0 y 6.

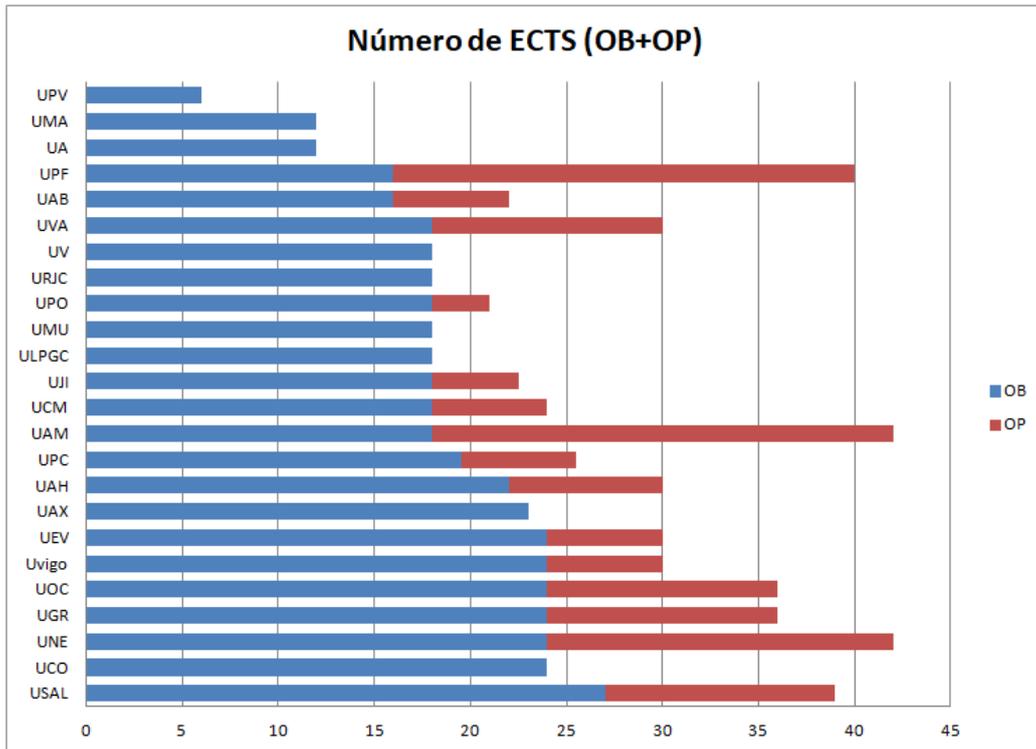


Figura 18: Número de ECTS (OB+OP)

El porcentaje de las asignaturas dedicadas a la tecnología, sumando las obligatorias y las optativas, está en todos los casos por debajo del 20 %, con un valor máximo del 17,50 % (UNE; UAM) y un valor mínimo del 2,50 % (UPV) (Figura 19). La media es de 10,5 %, mientras que los valores de la moda y de la mediana son 12,5 % y 10 %.

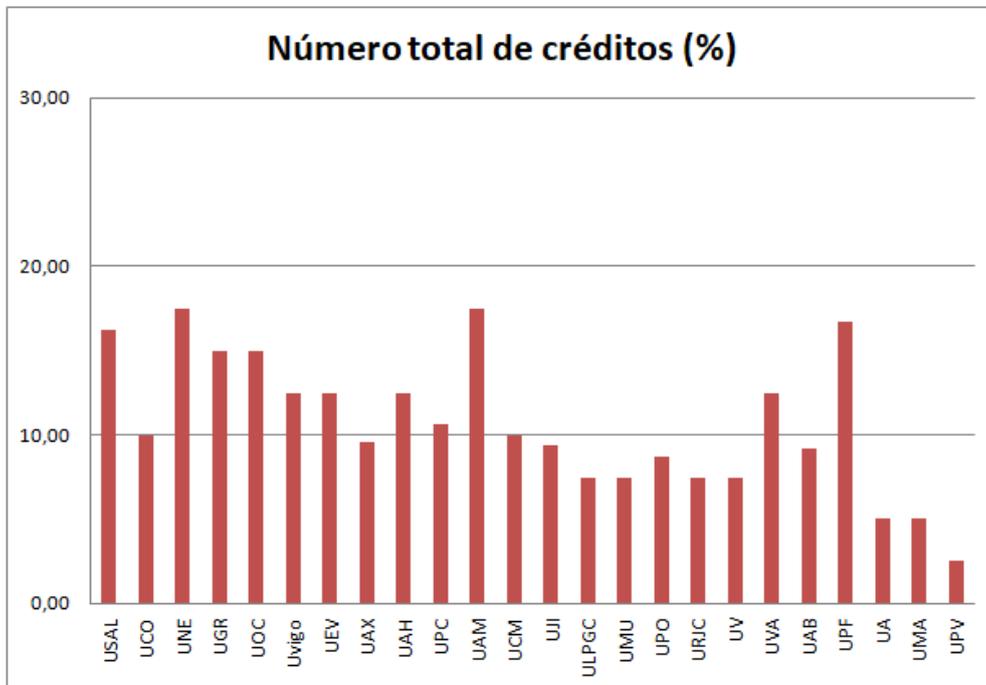


Figura 19: Número total de créditos

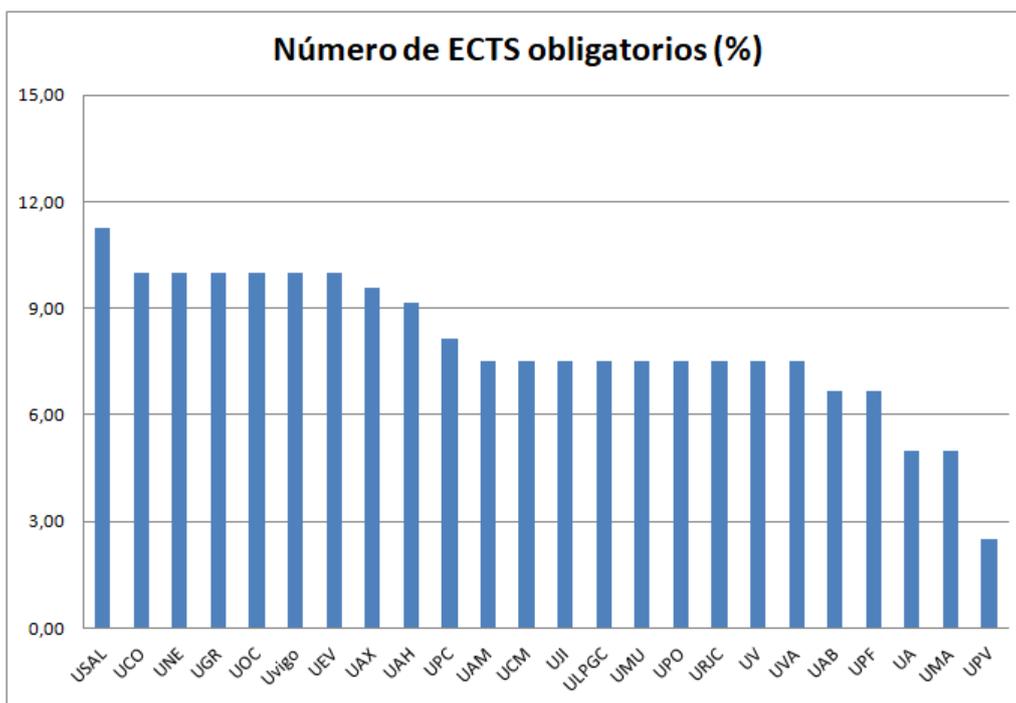


Figura 20: Número de ECTS obligatorios

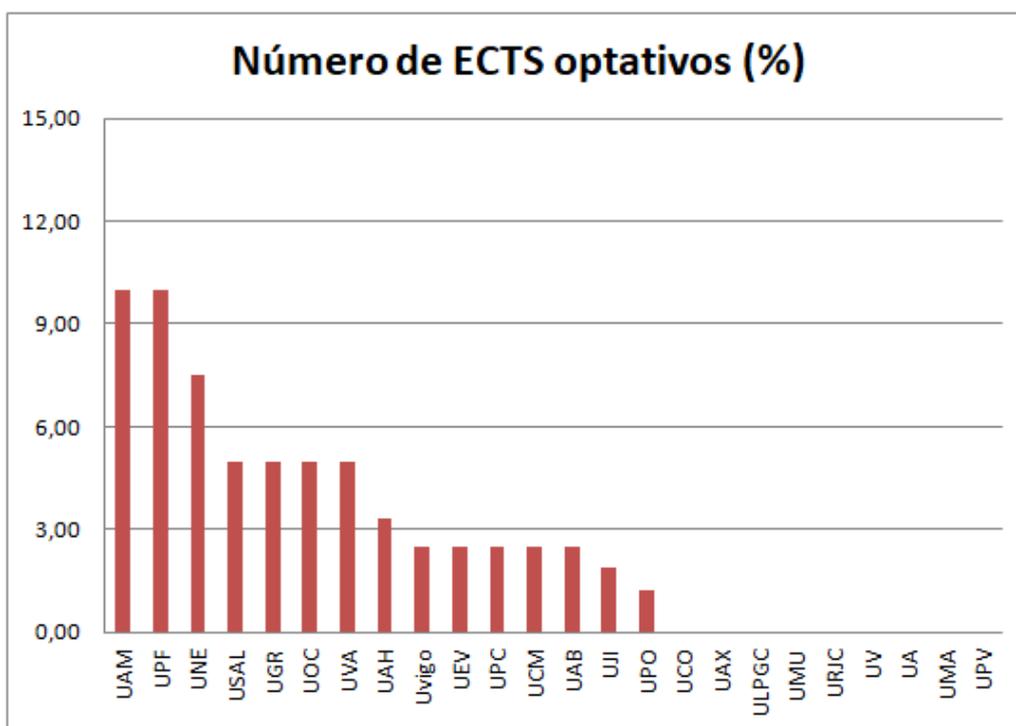


Figura 21: Número de ECTS optativos

### Asignaturas obligatorias y optativas

En todos los grados analizados hay como mínimo una asignatura obligatoria relacionada con la tecnología. Sin embargo, las asignaturas optativas aparecen solamente en 15 casos (62,5 %). Esto significa que en 9 grados los estudiantes no tienen la oportunidad de integrar su plan de estudio con más asignaturas relacionadas con los instrumentos tecnológicos (Figura 22).

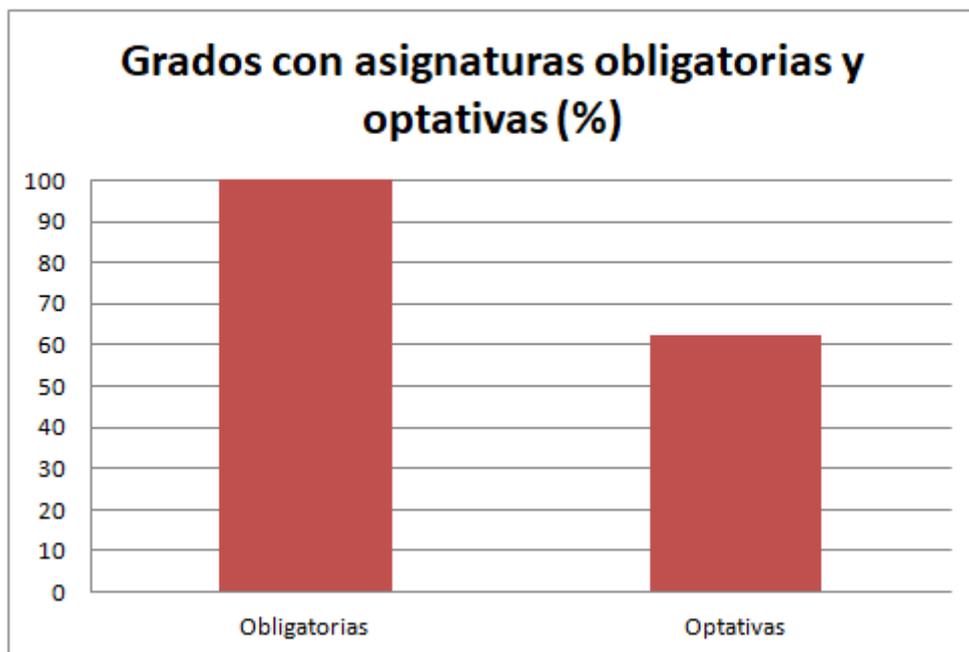


Figura 22: Grados con asignaturas obligatorias y optativas

### Año y semestre

El último aspecto en el cual nos hemos centrado en el análisis de los datos es la distribución de las asignaturas relacionadas con los instrumentos tecnológicos dentro de la estructura del plan de estudios. Observando los datos presentados en la Figura 23, podemos notar como la distribución de las asignaturas es bastante homogénea entre el primer ciclo (primer y segundo año) y el segundo (tercero y cuarto año): 48 casos en el primer ciclo (52,17 %) y 44 casos en el segundo ciclo (47,83 %). La mayoría de las asignaturas se imparte en el segundo semestre del primer año, en el primer semestre del segundo año y en primer semestre del tercer año (14 casos cada uno, 58,33 %). Aparecen también algunas asignaturas anuales, impartidas en el primer y en el tercer año (4,17 %).

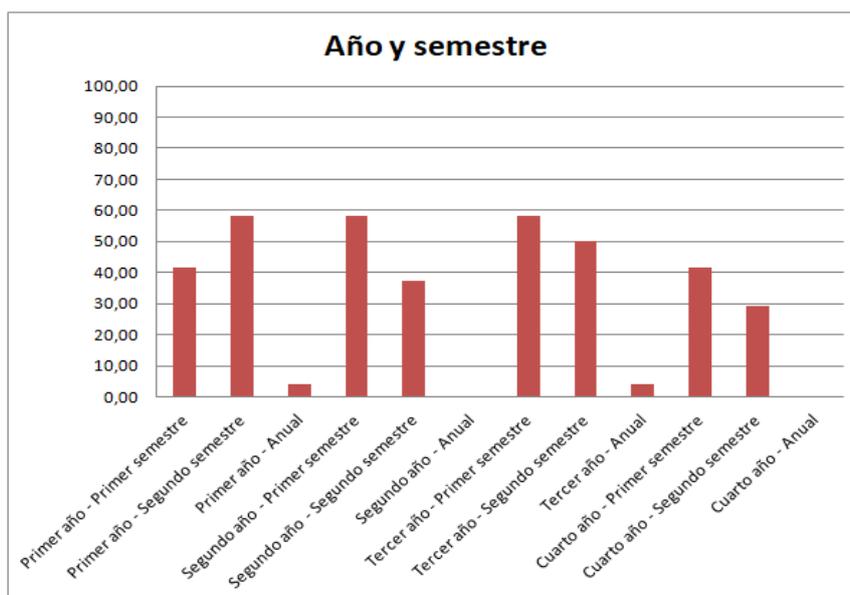


Figura 23: Año y semestre

### 3.3.2. Interpretación de los datos

Los datos presentados en los apartados anteriores nos proporcionan una fotografía muy interesante y actualizada de la enseñanza de los instrumentos tecnológicos en los grados en traducción de España. El primer dato que sobresale es sin duda la homogeneidad de las denominaciones de los grados y, sobre todo, la tendencia hacia una fórmula fija y establecida como Traducción e Interpretación.

El número de asignaturas dedicadas a temas tecnológicos relacionados con la competencia instrumental puede considerarse como una muestra de la importancia que se da a este aspecto dentro del grado. Si miramos las asignaturas obligatorias para todos los estudiantes notamos como el valor más común es 3 asignaturas, un número bastante reducido. Además, hay universidades que ofrecen solamente un curso, mientras que otras llegan hasta 6 asignaturas obligatorias sobre varios temas. Esta diversidad muestra como todavía no hay acuerdo en el sistema educativo sobre la porción de los planes de estudio en traducción que debería dedicarse a los instrumentos tecnológicos. Otro aspecto interesante es la falta de asignaturas optativas en algunas de las universidades: esto no permite a los estudiantes complementar su propia formación y adquirir competencias más relacionadas con otras salidas laborales con la traducción (como por ejemplo la gestión de proyectos o el uso de herramientas profesionales). Sin embargo, es relevante que exista como mínimo una asignatura dedicada a la tecnología, algo que nos muestra el hecho de que se reconoce la importancia, aunque a veces de manera reducida, de este aspecto dentro la formación de los estudiantes de traducción.

La denominación de las asignaturas es un aspecto central porque permite sacar ya muchas informaciones sobre qué se imparte dentro del grado y, en consecuencia, qué se considera más importante dentro de la formación de los estudiantes. La predominancia de denominaciones como Documentación y Terminología nos muestra que el aspecto relacionado con la búsqueda y la gestión de la información se considera todavía el más importante e imprescindible para los futuros traductores. El uso de denominaciones más generales como Tecnologías de la traducción, Informática e Informática y traducción es un ejemplo de cómo en muchas asignaturas se intenta dar una formación bastante general sobre varios elementos, sin centrarse en ningún aspecto específico. Esto se refleja también en muy pocas asignaturas centradas en un único elemento, como por ejemplo Traducción asistida por ordenador (7 casos de 24), Aspectos profesionales (5 casos de 24), Gestión de proyectos (3 casos de 24), Traducción automática (2 casos de 24) y Posedición (1 caso de 24).

Los datos relativos al contenido de las asignaturas son quizás los más interesantes, ya que son los que relatan qué se estudia en los grados en traducción. En primer lugar, podemos observar la importancia otorgada a los conocimientos básicos de la informática<sup>29</sup>, que aparecen en todos los grados analizados. Muy importante es también la traducción asistida por ordenador, elemento fundamental del trabajo del traductor hoy en día y que por supuesto se refleja también en la enseñanza universitaria, estando presente en el 95,83 % de los casos. Se nota también que en muchas universidades se imparten cursos sobre aspectos no estrictamente relacionados con la actividad de la traducción, sino con el objetivo de formar profesionales de la industria de la lengua: ejemplos de esto son el gran número de asignaturas cuyos contenidos están relacionados con la localización (70,83 %) y la gestión de proyectos (66,67 %). Un dato que nos llama mucho la atención es la diferencia entre la enseñanza de la traducción automática (75 %) y la de la posesición (25 %): estos dos aspectos están estrictamente relacionados, siendo la segunda una actividad que se hace a partir de la primera. Es muy importante observar que también se imparten asignaturas relacionadas con la categoría que hemos definido como Instrumentos de gestión y promoción de la actividad profesional, hasta al punto de llegar a

---

<sup>29</sup> Con conocimientos básicos de informática se entiende toda la información sobre el funcionamiento general de un ordenador, los sistemas operativos, la navegación en Internet y en general todas aquellas habilidades necesarias para poder trabajar con un ordenador. En estas asignaturas los contenidos se relacionan ya con el mundo de la traducción, dando al estudiante una introducción a la informática y al mismo tiempo a los instrumentos necesarios para el trabajo del traductor.

proponer contenidos para el uso de las redes sociales (1 caso, 4,17 %) como medio para relacionarse con el entorno profesional.

El número de ECTS dedicados a la enseñanza de los instrumentos tecnológicos nos da mucha información sobre el peso que se atribuye a los aspectos instrumentales dentro de la formación de los futuros traductores. Los valores son suficientemente altos para que se pueda considerar que, en la mayoría de las universidades, la enseñanza de los instrumentos tecnológicos juega un papel importante, aunque no todavía fundamental; cabe también mencionar que la falta de asignaturas optativas en muchas universidades restringe la posibilidad de los estudiantes de mejorar sus conocimientos instrumentales. Pensamos que las futuras reformas de los planes de estudios llevarán a un aumento del peso dado a la enseñanza de los instrumentos tecnológicos dentro de la estructura de los grados.

La distribución de las asignaturas relacionadas con los instrumentos tecnológicos dentro de los grados es bastante homogénea; sin embargo, hay que mencionar que, por obligación, las asignaturas optativas se imparten en el segundo ciclo.

En general creemos que la situación de la enseñanza de las tecnologías en los grados en traducción de las universidades españolas es suficientemente sólida, aunque hay algunas universidades que quedan por detrás en el número de asignaturas relacionadas con los instrumentos tecnológicos ofrecidas en los grados. Los contenidos que se enseñan en los grados permiten a los estudiantes tener una formación suficientemente amplia sobre varios conceptos y sobre todo en diferentes ámbitos, preparando los estudiantes también para ser profesionales en la industria de la lengua.

### **3.4. Evolución de la enseñanza de las tecnologías: una comparación diacrónica**

Un estudio muy importante sobre el tema de la enseñanza de las tecnologías en los grados de las universidades españolas es el artículo «Les technologies de la traducció en la formació de grau de traductors i intèrprets» de Colominas y Piqué (2013), comentado ya en el apartado introductorio de este capítulo. Gracias a esta investigación podemos entonces comparar la situación de 2013 con los datos relativos al año académico 2018/2019 sacados de nuestro análisis: de esta manera podemos observar la evolución de la estructura de los grados y de los contenidos enseñados, para averiguar si los cambios en el mundo de la tecnología aplicada a la traducción se han reflejado en la formación de los traductores a nivel universitario. En su trabajo, Colominas y Piqué se centran únicamente en el análisis de las asignaturas relacionadas con las que en nuestra definición hemos denominado herramientas de productividad, dejando al lado las asignaturas relacionadas con la documentación y la terminología, las cuales han sido incluidas en nuestro estudio. De toda manera creemos que comparar los datos puede ser una excelente manera de observar la evolución de la situación en las universidades de España. Nuestra comparación se centrará entonces en los datos que aparecen en ambos estudios: algunas de las variaciones se pueden considerar adscribibles a las diferencias entre los dos conjuntos de datos.

#### **3.4.1. Comparación de los resultados**

##### **Universidades**

En primer lugar, notamos que la lista de las universidades en las cuales se imparten grados en traducción ha cambiado. En el artículo de Colominas y Piqué se presentan los datos de 22 centros, mientras que en nuestro análisis hemos podido estudiar los planes de estudios de 24 universidades. Las nuevas universidades son la

Universidad de Alcalá (UAH)<sup>30</sup>, la Universidad Europea del Atlántico (UNE), la Universidad Rey Juan Carlos I, la Universidad Oberta de Catalunya (UOC); al mismo tiempo no aparecen más en la lista la Universidad Antonio Nebrija de Madrid y la CES Felipe II (UPM).

### **Denominación de las asignaturas**

A nivel de denominación de los títulos observamos que ha aumentado el porcentaje de asignaturas como Tecnologías de la traducción, pasando de 20,4 % en 2013 a 41,67 % en 2018, Traducción asistida por ordenador, 9,3 % en 2013 y 29,17 % en 2018/2019, Informática, cuyo porcentaje era de 14,8 % en 2013 y ha pasado a 33,33 % en 2018/2019, y finalmente Informática y traducción, presente en el 24,1 % de los casos en 2013 y en el 29,17 % en 2018/2019.

### **Contenido**

Si comparamos los contenidos de las asignaturas notamos algunos puntos comunes y algunas diferencias. En primer lugar, Colominas y Piqué (2013: 303) subrayan la predominancia de la traducción asistida por ordenador, que aparece en todos los grados analizados (22 casos, 100 %)<sup>31</sup>, junto a un gran número de asignaturas que también tratan un contenido relacionado como la gestión terminológica (16 casos, 72,72 %). La misma tendencia se encuentra en los resultados de nuestra investigación, donde la traducción asistida por ordenador aparece en las guías docentes de 23 universidades (95,83 %), mientras que el número de asignaturas que presentan contenidos de gestión terminológica baja a 14 casos (58,33 %). Sube el número de universidades que ofrecen asignaturas relacionadas con la traducción automática (12 casos, 54,54 % en 2013; 18 casos, 75 % en 2018/2019) y con la posesición (1 caso, 4,54 % en 2013; 6 casos, 25 % en 2018/2019), aunque ya Colominas y Piqué habían notado la gran diferencia entre dos contenidos tan estrictamente relacionados. En los datos relativos al último año académico destacan también el aumento de los contenidos relacionados con los fundamentos de la informática, presentes en 18 universidades en 2013 (81,82 %) y en todas las 24 universidades analizadas para el año académico 2018/2019 (100 %). Aumentan también las asignaturas relacionadas con la localización<sup>32</sup> (11 casos, 50 % en 2013; 17 casos, 70,83 % en 2018/2019) y la gestión de proyectos (9 casos, 40,90 % en 2013; 16 casos, 66,67 % en 2018/2019).

Por otro lado, hay una disminución de las asignaturas relacionadas con la subtitulación, que pasa de 9 casos en 2013 (40,90 %) a 3 casos en 2018/2019 (12,5 %). Otros contenidos que aparecen de forma reducida en comparación con 2013 son el lenguaje HTML y los formatos XML, TMX y XLIFF, que pasan de 8 casos (36,36 %) a respectivamente 3 (12,50 %) y 4 casos (16,67 %).

### **Tipología de las asignaturas**

Comparando los datos, observamos que entre 2013 y 2018 ha aumentado el número de universidades que ofrecen asignaturas optativas. En 2013 eran 7 (31,81 %), mientras que para el año académico 2018/2019 se ofrecen asignaturas optativas relacionadas con tecnologías en 15 universidades de 24 (62,5 %).

---

<sup>30</sup> Si bien el Grado en Lenguas Modernas y Traducción de la Universidad de Alcalá ya estaba implantado cuando Colominas y Piqué hicieron su estudio, no se incluyó en la investigación. (<https://www.uah.es/es/estudios/estudios-oficiales/grados/Grado-en-Lenguas-Modernas-y-Traduccion/#presentacion-calendario-de-implantacion>)

<sup>31</sup> El cálculo de los porcentajes es de elaboración propia, utilizando los datos presentados en el artículo de Colominas y Piqué (2013).

<sup>32</sup> Colominas y Piqué distinguen entre localización web y localización de software, mientras que nosotros juntamos estas dos categorías.

### 3.4.2 Análisis de la comparación

En los apartados anteriores hemos intentado comparar, donde ha sido posible, la situación de la enseñanza de los instrumentos tecnológicos en las universidades de España, utilizando los datos de Colominas y Piqué y aquellos sacados de nuestra investigación para observar cómo ha evolucionado la situación entre 2013 y 2018. Se puede afirmar que, aunque Colominas y Piqué se centran únicamente en las que nosotros denominamos herramientas de productividad, ha habido un aumento de los contenidos relacionados con los instrumentos tecnológicos en las universidades españolas. Además de aumentar los centros dentro de los cuales se imparten grados en traducción, hay más asignaturas relacionadas con la tecnología, tanto obligatorias como optativas.

Si observamos la evolución de lo que se enseña en las asignaturas, podemos notar que los contenidos que ya en 2013 se situaban entre los más enseñados han ido aumentando, con una evidente preferencia hacia la traducción asistida por ordenador y la traducción automática, aunque con una gran diferencia entre esta y la posesión. Es un dato muy destacable: en primer lugar, significa que, basándonos en la importancia otorgada por las universidades a estos conocimientos en la formación tecnológica de los traductores, podemos ya afirmar que estas herramientas tienen un papel fundamental en la profesión del traductor hoy en día; segundo, aparece obvio que la traducción automática es, de las dos herramientas, la que más ha ido aumentando en importancia. Este último punto es un reflejo del peso que la traducción automática ha obtenido en los últimos años dentro del trabajo del traductor, como ya se ha señalado en los capítulos anteriores.

Es muy significativo observar también el aumento de asignaturas que podríamos considerar como no estrictamente relacionadas con la actividad tradicional del traductor, como pueden ser la localización y la gestión de proyectos. Creemos que de esta manera las universidades están atentas a las exigencias del mercado laboral de la traducción: hoy en día la profesión «tradicional» del traductor ya no es la única salida profesional posible para los estudiantes, ya que pueden complementar su formación para luego dedicarse a profesiones distintas. Creemos que las transformaciones del mercado laboral de los servicios lingüísticos harán aumentar el peso de asignaturas similares en las futuras reformas de los planes de estudio.

### 3.5. Conclusiones

En este capítulo hemos podido observar no solamente la situación de la enseñanza de los instrumentos tecnológicos en las universidades españolas, sino también comparar cómo ha evolucionado en los últimos años. Los datos sacados de este estudio nos han mostrado que la competencia instrumental es uno de los aspectos considerados como fundamentales para la formación de los futuros traductores y que su importancia sigue creciendo, como demuestran los resultados de la comparación entre 2013 y 2018. Esto además nos muestra de qué manera las universidades se están adaptando a los cambios de la profesión que están siendo impulsados por la misma tecnología.

Se puede afirmar que la situación es suficientemente positiva, aunque con muchas diferencias entre las universidades. Es muy difícil para las universidades mantenerse al día con los cambios de la profesión y por esta razón creemos que se producirá siempre una diferencia entre los contenidos enseñados y las necesidades tecnológicas de los traductores. De toda manera, es muy importante que los futuros traductores empiecen ya desde la universidad a conocer no solamente los instrumentos tecnológicos que serán necesarios para las posibles salidas profesionales de un grado de traducción, sino que adquieran también las competencias que les ayuden a adaptarse a los rápidos cambios que modifican la profesión cada vez más. Por esta razón, creemos que es importante aumentar el número de asignaturas dedicadas a la tecnología sin dejar de lado el conjunto de habilidades y conocimientos transversales que permitirán a los estudiantes, y en un futuro a los traductores profesionales, sacar el máximo provecho de los instrumentos tecnológicos. Un uso eficaz de los

instrumentos y una capacidad de adaptación rápida a los cambios son, a nuestro juicio, componentes fundamentales de la competencia instrumental del traductor.

## Conclusiones y perspectivas de investigación

Al final de cada investigación es importante analizar si se han alcanzado los objetivos establecidos al principio, para determinar el éxito del estudio y trazar las futuras líneas de investigación. En este trabajo de fin de máster nos habíamos planteado el propósito general de describir la competencia instrumental dentro del panorama más amplio de la competencia traductora, delineando unos objetivos específicos que nos pudieran ayudar en la comprensión de este fenómeno tan importante para la traducción hoy en día. Para hacerlo hemos intentado describir el tema desde diferentes perspectivas: hemos situado las principales contribuciones teóricas dentro de la literatura existente; hemos propuesto una definición de competencia instrumental y unas categorías para catalogar los instrumentos tecnológicos utilizados por los traductores; hemos analizado los estudios empíricos de los últimos quince años relacionados con el uso de los instrumentos tecnológicos por parte de los traductores y de los estudiantes de traducción; hemos analizado la situación de la enseñanza de los instrumentos tecnológicos en los grados en Traducción en España. Por esta razón es importante observar el trabajo hecho hasta ahora, para ver hasta qué punto hemos alcanzado nuestros objetivos y para comprender cuáles podrían ser las futuras perspectivas de investigación. Los objetivos específicos delineados al principio eran los siguientes:

1. ubicar la competencia instrumental en la competencia traductora;
2. describir las propuestas teóricas en torno a la competencia instrumental del traductor;
3. proponer una definición de competencia instrumental y una clasificación de los instrumentos tecnológicos del traductor;
4. describir las características de los estudios empíricos relacionados con el uso de los instrumentos tecnológicos por parte de los traductores;
5. analizar las características de la enseñanza de los instrumentos tecnológicos en los grados en Traducción en España.

En relación con el primer y con el segundo objetivo, por lo que concierne a las contribuciones teóricas y el análisis de la literatura en el tema de la competencia traductora y, más específicamente, de la competencia instrumental, podemos afirmar que no hay acuerdo entre los estudiosos acerca de este tema. Como hemos visto en el primer capítulo y en la primera sección del segundo capítulo, dentro de la literatura existente sobre la competencia traductora, la competencia instrumental sigue siendo un tema muy poco desarrollado y cuyas definiciones a menudo no incluyen todos los aspectos instrumentales necesarios para los traductores en su actividad profesional cotidiana. Hemos observado como también hay una falta de modelos de competencia traductora, y consecuentemente de competencia instrumental probados empíricamente: este aspecto es muy importante y señala la gran necesidad de investigaciones que puedan dar resultados más generalizables y replicables. El análisis de todas las contribuciones teóricas en tema de competencia traductora, y luego de competencia instrumental, nos ha llevado a ubicar estos dos conceptos dentro de la literatura en traductología, permitiéndonos alcanzar los primeros dos objetivos.

Como ya se ha mencionado a lo largo de este trabajo de fin de máster, el mayor problema de los estudios relacionados con la competencia instrumental es la rapidez con la cual los instrumentos tecnológicos utilizados por los traductores cambian y modifican la profesión misma. Este límite de las teorizaciones es entonces debido en parte a la naturaleza de la competencia instrumental: estando relacionada con la tecnología, es extremadamente difícil proponer una definición que pueda ser completa y al mismo tiempo que no quede rápidamente obsoleta. Por esta razón, para cumplir con el tercer objetivo, hemos propuesto una definición que pudiera ser cuanto más general posible y unas categorías para los instrumentos tecnológicos basadas en su función, con el objetivo de ir más allá de una simple lista de recursos o herramientas y sobre todo para resolver el problema de la obsolescencia de muchas definiciones. De esta manera creemos que en

el futuro será posible actualizar la lista de los instrumentos que se incluyen en las categorías sin que la definición quede anticuada; sin embargo, la definición es una primera propuesta que deberá revisarse en futuras investigaciones. Con esta propuesta podemos afirmar que hemos logrado nuestro tercer objetivo.

El cuarto objetivo está relacionado con el análisis efectuado en el segundo capítulo. El estudio de las investigaciones empíricas acerca del uso de los instrumentos tecnológicos por parte de los traductores y de los estudiantes nos ha proporcionado una serie de datos muy interesantes. El número de investigaciones analizadas (46 estudios que respetan los criterios establecidos para la investigación) es indicativo de la necesidad de fomentar la investigación empírica acerca de cómo los traductores, y en parte también los estudiantes, utilizan los instrumentos tecnológicos que forman parte de su trabajo cotidiano. Creemos que un aspecto tan central del trabajo de los traductores debería ser investigado más en detalle, observando qué instrumentos se utilizan, con qué finalidad y sobre todo de qué manera. Entre los varios datos sacados de este estudio merece también la pena subrayar la preponderancia de la metodología de la encuesta, algo que nos hace observar, por otro lado, la escasez de planteamientos experimentales. Creemos también que es importante observar el fenómeno del uso de los instrumentos tecnológicos a través de distintas metodologías, para poder comprenderlo desde diferentes perspectivas y finalidades investigadoras. Todas estas conclusiones nos confirman que se ha alcanzado el tercer objetivo de nuestro trabajo de fin de máster.

El último objetivo nos ha llevado a efectuar otro análisis, esta vez relacionado con la enseñanza de las tecnologías en los grados en traducción en España. Los datos del tercer capítulo nos han servido para observar cómo se enseñan las tecnologías en la formación de grado en Traducción en España. Podemos afirmar que la enseñanza de las tecnologías relacionadas con la traducción en la mayoría de las universidades españolas cubre un gran número de instrumentos, tanto a nivel de recursos que permiten el acceso a la información, como de herramientas que ayudan la productividad del traductor; la comparación diacrónica efectuada dentro del capítulo nos ha enseñado que las universidades se han mostrado atentas a la evolución de las tecnologías de la traducción, añadiendo nuevas asignaturas y modificando los planes de estudio. Muy interesante es también el aumento de asignaturas relacionadas con otras salidas profesionales en la industria de la traducción: creemos que el futuro de la competencia instrumental pasa también por el análisis de la evolución de la profesión del traductor. Estos cambios, impulsados a menudo por la misma tecnología, tendrán una gran repercusión sobre cómo se percibirá la traducción y es importante estudiarlos para comprenderlos y también formar a los estudiantes. Por esta razón podemos afirmar que también el quinto objetivo ha sido alcanzado.

Como se ha visto a lo largo de este trabajo de fin de máster, la competencia instrumental del traductor es un fenómeno complejo, muy difícil de definir y de estudiar, pero central en la profesión del traductor hoy en día. Sin embargo, este estudio nos ha permitido acercarnos al tema desde varias perspectivas, comprendiendo qué ha sido estudiado en el pasado, cuáles son las tendencias actuales en las investigaciones y cómo se percibe dentro de la formación de los estudiantes que un día trabajarán en la industria de la traducción. Los objetivos planteados al principio de este trabajo nos han servido para llegar a comprender mejor el tema de la competencia instrumental, permitiéndonos la creación un marco teórico sobre este aspecto y al mismo tiempo el análisis de aspectos más relacionados con la práctica del trabajo y de la formación de los traductores. El objetivo general, es decir la descripción de las características de la competencia instrumental del traductor, ha sido alcanzado gracias a los diferentes aspectos analizados en los tres capítulos, dándonos una amplia perspectiva que nos podrá servir como punto de partida para futuras investigaciones.

Empezamos este trabajo de fin de máster hablando, en la introducción, del *technological turn* descrito por Michael Cronin: según el estudioso irlandés nos encontramos en una época donde los cambios tecnológicos están transformando la traducción. Han pasado nueve años desde el artículo de Cronin y sus afirmaciones son cada año más relevantes: el papel de la tecnología en el mundo de la traducción parece en continuo crecimiento y la competencia instrumental es un aspecto fundamental de la profesión que no puede ser dejado de lado por los traductores y por los estudiosos de traducción.

## **Perspectivas futuras de investigación**

Después de cada investigación es importante comprender qué perspectivas han surgido del trabajo. Por esta razón creemos que para concluir nuestro trabajo de fin de máster es necesario desarrollar en este apartado las posibles perspectivas de investigación para nuestro estudio.

El objetivo general del trabajo era la descripción de la competencia instrumental del traductor dentro de la competencia traductora y creemos que esto nos ha servido para crear un marco conceptual sobre el tema. Desde aquí las perspectivas de investigación que surgen son distintas. En primer lugar, los datos recogidos en el capítulo 2 nos enseñan que todavía hay una gran necesidad de impulsar la investigación de carácter empírico acerca del uso de los instrumentos tecnológicos de los traductores. Un tema que creemos merece la pena ser estudiado más, sobre todo por la escasez de investigaciones acerca de ello, es aquello relacionado con los instrumentos que hemos incluido en nuestra categoría «Instrumentos de gestión y promoción de la actividad profesional»: en una época donde los traductores son cada vez más emprendedores, es importante observar cómo se utilizan los instrumentos tecnológicos que ayudan a los profesionales de la traducción en su trabajo. De esta manera se podría complementar la visión tradicional de la competencia instrumental, incluyendo todos los instrumentos utilizados por los traductores.

La investigación en el tema de competencia instrumental tiene un efecto en la didáctica de la traducción. Como se ha observado en el tercer capítulo, las universidades están continuamente cambiando sus planes de estudio para reflejar las transformaciones de la industria de la traducción y formar a estudiantes con una competencia instrumental sólida. Creemos que el marco conceptual creado en este trabajo de fin de máster puede servir para fomentar más estudios sobre la relación entre las universidades y el mundo profesional, también acerca de las nuevas salidas laborales que se pueden ofrecer a los estudiantes.

Una de las perspectivas de investigación más interesantes está relacionada con el proyecto NACT (Nivelación de competencias en la adquisición de la competencia traductora), llevado a cabo por el grupo PACTE sobre la elaboración de un marco de referencia de niveles de competencia en traducción (PACTE, 2018; en prensa). El objetivo de este proyecto de investigación es establecer un marco común de referencia, similar al utilizado por las lenguas, de la competencia traductora: cada nivel de competencia está formado por diferentes subcompetencias, según el modelo de competencia traductora de PACTE (2003) descrito en el primer capítulo de este trabajo de fin de máster. Por lo que concierne la competencia instrumental falta todavía por describir cuáles son los instrumentos utilizados por los traductores profesionales especialistas, que ocupan el nivel más alto de este marco de referencia. En este sentido creemos que el presente trabajo de fin de máster podría servir como punto de partida para una investigación sobre el uso de los instrumentos tecnológicos por parte de los traductores especialistas: el objetivo sería comprender cuáles son los instrumentos necesarios para estos traductores hoy en día y sobre todo si hay diferencias entre las distintas especializaciones.

## Bibliografia

- Alcina, A. (2008). Translation technologies. *Target. International Journal of Translation Studies*, 20(1), 79–102. <https://doi.org/10.1075/target.20.1.05alc>
- Alves, F., & Gonçalves, J. L. (2007). Modelling translator's competence. Relevance and expertise under scrutiny. In Y. Gambier, M. Shlesinger, & R. Stolze (Eds.), *Doubts and directions in Translation Studies* (pp. 41–55). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Alves, F., Magalhães, C., & Pagano, A. (2000). *Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação*. São Paulo: Contexto.
- Beeby, A. (1996). *Teaching translation from Spanish to English : worlds beyond words*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Bell, R. T. (1991). *Translation and Translating: Theory and Practice*. London: Longman.
- Chan, S. (2015). The development of translation technology: 1967-2013. In S. Chan (Ed.), *The Routledge Encyclopedia of Translation Technology* (pp. 3–31). Abingdon: Routledge.
- Chesterman, A. (2009). The Name and Nature of Translator Studies. *HERMES - Journal of Language and Communication in Business*, 22(42), 13. <https://doi.org/10.7146/hjlc.v22i42.96844>
- Colominas, C., & Piqué, R. (2013). Les tecnologies de la traducció en la formació de grau de traductors i intèrprets. *Revista Tradumàtica: Tecnologies de La Traducció*, (11), 297–312. Obtenido de <http://revistes.uab.cat/tradumatica/article/view/43> [última consulta 14/06/19]
- Cronin, M. (2010). The Translation Crowd. *Tradumàtica: Traducció i Tecnologies de La Informació i La Comunicació*, 0(8), 1–7. Obtenido de <https://www.raco.cat/index.php/Tradumatica/article/view/225900/307311> [última consulta 14/06/19]
- EMT. (2009). *Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication*. Obtenido de [http://ec.europa.eu/dgs/translation/events/emt2006/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/dgs/translation/events/emt2006/index_en.htm) [última consulta 14/06/19]
- EMT. (2017). European Master's in Translation, Competence Framework 2017. Obtenido de [https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt\\_competence\\_fw\\_2017\\_en\\_web.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competence_fw_2017_en_web.pdf) [última consulta 14/06/19]
- Gonçalves, J. L. (2003). *O desenvolvimento da competência do tradutor: investigando o processo através de um estudo exploratório-experimental*. Universidade Federal de Minas Gerais.
- González Davies, M. (2004). Undergraduate and postgraduate translation degrees: Aims and expectations. In K. Malmkjaer (Ed.), *Translation in Undergraduate Degree Programmes* (pp. 67–81). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Göpferich, S. (2009). Towards a Model of Translation Competence and its Acquisition: the Longitudinal Study TransComp. *Behind the Mind: Methods, Models and Results in Translation Process Research*, 03(September 2008), 11–37. <https://doi.org/10.1075/btl.45>
- Gouadec, D. (2007). *Translation as a profession*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Hatim, B., & Mason, I. (1997). *The Translator as communicator*. London: Routledge.
- Hewson, L., & Martin, J. (1991). *Redefining translation : the variational approach*. London: Routledge.
- Hurtado Albir, A. (1996). La cuestión del método traductor. Método, estrategia y técnica de traducción.

*Sendebarr: Revista de La Facultad de Traducción e Interpretación*, 7, 39–58.

- Hurtado Albir, A. (1999). La competencia traductora y su adquisición. un modelo holístico y dinámico. *Perspectives: Studies in Translatology*, 7(2), 177–188. <https://doi.org/10.1080/0907676X.1999.9961356>
- Hurtado Albir, A. (2015). The Acquisition of Translation Competence. Competences, Tasks, and Assessment in Translator Training. *Meta: Journal Des Traducteurs*, 60(2), 256. <https://doi.org/10.7202/1032857ar>
- Hurtado Albir, A. (2017a). Translation and Translation Competence. In A. Hurtado Albir (Ed.), *Researching Translation Competence by PACTE Group* (pp. 3–34). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Hurtado Albir, A. (Ed.). (2017b). *Researching Translation Competence by PACTE Group*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Ivanova, O. (2016). Translation and ICT Competence in the Globalized World. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 231(May), 129–134. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.09.081>
- Kelly, D. (2002). Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Puentes: Hacia Nuevas Investigaciones En La Mediación Intercultural*, 1(January), 9–20.
- Kenny, D. (2009). Corpora. In M. Baker & G. Saldanha (Eds.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (2nd ed., pp. 59–62). London: Routledge.
- Kingscott, G. (2002). Technical translation and related disciplines. *Perspectives: Studies in Translatology*, 10(4), 247–255. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2002.9961449>
- Kiraly, D. C. (1995). *Pathways to translation : pedagogy and process*. Kent: The Kent State University Press.
- Kuznik, A. (2017). Use of Instrumental Resources. In A. Hurtado Albir (Ed.), *Researching Translation Competence by PACTE Group* (pp. 219–242). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Kuznik, A., & Olalla-Soler, C. (2018). Results of pacte group's experimental research on translation competence acquisition. The acquisition of the instrumental sub-competence. *Across Languages and Cultures*, 19(1), 19–51. <https://doi.org/10.1556/084.2018.19.1.2>
- Lowe, P. (1987). Revising the ACTFL/ETS Scales for a New Purpose: Rating Skill in Translating. In M. Gaddis Rose (Ed.), *Translation Excellence: Assessment, Achievement, Maintenance* (Vol. I, pp. 53–61). Binghamton: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/ata.i>
- Neubert, A. (1994). Competence in translation: a complex skill, how to study and how to teach it. In M. Snell-Hornby, F. Pöchhacker, & K. Kaindl (Eds.), *Translation Studies. An Interdiscipline* (pp. 411–420). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Neubert, A. (2000). Competence in language, in languages, and in translation. In C. Schäffner & B. Adab (Eds.), *Developing Translation Competence* (pp. 3–18). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Nord, C. (1991). *Textanalyse und Übersetzen : theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Nord, C. (1992). Text analysis in translator training. In C. Dollerup & A. Loddegaard (Eds.), *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Expertise* (pp. 39–48). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Orozco Tutorán, M. (2000). *Instrumentos de medida de la adquisición de la competencia traductora. Construcción y validación*. Universitat Autònoma de Barcelona. Obtenido de <http://www.tdx.cat/handle/10803/5272> [última consulta 14/06/19]

- PACTE. (2000). Investigating Translation. In A. Beeby, D. Ensinger, & M. Presas (Eds.), *Investigating translation* (pp. 99–106). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/btl.32>
- PACTE. (2002). Una investigación empírico-experimental sobre la adquisición de la competencia traductora. In A. Alcina Caudet, S. Gamero Pérez, & R. Muñoz Martín (Eds.), *La traducción científico-técnica y la terminología en la sociedad de la información* (pp. 125–138). Castelló de la Plana: Universitat Jaume I. <https://doi.org/10.6035/EstudisTraduccio.2002.10>
- PACTE. (2003). Building a Translation Competence Model. In F. Alves (Ed.), *Triangulating translation: perspectives in process oriented research* (Vol. 45, pp. 43–66). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/btl.45>
- PACTE. (2017a). Experimental design. In A. Hurtado Albir (Ed.), *Researching Translation Competence by PACTE Group* (pp. 81–96). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- PACTE. (2017b). Conclusions. Defining features of Translation Competence. In A. Hurtado Albir (Ed.), *Researching Translation Competence by PACTE Group* (pp. 281–308). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- PACTE. (2018). Competence levels in translation: working towards a European framework. *The Interpreter and Translator Trainer*, 12(2), 111–131. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2018.1466093>
- PACTE. (en prensa). Establecimiento de niveles de competencias en traducción. Primeros resultados del proyecto NACT. *Onomázein*, 43.
- Pinto, M., & Sales, D. (2008). INFOLITRANS: A model for the development of information competence for translators. *Journal of Documentation*, 64(3), 413–437. <https://doi.org/10.1108/00220410810867614>
- Presas, M. (1996). *Problemes de traducció i competència traductora bases per a una pedagogia de la traducció. TDX (Tesis Doctorals en Xarxa)*. Universitat Autònoma de Barcelona. Obtenido de <http://www.tdx.cat/handle/10803/5273> [última consulta 14/06/19]
- Pym, A. (2003). Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defence of a Minimalist Approach. *Meta: Journal Des Traducteurs*, 48(4), 481–497. <https://doi.org/10.7202/008533ar>
- Risku, H., Dickinson, A., & Pircher, R. (2010). Knowledge in Translation Studies and translation practice: Intellectual capital in modern society. In D. Gile, G. Hansen, & N. K. Pokorn (Eds.), *Why translation studies matters* (Vol. 88, pp. 83–94). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/btl.88>
- Roberts, R. P. (1984). Compétence du nouveau diplômé en traduction. In *Actes du colloque : traduction et qualité de langue / Société des traducteurs du Québec, Conseil de la langue française*. Hull: Éditeur officiel du Québec.
- Saldanha, G., & O'Brien, S. (2014). *Research methodologies in translation studies*. London: Routledge.
- Sales, D., & Pinto, M. (2011). The professional translator and information literacy: Perceptions and needs. *Journal of Librarianship and Information Science*, 43(4), 246–260. <https://doi.org/10.1177/0961000611418816>
- Schäffner, C., & Adab, B. (Eds.). (2000). *Developing Translation Competence*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Shreve, G. (2006). The deliberate practice: translation and expertise. *Journal of Translation Studies*, 9(1), 27–42. Obtenido de <http://cup.cuhk.edu.hk/ojs/index.php/JTS/article/viewArticle/2703> [última consulta 14/06/19]
- Snell-Hornby, M. (2006). *The Turns of Translation Studies: New Paradigms Or Shifting Viewpoints?*

Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- Sycz-Opoń, J. (2019). Information-seeking behaviour of translation students at the University of Silesia during legal translation—an empirical investigation. *Interpreter and Translator Trainer*, 00(00), 1–25. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2019.1565076>
- Tong, L. C. (1987). The engineering of a Translator Workstation. *Computers and Translation*, 2(4), 263–273. <https://doi.org/10.1007/BF01682184>
- Williams, J., & Chesterman, A. (2002). *The Map: a beginner's guide to doing research in translation studies* (St.Jerome). Manchester.
- Wilss, W. (1976). Perspectives and limitations of a didactic framework for the teaching of translation. In R. W. Brislin (Ed.), *Translation Applications and Research* (pp. 117–137). New York.

## **Apéndice 1: Lista de los estudios analizados en el capítulo 2**

Para una lista completa de las referencias bibliográficas de los estudios analizados en el capítulo 2 véase <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.8262272.v1>

## **Apéndice 2: Formulario para la recogida de datos de los estudios empíricos sobre el uso de los instrumentos tecnológicos por parte de los traductores.**

**Título**

.....

**Autor(es)**

.....

**Año**

- 2003
- 2004
- 2005
- 2006
- 2007
- 2008
- 2009
- 2010
- 2011
- 2012
- 2013
- 2014
- 2015
- 2016
- 2017
- 2018

**Campo temático de las traducciones**

- Literaria
- Técnica
- Jurídica
- Económico-financiera
- Audiovisual
- Localización
- Científica
- General
- No se especifica
- Otro

## **Categoría analizada**

- Recursos de acceso a la información
- Herramientas de productividad
- Instrumentos de gestión y promoción de la actividad profesional

## **Tipología de instrumento analizado (Recursos de acceso a la información)**

- Diccionarios monolingües
- Diccionarios bilingües
- Diccionarios temáticos
- Enciclopedias
- Gramáticas
- Libros de estilo
- Bases de datos
- Corpus
- Páginas web
- Textos paralelos
- Buscadores de internet
- Otro

## **Tipología de instrumento analizado (Herramientas de productividad)**

- Procesadores de texto
- Correctores gramaticales
- Memorias de traducción
- Herramientas TAO
- Programas de gestión de corpus
- Traducción automática (reglas)
- Traducción automática (estadística)
- Traducción automática (neuronal)
- Programas de subtitulación
- Programas de gestión de proyectos
- Programas de reconocimiento vocal
- DTP
- OCR
- Gestores de terminología
- Otro

## **Tipología de instrumento analizado (Instrumentos de gestión y promoción de la actividad profesional)**

- Correo electrónico
- Foros de traductores
- Plataformas de promoción personal
- Redes sociales
- Páginas webs personales
- Otro

## **Metodología**

- Investigación-acción
- Estudio de caso
- Experimento
- Cuasi experimento
- Método mixto
- Observacional
- Encuesta

## **Enfoque**

- Empírico - Cuantitativo
- Empírico - Cualitativo
- Empírico - Mixto

## **Instrumentos de recogida de datos**

- Cuestionarios
- Entrevistas
- Observación directa
- Keystroke logging
- Eye tracker
- TAP
- TAP retrospectivos
- Análisis de traducciones
- Análisis de corpus
- Focus group
- Otro

## **Grupos analizados**

- Estudiantes de traducción
- Estudiantes de idiomas
- Traductores profesionales (novatos)
- Traductores profesionales (expertos)
- Hablantes bilingüe
- Otro

## **Número de sujetos**

- 0-10
- 11-20
- 21-30
- 31-50
- 51-100
- 101-200

- 201-300
- 301-400
- más de 400

**Orientación del estudio**

- Producto
- Uso del instrumento
- Uso por parte de los estudiantes
- Proceso de traducción
- Otro

## Apéndice 3: Formulario para la recogida de datos sobre la enseñanza de las tecnologías en los grados en Traducción en España

Nombre universidad

.....

Denominación grado

.....

Número asignaturas relacionadas con la tecnología (obligatorias)

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- Otro

Número asignaturas relacionadas con la tecnología (optativas)

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- Otro

Denominación asignatura(s)

- Informática
- Tecnologías de la traducción
- Localización
- Herramientas tecnológicas
- Traducción asistida por ordenador
- Posedición
- Informática y traducción
- Terminología

- Gestión de proyectos
- Documentación
- Edición
- Traducción automática
- Otro

### **Contenidos**

- Fundamentos de informática
- Procesamiento de textos
- Edición de textos
- Edición colaborativa
- Lenguaje HTML
- Traducción asistida por ordenador
- Traducción automática
- Posedición
- Bases de datos
- Gestión de proyectos
- Hojas de calculo
- Procesamiento de imágenes
- Gestión terminológica
- Formatos XML, TMX y XLIFF
- Búsqueda de contenidos en Internet
- Localización
- Software libre
- Subtitulación
- Herramientas de gestión de corpus
- QA
- Otro

### **Número de ECTS de las asignaturas (obligatorias)**

- 3
- 6
- 9
- 12
- 15
- 18
- 21
- 24
- 27
- 30
- Otro

### **Número de ECTS de las asignaturas (optativas)**

- 3
- 6
- 9

- 12
- 15
- 18
- 21
- 24
- 27
- 30
- Otro

### **Tipología de asignatura**

- Optativa
- Obligatoria

### **Año y semestre**

- Primero - primer semestre
- Primero - segundo semestre
- Primero - anual
- Segundo - primer semestre
- Segundo - segundo semestre
- Segundo - anual
- Tercero - primer semestre
- Tercero - segundo semestre
- Tercero - anual
- Cuarto - primer semestre
- Cuarto - segundo semestre
- Cuarto - anual