

**Desarrollo de la Sub-competencia Instrumental en Estudiantes de Traducción, a Partir de la Enseñanza de Recursos Terminográficos *Online***

John Jairo Torres Burgos

Maestría en Traducción  
Facultad de Estudios Sociales y Empresariales  
Universidad Autónoma de Manizales  
Diciembre de 2015

**Desarrollo de la Sub-competencia Instrumental en Estudiantes de Traducción, a Partir de la Enseñanza de Recursos Terminográficos *Online***

John Jairo Torres Burgos

Director de tesis

Mag. Óscar Andrés Calvache Dulce

Maestría en Traducción

Facultad de Estudios Sociales y Empresariales

Universidad Autónoma de Manizales

Diciembre de 2015

*“Only when translators are critically aware of the available tools can they hope to be in control of their work.” Biau-Gil & Pym (2006, p. 19)*

### Resumen

El presente estudio se realizó con el propósito de describir el desarrollo de la sub-competencia instrumental en estudiantes de traducción, antes y después de recibir entrenamiento en el uso de algunos recursos terminográficos *online* para la traducción de un encargo de traducción especializado, como es el caso de la localización de *software*. El estudio se enmarca bajo un enfoque cualitativo (utilizando técnicas como la entrevista retrospectiva y la grabación de pantalla) para obtener información directa del grupo de estudiantes y su comportamiento en la *web*; así como también se empleó el método cuantitativo para la descripción estadística del encargo de traducción propuesto. Los resultados mostraron la importancia de lograr que los estudiantes desarrollen la habilidad de usar la *web* como herramienta estratégica para la documentación y la resolución de problemas de traducción.

**Palabras clave:** Competencia traductora; Sub-competencia instrumental; estudiantes de traducción; enfoque mixto; localización.

### Abstract

The current study was created in wake of the authors' desire to describe the development of the instrumental subcompetence in translation students before and after training them, following the use of *online* terminographic resources when translating a specialized brief, as software localization. The study was located within the qualitative approach (using techniques as the retrospective interview and screen recording) to obtain data directly from the student body and their behavior in the *web*. Also quantitative techniques were employed for the descriptive statistical treatment of the data obtained through the brief. The results emphasized the importance of making students develop their ability to use the *web* as a strategic tool for documentation and problem-solving in translation.

**Keywords:** Translation competence; instrumental sub-competence; translation students; mixed approach.

### Résumé

Ce travail a été fait à fin de décrire le développement de la sous-compétence instrumentale des élèves de traduction, avant et après de recevoir l'entraînement concernant l'utilisation de quelques ressources terminographiques en ligne pour la traduction d'une commande de traduction spécialisée, comme par exemple le cas de la localisation du logiciel. Cette étude a été basée sur une approche qualitative (en utilisant des techniques telles que l'entrevue rétrospective et l'enregistrement d'écran) pour obtenir des informations directement à partir du groupe d'étudiants et de leur comportement sur le *web*; de la même façon la méthode quantitative a été également utilisée pour la description statistique de la commande de traduction. Les résultats obtenus ont montré l'importance d'assurer que les élèves développent leur capacité d'utiliser le *web* comme un outil stratégique pour la documentation et la solution des problèmes de traduction.

**Mots-Clés:** Compétence traductrice; sous-compétence instrumentale; élèves de traduction; démarche mixte; localisation.

### **Agradecimientos**

Tal vez las palabras en esta página no sean suficientes para agradecer a todas aquellas personas que de forma directa o indirecta contribuyeron con el propósito de esta investigación, y compartieron no sólo su tiempo sino además el conocimiento de forma desinteresada. Primero, quiero agradecer de forma muy especial a la Dra. María Mercedes Suarez de la Torre, Directora de la Maestría en Traducción de la Universidad Autónoma de Manizales, por permitirme ser parte de ese programa y así mejorar mis conocimientos y habilidades como traductor e investigador, además, por su paciencia y dedicación a lo largo de mi formación como persona y como Magister. Igualmente, al profesor Carlos Vélez por convertirse en un padre durante la realización de este trabajo, valoro todos los aportes que nos hizo cuando se requirió de su ayuda.

Además, agradezco al Mg. Oscar Andrés Calvache Dulce, quien no sólo fue mi tutor durante la realización de este trabajo, sino que además se convirtió en mi amigo y consejero; un excelente ser que contribuyó de forma directa en mi formación como investigador y siempre me animó a seguir adelante en momentos de dificultad.

Agradezco también a la Dra. María Teresa Cabré por creer en mi trabajo y permitirme conocer al Dr. Gabriel Quiroz, a quien agradezco enormemente ya que desde el inicio me acogió e hizo numerosos aportes a esta investigación, nunca olvidaré su sencillez y dedicación durante la realización de este estudio.

Del mismo modo, quiero agradecer a la Dra. Consuelo Gonzalo García por interesarse en nuestro estudio y enviarnos sus textos desde España como contribución al avance de la investigación en traducción; de ella aprendí que lo que más enriquece la tarea del investigador no es hacer grandes descubrimientos, sino que es su disposición para servir a otros investigadores en ese propósito que nos une llamado “traducción”.

Al Dr. Anthony Pym, por mantener su comunicación conmigo y mostrarme el camino en momentos de dificultad, sus trabajos fueron muy útiles en la realización de esta tesis, así como sus comentarios y aportes.

También quisiera agradecer al profesor Pedro Patiño de la Universidad de Antioquia por sus valiosas recomendaciones y la amistad brindada; así mismo, a Maritza Areiza, investigadora de la Universidad de Antioquia por regalarme su tiempo y compartir los hallazgos de su investigación como aporte a la nuestra. Al profesor Pedro Mariño de la Universidad Santo Tomás por compartir con nosotros su experticia en el campo de la estadística; de igual modo, debo reconocer el apoyo del Coordinador Académico Omar Barragán y el Subdirector del Centro de Comercio y Servicios del Sena Regional Tolima Álvaro Fredy Bermúdez por promover la formación constante de los docentes. Igualmente, a Clara Piñeros, Fabián Manrique y Ruth Liliana Millán, mis compañeros de trabajo en el Sena, quienes siempre mostraron interés por ayudarme en el ámbito laboral cuando yo debía dedicarme a este trabajo investigativo.

Debo además un agradecimiento muy especial a Diana Parra de la Universidad del Tolima por su apoyo constante como amiga, a Clara Helena Beltrán, mi compañera inseparable de maestría, por su amabilidad, la motivación que siempre me dio, por escucharme en momentos de dificultad y convertirse en mi hermana durante este proceso, también a Lili, Estelita y Luisito por acogerme en su familia y darme apoyo cuando más lo necesité.

No podría cerrar esta lista, sin antes agradecer a mi familia, mi madre y mis tres hermanas quienes siempre estuvieron atentas a mi progreso como profesional, ayudándome y exigiéndome cuando me veían desfallecer y motivándome a seguir adelante en el compromiso ya adquirido.

**ABREVIATURAS USADAS EN ESTE TRABAJO**

<b>ACT</b>	Adquisición de la Competencia Traductora
<b>CT</b>	Competencia Traductora
<b>Es</b>	Estudiante
<b>FPC</b>	Formación por Competencias
<b>GE</b>	Grupo Experimental
<b>GC</b>	Grupo Control
<b>Pr</b>	Pretest
<b>Po</b>	Postest
<b>TAC</b>	Traducción Asistida por Computador
<b>TIC</b>	Tecnologías de la Información y la Comunicación
<b>TO</b>	Texto Origen
<b>TM</b>	Texto Meta
<b>UT</b>	Unidad de Traducción

## Tabla de Contenido

INTRODUCCIÓN .....	15
Antecedentes .....	17
Planteamiento del Problema .....	30
Justificación .....	34
Objetivos .....	36
<b>1. LA COMPETENCIA TRADUCTORA.....</b>	<b>37</b>
1.1 Definición del Concepto.....	37
1.1.2 La Subcompetencia Instrumental Según PACTE.....	42
1.1.3 La Subcompetencia Instrumental en la Localización. ....	43
1.2 Los Diferentes Enfoques en la Didáctica de la Traducción .....	45
1.2.1 El Desarrollo de la Subcompetencia Instrumental Desde la Didáctica en Traducción. 52	
1.2.2 Sobre el Perfil del Traductor en Colombia.....	55
1.2.3 Sobre la Importancia del Alistamiento en el Proceso Pretraductor. ....	58
1.2.4 Sobre los Problemas de Traducción y las Posibles Estrategias para Solucionarlos. ....	59
1.2.5 Sobre los Procedimientos Aplicados para la Documentación. ....	61
1.2.6 Sobre Las Herramientas y los Recursos Terminográficos <i>Online</i> .....	63
1.3 Terminótica como Estrategia Didáctica en el Desarrollo de la Subcompetencia Instrumental.....	68
<b>2. METODOLOGÍA .....</b>	<b>70</b>
2.1 Metodología del Estudio .....	70
2.1.1 Diseño Cuasi-Experimental .....	72
2.1.2 Tecnicas para la Recolección de Datos. ....	73
2.1.2.1 Encuesta de Caracterización del Perfil.....	73
2.1.2.2 Encargo de Traducción (Pretest/Postest).....	74
2.1.2.3 Cuestionario sobre la Subcompetencia Instrumental- Entrevista Retrospectiva. ....	77
2.1.2.4 Registro de los Procedimientos de Documentación Online .....	78
2.2 Hipótesis de Trabajo.....	78
2.3 Población Objeto de Estudio .....	79
2.3.1 Selección del Tamaño de la Muestra. ....	81

2.3.2 Esquema de Selección de la Muestra .....	81
2.4 Fases del Experimento .....	82
2.4.1 Fase Pretest. ....	83
2.4.2 Fase Intervención Didáctica. ....	83
2.4.3 Fase Postest .....	84
2.5 Triangulación de la Información .....	84
2.6 Desarrollo del Experimento-Grupo Experimental.....	85
2.6.1 Fase Pretest. ....	85
2.6.2 Fase Intervención Didáctica.....	86
2.6.2.1 <i>Objetivos del Seminario Terminótica.</i> ....	86
2.6.2.2 <i>Objetivo General.</i> .....	86
2.6.2.4.1 <i>Ventajas y Desventajas de las Herramientas y Recursos Terminográficos Online.</i>	90
2.6.2.5 <i>El Portal lingüístico de Microsoft como ejemplo de recurso terminográfico primario útil para la localización</i> .....	94
2.6.2.6 <i>Tipos de Formatos y Archivos</i> .....	100
2.6.3 Fase Postest.....	104
<b>3.ANALISIS Y RESULTADOS .....</b>	<b>105</b>
3.1 Fase Pretest-Grupo Experimental .....	106
3.1.1 Análisis del encargo de traducción como producto. ....	106
3.1.2 Análisis de la Entrevista Retrospectiva y la Grabación de Pantalla como Proceso.....	113
3.1.3 Triangulación de los Datos Obtenidos-Fase Pretest. ....	120
3.2 Fase Pretest-Grupo Control .....	122
3.2.1 Análisis del Encargo de Traducción como Producto. ....	122
3.2.2 Análisis de la entrevista retrospectiva y la grabación de pantalla como proceso. ....	126
3.2.3 Triangulación de los datos obtenidos GC Fase pretest.....	132
3.3 Triangulación de Datos Obtenidos GE-GC Fase Pretest.....	134
3.4 Fase Intervención Didáctica para GE .....	136
3.5 Fase Postest-Grupo Experimental .....	137
3.5.1 El Encargo de Traducción como Producto. ....	138
3.5.2 Análisis entrevista retrospectiva y grabación de pantalla como proceso.....	140
3.5.3 Triangulación datos obtenidos fase postest GE. ....	147

3.6 Fase Postest-Grupo Control .....	148
3.6.1 El encargo de traducción como producto. ....	148
3.6.2 Análisis entrevista retrospectiva y grabación de pantalla como proceso. ....	151
3.6.3 Triangulación de datos obtenidos GC fase postest.....	156
3.7 Triangulación de Datos Obtenidos GE-GC Fase Postest.....	157
3.8 Triangulación de Datos Obtenidos Fases Pretest y Postest con GE y GC .....	158
3.8.1 El encargo de traducción como producto. ....	158
3.8.2.3 <i>Pruebas de hipótesis para los datos combinados post- encargo</i> .....	161
<b>4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....</b>	<b>167</b>
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>170</b>
<b>RECOMENDACIONES .....</b>	<b>182</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....</b>	<b>188</b>
<b>ANEXOS</b>	

### Lista de Tablas

Tabla 1. Posibles problemas y estrategias de solución durante el proceso traductor PACTE....	60
Tabla 2. Ficha Descriptiva Grupo Experimental.....	80
Tabla 4. Ejemplo de combinación de teclas de Microsoft.....	98
Tabla 5. Nombres en el Menú y su Traducción.....	99
Tabla 6. Esquema de Valoración encargo de traducción.....	106
Tabla 7. Ejemplo de Códigos Esquema de Valoración encargo de traducción.....	107
Tabla 8. Textos meta GE fase pretest.....	109
Tabla 9. Nombres de comandos no traducidos GC.....	110
Tabla 10. Resultados Postest grupo n2- Experimental.....	112
Tabla 11. Textos meta GC fase pretest.....	123
Tabla 12. Nombres de comandos no traducidos GC.....	123
Tabla 13. Resultados postest grupo n1-control.....	125
Tabla 14. Textos meta GE postest.....	138
Tabla 15. Resultados Post-test grupo n2- Experimental.....	140
Tabla 16. Textos meta GC fase postest.....	148
Tabla 17. Resultados Post-test grupo n1-control.....	150
Tabla 18. Comparación de las dos muestras, grupo n1-control vs. Grupo n2 Experimental,	161
Tabla 19. Pruebas de Hipótesis para los Datos Combinados Post- Encargo.....	162
Tabla 20. Variación porcentual del índice de adecuación GE.....	165
Tabla 21. Variación porcentual del índice de adecuación GE.....	165

### Lista de Figuras

<i>Figura 1.</i> Modelo de Competencia Traductora propuesto por Kelly (2002).....	40
<i>Figura 2.</i> Modelo holístico de la competencia traductora PACTE (2003).....	41
<i>Figura 3.</i> Componentes de los Proyectos de Localización.....	45
<i>Figura 4.</i> Modelo Dinámico de Adquisición de la Competencia Traductora (PACTE 2000)....	54
<i>Figura 5.</i> Clasificación de Herramientas Terminológicas.....	64
<i>Figura 6.</i> Información Terminográfica y Documentación en la <i>Web</i> .....	65
<i>Figura 7.</i> Fuentes para la Documentación durante el Proceso Traductor.....	66
<i>Figura 8.</i> Clasificación de los Recursos Terminográficos <i>Online</i> .....	67
<i>Figura 9.</i> Diseño Metodológico.....	73
<i>Figura 10.</i> Portal Lingüístico de Microsoft.....	95
<i>Figura 11.</i> Guías de estilo del portal de Microsoft.....	96
<i>Figura 12.</i> Nombres de Comandos y Respectivos Atajos.....	98
<i>Figura 13.</i> Letras Clave para la Ejecución del Atajo.....	99
<i>Figura 14.</i> Portal Termstar y termostat <i>Web</i> .....	101
<i>Figura 15.</i> Procedimientos en Software Transit (Es3GE).....	103
<i>Figura 16.</i> Esquema de Análisis de Datos.....	105
<i>Figura 17.</i> Diagrama de Box-plot.....	113
<i>Figura 18.</i> Alistamiento del equipo (Es1GEPr).....	114
<i>Figura 19.</i> Alistamiento del equipo (Es2GEPr).....	115
<i>Figura 20.</i> Alistamiento del equipo (Es4GEPr).....	115
<i>Figura 21.</i> Uso de Recursos Secundarios <i>Online</i> (Es1GEPr, Es2GEPr).....	117
<i>Figura 22.</i> Uso de Recursos <i>Online</i> (Es4GEPr).....	118
<i>Figura 23.</i> Procedimientos Aplicados (Es4GEPr).....	119
<i>Figura 24.</i> Recursos <i>Online</i> Visitados (Es2GE).....	120
<i>Figura 25.</i> Diagrama de Box-plot 3.....	126
<i>Figura 26.</i> Alistamiento del Equipo (Es1GCPr).....	127
<i>Figura 27.</i> Alistamiento del Equipo (Es1GCPr).....	128
<i>Figura 28.</i> Alistamiento de los Equipos (Es2GCPr, Es4GCPr).....	128
<i>Figura 29.</i> Resolución de Problemas (Es5GCPr).....	129

<i>Figura 30.</i> Los Problemas de Traducción del (Es1GCPr).....	130
<i>Figura 31.</i> Los Problemas de Traducción del (Es1GCPr).....	131
<i>Figura 32.</i> Recursos Terminográficos del (Es1GCPr).....	132
<i>Figura 33.</i> Diagrama de Box-plot 2.....	140
<i>Figura 34.</i> El alistamiento del Equipo (Es1GEPo).....	141
<i>Figura 35.</i> El Alistamiento del Equipo (Es3GEPo).....	142
<i>Figura 36.</i> Recursos Terminográficos del (Es3GEPo).....	142
<i>Figura 37.</i> Los Problemas de Traducción del (Es2GEPo).....	144
<i>Figura 38.</i> Uso del Portal Lingüístico de Microsoft del (Es3GEPo).....	144
<i>Figura 39.</i> Procedimientos Seguidos por el (Es3GEPo).....	146
<i>Figura 40.</i> Uso del Motor de Búsqueda de <i>Google</i> del (Es1GEPo).....	146
<i>Figura 41.</i> Diagrama de Box-plot 4.....	150
<i>Figura 42.</i> Alistamiento del Equipo del (Es3GCPo, Es4GCPo).....	151
<i>Figura 43.</i> Alistamiento del equipo del (Es1GCPo).....	152
<i>Figura 44.</i> Los Problemas de Traducción del (Es4GCPo).....	153
<i>Figura 45.</i> Los Problemas de Traducción del (Es4GCPo).....	154
<i>Figura 46.</i> Recursos Utilizados por el (Es4GCPo).....	155
<i>Figura 47.</i> Los Problemas de Traducción del (Es4GCPo).....	155
<i>Figura 48.</i> Diagrama normal Q-Q plot.....	160
<i>Figura 49.</i> Grafico Boxplot.....	161
<i>Figura 50.</i> Grafico Boxplot.....	162

### **Lista de Apéndices**

Apéndice A. Instrumento Encuesta de Caracterización del Perfil, 197

Apéndice B. Texto Paralelo (T2) al Encargo de Traducción, 198

Apéndice C. Instrumento Entrevista Retrospectiva, 199

Apéndice D. Contenidos seminario Terminótica, 200

Apéndice E. Requerimientos de la Compañía SDL para la Contratación de Traductores, 202

Apéndice F. Ejemplo de RC propuesto por la compañía SDL para la contratación de traductores, 205

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo, inscrito en la línea de Investigación Didáctica de la Traducción, surgió del interés por conocer y profundizar en tres aspectos relacionados de forma directa con el concepto de Competencia Traductora. En primer lugar, la subcompetencia Instrumental de los estudiantes de la Maestría en traducción de la Universidad Autónoma de Manizales; en segundo lugar, la relevancia que ha tomado el tema de las tecnologías dentro de la formación profesional; y en tercer lugar, su incidencia en el perfil del traductor profesional.

Según PACTE (2001) la subcompetencia instrumental se refiere al conocimiento esencialmente operativo, relacionado con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y las fuentes de documentación utilizadas dentro del proceso traductor; entre las cuales se puede incluir los recursos terminográficos *online*. En ese sentido, se considera que tanto las tecnologías como la *web* no sólo representan una macro-herramienta que ha influido en la forma como el traductor hace su trabajo, resuelve problemas y toma decisiones al enfrentarse a un encargo de traducción especializado, sino que además han generado un nuevo contexto tecno-cultural y comunicativo Balaguer (2012).

En relación con el tema del perfil del traductor profesional, se considera entonces que la inclusión de seminarios relacionados con la enseñanza de herramientas y recursos terminográficos *online* representa una ventaja en términos de Adquisición de la Competencia Traductora; lo cual implica también la incorporación de un nuevo contexto educativo mucho más sofisticado y tecnificado Kay (1997), que a su vez motive a los estudiantes a desarrollar conocimientos y habilidades frente al uso adecuado de las tecnologías y la *web* durante el proceso traductor.

Ahora bien, la motivación para realizar el presente estudio consistió en poner a prueba los conocimientos y habilidades procedimentales e instrumentales (sub-competencia instrumental) de los estudiantes de la Maestría en Traducción de la Universidad Autónoma de Manizales, para describir e interpretar su comportamiento al hacer uso de la *web* y los recursos terminográficos

ahí disponibles para su documentación, antes y después de la intervención didáctica “Seminario de Terminótica”, y así poder validar una de las hipótesis propuestas en el presente estudio.

En relación con la metodología utilizada, la presente investigación se enmarcó bajo un modelo mixto según la tipología propuesta por Campbell y Stanley (1966), que involucró tres técnicas diferentes para la recolección de datos (encargo de traducción, entrevista retrospectiva y grabación de pantalla); de igual manera, se utilizó un diseño cuasi-experimental que integró tres fases (pretest, intervención didáctica y postest) con dos grupos (experimental y control) asignados mediante la técnica de muestreo por conveniencia y criterios de inclusión (dado que los grupos ya estaban conformados antes de la intervención).

Finalmente, los resultados arrojados por este estudio dejaron ver que durante la fase pretest, los estudiantes de traducción que participaron en el experimento no poseían conocimientos y habilidades instrumentales suficientes para lograr traducir de forma adecuada el encargo de traducción propuesto (perteneciente al ámbito de las tecnologías), es decir, no entregaron un producto (texto meta) que cumpliera con los criterios de funcionalidad y usabilidad establecidos por *Microsoft* y la Asociación de Estándares para la Industria de la Localización (LISA por sus siglas en inglés); sin embargo, los hallazgos encontrados durante la fase postest, en relación con los obtenidos durante la fase pretest, también dejaron ver que sí existen diferencias significativas entre aquellos estudiantes de traducción que fueron puestos bajo intervención (seminario de terminótica) y aquellos que no.

Por lo anterior, se estima que los resultados obtenidos mediante este estudio, pueden servir no sólo de base para el diseño curricular, la planificación de contenidos y la realización de propuestas metodológicas en el marco de la formación universitaria de traductores; sino además como un referente teórico o metodológico para futuras investigaciones que se relacionen con el objeto de estudio de la presente investigación.

### **Antecedentes**

Al iniciar este trabajo investigativo, se indagó por estudios que involucraran la subcompetencia instrumental de los estudiantes de traducción y el uso que éstos hacían de los recursos terminográficos *online* durante la traducción de textos especializados (como en el caso de la localización); siendo así, se encontraron algunos estudios que se relacionaban con este trabajo y servían como referente para complementar de forma directa o indirecta el objeto de estudio, ya sea desde el campo de la Competencia Traductora (en adelante CT), la didáctica de la traducción o ambos; de la misma forma, se evidenció que son más las investigaciones que giran en torno al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) en la formación de traductores, que aquellos estudios empíricos centrados en los hábitos de los estudiantes de traducción al documentarse *online*.

Siendo así, en la primera parte de estos antecedentes se relaciona algunas investigaciones que involucraron el uso de las tecnologías direccionadas hacia la formación de traductores y la adquisición de la subcompetencia instrumental. En la segunda parte se menciona aquellas investigaciones que se relacionaron con la subcompetencia instrumental de traductores profesionales y estudiantes de traducción; e igualmente, aquellas investigaciones que analizaron el perfil del traductor en Colombia y las exigencias del mercado laboral mundial para el traductor profesional. Finalmente se hizo un cruce entre las investigaciones halladas con el fin de mostrar los aportes significativos y la razón de ser de esta investigación.

Desde la didáctica en traducción, un estudio que se centró en la inclusión y el uso de las Tecnologías en la formación, fue el trabajo realizado por Torres (2003) en la Universidad de Salamanca, en el cual el autor buscó establecer cuáles eran los conocimientos operativos de los estudiantes de pregrado en traducción, y posteriormente hallar vías de aplicación pedagógicas para introducir las TIC en la formación. En su estudio el autor analizó el paradigma tecnológico sobre la enseñanza de la traducción desde una perspectiva filosófica, basado en la inclusión de un módulo denominado “Recursos Informáticos de Apoyo a la Información” de tipo teórico-práctico; siendo así, los estudiantes se lograron indagar en cuatro aspectos de la traducción: 1. Iniciación a la traducción de páginas *web*, 2. Introducción a la traducción automática,

localización e internalización, 3. Traducción asistida por ordenador y 4. Redes de colaboración, asociacionismo y tele-traducción.

Por lo anterior, se considera que el estudio de Torres le ofreció a esta investigación algunos aportes teóricos frente al desarrollo de la subcompetencia instrumental, la inclusión de las tecnologías en la formación, y la importancia de preparar al estudiante de traducción para que trabaje con, desde y para las tecnologías. Por otra parte, el trabajo de Torres también resaltó la necesidad de diseñar estrategias didácticas que promuevan el uso adecuado de las herramientas tecnológicas en la traducción, y apunten a desarrollar conocimientos y habilidades instrumentales en los estudiantes, tomando como referente el mercado laboral y los criterios que ahí se establecen para la contratación de los profesionales egresados de las universidades.

En la misma línea de Torres, se encontró el estudio empírico-experimental de Neunzig (2003) de la Universidad Autónoma de Barcelona, el cual se dividió en dos partes. En la primera parte se hizo un análisis epistemológico en torno a la Investigación Traductológica y en la segunda parte se realizó un estudio experimental sobre la intervención pedagógica en la enseñanza de la Traducción a distancia. En la investigación de Neunzig se cuestionó la forma como la didáctica en traducción no ha logrado adaptarse a las necesidades del nuevo contexto tecno-cultural y mediante un experimento exploratorio se planteó entonces la importancia de involucrar Internet como un medio práctico de enseñanza-aprendizaje, que podría además facilitar la formación de traductores en condiciones de desventaja para la formación presencial.

Esta Investigación fue útil para el presente estudio en la medida que permitió abordar aspectos relevantes en la adquisición de la competencia traductora (en adelante ACT), y complementar el marco teórico con algunas perspectivas frente al uso de las nuevas tecnologías en la formación de traductores y el desarrollo de la subcompetencia instrumental durante la formación. El trabajo de Neunzig se enmarcó además bajo un diseño metodológico con intervención pedagógica como estrategia didáctica, para establecer si los estudiantes de traducción podían adquirir o no la CT por medio de la formación *online*; demostrando que ciertamente el uso de las tecnologías puede brindar una nueva alternativa en la formación de los

futuros traductores, dado que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje en términos de espacio y tiempo, tanto para docentes como estudiantes.

Por otra parte, al indagar por trabajos relacionados con traducción especializada, ese encontró un estudio de corte cuantitativo realizado por Zielinski y Ramírez (2005) en el departamento de Traducción, Interpretación y Lingüísticas Aplicadas, de la Universidad de Saarland en Europa, el cual indagó por la diseminación y aplicación de las herramientas de gestión terminológica y particularmente las herramientas de extracción terminológica, a través de la encuesta *online* como técnica para la recolección de datos. La encuesta fue realizada en inglés, francés, alemán y español a más de 400 traductores, intérpretes, terminólogos y gestores de proyectos en el mundo (con más de 5 años de experiencia en el campo de la traducción); igualmente la encuesta buscó indagar por el perfil del traductor, su ambiente de trabajo y herramientas que utiliza, lenguas y área de especialidad para los cuales más traduce, hábitos de gestión terminológica, y por último las herramientas de extracción terminológica que utiliza.

Los resultados arrojados por este estudio dejaron ver que en el mercado global de la traducción, la lengua hacia la cual más se traduce es el inglés, y que igualmente el ámbito de especialidad que más requiere de traducción es el de la Tecnología, tal como lo sugirió Minako, O'hagan & Ashworth (citados por Torres, 2003), seguido por Economía y luego Derecho; siendo entonces la Tecnología una de las áreas que más requiere de la traducción y en específico los servicios de traducción de manuales, páginas *web*, menús de *software*, correspondencia de negocios, aplicativos de documentación, material de entrenamiento, entre otros. Por la validez de los anteriores hallazgos, este estudio sirvió como insumo para plantear la metodología utilizada en esta investigación, sobre todo al establecer los criterios de caracterización del perfil de los participantes en el experimento (años de experiencia, lenguas y ámbitos de especialidad para los cuales más se traduce).

En relación con los hábitos de documentación *online* de algunos traductores profesionales, se encontró otro estudio realizado por Lagoudaki (2006) en The Imperial College de Londres. El estudio se realizó con 874 traductores profesionales de 54 países (con un promedio de 12 años de experiencia) y tuvo como objetivo general indagar por los conocimientos y habilidades

instrumentales de los traductores encuestados, frente al uso de las memorias de traducción e internet como herramientas útiles para la gestión de información terminológica; para lograrlo, se recurrió al cuestionario *online* como técnica para la recolección de datos. Los resultados obtenidos en este estudio mostraron que sólo el 30% de los traductores encuestados reconocieron tener excelentes habilidades frente al uso del computador y los recursos de documentación *online*, igualmente, se logró establecer que el 87% de los traductores encuestados sí utilizan la conexión a Internet para realizar sus encargos de traducción.

Un hallazgo del estudio realizado por Lagoudaki (2006), que llamó la atención por su relevancia con la presente investigación, se relacionó con el uso de los motores de búsqueda como herramienta de documentación. Mientras el estudio de Pinto y Sales (2007) estableció que “The great majority of students propose highly general and defuse strategies, relating almost entirely to the internet, and, indeed, to *Google* alone.” (p.14), el estudio de Lagoudaki (2006) estableció que solo el 15% de los participantes encuestados manifestaron utilizar los motores de búsqueda para realizar sus traducciones, lo cual a su vez estableció una de las diferencias existentes entre el traductor novato y el experto. Por la relevancia del tema de la documentación en la formación de los traductores, los resultados de este estudio fueron presentados ese mismo año en la conferencia internacional de la Asociación de Bibliotecas Especiales y oficinas de información (ASLIB por sus siglas en inglés).

La investigación realizada por Lagoudaki (2006), le brindó a esta investigación pautas para considerar la importancia de estudiar la subcompetencia instrumental de los estudiantes de traducción, y así describir e interpretar los procedimientos que estos seguían al documentarse *online*, y en específico, aquellos relacionados con el uso de recursos terminográficos que puedan resultar estratégicos para dar resolución a posibles problemas de traducción Nord (1991), encontrados durante la realización de un encargo de traducción especializado, tal como lo planteó Kaiser-Cooke (1994) al sostener que:

*“From the perspective of an expert activity, translation is primarily a problem-solving activity, which involves problem recognition as well as decision-making, since recognition of the problem necessarily precedes decisions as to the various strategies which can be taken to solve it”* (p. 137).

Al indagar por estudios realizados con estudiantes de traducción, se encontró que Pinto & Sales (2007) de la Universidad Jaume I de España, realizaron una investigación en la cual se indagó por el comportamiento de algunos estudiantes de traducción frente a los procedimientos que estos seguían para documentarse en internet, por medio del cuestionario como técnica para la recolección de datos. Por su relevancia con el presente estudio, se consideró que los resultados obtenidos en la investigación de Pinto & Sales servían como un referente de comparación con los resultados arrojados por esta investigación, teniendo en cuenta que los hallazgos de la investigación de Pinto & Sales mostraron que los estudiantes entrevistados coincidían en el uso del motor de búsqueda “*Google*” como herramienta para documentarse en la *web*.

A partir de su estudio, Pinto & Sales (2007) plantearon la importancia de formar a los estudiantes de traducción en el uso adecuado de los recursos *online*, para que estos aprendan a tomar decisiones adecuadas y con criterios a la hora de usar internet como herramienta de documentación; un aspecto que se compartió a lo largo de este estudio y motivó a proponer un experimento que permitiera describir e interpretar los procedimientos que algunos estudiantes de traducción seguían al documentarse *online*. A diferencia del estudio de Pinto & Sales en el cual se utilizó sólo el cuestionario como técnica para la recolección de datos, en la presente investigación se propuso el uso de otras dos técnicas para la recolección de datos como fue la grabación de pantalla y el encargo de traducción.

Igualmente desde la didáctica de la traducción Rodríguez (2008) de la Universidad Autónoma de Barcelona, realizó un estudio en el cual se buscó proponer un modelo que integrara el uso de corpus electrónico en la enseñanza de la traducción en la modalidad semi-presencial y el uso de las TIC como herramienta para el desarrollo de algunas competencias específicas como la instrumental. Por otra parte, al igual que en este trabajo investigativo, la autora se basó en los estudios realizados por el grupo PACTE, para establecer el marco teórico de su trabajo, ubicando el concepto de CT y su adquisición desde la enseñanza de la traducción, y sobretodo resaltando las ventajas que trae el uso de internet como fuente para la recolección de textos de documentación.

El estudio de Rodríguez se hizo bajo un enfoque cualitativo en el cual se describió y analizó las principales perspectivas en la didáctica en traducción y su coherencia con las necesidades del mercado laboral en ese momento. Como resultado la autora propuso una herramienta metodológica denominada “ADICT” (Aplicación Didáctica de Corpus en Traducción), la cual fue puesta al servicio de algunos profesores de traducción para que estos propendieran por la inclusión de la metodología de corpus en sus clases. Un aspecto que se resalta de este trabajo es la elaboración de indicadores para evaluar el nivel de competencia instrumental frente al uso de corpus electrónicos, dejando ver que aun cuando la prescripción no es adecuada en el campo de la traducción, si existen ciertos procedimientos que pueden ser considerados como aceptables en el trabajo que realiza un traductor profesional.

Por la relevancia que tiene la didáctica en traducción en el estudio que se propuso hacer, se considera que el trabajo de Rodríguez brindó al marco teórico de este trabajo, aportes importantes sobre los enfoques didácticos que se han venido planteando en esta disciplina, al igual que su incidencia en la formación de traductores y el desarrollo de la subcompetencia instrumental; no obstante, también se coincide con la autora en que el proceso de enseñanza aprendizaje también involucra a los docentes que imparten la disciplina, siendo estos agentes activos que pueden fortalecer el que-hacer del estudiante a través de la práctica y uso adecuado de las herramientas disponibles para la documentación.

También Galán (2009) realizó un estudio titulado “La Enseñanza de la Traducción en la Modalidad Semipresencial”. En esta tesis la autora buscó abordar dos campos de estudio: 1. La enseñanza semipresencial por medios tecnológicos (*blended learning*); y 2. La didáctica de la traducción general y especializada. La tesis se realizó como una investigación acción o sobre la práctica de la enseñanza de la traducción, en la cual por medio de un estudio cualitativo se indagó por el comportamiento de los docentes y estudiantes de traducción durante la formación semipresencial, y se pretendió mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la traducción a partir del uso de las TIC durante la formación, lo que puede brindarle al estudiante la posibilidad de desarrollar la subcompetencia instrumental, y a su vez, mejorar las prácticas docentes. La autora además utilizó en su estudio diferentes técnicas para la recolección de datos, como fueron la

entrevista, los registros anecdóticos, las notas de campo, y los observadores externos y las grabaciones, para luego describir e interpretar el fenómeno estudiado.

Los resultados arrojados por el estudio de Galán dejaron ver que la formación semipresencial ciertamente exige al estudiante conocimientos y habilidades frente al uso del equipo y las herramientas de documentación de las cuales éste dispone, lo cual según los resultados obtenidos, se relaciona directamente con la aceptación que tienen los estudiantes hacia la formación virtual; no obstante, se cree que es a través de este tipo de formación que se puede exigir el aprendizaje autónomo de los futuros traductores, ya que la presencialidad no siempre ofrece la posibilidad de llevar a la práctica los conocimientos teóricos adquiridos en una clase, es decir, se requieren escenarios dotados con todas las herramientas que un traductor utilizaría en la realidad y que dispongan de la conectividad necesaria para establecer, por ejemplo, el trabajo interdisciplinar.

Por lo anterior, se consideró que esta investigación fue significativa para nuestro trabajo ya que se relacionó con el objeto de estudio (el desarrollo de la subcompetencia instrumental) y además brindó herramientas para el diseño metodológico de esta investigación, como fue la aplicación de la unidad didáctica (intervención); igualmente, hizo aportes respecto con los enfoques didácticos en la traducción para complementar el marco teórico de esta investigación.

Otro aspecto que se relacionó con el objeto de estudio en esta investigación, por su relación con los objetivos de la formación, fue el perfil que el mercado espera del traductor una vez terminada su formación profesional; por tal motivo se indagó un poco más por investigaciones realizadas sobre ese tema, encontrando el trabajo realizado por Quiroz (2011) de la Universidad de Antioquia, titulado “Developing new translation profiles for an undergraduate program”, basado en los estudios sobre CT realizados por el grupo de investigación PACTE. En esta investigación se buscó establecer el perfil del traductor profesional en Colombia y la importancia de lograr que el estudiante de pregrado en traducción desarrolle un perfil adecuado durante la formación, mediante el desarrollo de dos subcompetencias a saber “la extralingüística y la instrumental”, es decir, el desarrollo del conocimiento especializado y la adquisición de habilidades sobre el uso de las tecnologías; a su vez, en ese estudio se planteó la importancia de

considerar las diferentes variables que intervienen en el mercado laboral actual para la traducción y se propuso una serie de estrategias didácticas que bien podrían servir para desarrollar dichas subcompetencias durante la formación, buscando ofrecer traductores profesionales y competentes al mercado laboral actual. Se considera que el trabajo realizado por Quiroz complementó los hallazgos de las anteriores investigaciones y brindó un panorama de la realidad actual del traductor en Colombia frente a su que-hacer diario y a la necesidad de implementar estrategias didácticas que permitan llevar al estudiante de traducción de un conocimiento novato a uno experto frente al uso de las tecnologías al servicio de la traducción.

Cabe destacar que en la literatura también se encontró un estudio realizado por Flórez (2012) de la Universidad Jaume I, en el cual se pretendió analizar la realidad de la industria de la informática y algunos de los programas de uso libre que esta ofrece para la traducción y su evaluación, buscando difundir las múltiples alternativas que internet brinda al campo de la traducción, así como concientizar a los traductores sobre la importancia de aprender a explorar, seleccionar y utilizar de forma adecuada los recursos y herramientas *online* para la gestión terminológica. Igualmente en su trabajo Flórez estableció las transformaciones que se han venido presentando en el campo de la traducción desde la inclusión de las TIC hasta nuestros días.

Como resultado de este estudio la autora estableció criterios que facilitan la selección de programas libres y su respectiva evaluación. La autora además propuso categorías para clasificar aquellas herramientas o recursos que son considerados adecuados para el traductor y finalmente sugirió la inclusión de dichos programas en la formación de los futuros traductores; según la autora, de esa forma se puede concientizar a los estudiantes sobre los recursos existentes, su uso y la importancia de su inclusión en la labor traductora. Esta investigación ofreció un panorama completo de los estándares y criterios establecidos por la industria del software, tales como la calidad, la funcionalidad y la usabilidad de un producto, muy relevantes a la hora de realizar tareas de localización, igualmente el estudio refirió a estándares como las normas ISO 9126, que también se tienen en cuenta por el traductor profesional para realizar un mejor trabajo, en ese sentido se reitera la importancia de brindarle al estudiante de traducción conocimientos y

habilidades instrumentales, que le hagan competente para trabajar con , desde y para las tecnologías.

Finalmente y en la misma línea de Pinto y Sales (2007), Areiza (2013) realizó una investigación en la cual se pretendió indagar por la metodología usada por tres grupos de traductores (experimentados más de 20 años, noveles hasta 20 años, y en formación), para establecer sus conocimientos y habilidades instrumentales durante el proceso traductor. El estudio de Areiza se enmarcó bajo un enfoque cualitativo, cuyo instrumento para la recolección de información fue la encuesta, la cual se dividió en tres componentes a saber:

- Análisis de las TIC y evolución
- Análisis de las metodologías en la traducción
- Análisis de las herramientas Tecnológicas en la Traducción y las necesidades de alfabetización

Un hallazgo en la investigación de Areiza que llamó la atención, es que en la encuesta que se realizó al grupo de traductores en formación, la mayoría de ellos estableció que sí saben utilizar el computador y algunas herramientas tecnológicas con base en lo aprendido en la academia; sin embargo, se considera que los resultados arrojados por esta investigación también pueden complementar dichos hallazgos ya que se utilizaron otras técnicas para la recolección de datos, tales como la grabación de pantalla y la entrevista retrospectiva. Finalmente, como conclusión general de la investigación y basada en las respuestas de los participantes en la encuesta, Areiza planteó que la metodología de traducción ha cambiado en los últimos años con base en los avances tecnológicos, y que por ende se requiere de mayor alfabetización hacia el uso de las Tecnologías, dado que no se han estado explotando todas las alternativas ofrecidas por las mismas, un aspecto que se compartió en esta investigación.

Ahora bien, como se mencionó anteriormente, son varios los estudios que se pueden hallar frente al tema de las TIC; sin embargo, pocos tienen que ver con los hábitos de documentación que los estudiantes de traducción siguen en internet; no obstante, dos estudios, uno propuesto por Alanen (1996) y otro por Palomares y Pinto (1999), indagaron por los “hábitos” de los

traductores profesionales en general frente a la documentación en Internet, mediante la encuesta electrónica como instrumento de recolección de la información. Los estudios arrojaron como hallazgo importante el hecho de que los traductores mostrarán mayor requerimiento de documentación frente a los problemas terminológicos durante la traducción de textos especializados.

Por lo anterior, se considera que ambas investigaciones sirvieron como un referente para este estudio, ya que reflejaron algunos aspectos que pueden ser fortalecidos desde la formación de traductores; como son la enseñanza del uso adecuado de las herramientas y recursos terminográficos *online*, el uso de internet como facilitador en el ámbito educativo y las estrategias didácticas en las Universidades que ofrecen el programa de traducción como una opción de pregrado o maestría, para propender cada vez más por la adquisición de la subcompetencia instrumental desde la misma formación, con tareas reales y específicas que le brinden al estudiante un aprendizaje significativo y la posibilidad de ser verdaderamente competente en el mercado laboral actual, en palabras de PACTE (2003):

*Since all Bilinguals possess knowledge of two languages as well as different degrees of extra-linguistic knowledge, the sub-competences that we believe are specific to translation competence are strategic competence, instrumental competence and knowledge of translation. It is for this reason that our research focuses on these three sub-competences of which strategic competence is the most important since it interacts with all the other sub-competences during the translation process, and serves to make decisions and solve problems". (PACTE, 2003, p. 320).*

Sin embargo, las decisiones que un traductor tome para solucionar un determinado problema o dificultad durante el proceso de traducción, tiene mucho que ver con su formación y experiencia Nord (1991). De ahí la importancia de la intervención de los profesores, su metodología, el diseño adecuado de la evaluación con propósitos específicos y el *feedback* que se brinde al finalizar cada etapa durante la formación, tal y como lo propone Neunzig (2003) en su estudio; pero además, una formación integral que estimule al estudiante a desarrollar aquellas habilidades que no solo le diferencian del bilingüe, sino que además fortalecen su labor para vivir de la traducción como profesión; en ese sentido, se coincide con Gouadec (citado por Torres, 2013) al sostener que:

*What should be avoided it's the training of students to become translators on the non-market: namely, the jungle of small jobs, with an infinitive variety of subjects, and a daily struggle for life. Basically, that means NOT training them for a specific market and NOT creating a collective image of efficiency and competence for the programme and thus for the students who graduate (p. 168).*

Una afirmación que fue validada posteriormente tras los trabajos de Zielinski y Ramírez (2005) y que resume muy bien Torres (2013) al argumentar que “*El mercado de trabajo es particularmente favorable para quienes traduzcan, en gran medida con, para y desde la tecnología, y especialmente incierto, para los recién llegados que la ignoran*”. (p.168).

A través de los antecedentes anteriormente relacionados, es posible ver como durante los últimos años el tema de las tecnologías ha venido llamando la atención de varios investigadores en el campo de la traducción, teniendo en cuenta la incidencia que estas tienen en la ACT, de ahí su relación directa con la formación de los estudiantes de traducción y su relevancia con el perfil que se espera estos tengan al enfrentarse al mercado laboral.

Igualmente, se coincide con Gouadec (citado por Torres, 2013), respecto con la importancia de que el estudiante de traducción no sólo conozca las tecnologías existentes, sino que además pueda utilizarlas de forma adecuada durante la realización de su labor, y si es posible que esté preparado para trabajar para las tecnologías, siendo esa una industria que viene creciendo inexorablemente y demandando por más traductores expertos, es decir, aquellos que ya hayan desarrollado la CT por medio de la formación y la práctica.

También se considera que los trabajos realizados por Neunzig (2003) y Galan (2009), logran exponer algunas de las ventajas (espacio, tiempo, desarrollo de la subcompetencia instrumental) a las que conlleva la inclusión de las tecnologías como medio alternativo para la formación de traductores, sobre todo por las necesidades que esa metodología genera en el estudiante de traducción; en ese sentido, se puede decir que la formación a través del computador demanda responsabilidades compartidas tanto del docente como del estudiante,

dado que ambos deben propender por el desarrollo de la subcompetencia instrumental para lograr realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje óptimo, claro está, sin desconocer que es el docente quien debe guiar al estudiante en el uso de las tecnologías, sin importar cuál sea la asignatura que se esté impartiendo, dado que esa subcompetencia no puede ser vista como un seminario aislado, sobretodo porque el desarrollo de la misma requiere de tiempo y práctica constante.

Respecto con las investigaciones realizadas por Zielinski & Ramírez (2005), al igual que la de Lagoudaki (2006), hay que reconocer que brindaron información útil a esta investigación, como algunos aspectos relacionados con la realidad del traductor profesional a nivel global, los ámbitos de especialidad que más requieren de su trabajo, las lenguas a las cuales este más traduce en el mercado, sus hábitos frente al uso del equipo y las herramientas con las que este cuenta, entre otros, dejando además ver que el ámbito de la tecnología puede ofrecerle al estudiante de traducción mayor posibilidad de ocupación en el mercado laboral actual, sobre todo para aquellos estudiantes que logren desarrollar los conocimientos y habilidades instrumentales necesarios para hacer un trabajo adecuado, aunque se cree que la alfabetización en el uso de las mismas debe ser constante para explotar todas las alternativas que ofrecen.

Igualmente, investigaciones como la de Rodríguez (2008) dejan ver como a partir de las tecnologías también se puede mejorar los hábitos de traducción de los estudiantes desde la formación, por medio del uso de corpus electrónico como estrategia didáctica. Se coincide con la autora en que Internet posee un potencial valioso que los estudiantes pueden explotar si cuentan con los conocimientos y criterios necesarios para la toma de decisiones, un aspecto que motiva en la realización de esta investigación, sobretodo porque aun cuando algunos traductores novatos que participaron en la investigación de Areiza (2014), argumentaron que si poseen conocimientos y habilidades frente al uso del computador y herramientas como internet, lo que se observa en otras investigaciones como la de Pinto & Sales (2007) es que en la práctica los estudiantes de traducción tienden a utilizar el motor de búsqueda *Google* como única herramienta de documentación.

Siendo entonces ese el panorama investigativo sobre tecnologías, formación de traductores y subcompetencia instrumental, se propuso plantear un estudio que trascendiera de la encuesta y el cuestionario a la experimentación, mediante la aplicación de una tarea de traducción en el ámbito de la informática, que indujera a los estudiantes a utilizar las herramientas o recursos terminográficos que se alojan en la *web*, con el propósito de indagar por sus conocimientos y habilidades tanto instrumentales como procedimentales de los estudiantes en forma objetiva, y describir aquellas debilidades de los mismos frente a su nivel de subcompetencia instrumental, para proponer así algunos lineamientos que permitan fortalecer tales debilidades, y mejorar el perfil del futuro traductor como lo estableció en su investigación Quiroz (2011).

### Planteamiento del Problema

La traducción es una disciplina viva y en constante cambio como sucede con la sociedad misma, una disciplina que debe adaptarse rápidamente a los cambios que esa sociedad conlleve; en ese sentido, el desarrollo social es inseparable de los cambios en la infraestructura tecnológica, a través de la cual muchas actividades como la traducción son llevadas a cabo, como lo afirma Castells (1996) “*ya que la tecnología es la sociedad y la sociedad no puede ser entendida o representada sin sus herramientas tecnológicas*”(p. 5). En el momento de iniciar este trabajo investigativo y en relación con el nuevo contexto tecno-cultural, se observó que algunos estudiantes tenían la tendencia de usar Internet al traducir en clase, en especial cuando estos requerían documentarse durante el proceso traductor, lo cual también sucede con los traductores profesionales según lo estableció Alanen (1996) y Palomares & Pinto (1999); sin embargo, lo cuestionable es la forma como los estudiantes hacen uso de la *web* y los recursos *online* a los cuales recurren para dar solución a los diferentes problemas o dificultades de traducción; al respecto, Anthony Pym (2003) sostiene en su artículo "*Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defence of a Minimalist Approach*", que no todos los estudiantes de traducción se muestran interesados en adquirir conocimientos y habilidades frente al uso de las tecnologías o Internet como herramienta fundamental de documentación. En palabras de Pym (2003):

*My students are complaining, again. In our Advanced Translation course we are not really translating, they say. But, I quickly reply, we have learned how to use Revision tools and Comments in Word; we have discovered a few good tricks for Internet searches; we have found out about HTML; we can create and localize fairly sophisticated websites; we can do wonderful things with translation memories... and these are the things that the labour market is actively looking for. All that, I insist, is part and parcel of translating these days. No, some still reply, what we want is lists of false friends, modulation strategies, all the linguistic tricks, plus some practice on a few really specialized texts... and that, my more critical students believe, is the invariable hard core of what they should be learning in the translation class. (p. 481).*

Entonces sus palabras hicieron un llamado a la reflexión como traductores y probablemente docentes en algunos casos, sobre si los estudiantes de traducción en realidad logran desarrollar la

subcompetencia instrumental, como lo sugiere la Investigación de Areiza (2013) y no necesitan ese tipo de formación, o si sus peticiones estas basadas en una probable y consciente deficiencia en la competencia lingüística como lo planteó Nord (1991).

Por otra parte, también se consideró que asumir de forma errónea que el estudiante de traducción sabe documentarse por medio de Internet para realizar sus encargos de traducción, sólo por el hecho de ser un nativo digital Prensky (2001), no era adecuado y que tampoco había sido debidamente investigado, por lo cual se planteó la necesidad de realizar un estudio que permitiera conocer la influencia que tiene la enseñanza de algunos recursos terminográficos *online* como el Portal Lingüístico de Microsoft, sobre el desarrollo de la subcompetencia instrumental.

Por consiguiente y teniendo en cuenta el contexto anteriormente descrito se consideró pertinente demostrar que en ese nuevo contexto tecno-cultural, la CT se redefine como lo afirmó Pym (2003) y se aleja de aquel enfoque meramente lingüístico, para involucrar aspectos de orden extralingüístico, cognitivo, instrumental e incluso psicofisiológicos como lo propuso PACTE (2000) y que aún Pym menciona en su artículo:

*“How should that conflict be resolved? A practical proposal will be given somewhere near the end of this paper. More interesting, though, is the general theoretical and pedagogical problem involved. Those students and I have a fundamental disagreement about what translating is and how it should be taught. We disagree about the nature of translation competence. As a teacher, I want to convey the whole range of skills required by the labour market. And yet, I admit, my critical students have a point: when they sign up for translation, they should expect to translate, on the basic level of an interface between languages, the stuff of linguistics. So is translation competence really the same as it always was (as those students expect)? Or has it radically altered in the age of electronic tools (as the nature of my course would suggest). (2003, p. 482).*

Por lo tanto, se consideró que la importancia de adquirir habilidades instrumentales no es sólo un subtema de la CT, sino que además es una exigencia que hace el mercado laboral de la traducción Gouadec (2000), siendo un mercado que se ha venido tecnificando inexorablemente y que exige a los futuros traductores realizar sus encargos con calidad y en el menor tiempo

posible, es decir, con una verdadera “competencia traductora”, algo que debe ser tenido en cuenta desde la formación que ofrecen las universidades que imparten esa disciplina a nivel pregrado o maestría, es decir, preparar al estudiante de traducción para resolver aquellas dificultades que se presentan durante el proceso traductor Nord (1991), especialmente si se está formando profesionales para competir en un mercado laboral exigente; igualmente, y como lo indica la autora, las dificultades en la traducción hacen parte de la CT y deben ser superadas desde los diferentes niveles de la formación. La autora también plantea las diferencias existentes entre lo que se denomina un “problema de traducción” y una “dificultad en la traducción”, señalando que el segundo aspecto es mucho más subjetivo y no permite la generalización, teniendo en cuenta que está muy relacionada con el mismo traductor, su formación y las condiciones de trabajo Nord (1991), lo cual sugiere que el no saber seleccionar y usar adecuadamente los recursos *online* podría ser visto más como una dificultad del estudiante que como un problema en sí, una dificultad que amerita ser identificada y atendida didácticamente durante el proceso de formación, para mejorar el desempeño del futuro traductor.

Los planteamientos de Nord (1991) también refuerzan la hipótesis de que algunos docentes no evalúan adecuadamente la CT de sus estudiantes, al proponer encargos que se eligen según su grado de dificultad lingüística y no centrarse en otros aspectos que son muy relevantes también, como podría ser los instrumentales, la autora sugiere también revisar el sistema de evaluación actual, el cual en ocasiones resulta en diferentes problemas, entre ellos que a veces es difícil deducir de la traducción entregada que procedimientos siguió el estudiante para resolver las dificultades presentadas, en ese sentido el docente difícilmente sabrá que subcompetencias debe reforzar al estudiante durante el proceso de aprendizaje, o que estrategias recomendar para que mejore su que-hacer como futuro profesional, tal y como lo estableció la investigación de Neunzig (2003); por otra parte, hay que tener en cuenta que el modelo de CT propuesto por PACTE (2003) también sugiere que todas las subcompetencias operan de forma integrada y no por separado, por lo cual al iniciar este estudio también se consideró la necesidad de realizar propuestas didácticas que propendan a la formación integral de los (futuros) traductores, más aún cuando se sabe que no todos los estudiantes son iguales en su proceso de aprendizaje; ante ello Nord además recomienda que se sistematicen los problemas de traducción para determinar si se han tratado en clase o no y así usar una pedagogía más clara con los estudiantes.

Por lo tanto, se cree es necesario reconsiderar cuál es el papel del hombre y el computador en la traducción Kay (1997), teniendo en cuenta que la tecnología se ha ido involucrando en el que-hacer del traductor hasta hacerse imprescindible Lagoudaki (2006), y que ello exige la innovación en el contexto educativo y la preparación del docente en la enseñanza universitaria Salinas (2004), así como un proceso de construcción y organización desde la didáctica, sin asumir que el estudiante “debe saber”, sobre todo si este no es un “nativo digital” Prensky (2001); igualmente, y como lo señala Hurtado (1996) “*el proceso de ACT, que algunos traductores han realizado de modo autodidacta, puede efectuarse de manera guiada, mediante una enseñanza-aprendizaje*” (p.44).

Finalmente, desde la condición de traductor eventual de textos escritos e investigador en el campo de la traducción, me interesó conocer más sobre el tema de investigación, la relación que se ha establecido entre la subcompetencia instrumental y el uso de los recursos terminográficos *online*, como herramienta estratégica para la documentación durante el proceso traductor; de ahí surge la pregunta de investigación:

¿Qué aportes hace la enseñanza de recursos terminográficos *online* al desarrollo de la subcompetencia instrumental de los estudiantes de traducción?

### Justificación

Aunque se hallaron antecedentes de investigaciones sobre la CT, el uso de las TIC en la formación de traductores y la necesidad de alfabetización en el uso de las mismas, al iniciar este estudio no se evidenció alguna investigación de tipo experimental que describiera de forma amplia los procedimientos que los estudiantes de traducción seguían al usar Internet como herramienta de documentación durante la traducción de textos especializados; tampoco su incidencia en el texto meta (en adelante TM), a su vez que demostrara que los estudiantes de traducción poseían o requerían conocimientos, habilidades y pericia frente al uso de la *web* como herramienta de documentación habitual y red de información que puede facilitar la realización de las tareas o encargos de traducción; por lo cual, coincidimos con Nord (1991) en que era pertinente adelantar un estudio desde la práctica traductora de los estudiantes, que permitiera identificar dichos procedimientos y plantear una propuesta didáctica que propendiera al desarrollo de la subcompetencia instrumental desde las aulas de formación: *“there is a clear need for research that can provide empirical data on the problems encountered by the translator and the mechanisms the translator uses solving them, as well as on problem-solving in the translation competence acquisition process”* (p.151).

También se reconoció que el desarrollo adecuado de la subcompetencia instrumental puede representar una ventaja en términos de tiempo como variable valiosa en la traducción, ya que el traductor puede aprender a mejorar sus conocimientos y habilidades sobre el uso de todas aquellas herramientas y recursos que le representen una economía en términos de tiempo y una ventaja en términos de adecuación del TM, claro está, sin afectar la calidad de la traducción. Siendo así, se planteó la importancia de realizar un experimento que permitiera identificar los procedimientos que algunos estudiantes de la maestría en traducción de la Universidad Autónoma de Manizales seguían al documentarse en la *web* durante la realización de un encargo de traducción especializado, para luego identificar si se presentaba alguna variación en dichos procedimientos después de recibir el seminario “Terminótica” como estrategia didáctica para desarrollar conocimientos y habilidades sobre el uso de la tecnología y la *web*, lo cual según Pym (2003) puede hacer del (futuro) traductor un profesional competente en el mercado laboral:

*“Let us now return to our original problem. Historical factors require us to teach our students a wide range of electronic tools, and we are not sure if these things should be admitted to our concept of translation competence. How should we now answer our students?. The easy response would perhaps be the multicomponent one: you all have to know all these things; if not, you will not find a good job, and that’s that. Yet technology will always be one or two steps ahead of any multi-componential list....”* (p. 494).

Es evidente además, que hoy la *web* le puede brindar al traductor profesional la posibilidad de enfrentarse a cualquier tipo de traducción, ya que es una herramienta de tipo “paliativo” que permite dar solución exitosa a las dificultades o problemas de traducción Nord (1991); sin embargo, se cree que la eficiencia en realización de una traducción depende de la pericia del traductor en el manejo de los recursos disponibles (*offline* y *online*), ya que la *web* ofrece no solo uno sino varios caminos para llegar a la información, algunos de esos caminos tal vez no tan confiables, y es ahí cuando se le pueden presentar dificultades al estudiante de traducción al no tener criterios para la toma de decisiones, en una red donde las “folcsonomias” les pueden guiar y ayudan a navegar, sin ofrecer a veces resultados confiables, sobretodo porque no todo lo que resalta en la *web* es necesariamente lo más importante o adecuado Friedbichler (2000).

De igual manera, al indagar en la literatura existente se encontró que a pesar de que son varios los autores que coinciden en aceptar la existencia y complejidad de la CT, no se ha logrado resolver todas las preguntas que surgen alrededor de cómo lograr que los estudiantes de traducción desarrollen los conocimientos y habilidades que necesitan para considerar que poseen la CT una vez terminan la formación, en palabras de Shreve (1997):

*“There is general agreement in the literature that translation ability is not an innate human skill, but there is considerable disagreement about the nature and distribution of translation ability. What this boils down to is a question of what knowledge and skills it takes to translate and the number of people who can be said to possess them. Several positions have been taken”* (p.121).

## **Objetivos**

### **Objeto de Estudio**

A partir del proceso de traducción y desde un enfoque didáctico, se pretendió estudiar la subcompetencia instrumental de los estudiantes de la maestría en traducción de la Universidad Autónoma de Manizales, antes y después de recibir formación en el uso de algunos recursos terminográficos *online*; por lo cual, los objetivos que enmarcaron esta Investigación fueron:

### **Objetivo General**

Describir los aportes que hace la enseñanza de recursos terminográficos *online*, al desarrollo de la subcompetencia Instrumental como parte de la formación de traductores.

### **Objetivos Específicos**

Caracterizar el desempeño de los estudiantes de traducción, en cuanto al uso de los recursos terminográficos *online*, como parte de la subcompetencia instrumental.

Describir la estrategia didáctica utilizada en el curso de Terminotica de la Maestría en Traducción.

Caracterizar los cambios en el desempeño de los estudiantes de traducción, en cuanto al uso de los recursos terminográficos *online*, como parte de la subcompetencia instrumental.

Elaborar algunos lineamientos generales que retroalimenten el diseño del curso de Terminótica de la Maestría en Traducción.

## 1. LA COMPETENCIA TRADUCTORA

### 1.1 Definición del Concepto

Teniendo en cuenta que el objeto de estudio de la presente investigación fue la Subcompetencia Instrumental de los estudiantes de traducción y que ésta se sitúa dentro del marco del modelo holístico de CT propuesto por PACTE (2003), dicho modelo fue tomado como referente para la realización del presente estudio. Aunque es preciso reconocer que ya otros autores habían participado en el debate sobre la existencia de la misma y sus posibles componentes, entre ellos Koller (1992), Dancette (1993), Shreve (1997) y Grosjean (2002), quienes coincidieron en que la CT no depende solo del componente lingüístico y que por lo tanto existen diferencias entre ser “bilingüe” y ser “traductor”.

*“The translator’s competence surpasses pure foreign language competence as acquired in foreign language classes. The translator’s competence, as the ability to produce a target language text for a source language text according to certain requirements, the so-called equivalence requirements, is qualitatively different from the mastery of the languages involved, thus different from pure language competence” Koller (p.19).*

Al respecto Dancette (1993) afirma que: *“Partant du constat que les “bilingues” ne sont pas nécessairement les meilleurs traducteurs, on peut supposer qu’il y a un type particulier de compétence requis pour traduire” (p. 27).*

Algo en lo que coincide Shreve (1997) al sustentar que: *“Not everyone can translate; those that learn how to translate do so by acquiring a history of translation experience” (p. 121);* Por lo cual, Grosjean (2002) advierte sobre la importancia de la formación en traducción:

*“Some may not know the translation equivalents in the other language (words, phrases, set expressions, etc.) which in turn will lead to perception and production problems. Unless bilinguals acquired their second language in a manner which involves learning translation equivalents, many will find themselves lacking vocabulary in various domains (work, religion, politics, sports, etc.) even though some may appear to be fluent in their two languages. Another*

*reason that accounts for less than perfect translation and interpreting (prior to training of course) is that some bilinguals may not have the stylistic varieties needed in their two languages. Yet another reason is that some bilinguals may not have the cultural knowledge (Pragmatic competence) required to understand an utterance in one of their languages (how many of them are bicultural?). And a final reason is that most bilinguals have not developed the necessary transfer skills needed for translation and interpretation“ (p. 167).*

Desde los años 70 se puede observar una tendencia por definir el término “Competencia Traductora”, como un conjunto de “conocimientos y habilidades necesarios para realizar la práctica traductora; cada autor ha hecho diferentes aportes a este Término desde diferentes perspectivas, siendo unos más asertivos que otros a nuestro punto de vista, aunque agregando múltiples componentes al mismo, ya sea desde el punto de vista lingüístico, Cultural, pragmático, Tecnológico o Profesional ;por ejemplo, Wilss (1976) afirma que: “*Translational Competence is clearly marked off from the four traditional monolingual skills: listening, speaking, reading, and writing*” (p.120), dejando ver todavía una forma confusa del concepto por enmarcarlo dentro del conocimiento lingüístico, pero haciendo énfasis en un aspecto que aún en nuestros días sigue siendo aceptado y es el tema de las ”habilidades”, su planteamiento además fue muy cuestionado, ya que en su modelo de CT se propuso ocho rangos de competencia y cada uno contemplaba a su vez dos subcompetencias más.

Además el término “competencia” quizás tan ligado al campo de la lingüística que proponía Chomsky (1965), ha propiciado en parte todo el debate alrededor de la CT, tal como sucedió con la competencia comunicativa, al principio parecía que el problema era el término “competencia” por estar tan relacionado a la lingüística, sin embargo luego se observó que el término no es en sí el problema y que se trata solo de considerar otros aspectos tales como: el análisis del discurso, la pragmática, la psicolingüística, la sociolingüística, las culturas y las herramientas tecnológicas como parte de esa competencia, en busca de construir un concepto más asertivo Beeby (1996).

Ya en los 90s surgieron nuevas perspectivas que buscaban aclarar el dilema del termino CT y es cuando aparecieron autores tales como Bell, quien definió la CT como: “*the knowledge and skills the translator must possess in order to carry out a translation*” (1991, p.43), siendo un

poco más asertivo y a la vez prudente en la definición; también Cristiane Nord (1991) un poco influenciada por los trabajos de Bausch (1977) distinguió entre el tipo de competencia que necesita un traductor y aquella que se desarrolla en la práctica traductora durante una clase de traducción, mostrando como la didáctica debe promover la inclusión de metodologías que no sólo apunten a concientizar al estudiante sobre la relevancia del conocimiento contrastivo de las lenguas y el uso de diccionarios, sino además otros aspectos comunicativos que se deben tener en cuenta, como los culturales.

Avanzando en la reflexión y el pensamiento crítico de otros autores se encontró a Kiraly (2000) quien planteó la diferencia entre los conceptos “translation competence” y “translator competence”; en relación con el primero se refirió como: “*specific skills that allow one to produce an acceptable target text in one language on the basis of a text written in another*” (p.13).

En relación con el segundo concepto Kiraly lo definió como: “*being able to use tools and information to create communicatively successful texts that are accepted as good translations within the community concerned*” (2000, p.13).

También Kelly (2002) propuso un modelo de CT que definió así:

*(...)la macrocompetencia que constituye el conjunto de capacidades, destrezas, conocimiento e incluso actitudes que reúnen los traductores profesionales y que intervienen en la traducción como actividad experta (...) que se desglosa en una serie de subcompetencias (...)* subcompetencia comunicativa y textual (...) subcompetencia cultural (...) subcompetencia temática (...) subcompetencia instrumental profesional[...] subcompetencia psicofisiológica (...) subcompetencia interpersonal (...) y subcompetencia estratégica”(2002, p.15).

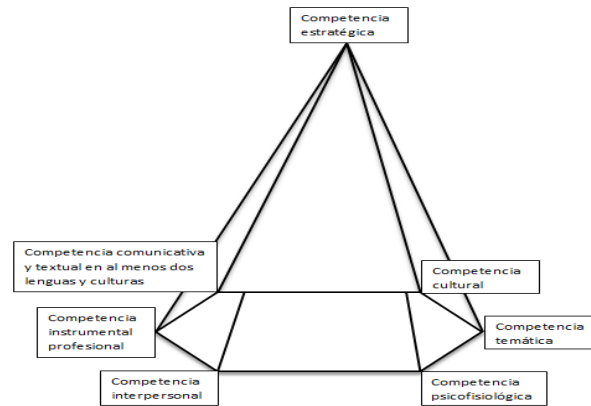


Figura 1. Modelo de Competencia Traductora propuesto por Kelly (2002).

Dentro de las subcompetencias identificadas por Kelly (2002) se encuentra la subcompetencia Instrumental y Profesional, entendida como aquella que:

*“Comprende 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” (p.15).*

También Kelly (2005) en su texto *“A hand book for translators trainers”* destaca las áreas que deberían ser tenidas en cuenta a la hora de elaborar los contenidos de un curso de traducción y en relación con la subcompetencia instrumental:

- El ordenador del traductor
- Búsqueda de documentación y comunicación
- Procesamiento de textos y edición
- Herramientas y recursos lingüísticos
- Herramientas de traducción
- Herramientas de localización

De igual forma, el grupo de Investigación PACTE (Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación) del Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Barcelona, ha venido estudiando el concepto “Competencia Traductora” desde el 2000 y ha publicado varias Investigaciones relacionadas con ese tema, dejando ver mayor asertividad en la definición a través del tiempo. En el año 2001 PACTE definió la CT como: “*El sistema de conocimiento subyacente, aptitudes y habilidades necesarias para traducir*” (p.383) y presentó el siguiente modelo holístico.

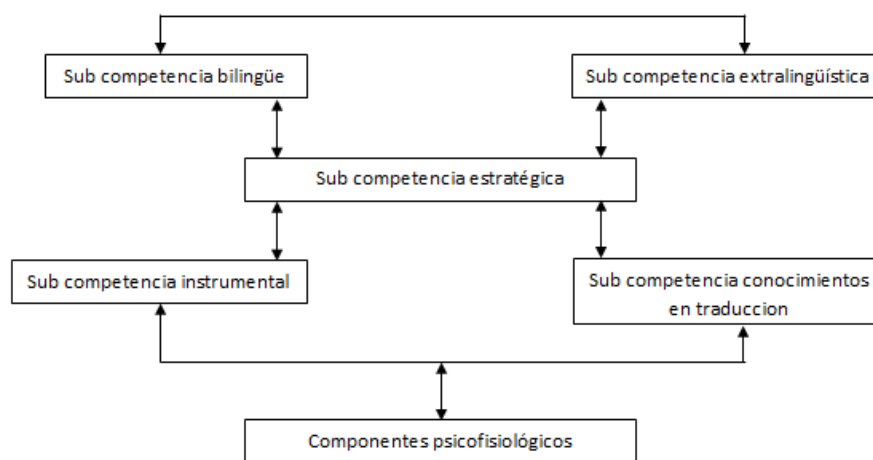


Figura 2. Modelo holístico de la competencia traductora PACTE.

Sin embargo, en el 2005 y tras otras investigaciones, PACTE (2005) presentó una nueva definición del concepto:

*“Is considered to be the underlying knowledge system needed to translate and has four distinctive characteristics: (1) it is expert knowledge and not possessed by all bilinguals; (2) it is basically procedural knowledge; (3) it is made up of various interrelated sub-competencies; (4) the strategic component is very important, as it is in all procedural knowledge”* (p. 610).

Aun cuando han sido varios los intentos por definir la CT y sus componentes desde los diferentes enfoques de la traducción, es preciso reconocer que es un tema complejo que hoy se hace más relevante en la literatura tras los trabajos de PACTE; sin embargo, aún quedan aspectos que no han sido adecuadamente estudiados y que pueden ser explorados para contribuir

en la redefinición del concepto desde métodos más experimentales; razón por la cual desde el inicio de este estudio se planteó centrarse únicamente en estudiar la subcompetencia Instrumental propuesta por este grupo de Investigación, y en específico el uso de algunas herramientas terminográficas *online* para la Localización como el portal lingüístico de Microsoft.

### **1.1.2 La Subcompetencia Instrumental Según PACTE.**

De acuerdo con PACTE (2003), el traductor profesional es aquel que posee el conjunto de conocimientos expertos, habilidades y actitudes que se requieren para traducir un texto de forma adecuada, aspectos que fueron simplificados en el modelo de CT propuesto, a su vez, compuesto por cinco subcompetencias, entre ellas la subcompetencia instrumental definida como:

*“Predominantly procedural knowledge related to the use of documentation resources and information and communication technologies applied to translation (dictionaries of all kinds, encyclopedias, grammars, style books, parallel texts, electronic corpora, search engines, etc.)”*  
(p. 319).

Según PACTE (2003) la subcompetencia Instrumental es una de esas subcompetencias específicas que diferencian al bilingüe del traductor profesional; es decir que validan la existencia de la CT, teniendo en cuenta que el bilingüe puede tener conocimiento de dos lenguas y aspectos culturales, pero no necesariamente de las herramientas técnicas y estrategias que utilizan los traductores profesionales; igualmente, PACTE ha manejado como hipótesis que el grado de pericia del traductor podría verse reflejado en el proceso de traducción y a su vez en el producto o TM Hurtado (2001). En un estudio del 2003, PACTE además estableció que cuando un traductor enfrenta algún tipo de dificultad o problema durante la traducción de un encargo, este tiende a activar la subcompetencia instrumental y la estratégica y de transferencia.

### 1.1.3 La Subcompetencia Instrumental en la Localización.

La Asociación de Estándares para la Industria de la Localización (LISA) define el concepto así: «*Localization involves taking a product and making it linguistically and culturally appropriate to the target locale (Country, region and language), where it will be used and sold*»<sup>(\*)</sup>.

El anterior concepto ha venido ganando importancia en la literatura sobre traducción, con autores como Gouadec, Esselink y Pym, quienes establecen la importancia y relevancia en la enseñanza de habilidades para la Localización, tal vez, aún quedan críticas acerca de si aceptar esta práctica como parte de la disciplina o mantenerla como una actividad independiente; sin embargo, desde una perspectiva más asertiva se puede observar los estudios de Zielinski y Ramírez (2005), y reconocer que ciertamente el mercado ofrece mayor posibilidad de ocupación a aquellos traductores que se especializan y son competentes en el ámbito de la informática, en palabras de Pym (citado por Torres, 2003).

*“In recent years the discourse of localization has extended its range of application beyond software. It is now common enough to talk about the localization of websites, of product documentation, or of news items. This is proving to be a very successful theory, commercially outflanking anything mainstream translation theorists have done in recent decades. Why the success?. Well, people can be made to understand these terms, these are words and concepts that are easily explained to clients or managers; they bring the aura of things happening now, the *jetztzeit*<sup>(\*\*)</sup> of the new economy. Second the fundamental model is constantly tested in practice, in ways that seek and need little from University locations or academic prestige. Third, the process can be shown to save money, and to do so in the sectors where the most money is moving. Fourth, as a consequence of the above, it is the basis of a high-pay job that is currently hungry for competent language professionals. There are thus quite a few very good reasons why a University*

---

<sup>(\*)</sup>LISA (Localization Industry Standards Association), es la organización que regula el mundo de la Localización (<http://www.lisa.org>).

<sup>(\*\*)</sup>Jetztzeit: es un término alemán y su equivalente en español podría ser “el momento de” ó en inglés “now time”. El término fue incorporado a inicios del siglo XIX, y busca establecer que lo que sea que pase hoy, no necesariamente está condicionado por lo que ha pasado en el pasado, desde que las tecnologías son diferentes. (Agradecemos al Dr. Pym por aclararnos este concepto vía e-mail).

*translator-training school might pay close attention to the discourse of localization and why we should be training localizers and not just translators” (p.162).*

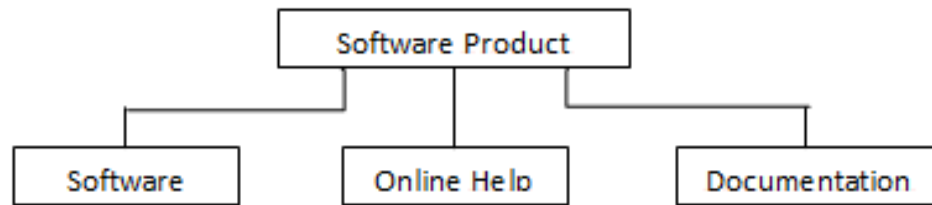
A su vez Gouadec (citado por Torres, 2003) sostiene que el mercado es un factor determinante en lo que ha de tratarse como “traducción”, y que son las universidades las que deben encargarse de estudiar y conocer ese mercado para formar traductores competentes; ello implica que al terminar la formación, los estudiantes posean no sólo los conocimientos, sino además las habilidades que se requieren para traducir desde cualquier ámbito; pero sobre todo aquellos que ofrecen mayor posibilidad de ocupación como lo es el de la informática, y es posiblemente ahí donde la subcompetencia instrumental juega un papel importante y diferencial como lo sostiene PACTE (2003).

Ciertamente la localización es una actividad que requiere de la CT; pero sobretodo de un nivel de subcompetencia instrumental alto, dado que el conocimiento operativo es fundamental para la realización de un encargo y la toma de decisiones en el ámbito de la informática; en ese sentido se coincide con Robinson (2000;2001), Kiraly (2000), O’Hagan (1996), Esselink (2002), Sprung (2000) y el propio Gouadec (citados por Torres, 2003) al referirse a la importancia que tiene la formación adecuada de los traductores, ya que el mercado de la traducción es particularmente favorable para quienes poseen todos los conocimientos y habilidades inmersos en la CT.

Respecto con el perfil que debe tener un traductor que realice tareas de Localización Esselink (2000) identificó los siguientes aspectos:

- Ser hablante nativo de la lengua meta.
- Tener conocimiento avanzado de las aplicaciones del computador.
- Tener experiencia en el uso de herramientas de traducción por computador.
- Conocer la industria.
- Manejar un enfoque profesional
- Tener conocimiento básico en la gestión de terminología.

Según Esselink (2003), hacer que un producto sea lingüísticamente apropiado para determinado contexto significa traducirlo y ajustar las especificaciones del producto según los estándares del mercado al cual va dirigido, además sostiene que tradicionalmente los proyectos de localización envuelven los siguientes componentes (véase la Figura 3):



**Figura 3.** Componentes de los Proyectos de Localización Esselink (2000)

## 1.2 Los Diferentes Enfoques en la Didáctica de la Traducción

De acuerdo con el contexto pedagógico descrito anteriormente y el propósito de este estudio, se hizo pertinente revisar entonces los posibles enfoques propuestos por las diferentes corrientes existentes en la didáctica de la traducción, para centrarse en aquellos que soporten este estudio; se puede entonces listar de forma general los siguientes enfoques:

- La didáctica tradicional de la traducción.
- Los estudios contrastivos.
- Los tratados esencialmente teóricos.
- Las estilísticas comparadas
- La enseñanza por objetivos de aprendizaje.
- El constructivismo social.
- El enfoque por tareas de traducción.
- La formación por competencias.

Según Galán (2009), los estudios en la didáctica en traducción pueden ser abordados centrándose en el producto o en el proceso, por lo cual la autora elaboró una perspectiva

diacrónica de las didácticas en traducción; respecto con los enfoques centrados en el producto, hay que decir que se basan en una visión tradicional de la didáctica, donde la acción formativa se ve centrada en el docente y los contenidos de la asignatura, por el contrario el estudiante es un agente pasivo en la formación, la cual apunta a un aprendizaje basado en resultados, sin tener en cuenta los objetivos del diseño curricular, tampoco la metodología, el avance en el aprendizaje o los criterios para la selección de encargos de traducción, entre estos enfoques se encontró la didáctica tradicional de la traducción, los tratados esencialmente teóricos que por cierto dan demasiada importancia a los problemas teóricos y las estilísticas comparadas, también la propuesta realizada por Nord (1991) y los estudios contrastivos, aunque estos van un paso más adelante en tanto a que tienen en cuenta las tipologías textuales y lo que se compara ya no son lenguas sino textos, manteniéndose algunos de los otros aspectos.

Aunque de la propuesta realizada por Nord (1991), se resalta un aporte válido para esta investigación, se trató de considerar que la formación de los (futuros) traductores no solo puede concebirse como el hecho mismo de “traducir”, sino que además existen otras competencias paralelas que también se pueden enseñar, entre ellas la lingüística, la cultural, la terminológica y la técnica; y así brindar directrices para la selección de textos, así como la progresión del aprendizaje; lo cual según la autora tiene que ser coherente con las demás asignaturas del currículo académico. El problema con los enfoques centrados en el resultado es que se limitan sólo al producto y no intentan explicar cuál es el proceso para llegar a él, lo cual se considera fundamental dado que compromete el desempeño del estudiante y los factores “tiempo y calidad”.

Por el contrario y gracias a los primeros estudios de corte cognitivista y constructivista sobre cómo se produce el aprendizaje, entre los 60 y 70, se presentó un cambio en la perspectiva pedagógica tradicional que se había manejado hasta ese momento, ubicando ahora al estudiante en una posición de protagonismo y convirtiéndolo en el eje central en la formación, esa perspectiva sugería que el proceso de enseñanza y aprendizaje se centrara en él y en su proceso de aprendizaje; esta es quizás una de las características más relevantes en los enfoques didácticos centrados en el proceso, ya que cambian de forma sustancial la manera de diseñar las acciones formativas y los métodos didácticos en la formación de traductores, en pro de ayudar al

estudiante en la adquisición de habilidades para resolver problemas o dificultades durante su que-hacer traductor, independientemente de que el resultado sea adecuado o no; para ello, se hace necesario centrarse no solo en el producto sino además en el proceso.

En relación con los enfoques que defienden el proceso de traducción, se encontró la enseñanza por objetivos de aprendizaje, es preciso entender que este enfoque surgió a raíz de la traducción pedagógica o en otras palabras, la traducción para el aprendizaje de lenguas extranjeras, con propuestas que representan un paso en la búsqueda de objetivos y de corpus metodológico Hurtado (1999), estas propuestas se recogieron bajo una visión más cognitiva, tal como lo fue la propuesta de Duff (1989) con un manual de traducción para la didáctica del inglés que contemplaba objetivos de aprendizaje y proponía actividades a desarrollar en la formación. También en la misma línea de Duff, Grellet (1991) consideró que la traducción puede traer ventajas en la enseñanza de lenguas y propuso un manual de traducción con ejercicios prácticos.

Hurtado (1999) también analizó los aportes de Delisle en su obra *L'analyse du discours comme méthode de traduction* (1980), y argumentó que este autor logró avanzar un poco más en términos de la didáctica de la traducción, al poner de manifiesto la falta de sistematización en la enseñanza de la traducción; de ahí la importancia de recurrir a las estrategias pedagógicas y proponer una pedagogía heurística que permita al estudiante descubrir los principios que ha de seguir para conseguir el correcto desarrollo del proceso traductor, también el autor hizo un gran aporte al debate sobre la CT al sustentar que el análisis del discurso dentro de una perspectiva textual, demuestra que la competencia lingüística no es suficiente para poder traducir, y destaca las principales competencias a tener en cuenta: 1. La competencia lingüística, 2. La competencia enciclopédica, 3. La competencia de comprensión y 4. La competencia de reexpresión. Del modelo de Delisle se puede concluir que logró satisfacer un poco más las necesidades de la formación en traducción al considerar los diferentes elementos metodológicos, como los objetivos de aprendizaje divididos en generales y específicos, la progresión del aprendizaje y la evaluación, aspectos que habían quedado por fuera en las propuestas de Duff y Grellet,

*“Une méthode d’enseignement doit clairement délimiter la matière à transmettre, sérier les difficultés, fixer des objectifs d’apprentissage, préciser les moyens permettant de les atteindre,*

*établir une progression dans la formation et, en fin, prévoir des modalités d'évaluation des performances observables*" Delisle (1993, p. 15).

Con base en los planteamientos de Delisle, en su propuesta pedagógica de 1999, Hurtado (1999-2005) sugiere y define cuatro tipos de objetivos (profesionales, metodológicos, contrastivos y textuales), los cuales también relacionó con las subcompetencias de la CT, así:

- Objetivos metodológicos: Subcompetencia estratégica, Subcompetencia de conocimiento de la traducción y componente psicofisiológico.
- Objetivos contrastivos; Subcompetencia bilingüe.
- Objetivos profesionales: Subcompetencia instrumental, subcompetencia de conocimientos en traducción.
- Objetivos textuales: Integración de todas las subcompetencias.

Por otra parte, Hurtado (2005) sostiene que para la planeación de los anteriores objetivos durante la formación de traductores se debe tener en cuenta: 1. La competencia que se pretende desarrollar en el estudiante (la competencia traductora). 2. La captación de estrategias de aprendizaje; y 3. La adquisición de actitudes y valores.

Respecto con el enfoque del Constructivismo social de Kiraly (2000), se reconoce que este busca básicamente acercar al estudiante a situaciones reales y a su contexto concreto de aplicación, donde el docente y el estudiante deben ser agentes de innovación constante, mediante el trabajo por proyectos, Kiraly además expone como este acercamiento se hace fundamental para lograr el éxito del aprendizaje. Se trata entonces de proponer situaciones similares a las que se presentarían en la vida laboral para lograr concientizar al estudiante de las competencias que se requieren en el mercado real, para ello, Kiraly propone un modelo didáctico de capacitación (empowerment).

En una línea semejante se puede situar nuevamente a Hurtado (1999) y su enfoque transformacional, así como a Gonzales (2004), ambos siguieron el enfoque por tareas propuesto por Nunan (1989). Gonzales (2004) en su texto “Multiple Voices in the Translation Classroom”, sostiene que la realización de tareas específicas en un contexto concreto, propugna por un aprendizaje efectivo y coherente al estar contextualizado con situaciones reales, eso implica según el autor, la integración de los factores y las personas que intervienen en el proceso de formación (estudiantes, docentes, objetivos, contenidos, actividades, materiales y evaluación), o en palabras de Hurtado (1999) “*se dirige intencionadamente al aprendizaje de la traducción y que está diseñada con un objetivo concreto, una estructura y una secuencia de trabajo*” (p. 56).

Otro enfoque que valió la pena revisar en este estudio es el del aprendizaje por tareas de traducción, el cual fue finalmente introducido en el campo de la traducción por Hurtado (1992), influenciada por los trabajos de Nunan (1989) y Estaire & Zanòn (1990), entre otros. De acuerdo con Nunan (citado por Hurtado, 1999), el enfoque por tareas se trata de un planteamiento circular en el que todos los componentes del diseño curricular aparecen imbricados, así: 1. Los objetivos que pueden ser de distinto tipo; 2. La dinámica con la que se desarrolla la tarea: en grupo, en parejas, con una determinada disposición del aula, fuera o dentro de la misma, en un aula convencional, etc.; 3. Los materiales que forman el punto de partida de la tarea; 4. Las actividades que configuran la tarea y que el estudiante tendrá que realizar, el papel del profesor y el estudiante que se redefinen (el estudiante pasa a tomar un papel activo dentro de la formación, mientras el profesor es el facilitador o la guía en el proceso).

En el campo de la traducción Hurtado resaltó el enfoque de aprendizaje por tareas al encontrarlo interesante por el concepto de “tareas de aprendizaje”, las cuales la autora adoptó y denominó “tareas de traducción”, motivada por los cambios metodológicos que se produjeron en la enseñanza de las lenguas extranjeras, y a su vez presentó algunas propuestas pedagógicas como son: “La traducción directa general” (1996) y “Enseñar a traducir” (1999). También en la misma línea se sitúan otros autores que han trabajado bajo este enfoque influenciados por la autora, tales como Díaz (1999), Gonzales (2004), Rodríguez (2008), Caudet (2003), Fernández (2004) y Brhem (2004), entre otros autores, quienes deciden denominar las tareas de traducción

de Hurtado “tareas para el aprendizaje interactivo para la enseñanza de la traducción” por su orientación hacia la enseñanza de las tecnologías.

Finalmente y de acuerdo con la literatura encontrada referente al enfoque de aprendizaje por tareas, se puede establecer que su aceptación se debe en parte a los principios que lo soportan, como lo es el hecho de considerar el proceso más importante que el mismo producto y que las tareas deben seguir tres pilares fundamentales: 1. Objetivos; 2. Estructura; y 3. Secuencia (Martin Peris, 2004). Aunque se debe reconocer que respecto con los dos últimos enfoques, es decir, el constructivista Kiraly (2000) y el enfoque por tareas Hurtado (1999), se coincide con Marco (2004) y Kelly (2005) en el sentido que puede ser fructífero unirlos, ya que en esencia son muy similares y podrían complementarse, dejando las “tareas” más sencillas para los cursos de inicio en la traducción y los “proyectos” Gonzales,(2004) para ser aplicados al final del proceso didáctico Kelly (2005), también teniendo en cuenta que ambos enfoques buscan que el aprendizaje sea lo más real posible y aproxime al estudiante a la realidad del mercado laboral a través de la simulación, también se coincide con Kelly (2005) cuando en su texto “*A Handbook for Translators Trainers*” sostiene que antes de plantear los contenidos de un curso, hay que entender las competencias que se involucran en el proceso traductor, entre ellas la instrumental (eje central de este estudio), y argumentó que es fundamental que el estudiante conozca las tecnologías y sepa cómo estas pueden afectar su que-hacer traductor.

Un último enfoque que se analizó en este estudio, tiene que ver con la formación por competencias (en adelante FPC), para lo cual se recurrió a la definición de competencia ofrecida por Lasnier (2000):

*“Un savoir-agir complexe résultant de l’intégration, de la mobilisation et de l’agencement d’un ensemble de capacités et d’habilités (pouvant être d’ordre cognitif, affectif, psychomoteur ou social) et de connaissances (connaissances déclaratives) utilisée sefficacement, dans des situation sayant un caractère commun”* (p. 32).

En consecuencia en este enfoque se habla de la integración de los componentes de la CT, integración de las actividades de aprendizaje y evaluación diseñadas, a su vez el diseño de los

objetivos con base en los resultados de aprendizaje, estrechamente relacionados con las competencias que integran la CT. Dentro de la FPC se identificó dos tipos, competencias genéricas (o transversales) y competencias específicas (o disciplinares), las cuales son definidas por Yániz y Villardón (2006):

*“Se entiende por competencias genéricas aquellas que constituyen una parte fundamental del perfil profesional y del perfil formativo de todas o de la mayoría de las titulaciones. Están relacionadas con cualidades que se asocian a la formación universitaria e incluyen un conjunto de habilidades cognitivas y metacognitivas, conocimientos instrumentales y actitudes Consideradas valiosas en la sociedad del conocimiento. Con el término competencias específicas se describen las competencias propias de un perfil exclusivamente o compartidas por un escaso número de ellos. Generalmente, se expresan a través de conocimientos relacionados con las disciplinas o habilidades específicas de las prácticas profesionales más comunes en el perfil definido” (p.24).*

Por consiguiente González & Wagenaar (2003) presentaron en el llamado “proyecto Tuning”, una propuesta de competencias genéricas, consideradas como aquellos resultados deseables en los egresados de un programa de formación universitaria (Competencias instrumentales, Competencias Interpersonales, Competencias sistemáticas) y después de haber recibido la formación. Dicha propuesta fue retomada por Kelly (2005) en su propuesta didáctica de FPC, quien argumentó que esas competencias eran necesarias para la elaboración de los contenidos de un programa de traducción; entre las competencias establecidas por Kelly se encuentra:

- La competencia lingüística.
- La competencia cultural.
- La competencia instrumental.
- La competencia profesional.
- La competencia interpersonal.
- La competencia en el campo tomatico.
- La competencia latitudinal.

Ahora bien, teniendo en cuenta que el tema de la FPC es relativamente nuevo en la didáctica de la traducción, se cree que el término “competencia” podría prestarse para confusión, sobre todo si se observa desde una óptica más cognitiva Alves (1995) y específicamente en el campo de la Traducción; sin embargo, hay que reconocer que ciertamente permite visualizar un perfil profesional deseable en el (futuro) traductor; también Hurtado (2007) presentó una propuesta pedagógica en FPC, a raíz de sus investigaciones en didáctica de la traducción y basada en los cuatro objetivos propuestos ya en su modelo pedagógico de aprendizaje por objetivos (1999); luego, Hurtado (2007-2008) planteó una redefinición de las cuatro categorías de objetivos de aprendizaje para pasar a enunciarlos en términos de competencias y acabar proponiendo seis categorías de competencias específicas: metodológicas y estratégicas, contrastivas, extralingüísticas, laborales, instrumentales y textuales, cada una de las cuales se relaciona con las diferentes subcompetencias de la CT que ha venido redefiniendo el grupo PACTE.

En consecuencia, el modelo de FPC propuesto por Hurtado (2007), fue tomado como un referente para el diseño del seminario Terminótica que se siguió en este trabajo investigativo, ya que permitía desarrollar estrategias didácticas que apuntaran al desarrollo de la subcompetencia instrumental de los estudiantes de traducción que participaron en el experimento; No obstante, se reconoce además que de una u otra manera algunos de los enfoques mencionados anteriormente, también hicieron su aporte a este estudio, ya sea como enfoques didácticos centrados en el producto o aquellos centrados en el proceso; en ese sentido, se coincide con Gonzales (2004) en sustentar que no se puede exigir en el aula “la traducción ideal”, dado que no existe, ni siquiera en un contexto real, pero si hay procedimientos que los traductores profesionales siguen para realizar su trabajo de forma eficiente, responsable y en el menor tiempo posible, lo cual los hace “expertos”.

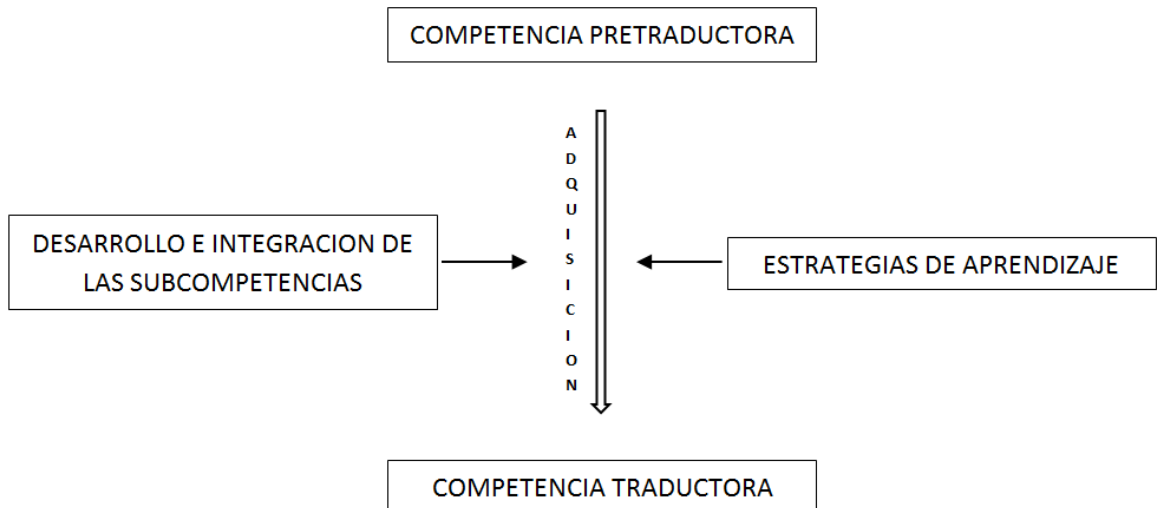
### **1.2.1 El Desarrollo de la Subcompetencia Instrumental Desde la Didáctica en Traducción.**

De la revisión de las Investigaciones existentes sobre la CT, se destacó los trabajos realizados por PACTE, en cabeza de Hurtado, por los trabajos que han venido realizando frente

al tema, la definición que hacen del concepto, y el modelo de ACT presentado; dicho modelo se consideró un proceso dinámico de aprendizaje, en el cual el estudiante parte de un conocimiento novato y llega a un conocimiento experto, tras desarrollar e integrar las diferentes subcompetencias que conforman la CT, entre ellas la instrumental; por lo cual, uno de los objetivos principales de investigación de ese grupo, ha sido conocer la forma como los estudiantes adquieren dicha CT y la desarrollan durante la formación; sin embargo, hay que reconocer que el concepto de CT aún da para muchos estudios, incluso desde cada una de las subcompetencias que la integran, dado que representan un conjunto de conocimientos y habilidades que pueden ser estudiados de manera profunda; tal es el caso de la subcompetencia instrumental, sobre la cual se observó algunos vacíos a la hora de iniciar este estudio.

Por otra parte, tampoco se desconoce la relevancia que tiene la didáctica en traducción en la ACT, ya que como se sabe, esta no ha tenido el desarrollo que han tenido otras áreas afines como la enseñanza de lenguas, aun cuando existen algunos trabajos sobre esa temática, entre los que destacan autores como Delisle (1980-1993), Kirally (2000), Hurtado (1996-1999-2009), Kelly (2005) y Gonzales (2003); por lo cual, se considera que desde la investigación experimental se pueden hallar vías de apoyo que complementen los trabajos de PACTE, para plantear algunas de las bases sobre las cuales se pueda elaborar un diseño metodológico que permita integrar las subcompetencias de la CT, en una misma clase de traducción y de forma gradual.

Igualmente se cree que la subcompetencia instrumental se puede empezar a desarrollar desde el inicio de la formación como traductor, por estar relacionada con los procedimientos que el estudiante sigue para su documentación durante la realización de las diferentes tareas, claro está, siempre y cuando el docente y el estudiante se interesen por integrar las herramientas tecnológicas en su que-hacer diario y promover el desarrollo de conocimientos y habilidades instrumentales.



**Figura 4.** Modelo dinámico de la adquisición de la competencia traductora (PACTE 2000). Fuente. Grupo de Investigación PACTE (2003)

Según el anterior modelo propuesto en el 2000 por PACTE, la ACT es un proceso de reestructuración y desarrollo de las diversas subcompetencias de la CT, un concepto que tras otra investigación fue complemento en su definición así:

*“A dynamic, spiral process that, like all learning processes evolves from novice knowledge (pre-translation competence) to expert knowledge (translation competence); it requires learning competence (learning strategies) and during the process both declarative and procedural types of knowledge are integrated, developed and restructured<sup>(\*)</sup>.”*

*“A process in which the development of procedural knowledge and, consequently, of the strategic sub-competence are essential. A process in which the translation competence and sub-competencies are developed and restructured” (2003, p.49).*

Ahora bien, han sido varios los intentos por involucrar las TIC y el uso del Internet en las aulas de formación para desarrollar la subcompetencia instrumental, sin embargo algunos han

---

<sup>(\*)</sup>Un proceso dinámico, en espiral que, como todos los procesos de aprendizaje, se desarrolla a partir del conocimiento del principiante (competencia pre-traductora) al conocimiento experto (competencia traductora), que requiere la competencia de aprendizaje (estrategias de aprendizaje) y durante el proceso ambos, el conocimiento declarativo y el procedimental se integran, desarrollan y reestructuran.

sido un poco fallidos si se tiene en cuenta que algunos docentes de traducción sólo usan la *web* como un medio de comunicación con sus estudiantes (por correo electrónico), y no explotan las múltiples posibilidades que la red ofrece, tal y como Cal lo afirma: “*En el aula de traducción el grado de utilización de las TIC puede limitarse a la simple utilización de internet y el correo electrónico para “colgar” el ejercicio de traducción y recibir las tareas enviadas por el alumno*” (2005, p. 113).

También Duff<sup>(\*)</sup> (1989) rechaza la práctica que se da con frecuencia en la enseñanza de la traducción, al solicitar al estudiante que traduzca un texto sin mayor instrucción o preparación para que este alcance los objetivos propuestos ante una tarea de traducción; por ello, se reitera que un objetivo que no puede escaparse de ninguna tarea propuesta por el docente de traducción, es propender por el desarrollo y adquisición de la CT de forma integral, en ese sentido, el autor señala la importancia del docente como guía y “animador” en el proceso de formación; también Grellet<sup>(\*\*)</sup> (citado por Rodríguez, 2008), ha intentado sensibilizar a la comunidad académica sobre ese tipo de pedagogía que se puede señalar como inadecuada, aunque necesaria para darse cuenta que hace falta reevaluar la ACT:

*“Une pédagogie qui (...) peut fréquemment se résumer par les mots « Lisez – Traduisez » (1991, p. 11).*

### **1.2.2 Sobre el Perfil del Traductor en Colombia**

En relación con el perfil del futuro traductor y basado en los trabajos de PACTE (2003), Quiroz (2005) hace reflexionar sobre la importancia que tiene establecer el perfil que el mercado laboral requiere y espera de los futuros graduados de los programas de pregrado y maestría en traducción, resaltando el uso de la tecnología como factor determinante de diferenciación entre el traductor profesional y el mero bilingüe, en pro de hacerlo más competitivo; lo cual podría

---

<sup>(\*)</sup>Duff (1989) propone un manual de traducción para la didáctica del inglés como lengua extranjera. El autor defiende el uso de la traducción en las clases de lenguas

<sup>(\*\*)</sup>Grellet (1991) propone un manual de traducción para proveer al profesor de lenguas, de ideas, ejercicios, técnicas y métodos que sirvan al docente para renovar el uso de la traducción en las clases de lenguas.

implicar un cambio al interior de los programas de formación en traducción de las diferentes universidades que imparten esa disciplina. En un artículo presentado ante la Universidad EAN en el 2011 el autor se cita con las siguientes palabras:

*“The use and benefits of tools are widely accepted today because tools account for the rough of the work, leaving the specialized translator the time necessary to solve true translation problems and less repetitive and mechanical aspects of a translation project (Quiroz, 2005, p. 338). The difference depends on having two skills (or sub-competences): specialized knowledge and the knowledge and use of modern technologies and knowledge of the market”* (p.504)

El autor a su vez cita otros autores que reconocen la necesidad de incorporar las tecnologías en el que-hacer traductor, como parte fundamental de la subcompetencia instrumental y profesional del traductor, entre ellos Badia and Colominas quienes sostienen que *“the specialization, as well as a minimum knowledge on the operation of a computer and the different computer tools for translation, has become essential conditions to translators for their incorporation into the translation market”*. (p.509).

Haciendo alusión a la subcompetencia Instrumental y Profesional el autor también señaló tres aspectos que considera fundamentales a tener en cuenta dentro del perfil del (futuro) traductor profesional:

- Flexibilidad para afrontar los cambios tecnológicos constantes.
- Habilidad para predecir las tendencias del mercado y beneficiarse de ellas.
- Conocimiento y uso de las técnicas del computador para el procesamiento del lenguaje natural.

El autor señala además que los anteriores aspectos pueden ser desarrollados en los niveles avanzados de los programas de pregrado en traducción y maestría, incluyendo formación en

Traducción Asistida por Computador (TAC) y Localización, también enfatiza en que los docentes en traducción deben ser personas expertas que hayan trabajado en el campo de la Traducción y que no sólo motiven a sus estudiantes a utilizar las herramientas tecnológicas en su que-hacer diario, sino además que involucren ejercicios reales de traducción, es decir, promover la inclusión de “cursos integrales” que le permitan a los estudiantes de traducción alcanzar un perfil adecuado y competitivo; respecto con los aspectos cognitivos, Quiroz también cita a Cortese y Sorani, quienes plantean la importancia de hacer al estudiante consiente de su propio proceso de aprendizaje o de sus estrategias metacognitivas, de control, revisión y de trabajo en equipo.

Por su parte en la literatura encontrada sobre el tema, Séguinot (1991) advierte que existen aspectos que diferencian al novato del experto, sobretodo los relacionados con la forma como se procesa la información, teniendo en cuenta que la experiencia es un factor muy relevante en la toma de decisiones; al respecto También Quiroz (2011) sostiene que existen aspectos que diferencian al estudiante de traducción del traductor profesional, tales como:

- El alistamiento del equipo antes de iniciar el proceso traductor
- La identificación de problemas de traducción y las posibles estrategias para solucionarlos
- Los procedimientos aplicados para la documentación
- Los conocimientos y habilidades instrumentales

No obstante, al iniciar este estudio se consideró que la formación ciertamente puede mejorar de forma sustancial los conocimientos y habilidades instrumentales de los estudiantes de traducción, específicamente frente a los cuatro aspectos resaltados por Quiroz, sobretodo, si como lo sostiene el autor, los encargados de formar a los futuros traductores tienen la experiencia como traductores profesionales y el deseo por promover el buen uso de las herramientas tecnológicas al servicio del traductor.

### 1.2.3 Sobre la Importancia del Alistamiento en el Proceso Pretraductor.

En este ítem se resalta la importancia de concientizar a los estudiantes sobre la tarea de alistamiento de las herramientas y recursos terminográficos a utilizar antes de iniciar el proceso traductor; es decir, como parte del proceso pretraductor Gouadec (2007), en búsqueda de incrementar la productividad y la calidad; es decir, identificar todos aquellos recursos que se consideren necesarios o pertinentes para realizar el encargo propuesto y dependiendo del ámbito de especialidad al cual pertenece, con criterios de selección de fuentes y autores: en ese sentido, Newmark (1992) identificó algunas tareas que el traductor podría realizar para optimizar su trabajo:

- Alimentación de la memoria del computador con bases de datos, glosarios entre otros.
- Almacenamiento y uso de bancos de datos terminológicos.
- Documentación previa sobre el tema a traducir.
- Manejo de bases de datos terminológicas.
- Uso de los procesadores de textos para trabajos de edición, investigación y sustitución.

Respecto con el alistamiento del equipo, es preciso aclarar que muchos de los recursos terminográficos *online* permiten realizar descargas gratuitas de glosarios, bases de datos, corpus especializado entre otros, lo cual facilita el almacenamiento de este tipo de información para ser usada en el momento que el traductor requiere de ella, sin la necesidad de conectarse a internet; lo cual es una ventaja dado que no siempre se cuenta con ese recurso; por otra parte, también se considera que el proceso de alistamiento además involucra:

- La localización de sitios web confiables
- La selección de documentos a utilizar durante el proceso traductor
- La descarga al equipo de glosarios, bases de datos o guías de estilo entre otros.

### 1.2.4 Sobre los Problemas de Traducción y las Posibles Estrategias para Solucionarlos.

Aun cuando la noción de “problema de traducción” es aún tema de debate en el campo de la traducción, respecto con su definición y posible clasificación, se coincide con Pozo (citado por Gil, 2004) en que un “problema” es *“una situación nueva o diferente de la ya aprendida que requiere utilizar de modo estratégico técnicas ya conocidas”* (p.18); al respecto, Polya (citado por Gil, 2004) también sostiene que *“la resolución de problemas está basada en procesos cognitivos que tienen como resultado encontrar una salida a una dificultad, una vía alrededor de un obstáculo, alcanzando un objetivo que no era inmediatamente alcanzable”*(p.19); por otra parte, Lörscher (1991), sostiene que el proceso de traducción es en parte automático y en parte no automático, lo cual implica que el traductor traduce algunos segmentos del TO sin tener que reflexionar conscientemente sobre estos, y que de vez en cuando, ese proceso de traducción automático de la información se ve interrumpido por un problema que podría estar relacionado con la comprensión del TO, la producción del TM o la misma transferencia de la información del TO al TM; según el autor, una vez aparece un problema durante el proceso traductor, el medio para dar solución a este es la “estrategia”.

Por lo anterior, se cree que los conceptos “problema de traducción, estrategia de traducción y procedimiento de documentación” están muy relacionados desde la misma literatura, por lo cual, se puede decir que ante un problema de traducción se puede activar una posible estrategia de traducción, adecuada o no, dependiendo de si se cuenta con el conocimiento y las habilidades necesarias adquiridas mediante la formación y la experiencia; al respecto Chesterman (1997) considera que *“If the goal is the end-point of a strategy, what is the starting point? The simple answer is: a problem. A strategy offers a solution to a problem, and is thus problem-centered (...) The translation process too starts with problems”*. (p. 89).

También Kiraly (1995) resaltó tres aspectos que resultaron relevantes para la realización de este estudio:

- Saber cómo resolver mejor un problema de traducción.

- Saber cuándo existe y cuando no existe un problema de traducción.
- Evaluar una posible solución al problema.

Igualmente, se considera que los anteriores aspectos pueden ser tenidos en cuenta desde la misma formación para propender por el desarrollo integral de la subcompetencia instrumental, tal como lo sostiene Scott-Tennent et al. (2000): *“Bearing in mind the pedagogical focus of this study, the main aim was that students should develop the ability to recognize and solve these translation-specific problems: problem recognition is a pre-requisite for problem-solving”* (p.108).

En relación con el tema de los problemas y estrategias de traducción, PACTE además presentó una tabla con posibles tipos de problemas entre ellos los “documentales” y las respectivas estrategias para solucionar cada uno de ellos.

**Tabla 1.** Posibles problemas y estrategias de solución durante el proceso traductor PACTE (2003)

<b>Problemas</b>	<b>Estrategias</b>
Problemas de comprensión	Diferenciar las ideas principales y secundarias, establecer relaciones conceptuales, buscar información, etc.
Problemas de reformulación	Parafrasear, retraducir, reformular en voz alta, evitar calcos, etc.
Problemas de documentación	Establecer cierto orden de consultas, saber seleccionar la información, etc.

Es precisamente los procedimientos aplicados en lo relacionado con la resolución de problemas de documentación, uno de los aspectos que se buscó explorar e interpretar en este estudio, sin desconocer que podían tratarse de dificultades y no de problemas en sí, teniendo en cuenta la definición que hizo Nord (1991) de los dos conceptos:

*“En el proceso de traducción, los (futuros) traductores se enfrentan con dificultades y problemas. Aunque los diccionarios suelen definir las dos palabras como sinónimos, propongo una distinción categorial entre los dos conceptos. Las dificultades de traducción son subjetivas,*

*individuales, e interrumpen el proceso hasta que sean superadas mediante las herramientas adecuadas, mientras que los problemas de traducción son objetivos (o inter-subjetivos), generales, y han de ser solucionados mediante procedimientos traslativos que forman parte de la competencia traductora” (p.233).*

Por todo el contexto teórico anteriormente descrito y teniendo en cuenta la importancia que tiene desarrollar la subcompetencia instrumental como aspecto diferencial entre el “novato” y el “experto”, desde la misma formación, se consideró entonces oportuno realizar una investigación que se centrara en la población de estudiantes y describiera su comportamiento al documentarse en la *web*, para identificar posibles futuras debilidades en el mercado laboral Gouadec (2000),y específicamente en ámbitos de especialidad como la informática Zielinski y Ramírez (2005).

### **1.2.5 Sobre los Procedimientos Aplicados para la Documentación.**

En la literatura existente frente al tema de los procedimientos de documentación en traducción, ciertamente se reconoce que existen diferencias entre el traductor “novato” y el “experto”, precisamente PACTE (2000) en su modelo de ACT sostiene que este es un proceso en el cual el estudiante de traducción parte de un conocimiento novato hacia uno experto, y en ese sentido Anderson (citado por Gil, 2004) sostiene que el conocimiento experto:

*“Es fundamentalmente operativo. Eso significa que se trata de un conocimiento procedimental y automático. Los expertos resuelven problemas (o partes de problemas cuando éstos son nuevos) de forma eficaz y rápida”*

*“Es abstracto. El experto, contrariamente al novato, posee categorías o constructos mentales abstractos que le permiten representar los aspectos más relevantes de un problema con la mayor economía posible. Estas categorías constituyen el punto de partida para la aplicación de los procedimientos adecuados. Además, estas categorías están jerarquizadas y relacionadas entre ellas.”*

*“Es estratégico. Parece ser que en el experto, la aplicación de estrategias es prospectiva, es decir, en relación con un plan global de solución de todo el problema” (p,9).*

Por lo anterior, se considera que una de las diferencias que más se hace notoria entre la forma cómo traduce un estudiante y cómo lo hace un traductor profesional (experto), radica en la manera cómo ambos realizan los procedimientos para documentarse, mientras el primero puede tardar más tiempo diseñando estrategias para dar solución a los posibles problemas encontrados durante el proceso traductor, el segundo identifica posibles salidas o soluciones asertivas mucho más rápido y eficaces, basado en anteriores experiencias; no obstante, se aclara que en este estudio la intención no es la de formular conceptos prescriptivos, al señalar que todo se debe hacer cómo lo hacen algunos traductores expertos, teniendo en cuenta que los procedimientos que cada traductor sigue para documentarse *online* son respetables y autónomos; sin embargo, también se reconoce que un procedimiento inadecuado podría demorar más la búsqueda de soluciones eficaces ante un problema de traducción y a veces hasta resultar infructuoso.

Además se coincide con Gil (2004) en que lo procedimental está muy ligado a lo declarativo, y que a veces para el traductor es más fácil verbalizar el conocimiento declarativo que el procedimental, teniendo en cuenta el nivel de consciencia que se requiere para definir lo operativo, lo cual a su vez está muy relacionado con el “conocimiento estratégico”; este último concepto fue definido por la autora como la capacidad de solucionar de la forma más rápida y exitosa cualquier tipo de problema durante el proceso traductor. Respecto con el nivel de consciencia que se debe tener al traducir Kussmaul (citado por Gil, 2004) también insiste en la importancia de desarrollar en los estudiantes una forma de traducir más consciente, que le permita evolucionar de la fase novato a la fase experto; en ese sentido, se considera que en la medida que el estudiante se haga más consciente de los procedimientos aplicados para su documentación, también se hace más capaz de solucionar problemas de traducción semejantes a futuro.

Dreyfus & Dreyfus (citado por Gil, 2004) afirman que se puede hablar de un conocimiento experto cuando se tiene la capacidad y habilidad de seguir ciertos procedimientos de forma consciente, para dar resolución a problemas de traducción que en el pasado pudieron haber sido considerados difíciles, pero que ya no lo son gracias a la experiencia que se gana a través de la práctica.

### 1.2.6 Sobre Las Herramientas y los Recursos Terminográficos *Online*.

Existe en la literatura una dicotomía sobre la definición de los conceptos «herramientas terminográficas» y «recursos terminográficos», quizás una aproximación más profunda la hacen los autores Cunningham & Bontcheva (citados por Patiño, 2014), refiriéndose al segundo concepto como «*The raw materials for language engineering*».

Los autores además plantearon que mientras el primer concepto se refiere a aquellas herramientas para el procesamiento de información como los sistemas de gestión de datos, el segundo se refiere a los diccionarios, las bases de datos, los glosarios, los portales lingüísticos o el uso de corpus entre otros; en últimas, las herramientas terminográficas pueden facilitar la creación de recursos terminográficos (p.e. la creación de una base de datos).

Por su parte Flórez (2012) sostiene que los traductores se ven a veces en el dilema de tomar la decisión adecuada frente a la selección de fuentes *online* apropiadas para la ubicación de herramientas o recursos terminográficos durante la documentación, debido a que no cuentan con parámetros o criterios de comparación; lo cual puede convertirse en un factor de riesgo si se tiene en cuenta que no todo lo que se aloja en la *web* es necesariamente confiable, relevante o adecuado Friedbichler,(2000); ciertamente hace falta desarrollar habilidades de evaluación y selección de fuentes *online* desde la formación; al respecto Cal (2005) identificó cinco posibles objetivos que pueden ser tomados en cuenta en la formación de traductores:

- Aprender a explotar las posibilidades de Internet como fuente de información y documentación.
- Aprender a evaluar la calidad de los recursos disponibles en la Red.
- Aprender a gestionarlos.
- Aprender a explorar las posibilidades de Internet como yacimiento de trabajo.
- Aprender a explorar sus posibilidades como medio de intercomunicación profesional.

Se coincide con el citado autor, al sustentar que internet representa una fuente inagotable de oportunidades, por ejemplo los portales lingüísticos, sus manuales de estilo y glosarios, como recursos terminográficos pueden resultar útiles para la documentación adecuada. Así mismo, el docente puede ser quien proponga la exploración y selección de fuentes confiables desde las aulas de clase, bajo ciertos criterios que permitan al estudiante identificar y tomar decisiones sobre otras fuentes de manera autónoma, sin asumir o suponer que ya saben usar la *web* y que no requieren alfabetización al respecto por ser nativos digitales Prensky (2001).

Al indagar sobre el tema de las fuentes de documentación, las herramientas y los recursos terminográficos *online*, se encontró que hay autores que han propuesto desde la clasificación de herramientas terminológicas, hasta listas de fuentes ya evaluadas y seleccionadas para la documentación durante el proceso traductor; por ejemplo, Alcina (2008) presentó una propuesta de clasificación de herramientas terminológicas en cinco dimensiones a saber:

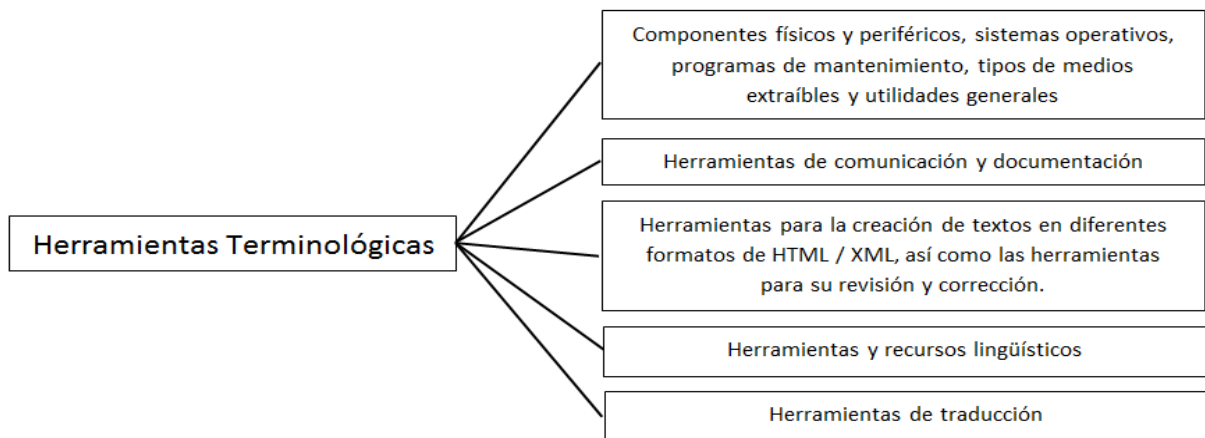


Figura 5. Clasificación de Herramientas Terminológicas. Fuente: *Tecnologías de la traducción Alcina (2008)*.

De acuerdo con Alcina (2008), según la necesidad el traductor puede hacerse servir de las anteriores herramientas para realizar su que-hacer traductor; de la clasificación presentada por la autora, llamó la atención que se propone una categoría (Ver Fig 5, cuarto nivel), para las herramientas y recursos lingüísticos, lo cual hace reflexionar sobre la importancia que conlleva el aprendizaje de conocimientos y habilidades en la gestión terminográfica; es decir, identificar

cuáles son esos recursos y herramientas disponibles *online* que realmente facilitan la labor del traductor y optimizan su desempeño.

Por su parte Nuoponnen (1996) presentó un modelo de clasificación de fuentes terminológicas y argumentó que el traductor puede documentarse durante el proceso traductor mediante el uso de diversas fuentes o recursos *online*; en primera instancia, podría recurrir de forma directa a algunas fuentes primarias para obtener información, ya sea a través de textos, recursos terminográficos o mediante el uso de herramientas terminográficas; de igual manera, podría obtener información de forma secundaria o terciaria, a través de otras fuentes que básicamente extraen información de fuentes primarias (Ver Fig. 6).

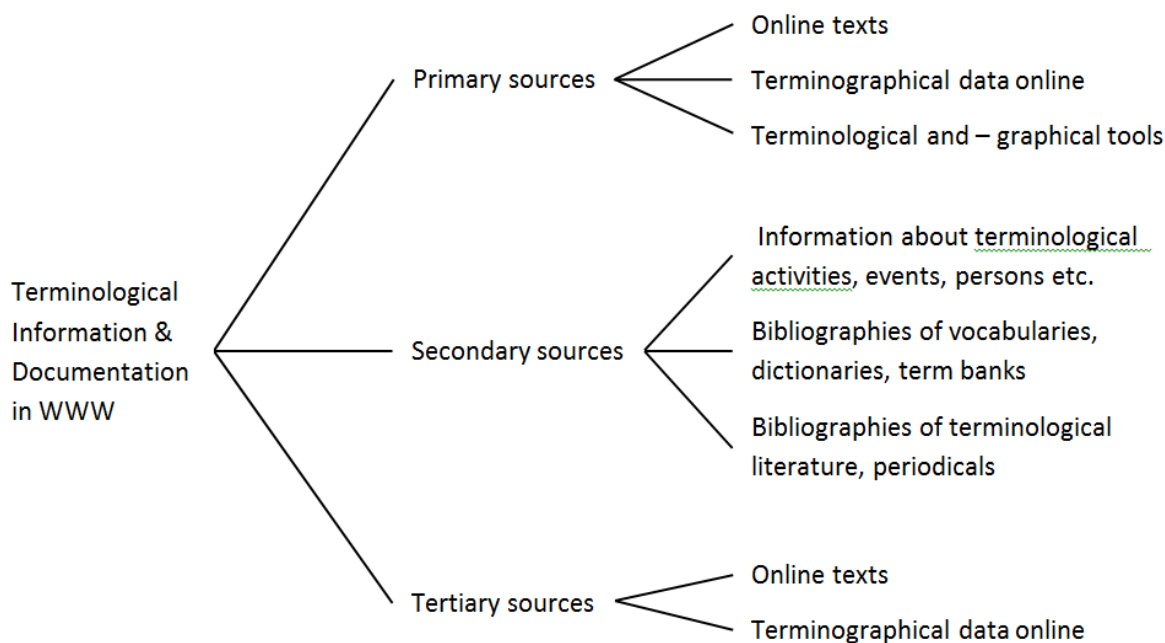


Figura 6. Información Terminográfica y Documentación en la Web.

Respecto con la división propuesta anteriormente, la citada autora reconoce que no es fácil trazar límites entre las tres categorías que propone, y que es el traductor quien debe dar validez a la información encontrada *online*, teniendo en cuenta que no todo lo que se encuentra ahí es válido; en ese sentido, se coincide con la autora en que es recomendable identificar recursos terminográficos con autoridad, como lo pueden ser los portales institucionales que han sido

diseñados para la documentación y así proveen un valor agregado tanto a los clientes como a las mismas empresas.

También Gonzalo (2004) propuso una clasificación de fuentes para la documentación durante la actividad traductora; para la autora documentarse implica siempre saber identificar problemas de traducción y categorizarlos (culturales, gramaticales, terminológicos, etc.), para poder luego, en cada caso, identificar las fuentes a consultar adecuadas para la resolución de los mismos.

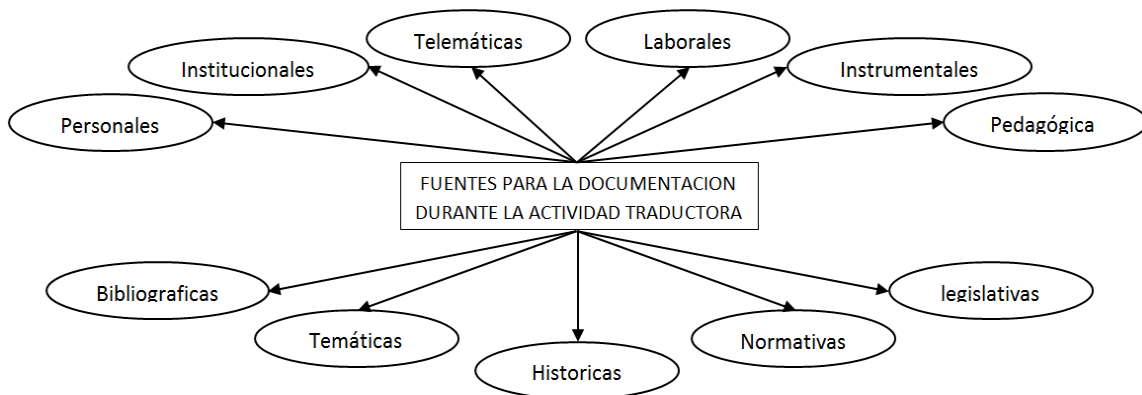


Figura 7. Fuentes para la Documentación durante el Proceso Traductor. Fuente: Gonzalo (2004).

Gonzalo (2004) además diseñó un recurso terminográfico *online* denominado “Docutradso”, el cual contiene una amplia lista de fuentes ya evaluadas y seleccionadas; según la autora las estrategias instrumentales están muy relacionadas con la competencia documental y por ello sostiene que el traductor moderno debe ser competente y avezado en el manejo de las fuentes de información generales y especializadas.

Finalmente y teniendo en cuenta las clasificaciones propuestas por las autoras citadas anteriormente, así como el objeto de estudio de esta investigación (la subcompetencia instrumental), para la realización de estudio se propuso la siguiente clasificación de fuentes *online* (Ver Fig. 8), toda vez que uno de los intereses fue describir los procedimientos que los participantes en el experimento seguían en la *web*, para documentarse y dar resolución a los problemas o dificultades que enfrentaban durante la traducción del encargo propuesto, es decir,

establecer si los estudiantes de traducción recurren a fuentes primarias o secundarias preestablecidas para su documentación, y si estas son eficaces.

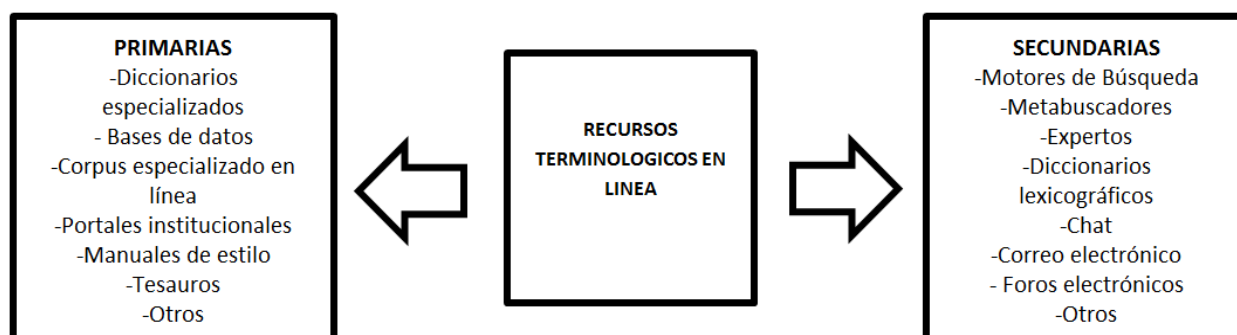


Figura 8. Clasificación de los Recursos Terminográficos.

Básicamente se clasificó las fuentes de documentación *online* en dos categorías a saber (fuentes primarias y secundarias); las fuentes primarias corresponden a todos aquellos recursos terminográficos que un traductor puede hallar en la *web* para documentarse de forma directa durante el proceso traductor, entre ellas están los diccionarios especializados, las bases de datos terminográficas, los corpus especializados, los portales lingüísticos de las empresas o instituciones gubernamentales o los tesauros entre otros, mientras que las fuentes secundarias *online* corresponden a recursos para la búsqueda de información en forma indirecta, entre estos recursos encontramos los motores de búsqueda, los metabuscadores, los diccionarios lexicográficos y las consultas a otros expertos ya sea por medio del chat, correo electrónico o foros especializados, entre otros.

Ciertamente se considera que los modelos presentados por las autoras citadas en este apartado, bien podrían complementarse para dar respuesta a una de las necesidades que existe en la formación de los futuros traductores, Respecto con la implementación de estrategias didácticas que permitan desarrollar gradualmente la subcompetencia instrumental, a través de la inclusión de las herramientas terminológicas y la profundización en el uso de las mismas.

### **1.3 Terminótica como Estrategia Didáctica en el Desarrollo de la Subcompetencia Instrumental**

Con la aparición y evolución de las tecnologías a nivel global, se ha estado experimentando diferentes cambios a nivel social, nuevas tendencias en la forma como las personas se documentan, interactúan y realizan su trabajo a diario; en ese sentido, en ese sentido se coincide con Balaguer (2012) en que se ha venido configurando una nueva matriz cultural, en la cual el cerebro se ha visto en la necesidad de adaptarse para sobrevivir en un mercado que exige el desarrollo de conocimientos y habilidades instrumentales; lo complicado del asunto, radica en que hace falta mayor alfabetización al respecto, y que no todas las universidades incluyen en sus contenidos programáticos asignaturas que propendan a mejorar la competencia instrumental de sus estudiantes; además, se reconoce que la alfabetización en el uso de las tecnologías no debe limitarse a la enseñanza del ordenador sino que debe darse a todos los niveles propuestos por Alcina (2008), Nuopponen (1996), Gonzalo (2004), Gouadec (2007), Pym (2003) y Esselink (2000), entre otros.

No se puede desconocer que la inclusión de las tecnologías en el que-hacer diario del traductor, le puede traer ventajas en términos de documentación, sobretodo porque provee herramientas y recursos que facilitan la gestión de proyectos de forma rápida y oportuna, permite compartir información con otros traductores a nivel global y movilizar grandes flujos de información a través de la *web*; y además dar solución a posibles problemas o dificultades encontrados durante el proceso traductor como son los de tipo terminológico; en ese sentido, la terminología como vehículo del conocimiento se ha visto muy beneficiada dado que se puede acceder a ella más fácilmente y así evitar la utilización de equivalentes inadecuados; un aspecto en el cual Gouadec (1990) afirma que al no estar la terminología disponible durante el proceso traductor, la traducción podría no ser tan adecuada.

Por lo anterior, se considera que la inclusión de la asignatura “Terminótica” en la formación de los futuros traductores representa la oportunidad de desarrollar gradualmente la subcompetencia instrumental de los mismos, antes de unirse al mercado laboral; en palabras de Cabré (1993) la Terminótica es: “*la materia que se ocupa, en general, de las relaciones entre la*

*informática y la terminología; y, en particular, que trata de la aplicación de la informática al trabajo terminológico” (p.359).*

Así mismo, se entiende que la metodología utilizada para la enseñanza de la asignatura Terminótica debe propender a motivar los estudiantes de traducción y concientizarlos de las ventajas que conlleva la utilización adecuada de los recursos y herramientas terminográficos *online* Alcina (2001), además especificar claramente en clase cuál es el perfil que el mercado espera de un traductor profesional una vez termine su formación.

Por último se resalta que los anteriores aspectos sirvieron como base para el análisis de los resultados que se obtuvieron a partir de este estudio en las diferentes dimensiones contempladas (alistamiento del equipo, reconocimiento de problemas y posibles estrategias de traducción, procedimientos de documentación y uso de recursos terminográficos *online*); igualmente, se reconoce que el concepto de subcompetencia instrumental abarca varios aspectos y que en ese sentido son varias las posibles puertas de investigación que se abren para complementar este estudio.

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1 Metodología del Estudio

En la búsqueda de indagar por los conocimientos y habilidades instrumentales de los estudiantes de traducción, y los aportes que hace la enseñanza de la asignatura Terminótica al desarrollo de la subcompetencia instrumental de los mismos, en relación con el uso de algunos recursos terminográficos *online* como el portal lingüístico de Microsoft para la traducción y la localización, se consideró que este estudio podía contribuir de forma asertiva al mejoramiento del perfil de los estudiantes de traducción que participaron en el experimento, así como proveer información que a su vez puede ser usada como base para el diseño curricular de los diferentes programas académicos en el campo de la traducción.

Por lo anterior y teniendo en cuenta que esta investigación se enmarcó bajo la línea de Didáctica de la Traducción, se siguieron los planteamientos Hernández, Fernández y Baptista (2003) respecto con la importancia de utilizar un enfoque mixto que permitiera obtener resultados cuantitativos y cualitativos para lograr una mejor comprensión del fenómeno objeto de estudio. En palabras de los autores los diseños mixtos:

*“(...) representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o al menos, en la mayoría de sus etapas (...) agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques”* (p. 21).

Por lo anterior se considera que el método mixto se convirtió en una estrategia de investigación que permitió combinar las metodologías y técnicas propias de cada modelo, para dar respuesta a la pregunta de investigación y confirmar una de las hipótesis propuestas en este estudio, en palabras de Johnson y Onwuegbuzie (2004) el enfoque mixto es: *“(...) el tipo de estudio donde el investigador mezcla o combina técnicas de investigación, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje cuantitativo o cualitativo en un solo estudio”* (p. 17).

También Johnson y Onwuegbuzie (2004), Onwuegbuzie y Leech (2006) identificaron dos tipos de investigación mixta:

- **Con modelo mixto:** en el cual se combinan en una misma etapa o fase de investigación, tanto métodos cuantitativos, como cualitativos.
- **Con método mixto:** en cuyo caso, los métodos cuantitativos se utilizan en una etapa o fase de la investigación y los cualitativos en otra.

En la misma línea de pensamiento se encontró a Creswell (2008), quien señala que es posible organizar los diseños mixtos de la siguiente manera:

- **Estrategia secuencial explicitaría:** Los resultados cualitativos los utiliza para explicar resultados cuantitativos, el orden es cuantitativo → cualitativo, el énfasis es explicar e interpretar relaciones.
- **Estrategia secuencial exploratoria:** Los resultados cuantitativos los usa para explicar los cualitativos, el orden es cualitativo con análisis, seguido de cuantitativo con análisis, el énfasis es explorar un fenómeno.
- **Estrategia secuencial transformativa:** Busca comprender mejor un fenómeno y darle voz a diferentes perspectivas. Utiliza alguna perspectiva teórica y el énfasis está en la transformación.
- **Estrategia concurrente de triangulación:** En un mismo estudio busca confirmar, correlacionar corroborar. Utiliza alguna perspectiva teórica, en la interpretación busca la integración. Se recopilan datos cuantitativos y cualitativos simultáneamente.

- **Estrategia concurrente de nido:** Estudia diferentes grupos o niveles para obtener una perspectiva más amplia. Simultáneamente, se recogen datos cuantitativos y cualitativos. Se integra en el análisis.
- **Estrategia concurrente transformativa:** Utiliza alguna perspectiva teórica, recoge datos cuantitativos y cualitativos simultáneamente. Se integra en el análisis.

Este trabajo investigativo respondió entonces a un modelo mixto en el cual se empleó métodos cuantitativos y cualitativos en una misma fase, predominantemente cualitativo teniendo en cuenta el interés por comprender e interpretar de forma integral el fenómeno estudiado, bajo una estrategia concurrente de triangulación dado que se recogieron datos cuantitativos y cualitativos simultáneamente, para ser integrados e interpretados.

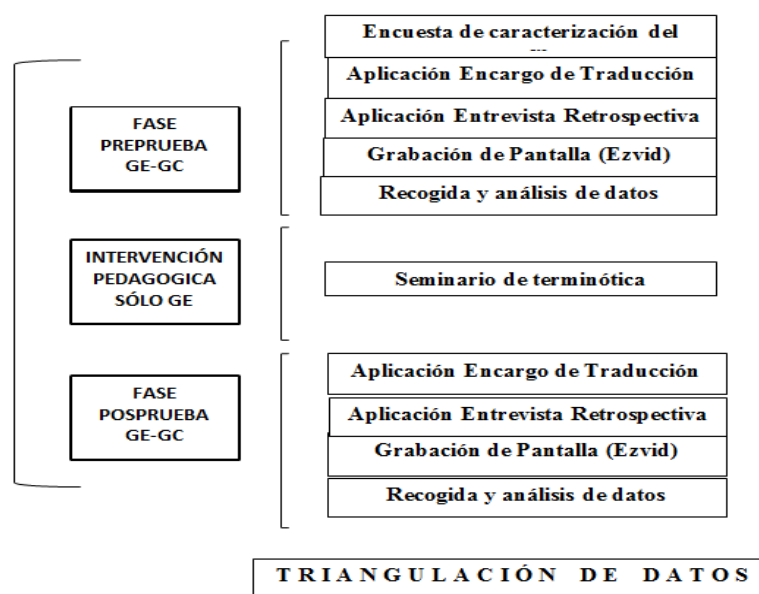
### **2.1.1 Diseño Cuasi-Experimental**

El diseño cuasi-experimental es una forma de investigación experimental utilizado ampliamente en las ciencias sociales, que según Hernández, Fernández y Baptista (2003) se caracteriza porque:

- Son muy parecidos a los experimentos “verdaderos”,
- Se utilizan cuando no es posible asignar los sujetos al azar a los grupos que recibirán los tratamientos experimentales.
- Permiten manipular deliberadamente al menos una variable independiente para ver su efecto respecto con otra u otras variables dependientes.
- Los grupos que intervienen en el experimento ya han sido formados de forma independiente y con anterioridad.
- Su validez es menor que la de los experimentos “verdaderos”.

- La ausencia de asignación al azar hace que se ponga especial atención al interpretar los resultados y se tenga sumo cuidado de no caer en interpretaciones erróneas.

La oportunidad entonces de estudiar la subcompetencia instrumental (variable dependiente) de los estudiantes de la maestría en traducción de la Universidad Autónoma de Manizales, respecto con los aportes hechos por la enseñanza de la asignatura Terminológica (variable independiente), condujo a plantearse un estudio cuasi-experimental con pretest-postest y grupos intactos (uno de ellos grupo de control), que permitiera comprender, interpretar y correlacionar los datos obtenidos para entender mejor el objeto de estudio (Ver fig. 9).



**Figura 9.** Diseño Metodológico. Fuente: El Autor

### 2.1.2 Técnicas para la Recolección de Datos.

**2.1.2.1 Encuesta de Caracterización del Perfil.** El primer instrumento utilizado para caracterizar el perfil de los sujetos (GE y GC) que intervinieron en el experimento, correspondió a una encuesta (Ver apéndice A), que incorporó como aspectos principales la edad, el sexo, ciudad de residencia, programa de formación, experiencia como traductor, ámbito de especialidad en el que se prefería traducir, lenguas en las que se tenía competencia, entre otros;

para la aplicación de este instrumento se utilizó *Google Drive* ([drive.Google.com](http://drive.Google.com)), una herramienta que se encuentra disponible en la web para la creación de formularios y otros documentos útiles para este tipo de investigaciones.

La encuesta de caracterización del perfil resultó muy útil para este estudio respecto con los criterios que se tuvieron en cuenta para la selección de los participantes en el experimento; por lo tanto, el instrumento fue evaluado por tres expertos antes de ser enviado a los integrantes del GE y GC.

**2.1.2.2 Encargo de Traducción (Pretest/Postest).** Con un alcance descriptivo, otro de los instrumentos empleado en la metodología para desarrollar este experimento fue un encargo de traducción direccionado hacia la localización (Ver p. 76) para conocer el status *quo* de lo que se quería estudiar antes y después de la intervención brindada; el encargo fue enviado por el investigador al correo electrónico de los estudiantes (GE y GC), cuyo objetivo principal fue activar los conocimientos y habilidades procedimentales e instrumentales de los mismos al realizar la traducción directa del TO (inglés-español) y dar resolución a los posibles problemas o dificultades encontrados durante el proceso traductor.

Aun cuando EL objeto de estudio del presente trabajo, se centró en la subcompetencia instrumental de los estudiantes de traducción y por ende más en el proceso que en el producto mismo, se debe reconocer que en términos de didáctica en traducción el objeto de estudio preferencial ha sido “el encargo de traducción”; por tal motivo, se prestó suma importancia a la elección del mismo, buscando que no solo obligará a los estudiantes a documentarse para lograr realizarlo adecuadamente, sino que además permitiera complementar los datos obtenidos por medio de él, con aquellos obtenidos por medio de la entrevista retrospectiva y las grabaciones con *Ezvid*.

Por las razones descritas anteriormente y con base en los estudios de Zielinski y Ramírez (2005) se seleccionó como texto a traducir (TO) el menú de comandos del software Microsoft

Word, el cual además fue validado por tres expertos, entre ellos el docente<sup>(\*)</sup> que realizó la intervención durante el experimento; por otra parte, los evaluadores del encargo también aprobaron su esquema de valoración para el posterior análisis cuantitativo. Otro criterio de selección del encargo de traducción fue el test que la compañía SDL International realiza a los traductores antes de su contratación (Ver apéndice E), en el cual se observó que uno de los campos evaluados es el de la informática; así mismo, el encargo también se encuentra propuesto como ejemplo en el texto “*A practical guide to Localization*” Esselink (2000, p. 62), para la formación de traductores.

El texto a traducir estaba compuesto básicamente por lenguaje de programación, el cual no debe traducirse según Esselink (2000), nombres de comandos en el menú (menú names), teclas de acceso rápido o combinaciones de teclas (shortcut keys) y los aceleradores o punteros de referencia (ampersant), los cuales debían ser traducidos al español de forma adecuada y ajustada a las convenciones de estilo establecidas por Microsoft para la traducción de ese tipo de textos, así como el criterio de usabilidad que establece el estándar ISO 9126 en la industria del software.

Por otra parte el texto contenía 15 unidades de traducción (UT), cada unidad compromete un comando, con su respectivo nombre y acelerador, así:

MENUIITEM "&New\tCtrl+N", 51110 (UT01)
--

Igualmente, los aspectos mencionados anteriormente sirvieron como criterios de evaluación para valorar los TM que los estudiantes entregaron al investigador (pretest/postest); cabe anotar que en algunos casos los estudiantes no debían usar el puntero de referencia al no poder determinar la letra que activará el comando respectivo, en cuyos casos Microsoft recomienda consultar a los ingenieros del software para tomar ese tipo de decisiones. La siguiente lista simplifica los criterios más relevantes para la elección del encargo de traducción:

---

<sup>(\*)</sup>Agradecemos al Dr. Gabriel Quiroz Herrera por el tiempo y dedicación brindada durante esta etapa del presente estudio. El Dr. Quiroz asume el rol de Coordinador del grupo de investigación en traducción y nuevas tecnologías (TNT) de la Universidad de Antioquia y además se desempeña como profesor de las asignaturas TAC y Localización en la misma institución.

- Texto perteneciente al ámbito de la tecnología Zielinski & Ramírez (2005)
- Traducción directa inglés-español Zielinski & Ramírez (2005)
- Encargo de traducción real Esselink (2000), SDL International.
- Nivel de especialidad alto
- Texto que induzca a la activación de conocimientos y habilidades instrumentales

**2.1.2.2.1 Texto propuesto como encargo de traducción pretest-postest.** A continuación se presenta el texto utilizado como encargo de traducción para la realización del presente estudio (Ver texto paralelo apéndice B).

#### Encargo de traducción

Una compañía reconocida en el sector tecnológico con sede en Colombia, desea traducir el menú de un software destinado al procesamiento de textos (Microsoft Word), para sus ingenieros expertos en automatización de sistemas en ese país. La compañía solicita que usted traduzca del inglés al español la primera parte del manual que aparece a continuación y se conserve el mismo nivel de especialidad del encargo. El texto debe ser enviado en forma digital al siguiente correo electrónico [jjtorres18@misena.edu.co](mailto:jjtorres18@misena.edu.co), el día 16 de mayo a las 10:00 am.

```

TED MENU
LANGUAGE LANG_ENGLISH, SUBLANG_ENGLISH_US
{
  POPUP "&File"
  {
    MENUITEM "&New\tCtrl+N", 51110
    MENUITEM "&Open ...\tCtrl+O", 51130
    MENUITEM "&Save\tCtrl+S", 51150
    MENUITEM "Save &As ...\tCtrl+B", 51170
    MENUITEM "Sa&ve and Exit\tF10", 51940
  }
  MENUITEM SEPARATOR
  MENUITEM "&Print\tCtrl+P", 51510
  MENUITEM SEPARATOR
  MENUITEM "&Undo\tCtrl+Z", 53110
  MENUITEM "R&edo\tCtrl+Y", 53130
  MENUITEM SEPARATOR
  MENUITEM "Cu&t\tCtrl+X", 53220
  MENUITEM "&Copy\tCtrl+C", 53230
  MENUITEM "&Paste\tCtrl+V", 53240
  MENUITEM "&Replace ...\tCtrl+R", 53460
  MENUITEM SEPARATOR
  MENUITEM "&Find ...\tCtrl+F", 53420
  MENUITEM "&Go to ...\tCtrl+G", 53650
  MENUITEM SEPARATOR

```

Fuente: adaptado del ejemplo de Esselink (2000; 62)

### **2.1.2.3 Cuestionario sobre la Subcompetencia Instrumental- Entrevista Retrospectiva.**

Con un alcance interpretativo, otra de las técnicas que fue seleccionada para ser aplicada en este estudio fue la entrevista retrospectiva, ideal para obtener la valoración de cada uno de los participantes y permitirles verbalizar sobre los siguientes aspectos:

- El alistamiento del equipo antes de iniciar el proceso traductor
- La identificación de problemas de traducción y las posibles estrategias para solucionarlos
- Los procedimientos aplicados para la documentación
- Los conocimientos y habilidades instrumentales

Vale la pena aclarar que estos aspectos se relacionaron con las variables que se han establecido como objeto de estudio en esta investigación Hernández, Fernández y Baptista (2003), y que este instrumento también fue validado por tres expertos en el campo de la Traducción.

Así mismo, se considera que el método retrospectivo mediante entrevista, forma parte de un enfoque inductivo que facilitó a los integrantes de la muestra seleccionada, manifestarse de forma espontánea y así proveer detalles de primera fuente sobre su percepción durante el proceso de traducción; por otra parte, un quinto aspecto que se sumó a la entrevista retrospectiva aplicada después de la posttest (sólo para el GE), fue la intervención didáctica, para indagar por las diferentes percepciones de los participantes sobre el aprendizaje (Ver Apéndice D).

Para la aplicación de este instrumento se escogió como recurso de creación *online* el servidor “Google” y su herramienta “Google Docs”, teniendo en cuenta sus múltiples funciones y la importancia que tuvo para este estudio involucrar algunas de las herramientas y recursos que la *web* ofrece, no sólo para la investigación sino también para el traductor profesional.

**2.1.2.4 Registro de los Procedimientos de Documentación Online.** Además y para soportar las respuestas de los participantes en la entrevista retrospectiva, también se utilizó como tercer instrumento de recolección de datos la grabación del proceso de traducción mediante el software *Ezvid*, con el fin de corroborar los datos arrojados por la entrevista retrospectiva, lo cual brindó mayor objetividad en el análisis de la información obtenida. Este software fue usado para la grabación de los procedimientos aplicados por el estudiante durante la traducción del encargo propuesto, por lo cual permitió:

- Registrar toda la actuación de los participantes en pantalla, aspectos como el alistamiento que hicieron antes de iniciar la traducción, los procedimientos que aplicaron para documentarse, sitios web consultados y los problemas o dificultades encontrados durante el proceso traductor.
- Complementar con información de primera fuente nuestro mecanismo de análisis para interpretar el fenómeno estudiado de forma más objetiva.
- Visualizar paso a paso los procedimientos que los estudiantes siguieron al documentarse y analizar otros aspectos que eran relevantes como qué recursos terminográficos *online* utilizaron.

## 2.2 Hipótesis de Trabajo

Bajo la premisa de que los estudiantes de traducción podían desarrollar la subcompetencia instrumental durante su formación como traductores profesionales, se planteó las siguientes dos hipótesis de trabajo para este estudio:

- **Hipótesis nula:** No existen diferencias significativas en la subcompetencia instrumental de los estudiantes de traducción antes y después de la intervención pedagógica.

- **Hipótesis alterna:** Si existen diferencias significativas en la subcompetencia instrumental de los estudiantes de traducción antes y después de la intervención pedagógica.

### 2.3 Población Objeto de Estudio

Para seleccionar la población objeto de estudio, se tuvo en cuenta aquellas Universidades que ofrecieran dentro de sus programas académicos una maestría en traducción, para lo cual se consultó el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES)<sup>(\*)</sup>, encontrando que para el 2013 solo las Universidades EAN y Autónoma de Manizales en Colombia ofrecían dicho programa de formación en la modalidad presencial y en 4 semestres; sin embargo, en el momento de realizar este estudio, sólo la Universidad Autónoma de Manizales contaba con grupos en formación.

Posteriormente se indagó por los contenidos programáticos del programa académico ofrecido por esta universidad y se encontró que en cuarto semestre se impartía el seminario denominado “Terminotica” y que este se relacionaba con: a) El reconocimiento y uso de los recursos y herramientas terminográficas para la gestión terminológica en proyectos de traducción y b) La selección y utilización de algunos recursos terminográficos *online* para la documentación del traductor, tales como los portales institucionales, diccionarios electrónicos, bases de datos electrónicas, glosarios electrónicos, foros especializados, motores de búsqueda entre otros recursos.

Por lo anterior y para efectos de indagar por los procedimientos aplicados por los estudiantes de traducción para su documentación durante el proceso traductor y el uso que estos hacían de los recursos terminográficos *online*, se seleccionó dos grupos de estudiantes (GE y

---

<sup>(\*)</sup>El Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), es un sistema de información que ha sido creado para responder a las necesidades de información de la educación superior en Colombia. En este sistema se recopila y organiza la información relevante sobre la educación superior que permite hacer planeación, monitoreo, evaluación, asesoría, inspección y vigilancia del sector; igualmente, funciona como fuente de información, en relación con las instituciones y programas académicos aprobados por el Ministerio de Educación Nacional, consolida y suministra datos, estadísticas e indicadores. Disponible en:

(<http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-211868.html>).

GC), los cuales para el momento de este estudio pertenecían a diferentes cohortes (V y VI respectivamente) de la maestría en traducción de la Universidad Autónoma de Manizales, y cuyos participantes fueron caracterizados en su perfil mediante una encuesta aplicada antes de realizar el trabajo de campo (Ver apéndice A). A continuación se presenta la ficha descriptiva de cada grupo:

**Tabla 2.** Ficha Descriptiva Grupo Experimental

<b>Universidad</b>	Autónoma de Manizales
<b>Población total</b>	10 estudiantes
<b>Muestra seleccionada</b>	5 estudiantes
<b>Criterios de selección</b>	
<b>Semestre</b>	IV
<b>Edad promedio</b>	27 años
<b>Sexo</b>	Masculino /Femenino
<b>Residencia</b>	Diferentes ciudades de Colombia
<b>Experiencia en traducción</b>	2 años o más
<b>Competencia en lenguas</b>	Inglés-Español

Fuente: Encuesta de caracterización

**Tabla 3.** Ficha Descriptiva Grupo Control

<b>Universidad</b>	Autónoma de Manizales
<b>Población total</b>	10 estudiantes
<b>Muestra seleccionada</b>	5 estudiantes
<b>Criterios de selección</b>	
<b>Semestre</b>	II
<b>Edad promedio</b>	27 años
<b>Sexo</b>	Masculino /Femenino
<b>Residencia</b>	Diferentes ciudades de Colombia
<b>Experiencia en traducción</b>	2 años o más
<b>Competencia en lenguas</b>	Inglés-Español

Fuente: Encuesta de caracterización aplicada el 16 de mayo /2014 (laboratorio UAM)

### 2.3.1 Selección del Tamaño de la Muestra.

La selección del tamaño de muestra en un diseño experimental es un aspecto muy importante, de tal manera que considerando la población objeto de estudio (20 estudiantes) se debió seleccionar un tamaño de muestra representativa, que permitiera la posterior selección aleatoria.

De acuerdo con Mayorga, (2004) el tamaño de muestra en el diseño experimental está ligado a la probabilidad de rechazar la hipótesis nula cuando esta es falsa, así que para su cálculo se hizo uso de la distribución T no centrada.

Partiendo del cálculo del parámetro  $d$ , se calculó un tamaño de muestra en el cual se tuviera potencia de prueba o probabilidad de rechazar error tipo II (más del 90%); con un nivel de significancia del 0.05, la diferencia de medias puede tomar un valor de 0.5 inicialmente, considerando estudios previos en este tipo de análisis; además que la desviación estándar de cualquiera de los resultados obtenidos no exceda a 0.25, lo que dio un indicio de usar un  $\sigma=0.25$ , así, si se quiere rechazar la hipótesis nula el 95\% de las veces cuando  $\mu_A - \mu_B = 0.5$ , se obtiene un  $d=1$ , de donde resultó un tamaño de muestra aproximadamente de 10 estudiantes, como lo observó en la aplicación realizada en el software estadístico t- test power calculation:

```
n = 10.08107
delta = 1
sd = 1
  sig.level = 0.05
    Power = 0.9
alternative = one.sided
```

### 2.3.2 Esquema de Selección de la Muestra.

Una forma sencilla de seleccionar estos  $n=10$  elementos que conformaron la muestra, consistió en aplicar un diseño de muestreo aleatorio simple con un esquema de selección de desordenamiento aleatorio a los 20 elementos de la población, de manera que cada estudiante

podiera ocupar cualquier posición con la misma probabilidad y escoger luego los 10 primeros elementos de la población desordenada.

Para estos  $n=10$  elementos se tomó  $n = n_1 + n_2$  elementos que ofrecían las mejores condiciones de comparabilidad del efecto del trabajo de la metodología que se esperaba comparar, para ello se seleccionó el grupo de 10 estudiantes mediante muestreo aleatorio simple, una muestra de tamaño  $n_1=5$ , para seleccionar los estudiantes que no recibirán entrenamiento, a quienes se denominó grupo control (GE) y los  $n_2=5$  estudiantes restantes quienes recibirán la intervención didáctica y al cual se denominó grupo experimental (GE). Igualmente, se esperaba que siendo estudiantes seleccionados al azar con características muy homogéneas, las diferencias en los resultados de las pruebas o encargos que se encentraran experimentalmente pudieran atribuírsele a la intervención didáctica.

No obstante y teniendo en cuenta el concepto de “validez externa” propuesto por Hernández, Fernández y Baptista (2003), se reconoce que debido al número de participantes en este experimento, no se puede generalizar los resultados obtenidos; sin embargo, se aclara que la traducción como disciplina en Colombia apenas está iniciando y que son pocas las personas que se inscriben a este tipo de programas (en promedio 10 personas por año), por lo cual, este estudio se vio un poco limitado en términos de población; no obstante, el estudio sí cuenta con la validez interna necesaria para continuar posteriores investigaciones relacionadas con el objeto de estudio.

## **2.4 Fases del Experimento**

Este trabajo investigativo se dividió entonces en tres fases (pretest-intervención didáctica - posttest), excepto para el grupo control (GC), el cual no fue expuesto a la intervención didáctica. Según la cronología de aplicación de este estudio, cada fase se desarrolló así:

### **2.4.1 Fase Pretest.**

Durante esta primera fase (1 hora) el investigador asumió el rol de cliente y a través del correo electrónico asignó a los estudiantes el encargo de traducción posttest (Ver p. 79) y les solicitó realizarlo durante 45 minutos, luego regresarlo a un correo electrónico especificado en el encargo, posteriormente solicitó dar respuesta a las preguntas de la entrevista retrospectiva (ver anexo 3) dispuesta *online*; además, durante el proceso de traducción y bajo el consentimiento de los estudiantes (Ver apéndice A) se utilizó como tercer instrumento para la recolección de datos la grabación de pantalla (mediante el software *Ezvid*<sup>(\*)</sup>), con el fin de complementar la información obtenida con los otros dos instrumentos utilizados en esta fase (se aplicó el mismo procedimiento con el grupo control).

### **2.4.2 Fase Intervención Didáctica.**

En la didáctica en traducción es muy usual plantear experimentos con grupo de control dirigidos a estudiar si cierto input pedagógico (intervención), influye en los resultados de las tareas que realizan los estudiantes; para lo cual, se sugiere diseñar experimentos con un diseño metodológico pretest-posttest, para medir las diferencias entre los conocimientos y habilidades de los participantes antes y después de una intervención, la cual debe diseñarse en concordancia con los propósitos propuestos por el investigador.

Durante esta fase los estudiantes del grupo experimental (GE) recibieron formación (intervención didáctica) en un seminario denominado “Terminótica” cuya duración fue de 24 horas y en el cual se impartió algunos aspectos generales de las herramientas y los recursos terminográficos *online* para la traducción y la Localización, ventajas y desventajas, evaluación y selección de recursos, aspectos generales de un proyecto de traducción, algunos tipos y formatos de archivos y memorias de traducción entre otros temas, como parte del contenido programático del seminario (Ver anexo 4). El objetivo principal de la intervención fue brindarle al estudiante

---

<sup>(\*)</sup>*Ezvid* es un software que permite capturar los procedimientos seguidos en un computador, mediante la grabación de pantalla. El laboratorio de idiomas de la Universidad Autónoma de Manizales cuenta con la licencia del software para la realización de este tipo de investigaciones ([www.Ezvid.com](http://www.Ezvid.com)).

de traducción, algunos conocimientos y habilidades instrumentales que le permitieran tener un mejor desempeño en el mercado laboral.

Los principales contenidos temáticos del seminario Terminótica, propuestos por el docente a cargo fueron:

- Aspectos generales de la Terminótica
- Ventajas y desventajas de algunas herramientas en Terminótica
- Recursos terminográficos útiles para el traductor
- Tipos y formatos de archivos
- Las herramientas terminográficas *TermStat Web* y *Termstar*

### **2.4.3 Fase Postest**

Durante la tercera fase del experimento (1 hora), el investigador repitió el procedimiento aplicado en la primera fase, así que los participantes (GE y GC) realizaron nuevamente el encargo propuesto en la primera fase, pero esta vez como técnica de recolección de datos postest, luego respondieron nuevamente a la entrevista retrospectiva en la cual se agregó una nueva pregunta relacionada con la intervención, e igualmente el proceso traductor fue grabado mediante el software *Ezvid* para complementar los datos recogidos.

## **2.5 Triangulación de la Información**

La estrategia de triangulación para validar los resultados obtenidos resultó muy útil para este estudio, así que por medio de esa técnica realizamos un análisis cruzado de los datos obtenidos durante cada fase, tanto con el GE como con el GC; de igual manera, con los datos obtenidos en todas las fases propuestas en el diseño metodológico de este estudio, para de esa forma describir cualquier cambio en los conocimientos o habilidades procedimentales e instrumentales de los estudiantes que intervinieron.

## **2.6 Desarrollo del Experimento-Grupo Experimental**

### **2.6.1 Fase Pretest.**

La primera fase de este experimento tomó lugar entonces en el laboratorio de idiomas de la Universidad Autónoma de Manizales; el docente a cargo del seminario “Terminótica” realizó su presentación y anunció en clase que un cliente suyo enviaría al correo electrónico de cada estudiante un encargo de traducción; el cual debía ser traducido y regresado al correo electrónico del mismo cliente (investigador) en 45 minutos; el docente también explicó la importancia que tenía el realizar la traducción con responsabilidad y haciendo uso de todos los conocimientos y habilidades con los que se contaba antes del seminario; no obstante, antes de que los estudiantes iniciaran su labor como traductores, el docente confirmó el consentimiento dado por cada uno de ellos en la encuesta de caracterización del perfil, para grabar el proceso traductor durante los 45 minutos de la fase pretest.

Luego, una vez los estudiantes enviaron el TM al investigador, el docente les aclaró que el cliente también les enviaría un segundo correo con algunas preguntas sobre el proceso traductor que cada uno siguió para realizar el encargo y que el objetivo de esa entrevista era conocer sus percepciones frente al proceso de traducción que cada uno había seguido para lograr traducir el TO; por lo cual, se requería de su objetividad en las respuestas brindadas ya que estas serían utilizadas como insumo para una investigación en traducción.

Finalmente el docente terminó de dar las instrucciones de la fase pretest haciendo énfasis en la importancia de contribuir con las investigaciones en traducción, dado que estas ayudan al avance de la disciplina y al posicionamiento de la misma como actividad profesional.

### **2.6.2 Fase Intervención Didáctica<sup>(\*)</sup>.**

En este estudio la intervención (seminario de Terminótica), tomó contexto en el laboratorio de idiomas de la Universidad Autónoma de Manizales, durante los días 16, 17 y 18 de mayo del 2014, siendo un seminario cuya duración fue de 24 horas y que se encontraba registrado en los contenidos programáticos de la maestría en traducción para ser dictado durante el cuarto semestre de formación; precisamente nuestro GE estuvo compuesto por estudiantes de la quinta cohorte, que iniciaron sus estudios de maestría en el segundo semestre del año 2012 y que para el momento de esta intervención estaban finalizando su formación como traductores profesionales.

Una vez recibido el encargo de traducción propuesto (pretest) y respondidas las preguntas de la entrevista retrospectiva, el docente a cargo del seminario inició la clase socializando los contenidos a tratarse durante la realización del seminario (Ver apéndice D) y explicó la forma cómo se evaluaría los resultados de aprendizaje (subcompetencia instrumental) una vez terminado el seminario; igualmente el docente socializó los objetivos que enmarcaban el seminario de Terminótica y abrió un espacio para posibles dudas, inquietudes o sugerencias de los estudiantes.

**2.6.2.1 *Objetivos del Seminario Terminótica.*** Habida cuenta de la conveniencia de brindar formación integral a los estudiantes de traducción involucrados en este experimento, los objetivos que enmarcaron el seminario de Terminótica fueron:

**2.6.2.2 *Objetivo general.*** Desarrollar habilidades instrumentales y procedimentales frente al uso de algunas herramientas y recursos terminográficos *online* para la documentación en Traducción y Localización.

---

<sup>(\*)</sup>En esta tarea se contó con la valiosa ayuda del profesor Gabriel Quiroz Herrera de la Universidad de Antioquia, quien asumió la función de evaluador externo y el rol de docente a cargo del seminario Terminótica, el cual desarrolló en el laboratorio de idiomas de la Universidad Autónoma de Manizales, los días 16, 17 y 18 de mayo del 2014.

### **2.6.2.3 *Objetivos específicos.***

- Evaluar los conocimientos y habilidades (instrumentales y procedimentales) de los participantes en el seminario (aplicación pre-prueba).
- Brindar información relevante sobre los aspectos generales que enmarcan el seminario Terminótica (véase el Apéndice D).
- Concientizar a los participantes sobre la importancia que tiene la selección de fuentes confiables *online* para la documentación y gestión terminográfica durante el proceso traductor.
- Promover el uso del Portal Lingüístico de Microsoft como recurso terminográfico *online* confiable y útil para la Traducción y la Localización.
- Instruir a los participantes sobre el uso de las herramientas terminográficas *online* *TermoStat Web* y *Termstar* para la gestión de proyectos terminológicos.
- Proponer la realización de un proyecto terminológico en grupos.
- Evaluar los conocimientos y habilidades instrumentales y procedimentales de los participantes en el seminario (aplicación postest).

**2.6.2.4 *Desarrollo del Seminario Terminótica*** Una vez discutidos los objetivos propuestos por el docente, se inició el proceso de formación hablando sobre aquellos aspectos generales de la Terminótica, como son la definición del concepto Cabré (1993) y la importancia de aprender a usar las tecnologías para la gestión terminográfica, Igualmente, el docente resaltó los beneficios que la web ofrece al traductor moderno en términos de herramientas y recursos terminográficos de uso libre para el traductor, también de los desafíos que los estudiantes de traducción enfrentan hoy respecto con el manejo de las TIC; lo cual, de acuerdo con el docente

encaja dentro de un conjunto de conocimientos y habilidades procedimentales e instrumentales denominado “subcompetencia instrumental” PACTE (2003).

Un hallazgo personal mencionado por el docente durante sus años de práctica en empresas de traducción y luego como docente en una universidad pública del país, es que sus estudiantes de traducción aun cuando pueden considerarse nativos digitales Prensky (2001), no demuestran habilidades instrumentales frente al uso del equipo como herramienta para la gestión de la información, es decir, que se quedan en el primer nivel propuesto por Alcina (2008) respecto con el modelo de herramientas terminológicas para el traductor, y se limitan a ciertas funciones elementales como el uso del software *Wordoffice*, tal y como se podría hacer con una máquina de escribir convencional.

Respecto con el anterior hallazgo, el docente reiteró la importancia de aprender a usar no solamente el equipo como herramienta para la gestión de la información, sino además, todas aquellas herramientas y recursos terminográficos *online* y *offline* que representan una ventaja en la práctica traductora, sobretodo en términos de tiempo y calidad, buscando siempre ser más competitivo en el mercado laboral.

Precisamente, tocando el tema de la conectividad, el docente resaltó la importancia que tiene el alistamiento del equipo como una actividad que hace parte del proceso pretraductor Newmark (1992); en ese sentido, el docente advirtió que en la práctica real el traductor profesional procura equipar la memoria de su computador, con todos aquellos recursos terminográficos que le pueden ser útiles en un momento determinado, es decir, descarga desde la *web* glosarios, bases de datos terminológicas y manuales de estilo, entre otros, tratando de depender menos de la ella, y así almacena información para su documentación sin depender de la conexión a internet, el docente además mencionó la investigación de Lagoudaki (2006), en la cual se estableció que los traductores profesionales hacen poco uso de la *web* para dar resolución a problemas terminológicos, y en cambio sí recurren a sus propias herramientas ya instaladas en el computador para la gestión terminológica, herramientas como *Trados* o *Transit*, entre otras que se ofrecen en el mercado, y que aun cuando deben ser compradas representan grandes beneficios para la gestión terminográfica.

Según el docente, el alistamiento del equipo como parte del proceso pretraductor es una actividad que compromete a su vez un conocimiento estratégico, el cual involucra procedimientos coherentes con el plan a seguir, tales como:

- Analizar el encargo de traducción e identificar los aspectos textuales más relevantes que lo enmarcan.
- Seleccionar fuentes confiables *online* relacionadas con el ámbito de especialidad en el que se sitúa el encargo de traducción.
- Identificar aquellos recursos terminográficos de orden primario, que podrían ser utilizados durante el proceso traductor para la documentación.
- Descargar de la *web* glosarios, bases de datos o manuales de estilo, entre otros documentos, que pueden ser usados para alimentar las herramientas terminograficas o para la mera documentación del traductor a la hora de presentarse un problema o una dificultad con la terminología.
- Alistar herramientas de comunicación como foros de expertos, chats entre otros recursos de orden secundario, para la comunicación en caso de no encontrar fuentes confiables para la documentación.
- Abrir un archivo donde se guarde la traducción del encargo, asegurándose de que aparezca en el equipo y así evitar una posible pérdida de la información.

Aunque si el encargo de traducción corresponde por ejemplo a la interfaz de un software (localización), el docente además recomendó:

- Establecer el tipo de software al que pertenece la interfaz
- Solicitar al cliente información adicional en caso de requerirse

- Localizar fuentes confiables y de autoridad para la documentación
- Descargar los manuales de estilo que establecen las normas de Localización
- Importar la interfaz del software a un editor de texto como EditPlus
- Mantener la comunicación con los ingenieros del software para una posible toma de decisiones respecto con algún problema que se presente
- Verificar que se cumplan los criterios de usabilidad y calidad establecidos por la industria del software (norma ISO 9126)

Según Gil (2004) citada por el docente durante la intervención, el conocimiento estratégico se caracteriza porque el alumno:

- (a) es capaz de planificar y controlar su proceso de
- (b) hace un uso selectivo y discriminatorio de los propios recursos y capacidades disponibles entre un abanico de opciones posibles.
- (c) conoce las técnicas o destrezas concretas que permiten llegar a una aplicación global de la estrategia a utilizar durante el proceso traductor

**2.6.2.4.1 Ventajas y Desventajas de las Herramientas y Recursos Terminográficos Online.** Según el docente son más las ventajas que brindan las herramientas terminográficas que las desventajas a las que éstas conllevan; respecto con las principales ventajas se mencionó las siguientes:

- Permiten almacenar información terminológica para ser usada en futuros proyectos.
- Permiten diseñar diccionarios especializados, glosarios, bases de datos, entre otros recursos terminográficos.
- Permiten extraer términos para comprender los textos especializados más fácilmente.
- Permiten importar o exportar información al equipo.

- Algunas herramientas permiten la integración en red con otras herramientas terminográficas.
- Facilitan la realización de proyectos terminológicos en equipo a través de la integración en red.
- Sirven como herramientas de insumo para la investigación en traducción.

Respecto con las principales desventajas que pueden considerarse, están:

- Requieren de actualización constante dado que la industria del software avanza constantemente.
- Algunas herramientas presentan precios elevados para adquirir las licencias.
- Es difícil visualizar el formato final del producto a medida que se va realizando la traducción.

En relación con los recursos terminográficos *online* y a diferencia de las herramientas, el docente resaltó las siguientes ventajas:

- Se puede acceder a la información desde cualquier lugar donde haya conexión a la red.
- Por lo general, las fuentes confiables son actualizadas a diario por expertos.
- Es posible encontrar información organizada y lista para ser utilizada.
- Proveen textos clasificados según el ámbito de especialidad útil para la conformación de corpus comparable.
- La gran mayoría son de uso libre.
- Algunos recursos terminográficos pueden ser descargados al equipo del traductor para ser luego importados a una herramienta terminográfica.

Dentro de las desventajas mencionadas están:

- Así como es una ventaja que los recursos terminográficos *online* confiables sean actualizados constantemente, puede ser a su vez una desventaja si el traductor no guarda algunos documentos en su equipo, dado que no siempre se encuentra la misma información disponible.
- Es el traductor quien debe evaluar cada recurso terminográfico *online* y darle validez a la información de acuerdo con sus criterios profesionales, teniendo en cuenta que aún no hay control sobre la información que las personas cargan en la *web*.
- Toma tiempo la búsqueda, selección y evaluación de los recursos terminográficos *online*, para determinar si son confiables o no.

Sin embargo, el docente también comentó sobre la importancia que tiene la formación, frente a los conocimientos y habilidades instrumentales y procedimentales que el estudiante requiere para hacer uso adecuado tanto de las herramientas como de los recursos terminográficos *online*; en ese sentido, se reconoce que el desconocimiento o la falta de alfabetización frente al uso de las tecnologías en todos sus niveles Alcina (2008), puede convertirse más en una debilidad (dificultad) del estudiante y futuro traductor que en un problema de traducción, dado que el desempeño de un traductor frente al uso de las tecnologías está muy relacionado con su nivel de “subcompetencia instrumental”,

**2.6.2.4.2 Recursos terminográficos *online* útiles para la localización.** Frente al tema de los recursos terminográficos *online*, el docente resaltó los trabajos realizados por Nuopponen (1996), Gonzalo (2004) y Alcina (2008), los cuales se han desarrollado en torno al uso de las tecnologías como herramientas de documentación para la optimización del trabajo del traductor profesional, y resaltó también la importancia de trabajos como el realizado por Gonzalo (2008), en el cual no solo se estableció la importancia de utilizar fuentes confiables en la traducción,

sino que además se dejó a disposición de los traductores un recurso *online* (DocuTradso), en el cual se clasificó y propuso fuentes recomendables para el traductor profesional.

El docente presentó las propuestas de clasificación de fuentes, recursos y herramientas terminograficas realizadas por cada uno de los autores anteriormente citados, y a su vez soportó la propuesta de clasificación de recursos terminográficos *online* plantada en este estudio (véase la Figura 8), así:

**2.6.2.4.3 Recursos terminográficos primarios.** Se refieren a todos aquellos recursos *online* que permiten obtener información de fuentes primarias confiables, tales como:

- Diccionarios especializados
- Portales lingüísticos
- Bases de datos
- Glosarios
- Guías de estilo
- Corpus especializado
- Tesauros
- Otros

**2.6.2.4.4 Recursos terminográficos secundarios.** Se refieren a todos aquellos recursos *online* que permiten obtener información a través de fuentes secundarias confiables, tales como:

- Motores de búsqueda
- Metabuscadore
- Consultas a expertos o colegas
- Diccionarios lexicográficos
- Foros especializados
- Correo electrónico
- Chats

- Otros

El docente además explicó cada una de las diferencias entre los recursos que se consideran primarios y también los secundarios, argumentando que cada traductor tiene sus propios procedimientos para documentarse y que en algunos casos no hacen uso de los recursos aquí mencionados de la misma forma, lo cual es respetable; sin embargo, dejó claro que aspectos como la equivalencia del TO con el TM, el uso de terminología adecuada en el TM y en si la calidad del producto a entregar, son aspectos que se ven directamente relacionados con la disponibilidad de la información y la documentación adecuada, ya sea de forma directa o indirecta (recursos primarios o secundarios).

***2.6.2.5 El Portal lingüístico de Microsoft como ejemplo de recurso terminográfico primario útil para la localización.*** Citando a Gonzalo (2004), el docente argumentó que los portales nacen con la pretensión de servir de puerta única de acceso a información confiable (recurso primario); por lo tanto, son espacios de información con acceso a múltiples recursos estructurados de manera que el usuario pueda documentarse de forma rápida y segura; los portales básicamente se caracterizan por:

- Proveer información de forma directa.
- Evaluar y seleccionar la información antes de publicarla.
- Proponer una estructura de navegación intuitiva y común con otros portales.
- Ofrecer contenidos actualizados constantemente.

Además, según el docente, los portales podrían ser clasificados en dos categorías (horizontales y verticales); respecto con los portales horizontales es preciso resaltar que son sitios *web* destinados a atraer la atención de diferentes usuarios, a través de noticias, deportes y horóscopos, entre otros, mientras los portales verticales se centran más en ofrecer información primaria, de orden especializado y van dirigidos específicamente a usuarios que requieren documentación sobre un tema específico (p.e. el Portal Lingüístico de Microsoft).



Figura 10. Portal Lingüístico de Microsoft. Fuente: tomado de <http://www.microsoft.com/Language/es-es/default.aspx>

El Portal Lingüístico de Microsoft se caracteriza por ofrecer recursos y herramientas lingüísticas *online* de forma gratuita, útil para la documentación de aquellos traductores que realicen la labor de Localización de software (menús, cuadros de dialogo o mensajes) Esselink (2000), sobre todo para lograr la uniformidad terminológica y estilística en la cultura donde se desea vender el software.

Entre los recursos disponibles en el Portal Lingüístico de Microsoft encontramos los siguientes:

- Base de datos terminológica.
- Buscador de mensajes de error
- Soporte Microsoft
- Caja de herramientas lingüísticas

Dentro de la caja de herramientas lingüísticas, el usuario puede encontrar algunos archivos de documentación (en diferentes idiomas), que podrían ser descargados en el equipo, entre ellos:

- Guías de estilo de Localización para productos Microsoft.
- Colección de terminología de Microsoft.
- Kit de herramientas para aplicaciones multilingües.
- Herramienta Windows Locate Builder.
- Otras

Por lo anterior el docente reconoció la relevancia de este tipo de recursos terminográficos *online* dentro de la formación de los traductores, ya que según él contribuyen al desarrollo de la subcompetencia instrumental al proponer directrices para la Localización, por ejemplo, las guías de estilo tan necesarias para evitar cometer errores de orden terminológico, estilístico o cultural.



**Figura 11.** Guías de estilo del portal de Microsoft. Fuente: tomado de <http://www.microsoft.com/Language/es-es/StyleGuides.aspx>

En su Portal lingüístico Microsoft define sus guías de estilo así:

“...son recopilaciones de reglas que definen las convenciones de idioma y estilo para idiomas específicos. Por lo general, incluyen instrucciones generales sobre localización, información acerca del uso y el estilo del idioma en publicaciones técnicas, e información sobre formatos de datos específicos para un determinado mercado.” (p, 90)

Respecto con las convenciones establecidas en la industria del software, el estándar ISO 9126, establece que la calidad interna y externa de un software responde a seis aspectos fundamentales o criterios establecidos ya por la industria:

- Funcionalidad
- Fiabilidad
- Usabilidad
- Eficiencia
- Mantenibilidad
- Portabilidad

Se coincide con el docente en que el cumplimiento del criterio de usabilidad es fundamental cuando se localiza un producto, ya que se refiere a la adhesión a los estándares, convenciones, legislación o protocolos de usabilidad pertinentes establecidos por la industria según el tipo de aplicación, y en ese sentido los portales lingüísticos diseñados por ellas pueden ser de mucha ayuda al traductor profesional.

**2.3.2.5.1 La calidad del producto a entregar.** En la industria del software se define la calidad como “el grado en el que un objeto (entidad) (ej. Proceso, producto o servicio) satisface una serie de atributos o requerimientos especificados” Schulmeyer (2006); siendo así, se debe primero cumplir con el criterio de usabilidad para lograr la satisfacción del cliente.

**2.6.2.4.2 Criterios establecidos por Microsoft para la localización del menú de un software.** Adentrándose un poco más en el campo de la Localización como tarea de traducción, el docente se refirió a la importancia de conocer y usar documentos como la guía de estilo

diseñada por Microsoft, disponible en su portal lingüístico online; en la cual se encuentra los criterios establecidos para la localización de un menú, entre ellos:

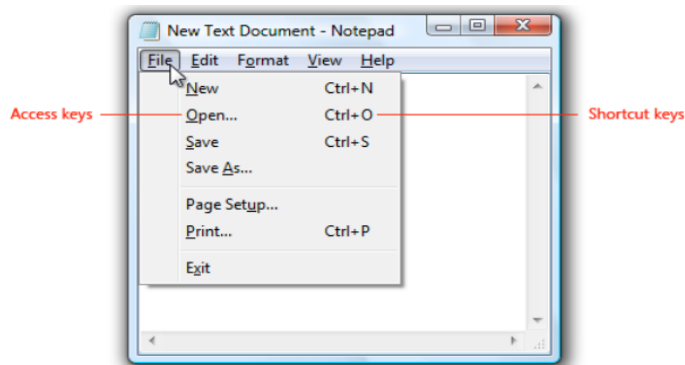
- **Shortcut keys (atajos).** Se refiere a la combinación de teclas para la ejecución de ciertas funciones en un software, remplazan los comandos del menú y algunas veces se ubican al lado del comando que representan. A diferencia de las claves de acceso, las cuales pueden ser usadas sólo cuando están disponibles en la pantalla, los atajos permiten ser utilizados aun cuando no se muestren en la pantalla. (Ver ejemplo tab.5):

**Tabla 4.** Ejemplo de combinación de teclas de Microsoft

US Command	US English Shortcut Key	Spanish Command	Spanish Shortcut Key
File New	Ctrl + N	Archivo Nuevo	Ctrl +U

Fuente: Portal lingüístico de Microsoft

- **Capitalization: uso de mayúsculas.** Las convenciones establecidas para el uso de la mayúscula en español, difiere de las establecidas en inglés, por tal motivo es preciso saber que para los elementos que componen la interfaz de un software, solo se coloca en mayúscula la primera letra del nombre del comando, así:



**Figura 12.** Nombres de Comandos y Respetivos Atajos. Fuente: Portal lingüístico de Microsoft

- **Menu names: (nombres en el menú).** Tradicionalmente la traducción de los nombres encontrados en un software se mantiene similar a la forma propuesta en el

TO, conservando la estructura del software original: en ese sentido, los sustantivos se mantienen como sustantivos y los verbos como verbos; sin embargo, el traductor debe prestar atención a las excepciones que en todos los contextos se dan, por ejemplo, la traducción correcta del término “*Edit Menu*” no podría ser otra que “Menú Edición”. También se puede encontrar más de un equivalente para un término en inglés, por ejemplo “*Select*” podría ser traducido como “Seleccionar o Activar” de acuerdo con el contexto donde se ubique el término (ver ejemplo).

**Tabla 5.** Nombres en el Menú y su Traducción

English Menu Names	Spanish Menu Names
File	Archivo
View	Ver
Format	Formato

Fuente: Portal lingüístico de Microsoft

- ***The use of the Ampersant:*** Otro aspecto que debe ser tenido en cuenta en la localización de un menú de comandos para el uso de un software, es el denominado “ampersant” (&); según Esselink (2000) en su guía práctica para la Localización, el ampersant es un carácter que define cuáles van a ser las letras clave para la ejecución y activación del atajo, es decir, los accesos rápidos, así:

```
MENUITEM "&New\tCtrl+N", 51110
MENUITEM "&Open ...\tCtrl+O", 51130
MENUITEM "&Save\tCtrl+S", 51150
MENUITEM "Save &As ...\tCtrl+B", 51170
```

**Figura 13.** Letras Clave para la Ejecución del Atajo Esselink (2000).

Frente a los aspectos que se mencionó anteriormente, hay que decir que son los más relevantes para la localización del menú de un software; sin embargo, las guías de estilo de Microsoft ofrecen más información y detalles para la documentación en ese ámbito. Respecto con la toma de decisiones, esa compañía recomienda a los traductores contactar a los ingenieros

expertos antes de tomar alguna decisión que pueda afectar los criterios de funcionalidad o usabilidad del software.

Finalmente el docente agregó que algunos recursos terminográficos *online* como el portal lingüístico de Microsoft, pueden servir no sólo al traductor profesional para la resolución de problemas y toma de decisiones durante el proceso traductor, sino además para aquellos estudiantes de traducción que aún se encuentran en formación y desean desarrollar habilidades instrumentales para ser más competentes en el mercado laboral Quiroz (2011).

**2.6.2.6 Tipos de Formatos y Archivos.** Respecto con los diferentes formatos estándar que se utilizan en la traducción y la localización, citando a Oliver y Moré & Salvador (2007), el docente reconoció la importancia de conocer algunos formatos de intercambio basados en XML, tal como el formato TMX o TBX, los cuales son muy usados en la traducción, sobre todo para el intercambio de memorias de traducción, bases de datos terminológicas, proyectos de traducción y reglas de segmentación, con la ventaja de que brindan la posibilidad de intercambiar información entre las diferentes herramientas de traducción asistida.

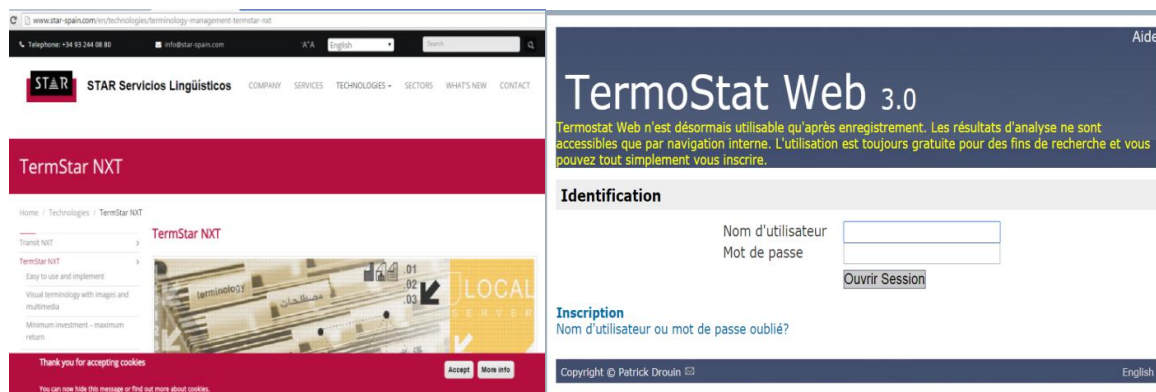
Según el docente los Formatos Tmx (translation memory exchange) y Tbx (termbase exchange) tienen como objetivo principal estandarizar los métodos de descripción de la información en las memorias de traducción para poder ser intercambiada entre herramientas, es decir, que hacen más fácil la migración de información de una herramienta a otra, lo cual beneficia enormemente al traductor si se tiene en cuenta que:

- Reducen los problemas de compatibilidad
- Permiten la reutilización de los recursos lingüísticos
- Simplifican el intercambio de datos
- Permiten movilizar y procesar la información de forma fácil en la realización de un proyecto de traducción.
- Se utilizan cada día más en diferentes aplicaciones

Un aspecto que indirectamente beneficia al traductor es que debido a la competitividad de las tecnologías ofrecidas en el mercado, las empresas se ven en la necesidad de innovar constantemente los diferentes programas ofertados y buscar mayor integración.

Como conclusión, el docente recomendó a los estudiantes utilizar un formato estándar en sus proyectos de traducción, para poder procesar la información de forma fácil; así mismo, el docente también recomendó documentarse más sobre los formatos aquí mencionados mediante video tutoriales *online*, para tener más conocimiento sobre el tema y así poder dar resolución a posibles problemas que se presenten durante el proceso traductor, relacionadas con el tipo de formato.

**2.6.2.7 Las Herramientas Terminográficas *termstar* y *termostat Web*.** Según el docente la web también permite utilizar herramientas terminográficas de forma gratuita, tales como *Termstar* y *TermoStat Web*, que solo requieren de un registro online para permitirle al traductor su uso online (Ver figura 14).



**Figura 14.** Portal Termstar y termostat Web.

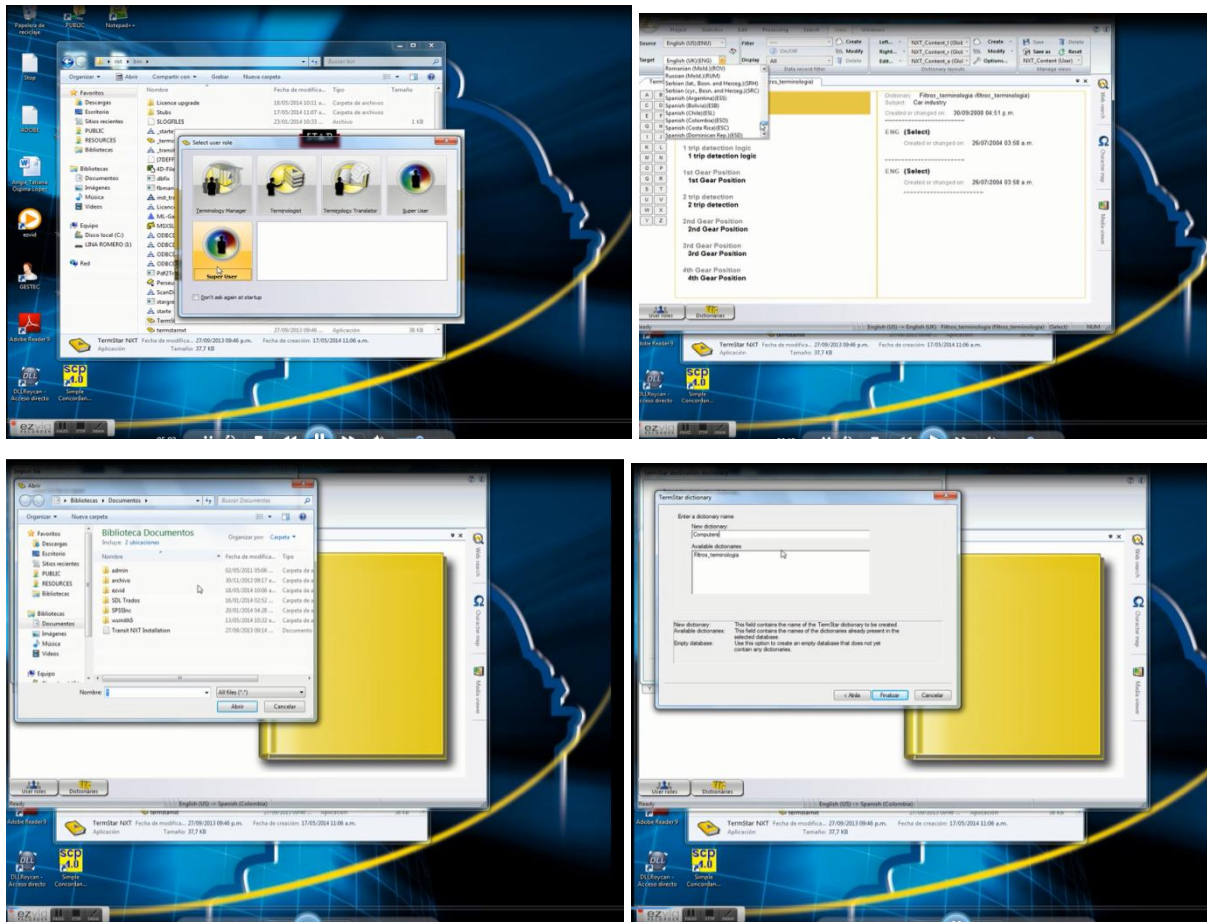
*Termstar* es un sistema de gestión terminológico que se encuentra integrado en el sistema de traducción asistida “*Transit*”, pero que existe también como versión “*standalone*” para la mera gestión terminológica; básicamente esta herramienta permite la creación de diccionarios, realizar su gestión y mantenimiento.

Por su parte, *TermoStat Web* es un extractor terminológico, que permite al traductor identificar candidatos a términos en uno o varios textos especializados; por lo cual resulta muy útil para la comprensión de un encargo de traducción o como herramienta de insumo para investigar sobre algunos temas de terminología; de acuerdo con el docente, esta herramienta analiza por ejemplo la ocurrencia de un posible termino o su forma entre otras funciones, y permite la exportación de los datos obtenidos a la herramienta *excel* para que el traductor realice la limpieza de los términos seleccionados y pueda hacer un mejor uso de la información sin necesidad de estar conectado a la *web*.

Vale la pena resaltar que a lo largo del seminario de Terminótica se realizaron diferentes ejercicios prácticos que reforzaron el proceso de aprendizaje de los estudiantes de traducción (GE), lo cual permitió adquirir no sólo el conocimiento declarativo frente al tema, sino además el conocimiento operativo que según el docente, requiere también del trabajo autónomo del estudiante para ser mejorado.

A continuación se presenta las capturas de pantalla tomadas de uno de los estudiantes, en las cuales se puede observar los procedimientos que realizo a través el software *Transit*, como parte del proyecto terminológico final del seminario:





**Figura 15.** Procedimientos en Software *Transit* hecho por Es3GE. Fuente: tomado del Es3GE durante el seminario Terminótica

En relación a la sustentación que cada estudiante debió realizar, sobre todo el trabajo realizado a lo largo del seminario, Anderson (1983), citado por el docente durante el seminario, afirma que la solución experta de un problema, también implica la conversión de un conocimiento verbal o declarativo, consciente, en instrucciones o reglas, en una secuencia de procedimientos ejecutados de forma rápida y automática y viceversa, es decir, que en la medida que el estudiante de traducción sea consciente de los procedimientos realizados durante su labor, será más fácil para él la verbalización de los mismos; por el contrario y al no poder comunicar las operaciones realizadas durante el proceso traductor, se puede decir que el aprendizaje no resultó tan exitoso.

### 2.6.3 Fase Postest

Una vez finalizada la fase de intervención didáctica, el docente anunció nuevamente el envío de un encargo de traducción (postest), al igual que en la fase pretest, se dieron las mismas instrucciones y se envió a los estudiantes información relevante sobre el encargo a traducir, además se les solicitó responder las preguntas de la entrevista retrospectiva para complementar los datos obtenidos en la fase postest y al igual que en la fase pretest, se confirmó su consentimiento frente al uso del software *Ezvid* para grabar el proceso traductor.

**2.6.3.1 Trabajo de Campo-Grupo.** Teniendo en cuenta que durante el experimento tanto los grupos como las condiciones de trabajo debían mantenerse similares, se utilizó el mismo lugar de trabajo (laboratorio de idiomas de la Universidad Autónoma de Manizales), los mismos equipos de trabajo, en las mismas condiciones que se utilizaron con el GE (conexión a internet), y además se brindó las mismas instrucciones que se dieron al GE, con el objeto de atribuir cualquier variación en la subcompetencia instrumental de los participantes, a la intervención didáctica “seminario de Terminótica”.

El experimento con el GC se llevó a cabo siguiendo los planteamientos de Hernández, Fernández y Baptista (2003), respecto con que el GC:

- Debe ser equivalente o similar al GE
- No se debe manipular con la variable independiente
- Debe permanecer constante en las fases pretest y postest

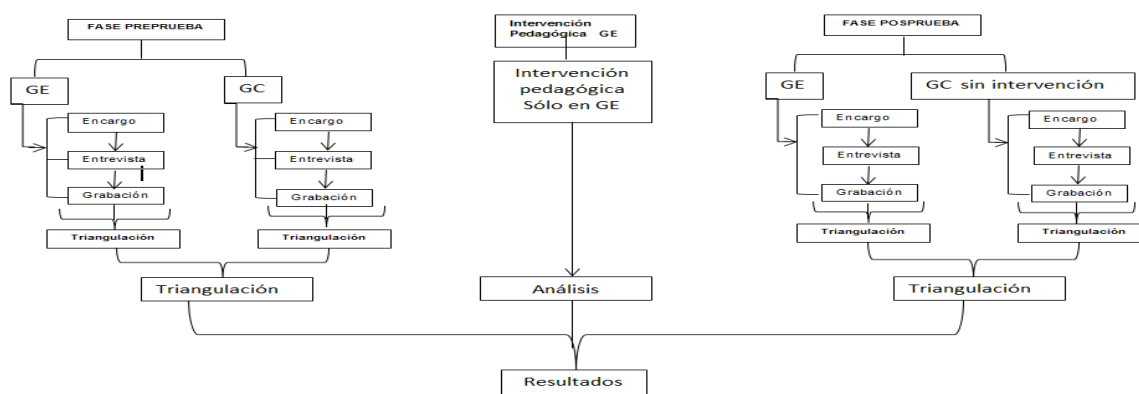
De manera que para la recolección de datos con el GC se utilizaron los mismos instrumentos (encargo de traducción, entrevista retrospectiva y grabación de pantalla), con una sola diferencia en la entrevista retrospectiva y en relación con la pregunta sobre la intervención didáctica, la cual solo correspondía al GE. Es así como el trabajo de campo con el GC solo contempló dos fases (pretest y postest) para la recolección de la información a comparar con el GE.

### 3. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Con el propósito de describir los conocimientos y habilidades tanto instrumentales como procedimentales de los estudiantes de traducción que participaron en el experimento, se recurrió al “análisis de contenido” como ayuda metodológica útil para el análisis de datos cualitativos en investigaciones sobre traducción Fernández (2002).

Por otra parte, teniendo en cuenta la importancia que tuvo el encargo de traducción en este estudio, se utilizó también métodos estadísticos confiables para el análisis cuantitativo del mismo, y así llegar a conclusiones válidas y objetivas al establecer si los conocimientos y habilidades instrumentales y procedimentales de los estudiantes, tenían alguna incidencia en el nivel de adecuación del texto meta (en adelante TM) entregado por los mismos (antes y después de la intervención didáctica). Siendo así, por su versatilidad se recurrió al uso del software estadístico R<sup>(\*)</sup> como herramienta útil para la estadística descriptiva, ya que corresponde a una versión del programa S creado en los laboratorios ATT-Bell y su filosofía de programación es muy similar a la del lenguaje C.

A continuación presentaremos el esquema que se siguió para realizar el análisis detallado de los datos obtenidos con los dos grupos (GE y GC), según los criterios y categorías halladas, así (Ver fig. 16).



**Figura 16.** Esquema de Análisis de Datos. Fuente: El Autor

<sup>(\*)</sup>El software estadístico R se puede descargar para diferentes plataformas de forma gratuita, desde la siguiente dirección URL en Internet: <http://cran.r-project.org>

### 3.1 Fase Pretest-Grupo Experimental

Para analizar los datos obtenidos durante la primera fase del experimento tanto con el GE como con el GC, se estableció entonces el siguiente orden de acuerdo con las técnicas de recolección de datos utilizadas en este estudio, así:

- Análisis encargo de traducción (producto)
- Análisis entrevista retrospectiva y grabación de pantalla (proceso)
- Triangulación de datos obtenidos

#### 3.1.1 Análisis del encargo de traducción como producto.

Se inicia entonces con el encargo pretest, el cual fue seleccionado teniendo en cuenta que fuera coherente con el objeto de estudio de esta investigación (ver criterios de selección en la Tabla 6), para así lograr obtener la mayor eficiencia posible a través del mismo. El objetivo principal fue entonces proponer un texto especializado direccionado hacia la Localización, que a su vez activara conocimientos y habilidades (instrumentales y procedimentales) para su traducción.

El siguiente esquema de valoración propuesto para el análisis cuantitativo del encargo de traducción, fue validado por los mismos expertos que validaron el encargo como técnica para la realización de este estudio, buscando coherencia entre ambos instrumentos. A continuación se ilustra un ejemplo tomado de un participante, como referencia para entender el posterior análisis de los datos obtenidos por medio de este instrumento.

**Tabla 6.** Esquema de Valoración encargo de traducción

Encargo	UT	PRETEST	CUT	PPUT	%UAT
&New\tCtrl+N	UT1	&Nuevo\tCtrl+N	2	4	50
&Open...\tCtrl+O	UT2	&Abrir...\tCtrl+O	3	4	75
&Save\tCtrl+S	UT3	&Guardar\tCtrl+S	3	4	75
Save As...\tCtrl+B	UT4	Guardar &As...\tCtrl+B	2	4	50
Save and Exit\tF10	UT5	Guardar y salir\tF10	2	4	50
&Print\tCtrl+P	UT6	&Imprimir\tCtrl+P	3	4	75
Undo\tCtrl+Z	UT7	&Deshacer\tCtrl+Z	3	4	75
Redo\tCtrl+Y	UT8	Redo\tCtrl+Y	1	4	25
Cut\tCtrl+X	UT9	Cut\tCtrl+X	1	4	25
&Copy\tCtrl+C	UT10	&Copy\tCtrl+C	1	4	25
Paste\tCtrl+V	UT11	Paste\tCtrl+V	1	4	25
&Find...\tCtrl+F	UT12	&Find...\tCtrl+F	1	4	25
&Replace...\tCtrl+R	UT13	&Replace...\tCtrl+R	1	4	25
&Go to...\tCtrl+G	UT14	&Go to...\tCtrl+G	1	4	25
Select &All\tCtrl+A	UT15	Select &All\tCtrl+A	1	4	25
<b>TOTAL</b>			<b>26</b>	<b>60</b>	<b>43,33333</b>

Según el anterior ejemplo, los códigos que se observan en la figura corresponden a:

**Tabla 7.** Ejemplo de Códigos Esquema de Valoración encargo de traducción

Código	Correspondencia
UT	Unidad de traducción
CUT	Calificación unidad traducida
PPUT	Puntos posibles unidad traducida
%UAT	Porcentaje unidad adecuadamente traducida
VPUT	Variación porcentual unidad traducida

Ahora bien, de acuerdo con los criterios establecidos por Microsoft y los estándares ISO 9126, los aspectos que se deben tener en cuenta para considerar que cada unidad de traducción fue adecuadamente traducida son:

- Nombre del comando en el menú.
- Uso de mayúscula para nombres de comandos.
- Comando o acceso rápido.
- Ubicación puntero de referencia (&).
- Criterios de usabilidad y funcionalidad.

Igualmente, hay que tener en cuenta que en la realidad del traductor profesional, el hecho de no cumplir con las normas exigidas por la industria del software en su totalidad, no sólo implica el riesgo de traducir de forma inadecuada el encargo propuesto, sino además que este no sea aceptado por el cliente, teniendo en cuenta lo expuesto por Microsoft en su portal lingüístico:

*“The Spanish Style Guide provides pointers to help localize into neutral Spanish. Therefore it is imperative that the localization of Microsoft products, web sites and packaging complies with the Style Guide in order to guarantee an optimal user experience for all Spanish-speaking customers. No matter where Microsoft's Spanish-speaking users come from, we need to make sure that our products are understandable and that no legal issues might arise for using a non-neutral term or concept.”* Microsoft Style Guide (2011, p. 7)

Siendo así, en el ejemplo ilustrado anteriormente se encontró entonces que la unidad de traducción 1 (UT1) “&New\tCtrl+N” (en inglés), corresponde a la siguiente traducción “N&uevo\tCtrl+U” (en español) para considerarse adecuada; sin embargo, se puede observar que el estudiante de nuestro ejemplo, presentó en la fase pre-prueba la siguiente traducción “&Nuevo\tCtrl+N”, lo cual indica que no se cumplieron dos de los cuatro criterios propuestos anteriormente (no se ubicó el puntero de referencia de forma adecuada ni se encontró el equivalente adecuado para el comando o acceso rápido); la calificación entonces será dos puntos de cuatro posibles en esa unidad traducida. En este caso tenemos que el índice de adecuación de la unidad traducida (%UAT) es igual a cincuenta, lo que significa que la unidad traducida es adecuada en un 50%; por consiguiente, si tenemos en cuenta que el encargo de traducción propuesto fue dividido en 15 unidades de traducción diferentes, al totalizar los resultados obtenidos en la columna %UAT tenemos que el resultado es igual a **43,3**, lo cual puede ser interpretado de la siguiente forma:

El producto entregado por el Es1 es 43% adecuado dado que no cumple con los estándares de localización establecidos por Microsoft, teniendo en cuenta que no logró traducir 8 de los 15 nombres de comandos requeridos, igualmente sólo encontró equivalentes para 5 de los 15 comandos requeridos, así como sólo logró establecer el puntero de referencia (&) para 7 de los 15 accesos rápidos requeridos. No obstante, el producto entregado por el estudiante tampoco logra cumplir con los criterios de usabilidad, funcionalidad y calidad establecidos por la norma ISO 9126.

Por otra parte es preciso aclarar que aun cuando el producto entregado por los estudiantes no permite ver que alistamiento hicieron del equipo, qué aspectos consideraron como problemas de traducción, tampoco las estrategias que siguieron en internet para dar resolución a los posibles problemas hallados durante el proceso de traducción, o identificar las herramientas terminográficas *online* que los estudiantes utilizaron, si puede servir como insumo para identificar si al final del experimento existe alguna variación entre los textos (pretest-postest) entregados tanto por el GE como por el GC, e igualmente si existen diferencias o similitudes entre ambos grupos, lo cual confirmaría una de las hipótesis propuestas para este estudio. A

continuación se presenta los textos traducidos (TM), entregados por los estudiantes del GE una vez finalizada la fase pretest.

**Tabla 8.** Textos meta GE fase pretest.

UT	TM1-Es1GE	%UAT	TM2-Es2GE	%UAT	TM3-Es3GE	%UAT	TM4-Es4GE	%UAT	TMS-Es5GE	%UAT
UT1	Negrilla\Ctrl+N	25	&Nuevo\Ctrl+N	50	&Nuevo\Ctrl+N	50	&Nuevo\Ctrl+U	75	&Nuevo\Ctrl+N	50
UT2	abrir...tCtrl+O	25	&Abrir...tCtrl+O	75	&Abrir...Ctrl+O	75	&Abrir...tCtrl+A	100	&Abrir...Ctrl+A	100
UT3	guardar\Ctrl+S	25	&Guardar\Ctrl+S	75	&Guardar\Ctrl+G	100	&Guardar\Ctrl+G	100	&Guardar\Ctrl+G	100
UT4	guardar como\Ctrl+B	50	Guardar como...tCtrl+B	75	Guardar & Como...Ctrl+G	50	Guardar como...F12	100	Guardar& Como...Ctrl+B	50
UT5	guardar y salir\F10	50	guardar y salir\F10	50	Sa&ve y salida\F10	25	Guardar y Salir\F10	75	Guardar y Salir\Ctrl+G+F4	50
UT6	imprimir\Ctrl+P	50	&Imprimir\Ctrl+P	75	Imprimir\Ctrl+P	75	&Imprimir\Ctrl+P	75	&Imprimir\Ctrl+P	75
UT7	&Undo\Ctrl+Z	50	&Undo\Ctrl+Z	50	&Undo\Ctrl+Z	25	Undo\Ctrl+Z	25	Deshacer\Ctrl+Z	100
UT8	R&edo\Ctrl+Y	50	R&edo\Ctrl+Y	50	R&edo\Ctrl+Y	25	Rehacer\Ctrl+Y	100	Rehacer\Ctrl+Y	100
UT9	cortar\Ctrl+X	75	Cu&t\Ctrl+X	50	Cu&t\Ctrl+X	25	Cortar\Ctrl+X	100	Cortar\Ctrl+X	100
UT10	copiar\Ctrl+C	50	&Copy\Ctrl+C	75	&Copy\Ctrl+C	25	&Copiar\Ctrl+C	100	Copiar\Ctrl+C	75
UT11	pegar\Ctrl+V	75	&Paste\Ctrl+V	50	&Paste\Ctrl+V	25	&Pegar\Ctrl+V	75	Pegar\Ctrl+V	100
UT12	buscar\Ctrl+F	25	&Find\Ctrl+F	25	&Find...tCtrl+F	25	&buscar...tCtrl+B	75	Buscar...Ctrl+B	75
UT13	reemplazar\Ctrl+R	25	&Replace\Ctrl+R	25	&Replace...tCtrl+R	25	&Replace...tCtrl+R	25	&Replace...tCtrl+R	25
UT14	&Go to...tCtrl+G	25	&Go to\Ctrl+G	25	&Go to...tCtrl+G	25	&Go to...tCtrl+G	25	&Go to...tCtrl+G	25
UT15	Select & All\Ctrl+A	25	seleccionan el & All\Ctrl+A	0	seleccionan el & All\Ctrl+A	0	Select & All\Ctrl+A	25	Select & All\Ctrl+A	25
	TOTAL %UAT	41,67	TOTAL %UAT	50	TOTAL %UAT	38,333	TOTAL %UAT	71,667	TOTAL %UAT	70

Fuente: Tomado de los estudiantes Es1GE, Es2GE, Es3GE, Es4GE, Es5GE

De acuerdo con la evidencia recogida a través de las traducciones entregadas por los estudiantes, es posible ver que ninguno de ellos logró realizar de forma completa la tarea de traducción, en el tiempo estimado por el investigador para este ejercicio (45 minutos).

**3.1.1.1 Nombres de los comandos.** Respecto con la traducción de los nombres de los comandos, se observa que existen diferencias entre los equivalentes propuestos por los estudiantes, tal es el caso del Es1, quien decidió traducir el término “New” en inglés por “Negrita” en español, lo cual indica que el estudiante no conocía el criterio de que los nombres de los comandos se deben traducir teniendo en cuenta la estructura original del software, así como lo establece Microsoft en su portal lingüístico: *“Traditionally command names are translated following the structure of the original software” (2011, p. 86)*

Igualmente, los hallazgos *mostraron* que ninguno de los estudiantes logró traducir los 15 términos propuestos en el menú, teniendo en cuenta que todos decidieron mantener algunos de los nombres en inglés, en el texto meta. Frente a la situación anteriormente descrita se encontró lo siguiente:

**Tabla 9.** Nombres de comandos no traducidos GC

<b>Comando</b>	<b>Explicación</b>
Es1	No tradujo 4 de 15 nombres de comandos
Es2	No tradujo 7 de 15 nombres de comandos
Es3	No tradujo 9 de 15 nombres de comandos
Es4	No tradujo 4 de 15 nombres de comandos
Es5	No tradujo 3 de 15 nombres de comandos

Los hallazgos también *mostraron* que 4 de los 5 estudiantes saltaron unidades de traducción (UT), al desconocer el equivalente adecuado para el respectivo término en inglés y que al respecto decidieron mantenerlos tal y como aparecían en el texto original (TO).

**3.1.1.2 Uso de mayúscula para nombres de comandos.** Respecto con el uso de las mayúsculas Microsoft establece lo siguiente: “*For software interface elements, capitalize only the first letter of the first word in commands, dialog box titles, dialog box options, menus, buttons, and names of panes, views or windows*” (2011, p.46).

Siendo así, los hallazgos mostraron que 3 de los 5 estudiantes no conocían el anterior criterio ya que en sus traducciones algunos de los nombres de comandos mantuvieron la primera letra en minúscula, mientras en otros si se utilizó la mayúscula; sin embargo, el Es3 mostró conocimiento de este criterio y mantuvo la primera letra en mayúscula.

**3.1.1.3 Comandos o accesos rápidos.** Respecto con la traducción realizada de los comandos o teclas de acceso rápido en español, es pertinente decir que todos los participantes utilizaron letras en mayúscula como lo establece Microsoft en su portal lingüístico: “*Shortcut keys replace menu commands and they are sometimes given next to the command they represent.*” (2011, p. 100).

De acuerdo con la anterior definición es necesario reconocer que los accesos rápidos cambian de una cultura a otra; en ese sentido, Microsoft aclara la necesidad de consultar su portal lingüístico y conocer las convenciones ahí establecidas para este tipo de traducciones.

Los hallazgos también mostraron que ninguno de los estudiantes logró traducir la totalidad de los comandos o accesos rápidos propuestos en el encargo, y que los estudiantes sólo lograron traducir entre 7 y 12 comandos. Igualmente, se observó que los estudiantes lograron traducir aquellos comandos a los cuales están más habituados en su uso, tales como “Ctrl+C/ Ctrl+V/ Ctrl+Y/ Ctrl+Z”, coincidiendo con la traducción de los nombres de comandos que más conocen.

**3.1.1.4 Uso del puntero de referencia.** Según Esselink (2000) en su guía práctica para la localización, el símbolo ampersant (&) define las letras clave para la ejecución del atajo o acceso rápido, de tal manera que debe ser ubicado en el nombre del comando y antes de la letra que activaría el atajo; sin embargo, también en su portal lingüístico Microsoft advierte que en algunos casos el puntero de referencia no es utilizado, sobre todo cuando no existe una letra disponible para ese fin, ante lo cual recomienda no tomar decisiones que puedan afectar el criterio de usabilidad del software, y consultar a los ingenieros encargados para la respectiva toma de decisiones: “...*It is an engineering decision. Please contact your product team representative for further information on how to deal with this situation*” (2011, p. 98)

Siendo así, los hallazgos mostraron que los estudiantes no conocían la relación existente entre el puntero de referencia (&) y la letra a utilizarse en el acceso rápido, es decir, desconocieron el anterior criterio, y por ende, en 4 de los 5 casos los estudiantes decidieron mantener la misma ubicación que el puntero de referencia tenía en el TO.

**3.1.1.5 La usabilidad y calidad del menú traducido.** Respecto con los criterios preestablecidos por las normas ISO 9126 para la traducción de este tipo de encargos, es preciso reconocer que ninguno de los textos entregados por los estudiantes, cumplió con el criterio de usabilidad. Toda vez que se evidenció nombres de comandos traducidos de forma inadecuada, y que no se siguieron las convenciones ortográficas establecidas por Microsoft; también se encontró que no todas las teclas de acceso rápido en los TM correspondían a la función que se esperaba el software ejecutaría; igualmente al programar el software se presentarían errores al no coincidir los punteros de referencia con las teclas que ejecutarían el acceso rápido, por lo cual, tampoco se cumplió con el criterio de calidad que requiere el cliente.

**3.1.1.6 Índice de adecuación.** Teniendo en cuenta que este estudio se realizó con estudiantes de traducción y no con traductores expertos en el campo de la localización, y que nuestro interés era describir los aportes que hace la enseñanza de los recursos terminográficos *online* al desarrollo de la subcompetencia instrumental de los mismos, fue preciso que se valorara de forma cuantitativa que tan adecuados fueron los TM entregados tanto por el GE como por el GC, para luego contrastar los datos obtenidos y establecer si existían diferencias o similitudes entre ellos. A su vez, estos datos cuantitativos sirvieron para contrastar los resultados obtenidos antes y después de las fases pretest y postest, y así saber, si realmente la intervención didáctica realizada con el GE logró o no hacer aportes al desarrollo de la subcompetencia instrumental de los estudiantes del GE.

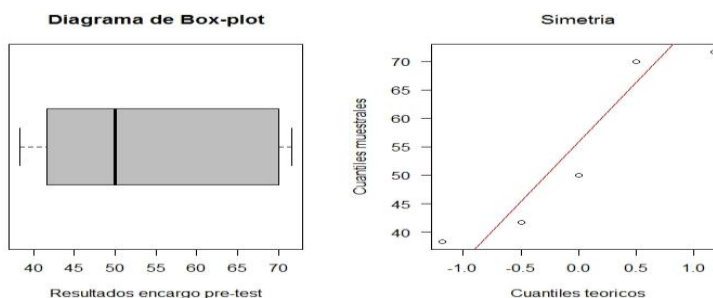
Por lo tanto, en relación con los TM entregados por los estudiantes del GE, las medidas de tendencia central arrojadas por el software R mostraron que el TM menos adecuado fue el del Es3 con un índice de 38.33%, mientras el TM más adecuado fue el del Es4 con un índice de adecuación igual a 71.66%, luego los demás TM entregados por los Es1, Es2 y Es5 se situaron en un índice promedio de adecuación igual a 54.33%, así lo evidencia la siguiente tabla:

**Tabla 10.** Resultados Postest grupo n2- Experimental

<b>Mínimo</b>	<b>Q<sub>1</sub></b>	<b>Mediana</b>	<b>Media</b>	<b>Q<sub>3</sub></b>	<b>Máximo</b>
<b>38.33</b>	41.67	50	54.33	70	71.66

Fuente: tomado del software R.

Los siguientes gráficos permitieron ver como el 50% de los resultados obtenidos, se situaban entre 41.67 y 70, así mismo, se observó una ligera asimetría positiva en los datos al ver que la media era mayor que la mediana, esta distribución de datos respondió al comportamiento de una distribución normal que no presentaba datos o puntos extremos.



**Figura 17.** Diagrama de Box-plot. Fuente: Tomado del software R.

### 3.1.2 Análisis de la Entrevista Retrospectiva y la Grabación de Pantalla como Proceso.

En este apartado se presenta el análisis de los datos obtenidos mediante las técnicas de entrevista retrospectiva y de grabación de pantalla, teniendo en cuenta que ambas técnicas apuntaron a recoger información relacionada con los conocimientos y habilidades tanto instrumentales como procedimentales de los estudiantes del GE. Las categorías halladas para este análisis fueron:

- Alistamiento del equipo.
- Problemas y estrategias de traducción.
- Procedimientos aplicados durante el proceso traductor.
- Uso de herramientas y recursos terminográficos *online*.

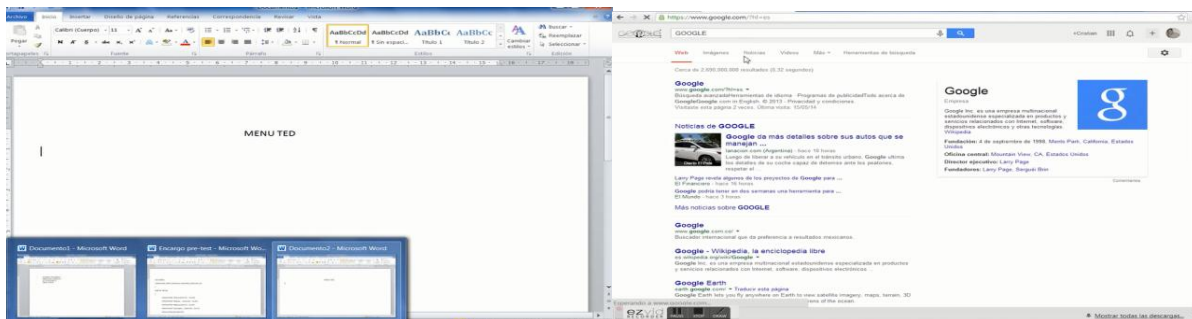
**3.1.2.1 El alistamiento del equipo como parte del proceso pretraductor.** De acuerdo con Gouadec (2007) y Newmark (1992), el alistamiento del equipo como parte del proceso pretraductor, puede optimizar la labor del traductor experto, ya que se refiere a la forma como esté organiza todos los recursos y herramientas necesarias para realizar una determinada tarea de traducción, diseñando un plan estratégico a seguir durante el proceso traductor.

Ahora bien, desde la técnica de recolección de datos “entrevista retrospectiva”, en la pregunta relacionada con el alistamiento del equipo (herramientas y recursos terminográficos), para optimizar la realización de la tarea propuesta, el 100% de los estudiantes coincidió en que el alistamiento de la maquina se limitó a la apertura de páginas como *Linguee*, *Wordreference* y *Coca corpus*, entre otros, tal como lo evidencia los siguientes ejemplos:

“Abrí COCA Corpus, Diccionario Cambridge, Wordreference y Linguee, puesto que ninguno de éstos me fue de ayuda para este tipo de encargo, busqué glosarios de atajos en el teclado” Es5GE.

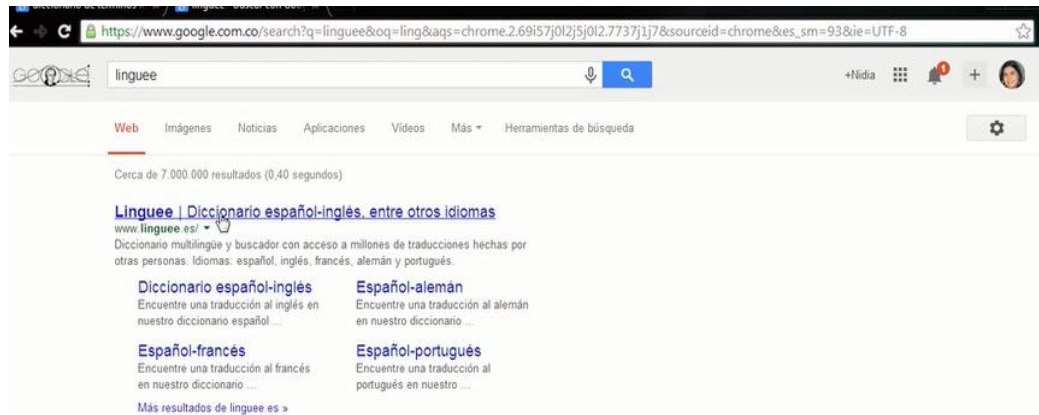
“Glosarios de términos como Linguee, diccionarios invitro e invivo” Es2GE.

Esta información también se pudo constatar al observar las capturas de pantalla realizadas por el programa *Ezvid*. Respecto con este ítem, se observó que los estudiantes se limitaron a abrir el encargo de traducción, alistar el software *Wordoffice* y consultar en el motor de búsqueda “Google”, tal y como se puede evidenciar en las siguientes capturas de pantalla (Ver fig. 18):



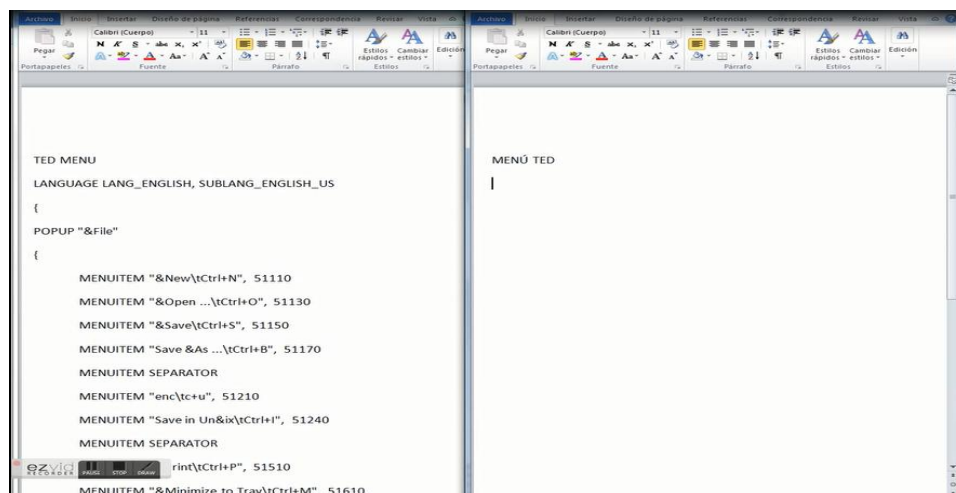
**Figura 18.** Alistamiento del equipo Es1GEPr. Fuente: Es5GEPr.

Sin embargo, un aspecto que llamó la atención sobre el alistamiento del equipo, fue que los estudiantes no verbalizaron en sus respuestas la consulta del motor de búsqueda *Google*, el cual sí utilizaron para su documentación. Este hallazgo puede referir que los estudiantes no conocían algunas fuentes especializadas que ayuden a resolver sus problemas de documentación, de forma rápida y adecuada. No obstante, se reconoce que los estudiantes si alistaron el software *Wordoffice* y *Google* como únicas herramientas a utilizarse durante el proceso traductor.



**Figura 19.** Alistamiento del equipo Es2GEPr. Fuente: Grabación del Es2GEPr

A su vez, uno de los casos analizados por medio de las grabaciones, dejó ver que el proceso pretraductor de ese participante, se limitó a la utilización del software *Wordoffice* y a la traducción automática del encargo, así lo evidencia la siguiente captura de pantalla:



**Figura 20.** Alistamiento del equipo Es4GEPr. Fuente: Grabación del Es4GEPr.

Por otra parte, dentro de los hallazgos se observó que las respuestas brindadas por los participantes, no eran lo suficientemente estructuradas o claras en cuanto al plan estratégico que siguieron dentro del proceso traductor, lo cual puede indicar que los estudiantes no contemplaron la necesidad de usar recursos terminográficos *online* confiables según el ámbito de especialidad del encargo, así lo dejó evidenciar la siguiente respuesta suministrada por el Es2GE

*“Utilice glosarios de términos como linguae, diccionarios invitro e invivo”* (.Es2GE)

Después de hacer este análisis sobre el alistamiento que los estudiantes hicieron del equipo, con base en la entrevista y las grabaciones de pantalla, se pudo concluir que estos mostraron dificultad en la identificación y selección de los recursos terminográficos *online* necesarios para realizar encargos direccionados hacia la localización, y que a raíz del desconocimiento de los recursos disponibles para ese tipo de traducciones, todas sus estrategias de documentación se vieron limitadas y relacionadas directamente con el uso del motor de búsqueda *Google*.

**3.1.2.2 Los problemas de traducción y estrategias utilizadas para solucionarlos.** En cuanto a los problemas de traducción encontrados durante la realización del encargo propuesto y las posibles estrategias utilizadas para dar resolución a los mismos, el 60% de los participantes coincidió en que el principal problema se relacionó con el desconocimiento de temas en el ámbito de la informática. Por otro lado, el 40% coincidió en que el principal problema hallado durante el proceso de traducción fue el desconocimiento de algunos recursos terminográficos para documentarse sobre temas como la traducción de menús o las normas de localización para ese tipo de encargo, tal y como se evidencia en las siguientes respuestas:

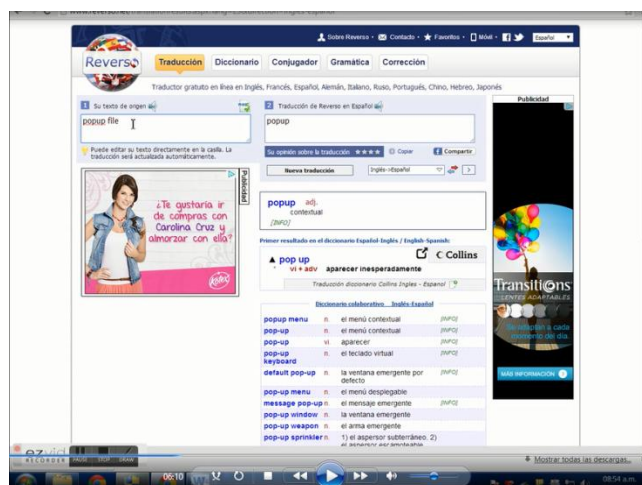
*“La dificultad para mí fue el desconocimiento de herramientas de búsqueda efectivas.”*  
(ST1GE).

*“Las convenciones o normas de Localización de algunos atajos en español.”* (ST5GE).

Frente a las estrategias que se utilizaron para dar solución a los aspectos que los participantes identificaron como problemas de traducción, sólo un participante argumentó haber utilizado el mismo equipo como fuente de documentación paralela; es decir, trato de verificar los comandos en español desde el equipo asignado, tal y como se refleja en la siguiente respuesta:

*“Busqué en páginas Web que tuvieran información sobre el tema, verifiqué haciendo uso de dichos atajos de teclado en el programa que estaba usando”* (ST2GE).

No obstante, lo que se observó respecto con este ítem, es que el 80% de los participantes no logró identificar que estructuras correspondían al lenguaje de programación y por ende, no hacían parte de la traducción, así/ que optaron por tomar estructuras completas y empezar la traducción literal. Es importante aclarar que en este tipo de encargos el lenguaje de programación no se traduce, sin embargo, la mayoría de los estudiantes optó por hacer la traducción completa del mismo. Por ejemplo la mayoría de los estudiantes recurrió a diferentes sitios *web* para encontrar equivalentes para el lenguaje de programación “POPUP”; sin embargo, las evidencias *mostraron* que los estudiantes no lograron dar resolución eficaz al problema hallado, tal y como se observa en la siguiente captura de pantalla (Ver fig. 21):



**Figura 21.** Uso de Recursos Secundarios Online Es1GEPr, Es2GEPr. Fuente: Grabación Es2GEPr,

Igualmente, en las grabaciones *Ezvid* se observa que el 100% de los participantes del GE, recurrió al motor de búsqueda *Google* como fuente estratégica confiable para la localización de otras fuentes relacionadas con el tema a traducir, luego los estudiantes decidieron abrir cada opción arrojada por el buscador y finalmente iniciar la documentación en cada uno de los sitios *web* localizados por ese motor de búsqueda, la siguiente captura de pantalla demuestra lo anterior (Ver fig. 22):



**Figura 22.** Uso de Recursos Online Es4GEPr. Fuente: Es4GEPr

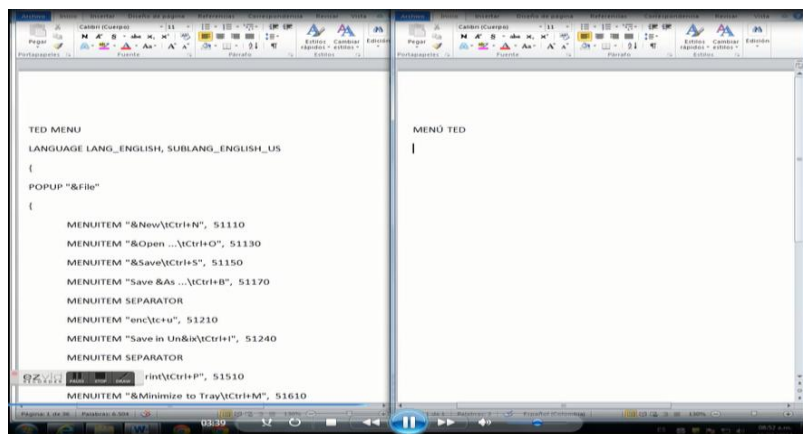
**3.1.2.3 Los procedimientos aplicados durante el proceso de traducción.** Respecto con la tercera pregunta de la entrevista retrospectiva, sobre los procedimientos seguidos para realizar la traducción del encargo propuesto, se encontró que el 100% los participantes no logró verbalizar completamente todos los actos que realizaron para lograr la traducción del encargo propuesto; solamente identificaron como procedimientos la lectura del TO y la contextualización del mismo, así lo deja ver las siguientes respuestas:

*“Iniciar por contextualizar el texto, haciendo una búsqueda del tipo de software que se va a traducir, y verificar la información.” (Es4GE)*

*“Le di un vistazo a todo el documento para revisar su extensión y si tenía algo diferente a la parte inicial o si todo era sobre comandos.” (Es5GE)*

En relación con lo observable a través de las grabaciones hechas por el software *Ezvid*, se puede agregar que en la mayoría de los casos los estudiantes aplicaron procedimientos de documentación infructuosos, utilizando *Google* como recurso *online* para la resolución de los problemas hallados.

En consecuencia, los estudiantes decidieron traducir el texto de forma automática y sin utilizar las herramientas adecuadas para finalizar su labor.



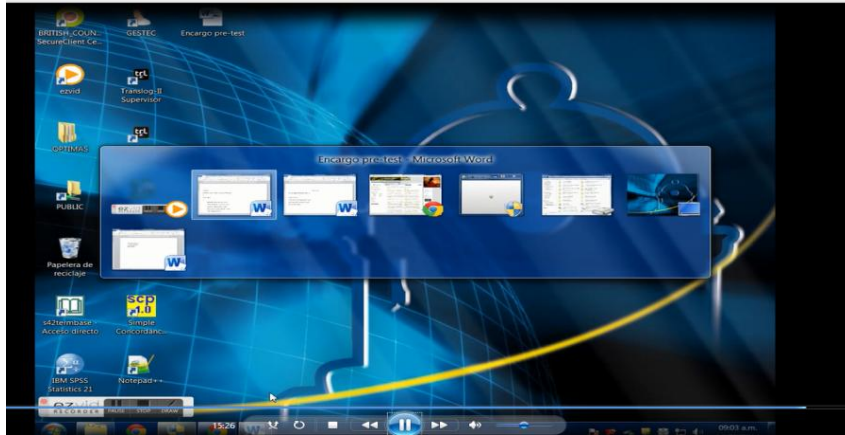
**Figura 23.** Procedimientos Aplicados Es4GEPr. Fuente: Grabación Es4GEPr

**3.1.2.4 Las herramientas o recursos terminográficos online.** Al indagar por las herramientas y recursos terminográficos online utilizados para la documentación durante el proceso traductor, sólo el 40% de los participantes reconoció haber utilizado *Google* como recurso para la documentación, los demás participantes argumentaron haber utilizado glosarios especializados, diccionarios y portales de universidades, entre otros; a continuación relacionamos dos respuestas que evidencian lo mencionado en este ítem:

*“Utilicé glosarios especializados y corpus comparable.”* (Es2GE).

*“Realicé búsquedas en Google, páginas que me proporcionaban listados de atajos en español.”* (Es4GE).

Sin embargo, y como se ha venido mostrando a lo largo de este análisis, los datos obtenidos por medio del software *Ezvid*, revelan que el 100% de los participantes recurrió a recursos *online* como *Google*, *Linguee*, *Reverso*, *Sensagent*, *Clarin*, *Wordreference* y *blogs* personales, entre otros sitios *web* que carecían de identidad para ser relacionados en este estudio, algunos de ellos correspondían a documentos que se hallaban en la *web* sin situarse en alguna fuente de autoridad, es decir, sin buscar en sitios especializados como el Portal de Microsoft, sitio confiable para realizar este tipo de traducciones. El siguiente pantallazo evidencia como el Es2GE sólo dispone de *Google* y *Linguee* como recursos *online* para la documentación:



**Figura 24.** Recursos Online Visitados Es2GE. Fuente: Es2GEP

También la anterior evidencia contradice la respuesta del participante Es2GE en la entrevista retrospectiva, ya que durante el tiempo establecido para realizar el encargo de traducción, no se observó que ese participante haya consultado glosarios o corpus especializado para documentarse.

### 3.1.3 Triangulación de los Datos Obtenidos-Fase Pretest.

Después de analizar los datos obtenidos a través del encargo de traducción, la entrevista retrospectiva y la grabación de pantalla, los resultados obtenidos durante esta primera fase y en relación con el GE, mostraron que ciertamente hacen falta conocimientos y habilidades tanto instrumentales como procedimentales que faciliten la traducción de encargos especializados.

En general los participantes no realizaron alistamiento de herramientas o recursos terminográficos confiables como parte de la planeación dentro del proceso pretraductor, así mismo, durante el proceso traductor tampoco mostraron conocimiento de los mismos argumentando en la entrevista retrospectiva que esa situación representaba un problema de traducción, al no conocer muchos temas en el ámbito de la informática, un hecho que afectó directamente el encargo de traducción si tenemos en cuenta que sitios *web* como *Google*, *Lingue* o *Wordreference*, entre otros, no son recursos terminográficos 100% confiables para realizar encargos especializados.

En los TM entregados por los estudiantes, se observó también que algunos nombres de comandos (términos) fueron traducidos de forma inadecuada, tal fue el caso del TM3-Es3GE respecto con la UT5 “*Save and Exit*”, la cual fue traducida por el estudiante como “Sa&ve y salida”, en vez de “Guardar y salir”; un hallazgo que refiere a una posible dificultad del estudiante más que a un problema de traducción, al no lograr establecer si el término “*Exit*” podía ser traducido como sustantivo o como verbo. Lo anterior además refiere que la falta de conocimientos y habilidades instrumentales y procedimentales podría afectar la forma como los estudiantes traducen sus encargos, teniendo en cuenta que existen recursos especializados y disponibles en la *web* para resolver ese tipo de inquietudes, y que no es adecuado sacar un término de un determinado contexto para buscar un posible equivalente en otra cultura, haciendo uso de un diccionario de palabras como estrategia para dar resolución al problema.

Respecto con los procedimientos que los estudiantes siguieron durante el proceso traductor, se observó dificultad para lograr verbalizar lo que cada uno hizo al documentarse, lo cual también refiere a una posible debilidad de los mismos para explicar la forma como dieron solución a los problemas de traducción que encontraron; un hecho que podía ser justificado desde el desconocimiento de algunas fuentes para la documentación durante la realización del encargo propuesto. Por otra parte, las grabaciones de pantalla evidenciaron que en todos los casos, los procedimientos que los estudiantes siguieron para su documentación fueron infructuosos.

En contraste, los hallazgos mostraron que al no contarse con el conocimiento necesario para la selección de recursos terminográficos *online*, ni con las habilidades instrumentales necesarias para documentarse a través de ellos y realizar así el encargo de localización propuesto, los estudiantes decidieron confiar en *Google* como recurso *online* confiable para su documentación; sin embargo, otro aspecto que llamó la atención es que en la entrevista retrospectiva estos no mencionaron haber hecho uso de ese motor de búsqueda como fuente primaria para la obtención de la información requerida.

Finalmente y con base en los datos obtenidos, se considera que un procedimiento inadecuado desde su parte de alistamiento puede afectar de forma directa el producto a entregar,

y más desde el punto de vista de la localización, en la cual se deben seguir estándares y normas ya preestablecidas, que a su vez, no pueden ser confiadas a un sitio *web* sugerido por *Google*, sino que deben ser corroboradas desde fuentes primarias de información que obedezcan a los criterios de veracidad, confiabilidad y autoridad según el ámbito de especialidad para el cual se esté traduciendo.

No obstante, mediante la aplicación del encargo pretest, se observó que el nivel de adecuación promedio obtenido con los participantes es de 51%, lo cual permitió ser contrastado con los datos que se obtuvieron una vez finalizada la fase postest, para validar o refutar las hipótesis que se plantearon en este estudio, igualmente para corroborar si la intervención didáctica hizo algún aporte al nivel de subcompetencia instrumental de los estudiantes del GE.

### **3.2 Fase Pretest-Grupo Control**

Antes de analizar los datos obtenidos con el GC en la fase pretest, reiteramos que las condiciones de espacio, tiempo, lugar y equipo fueron las mismas que se implementaron con el GE, buscando mantener la equivalencia entre los dos grupos, respecto con el número de participantes, iguales condiciones de laboratorio y tiempo.

#### **3.2.1 Análisis del Encargo de Traducción como Producto.**

A continuación se relaciona los TM presentados por los estudiantes del GC, para su posterior análisis:

**Tabla 11.** Textos meta GC fase pre-prueba

UT	TMI-Es1GC	%UAT	TMI-Es2GC	%UAT	TMI-Es3GC	%UAT	TMI-Es4GC	%UAT	TMI-Es5GC	%UAT
UT1	&NuevoCtrl+N	50	&NuevoCtrl+N	50	&NuevoCtrl+N	50	archivoNuevoCtrl+N	0	&NuevoCtrl+N	50
UT2	&AbrirCtrl+O	75	&AbrirCtrl+O	75	&AbrirCtrl+O	75	archivoabrirCtrl+O	0	&AbrirCtrl+A	100
UT3	&GuardarCtrl+S	75	&GuardarCtrl+S	75	&GuardarCtrl+S	75	archivoguardarCtrl+S	0	&GuardarCtrl+G	100
UT4	GuardarComoCtrl+B	50	GuardarcomoCtrl+B	75	GuardarAsCtrl+B	50	guardararchivocomoCtrl+B	0	GuardarComoCtrl+G	50
UT5	Guardar y SalirF10	50	Guardar y salirF10	75	Guardar y salirF10	50	Save and ExitF10	25	SalirAlt+F4	50
UT6	&ImprimirCtrl+P	75	&ImprimirCtrl+P	75	&ImprimirCtrl+P	75	&PrintCtrl+P	25	&ImprimirCtrl+P	75
UT7	&DeshacerCtrl+Z	75	Deshacer escrituraCtrl+Z	50	&DeshacerCtrl+Z	75	UndoCtrl+Z	25	DeshacerCtrl+Z	100
UT8	R&ehacerCtrl+Y	75	Repetir escrituraCtrl+Y	50	RedoCtrl+Y	25	RedoCtrl+Y	25	RehacerCtrl+Y	100
UT9	Cor&tarCtrl+X	75	CortarCtrl+X	100	CutCtrl+X	25	CutCtrl+X	25	CortarCtrl+X	100
UT10	&CopiarCtrl+C	100	CopiarCtrl+C	75	&CopyCtrl+C	25	&CopyCtrl+C	25	&CopiarCtrl+C	100
UT11	&PegarCtrl+V	75	PegarCtrl+V	100	PasteCtrl+V	25	PasteCtrl+V	25	&PegarCtrl+V	75
UT12	&FindCtrl+F	25	&FindCtrl+F	25	&FindCtrl+F	25	&FindCtrl+F	25	BuscarCtrl+B	75
UT13	&ReplaceCtrl+R	25	&ReplaceCtrl+R	25	&ReplaceCtrl+R	25	&ReplaceCtrl+R	25	&ReplaceCtrl+R	25
UT14	&Go toCtrl+G	25	&Go toCtrl+G	25	&Go toCtrl+G	25	&Go toCtrl+G	25	&Go toCtrl+G	25
UT15	Select &AllCtrl+A	25	Select &AllCtrl+A	25	Select &AllCtrl+A	25	Select &AllCtrl+A	25	Select &AllCtrl+A	25
	TOTAL	58,3		60		43,3		18,3		70

Fuente: Tomado de los estudiantes Es1GC, Es2GC, Es3GC, Es4GC, Es5GC

De acuerdo con la evidencia recogida a través de las traducciones entregadas por los estudiantes del GC, fue posible ver que ninguno de los estudiantes del GC logró realizar de forma completa la tarea de traducción, en el tiempo estimado por el investigador para este ejercicio (45 minutos).

**3.2.1.1 Nombres de los comandos.** Respecto con la traducción de los nombres de los comandos, se observó que existen diferencias entre los equivalentes propuestos por los estudiantes, tal es el caso del Es2, quien decidió traducir el término “Redo” en inglés por “Repetir escritura” en español, o el Es4 quien decidió traducir el término “New” en inglés por “Archivo nuevo” en español, lo cual indicó que ambos estudiantes no sabían que los nombres de los comandos se deben traducir teniendo en cuenta la estructura original del software, así lo establece el Portal Lingüístico de Microsoft.

Igualmente, los hallazgos mostraron que ninguno de los estudiantes logró traducir los 15 términos propuestos en su totalidad, teniendo en cuenta que todos los estudiantes decidieron mantener algunos de los nombres en inglés en el texto meta. Frente a la situación anteriormente descrita se encontró:

**Tabla 12.** Nombres de comandos no traducidos GC

Comando	Descripción
Es1	No tradujo 4 de 15 nombres de comandos

Es2	No tradujo 4 de 15 nombres de comandos
Es3	No tradujo 8 de 15 nombres de comandos
Es4	No tradujo 11 de 15 nombres de comandos
Es5	No tradujo 3 de 15 nombres de comandos

Los hallazgos también mostraron que el Es4 fue el participante con menos UT traducidas. Igualmente, que para aquellos casos en los cuales los estudiantes desconocían el equivalente adecuado para algún término en inglés, estos decidían mantenerlos tal y como aparecían en el TO.

**3.2.1.2 Uso de mayúscula para nombres de comandos.** Respecto con este ítem, los hallazgos mostraron que sólo 1 de los 5 estudiantes desconocía el criterio ortográfico sobre el uso de la mayúscula para la primera letra del nombre de un comando, teniendo en cuenta que desde que inicio la traducción del encargo mantuvo los nombres traducidos en letra minúscula sostenida.

**3.2.1.3 Comandos o accesos rápidos.** Respecto con la traducción de los comandos o teclas de acceso rápido en español, es pertinente decir que todos los participantes utilizaron letras en mayúscula para los comandos (combinación de teclas de acceso rápido); sin embargo, los hallazgos también mostraron que ninguno de los estudiantes logró traducir la totalidad de los comandos o accesos rápidos propuestos en el encargo, y que al igual que los participantes en el GE, los estudiantes del GC tradujeron sólo aquellos comandos a los cuales están más habituados (Ctrl+C/ Ctrl+V/ Ctrl+Y/ Ctrl+Z).

**3.2.1.4 Uso del puntero de referencia.** Teniendo en cuenta los criterios propuestos por Esselink (2000), en relación con el uso del puntero de referencia (&), los hallazgos en el GC mostraron que los estudiantes no identificaron la relación existente entre el puntero de referencia (&) y la letra a utilizarse en el acceso rápido, toda vez que aun cuando en algunos casos el puntero de referencia fue bien ubicado dentro del nombre del comando, este no coincidía con la letra escrita en el comando o acceso rápido, tal es el caso de los Es1, Es2, Es3 quienes decidieron dejar el puntero de referencia en la misma posición que estaba en el TO, pero no

tuvieron en cuenta que la letra que el puntero antecedía no coincidía con la letra de acceso rápido. Por su parte el Es5 fue el participante que mostró mayor habilidad frente a la ubicación del puntero de referencia, sin tener éxito en todos los casos.

**3.2.1.5 La usabilidad y calidad del menú traducido.** Respecto con los criterios preestablecidos por las normas ISO 9126 para la traducción de este tipo de encargos, es preciso reconocer que ninguno de los textos entregados por los estudiantes del GC, cumplió con el criterio de usabilidad. Toda vez que existían nombres de comandos inadecuados, no se siguieron las convenciones ortográficas establecidas por Microsoft, no todas las teclas de acceso rápido correspondían a la función que se esperaba el software ejecutara, igualmente al programar el software se presentarían errores al no coincidir los punteros de referencia con las teclas que ejecutarían el acceso rápido. Por lo cual, tampoco se cumplió con el criterio de calidad que requería el cliente.

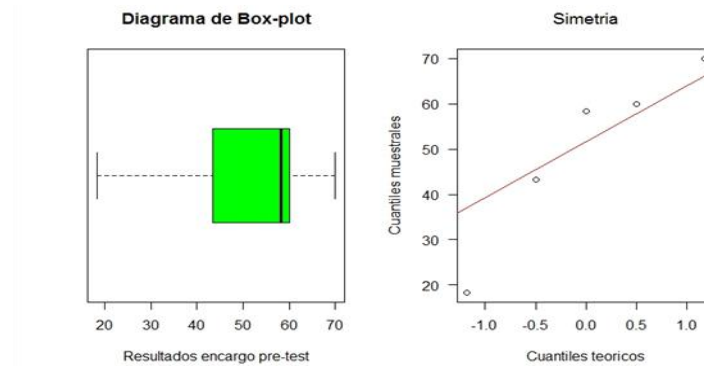
**3.2.1.6 Índice de adecuación.** Respecto con el índice de adecuación de los TM entregados por los estudiantes del GC, las medidas de tendencia central arrojadas por el software R mostraron que el TM menos adecuado fue el del Es4 con un índice de 18.3%, mientras el TM más adecuado fue el del Es5 con un índice de adecuación igual a 70%, luego los demás TM entregados por los Es1, Es2 y Es5 se situaron en un índice promedio de adecuación igual a 50%, así lo evidencia la siguiente tabla:

**Tabla 13.** Resultados postest grupo n1-control

<b>Mínimo</b>	<b>Q<sub>1</sub></b>	<b>Mediana</b>	<b>Media</b>	<b>Q<sub>3</sub></b>	<b>Máximo</b>
<b>18.33</b>	43.33	58.33	50	60	70

Fuente: Tomado del software R

Los siguientes gráficos permitieron validar las medidas de tendencia central, donde además se observó que los datos tenían un comportamiento normal y presentaban una ligera asimetría en forma negativa; se considera además que esto ocurre debido a un valor extremo (TM menos adecuado con 18.33% como índice de adecuación). Se resalta igualmente que el 50% de los resultados obtenidos se situó entre 43.33 y 60%.



**Figura 25.** Diagrama de Box-plot 3. Fuente: Tomado del software R

### 3.2.2 Análisis de la entrevista retrospectiva y la grabación de pantalla como proceso.

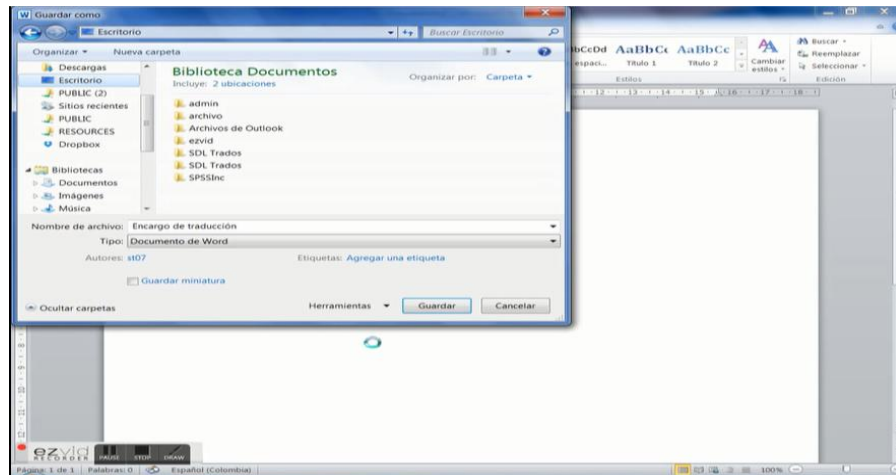
En este apartado se presenta el análisis de los datos obtenidos mediante las técnicas de entrevista retrospectiva y de grabación de pantalla, teniendo en cuenta que ambas técnicas apuntaron a recoger información relacionada con los conocimientos y habilidades tanto instrumentales como procedimentales de los estudiantes del GC. Se realizó el análisis bajo las mismas categorías establecidas con el GE.

**3.2.2.1 El alistamiento del equipo como parte del proceso pretraductor.** Respecto con la pregunta sobre el alistamiento que los participantes del GC hicieron del equipo antes de iniciar el proceso traductor, sólo el 40% de los participantes admitieron no haber realizado ningún tipo de alistamiento del equipo, el otro 60% de los participantes adujeron haber realizado búsquedas de diccionarios online como *Wordreference*, *Linguee* u otros recursos como Wikipedia, así lo evidencian las siguientes respuestas:

“*Ninguno*” (Es2GCPr)

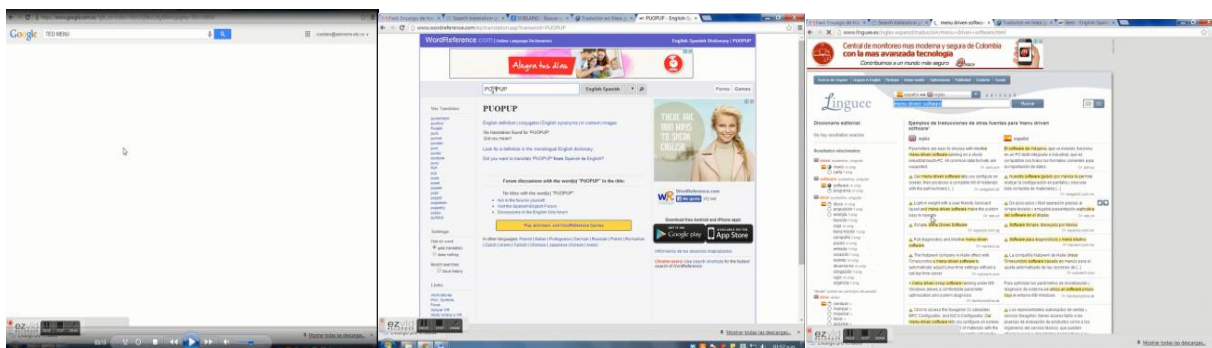
“*Busqué algunas páginas de diccionarios en línea, sobre todo el Wordreference, busque alguna información en Wikipedia*” (Es5GCPr).

Indagando aún más a través de las grabaciones hechas por el software *Ezvid*, se encontró que el 100% de los participantes alistó el software *Wordoffice* como herramienta a utilizar durante la traducción del TO, tal y como lo evidencia la siguiente captura de pantalla (Ver fig. 26):



**Figura 26.** Alistamiento del Equipo Es1GCPr. Fuente: Es1GCPr.

Además se observó que el 100% de los participantes del GC recurrió a internet para documentarse sobre el encargo propuesto; igualmente, los participantes hicieron uso del motor de búsqueda *Google* como fuente confiable de documentación, y como resultado de las constantes búsquedas encontraron sitios *web* como *Wordreference*, *Linguee*, *blogs*, *Wordlingo* y *Proz*, entre otros, tal como se puede apreciar en las siguientes capturas de pantalla:



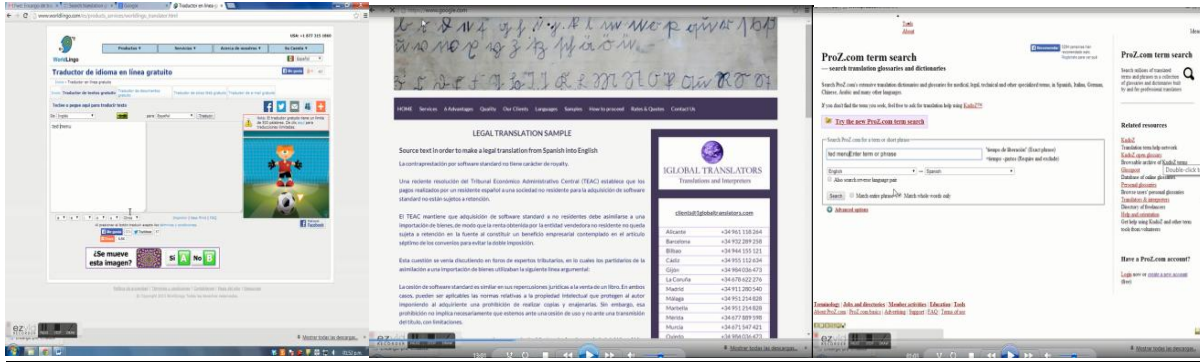


Figura 27. Alistamiento del Equipo Es1GCPr. Fuente: Es1GCPr

Comportamientos similares al descrito anteriormente fueron grabados por el software *Ezvid* como evidencia de que la tendencia de los participantes es hacia el uso del mismo motor de búsqueda *Google* y los sitios *web* que esa fuente *online* arrojaba, así lo dejan ver las siguientes capturas de pantalla (Ver fig. 28):

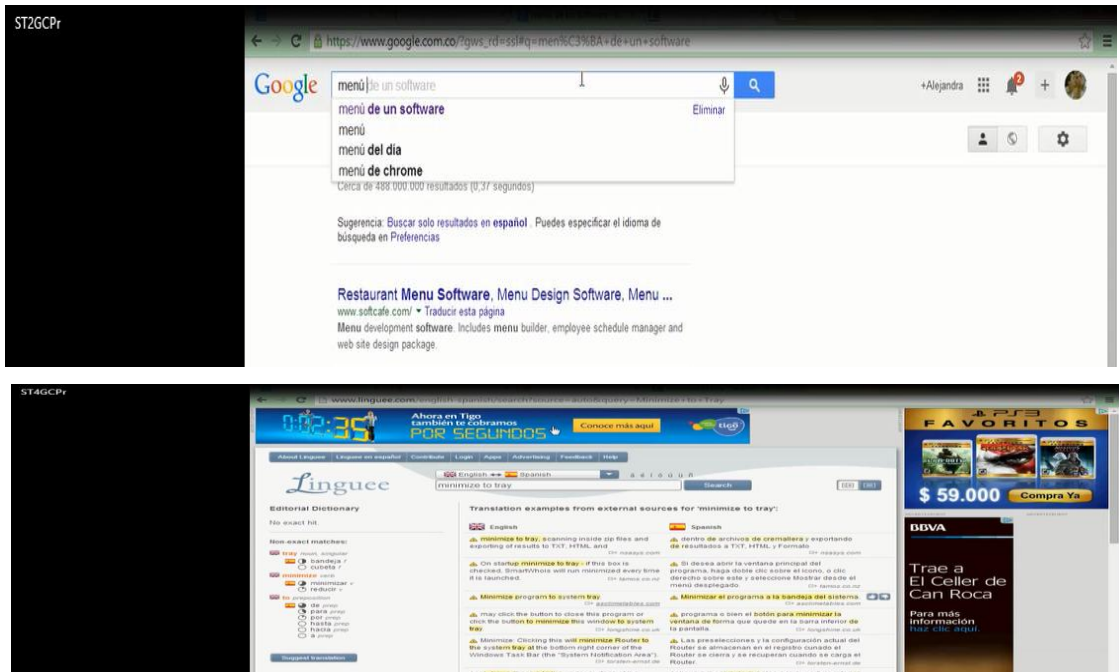


Figura 28. Alistamiento de los Equipos Es2GCPr y Es4GCPr. Fuente: Es2GCPr y Es4GCPr.

Finalmente sólo uno de los participantes recurrió a *YouTube* para buscar video tutoriales relacionados con el lenguaje de programación de un software y así pudo establecer que sólo se

debía traducir lo que estaba entre comillas, no el lenguaje de programación, tal como lo evidencia la siguiente captura de pantalla (Ver fig. 29):

```
#include<stdio.h>

main() {

    char Nombre[15], ApellidoP[15],ApellidoM[15],Carrera[20]

    int Edad;

    printf("¿Cual es tu nombre");
    scanf("%s",&Nombre);
    printf("¿Cual es tu apellido Paaterno");
    scanf("%s")
    _CRTIMP int __cdecl scanf (const char*, ...)
```

**Figura 29.** Resolución de Problemas Es5GCPr. Fuente: Es5GCPr

**3.2.2.2 Los problemas de traducción y las estrategias utilizadas para solucionarlos.** Al indagar por los problemas de traducción y posibles estrategias de solución a los mismos, los participantes reconocieron como problema el lenguaje de programación, el desconocimiento de los comandos y las convenciones para la traducción de ese tipo de encargos, así lo demostró las siguientes repuestas suministradas por algunos de los participantes:

*“No sé cómo se traducen los códigos del lenguaje de programación. De acuerdo a un video tutorial que vi ([https://www.youtube.com/watch?v=IMRUO\\_jrzLU](https://www.youtube.com/watch?v=IMRUO_jrzLU)), sólo se traduce lo que está en paréntesis y eso traté de hacer.”* (Es5GCPr).

*“Los problemas fueron detalles minuciosos pero de gran importancia como la utilización de mayúsculas, y descifrar los comandos que estaban con el signo &”* (Es4GCPr).

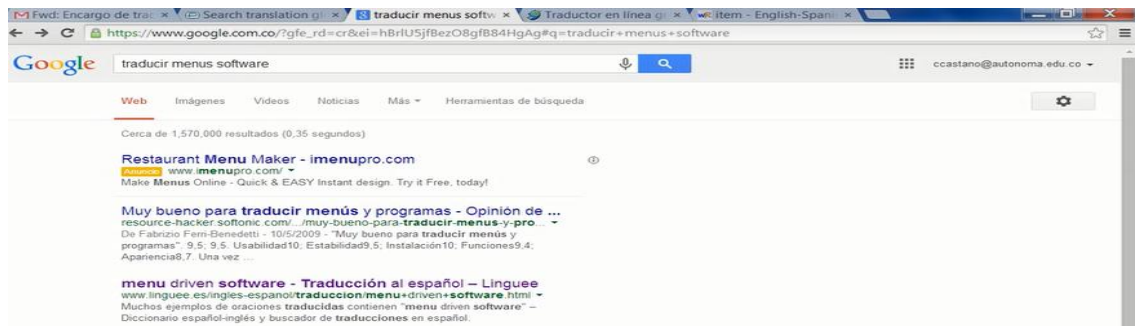
Como aspecto relevante, sólo uno de los participantes reconoció que los posibles problemas encontrados durante el proceso traductor, obedecían más a dificultades personales al no tener los conocimientos necesarios para traducir el TO, así lo dejó evidenciar su respuesta:

*“Como tal no tuve problemas sino dificultades por el desconocimiento en el campo de los sistemas y la ingeniería”* (Es1GCPr).

Respecto con las estrategias utilizadas para resolver los problemas encontrados durante la traducción del TO, sólo uno de los participantes mencionó haber recurrido a *YouTube* para dar solución a su falta de información sobre el tema a traducir, tal y como lo demostró la siguiente respuesta:

*“No sé cómo se traducen los códigos del lenguaje de programación. De acuerdo a un video tutorial que vi ([https://www.youtube.com/watch?v=IMRUO\\_jrzLU](https://www.youtube.com/watch?v=IMRUO_jrzLU)), sólo se traduce lo que está en paréntesis y eso traté de hacer.”* (Es5GCPr).

Mientras que el 80% de los participantes no logró verbalizar algún tipo de estrategia que los llevará a dar solución a los problemas anteriormente descritos, Igualmente las grabaciones de *Ezvid* demostraron que la estrategia principal de la mayoría de los participantes se relacionó con las búsquedas a través del motor *Google* y las múltiples opciones que este recurso *online* arrojaba, tal y como se puede evidenciar en la siguiente captura de pantalla:



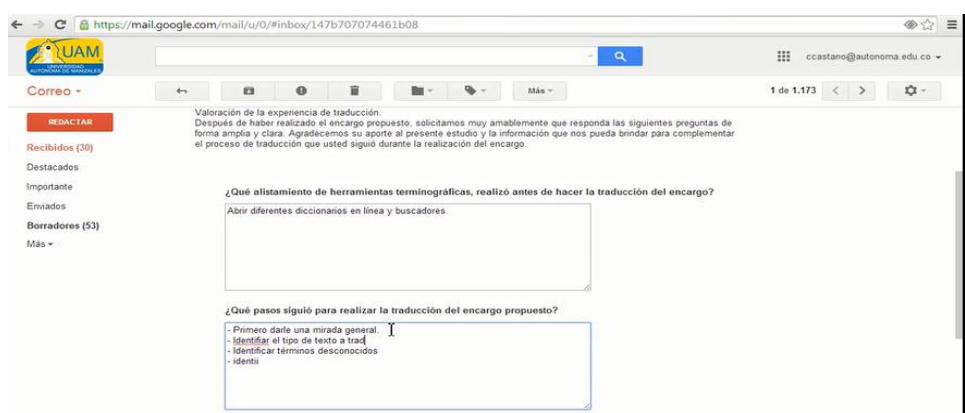
**Figura 30.** Los Problemas de Traducción del Es1GCPr. Fuente: Es1GCPr

**3.2.2.3 Los procedimientos aplicados durante el proceso de traducción.** En relación con los procedimientos aplicados durante la traducción del encargo propuesto, el 80% de los participantes coincidió en haber leído el texto e identificado posibles problemas de traducción, luego haberse documentado sobre el tema a traducir a través de *Wikipedia*, *Google* y *Wordreference* entre otros recursos *online*, así lo evidenció la siguiente respuesta:

*“Primero se dio una mirada general del texto, al principio hubo algo de perplejidad al encontrar que no había un lenguaje "común", luego de esto se empezó a planear de qué manera se podía*

*empezar a trabajar con el texto (lo cual tardó unos minutos debido a la complejidad que presentaba el texto) se consideraron varias opciones antes de empezar con la tarea y se buscaron algunos de estos "items" en diferentes páginas: wikipedia, wordreference y en Google” (Es5GCPr).*

Llamó la atención en los resultados obtenidos a través de la entrevista retrospectiva, que algunos participantes argumentaron haber seguido diferentes procedimientos como lo evidencia la siguiente captura de pantalla:



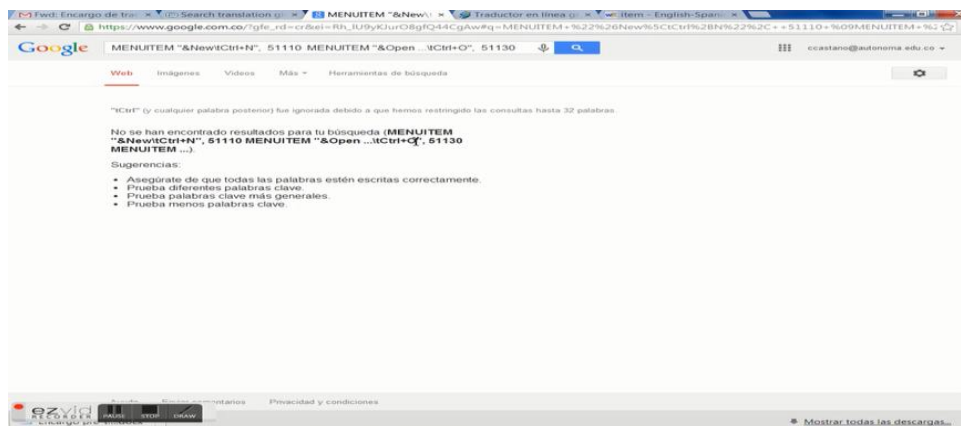
**Figura 31.** Los Problemas de Traducción del Es1GCPr. Fuente: Es1GCPr.

Sin embargo, las grabaciones realizadas con el software *Ezvid* demostraron que en la realidad los procedimientos seguidos estaban relacionados con la traducción literal del texto propuesto y la utilización del motor de búsqueda *Google* como recurso estratégico *online* para la documentación durante el proceso traductor.

**3.2.2.4 Las herramientas o recursos terminográficos online.** Respecto con el ítem sobre las herramientas o recursos terminográficos online utilizados durante el proceso traductor, el 100% de los participantes argumentó haber utilizado *Google*, igualmente el 80% de ellos dijo haber utilizado *Wordreference*, *Linguee*, *Wordlingo*, *ProZ* o *Wikipedia*, entre otros.

Por otra parte, en las grabaciones realizadas por *Ezvid* se puede observar que todos los participantes hicieron uso del motor de búsqueda *Google* como primera opción, y que ninguno de ellos ingreso a los sitios *web* anteriormente mencionados de forma directa, sino a través de

ese buscador. Igualmente hay que resaltar que la mayoría de las consultas realizadas a través de *Google* fueron infructuosas, así lo demuestra la siguiente captura de pantalla (Ver fig. 30):



**Figura 32.** Recursos Terminográficos del Es1GCPr. Fuente: Es1GCPr

### 3.2.3 Triangulación de los datos obtenidos GC Fase pretest.

Después de analizar los datos obtenidos a través del encargo de traducción, la entrevista retrospectiva y la grabación de pantalla, los resultados obtenidos durante esta primera fase y en relación con el GC mostraron que los estudiantes no poseen suficientes conocimientos o habilidades instrumentales y procedimentales, para traducir un encargo especializado direccionado hacia la localización de forma adecuada.

Los hallazgos mostraron también que los participantes del GC no poseían suficientes conocimientos o habilidades frente al alistamiento del equipo o el uso de herramientas o recursos terminográficos *online* para la traducción del encargo propuesto. Básicamente su estrategia de alistamiento se limitó al uso del software *Wordoffice* y al motor de búsqueda *Google* como primera opción para la documentación.

Igualmente durante la realización del encargo, los estudiantes tampoco recurrieron a fuentes reconocidas como confiables para un traductor profesional. La mayoría de los participantes (80%), adujo que la falta de conocimientos sobre la traducción del menú de un software, al igual que la falta de información sobre convenciones para la localización fueron los principales

problemas de traducción hallados durante la realización del TO; sin embargo, lo que se pudo evidenciar a través de las grabaciones de pantalla es que los estudiantes presentaban dificultad para documentarse, teniendo en cuenta que la mayoría de las consultas realizadas para resolver sus inquietudes, las hicieron a través de *Google*, y en la mayoría de los casos esas búsquedas fueron infructuosas; además, se evidenció que los estudiantes pasaron la mayor parte del tiempo dispuesto para el ejercicio (45 minutos), tratando de hallar información relevante sobre la traducción del menú de un software.

Por otra parte, un hallazgo que vale la pena resaltar en este análisis es que al iniciar el proceso traductor los estudiantes no lograron identificar que estructuras se debían traducir dentro del encargo propuesto, algunos de los participantes intentaron traducir el lenguaje de programación haciendo uso del sitio *web Linguee*, sin encontrar resultados eficaces para resolver sus inquietudes.

Lo anterior afectó directamente la realización completa del encargo de traducción propuesto, teniendo en cuenta que muchos de los estudiantes tardaron hasta 10 minutos antes de iniciar la traducción. Un caso que llamó la atención fue el del Es4 con un índice de adecuación del TM igual a 18.3%, según las grabaciones de pantalla ese estudiante tardó 30 minutos en iniciar la tarea de traducción, tiempo durante el cual se limitó a analizar el TO y tratar de buscar información relevante sobre como traducir ese tipo de encargos en *Google*; sin embargo, al no obtener resultados eficaces optó por iniciar la traducción de forma automática y haciendo uso de del recurso *online Linguee*.

Respecto con las estrategias de traducción aplicadas para dar resolución a los problemas hallados, los estudiantes demostraron un nivel de conocimiento estratégico bajo, al no lograr resolver de forma satisfactoria las dificultades de documentación. Igualmente, en la entrevista retrospectiva los estudiantes no lograron verbalizar las acciones aplicadas para dar resolución a los problemas que encontraron durante el proceso traductor; sin embargo, las grabaciones de pantalla demostraron que dentro del plan estratégico que se siguió, *Google* fue el recurso *online* más utilizado. En relación con el conocimiento operativo de los estudiantes, reconocemos que

ninguno de los participantes demostró seguir procedimientos eficaces durante el proceso traductor, toda vez que estos carecían de fundamento y fueron en su mayoría ineficaces.

Por último, los estudiantes del GC no demostraron poseer suficientes conocimientos y habilidades frente al uso de los recursos terminográficos *online*, así como tampoco lograron identificar fuentes *online* confiables para dar solución a las dificultades que enfrentaron durante el proceso traductor, lo cual afectó el encargo de traducción como producto si se tiene en cuenta que el promedio de los 5 estudiantes frente al índice de adecuación fue igual a 50%.

### **3.3 Triangulación de Datos Obtenidos GE-GC Fase Pretest**

De acuerdo con los hallazgos realizados con el GE y el GC durante la fase pretest, se logró establecer que el comportamiento de los participantes en ambos grupos fue similar frente a las cuatro categorías propuestas para el análisis de los datos obtenidos.

Respecto con el alistamiento del equipo, se pudo determinar que los estudiantes en ambos grupos, a pesar de no tener formación frente al uso de las herramientas terminográficas *online*, alistaron algunas herramientas y recursos a los cuales están habituados para realizar sus traducciones, como son *Wordoffice* y *Google* entre otros, como parte del plan estratégico a seguir durante la realización del encargo de traducción propuesto.

Igualmente, los hallazgos mostraron que los participantes del GE y el GC enfrentaron más bien dificultades al realizar la traducción del encargo propuesto que problemas de traducción; sin embargo, el 90% de ellos consideró que el desconocimiento del tema a traducir, o de las fuentes confiables o recursos terminográficos *online* necesarios para la documentación adecuada, representaba problemas de traducción.

En relación con las estrategias utilizadas para dar resolución a las situaciones que los participantes del GE y GC consideraron problemáticas, los resultados mostraron que ninguno de los participantes logró implementar estrategias eficaces para dar resolución a las mismas y que al

no encontrar soluciones confiables en internet, la mayoría de ellos optó por la traducción automática del TO.

Los resultados también mostraron que los participantes del GE y GC no lograron verbalizar los procedimientos aplicados durante el proceso traductor; sin embargo, las grabaciones con el software *Ezvid* mostraron que los participantes en ambos grupos no tampoco siguieron procedimientos eficaces y que las búsquedas realizadas a través de *Google* y *Linguee* entre otros sitios *web*, resultaron infructuosas.

No obstante, es pertinente aclarar que algunos de los estudiantes en ambos grupos, recurrieron como primera opción al motor de búsqueda *Google*, y que a través de ese recurso *online* localizaron otros sitios *web* como *Wordreference*, *Linguee*, *Wordlingo*, *Proz*, *Wikipedia* y *blogs* personales entre otros; en ese sentido, se cree que *Google* también es usado por los estudiantes como un buscador de sitios *web* ya conocidos y que han sido utilizados antes, lo cual no se cuestiona en este estudio; sin embargo, ninguno de los sitios *online* consultados por los estudiantes en esta primera fase logró suministrar información coherente con lo que los estudiantes requerían encontrar para hacer su trabajo de forma adecuada.

Finalmente, se aclara que hasta este momento no se había aplicado alguna intervención didáctica frente al uso de las herramientas o recursos terminográficos *online*, lo cual se vio reflejado en el desempeño de los estudiantes en ambos grupos, y a su vez, en el nivel de adecuación promedio de los TM entregados por estos una vez finalizada la fase pretest, el cual fue de 54% para el GE y 50% para el GC. Lo que indicó que durante la fase pretest ambos grupos demostraron poseer conocimientos y habilidades similares para realizar un encargo de traducción direccionado hacia el ámbito de la localización; lo cual dio pie a pensar que cualquier variación que se presentara en los TM de los estudiantes del GE una vez terminada la fase postest, podría ser atribuida a la intervención didáctica a la que se sometió ese grupo.

### 3.4 Fase Intervención Didáctica para GE

Respecto con la intervención didáctica, se considera que el docente siguió los contenidos propuestos, y que además realizó el seminario de Terminótica bajo el marco de los objetivos planteados desde el inicio de la formación.

Al indagar sobre los aportes que hizo el seminario de Terminótica (variable independiente), al desarrollo de los conocimientos y habilidades procedimentales e instrumentales de los participantes (variable dependiente), se estableció que el 100% de ellos encontró que el seminario fue productivo y ayudo a mejorar su desempeño a la hora de realizar la traducción del TO. Teniendo en cuenta la relevancia de este item para el posterior análisis de los resultados obtenidos, relacionaremos todas las respuestas obtenidas por medio de la entrevista retrospectiva:

*“Fue muy productivo “ (ST1GEPo).*

*“Si, se nos mostró bastantes herramientas y recursos que facilitan nuestra labor. sin embargo, hubiera sido interesante practicar con muchas más a profundidad.” (ST2GEPo).*

*“Si, me ayudo a mejorar mis habilidades.”( ST3GEPo).*

*“Si, aunque para realizar este ejercicio se necesita mas tiempo y tener acceso a todas las herramientas”( ST4GEPo).*

*“La intervención fue oportuna pero, es un curso muy corto y se requiere mas tiempo para aplicar las herramientas y practicar.” (ST5GEPo).*

Las anteriores respuestas dejaron ver aspectos relevantes a analizar en este estudio como son los aportes realizados por el seminario Terminótica en relación con el proceso traductor y el producto entregado, el nivel de desarrollo de la subcompetencia instrumental, el tiempo que se

requerida para adquirir conocimientos y habilidades procedimentales e instrumentales de forma adecuada y la importancia de la práctica dentro del proceso de aprendizaje.

Con base en las respuestas brindadas por los estudiantes del GE, se pudo establecer que la percepción de los mismos sobre la intervención didáctica fue positiva en cuanto a que adquirieron algunos conocimientos y habilidades instrumentales que según ellos les ayudó en su desempeño.

Sin embargo, los hallazgos también mostraron que el factor tiempo en términos de la formación de traductores, es una variable que puede afectar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, sobre todo en aquellas asignaturas como Terminótica, en las cuales los estudiantes no sólo se ven en la necesidad de adquirir el conocimiento declarativo, sino además desarrollar habilidades frente al uso de los recursos y las herramientas que se usan en el ámbito de la traducción (conocimiento operativo), dada su condición práctica. Al respecto se considera que ciertamente los estudiantes requerían más tiempo para asimilar todos los conocimientos impartidos durante la intervención y que los resultados arrojados por el encargo de traducción son coherentes con el nivel de aprendizaje de los estudiantes.

Igualmente, se encontró que una de las limitaciones en la formación adecuada sobre el uso de las herramientas tecnológicas puede ser el no disponer de todos los recursos y herramientas en óptimas condiciones y con conectividad a la *web*, dado que si se quiere que el estudiante de traducción mejore su desempeño frente al uso de las herramientas que el traductor real utiliza, se debe ofrecer las mismas condiciones tecnológicas de las cuales dispone este, desde la misma formación, y las cuales se requieren para el aprendizaje adecuado.

### **3.5 Fase Posttest-Grupo Experimental**

En el siguiente apartado se analiza los datos obtenidos una vez finalizada la fase posttest, tanto con el GE como con el GC, siguiendo el mismo orden de análisis que se realizó para analizar los datos obtenidos en la fase pretest.

### 3.5.1 El Encargo de Traducción como Producto.

A continuación se presenta los TM entregados por los estudiantes del GE una vez finalizada la fase postest.

**Tabla 14.** Textos meta GE postest

UT	TMI-Es1GEPo	%UA	TMI-Es1GEPo	%UAT	TMI-Es1GEPo	%UAT	TMI-Es1GEPo	%UAT	TMI-Es1GEPo	%UAT
UT1	NuevoCtrl+N	50	&NuevoCtrl+N	50	&NuevoCtrl+N	50	N&uevoCtrl+U	100	&NuevoCtrl+N	75
UT2	&abrir ...Ctrl+O	50	&Abrir ...Ctrl+O	75	&Abrir ...Ctrl+A	100	&Abrir ...Ctrl+A	100	&Abrir ...Ctrl+A	100
UT3	guardarCtrl+S	25	&GuardarCtrl+G	100	&GuardarCtrl+G	100	&GuardarCtrl+G	100	&GuardarCtrl+G	100
UT4	guardar como ...Ctrl+B	50	Guardar como ...Ctrl+H	75	Guardar como ...Ctrl+H	75	Guardar como...F12	100	&Guardar&Como ...Ctrl+B	50
UT5	guardar y salirF10	50	Guardar y salirF12	75	Guardar y salirF12	75	Guardar y SalirAlt+F4	100	Guardar y SalirAlt+F4	100
UT6	imprimirCtrl+P	50	&Imprimir Ctrl+P	75	Im&primir Ctrl+P	100	ImprimirCtrl+P	75	Im&primirCtrl+P	100
UT7	deshacerCtrl+Z	75	DeshacerCtrl+Z	100	DeshacerCtrl+Z	100	&DeshacerCtrl+Z	75	DeshacerCtrl+Z	100
UT8	RehacerCtrl+Y	100	RehacerCtrl+Y	100	RehacerCtrl+Y	100	RehacerCtrl+Y	100	RehacerCtrl+Y	100
UT9	cortarCtrl+X	75	CortarCtrl+X	100	CortarCtrl+X	100	CortarCtrl+X	100	CortarCtrl+X	100
UT10	copiarCtrl+C	50	CopiarCtrl+C	75	CopiarCtrl+C	75	&CopiarCtrl+C	100	&CopiarCtrl+C	100
UT11	pegarCtrl+V	75	PegarCtrl+V	100	PegarCtrl+V	100	&PegarCtrl+V	75	PegarCtrl+V	100
UT12	&buscarCtrl+F	50	&Find ...Ctrl+F	25	&Find ...Ctrl+F	25	&buscar ...Ctrl+B	75	&Buscar...Ctrl+B	100
UT13	reemplazar Ctrl+R	25	&Replace ...Ctrl+R	25	&Replace ...Ctrl+R	25	&reemplazar...Ctrl+L	50	&Reemplazar...Ctrl+H	50
UT14	&Ir a...Ctrl+I	100	&Go to ...Ctrl+G	25	&Go to ...Ctrl+G	25	&Ir a ...F5	75	&Ir a...Ctrl+G	75
UT15	S&eleccionar todoCtrl+E	100	Select &AllCtrl+A	25	S&eleccionar todo Ctrl+E	100	Seleccionar todoCtrl+E	75	Seleccionar & todoCtrl+E	75
	TOTAL	62		68,333		76,667		86,667		88,3333

Fuente: Tomado de los Es1GE, Es2GE, Es3GE, Es4GE, Es5GE.

De acuerdo con la evidencia recogida a través de las traducciones entregadas por los estudiantes del GE, una vez finalizada la fase postest, fue posible establecer que los TM entregados no fueron 100% adecuados, teniendo en cuenta los criterios que se habían establecido durante el análisis de la fase pretest.

**3.5.1.1 Nombres de los comandos.** Respecto con la traducción de los nombres de los comandos, se observó que 3 de los 5 estudiantes lograron traducir de forma adecuada la totalidad de ellos; sin embargo, el Es2 y el Es3 tradujeron 11 y 12 nombres respectivamente.

Los hallazgos también mostraron que los Es2 y Es3 decidieron mantener los mismos nombres de los comandos del TO en el TM, ya que no pudieron traducirlos al inglés.

**3.5.1.2 Uso de mayúscula para nombres de comandos.** Respecto con este ítem, los hallazgos mostraron que 3 de los 5 estudiantes lograron cumplir con el criterio ortográfico sobre el uso de la mayúscula para la primera letra del nombre de los comandos; sin embargo, se observó que el Es1 fue quien menos cumplió con ese criterio al mantener 11 de los 15 nombres de comandos en minúscula sostenida.

**3.5.1.3 Comandos o accesos rápidos.** Respecto con la traducción de los comandos o teclas de acceso rápido en español, es pertinente decir que todos los participantes utilizaron letras en mayúscula para los comandos (combinación de teclas de acceso rápido); sin embargo, los hallazgos también mostraron que sólo el estudiante Es4 logró traducir la mayoría de los comandos o accesos rápidos propuestos en el encargo (14), mientras el Es5 tradujo 12, el Es3 10, el Es1 8 y el Es2 7 comandos.

**3.5.1.4 Uso del puntero de referencia.** Respecto con el uso del puntero de referencia (&), los hallazgos mostraron que en algunos de los casos los estudiantes acertaron frente a su ubicación dentro del nombre del comando; sin embargo, se observó debilidad en la toma de decisiones frente a ese criterio.

**3.5.1.5 La usabilidad y calidad del menú traducido.** Respecto con los criterios preestablecidos por las normas ISO 9126 para la traducción de este tipo de encargos, es preciso reconocer que ninguno de los textos entregados por los estudiantes del GC, cumplió con el criterio de usabilidad. Toda vez que no cumplió tampoco con todos los criterios establecidos por Microsoft y por ende tampoco cumplió con el criterio de calidad.

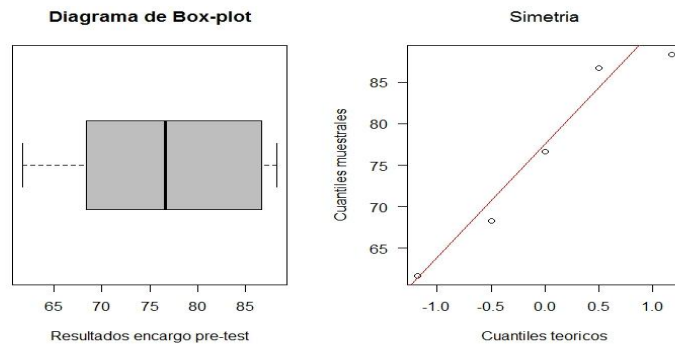
**3.5.1.6 Índice de adecuación.** Respecto con el índice de adecuación de los TM entregados por los estudiantes del GE, las medidas de tendencia central arrojadas por el software R mostraron que el TM menos adecuado fue el del Es1 con un índice de 61.7%, mientras el TM más adecuado fue el del Es5 con un índice de adecuación igual a 88.3%, luego los demás TM entregados por los Es2, Es3 y Es4 se situaron en un índice promedio de adecuación igual a 76.34%, así lo evidencia la siguiente tabla:

**Tabla 15.** Resultados Post-test grupo n2- Experimental

Mínimo	Q <sub>1</sub>	Mediana	Media	Q <sub>3</sub>	Máximo
61.70	68.33	76.66	76.34	86.67	88.33

Fuente: Tomado del software R

A continuación se presenta la gráfica arrojada por el software R, en la cual se puede observar que la mediana una vez cumplida la fase posttest fue igual a 76.6%.



**Figura 33.** Diagrama de Box-plot 2. Fuente: Tomado del software R

### 3.5.2 Análisis entrevista retrospectiva y grabación de pantalla como proceso.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en la encuesta retrospectiva y a través de las grabaciones con el software *Ezvid* para la fase posttest (GE).

**3.5.2.1 El alistamiento del equipo como parte del proceso pretraductor.** Respecto con la pregunta número uno del cuestionario, el 100% de los participantes coincidió en que se seleccionaron fuentes confiables y sitios web con criterio de autoridad como parte del alistamiento para la posterior traducción del encargo posttest, así lo evidencia las siguientes respuestas:

*“Abrí distintos glosarios inglés-español de fuentes como Microsoft y foros de informática.”* (Es2GEPo).

“*Seleccione las fuentes enseñadas en clase de Terminótica., como el portal lingüístico de Microsoft*” (Es3GEPo).

Además, El 100% de los participantes recurrió a *Google* para localizar el Portal Lingüístico de Microsoft como fuente confiable, así lo evidencia las siguientes capturas de pantalla realizadas a través del software *Ezvid*:

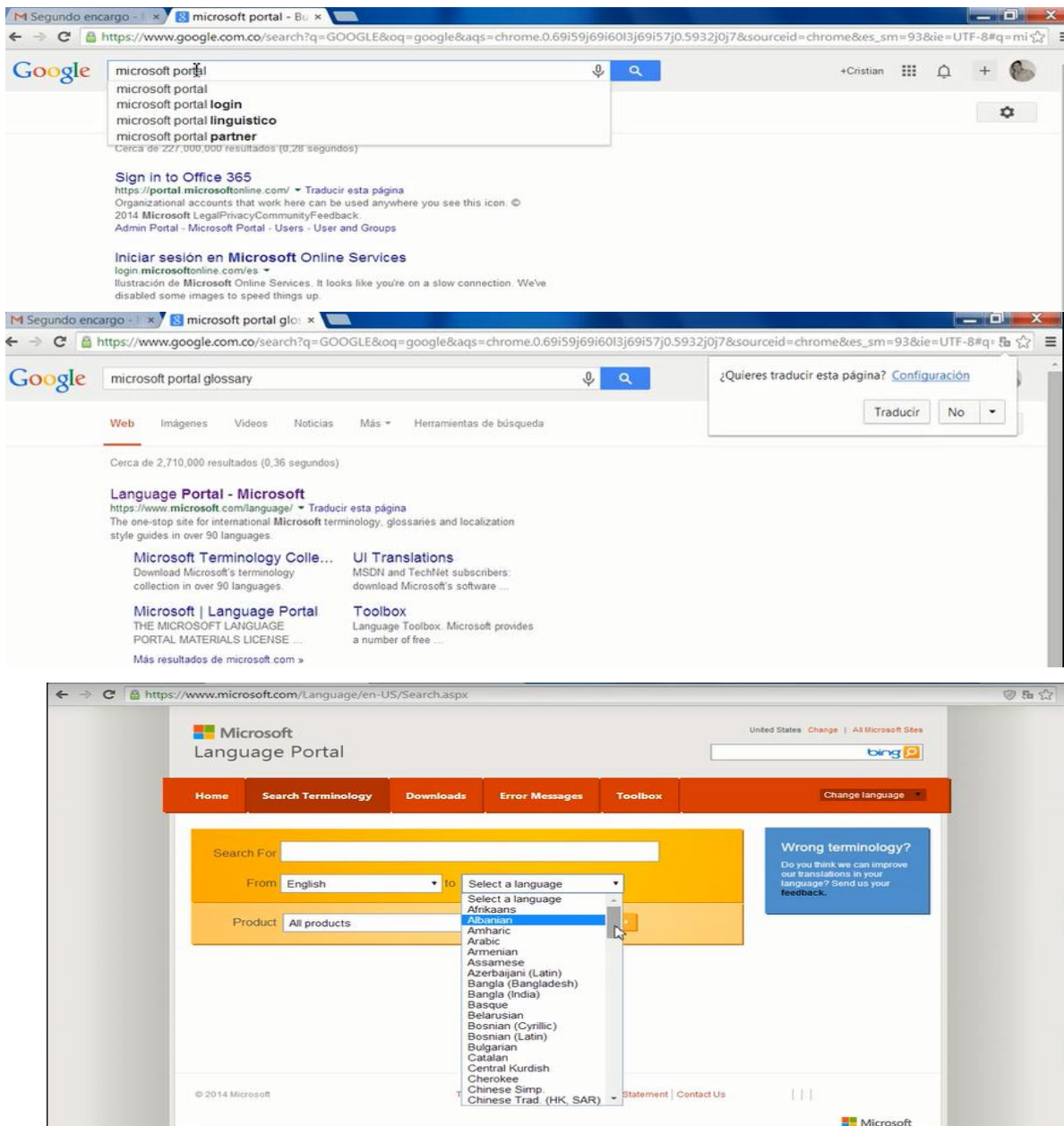
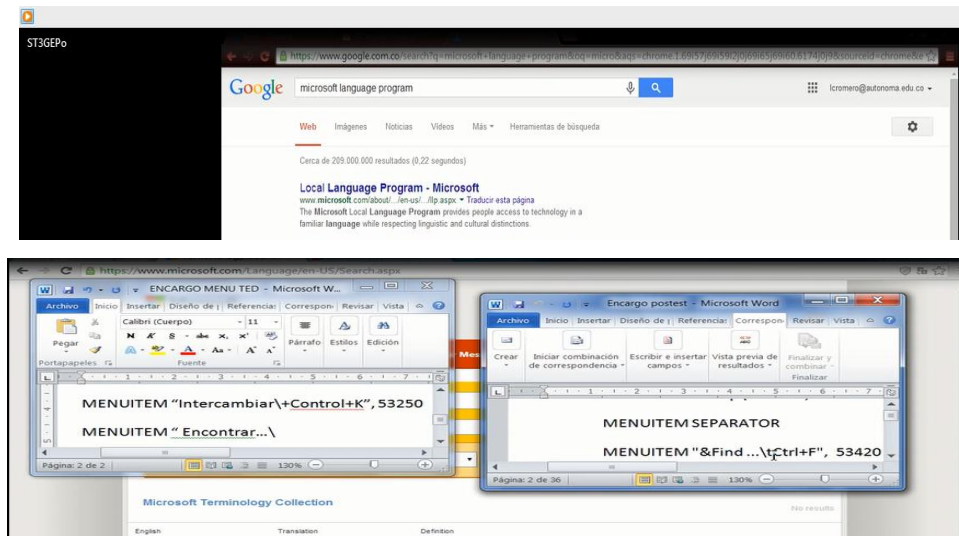


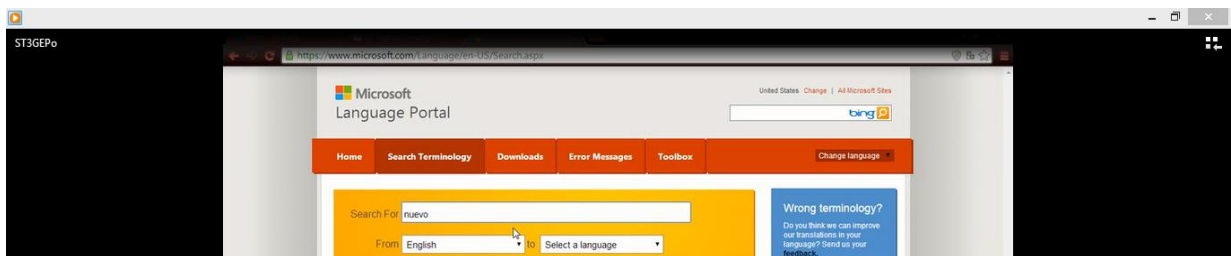
Figura 34. El alistamiento del Equipo Es1GEPo. Fuente: Es1GEPo.

A través de las grabaciones se observó que los participantes lograron diseñar estrategias de traducción apoyados en el Portal Lingüístico de Microsoft; también se evidenció que consultaron como herramienta de traducción el buscador terminológico de ese portal:



**Figura 35.** El Alistamiento del Equipo Es3GEPo. Fuente: Es3GEPo

De las observaciones realizadas a las grabaciones hechas con el software *Ezvid*, sobre los resultados obtenidos con el GE durante la aplicación del postest y respecto con el alistamiento del equipo, se resalta que una vez recibido el encargo de traducción, los participantes del GE alistaron el software *Wordoffice* y utilizaron el recurso *online Google* para localizar el Portal Lingüístico de Microsoft. Luego dejaban el buscador terminológico listo para realizar las consultas; así lo evidencia la siguiente captura de pantalla:



**Figura 36.** Recursos Terminográficos del Es3GEPo. Fuente: Es3GEPo

### 3.5.2.2 *Los problemas de traducción y las estrategias utilizadas para solucionarlos.*

Respecto con la identificación de problemas de traducción y las posibles estrategias para dar resolución a los mismos, los participantes coincidieron en los siguientes aspectos:

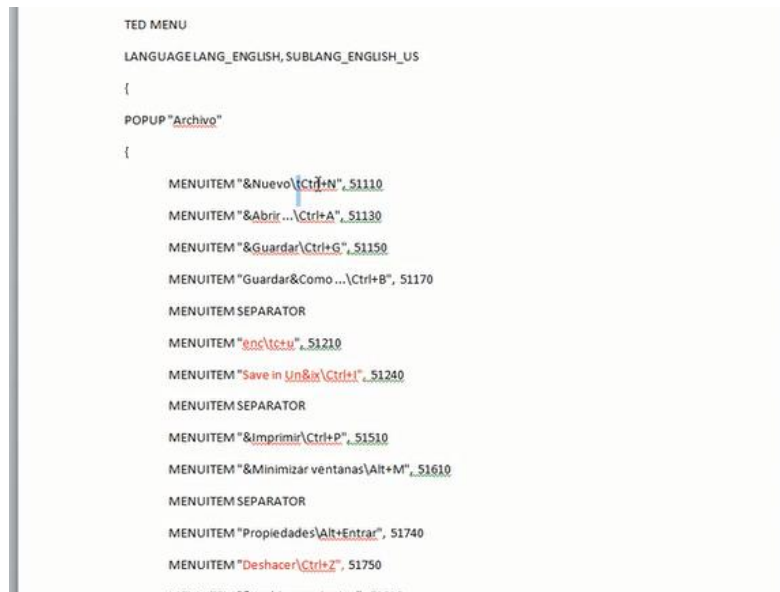
- El texto contiene terminos que deben ser traducidos como verbos o como sustantivos
- Los atajos o comandos varian de una lengua a otra
- Algunas fuentes no confiables arrojan equivalentes inadecuados para los comandos
- El conocimiento operativo en relación al lenguaje de programación es necesario

Como ejemplo y evidencia se resalta las siguientes respuestas que algunos participantes dieron a la pregunta dos de la entrevista:

*“Terminología especializada dado que se requieren equivalentes apropiados (sustantivos o verbos)”* (Es1GEPo).

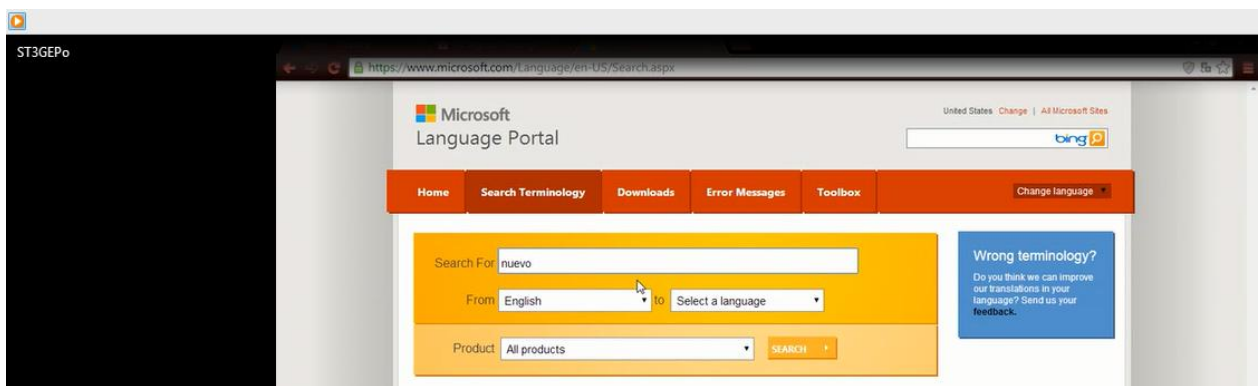
*“Debido a los diferentes comandos para cada tipo de trabajo en el pc, fue un poco difícil hallar el equivalente exacto, pues muchas paginas muestran diferentes comandos para diferentes actividades, por ejemplo comandos para editar documentos.”* (Es3GEPo).

Igualmente, a través de las grabaciones con el software *Ezvid* se logró conocer que el 80% de los participantes identificó algunos terminos (nombres de comandos) como problemas de traducción, al igual que los respectivos comandos o teclas de acceso rapido, y los resaltó en un color diferente para la posterior consulta en el Portal de Microsoft, así como lo evidencia la siguiente captura de pantalla (Ver fig. 37):



**Figura 37.** Los Problemas de Traducción del Es2GEPo. Fuente: Es2GEPo

Respecto con las estrategias utilizadas para la traducción de los terminos y las combinaciones de teclas en el TM, las grabaciones establecieron que todos los participantes hicieron uso del Portal Lingüístico de Microsoft y las diferentes herramientas que este sitio *web* ofrece, entre ellas el buscador terminológico y la guía de estilo, así lo evidencia la siguiente captura de pantalla:



**Figura 38.** Uso del Portal Lingüístico de Microsoft del Es3GEPo. Fuente: Es3GEPo

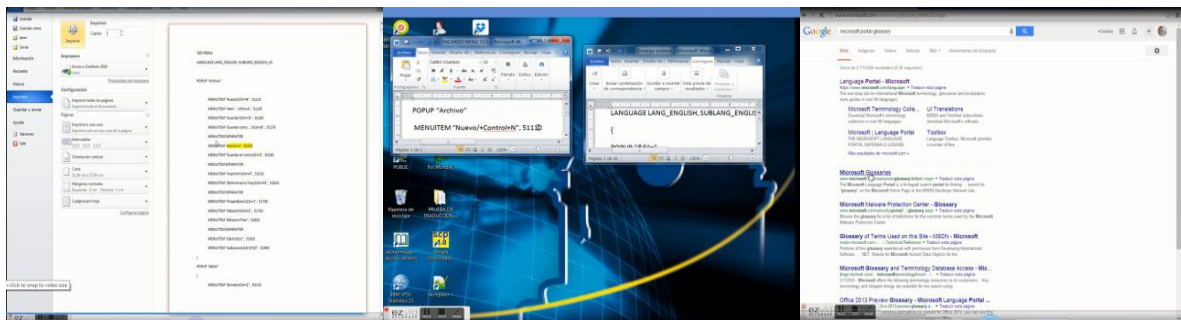
Se resalta que dentro de la evidencia recogida durante esta fase, se observó que los participantes del GE realizaron acciones organizadas y coherentes con una estrategia de traducción preestablecida, logrando resolver dificultades de forma rápida y en ocasiones eficaz.

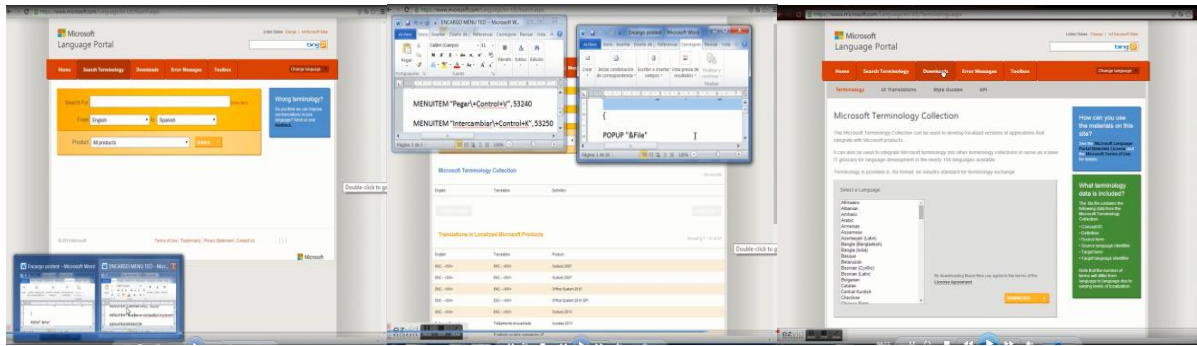
**3.5.2.3 Los procedimientos aplicados durante el proceso de traducción.** Respecto con los procedimientos aplicados durante la traducción del encargo posttest, el 100% de los participantes estableció que hicieron uso de los recursos terminográficos aprendidos durante la formación; sin embargo, el 80% de los participantes no logró verbalizar con claridad los procedimientos que siguió y sus respuestas se limitaron solo al uso del Portal Lingüístico de Microsoft. A continuación presentamos dos respuestas como evidencia:

*“Alistar las paginas a usar. colocar en paralelo el encargo de traducción y el texto en blanco donde se va a traducir.” (Es3GEPo).*

*“Leer el texto, identificar los términos que no conocía, buscar en los glosarios de Microsoft y tomar decisiones” (Es2GEPo).*

En relación con las grabaciones obtenidas a través del software *Ezvid*, se observó que los participantes realizaron como proceso pretraductor la lectura y análisis del TO, posteriormente recurrieron al software *Wordoffice* para escribir el TM y utilizaron el buscador *Google* para localizar el Portal de Microsoft, el cual se estableció como recurso *online* confiable, luego durante el proceso traductor identificaron los posibles problemas de traducción y los marcaron en un color diferente al del texto, empezaron la traducción del TO al TM de forma automática y en ocasiones realizaron pausas para documentarse sobre aspectos tales como la búsqueda de un equivalente para algún término o comando, también sobre las reglas ortográficas en la localización u otros aspectos relacionados con el TM, las siguientes capturas de pantalla simplifican los procedimientos seguidos por los participantes (Ver fig. 39):





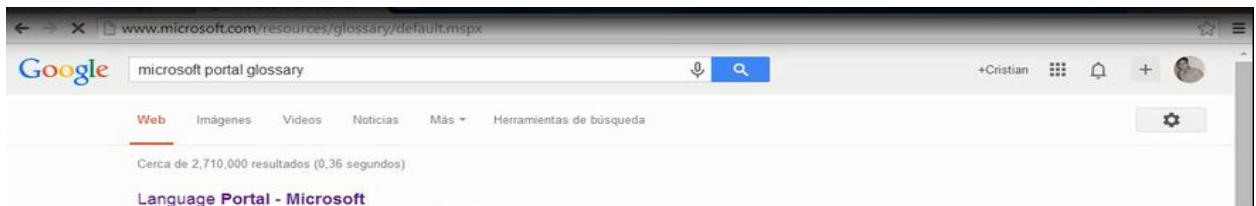
**Figura 39.** Procedimientos Seguidos por el Es3GEPo. Fuente: Es3GEPo

**3.5.2.4 Las herramientas o recursos terminográficos online.** Al preguntar por las herramientas o recursos terminográficos utilizados durante la traducción del TO, el 100% de los participantes respondió haber usado el Portal Lingüístico de Microsoft, resaltando que lo hicieron considerando que era una fuente confiable y un recurso online con autoridad, así lo evidencia las siguientes respuestas:

*“Utilice los glosarios especializados de Microsoft, con criterio de autoridad”* (Es1GEPo).

*“Glosarios y búsquedas en el portal de Microsoft”* (Es2GEPo).

Igualmente a través de las grabaciones realizadas con el software *Ezvid*, se observó que los participantes utilizaron el motor de búsqueda *Google*, como un medio para localizar el Portal Lingüístico de Microsoft, la siguiente captura de pantalla así lo deja ver (Ver fig. 40).



**Figura 40.** Uso del Motor de Búsqueda de *Google* del Es1GEPo. Fuente: Es1GEPo

### 3.5.3 Triangulación datos obtenidos fase postest GE.

Los participantes del GE demostraron conocimientos y habilidades frente al alistamiento de las herramientas y recursos *online* antes de iniciar el proceso traductor, en especial el procesador de textos *Wordoffice* y *Google* como buscador de información en la *web* y localizador de otros recursos *online* tales como el Portal Lingüístico de Microsoft, teniendo en cuenta el tipo de encargo al que se enfrentaron.

Por otra parte, los hallazgos arrojados por la entrevista retrospectiva mostraron que los participantes reconocían que en un texto especializado, un aspecto que puede resultar problemático es la terminología en el TO y sus respectivos equivalentes en el TM, así mismo que los aspectos de estilo en tareas relacionadas con la localización son importantes para realizar una traducción adecuada.

Los estudiantes además demostraron algunos conocimientos y habilidades frente a la importancia de construir un plan estratégico para la resolución de posibles problemas de traducción que se presenten durante el proceso traductor, involucrando recursos terminográficos que se relacionan con el ámbito de especialidad dentro del cual se sitúa el texto a traducir, lo anterior se evidencia en las grabaciones de pantalla, ya que los estudiantes realizaron un alistamiento previo del equipo y posteriormente consultaron el Portal Lingüístico de Microsoft para documentarse.

Igualmente, los estudiantes demostraron mayor nivel de conocimiento frente a los procedimientos a seguir dentro del proceso traductor, aspectos tales como la identificación de posibles problemas de traducción, diseño de estrategias a seguir para solucionarlos y utilización de recursos fiables *online* para la documentación, ello se pudo evidenciar a través de sus respuestas en la entrevista retrospectiva y su coherencia con lo observable en las grabaciones de pantalla.

Un hallazgo interesante en esta fase fue que los estudiantes demostraron poseer algunos conocimientos y habilidades frente a la selección de algunas fuentes confiables *online* y la

utilización de recursos terminográficos, con criterio de autoridad dentro del ámbito de especialidad a traducir, por lo cual coincidieron en el uso del Portal Lingüístico de Microsoft como fuente primaria, aun cuando siguieron haciendo uso del motor de búsqueda de *Google* como localizador de otros sitios *web*.

En consecuencia, los estudiantes del GE lograron resolver algunas de sus inquietudes a través del Portal Lingüístico de Microsoft, y realizaron un TM con un índice de adecuación promedio igual a 76.3%, lo que implicó que realizaron una traducción casi adecuada del texto propuesto en este estudio.

### 3.6 Fase Postest-Grupo Control

#### 3.6.1 El encargo de traducción como producto.

A continuación presentamos los TM entregados por los estudiantes del GC, una vez terminada la fase postest.

**Tabla 16.** Textos meta GC fase postest

UT	TM-Es1GC	%UAT	TM-Es2GC	%UAT	TM-Es3GC	%UAT	TM-Es4GC	%UAT	TM-Es5GC	%UAT
UT1	&nuevo\tCtrl+N	25	&Nuevo\tCtrl+N	50	&Nuevo\tCtrl+N	50	archivoNuevo\tctrl+N	0	&Nuevo\tCtrl+N	50
UT2	&abrir...\tCtrl+O	50	&Abrir...\tCtrl+O	75	&abrir...\tCtrl+O	50	archivoabrir...\tCtrl+O	0	&Abrir...\tCtrl+A	100
UT3	&guardar\tCtrl+S	50	&Guardar\tCtrl+S"	75	Guardar\tCtrl+S	50	archivoguardar\tCtrlS	0	&Guardar\tCtrl+G	100
UT4	guardar&Como...\tCtrl+B	25	Guardar&Como...\tCtrl+B	50	Guardar &como...\tCtrl+B	50	guardararchivocomo...\tCtrl+B	0	Guardar &Como...\tCtrl+G	50
UT5	Salvar y Salir\tF10	25	Guardar y salir\tF10	75	Guardar y cerrar\tF10	25	Save and Exit\tF10	25	Salir\tAlt+F4	50
UT6	&Imprimir\tCtrl+P	75	&Imprimir\tCtrl+P	75	&Imprimir\tCtrl+P	75	&Print\tCtrl+P	25	Imprimir\tCtrl+P	75
UT7	&Deshacer\tCtrl+Z	75	Deshacer\tCtrl+Z	100	Deshacer escritura\tCtrl+	50	Undo\tCtrl+Z	25	Deshacer\tCtrl+Z	100
UT8	R&ehacer\tCtrl+Y	75	Repetir escritura\tCtrl+Y	50	R&epetir escritura\tCtrl+	50	Redo\tCtrl+Y	25	Rehacer\tCtrl+Y	100
UT9	Cor&tar\tCtrl+X	75	Cortar\tCtrl+X	100	Corta&r\tCtrl+X"	75	Cu\tCtrl+X	25	Cortar\tCtrl+X	100
UT10	&Copiar\tCtrl+C	100	Copiar\tCtrl+C	75	copiar\tCtrl+C"	50	&Copy\tCtrl+C	25	&Copiar\tCtrl+C	100
UT11	&Pegar\tCtrl+V	75	Pegar\tCtrl+V	100	&pegar\tCtrl+V"	50	Paste\tCtrl+V	25	&Pegar\tCtrl+V	75
UT12	&Find...\tCtrl+F	25	&Find...\tCtrl+F	25	&buscar...\tCtrl+F	50	&Find...\tCtrl+F	25	Buscar...\tCtrl+B	75
UT13	&Replace...\tCtrl+R	25	&Replace...\tCtrl+R	25	&reemplazar...\tCtrl+R	25	&Replace...\tCtrl+R	25	&Remplazar...\tCtrl+R	50
UT14	&Go to...\tCtrl+G	25	&Go to...\tCtrl+G	25	&ir a...\tCtrl+G	50	&Go to...\tCtrl+G	25	&ir a...\tCtrl+G	25
UT15	Select &All\tCtrl+A	25	Select &All\tCtrl+A	25	seleccionar &todo\tCtrl+A	25	Select &All\tCtrl+A	25	Select &All\tCtrl+A	25
	TOTAL	50		61,67		48,33		18,33		71,7

Fuente: tomado de los Es1GC, Es2GC, Es3GC, Es4GC, Es5GC

De acuerdo con la evidencia recogida a través de las traducciones entregadas por los estudiantes del GC, una vez finalizada la fase postest, fue posible establecer que los TM entregados por los estudiantes no fueron 100% adecuados, teniendo en cuenta los criterios que se habían establecido durante el análisis de la fase pretest.

**3.6.1.1 Nombres de los comandos.** Respecto con la traducción de los nombres de los comandos, se observó que aún persistían traducciones inadecuadas, tal es el caso del Es1 quien decidió traducir el término “Save” en inglés como “Salvar” en español. Igualmente 4 de los 5 estudiantes lograron traducir en promedio 10 nombres de comandos, a excepción del Es4 quien tradujo el mismo número de comandos que en la fase pretest.

Los hallazgos también mostraron que en aquellos casos en los cuales no se encontró un equivalente para el nombre de algún comando, se mantuvo el mismo término en inglés en el TM.

**3.6.1.2 Uso de mayúscula para nombres de comandos.** Respecto con este ítem, los hallazgos mostraron que 2 de los 5 estudiantes lograron cumplir con el criterio ortográfico sobre el uso de la mayúscula para la primera letra del nombre de los comandos; sin embargo, también se observó que el nivel de conocimiento de los estudiantes frente a este criterio es bajo, teniendo en cuenta que mantuvieron algunos términos con la primera letra en mayúscula y en cambio otros no, sin seguir un orden dentro de la traducción.

**3.6.1.3 Comandos o accesos rápidos.** Respecto con la traducción de los comandos o teclas de acceso rápido en español, es pertinente decir que todos los participantes utilizaron letras en mayúscula para los comandos (combinación de teclas de acceso rápido); sin embargo, los hallazgos también mostraron que los estudiantes lograron traducir aquellos comandos a los cuales estaban más habituados (Ctrl+P, Ctrl+Y, Ctrl+Z, Ctrl+C, Ctrl+V), sólo el Es5 logró traducir adecuadamente los comandos “abrir / Ctrl+A” y “Guardar / Ctrl+G”.

**3.6.1.4 Uso del puntero de referencia.** Respecto con el uso del puntero de referencia (&), los hallazgos mostraron que en la mayoría de los casos, los estudiantes decidieron mantener el puntero de referencia (&) en la misma posición que estaban en el TO, excepto por el Es4 quien decidió quitarlos en las UT que iba traduciendo.

**3.6.1.5 La usabilidad y calidad del menú traducido.** Respecto con los criterios preestablecidos por las normas ISO 9126 para la traducción de este tipo de encargos, es preciso reconocer que ninguno de los textos entregados por los estudiantes del GC cumplió con el

criterio de usabilidad. Toda vez que ningún estudiante cumplió con todos los criterios establecidos por Microsoft y por ende tampoco cumplió con el criterio de calidad.

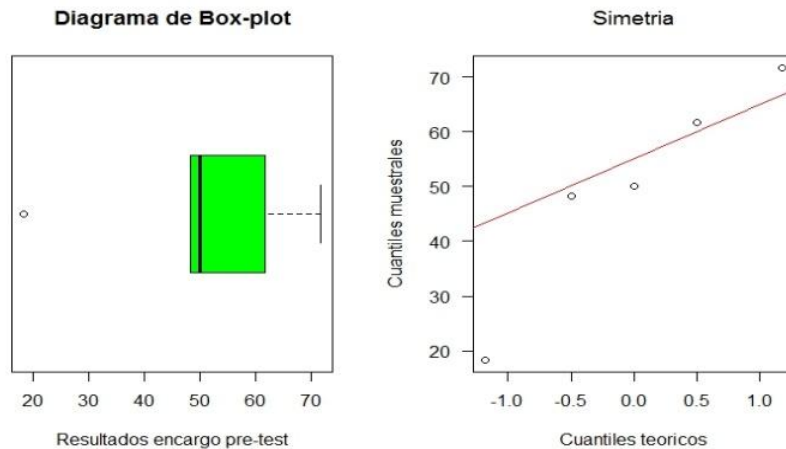
**3.6.1.6 Índice de adecuación.** Respecto con el índice de adecuación de los TM entregados por los estudiantes del GC, las medidas de tendencia central arrojadas por el software R mostraron que el TM menos adecuado fue el del Es4 con un índice de 18.3%, mientras el TM más adecuado fue el del Es5 con un índice de adecuación igual a 71.7%, luego los demás TM entregados por los Es2, Es3 y Es4 se situaron en un índice promedio de adecuación igual a 50%, así lo evidencia la siguiente tabla:

**Tabla 17.** Resultados Post-test grupo n1-control

Mínimo	Q <sub>1</sub>	Mediana	Media	Q <sub>3</sub>	Máximo
18.33	48.33	50	50	61.66	71.66

Fuente: Tomado del software R

Como se puede observar en la siguiente gráfica, existe un valor de 18.33 que representa un aspecto extremo y contribuye con una mayor dispersión en el conjunto de los datos, se observa además que el 50% de los resultados se encuentra entre 48.33 y 61.66. Igualmente se ve que los datos siguen una distribución normal al obtener igualdad entre la media y la mediana.



**Figura 41.** Diagrama de Box-plot 4. Fuente: Tomado del software R.

### 3.6.2 Análisis entrevista retrospectiva y grabación de pantalla como proceso.

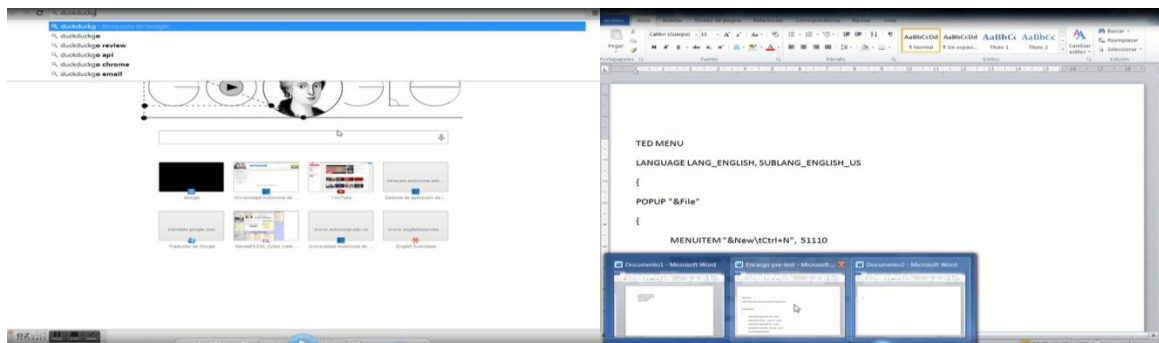
**3.6.2.1 El alistamiento del equipo como parte del proceso pretraductor.** Respecto con la pregunta sobre el alistamiento del equipo, los participantes del GC argumentaron haber seleccionado el motor de búsqueda *Google* como recurso para la localización de información en internet, en especial diccionarios especializados, así lo evidencia las siguientes respuestas:

“Abrí distintas paginas por medio de Google que me ayudaran en la búsqueda de equivalentes” (Es5GCPo).

“Busque diferentes diccionarios en línea y buscadores como *duckcuckgo*.” (Es3GCPo).

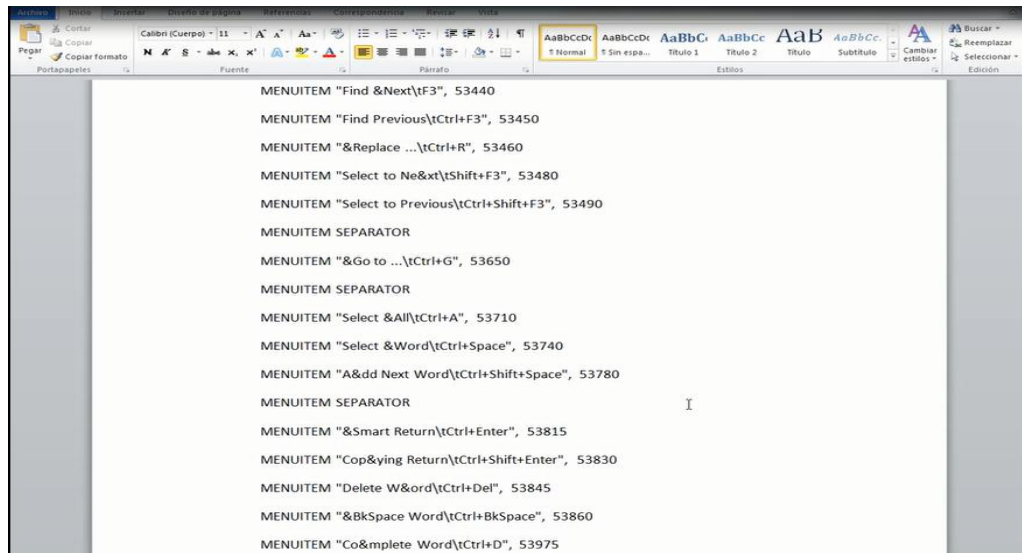
Ninguno de los participantes verbalizó de forma completa el alistamiento que siguió antes de iniciar el proceso traductor; sin embargo, si coincidieron en la utilización de un motor de búsqueda como recurso *online* previo.

Respecto con las grabaciones realizadas por medio del software *Ezvid*, notamos que el alistamiento se limitó a la apertura del procesador de texto *Wordoffice* y *Google* como herramienta de traducción y recurso de documentación respectivamente, para ser utilizados durante el proceso traductor, así lo evidencia las siguientes capturas de pantalla:



**Figura 42.** Alistamiento del Equipo del Es3GCPo y Es4GCPo. Fuente: Es3GCPo y Es4GCPo

Un caso especial se observó a través de las grabaciones, el participante Es1GCPo tardó 30 minutos en iniciar la traducción del texto, durante ese tiempo, examinó el texto varias veces y se detuvo por pausas de 2 a 3 minutos en cada revisión, así lo evidencia el siguiente pantallazo (Ver fig. 43):



**Figura 43.** Alistamiento del equipo del Es1GCPo. Fuente: Es1GCPo

**3.6.2.2 Los problemas de traducción y las estrategias utilizadas para solucionarlos.** Al indagar por los problemas de traducción y las posibles estrategias para solucionarlos, los participantes reconocieron en identificar como problemas de traducción el hecho de no tener conocimiento en el ámbito de la informática, los equivalentes para los comandos por ser diferentes en las dos lenguas y en si el lenguaje técnico, así lo evidencian las siguientes respuestas:

*“El principal problema radicó en mi falta de conocimiento en el área de informática.”*  
(Es3GCPo).

*“Principalmente la traducción de los atajos, que no aparecen en internet”* (Es5GCPo).

Ninguno de los participantes comentó en la respuesta a este ítem sobre las estrategias que utilizó para solucionar los problemas encontrados durante el proceso traductor.

Respecto con las evidencias recogidas con el software *Ezvid*, se puede agregar que los participantes realizaron la traducción del encargo de forma literal y sin marcar el texto con posibles problemas de traducción; sin embargo, debido a las múltiples pausas que los participantes hicieron para documentarse, es posible identificar que ciertamente la traducción de los nombres de los comandos y en ocasiones los respectivos comandos se convirtieron en obstáculos para avanzar en el proceso traductor.

También se observó que durante el proceso traductor los participantes buscaron equivalentes para el lenguaje de programación sin obtener resultados a sus búsquedas en la *web*, así lo evidencia la siguiente captura de pantalla (véase la Figura 44):



**Figura 44.** Los Problemas de Traducción del Es4GCPo.

Finalmente un hallazgo que llamó la atención fue que tras obtener búsquedas infructuosas, los participantes decidieron mantener algunos nombres de comandos o incluso los comandos del TO en el TM, al no hallar posibles equivalentes durante la documentación.

**3.6.2.3 Los procedimientos aplicados durante el proceso de traducción.** Al indagar por los procedimientos aplicados durante el proceso traductor para la documentación, los participantes del GC argumentaron haber leído el texto, luego haber utilizado *Google* para buscar información relacionada y posteriormente empezar a traducir, así lo evidencia las siguientes respuestas:

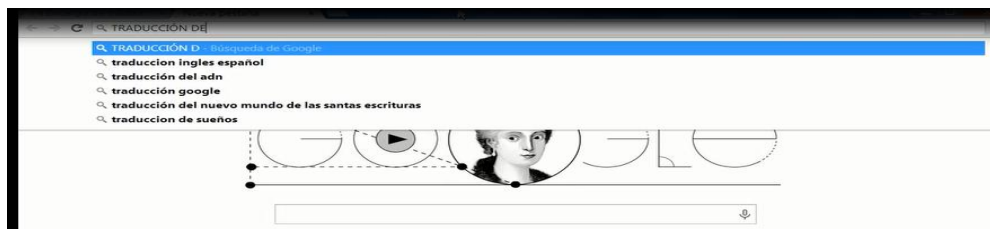
*“Lei el texto, luego empece a informarme del tema en internet y a traducir”* (Es4GCPo).

*“Analizar el texto a traducir y habilitar Google para las bsuquedas”* (Es3GCPo).

Uno de los participantes respondió no haber seguido algún procedimiento por falta de conocimiento, así lo evidencia su respuesta:

“*Ninguna porque no sabía*” (Es1GCPo).

Por otra parte, los resultados obtenidos a través del software *Ezvid* mostraron que los participantes ciertamente habilitaron *Wordoffice* para hacer la traducción, luego se dirigieron a *Google* para localizar sitios *web* como diccionarios y traductores automáticos, así como lo evidencia la siguiente captura de pantalla (Ver fig. 45):



**Figura 45.** Los Problemas de Traducción del Es4GCPo. Fuente: Es4GCPo

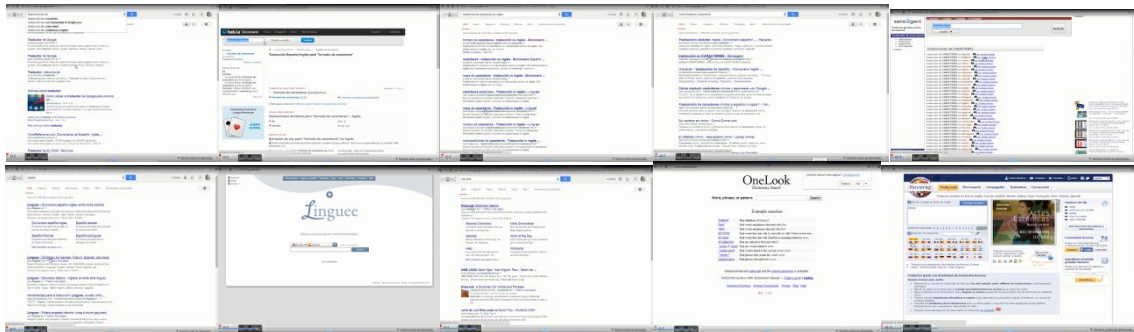
Finalmente, los resultados obtenidos Respecto con este ítem mostraron que los participantes tenían tendencia a traducir de forma literal el TO y se detenían durante el proceso cada vez que se presentaba alguna dificultad para la búsqueda de soluciones; en la mayoría de los casos los procedimientos aplicados para dar resolución a los problemas encontrados resultaban infructuosos.

**3.6.2.4 Las herramientas o recursos terminográficos online.** Finalmente, al indagar sobre las herramientas o recursos terminográficos utilizados durante el proceso traductor, el 60% de los participantes respondió no haber utilizado alguna herramienta o recurso terminográfico, mientras que el otro 40% sostuvo que se utilizó *Linguee* y glosarios bajados a través de *Google*, así lo evidencia las siguientes respuestas:

“*Ninguna*” (Es4GCPo).

“*Linguee*” (Es3GCPo).

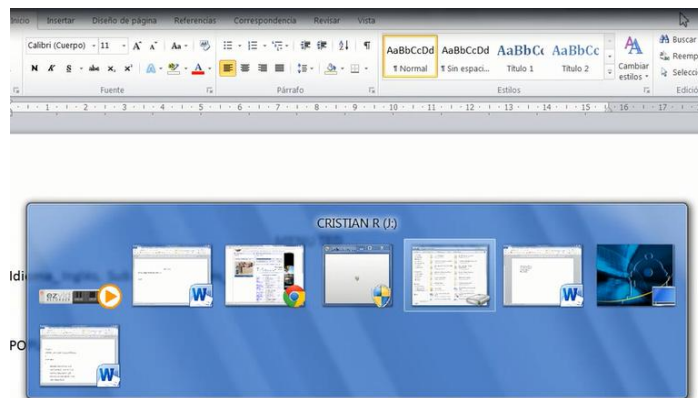
Los anteriores ejemplos además dejaron ver que los participantes no contestaron de forma amplia a este ítem. Respecto con las grabaciones realizadas por el software *Ezvid*, se estableció que ciertamente los participantes hicieron uso del motor de búsqueda *Google* para documentarse sobre el tema a traducir, los nombres de los comandos y sus respectivos atajos. A continuación se presenta como ejemplo y evidencia, los recursos que el Es4GCPo utilizó durante todo el proceso traductor (Ver fig. 46):



**Figura 46.** Recursos utilizados por el Es4GCPo. Fuente: Es4GCPo

De acuerdo con el anterior ejemplo, es posible ver como el Es4GCPo recurrió a *Google* como recurso confiable para la localización de otros sitios *web*, lo hizo durante varios momentos del proceso traductor para localizar sitios como *Linguee*, *wordreference* o *Outlook* entre otros.

Finalmente el Es4GCPo decidió continuar con la traducción del TO en forma literal, al no encontrar información fiable durante el proceso traductor (Ver fig. 47).



**Figura 47.** Los Problemas de Traducción del Es4GCPo. Fuente: Es4GCPo

### 3.6.3 Triangulación de datos obtenidos GC fase postest.

Una vez finalizada la fase postest para el GC, los hallazgos mostraron que la traducción del encargo propuesto no fue 100% adecuada y que los conocimientos y habilidades tanto instrumentales como procedimentales de los estudiantes no fueron suficientes para realizar una traducción adecuada.

En general los estudiantes del GC no demostraron poseer suficientes conocimientos y habilidades frente al alistamiento del equipo, herramientas o recursos terminográficos para la traducción del encargo propuesto; sin embargo, si recurrieron a sitios *web* como *Google* para ser usados durante su documentación. Igualmente, los estudiantes identificaron como problema de traducción el desconocer el ámbito dentro del cual se sitúa el encargo de traducción, la terminología que involucraba y el lenguaje de programación, lo cual seguía siendo una dificultad individual que puede ser superada desde la formación.

Los estudiantes además demostraron un nivel de conocimiento estratégico bajo, al no lograr verbalizar las acciones aplicadas para dar resolución a los problemas que encontraron durante el proceso traductor, igualmente las grabaciones de *Ezvid* mostraron que dentro del plan estratégico a seguir, el primer paso fue la utilización del motor de búsqueda *Google*, sin obtener resultados eficaces, lo cual afectó la traducción del encargo de forma directa. En consecuencia, ninguno de los participantes demostró poseer conocimiento operativo durante el proceso traductor, toda vez que los procedimientos aplicados carecieron de fundamento en las respuestas de la entrevista retrospectiva y se limitaron sólo a la utilización de *Google*, *Linguee* y *Wordreference* entre otros sitios *web* no útiles para realizar encargos direccionados hacia la Localización.

Finalmente se observó que los estudiantes no lograron identificar fuentes *online* confiables que les ayudará a resolver todas sus dudas frente a cómo se traduce el menú de un software y qué criterios se deben tener en cuenta para hacerlo de forma adecuada.

### 3.7 Triangulación de Datos Obtenidos GE-GC Fase Postest

De acuerdo con los hallazgos realizados con el GE y el GC durante la fase postest, se logró establecer que el comportamiento de los estudiantes en ambos grupos fue diferente según las cuatro categorías propuestas para el análisis de los datos obtenidos, igualmente los resultados arrojados a través del encargo propuesto a ambos grupos, dejaron ver que sí existen diferencias significativas entre los TM entregados por los estudiantes.

Al revisar los hallazgos arrojados frente al tema del alistamiento del equipo, los datos obtenidos a través de la entrevista retrospectiva y las grabaciones con el software *Ezvid*, mostraron que si existen diferencias en el alistamiento realizado por ambos grupos, dado que la mayoría de los estudiantes en el GE analizaron el TO, alistaron el software *Wordoffice* para procesar el encargo y posteriormente seleccionaron como fuente confiable para la documentación el Portal Lingüístico de Microsoft; por su parte, los estudiantes del GC recibieron el encargo, alistaron el buscador *Google* y después de 10 minutos empezaron a traducir el TO de forma automática.

Respecto con la identificación de posibles problemas de traducción, los hallazgos mostraron que los estudiantes del GE hicieron una revisión del TO e identificaron posibles problemas que se debían resolver durante la traducción, algunos de ellos relacionados con los nombres de los comandos, los comandos o las convenciones establecidas por Microsoft para la localización, lo anterior se pudo evidenciar a través de las grabaciones de pantalla, teniendo en cuenta que algunos estudiantes resaltaron con color rojo aquellos aspectos del encargo de traducción que resultaban problemáticos. Por su parte, el GC inició el proceso traductor sin identificar posibles problemas en el TO y de forma automática, como estrategia se observó la utilización del motor de búsqueda *Google* cada vez que se requería algún equivalente para continuar con el proceso traductor.

También los datos obtenidos mostraron que los estudiantes del GE lograron diseñar un plan a seguir durante el proceso traductor de forma consciente dado que se preestableció ciertas herramientas con el propósito de dar solución a los posibles obstáculos encontrados durante la

traducción del TO, se observó además que los estudiantes de este grupo revisaron en detalle el TO, luego trataron de identificar posibles problemas de traducción, así como alistar una fuente confiable como el Portal Lingüístico de Microsoft; en ocasiones los estudiantes lograron resolver sus dificultades de forma eficaz. Por su parte, el GC no mostró haber seguido un plan de forma estratégica, los procedimientos observados se limitaron al uso del motor de búsqueda *Google* cada vez que se presentaba un obstáculo durante el proceso traductor y en la mayoría de los casos las búsquedas fueron ineficaces, por lo cual se recurrió siempre como estrategia a la traducción automática del TO.

Por su parte, los hallazgos relacionados con el uso de las herramientas o recursos terminográficos *online*, mostraron que el GE hizo uso del motor de búsqueda *Google* como medio de localización del portal lingüístico de Microsoft, el cual fue seleccionado teniendo en cuenta el criterio de autoridad en el ámbito de la informática y las ventajas que ofrecía en términos de glosarios, bases terminológicas y guías de estilo. Por su parte, el GC coincidió en el uso del motor de búsqueda *Google* como recurso *online* para la documentación, obteniendo como resultado otros sitios *web* recomendados como *Linguee*, *Wordreference* y *Outlook* entre otros sitios no relacionados con el ámbito de especialidad del encargo propuesto.

Finalmente, los hallazgos arrojados por el software estadístico R, mostraron que existen diferencias significativas en los TM entregados por los estudiantes de los dos grupos, mientras la mediana del GE fue igual a 77%, la mediana del GC fue igual a 50%, lo cual refirió a una variación en el nivel de adecuación promedio de los TM para esa fase postest.

### **3.8 Triangulación de Datos Obtenidos Fases Pretest y Postest con GE y GC**

#### **3.8.1 El encargo de traducción como producto.**

Observando los resultados obtenidos a través del encargo de traducción aplicado a ambos grupos (GE y GC), en las dos fases (pretest y postest), se observó que la mediana de los resultados del GE, una vez cumplido el entrenamiento, se incrementó de 50 a 76.66%, lo que indicó que se produce un efecto de mejora en los resultados con la intervención didáctica

(seminario de Terminología), sobre todo si tenemos en cuenta que la mediana del GC (grupo sin intervención), se mantuvo casi igual, pasando de 50% en la fase pretest al 58% en la fase posttest; sin embargo, se considera que fue necesario recurrir a la estadística descriptiva para confirmar una de las hipótesis propuestas en este estudio.

**3.8.2 Pruebas de hipótesis.** A continuación se contrasta la hipótesis para la diferencia entre las medias del GE y el GC, según los resultados obtenidos después de las fases pretest y posttest, para de esa forma saber si la intervención didáctica fue eficaz o no, y así tener una garantía de que esa diferencia superó una cota inferior.

**3.8.2.1 Para Grupo N2- Experimental.** De acuerdo con los datos obtenidos con el GE, se revisa ahora el efecto de los resultados previo la intervención didáctica y los resultados obtenidos posteriores a la misma, mediante una prueba de datos emparejados. El planteamiento de las hipótesis se resuelve entonces así:

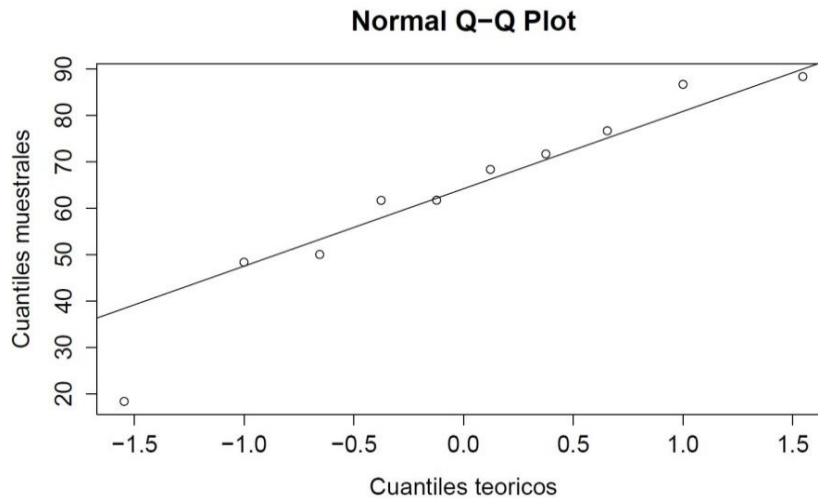
- $H_0$ = la media de los resultados obtenidos con el GE previo la intervención pedagógica, es igual a la media de los resultados obtenidos posterior la intervención pedagógica.
- $H_1$ = la media de los resultados obtenidos con el GE previo a la intervención pedagógica, es diferente a la media de los resultados obtenidos posterior la intervención pedagógica.

Según los resultados arrojados por la prueba en el software estadístico, se pudo establecer que se rechaza la hipótesis que enuncia que la media de los resultados obtenidos por el GE previo la intervención didáctica es igual a la media de los resultados obtenidos posterior la misma.

Igualmente, se observó que existe una diferencia en favor de los resultados obtenidos posterior a la intervención didáctica y que esta superó la cota del intervalo -13.13 a -22.00.

Paired t-test  
 data: A and B  
 $t = -5.0478$ ,  $df = 4$ ,  $p\text{-value} = 0.003621$   
 alternative hypothesis: true difference in means is less than -1  
 95 percent confidence interval:  
 -Inf -13.1345  
 sample estimates:  
 Mean of the differences  
 -22.006

**3.8.2.2 .Comparación de las dos Muestras, Grupo N1-Control vs. Grupo n2 Experimental.** Previo el estudio experimental se debe considerar una distribución que puede ser apropiada para el conjunto de estos datos, y dada la calificación se observa que los datos son enteros entre 0 y 100, por consiguiente que corresponde a una variable discreta, y como supuesto inicial, que proceden de una distribución normal que se puede validar mediante las gráficas QQ-plot.



**Figura 48.** Diagrama normal Q-Q plot. Fuente: Software R

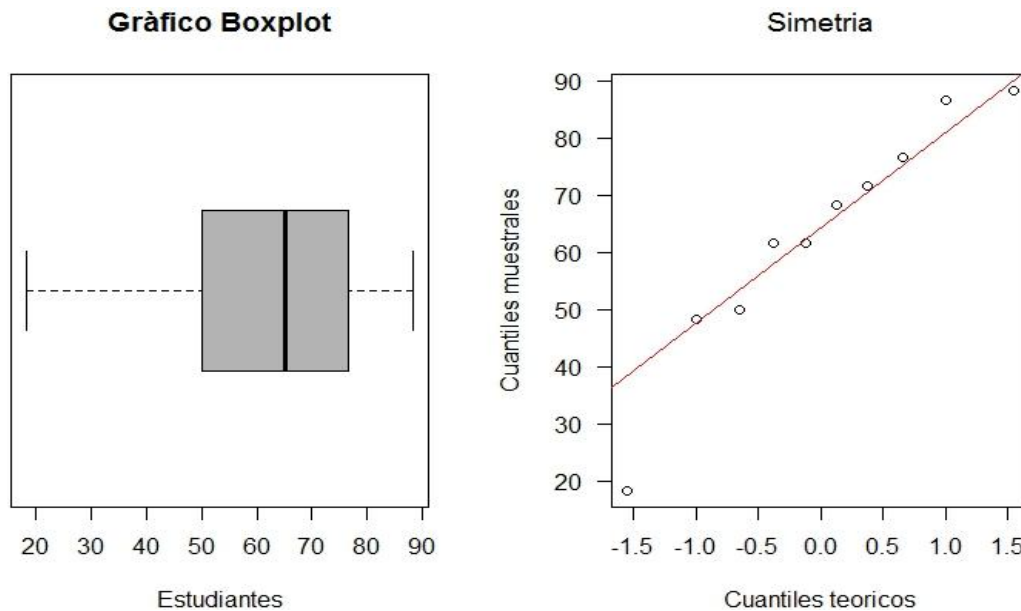
Para el análisis descriptivo se toma entonces los resultados obtenidos por los 10 estudiantes evaluados y se realiza el diagrama de box-plot donde se muestran cómo se distribuyeron los datos, de igual manera se puede observar que la dispersión de los datos según las medidas de tendencia central son:

**Tabla 18.** Comparación de las dos muestras, grupo n1-control vs. Grupo n2 Experimental

Mínimo	Q <sub>1</sub>	Mediana	Media	Q <sub>3</sub>	Máximo
18.33	52.92	65.02	63.17	75.41	88.33

Fuente: Software R.

Se observa entonces que la dispersión no es muy alta y que los valores se encuentran entre los cuartiles  $Q_1=52.92$  y  $Q_3=75.41$ , considerando el valor mínimo de 18.33 y el valor máximo de 88.33 en los resultados, lo cual hace concluir que efectivamente los datos siguen el comportamiento de una distribución normal.



**Figura 49.** Grafico Boxplot. Fuente: Software R

**3.8.2.3 Pruebas de hipótesis para los datos combinados post-encargo.** Se contrastó las hipótesis para la diferencia entre las medias del GE y el GC, de igual manera para su cociente entre varianzas, de tal manera que se calculó el estadístico de prueba que permitía realizar el contraste y decidir si aceptar o rechazar la hipótesis nula y así concluir al respecto. La hipótesis entonces se enunció así:

- $H_0=$  la media de los resultados obtenidos con el GE, es igual a la media de los resultados obtenidos con el GC.

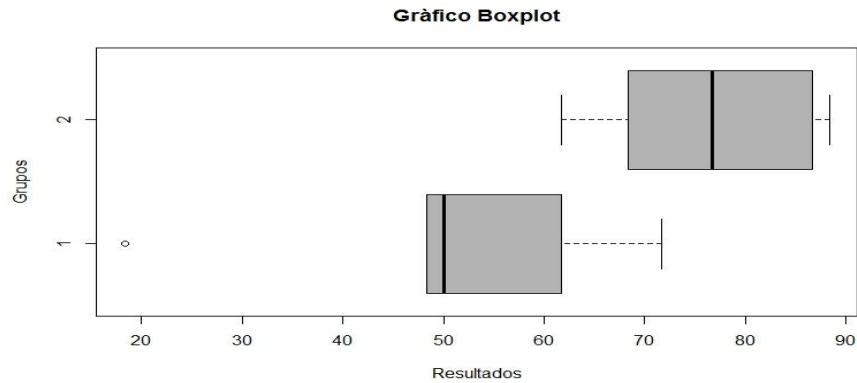
- $H_1$ = la media de los resultados obtenidos con el GE, es diferente a la media de los resultados obtenidos con el GC.

Gráficamente se puede observar que existen diferencias en las medias de los resultados de acuerdo a las medidas de tendencia central.

**Tabla 19.** Pruebas de Hipótesis para los Datos Combinados Post- Encargo

Grupos	Míni mo	Q1 na	Media ia	Med ia	Q3 mo	Máxi mo
Control	18.33	48.3	50	50	61.6	71.66
Experimental	61.70	68.3	76.66	76.3	86.6	88.33

Fuente: Software R.



**Figura 50.** Grafico Boxplot. Fuente: Software R

Entonces para validar si se presentaron diferencias significativas entre los resultados se planteó el sistema de acuerdo a la calificación promedio obtenida por los estudiantes del GC y el GE ( $\mu_1$  y  $\mu_2$ ).

$$H_0 = \mu_1 = \mu_2.$$

$$H_1 = \mu_1 \neq \mu_2 .$$

Para resolverlo, se necesitó conocer si las varianzas teóricas podían considerarse iguales o no. Por lo tanto, la estimación de la desviación estándar para el GC fue de 20.067 y para el GE de 11.500, de donde se sospechó que las dos varianzas teóricas podían ser diferentes.

```
Welch Two Sample t-test
data: A and B
t = -2.5466, df = 6.372, p-value = 0.04147
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
-51.299194 -1.384806
sample estimates:
mean of x mean of y
49.996 76.338
```

Con estos resultados se pudo ver que el intervalo del 95% para la diferencia de medias estaba dado por (-51.299, -1.384) y que este contenía sólo valores negativos, indicando que el resultado promedio aplicado a la diferencia entre medias dado  $(\mu_1 - \mu_2)$  al GE, era mayor que el del GC; por lo cual, se pudo concluir que la metodología fue efectiva para la obtención de mejores resultados.

Tomando como base las estimaciones de las varianzas teóricas, se calculó el intervalo de confianza para el cociente de varianzas y de esa manera se verificó que las varianzas teóricas eran diferentes.  $20.067^2$  y  $11.500^2$  respectivamente.

$$H_0 = \frac{\sigma_1^2}{\sigma_2^2} = \sigma_0^2$$

$$H_1 = \frac{\sigma_1^2}{\sigma_2^2} \neq \sigma_0^2$$

Se rechazó  $H_0$  en favor de la alternativa uno  $\alpha = 0.05$  cuando ese valor calculado excedía el percentil de una distribución f con  $n_1-1$ , grados de libertad en el numerador y  $n_2-1$  en el denominador. De manera que se obtuvo los siguientes resultados:

```
F test to compare two variances
data: y1by tratamiento
```

$F = 3.0448$ ,  $\text{numdf} = 4$ ,  $\text{denomdf} = 4$ ,  $p\text{-value} = 0.3063$   
alternativehypothesis: true ratio of variances is not equal to 1  
95 percentconfidenceinterval:  
 0.3170178 29.2439406  
sampleestimates:  
ratioofvariances  
 3.04480

Se pudo ver entonces que el intervalo obtenido (0.317, 29.243) contenía el valor 1, es decir, las dos varianzas teóricas si podían ser iguales de tal manera que se debía calcular el estadístico t -student para varianzas iguales. Los resultados que se obtuvieron fueron:

TwoSample t-test  
 data: A and B  
 $t = -2.5466$ ,  $df = 8$ ,  $p\text{-value} = 0.03436$   
alternativehypothesis: true difference in means is not equal to 0  
95 percentconfidenceinterval:  
 -50.195214 -2.488786  
sampleestimates:  
meanof x mean of y  
 49.996 76.338

Se observó entonces que el intervalo de confianza del 95% estaba dado por (-50.195, -2.488), el cual contenía valores negativos, siendo así, se pudo ver que dada la diferencia ( $\mu_1 - \mu_2$ ), para el GE era mayor que para el GC, indicando que habían diferencias significativas entre los resultados (TM) de los estudiantes que realizaron la prueba.

Para verificar si los datos apoyaban la afirmación de que  $\mu_1 < \mu_2$  equivalía a  $\mu_1 - \mu_2 < 0$ , se calculó el intervalo superior y se obtuvo entonces que el valor era de -40.793, de donde se tenía que el intervalo superior del 95% era (-40.793,  $\infty$ ); y que por lo tanto, los datos mostraban evidencias que apoyaban la superioridad en los resultados de los estudiantes que recibieron la intervención didáctica (GE) en relación con los que no.

Finalmente, el análisis estadístico anteriormente realizado confirmó que ciertamente si hubo una variación entre los TM entregados por los estudiantes del GE y del GC, una vez finalizada la fase posttest: lo cual llevó a establecer que la enseñanza de las herramientas y recursos

terminográficos *online* (Seminario de Terminótica), sí hizo aportes al desarrollo de la subcompetencia instrumental de los estudiantes del GE, y que en consecuencia estos mejoraron sus conocimientos y habilidades tanto instrumentales como procedimentales, lo cual se vio reflejado en una mejoría en el índice de adecuación de los TM que realizaron en la fase postest.

**Tabla 20.** Variación porcentual del índice de adecuación GE

PUAT-Es1G	PUAT-Es2G	PUAT-Es3G	PUAT-Es4G	PUAT-Es5G
25	0	0	0	25
25	0	25	0	0
0	25	0	0	0
0	0	25	0	0
0	25	50	25	50
0	0	25	0	25
25	50	75	75	0
50	50	75	0	0
0	50	75	0	0
0	0	50	0	25
0	50	75	0	0
25	0	0	0	25
0	0	0	25	25
75	0	0	50	50
75	25	100	50	50
20	18,333333	38,333333	15	18,333333
			VIAP	22

La anterior tabla ilustra la variación porcentual por estudiante (GE), respecto con el TM entregado antes y después de la intervención pedagógica. Como se puede ver al comparar el TM (pretest) con el TM (postest), se observa que la variación fue positiva en todos los casos, y que en promedio la variación de los 5 estudiantes equivale a 22%, lo que significa que el TM final fue 22% más adecuado que el TM inicial.

Por otra parte analizando la misma información, pero esta vez con el GC, se tiene:

**Tabla 21.** Variación porcentual del índice de adecuación GE

VPUAT-Es1GC	VPUAT-Es2GC	VPUAT-Es3GC	VPUAT-Es4G	VPUAT-Es5G
-25	0	0	0	0
-25	0	-25	0	0
-25	0	-25	0	0
-25	-25	0	0	0
-25	0	-25	0	0
0	0	0	0	0
0	50	-25	0	0
0	0	25	0	0
0	0	50	0	0
0	0	25	0	0
0	0	25	0	0
0	0	25	0	0
0	0	0	0	25
0	0	25	0	0
0	0	0	0	0
-8,3333333	1,66666667	5	0	1,6666667
			VIAP	0

En consecuencia, los estudiantes que no recibieron la intervención pedagógica (GC), no mostraron un avance en el índice de adecuación de los TM entregados al finalizar la fase postest, por ende, la variación porcentual entre el índice de adecuación del TM inicial respecto con el TM final fue igual a cero; lo cual significa que los conocimientos y habilidades tanto

instrumentales como procedimentales se mantuvieron constantes en los estudiantes del GC durante las fases pretest y postest.

#### 4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

De acuerdo con los resultados arrojados en las fases pretest y posttest con el GE, fue posible visualizar los aportes que la intervención didáctica (Seminario de Terminótica) hizo al desarrollo de la subcompetencia instrumental de los estudiantes de ese grupo, en relación con aquellos conocimientos operativos y habilidades instrumentales que se requerían para realizar la traducción del encargo propuesto (localización del menú del software *Wordoffice*).

Ciertamente los estudiantes del GE adquirieron algunos conocimientos y habilidades relacionados con el alistamiento de la maquina antes de iniciar el proceso de traducción, igualmente se concientizaron sobre la importancia que tiene para el traductor profesional diseñar un plan estratégico a seguir antes de iniciar el proceso traductor, es decir, prever posibles situaciones problemáticas a enfrentar durante el que-hacer traductor y seleccionar de forma consciente aquellas fuentes confiables que permitan al traductor gestionar la información de forma eficiente y eficaz en un momento determinado.

Además los estudiantes del GE reconocieron las ventajas que conlleva el análisis textual como tarea pretraductora, sobre todo para la identificación de posibles problemas de traducción y diseño del plan estratégico a seguir para dar resolución a los mismos, igualmente lograron entender la diferencia existente entre los conceptos problema de traducción y dificultad personal por medio de la práctica traductora, y finalmente lograron concientizarse de la relevancia que tiene la implementación de estrategias adecuados en la resolución de los problemas y dificultades de traducción encontrados durante el mismo proceso traductor.

Los estudiantes del GE también mostraron un cambio significativo en su comportamiento, toda vez que en la fase pretest se siguieron procedimientos que no demostraron ser eficientes o eficaces, por lo cual los participantes optaron por la traducción literal del TO; sin embargo, después de la intervención didáctica se observó que los mismos participantes diseñaron un plan a seguir durante el proceso traductor, mucho más consciente ya que lograron verbalizarlo en la entrevista retrospectiva, y el cual partía de la misma documentación sobre el tema a traducir,

seguido por la identificación de posibles problemas de traducción y la selección de fuentes confiables para la resolución de los mismos como estrategia central.

Por otra parte, los estudiantes del GE lograron mejorar sus conocimientos y habilidades frente a la selección, evaluación y uso de los recursos terminográficos confiables *online*, para la documentación durante el proceso traductor, teniendo en cuenta que durante la fase pretest todos los participantes recurrieron a *Google* como fuente estratégica para la localización de información relevante durante el proceso traductor, y haciendo uso de sitios *web* recomendados por ese motor de búsqueda como *Linguee*, *Wordreference* y *Wikipedia* entre otros; en cambio, se observó que después de la intervención, los participantes tuvieron en cuenta algunos criterios de selección de una fuente confiable, recurriendo al Portal Lingüístico de Microsoft por considerarlo autoridad en la industria de la informática y luego gestionaron información terminológica de forma más eficiente y eficaz.

En relación con los participantes del GC, los resultados obtenidos durante las fases pretest y postest mostraron que sus conocimientos y habilidades procedimentales e instrumentales se mantuvieron constantes, es decir, no se observó cambios significativos que nos llevará a atribuirle un avance o retroceso entre las dos fases.

Los estudiantes del GC no lograron realizar un proceso pre-traductor adecuado, en lo que se relaciona con el alistamiento de la maquina antes de iniciar el proceso traductor, es decir, no fueron conscientes de la importancia de diseñar un plan estratégico a seguir durante su que-hacer como traductores, basado en el tipo de encargo que debían traducir. Lo cual implicaba seleccionar los recursos terminográficos necesarios para hacer la tarea de forma adecuada y en el menor tiempo posible.

Los estudiantes del GC tampoco lograron diferenciar entre un problema de traducción y una dificultad personal, teniendo en cuenta que en la entrevista retrospectiva identificaron como problema de traducción el desconocimiento del tema y la falta de recursos para solucionar los problemas de traducción encontrados, igualmente, frente al tema de las estrategias, se observó

que los estudiantes del GC no lograron diseñar procedimientos de forma consciente y que en la mayoría de los casos sus estrategias de traducción estaban ligadas al motor de búsqueda *Google*.

Otro hallazgo relevante que arrojaron los datos frente a los procedimientos aplicados durante la realización del encargo propuesto, es que los estudiantes del GC no poseían el suficiente conocimiento explicativo para informar de forma consciente los procedimientos que siguieron durante el proceso traductor, es decir, no lograron verbalizar sus acciones durante el proceso traductor; sin embargo, desde las grabaciones obtenidas con el software *Ezvid*, se logró identificar que en todos los casos los procedimientos aplicados durante el proceso traductor, correspondían a la traducción automática del TO y al uso del motor de búsqueda *Google* como recurso de documentación confiable.

Igualmente, la evidencia recogida durante la fase pretest y luego postest, dejó ver que los estudiantes del GC carecían de conocimientos y habilidades suficientes frente a la selección, evaluación y utilización de recursos terminográficos *online* con criterios fundamentados desde la teoría, y si en cambio recurrieron a sitios *web* recomendados por *Google*, como *Lingue*, *Wordreference*, *Wordlingo*, *Proz*, entre otros, los cuales en ocasiones resultaban ineficientes e ineficaces para el propósito del traductor.

Por lo anterior, se considera que en este estudio sí se cumplió la hipótesis alterna, la cual establece que si existen diferencias significativas en la subcompetencia instrumental de los estudiantes de traducción antes y después de la intervención pedagógica; teniendo en cuenta que al iniciar este estudio ambos grupos (GE y GC) eran equivalentes Respecto con sus conocimientos y habilidades tanto instrumentales como procedimentales y sin embargo lo que se observó con el GE después de la intervención didáctica fue que hubo una mejoría en relación con su nivel de subcompetencia instrumental.

## CONCLUSIONES

Al iniciar este trabajo investigativo se planteó entonces la importancia que tiene estudiar la CT desde cada una de sus dimensiones “la subcompetencia instrumental”, reconociendo que aun cuando varios autores han trabajado sobre el concepto se debía tomar como referente un modelo que se ajustara al objeto de estudio, por tal motivo se reitera que de acuerdo con los objetivos propuestos para este estudio y teniendo en cuenta las múltiples investigaciones ya adelantadas por PACTE (2003), se considera que su modelo holístico de CT es un referente apropiado, que permitió indagar por aspectos más concretos como lo es la subcompetencia instrumental de los estudiantes de traducción de la Universidad Autónoma de Manizales; aun cuando se sabe que el segundo concepto sigue aun siendo tan complejo que no es posible pretender conocer todos los detalles que se relacionan y lo definen; no obstante el interés era interpretar los resultados ya obtenidos frente a ese tema y abrir nuevas puertas de investigación en el marco de esa subcompetencia, para futuras investigaciones.

Durante el seminario de Terminótica, se discutieron diferentes aspectos relacionados con el perfil del traductor profesional Quiroz (2011), entre ellos, la importancia de involucrar las tecnologías en el que-hacer traductor, al respecto, se dijo que el mercado global era ciertamente favorable para aquellos traductores que trabajaban con, para y desde las tecnologías Gouadec (2000), es decir, aquellos que poseen los conocimientos y habilidades procedimentales e instrumentales necesarios para desempeñarse de forma adecuada en la industria de la informática.

Sin embargo, tal y como lo sostuvo el docente durante la intervención didáctica, lo que se observa en las clases de traducción es que algunos estudiantes parecen estar poco conscientes de cuáles son los aspectos que enmarcan el perfil del traductor y las ventajas que trae el conocer y saber utilizar las tecnologías en todas sus dimensiones Pym (2003); al respecto, en el marco teórico de este estudio, se ilustró diferentes perspectivas, como la de Alcina (2008), frente al tema de las tecnologías en la traducción, para establecer que el traductor experto es aquel que conoce y utiliza de forma adecuada el equipo, los sistemas operativos más relevantes, los programas de mantenimiento y los medios de manipulación de la información entre otros

aspectos, así como las herramientas y recursos de comunicación y documentación, las herramientas para la creación, procesamiento, revisión y corrección de textos en diferentes formatos y las herramientas y recursos lingüísticos para la documentación, es decir, las herramientas de traducción disponibles para el traductor.

Igualmente, se resaltó que el hecho de conocer y utilizar adecuadamente las herramientas y los recursos lingüísticos *online* implica identificar fuentes documentales confiables para la documentación, seleccionar fuentes documentales con criterio de autoridad dentro de la industria o sector al cual pertenece el encargo de traducción. y utilizar fuentes documentales de forma adecuada Gonzalo (2004).

Los anteriores aspectos enmarcan entonces de forma concisa el concepto de “subcompetencia instrumental” y se puede decir que sirven como escala de valoración de la misma durante la formación, es decir, entre menos aspectos cumpla el estudiante de traducción, menor sería su nivel de subcompetencia instrumental; por lo cual, se considera que es ahí a donde pueden apuntarle las universidades que imparten la traducción ya sea a nivel pregrado o maestría, ya que según Gouadec (2007) son estas las que deberían encargarse de estudiar el mercado para conocer todos aquellos aspectos que fortalecen el perfil del futuro traductor.

Siendo así, y en relación con el conocimiento del equipo, un hallazgo que se considera relevante según los resultados obtenidos en este estudio (fase pretest), es que los estudiantes de traducción involucrados en el experimento, utilizaron el equipo y algunas de sus herramientas como el procesador de texto *Wordoffice* y sin embargo no mostraron conocimientos sobre los comandos que operan ese programa, lo anterior teniendo en cuenta que el encargo de traducción propuesto correspondía al menú de comandos de ese software, , y sin embargo, ninguno de ellos reconoció los accesos rápidos (comandos en español), o recurrieron a la estrategia de documentación paralela con el equipo que se estaba usando en el momento del experimento, para dar solución a las dudas sobre los comandos de ese software. Lo cual lleva a sustentar que los estudiantes de traducción que participaron en el experimento no poseían suficientes conocimientos estratégicos u operativos.

También los hallazgos bibliográficos a partir de autores como Gouadec (2007) y Newmark (1992), respecto con la importancia de seguir un proceso pretraductor y el alistamiento del equipo, mostraron una de las diferencias que existe entre el traductor novato y el experto; ciertamente el traductor experto dispone de estrategias desde el momento en el cual recibe el encargo de traducción, diseña un plan a seguir durante el proceso traductor y activa todos sus conocimientos y habilidades (CT) para lograr desarrollar la tarea propuesta de la forma más eficiente y eficaz Séguinot (1991), por medio de la selección y habilitación de todas aquellas herramientas y recursos que le son útiles durante el proceso traductor, además descarga de la *web* aquellos recursos que considera pertinentes y necesarios a utilizar durante el proceso traductor, sin depender 100% de la conexión a internet Zielinski y Ramírez (2005); se coincide con Gouade en creer que los anteriores aspectos no sólo pueden garantizar la productividad, sino además la calidad del producto a entregar.

No obstante, se reconoce que el motor de búsqueda *Google* en ocasiones resulta útil para localizar sitios *web* de forma rápida, sobre todo cuando el traductor no recuerda las direcciones URL de la herramienta o recurso terminográfico a consultar; sin embargo, lo cuestionable es que los estudiantes de traducción utilicen ese recurso como única fuente confiable para la resolución de posibles problemas de traducción o dificultades personales, dado que según las observaciones hechas durante este experimento, los procedimientos que los estudiantes aplicaron como estrategia para la documentación en ese motor de búsqueda, resultaron ineficientes y en casi todos los casos infructuosos, es decir, que ni el proceso de traducción fue adecuado según el fundamento teórico establecido en este estudio, ni el producto entregado al cliente, sobre todo por no cumplir con los criterios de funcionalidad y usabilidad establecidos por la industria del software (estándar ISO 9126).

Por otra parte, los hallazgos encontrados frente al tema de los problemas de traducción mostraron como la mayoría de los estudiantes en el experimento no lograron diferenciar entre un problema y una dificultad de traducción Nord (1991), toda vez que al enfrentarse al encargo propuesto durante el experimento, demostraron debilidad en el nivel de subcompetencia instrumental, en relación con el uso adecuado de los recursos de documentación *online* Gonzalo (2004) y el uso de las tecnologías Pym (2003), para indagar por el tema a traducir, la

terminología desconocida del TO y sus posibles equivalentes en el TM, o las normas y estándares establecidos por la industria (p.e. en la localización); lo cual, puede ser considerado como una dificultad de cada estudiante más que un problema de traducción, y en ese sentido, se hace énfasis en la diferenciación que establece Nord sobre los dos conceptos, señalando que:

*“...Las dificultades de traducción son subjetivas, individuales, e interrumpen el proceso hasta que sean superadas mediante las herramientas adecuadas, mientras que los problemas de traducción son objetivos (o inter-subjetivos), generales, y han de ser solucionados mediante procedimientos traslativos que forman parte de la competencia traductora” (1991,p. 233).*

Por lo anterior y según la evidencia recogida a través de las grabaciones con el software *Ezvid* y a diferencia de lo establecido por el 90% de los participantes en la entrevista retrospectiva, fue posible ver como en la fase pretest ambos grupos (GE y GC) interrumpieron la traducción del TO en diferentes ocasiones y por más de 2 minutos para documentarse a través del motor de búsqueda *Google*, insertando diferentes palabras o expresiones en la barra de búsqueda de ese motor, como “traducción de caracteres” o “atajos en español”, lo cual demostró que no poseen criterios para la selección de fuentes adecuadas o recursos terminográficos confiables para la documentación terminológica Nuoponnen (1996), al limitar la toma de decisiones a los resultados arrojados por *Google* únicamente; en ese sentido, se puede concluir que el hecho de no conocer y usar los recursos terminográficos *online* de forma adecuada, no necesariamente implica considerar esa situación como un problema de traducción, tal y como lo argumentaron los participantes en el experimento, sino más bien una dificultad que como lo establece Nord es individual y que podría interrumpir el proceso traductor mientras no sea superada por el mismo estudiante de traducción desde la formación.

Por consiguiente, es preciso también reconocer que la terminología en un texto especializado puede bien convertirse en un problema de traducción al no hallarse equivalentes adecuados en los recursos de documentación disponibles, pero a su vez, podría ser considerado más bien como una dificultad del estudiante si este no conoce y hace uso de algunas fuentes y recursos terminográficos confiables para dar resolución al problema, y así mismo para el caso de las normas y los estándares de traducción establecidos por entidades consideradas de autoridad

en el ámbito de especialidad donde se sitúa el encargo de traducción propuesto, como por ejemplo los portales lingüísticos en el caso de la localización.

De acuerdo con Kiraly (1995) y Gonzalo (2004) la correcta identificación de un problema de traducción al igual que el saber documentarse, son factores que influyen de forma directa en la calidad de una traducción, lo cual fue evidenciado en este estudio teniendo en cuenta que todas las dificultades observadas en los participantes durante el proceso traductor (fase pretest), apuntaron a una notable deficiencia en los procedimientos aplicados para documentarse, lo cual se reitera no es un problema de traducción.

En consecuencia, el producto entregado al cliente no fue adecuado ya que no fue fácil para los participantes encontrar recursos terminográficos *online* que les proporcionarán la información necesaria para resolver sus dificultades, y al no contar con la terminología requerida en el TM la traducción no fue adecuada Gouadec (2007), no porque no existieran equivalentes en la *web*, sino porque los participantes no sabían qué fuentes consultar Gonzalo (2004). De manera que el conocimiento estratégico es otro aspecto que bien vale la pena analizar en este estudio por su relevancia en el concepto de CT.

Al respecto se coincide con Pozo, et al. (citado por Gil, 2004), quienes plantean que el pensamiento estratégico es aquel que le permite al traductor experto dar resolución a diferentes problemas encontrados durante el proceso traductor, de forma eficiente y eficaz, basado en anteriores experiencias que a su vez le permiten diseñar un plan de acción adecuado en el menor tiempo posible, para continuar automáticamente con la traducción del encargo; es ahí, donde entra en juego toda la caja de herramientas con las que cuenta el traductor experto, entre ellas los recursos o herramientas de documentación *online* y *offline* preestablecidos desde antes de iniciar el proceso traductor, para dar resolución rápida a cualquier dificultad o problema que se le presente; tal y como lo establece una de las investigaciones realizadas por PACTE (2003), respecto con que son las subcompetencias instrumental y estratégica las dos dimensiones que bien diferencian al traductor profesional del bilingüe, dado que el segundo no necesariamente sabe utilizar los recursos y herramientas disponibles en la traducción, ni tampoco podría conocer

mecanismos o técnicas eficaces para la gestión terminológica y la resolución de problemas terminográficos.

Frente a las estrategias utilizadas por los estudiantes de traducción que participaron en el experimento (fase pretest), es pertinente decir que no suministraron suficiente información frente a ese tema en la entrevista retrospectiva; sin embargo, tras el análisis de las grabaciones realizadas con el software *Ezvid*, se pudo concluir que todos los procedimientos aplicados por los participantes, para dar resolución a los problemas de documentación encontrados durante el proceso traductor, estaban relacionados con el uso del motor de búsqueda *Google* y los resultados arrojados por esta herramienta, es decir, las evidencias recogidas mostraron como los estudiantes de traducción digitaron en la barra de búsqueda de esa herramienta diferentes palabras o expresiones relacionadas con el encargo propuesto, como por ejemplo “caracteres en español” ó “traducción de menús”, para lo cual ese motor de búsqueda arrojó diferentes sitios *web* como opciones de consulta, entre ellos algunos confiables y otros no; igualmente, los hallazgos también dejaron ver que los participantes perdieron tiempo al consultar sitios que no lograron resolver sus dudas y en ese sentido, se puede además decir que la falta de estrategias eficaces afectó directamente la productividad de los estudiantes, y que incluso a veces los lleva a tomar decisiones inadecuadas al no encontrar soluciones rápidas.

Es también evidente según los resultados arrojados por este estudio, que los participantes (GE y GC) no lograron identificar correctamente algunos recursos terminográficos durante la fase pretest, tampoco demostraron poseer los conocimientos necesarios para buscar la información requerida de forma adecuada, tal vez esa sea la razón por la cual todos coincidieron en el uso del motor de búsqueda *Google*, aun cuando tenían total accesibilidad a la *web* y a los recursos terminográficos de los que dispone esta herramienta, lo cual definitivamente afectó el tiempo disponible para realizar la traducción del encargo y la entrega de un producto con calidad al cliente; según Gonzalo (2004), a falta de conocimiento, la búsqueda de información y documentación puede bien volverse una carrera de obstáculos para el estudiante de traducción, por lo cual es apropiado que desde la formación se adquiera no sólo el conocimiento declarativo sino además el operativo, ya que todo eso le facilitará la tarea de acceder, seleccionar y utilizar

la información de forma adecuada, no cualquier recurso en internet, sino fuentes que verdaderamente resuelvan sus dudas, en palabras de la autora:

*“...Yendo un poco más allá, podría añadirse que ciertos conocimientos de documentación ayudan al traductor a diseñar y explotar sus propios sistemas de información...”* (2004, p.75)

Respecto con la formación de los traductores, se coincide con la autora en que lo importante es conseguir que los estudiantes desarrollen conocimientos y habilidades que les permitan manejarse mejor entre la infinidad de fuentes de información que les rodean, también se considera que los objetivos de aprendizaje deben ser coherentes con la realidad observada en el mercado laboral, es decir, que los diferentes escenarios educativos donde se imparte la traducción, cuenten con toda la infraestructura y tecnología que se utiliza en las estaciones de trabajo reales, lo cual implica simular un ambiente de trabajo que proporcione al estudiante la posibilidad de adquirir no sólo los conocimientos teóricos, sino también los operativos

Por otra parte, los objetivos propuestos en una clase de traducción también deben ser coherentes con las capacidades de los estudiantes, en ese sentido se reconoce que no es adecuado pretender que los estudiantes de traducción adquieran todos los conocimientos y habilidades en una misma clase, por el contrario, se cree que el aprendizaje de recursos y herramientas de documentación requiere de un proceso gradual en el cual se vayan enseñando una a una las diversas posibilidades que ofrece el campo de la documentación como disciplina en constante evolución, sin suponer que los estudiantes de traducción ya conocen y utilizan la *web* y todos los recursos dentro de ella por el sólo hecho de ser nativos digitales Prensky,(2001).

Surge entonces una preocupación Respecto con la formación de los traductores, y es precisamente si todos los docentes que imparten esa disciplina en las diferentes universidades poseen la CT, o sólo algunas de las subcompetencias que conforman el modelo propuesto por PACTE (2003), sobretudo porque en el modelo de ACT propuesto por ese mismo grupo de investigación, se establece que es un proceso dinámico, en el cual las subcompetencias se integran para conformar la CT y que en ese proceso no sólo cuenta el conocimiento declarativo sino también el operativo, los cuales deben integrarse durante la formación, también, y en

coherencia con lo expuesto ya por Gil (2004), respecto con que el “conocimiento explicativo” igual puede ser involucrado en el proceso de aprendizaje, dado que solo a través de la verbalización de los procedimientos aplicados por el estudiantes de traducción, se puede saber que tan consciente este es de su que-hacer y los planes estratégicos que sigue para dar solución a los problemas de traducción encontrados durante el proceso traductor; por lo anterior, se considera que se deben proponer tareas de traducción que no sólo involucren el conocimiento lingüístico y extralingüístico, sino además el conocimiento estratégico, instrumental y psicofisiológico, en pro de permitirle al estudiante de traducción desarrollar una CT que integre todos los conocimientos y habilidades que se requieren para hacerse experto.

Finalmente, los hallazgos arrojados por este estudio también demostraron que la enseñanza de recursos terminográficos como el Portal Lingüístico de Microsoft si puede aportar al desarrollo de la subcompetencia instrumental de los estudiantes de traducción, es decir que la evidencia demostró la validez de la hipótesis alterna propuesta, toda vez que sí existen diferencias significativas en el comportamiento de los participantes del GE y respecto con los del GC (fase postest), teniendo en cuenta que se observó un mejor desempeño en aquellos estudiantes que fueron intervenidos con el seminario de Terminótica; igualmente, se evidencio que existen diferencias entre los productos que los participantes del GE entregaron antes y después de la intervención didáctica, al mostrar un mayor nivel de adecuación en el producto final (postest), los resultados también mostraron que hubo un avance en la subcompetencia instrumental de ese grupo y que en consecuencia la calidad del producto final aun cuando no fue 100% adecuado, si mejoró en un 24% respecto con el primer producto entregado.

No obstante, se coincide con los participantes del GE en que se requiere mayor trabajo y tiempo en la adquisición de los conocimientos y habilidades necesarios para ser profesional en el campo de la traducción, en ese sentido también se coincide con el docente a cargo de la intervención, al sustentar que la subcompetencia instrumental es una de esas dimensiones de la CT, que sólo se logra desarrollar a través de la práctica constante y autónoma del estudiante, es decir que en ocasiones el estudiante logra adquirir destrezas procedimentales e instrumentales desde su propio estudio de trabajo y es por ello que citando a Cortese (1990) el docente resaltó la importancia de hacerse consciente de la forma como se aprende, es decir, de los propios

procesos meta cognitivos que bien pueden hacer del estudiante un agente más autónomo en el aprendizaje eficaz.

En ese sentido, también es necesario reconocer que la variación en la subcompetencia instrumental de los estudiantes del GE (20% según nuestro estudio), fue significativa respecto con tiempo de duración del seminario Terminótica (24 horas), por lo cual, se propone involucrar este tipo de tareas de traducción desde el inicio de la formación y propendiendo a facilitarle a los estudiantes de traducción, el desarrollo adecuado de la misma durante la formación, claro está, sin desconocer que las subcompetencias propuestas por PACTE y de acuerdo con el modelo de ACT, pueden ser integradas para responder a unos objetivos específicos diseñados por las universidades que buscan desarrollar en sus estudiantes una CT más completa.

Por otra parte, el desarrollo del presente estudio, dejó ver que una de las desventajas del uso de la *web* sin alfabetización sobre el uso de los recursos *online*, radica precisamente en que los usuarios pueden pasar mucho tiempo realizando búsquedas infructuosas y presentando un mayor esfuerzo durante su documentación, limitando la búsqueda de información sólo a los resultados arrojados por buscadores como “*Google*<sup>(\*)</sup>” Pinto & Sales (2007); por lo cual es preciso reconocer que hace falta mayor alfabetización frente al uso de las tecnologías y mayor promoción del uso adecuado de los recursos que se alojan en la *web*. Se coincide en ese sentido con Höge (2002) al afirmar que:

*“las necesidades de los traductores (...) pueden variar considerablemente en diferentes situaciones”* (2002, p.90).

Lo cual lleva a complementar, de acuerdo con el encargo de traducción propuesto en este estudio, que en el caso de algunos textos como aquellos que pertenecen al ámbito de la informática, no todas las fuentes de documentación resultan útiles y arrojan información relevante y confiable, hace falta considerar los estándares establecidos por instituciones

---

<sup>(\*)</sup>Pew Research Center (2011), Search and e-mail still top of most popular *online* activities. Internet and American Life Project. Disponible en: <http://pewinternet.org/Reports/2011/Search-and-email.aspx>

consideradas de autoridad en cada ámbito de especialidad, al respecto Biau-Gil, J. R. & Pym afirman:

*“Only when translators are critically aware of the available tools can they hope to be in control of their work,”* (2006, p.19)

Por ello, se reitera la importancia de contar con traductores expertos dentro de los programas de traducción, dado que la experiencia en ese campo puede ser un factor valioso a la hora de facilitar conocimientos y habilidades a los estudiantes; en otras palabras, si lo que se busca es formar traductores competentes, entonces se requiere del trabajo de expertos en traducción.

Igualmente, subcompetencias como la instrumental, requieren de mayor tiempo de práctica después de la formación, teniendo en cuenta que la gestión de herramientas y recursos para la documentación involucra un conocimiento procedimental, que sólo puede ser adquirido a través de la práctica y constante aplicación de los conocimientos impartidos por el docente desde la misma formación.

Respecto con el uso de las fuentes de documentación, se cree que hace falta mayor conciencia sobre los criterios que se deben tener en cuenta para la toma de decisiones Flórez (2012); en ese sentido. Gonzalo, (2004) resalta la importancia de reconocer el tipo de problema que se pueda presentar durante el proceso traductor, para identificar las posibles fuentes que ayuden a dar resolución al mismo, sobretodo en términos de localización, dado que es un caso especial dentro de la traducción en el cual el criterio de usabilidad del software es indispensable Flórez (2012) y debe cumplirse para asegurar la funcionalidad del producto. Aunque ciertamente no es fácil para algunos estudiantes de traducción localizar información confiable en internet, siendo esta herramienta un lugar donde las “folcsonomias” les guían y ayudan a navegar, sin obedecer a criterios responsables y eficaces, sobretodo porque tal y como lo afirma Friedbichler (2000), no todo lo que resalta en Internet es necesariamente lo más confiable, relevante o adecuado.

En relación con los resultados arrojados en este estudio, se considera que el estudiante puede desarrollar la subcompetencia instrumental junto con la estratégica, teniendo en cuenta que es durante el proceso de aprendizaje que el docente puede compartir sus estrategias como traductor profesional y promover el uso adecuado de la *web*, es por ello que se coincide con Quiroz (2011) en cuanto a la importancia de que las universidades que imparten esta disciplina a nivel de pregrado o maestría, cuenten con docentes de traducción que sean traductores profesionales expertos.

Respecto con el tema de la localización es preciso reconocer que ciertamente es una actividad que requiere del conocimiento experto, dado que se deben seguir los estándares del mercado Esselink (2000), y que además es una actividad en la cual el traductor no cuenta con total autonomía, no puede suponer o tomar decisiones de forma subjetiva, sino que ante cualquier inconsistencia debe consultar a los ingenieros responsables del encargo de traducción, en ese sentido la localización se torna un poco más prescriptiva que otro tipo de tareas en la traducción.

Es claro que los estudiantes que no han logrado desarrollar la subcompetencia instrumental para realizar sus tareas de traducción, se ven sometidos a un mayor esfuerzo cognitivo debido a la falta de conocimiento operativo y la necesidad de tomar decisiones asertivas de forma rápida, lo cual se considera puede ser mejorado desde la formación si se siguen estrategias didácticas que propendan por el desarrollo de conocimientos y habilidades tanto procedimentales como instrumentales.

En relación con la comunicación y el trabajo en equipo, es relevante mencionar que ninguno de los participantes en este estudio trabajo interactivamente con otros estudiantes o uso medios de comunicación *online* para resolver los posibles problemas de traducción que se encontraron durante la realización del encargo, ante ese hallazgo se resalta las ventajas del trabajo en equipo e interdisciplinar, sobretodo porque los estudiantes de traducción pueden aprender a trabajar con otros traductores o terminólogos para hacer su trabajo de forma más eficiente.

Por otra parte y teniendo en cuenta los hallazgos realizados en la investigación de Areiza (2013) así como los argumentos expuestos por Pym (2003), en la mayoría de los casos los estudiantes de traducción no reconocen tener debilidades instrumentales, por el contrario, consideran que si saben usar las tecnologías de forma adecuada y que no necesitan pasar mucho tiempo en clases sobre tecnologías, sólo por el hecho de usar el computador como una máquina de escribir; al respecto, este estudio dejó ver hábitos y necesidades de los estudiantes de traducción que participaron en el experimento, así como la incoherencia entre lo que algunos estudiantes argumentan y lo que realmente hacen.

Tal vez, una de las razones por la cuales los participantes en el experimento no lograron verbalizar de forma plena los procedimientos que siguieron desde que recibieron el encargo de traducción propuesto, radicó en el nivel de conocimiento explicativo con el que actuaron al tratar de dar resolución a los problemas o dificultades de traducción encontrados durante el proceso traductor; en ese sentido, los resultados mostraron que sólo los estudiantes del GE mejoraron su conocimiento explicativo después de la intervención pedagógica, al suministrar mayor información sobre las operaciones realizadas durante la realización de la traducción del TO, haciendo uso del metalenguaje adquirido durante esa intervención.

## RECOMENDACIONES

Desde nuestra perspectiva como investigadores, consideramos que es necesario asumir los cambios que se han venido generando en esta nueva matriz cultural, cambios que inevitablemente conllevan a una variación en nuestra manera de pensar y a la adquisición de compromisos frente a la formación, no sólo como docentes sino también como estudiantes; es decir, no sólo nos podríamos interesar por compartir los conocimientos ya adquiridos con nuestros estudiantes, sino que además podríamos renovarlos y mantener en constante actualización tecnológica, sobretodo en un momento en el que las tecnologías están siendo reevaluadas constantemente y en el cual la reingeniería nos ofrece nuevas oportunidades instrumentales; por ello, una de nuestras recomendaciones aumentar las posibilidades de alfabetización frente a su uso.

Así mismo, creemos que en un momento de absoluto auge de las tecnologías a nivel global, las posibilidades laborales para los traductores que las conozcan, usen y tal vez trabajen para ellas serán aún mayores que para aquellos que limiten su radio de acción como traductores al no presentar habilidades instrumentales; en ese sentido, consideramos que es necesario incluir asignaturas como Terminótica en los programas de las diferentes universidades que imparten traducción a nivel pregrado o maestría, en pro de hacer a sus estudiantes más competentes al enfrentarse al mercado laboral.

También somos conscientes de la importancia que tiene la inclusión de ambientes de trabajo equipados con las tecnologías necesarias para desarrollar la competencia instrumental de los estudiantes, simulando estaciones de trabajo reales que cuenten con equipos de alta capacidad, programas de traducción actualizados constantemente, alta conexión a internet y demás condiciones de infraestructura necesarias para formar de manera real a los futuros traductores, dado que no es adecuado hablar del óptimo desarrollo de la CT desde la formación, cuando no contamos con las condiciones necesarias para desarrollarla.

Por último, creemos que es necesario concientizar a los estudiantes y sensibilizarlos sobre la importancia que tiene conocer y saber usar las tecnologías de forma adecuada, sobre desde la

evidencia que arrojan este tipo de investigaciones y bajo la luz del perfil esperado por el mercado laboral; de esta manera, los estudiantes podrían conocer cuáles son los aspectos que enmarcan ese perfil y que en últimas los diferencian de otras personas bilingües; sólo en la medida que los estudiantes se hagan conscientes de sus debilidades dentro del perfil requerido, podrán empezar a diseñar estrategias de aprendizaje autónomo que les ayuden a superar sus propias falencias, claro está, con la ayuda de los docentes como facilitadores del conocimiento.

### **Lineas Futuras de Investigación**

Teniendo en cuenta que en esta investigación nos centramos en estudiar la subcompetencia instrumental de algunos estudiantes de maestría en traducción, y que existen también programas de pregrado en ese campo, consideramos que a futuro se puede indagar por el nivel de subcompetencia instrumental de los estudiantes de pregrado y así conocer su comportamiento en la *web* a la hora de enfrentarse a la traducción técnica de un texto, en pro de cruzar la información y conocer si hay diferencias o similitudes entre los dos grupos; a su vez, para determinar que aspectos se pueden sincronizar entre esos dos niveles de formación (pregrado y maestría).

A nuestra perspectiva, se puede concebir la formación de los traductores a todos los niveles, sobretodo en aquellas universidades que cuentan tanto con un programa de pregrado como con otro de maestría en traducción, teniendo en cuenta que a mayor nivel de formación se pensaría que mayor es el nivel de experticia del estudiante; sin embargo, no se considera adecuado suponer en términos de formación, más bien se puede promover la investigación objetiva para establecer las bases sobre las cuales edificar los programas de formación ofrecidos a aquellas personas que se inscriben pensando en ser profesionales competentes.

Igualmente, consideramos que sería adecuado evaluar el nivel de CT de los docentes que imparten la traducción a nivel pregrado o maestría, para establecer cuáles son las diferencias o similitudes frente a los procedimientos aplicados por sus estudiantes, así mismo, conocer aquellos aspectos que los docentes consideran relevantes a tener en cuenta en la formación de traductores, para finalmente tener un panorama más completo de la situación actual en la formación, sobretodo porque no sólo los estudiantes son actores dentro del proceso sino porque el verdadero conocimiento se construye de forma objetiva y con aportes de todas las personas que intervienen en el proceso.

## Propuesta de Recursos en Línea para el Traductor

La siguiente lista de recursos *online* para el traductor, ha sido diseñada por el equipo de Microsoft para la documentación del traductor.

### Recommended Reference Material

Use the Spanish language and terminology as described and used in the following publications.

### Normative References

These normative sources must be adhered to. Any deviation from them automatically fails a string in most cases. When more than one solution is allowed in these sources, look for the recommended one in other parts of the Style Guide.

1. *Diccionario panhispánico de dudas*, Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española, Madrid, Ed. Santillana, 2005.

2. *Diccionario de la lengua española* (Vigésima segunda edición), Real Academia Española, Madrid, Ed. Espasa-Calpe, 2001.

3. *Nueva gramática de la lengua española*, Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, Madrid, Ed. Espasa-Calpe, 2009.

4. *Ortografía de la lengua española*, Academias de la Lengua Española, Ed. Espasa, 2010.

### Informative References

These sources are meant to provide supplementary information, background, comparison, etc.

1. *Diccionario de tipografía y del libro*, Martínez de Sousa, J., Madrid, Paraninfo, 1981

2. *Diccionario de uso del español*, Moliner, M., Madrid, Ed. Gredos S.A., 1991
3. *Diccionario de informática (2.ª ed.)*, Oxford University Press, Ed. Díaz de Santos, 1992
4. *Diccionario comentado de terminología informática*, Aguado de Cea, Ed. Paraninfo, 1996
5. *Microsoft Diccionario de Informática e Internet*, McGraw-Hill Interamericana, Madrid , 2001
6. *El lenguaje de la informática e Internet y su traducción*, Belda Medina, J.R., Publicaciones de la Universidad de Alicante, 2003
7. *Diccionario de Internet ATI*: <http://www.ati.es/novatica/glointv2.html>
8. *Babel: A glossary of computer oriented abbreviations and acronyms*: <http://www.cdpa.nsysu.edu.tw/~zmx/www.gtt-net.com/ebook/acroynm/intro.html>

La siguiente lista de recursos *online* para el traductor, ha sido diseñada por la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia:

### **Recursos para informática y Localización**

Glosarios

Glosarios de Microsoft / Portal Lingüístico de Microsoft

<http://www.microsoft.com/Language/es-es/default.aspx>

Glosarios de Apple

[ftp://ftp.apple.com/developer/Tool\\_Chest/Localization\\_Tools/Apple\\_Intl\\_Glossaries/Apple\\_Intl\\_Glossaries\\_TXT/](ftp://ftp.apple.com/developer/Tool_Chest/Localization_Tools/Apple_Intl_Glossaries/Apple_Intl_Glossaries_TXT/)

Basic Computer Spanglish Pitfalls

<http://maja.dit.upm.es/~aalvarez/pitfalls/>

Passolo

[www.passolo.com](http://www.passolo.com)

Alchemy Catalyst

<http://www.alchemysoftware.ie/>

AppLocalize:

<http://www.sbuilders.com/AppLocalize>

CatsCradle:

<http://www.stormdance.net/software/catscradle/overview.htm>

LocStudio:

<http://microsoft-localization-studio.software.informer.com/>

SDL Localisation Suite :

<http://www.sdlintl.com/products/localization-suite.htm>

Visual Localize:

<http://www.visloc.com>

SDL Trados Studio:

<http://www.sdl.com/products/sdl-trados-studio>

Transit NXT:

<http://www.star-group.net/ENU/group-transit-nxt/transit.html>

Star James:

[http://www.star-group.net/ENU/group-star\\_james/star-james.html](http://www.star-group.net/ENU/group-star_james/star-james.html)

Trados Web :

<http://www.trados.com/en>

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alanen, A. (1996). *The translator and the current services of the Internet*. Recuperado el 2015, de <http://www.uta.fi/~tranuk/prosemc.htm>
- Alcina, A. (2001). *Estrategias y recursos en la enseñanza de la Informática Aplicada a la Traducción*. Recuperado el 2015, de Universidad Autónoma de Barcelona: <http://ddd.uab.cat/pub/poncom/2002/64984/estrecensinftraSPA.pdf>
- Alcina, A. (2008). Translation Technologies: Scope, Tools and Resources, en TARGET. *International Journal of Translation Studies*, 20(1), 79-102. Obtenido de International Journal of Translation Studies.
- Alves, F. (1995). *Zwischen Schweigen und Sprechen: Wie bildet sich eine transkulturelle Brücke?*. Hamburg: Kovač.
- Alves, F. (1 de Octubre de 2001). In search of a definition of translation competence: the structure and development of an ongoing. *Revista de traducció*, 6, 46-49.
- Anderson, R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Areiza, M. (2013). *Evolución de la práctica de la Traducción a partir del uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación TIC. (Tesis de Maestría)*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Badia , T., & Colominas, C. (2001). Elementos curriculares en los planes de estudio de traducción: resultado de un proyecto. . *Traducción y nuevas tecnología*, 125-134.
- Badia, T., Colominas, C., Filippakopoulou, M., Freigang, K., Fuchs, D., & Haller, J. (1999). *Letrac Survey Findings in the Educational Context*. Recuperado el 2015, de Letrac Survey Findings in the Educational Context: <http://www.iai-sb.de/docs/D12.pdf>
- Balaguer, R. (2012). *La Nueva Matriz Cultural, Claves Para Entender Cómo La Tecnología Moldea Nuestra Mente*. Buenos Aires: Pearson Foundation.
- Ballard, M. (1984). *La traduction relève-t-elle d'une pédagogie?*. Michel Ballard (ed.) *La traduction: de la théorie à la pratique*. Lille : Université de Lille III.
- Bausch, R. (1977). *Zur Übertragbarkeit der Übersetzung als Fertigkeit auf die Übersetzung als Übungsform*. Die Neueren Sprachen.
- Beeby, A. (1996). *Teaching Translation from Spanish to English*. Ottawa: Ottawa University Press.

- Beeby, A. (2000). Choosing an Empirical-Experimental Model for Investigating Translation Competence: The PACTE Model. *Intercultural Faultlines. Research Models in Translation Studies I. Textual and Cognitive Aspects*, 43-56.
- Bell, R. (1991). *Translation and Translating*. London: Longman.
- Biau-Gil, R., & Pym, A. (2006). Technology and translation (a pedagogy overview). En *Translation Technology and its teaching*. Tarragona: International Studies Group, Universitat Rovira i Virgili.
- Brehm, J. (2004). *Targeting the Source Text: A Coursebook in English for Translator Trainees* (2 ed.). Castelló: Publicacions de l'Universitat Jaume I, Publications.
- Cabré, T. . (1999). *Terminología, representación y comunicación*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada.
- Cal Varela, M., & Palacios Martínez, I. (2005). *Nuevas tecnologías en lingüística, traducción y enseñanza de lenguas*. Santiago de Compostela: Universidad. Santiago de Compostela.
- Cánovas, M. (2003). Solo en casa III: la autonomía del estudiante y los factores afectivos en los cursos semipresenciales. *VII Jornades de Traducció. Interfícies: apropant la pedagogia de la traducció i de les llengües estrangeres*. Marcos Canovas, Maria González Davies, Lucrecia Keim,.
- Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society: The Information Age: Economy, Society, and Culture*. Cambridge: MA, Oxford, UK, Blackwell.
- Caudet, A. (2002). ). *Estrategias y recursos en la enseñanza de la Informática Aplicada a la Traducción*. Recuperado el 2015, de En Actes del Primer Simposi sobre l'Ensenyament a distància i semipresencial de la Tradumàtica: <http://www.fti.uab.es/tradumatica/jornades/>
- Caudet, A. (2003). La programación de objetivos didácticos en Terminótica atendiendo a las nuevas herramientas y recursos. Terminología y Traducción: un bosquejo de su evolución. *Actas II, Coloquio Internacional sobre la enseñanza de la terminología*. Granada Atrio: Gallardo San Salvador, N.
- Chesterman, A. (1997). *Memes of translation*. Amsterdam: John Benjamin.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT.
- Cortese, G. (Feb-Mar supp de 1990). Cognition, metacognition, traduction. *Le Français dans le Monde*, 124-131.

- Creswell, J. (2008). *Research design qualitative quantitative and mixed methods approaches*. Recuperado el 2015, de Sage:  
[http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic1334586.files/2003\\_Creswell\\_A%20Framework%20for%20Design.pdf](http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic1334586.files/2003_Creswell_A%20Framework%20for%20Design.pdf)
- Cunningham, H., & Bontcheva, K. (2005). Computational Language Systems, Architectures. En *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford.
- Dancette, J. (1995). *Parcours de traduction*. Paris: Presses Universitaires de Lille.
- Delisle, J. (1980). *L'analyse du discours comme methode de traduction: initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais : théorie et pratique*. Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa.
- Delisle, J. (1999). *La traduction raisonnée*. Canadá: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Díaz, F. (1999). *Didáctica de la traducción (Portugués-Español)*. Vigo: Servicio de publicación de la Universidad de Vigo.
- Duff, A. (1989). *Translation*. Oxford: Oxford University Press.
- Esselink, B. (2000). *A practical guide to Localización. Edición Revisada de A practical guide to Software Localization*. Amsterdam Philadelphia: John Benjamins.
- Estaire, S., & Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo. *Comunicación, Lengua y Educación*, 7(8), 55-90.
- Fernández, F. (Junio de 2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la Investigación. *Revista de Ciencias Sociales*, 2(96), 35-54. Recuperado el 2015, de <http://www.redalyc.org/pdf/153/15309604.pdf>
- Fernández, R. (2004). *E tradumática. Fonaments Pedagògics i Didàctics per a l'ensenyament de la tradumàtica a distància. Departament de Traducció i interpretació (Tesis Docotral)*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Flórez, S. (2012). *Tecnologías libres para la traducción y su evaluación TD*. Catellón: Universidad Jaume I.
- Friedbichler, I., & Friedbichler, M. (2000). *The potential of domain-specific targetlanguage corpora for the translator's workbench*. En: S. Bernardini; F. Zanettin (eds.). *I corpora nella didattica della traduzione: Corpus Use and Learning to Translate*. . Bolonia: CLUEB.

- Galán, A. (2009). *La Enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial. (Tesis Doctoral)*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gil-Bardají, A. (2004). *Procedimientos, técnicas, estrategias: operadores del proceso traductor*. Recuperado el 2015, de Recercat: <http://www.recercat.net/handle/2072/8998>
- Gonçalves, L. (2003). *O desenvolvimento da competência do tradutor: investigando o processo através de um estudo exploratório-experimental. (Tesis doctoral)*. Belo Horizonte.: Universida de Federal de Minas Gerais (UFMG), Faculdade de Letras.
- Gonzales, D. (2004). *Multiple voices in the translation classroom*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Gonzales, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe: Informe final: fase uno*. Recuperado el 2015, de Universidad de Deusto: [http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc\\_fase1/Tuning%20E](http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20E)
- González, D. (2003). *Introducción: principios pedagógicos. Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*. Barcelona: Octaedro.
- Gonzalo, C. (2004). *Manual de documentación y Terminología para la traducción especializada. Facultad de Interpretación y traducción*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Arco/Libros, S. L.
- Gouadec, D. (2007). *Translation as a profession*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Grellet, F. (1991). *Apprendre a traduire: typologie d'exercices de traduction*. Nancy: Presses universitaires de Nancy. (Colección Outils et méthodes).
- Grosjean, F. (2002). *Interview on bilingualism*. Recuperado el 2015, de [http://www.francoisgrosjean.ch/interview\\_en.html](http://www.francoisgrosjean.ch/interview_en.html)
- Hansen, G. (1997). Success in translation. *Perspectives: studies in translatology*, 5(2).
- Harris, B. (1973). *La traductologie, la traduction naturelle, la traduction automatique et la sémantique*. Cahiers de Linguistique.
- Harris, B., & Sherwood, B. (1978). *Translating as an innate skill*. En: D. Gerver; W. Sinaiko (eds.). *Language, Interpretation and Communication*. . Oxford: PlenumPress.
- Hatim, B., & Mason, I. (1997). *The Translator as Communicator*. London & New York: Routledge.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (1997). *Metodología de la investigación*. México : Mcgraw-Hill Interamericana.

- Hewson, L., & Martin, J. (1991). *Redefining translation. The variational approach*. Londres: Routledge.
- Hoge, M. (2002). *Towards a Framework for the Evaluation of Translators' Aids Systems (Phd Thesis)*. Recuperado el 2015, de University of Helsinki, Finland:  
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.18.3520&rep=rep1&type=pdf>
- Hurtado. (2005). A aquisição da competência traductória. Aspectos teóricos y didáticos. En C. e. Competência em Tradução, *Pagano. Magalhaes y Alves*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Hurtado Albir, A. (2007). Competence-based curriculum design for training translators. . *The Interpreter and translator trainer*, 1(2), 163-195.
- Hurtado, A. (1991). *La notion de fidélité en traduction, Coll. Traductologie nw 5*, . Paris: Didier Erudition.
- Hurtado, A. (1992). Didactique de la traduction des textes spécialisés. In: 3ème journée erla-glat. Lexique spécialisé et didactique des langues, Brest. Actes. Brest: Ubo-Enst. *Actes de la 3ème Journée ERLA-GLAT*. Brest: Lexique spécialisé et didactique des langues.
- Hurtado, A. (1993). *Un nuevo enfoque de la didáctica de la traducción. Metodología y diseño curricular. Les Langues étrangères dans l'Europe de l'Acte Unique*. Bellaterra: I. CE de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Hurtado, A. (1996). La enseñanza de la traducción directa 'general': objetivos de aprendizaje y metodología. En H. A., *La enseñanza de la traducción*. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I. (Colección Estudios sobre la traducción).
- Hurtado, A. (1999). *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa.
- Hurtado, A. (2001). *Traducción y Traductología: Introducción a la traductología*. Madrid: Ediciones Cátedra (Grupo Anaya, S.A.).
- Hurtado, A. (2007). Competence-based curriculum design for training translators. *The Interpreter and Translator Trainer*, 1(2).
- Hurtado, A. (s.f.). La compétence en traduction et la formation para compétences. *TTR*.
- ISO. (2001). *Software engineering -- Product quality -- Part 1: Quality model. SO/IEC 9126-1*. Ginebra: ISO.

- ITTT. (2000). Innovation in translator and interpreter training. *An online Symposium*. Tarragona: Intercultural studies group. (Universitat Rovira I Virgili, Tarragona).
- Johnson, B., & Onwuegbuzie, A. (2004). *Mixed Methods Research: A Research Paradigm*. Alabama: University of South Alabama.
- Kaiser, M. (1994). Translational expertise —a cross-cultural phenomenon from an interdisciplinary perspective. En M. Snell-Hornby, F. Pöchhacker, & K. Kaindl, *Translation Studies. An Interdiscipline*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kay, M. (1997). *The proper place of men and machines in language translation Machine Translation*. Palo Alto : Xerox Corporation .
- Kelly, D. (2002). *Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular*. Recuperado el 2015, de Puentes. Hacia nuevas investigaciones en la mediación intercultural: <http://www.ugr.es/~greti/puentes/puentes1/02%20Kelly.pdf>
- Kelly, D. (2005). *A handbook for translator trainers*. Manchester: St. Jerome.
- Kiraly, D. (1995). *Pathways to translation*. Kent : State University Press.
- Kiraly, D. (1997). Think-aloud protocols and the construction of a professional translator selfconcept. En J. H. DANKS, G. M. SHREVE, S. B. FOUNTAIN, & M. K. MCBEATH, *Cognitive processes in translation and interpreting*. In: Sage.
- Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St Jerome. Nancy: Presses universitaires de Nancy. (Colección Outils et méthodes).
- Koller, W. (1979). *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Koller, W. (1992). *Einführung in die Übersetzungswissenschaft, Völlig neu bearbeitete Auflage, Heidelberg*. Wiesbaden: Quelle & Meyer.
- Kussmaul, P. (1995). *Training the Translator*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Lagoudaki, E. (16 de November de 2006). *Translation Memories Survey 2006: Users' perceptions around TM use*. Recuperado el 2010, de Proceedings of the ASLIB International Conference Translating & the Computer 28: <http://lagoudaki.com/research/TM>
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montreal: Guérin.
- Lörscher, W. (1991). *Translation performance, translation process and translation strategies, a psycholinguistic investigation*. Tübingen: Gunter Narr.

- Marco, J. (2004). *¿Tareas o proyectos? ¿Senderos que se bifurcan en el desarrollo de la competencia traductora?*. London: Universitat Jaume I, sección.
- Mayorga, H. (2004). *Inferencia estadística*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Neubert, A. (2000). Competence in language, in languages, and in translation. En: En C. Schäffner, & B. Adabs, *Developing translation competence*. Amsterdam: John Benjamins.
- Neunzig, W. (2003). *La intervención pedagógica en la enseñanza de la Traducción online- cuestiones de método y estudio empírico. (Tesis Doctoral)*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Newmark, P. (1992). *Manual de traducción*. Madrid: Cátedra.
- Nord, C. (1991). *Text Analysis in Translation. Theory, Method, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis. Translated from the German by Christiane Nord and Penelope Sparrow.*. Amsterdam/Atlanta : GA, Rodopi.
- Nord, C. (1997). *Translating as a Purposeful Activity*. Manchester: St. Jerome.
- Noupponen, A. (1996). *Terminological information and activities in World Wide Web*. Finland: University of Vaasa.
- Nunan, D. (1989). *Designing Task for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Hagan, M. (1996). *The coming industry of teletranslation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Oliver, M., More, J., & Climet, S. (2007). *Traducción y Tecnologías. Primera edición, Editorial UOC*. Barcelona: Rambla del Poblenou.
- Onwuegbuzie, J., & Leech, L. (2006). Linking Research Questions to Mixed Methods Data Analysis Procedures. *Qual Report*, 11(3), 474-498. Obtenido de Qual Report: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR11-3/onwuegbuzie.pdf>
- PACTE. (2000). Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project. En A. E. Beeby, *Investigating Translation*. Amsterdam: John Benjamins. Universitat Autònoma de Barcelona.
- PACTE. (2003). Building a Translation Competence Model . En F. En: Alves, *Triangulating Translation: Perspectives in process oriented research*. Amsterdam: John Benjamins.

- PACTE. (2005). Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues. En M. (. Interpretation). Obtenido de <http://www.erudit.org/revue/meta/2005/v50/n2/011004ar.html>
- Palomares, R., & Pinto, M. (1999). *Evaluación de recursos de comunicación para el traductor en Internet. Técnicas documentales aplicadas a la traducción*. Madrid: Síntesis.
- Patiño, P. (s.f.). *Description and representation in language resources of Spanish and English specialized collocations from Free Trade Agreements. (PhD Thesis)*. Norwegian: Norwegian School of Economics, Department of Professional and Intercultural Communication, Bergen, Norway.
- Pinto, M., & Sales, D. (2007). Alfabetización en información para traductores: propuesta del modelo ALFINTRA. En D. Sales, *La Biblioteca de Babel: Documentarse para Traducir*. Granada: Comares.
- Polya, G. (1965). *Poser et résoudre un problème*. Paris: Dunod.
- Pozo, J. (1994). *La solución de problemas*. Madrid: Santillana.
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants, from On the Horizon*. MCB : University Press.
- Pym, A. (2003). Redefining Translation Competence in an Electronic Age. *Defence of a Minimalist Approach, Meta*, 48(4), 481-497.
- Quiroz, G. (2005). Scarpa, Federica, 2001, La traduzione specializzata. *Lingue speciali e mediazione linguistica. Terminology*, 11 (2), 336-340.
- Quiroz, G. (2011). *Developing New Translation Profiles for an Undergraduate Program. Lenguaje*. Calí: Universidad de Valle.
- Rodriguez, P. (2008). Evaluating the process and not just the product when using corpora in translator education. En A. Beeby, P. R. Inés, & P. Sánchez-Gijón, *Corpus use and translating: corpus use for learning to translate and learning corpus use to translate*. Amsterdam: John Benjamins.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1(1). Obtenido de <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>
- Scott-Tennent, C., González, M., & Rodríguez, F. (2000). Translation strategies and translation solutions: design of a teaching prototype and empirical study of its results. En A. E.

- Beeby, *Investigating Translation*. (págs. p. 107 – 116). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins. Obtenido de <https://benjamins.com/#catalog/books/btl.32.14sco/details>
- Séguinot, C. (1991). A study of student translation strategies. En Tirkkonen-Condit, *Empirical research in translation and intercultural studies* (págs. 79-88). Tübingen: Gunter Narr.
- Shreve, G. (1997). Cognition and the evolution of translation competence. En J. Danks, & e. al., *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*. Thousand Oaks: Sage.
- Sorani, D., & Tamponi, A. (1992). A Cognitive Approach to Content Based Instruction. *English Teaching Forum*, 30(2), 6-9. Obtenido de [http://www.carla.umn.edu/cobaltt/modules/curriculum/stoller\\_grabe1997/6Ts.pdf](http://www.carla.umn.edu/cobaltt/modules/curriculum/stoller_grabe1997/6Ts.pdf)
- Torres, J. (2003). *Nuevas Tecnologías y Enseñanza de la Traducción*. (Tesis de Grado). (U. d. Salamanca, Ed.) Recuperado el 2015, de <http://web.usal.es/~jtorres/investigacion/jtorresdelrey.pdf>
- Whose Time Has Come. (s.f.). Los métodos de investigación mixtos: un paradigma de investigación cuyo tiempo ha llegado. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Wilss, W. (1976). Perspectives and Limitations of a Didactic Framework for the Teaching of Translation. En R. W. Brislin, *Translation. Applications and Research* (págs. 391-396). New York, Gardner Press.
- Yàñez, C., & Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje: el reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Bilbao: Universidad de Deusto. (Cuadernos monográficos del ICE).
- Zielinski, & Ramírez. (2005). *Research meets practice: t-survey 2005*. Departamento de Traducción, Interpretación y Lingüísticas Aplicadas. Saarbrücken: Universidad de Saarland.

**ANEXOS**

Apéndice A. Instrumento Encuesta de Caracterización del Perfil.

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES-MAESTRÍA EN TRADUCCIÓN**  
**ENCUESTA DE CARACTERIZACIÓN**

La presente encuesta hace parte de la investigación titulada "**DESARROLLO DE LA SUBCOMPETENCIA INSTRUMENTAL EN ESTUDIANTES DE TRADUCCIÓN A PARTIR DEL USO DE RECURSOS TERMINOGRÁFICOS *ONLINE* PARA LA LOCALIZACIÓN**", la cual nos permitirá conocer su perfil como estudiante, por favor lea cuidadosamente las preguntas y respóndalas con la verdad, de ello depende el éxito de esta encuesta.:

1. Nombres y apellidos (opcional)
2. Edad
3. Correo electrónico
4. Sexo
5. Ciudad de residencia
6. Programa de formación al que pertenece
7. Universidad donde realiza sus estudios
8. ¿En cuál semestre se encuentra en la actualidad?
9. ¿Tiene experiencia en traducción?
10. ¿Cuánto tiempo?
11. ¿En qué lenguas tiene mayor nivel de competencia?
12. ¿Durante su formación que lenguas ha traducido?
13. ¿Qué tipo de traducción prefiere realizar?
14. ¿En cuál o cuáles de las siguientes áreas del conocimiento preferiría traducir?
15. ¿Cómo calificaría su nivel de competencia en el uso de las herramientas terminográficas?
16. ¿Autoriza usted que se grabe el proceso de traducción que se realizará como ejercicio pedagógico durante el seminario de Terminótica ?
17. ¿Desea recibir vía e-mail los resultados que arroje esta investigación una vez finalizada ?

Gracias por su contribución a la presente investigación!

## Apéndice B. Texto Paralelo (T2) al Encargo de Traducción.

```
TED MENU
LANGUAGE LANG_ENGLISH, SUBLANG_ENGLISH_US
{
  POPUP "&File"
  {
    MENUITEM " N&uevo\tCtrl+U", 51110
    MENUITEM "&Abrir...\tCtrl+A", 51130
    MENUITEM "&Guardar\tCtrl+G", 51150
    MENUITEM "Guardar como...\tF12", 51170
    MENUITEM " Guardar y salir\tAlt+F4", 51940
  }
  MENUITEM SEPARATOR
  MENUITEM " Im&primir...\tCtrl+P", 51510
  MENUITEM SEPARATOR
  MENUITEM "Deshacer\tCtrl+Z", 53110
  MENUITEM "Rehacer\tCtrl+Y", 53130
  MENUITEM SEPARATOR
  MENUITEM " Cortar\tCtrl+X", 53220
  MENUITEM "&Copiar\tCtrl+C", 53230
  MENUITEM "Pegar\tCtrl+V", 53240
  MENUITEM " Remp&lazar\tCtrl+L", 53460
  MENUITEM SEPARATOR
  MENUITEM "&Buscar...\tCtrl+B", 53420
  MENUITEM "&Ir a...\tCtrl+I", 53650
  MENUITEM SEPARATOR
  MENUITEM "S&eleccionar todo\tCtrl+E", 53710
}
```

Fuente: "A practical guide to Localization" Esselink (2000)

*Apéndice C. Instrumento Entrevista Retrospectiva***UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES-MAESTRÍA EN TRADUCCIÓN****ENTREVISTA RETROSPECTIVA**

Valoración de la experiencia de traducción.

Después de haber realizado el encargo propuesto, solicitamos muy amablemente que responda a las siguientes preguntas de forma amplia y clara. Agradecemos su aporte al presente estudio y la información que nos pueda brindar para complementar el proceso de traducción que usted siguió durante la realización del encargo.

**1. ¿Qué alistamiento de herramientas y/o recursos terminográficos realizó antes de hacer la traducción del encargo?**

**2. ¿Qué problemas de traducción identificó en el encargo de traducción y cómo los solucionó?**

**3. ¿Qué pasos siguió para realizar la traducción del encargo propuesto?**

**4. ¿Qué herramientas o recursos terminográficos *online* utilizó para la documentación?**

**La siguiente pregunta fue realizada solo al GE y después de realizar el postest.**

**5. ¿Considera usted que la intervención pedagógica fue exitosa? ¿Por qué?**

Gracias por su colaboración y contribución con el presente estudio. Le enviaremos los resultados obtenidos al finalizar el estudio.

*Apéndice D. Contenidos seminario Terminótica.*

<p><b>Terminología asistida por computador-Terminótica</b>  <b>Universidad Autónoma de Manizales</b>  <b>Maestría en Traducción</b>  <b>Mayo 16-18 de 2014</b>  <b>Dr. Gabriel Quiroz</b>  <b>Profesor Titular-Universidad de Antioquia</b></p>
<p><b>Contenidos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aspectos generales (2 horas)             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Importancia de la Terminótica</li> <li>2. Definición de Terminótica</li> <li>3. Herramientas de Terminótica y recursos terminográficos <i>online</i> para el traductor</li> <li>4. Herramientas de Terminótica en el mercado</li> </ol> </li> </ol>
<ol style="list-style-type: none"> <li>2 Ventajas y desventajas de algunas herramientas de Terminótica (2 horas)             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ventajas de las herramientas de Terminótica</li> <li>2. Desventajas de las herramientas de Terminótica</li> <li>3. Aspectos generales de un proyecto de terminología</li> </ol> </li> </ol>
<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Recursos terminográficos útiles para la Localización (1 hora)             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fuentes confiables para la documentación</li> <li>2. Recursos primarios</li> <li>3. Recursos secundarios</li> <li>4. El portal lingüístico de Microsoft</li> <li>5. El alistamiento del equipo como parte del proceso pretraductor                 <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Tipos y formatos de archivos (1 hora)                     <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formatos más comunes</li> <li>2. Codificación del texto</li> <li>3. TMX</li> <li>4. Bases de datos</li> <li>5. TBX, Martif, xml</li> </ol> </li> </ol> </li> </ol> </li> </ol>

<p>5. TermoStat Web (2 horas)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Interfaz general</li> <li>2. Extracción de términos</li> <li>3. Exportación de datos</li> <li>4. Limpieza de datos en Excel</li> </ol> <p>6. Termstar (12 horas)</p>							
<p>Interfaz general</p> <p>Búsqueda y edición</p> <p>Creación de BD y diccionario</p> <p>Importar y exportar glosarios</p>							
<p><b>Evaluación</b></p> <table> <tr> <td>TermStar en clase</td> <td>30%</td> </tr> <tr> <td>Termostat Web en clase</td> <td>20%</td> </tr> <tr> <td>Proyecto terminológico</td> <td>50%</td> </tr> </table>		TermStar en clase	30%	Termostat Web en clase	20%	Proyecto terminológico	50%
TermStar en clase	30%						
Termostat Web en clase	20%						
Proyecto terminológico	50%						
<p>Proyecto terminológico en parejas (50%):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Compilación de un corpus mono – bilingüe</li> <li>2. Realización de la extracción con Termostat</li> <li>3. Creación de BD y diccionario en TermStar</li> <li>4. Importación de los datos al diccionario</li> <li>5. Completación de los datos mínimos</li> <li>6. Sustentación por escrito del trabajo</li> </ol>							

*Apéndice E. Requerimientos de la Compañía SDL para la Contratación de Traductores.***Job description****Job Title: Translator****Department: SDL Agency****Salary Band: £14,000 - £20,000 + Benefits****Main Purpose of Job**

You will have a proven track record of professional translation work, preferably within the localisation industry. You will be part of a translation team, working closely with a Senior Translator. You will receive regular and on-the-job internal training, and you will be expected to develop your translation technique and skills to a level where you can handle projects independently. You will be responsible for delivering translations of the highest quality and accuracy on time.

**Scope of Job**

Responsible to: SDL Agency Translation Manager

Responsible for: N/A

**Main Duties**

Responsibilities include:

- Translation of IT and game-related or marketing/publicity texts into your native language – an average target of 2,000 translated words a day (depending on the type of text) and about 8 to 10,000 reviewed words a day.

- Review of work of other in-house translators
- A good understanding and following SDL's translation processes and procedures
- Producing quality translations within given deadlines

- Managing terminology effectively
- Competently using translation tools to enhance quality and productivity – namely SDLX
- Linguistic testing of software
- Linguistic support for graphics, DTP and engineering departments
- Supporting Agency co-workers (inc. translators, project managers, and DTP department) on projects
- If necessary, work closely with freelance translators, providing feedback whenever necessary
- Reporting directly to Agency Translation Manager

***Profile***

- Native speaker of translation target language. Educated to degree level, preferably with a qualification in translation

***Skills and Experience***

Personal Skills

- Min. 1-2 years professional experience in translation and localization.
- Excellent translation ability within a diversity of subject areas
- High standard of fluency and accuracy in both native language and English
- Strong team player
- Good organisational and time management skills
- Ability to research in depth a variety of subjects
- Excellent interactive and communication skills

- Flexible and proactive approach to tackling tasks

### Technical Skills

- High level of computer literacy (Office, Windows explorer, email, knowledge of DTP packages)
- Proficient in translation of help files, html files and software files
- Proficient in use of Internet for research
- Good typing skill

PART 2: GENERAL QUESTIONS

*Apéndice F. Ejemplo de RC propuesto por la compañía SDL para la contratación de traductores.*

Instructions

1) Please highlight what needs translating in the following 3 samples:

**SAMPLE A)**

**</GX>**

**<GX ID=Beetle>**

**<BR>**

**Thank you for choosing <GX TYPE=cell ID=common.Title></GX> for your travel arrangements<BR><BR>**

**<GX TYPE=tile ID=resInfo>**

**Reservation Information<BR>**

**Reservation Number: <GX TYPE=cell ID=resInfo.recLoc></GX><BR>**

**</GX>**

**<BR>**

**<GX TYPE=tile ID=buyer>**

**Billing Address<BR>**

**Buyer: <GX TYPE=cell ID=buyer.name></GX><BR>**

**<GX TYPE=cell ID=buyer.isResPhone> Residence Phone: <GX TYPE=cell ID=buyer.rPhone></GX><BR></GX>**

**<GX TYPE=cell ID=buyer.isBizPhone> Business Phone: <GX TYPE=cell ID=buyer.bPhone></GX><BR></GX>**

**<GX TYPE=cell ID=buyer.isFaxPhone> Fax Phone: <GX TYPE=cell ID=buyer.fPhone></GX><BR></GX>**

**Address: <GX TYPE=cell ID=buyer.addrOne></GX><BR>**

**<GX TYPE=cell ID=buyer.isAddr2><GX TYPE=cell ID=buyer.addrTwo></GX><BR></GX>**

```

City: <GX TYPE=cell ID=buyer.city></GX><BR>
<GX TYPE=cell ID=buyer.isState> State/Province: <GX TYPE=cell
ID=buyer.state></GX><BR></GX>
Country: <GX TYPE=cell ID=buyer.country></GX><BR>
<GX TYPE=cell ID=buyer.isPostal> Postal/Zip Code: <GX TYPE=cell
ID=buyer.postal></GX><BR></GX>
</GX><GX VISIBLE=false><!-- end of buyer tile --></GX>
    
```

QUESTION	ANSWER - SAMPLE A	ANSWER - SAMPLE B	ANSWER - SAMPLE C
Which software application (e.g. Excel) would you generally use to translate this sort of text?			
Why?			
Please name the file type of each sample A, B and C			