

## COMPETENCIA TRADUCTORA Y RECURSOS INFORMÁTICOS: POR QUÉ LAS TECNOLOGÍAS NO SUSTITUYEN LA FORMACIÓN EN TRADUCCIÓN<sup>1</sup>

Sara Piccioni

Università "G. D'Annunzio" di Chieti-Pescara

Gianluca Pontrandolfo

Università di Trieste

**Resumen:** El artículo presenta los resultados de un experimento realizado en las Universidades de Trieste y de Chieti (Italia) orientado a estudiar la relación entre competencia traductora y el uso de recursos informáticos. Para llevar a cabo el presente estudio se ha contado con la participación de dos grupos de estudiantes: uno especializado en Traducción (Trieste) y otro con limitada formación en Traducción (Chieti). Ambos realizaron una prueba de traducción directa y otra de traducción inversa, y contestaron un cuestionario final sobre el razonamiento seguido para resolver algunos puntos problemáticos planteados en las traducciones. Los resultados sugieren algunas tendencias significativas relativas al proceso de toma de decisiones, y a la relación entre calidad de la traducción y los recursos empleados para realizar dicha traducción. En particular, se ha observado que el uso de recursos informáticos no compensa ni la diferencia de nivel en las competencias lingüísticas y conocimientos especializados ni la menor formación en traducción por parte del segundo grupo. El artículo concluye con algunas consideraciones didácticas para aportar posibles soluciones en las áreas más problemáticas que se identificaron durante el experimento.

**Palabras clave:** recursos informáticos de apoyo a la traducción, corpus lingüísticos, competencia traductora, competencia instrumental.

### TRANSLATION COMPETENCE AND ICT: WHY TECHNOLOGY CANNOT REPLACE TRANSLATION TRAINING?

**Abstract:** This article presents the results of an experiment jointly carried out at the Universities of Trieste and Chieti (Italy) with the aim to explore the relationship between translation competence and the use of ICT (including language corpora). Two groups were involved in the experiment: a group of students specialising in translation (Trieste) and a group of students with limited translation training (Chieti). Both groups carried out two translation tasks (into and from their native language), while compiling a questionnaire illustrating the reasoning behind the translation of a number of problematic points previously identified by the authors. Results shed light on the decision-making process involved in translation and on the link between translation quality and type of ICT resources used. In particular, data suggest that ICT resources do not compensate the gap in language skills, specialised knowledge and specialised training in translation. The final discussion proposes a number of classroom considerations that address the problems detected in the experiment.

**Keywords:** ICT for translation, language corpora, translator competence, instrumental competence.

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio se enmarca en un proyecto de colaboración entre la Universidad de Trieste (*Dipartimento di Scienze Giuridiche, del Linguaggio, dell'Interpretazione e della Traduzione*) y la Universidad de Chieti-Pescara

<sup>1</sup> El presente artículo es fruto del trabajo conjunto de los dos autores. Por razones de reconocimiento académico, se precisa que los párrafos §1, §2 y §5 corren a cargo de Gianluca Pontrandolfo; los párrafos §3 y §4 están redactados por Sara Piccioni. En el párrafo §4 el análisis de las pruebas del grupo "traductores" es de Pontrandolfo y el de las pruebas de los "no traductores" es de Piccioni. Las conclusiones en §6 son fruto de reflexiones comunes.

**To cite this article:** Piccioni, S. y Pontrandolfo, G. (2017). "Competencia traductora y recursos informáticos: por qué las tecnologías no sustituyen la formación en traducción". *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 12, 87-101. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2017.6990>

(*Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne*). El trabajo que aquí se presenta tiene dos finalidades principales: por un lado, investigar empíricamente la relación entre el uso de recursos informáticos, entre ellos los corpus electrónicos, y la calidad de la traducción, entendida como producto más que como proceso; por otro lado, y en relación con el punto anterior, reflexionar acerca de ventajas y limitaciones del uso de los recursos informáticos en el aula de traducción, tanto general como especializada.

En particular, las cuestiones que el estudio se propone abordar son las siguientes:

- ¿De qué forma el uso de recursos informáticos y de los corpus electrónicos:
  - o influye en las competencias del aprendiz-traductor?
  - o cambia el proceso de toma de decisiones en el traductor?
  - o afecta la calidad de las traducciones?

Tras introducir el marco teórico y la hipótesis (§ 2) así como el experimento realizado (§ 3), se presentan los resultados, relativos a una prueba de traducción directa, agrupados en dos secciones: búsquedas y recursos (§ 4.1) y análisis de errores (§ 4.2). En el siguiente apartado (§ 5) se resumen los resultados principales de la prueba de traducción inversa, que confirman los resultados obtenidos en la prueba de traducción directa. El apartado final (§ 6) presenta un balance del trabajo enfocando los resultados desde una perspectiva didáctica.

## 2. MARCO TEÓRICO E HIPÓTESIS

Los estudios empíricos que recientemente se han publicado sobre la competencia traductora –uno de los conceptos clave más debatidos de la Traductología (para una síntesis, véase Hurtado Albir, 2011:375-408)– han adoptado enfoques orientados al proceso además del producto (véanse, entre otros, PACTE, 2003; Göpferich, 2009). El objetivo último de dichos estudios ha sido detectar las características del procedimiento seguido por los traductores, más o menos expertos, y que pudiesen asociarse a determinados niveles de calidad del texto traducido. En efecto, si estudiar la competencia traductora plantea varios desafíos, resulta aún más complicado investigar cómo se adquiere dicha competencia. De hecho, esta tarea es extremadamente compleja y quedaría fuera de la finalidad del presente estudio, ya que requiere la adopción de un modelo holístico para definir el perfil del traductor competente. Es evidente además la relación entre adquisición de la competencia traductora y la calidad traductora (para una síntesis, véase Scarpa, 2008:202-248) –concepto que incluye también la noción de “error de traducción” (véase, entre otros, Magris, 2005).

Ahora bien, el presente estudio enfoca una subcompetencia específica de la competencia traductora según el modelo holístico propuesto por PACTE (2003), a saber, la subcompetencia instrumental, entendida como “[aquellos] conocimientos, esencialmente operativos, relacionados con el uso de las fuentes de documentación y de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) aplicadas a la traducción (diccionarios de todo tipo, enciclopedias, gramáticas, libros de estilo, textos paralelos, corpus electrónicos, buscadores, etc.)” (Hurtado Albir, 2011:396).

En los últimos años han sido muchos los estudios que han investigado las dinámicas entre desarrollo de la subcompetencia instrumental y la traducción (véanse, entre otros, Beeby, Rodríguez Inés y Sánchez Gijón, 2009; Rodríguez Inés y Gallego-Hernández, 2016; Gallego-Hernández, 2016). La investigación en este campo ha servido para confirmar el papel central que dicha competencia desempeña en la formación de los traductores, cuya profesión está profundamente condicionada por los avances tecnológicos.

Sin embargo, si bien es cierto que se ha investigado el uso de los corpus en traducción, tanto a nivel didáctico (p. ej., Rodríguez-Inés y Hurtado Albir, 2012; Frankenberg-García, 2015) como profesional (p. ej., Gallego-Hernández, 2015; Frérot, 2016), cabe señalar la escasez de estudios empíricos que analicen las relaciones entre el uso de los recursos informáticos para la traducción y la calidad del producto final. En este sentido, esta investigación intenta contribuir a arrojar luz en este tema concreto introduciendo una nueva dimensión en el análisis, a saber, la comparación entre dos grupos de alumnos con conocimientos y (sub)competencias traductorales diferentes (véase § 3).

Las premisas que han guiado el estudio radican en la consideración de los recursos informáticos como instrumentos para el desarrollo de distintas subcompetencias fundamentales para el traductor profesional (véase el concepto de “competencia tecnológica” para la UE, EMT, 2009). Desde un modelo minimalista de la competencia traductora (Pym, 2003), se considera que la disponibilidad de recursos informáticos cambia las (sub)competencias necesarias para la traducción, ya que conlleva:

- una reducción del esfuerzo de documentación en la búsqueda de opciones/soluciones y un aumento del riesgo en la selección de la opción comunicativamente más adecuada (Pym, 2003, 2008);

- una resolución de problemas a través de la eliminación de opciones (y no de su búsqueda) y de la capacidad de “desconfiar” de las propuestas de las fuentes (“learn to mistrust”, Pym, 2008:494; Pym, 2013);
- una menor centralidad de las (sub)competencias lingüística e intercultural (Pym, 2008, 2013);
- una menor centralidad de los conocimientos especializados (Pym, 2008, 2013).

A raíz de estas consideraciones que sustentan el marco teórico del estudio, la hipótesis de trabajo es que el uso de recursos informáticos para la documentación puede compensar la falta de conocimientos especializados de los estudiantes, así como un menor nivel de competencia lingüística y un menor nivel de formación especializada en traducción. Dicho de otra forma, los alumnos con una formación limitada en traducción que hayan aprendido a buscar información mediante recursos informáticos pueden llegar a los mismos resultados que sus compañeros especializados en traducción.

### 3. EL EXPERIMENTO

Para verificar la hipótesis de cuál es la incidencia del uso de recursos informáticos en la realización de las tareas de traducción se realizó un experimento que analiza las pruebas de traducción de estudiantes de Máster con distintos niveles de competencia lingüística y formación en traducción.

Se identificaron dos grupos de estudiantes que tienen el italiano como lengua materna. El primer grupo, denominado “no traductores”, está conformado por 24 estudiantes de un Máster en Lenguas Extranjeras para la Empresa y la Cooperación Internacional y un Máster en Lenguas, Literaturas y Culturas Modernas de la Universidad de Chieti-Pescara. Se trata de estudiantes que no tienen una formación específica en traducción, ya que solo han cursado dos módulos, de 12 horas cada uno, de traducción general directa (español-italiano) y traducción inversa (italiano-español), además de un módulo de 10 horas sobre uso de recursos informáticos para la traducción jurídica. Su nivel lingüístico en español corresponde a un B2 del MCER/CEFR. Antes del experimento este grupo cursó un módulo de lingüística de corpus en el que aprendieron a emplear algunos recursos informáticos como los corpus de lengua general (para identificar y analizar la fraseología) y la herramienta *Google Translator Toolkit* (para trabajar con memorias de traducción y posteditar textos traducidos automáticamente).

El segundo grupo, denominado “traductores”, lo componen estudiantes de un Máster en Traducción Especializada e Interpretación de Conferencias con nivel C1 de español. Antes del experimento, los estudiantes cursaron dos asignaturas semestrales de traducción directa e inversa italiano-español y un módulo general de informática aplicada a la traducción, en el que empezaron a utilizar memorias de traducción y corpus generales y especializados.

Desde el punto de vista metodológico, la decisión de trabajar con dos grupos de un perfil claramente distinto tiene su fundamentación en el ámbito profesional, en un mercado como el italiano que no reconoce oficialmente la figura del traductor y en donde no es necesario haber completado el grado en traducción para trabajar como traductor.

Los dos grupos, que participaron de forma voluntaria, realizaron una prueba de traducción directa (español-italiano) de un texto jurídico semiespecializado y que constaba de la cláusula preliminar y del artículo sobre protección de datos de una póliza de seguro (Apéndice A). En un segundo momento, a ambos grupos se les sometió a una prueba de traducción inversa (italiano-español) (Apéndice B).

En cada texto se habían señalado previamente algunas expresiones (7 en la traducción directa y 4 en la inversa) que se consideraban “puntos ricos”, es decir “selected elements in the source text [...] that [...] provide variety in the types of translation problems studied, [and] do not lead to immediate and acceptable solutions” (PACTE 2005:614). Los puntos ricos seleccionados corresponden en general a tres distintos tipos de problemas:

- Colocaciones (p. ej., “*ejecución de la presente póliza*”)
- Locuciones especializadas (p. ej., “*donde la citada Ley no admita pacto en contrario*”)
- Convenciones de género (p. ej., “Ud.”, que en los contratos de seguro en español tiende a utilizarse para dirigirse al tomador del seguro, mientras que en italiano se prefieren formas impersonales con el uso de sustantivos como “il contraente” o formas verbales impersonales).

Muchos de los puntos ricos se seleccionaron por los posibles problemas de traducción que podrían plantear a los alumnos/as. Tal es el caso de algunas locuciones especializadas que contenían también una colocación (por ej., la locución “pacto en contrario” y la colocación “admitir pacto”), o una convención de género (p. ej., “que sean de legal aplicación”, donde el uso del subjuntivo que acompaña la locución es propio de las convenciones del español jurídico y no del italiano), o en el caso de colocaciones múltiples (p. ej., “sostenere + posizione”, “posizione + teorica”). En la categoría de las locuciones especializadas se incluyeron locuciones nominales que constituyen unidades terminológicas (p. ej., “regolamento didattico” o “tesi magistrale”).

Paralelamente a la realización de la traducción, los estudiantes contestaron un cuestionario en el que tenían que describir de forma estructurada los procesos seguidos en su uso de los distintos recursos informáticos (Apéndice C).

Para completar estas tareas los estudiantes podían usar todos los recursos informáticos que quisieran, entre ellos se encuentran los siguientes:

- CORP\_REF: Corpus generales de referencia (p. ej., *Leeds Collection of Internet Corpora* (ES, IT), *Corpus del Español Actual*, *CORPES XXI*, *Corpus del Español*, *CORIS/CODIS* [Corpus di Italiano Scritto])
- CORP\_PAR: Corpus paralelos (*OPUS - an open source parallel corpus* (<http://opus.lingfil.uu.se/bin/opuscqp.pl>); *Linguee* (español-italiano-español): <http://www.linguee.it/>; *EUR-Lex*: <http://eur-lex.europa.eu/homepage.html>)
- Programas de análisis de corpus (AntConc)
- CORP\_COMP: Corpus monolingües comparables (un corpus de pólizas de seguros en italiano para la traducción directa y un corpus de descripciones de grados y másteres de universidades españolas para la traducción inversa)
- Diccionarios monolingües generales (MON) y especializados (MON\_ESP). Diccionarios bilingües (BIL), de sinónimos y antónimos en línea (SIN)
- TERM: Bancos de datos terminológicos (p. ej., *Webterm Search en Proz.com*; *IATE - The EU's multilingual term base*, <http://iate.europa.eu/SearchByQueryLoad.do;jsessionid=8my1DI8P115Owfg4dsB07sE7d2VB Tk2389NPQKT-vL8q9H2Qvfz!1385706307?method=load>)
- Foros de traductores (p. ej., *Proz.com*)
- Traductores automáticos (p. ej., *Google Translate*)
- WEB: Motores de búsqueda (p. ej., *google.es*, *google.it*)

Las traducciones y los cuestionarios recogidos se analizaron para comparar los siguientes aspectos en los trabajos de “traductores” y “no traductores”:

- Qué recursos se utilizan para la solución de cada tipo de problema
- Qué tipo de búsqueda se realiza
- Incidencia y clasificación de errores (según el baremo propuesto en Pontrandolfo, 2016) en relación con el tipo de recursos utilizados y búsquedas realizadas.

A continuación se presentan los resultados obtenidos para la traducción directa (§ 4), mientras que en § 5 se propone una síntesis de lo evidenciado por las pruebas de traducción inversa.

## 4. LA PRUEBA DE TRADUCCIÓN DIRECTA

### 4.1. Búsquedas y recursos utilizados

Para empezar el análisis se observa el número de búsquedas realizadas para la solución de cada tipo de problema y el tipo de recurso utilizado.

**Tabla 1.** Número de búsquedas realizadas para la solución de cada punto rico. El número en las primeras líneas se refiere al grupo “no traductores”. Los datos en negrita se refieren a “traductores”.

Tipo de problema	Búsquedas por punto rico	Media búsquedas por estudiante
Colocación	55,33	2,3
	<b>18</b>	<b>1,8</b>
Locución especializada	71	2,96
	<b>21,5</b>	<b>2,15</b>
Convención de género	47	1,85
	<b>9,5</b>	<b>0,95</b>

**Tabla 2.** Tipo de recurso utilizado para la solución a los tres tipos de problema. Los resultados que no aparecen en negrita se refieren al grupo de “no traductores”. Los resultados en negrita se refieren al grupo de “traductores”. INT se refiere a “intuición/ conocimientos previos”.

%	CORP_ COMP	CORP_ PAR	WEB	BIL	MON/ SIN	MON_ ESP	INT	TERM	CORP_ REF
Colocación	37	27	8	12	2	-	3	4	4
	<b>28</b>	<b>5</b>	<b>22</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>2</b>	<b>16</b>	<b>6</b>	-
Locución especializada	23	34	15	9	1	1	4	5	5
	<b>29</b>	<b>15</b>	<b>21</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>2</b>
Convención de género	32	25	13	12	-	-	5	10	-
	<b>24</b>	<b>3</b>	-	<b>18</b>	<b>9</b>	-	<b>42</b>	<b>3</b>	-

Según muestra la Tabla 1, en ambos grupos el número más alto de búsquedas se asocia con las locuciones especializadas, seguidas por colocaciones y convenciones de género. Esta simetría en el número de búsquedas relacionadas con los tres tipos de problema sugiere que, a pesar de los distintos niveles de competencia, los estudiantes de los dos grupos perciben las locuciones especializadas como los elementos de más difícil solución, ya que consultaron más fuentes de documentación para su solución. Las convenciones de género, en cambio, se percibieron como menos problemáticas y se solucionaron acudiendo a conocimientos previos o intuiciones personales. Como se verá en § 4.2, la ausencia de uso de recursos así como una excesiva dependencia de la intuición y conocimientos previos son una de las principales fuente de error.

Por lo que atañe a las diferencias intergrupales, los “no traductores” realizaron más búsquedas que los estudiantes “traductores”. Esto es especialmente evidente en el caso de las convenciones de género, para las cuales en “no traductores” se observa un número medio de búsquedas de casi el doble en comparación con el grupo “traductores”. Este dato sugiere que la disponibilidad de recursos induce a los estudiantes “no traductores” a intentar compensar su conocimiento limitado del ámbito de especialidad y la escasa exposición a textos de este tipo.

En cuanto a la Tabla 2, se observa que en “traductores” el corpus comparable es el recurso más utilizado para encontrar soluciones a las dos primeras tipologías de problemas (colocaciones: 28% y locuciones: 29%), mientras que para encontrar soluciones a las convenciones, el alumnado prefiere basarse en su propia intuición (42%). Esto contrasta en parte con lo observado en el grupo “no traductores”, donde el corpus comparable es el recurso más utilizado para la solución de colocaciones y convenciones de género, mientras que para las locuciones se prefiere el uso de corpus paralelos. La menor familiaridad de los estudiantes con el ámbito de especialidad limita en este grupo el uso de la intuición y de los conocimientos previos, al tiempo que promueve la búsqueda de soluciones ya confeccionadas en los corpus paralelos para las locuciones especializadas potencialmente más difíciles.

Otro dato relevante es el mayor uso de la web en las traducciones de los “traductores”, y en concreto de los motores de búsqueda, que son el recurso más utilizado después de los corpus comparables. El grupo “no traductores”, en cambio, demuestra una preferencia por los corpus paralelos en detrimento de la web, que se usa con una frecuencia parecida a la de los diccionarios bilingües. Se confirma así la preferencia por recursos bilingües por parte de los “no traductores”.

Es interesante observar que ambos grupos demuestran a grandes rasgos un conocimiento implícito de los distintos problemas que se originan durante las tareas de traducción y el uso positivo de los diferentes recursos para su solución.

En los “traductores” esto supone un uso mucho más frecuente de corpus paralelos para encontrar una traducción adecuada para las locuciones especializadas (15%) en comparación con las colocaciones (5%) y convenciones de género (3%).

En los “no traductores” esa conciencia lleva a que los motores de búsqueda se utilicen casi un 50% menos para la solución de colocaciones que para la solución de locuciones especializadas; para los elementos fraseológicos con mayor nivel de variación (colocaciones) y la identificación de convenciones de género la búsqueda se reduce acertadamente a textos especializados (con un uso limitado de la web). Para los elementos fraseológicos más fijos (locuciones), en cambio, se prefiere el acceso a soluciones ya confeccionadas en los corpus paralelos.

Sin embargo, no faltan excepciones, sobre todo en el caso de las convenciones de género, para las cuales ambos grupos buscan, en un número sorprendentemente alto de casos, soluciones en diccionarios bilingües (12% en “no traductores” y 18% en “traductores”) y en fuentes terminográficas (10% en “no traductores” y 3% en “traductores”), demostrando no haber identificado el tipo de problema.

Otra diferencia significativa entre los dos grupos es el uso distinto que hacen de los diccionarios. En los “traductores” los diccionarios monolingües y bilingües, ambos no especializados, se usan casi con la misma frecuencia para encontrar soluciones para las colocaciones (BIL y MON\_SIN: 11%) y las locuciones (BIL: 6%; MON\_SIN: 8%), mientras que en el caso de las convenciones de género se usan más los diccionarios bilingües (18%) que los monolingües (9%). En los “no traductores”, en cambio, los monolingües apenas se usan, mientras que los bilingües se usan con una frecuencia parecida para colocaciones (12%), locuciones (9%) y convenciones de género (12%). Si bien no sorprende que el grupo de “no traductores” muestra una preferencia por el uso de fuentes bilingües que puedan compensar su limitada competencia lingüística, en el caso de los “traductores” resulta significativo que la formación previa de los estudiantes no les haga rehuir el uso del diccionario bilingüe no especializado, ya que éste tiene escasa utilidad para la traducción de un texto de esta tipología. Para ambos grupos, el diccionario bilingüe representa una fuente de referencia y les da más tranquilidad a la hora de llevar a cabo la tarea de traducción.

En conclusión, los datos observados revelan que los estudiantes tienen una conciencia implícita de los distintos tipos de problemas de traducción para los cuales saben emplear diferentes recursos. Las locuciones especializadas representan el desafío mayor, mientras que el problema que tiende a solucionarse sin uso de recursos son las convenciones de género. En cuanto a diferencias intergrupales, los “traductores” demuestran un uso más frecuente de la intuición y de la web. El grupo de “no traductores”, en cambio, evidencia una menor tendencia al uso de la intuición y los conocimientos previos, además de una preferencia por recursos bilingües en los que encontrar soluciones “ya confeccionadas” a problemas de traducción.

## 4.2. Análisis de los errores

### 4.2.1. Incidencia de aciertos y errores en “no traductores” y “traductores”

Para el análisis de los errores se ha utilizado el baremo propuesto por Pontrandolfo (2016), que adapta las propuestas de Hurtado Albir (1999:120) y Mossop (2007:125). Las categorías de error que se presentan con mayor frecuencia en las traducciones analizadas son las que afectan a las convenciones terminológicas ([CONV<sup>TERM</sup>]) o fraseológicas, así como textuales, de la lengua meta ([CONV<sup>FRAS/TEXT</sup>]), además de la idiomática de fraseologismos/colocaciones ([FRAS]). También se observan errores que afectan a los contenidos ([SS], sinsentido) o su transferencia, sobre todo, falsos sentidos [FS] en los que se atribuye un sentido diferente al del texto original; casos de “no mismo sentido” [NMS], cuando se reproduce de forma inadecuada un matiz del original; y supresiones [SUP], o sea, omisiones que alteran el contenido del texto origen. En cuanto a los aspectos lingüísticos hay que distinguir casos de errores sintácticos ([SINT]) y calcos morfosintácticos ([CAL>MF]).

Desde un punto de vista metodológico, cabe señalar que cada solución propuesta por los estudiantes puede conllevar más de un error. Además, en el análisis se han clasificado como errores también las soluciones no incorrectas, pero que se consideran poco idiomáticas o que no respetan convenciones textuales/fraseológicas ([CONV<sup>FRAS/TEXT</sup>]) (p. ej., el uso de “Assicuratore” por “Asegurador”, cuando en las pólizas italianas se utilizaría “la Società”). En el caso de “que sean de legal aplicación” el uso del subjuntivo en IT se ha considerado [CONV<sup>FRAS/TEXT</sup>]/[CAL>MF], ya que conlleva al mismo tiempo la transgresión de una convención textual y un calco morfosintáctico.

Las Tablas 3 y 4 ilustran la incidencia tanto de aciertos como de errores agrupados por tipo de problema y grupo de estudiantes.

**Tabla 3.** Incidencia de aciertos en la solución a los distintos problemas por parte de los dos grupos. Las proporciones se refieren al número de aciertos dividido por el número total de soluciones analizadas por cada categoría de error.

	ACIERTOS	
	NO TRADUCTORES	TRADUCTORES
Colocaciones	61/72 (85%)	27/30 (90%)
Locuciones especializadas	21/48 (44%)	18/20 (90%)
Convenciones de género	7/48 (14%)	7/20 (35%)
Total aciertos	89/168 (53%)	52/70 (74%)

**Tabla 4.** Incidencia de categorías de errores por problema de traducción. Las proporciones se refieren al número de errores de una categoría dividido por el número total de errores identificados por cada tipo de problema de traducción (p. ej., en “no traductores” se ha identificado un total de 13 errores para las colocaciones y de estos, 2 son del tipo [CONV<sup>FRAS/TEXT</sup>]).

	NO TRADUCTORES			TRADUCTORES		
	Coloc.	Loc. Esp.	Conv. Gén.	Coloc.	Loc. Esp.	Conv. Gén.
[CONV <sup>FRAS/TEXT</sup> ]	2/13 (15%)	8/30 (27%)	37/41 (90%)			10/13 (77%)
[FRAS]	2/13 (15%)	-	-	1/8 (12%)		
[FS]	6/13 (46%)	5/30 (17%)	4/41 (10%)	2/8 (25%)	1/3 (33%)	3/13 (23%)
[CONV <sup>FRAS/TEXT</sup> ]/[CAL>MF]	-	5/30 (17%)	-			
[NMS]	1/13 (7%)	7/30 (23%)	-			
[SUP]	2/13 (15%)	2 (7%)	-	5/8 (62%)		
[SS]	-	1 (3%)	-			
[SINT]	-	1 (3%)	-		2/3 (66%)	
[CONV <sup>TERM</sup> ]	-	1 (3%)	-			

Como muestra la Tabla 3, en ambos grupos la mayoría de las soluciones propuestas resultan acertadas, aunque en los “traductores” la proporción de aciertos es marcadamente superior que en el grupo de “no traductores” (74% y 53%, respectivamente).

En los “traductores”, las colocaciones y locuciones especializadas resultan acertadas en la mayoría de los casos (90% de aciertos para ambos tipos de error). En los “no traductores”, en cambio, se nota una marcada diferencia en la proporción de aciertos para los dos tipos de error: si las colocaciones escogidas resultan correctas en el 85% de los casos, para las locuciones la proporción de aciertos baja al 44%. En ambos grupos las soluciones que conllevan una mayor proporción de errores corresponden a convenciones de género (solo el 14% de aciertos en “no traductores” vs. 35% de aciertos en “traductores”).

Al comparar los dos grupos de estudiantes, la diferencia más marcada se observa en la proporción de aciertos en el caso de las locuciones especializadas, que resultan acertadas en casi todos los casos (90%) en “traductores” frente al 44% de aciertos en “no traductores”. Por otra parte, resulta interesante el alto porcentaje de aciertos en la traducción de las colocaciones (85%) en “no traductores”, que es mucho más alto que la proporción de aciertos en las otras dos categorías de problemas.

Respecto a los errores (Tabla 4), el análisis ha comparado la incidencia de distintos tipos de errores en las soluciones a los tres tipos de problemas propuestos.

Por lo que atañe a las colocaciones, a primera vista la proporción de errores aparece muy diferente en los dos grupos, ya que en “no traductores” el error más frecuente (46% del total) corresponde a falsos sentidos, mientras que en “traductores” las supresiones son la principal categoría de error, con una incidencia del 62%. Sin embargo, los resultados reflejan la incidencia de supresiones en la colocación “conurrencia de un siniestro”: en este caso, una proporción variable de estudiantes (50% en “traductores” frente a un 12% en “no traductores”) ha escogido la traducción “in caso di sinistro” que, aun cuando conlleva la supresión de “conurrencia”, no altera el significado global del enunciado. Si se excluyen las supresiones del cómputo total de errores, la categoría más frecuente de error para las colocaciones en los dos grupos son los falsos sentidos.

En lo referido a las locuciones, las pruebas de los “traductores” solo presentan un total de 3 errores, dos de los cuales son de tipo sintáctico y el restante es un falso sentido. Los resultados, por el contrario, son más complejos en las pruebas de los “no traductores”, donde la mayoría de los errores (43%) se debe a un error en el uso de alguna convención textual o fraseológica y en el uso incorrecto de calcos morfosintácticos (p. ej., el subjuntivo

cuando el italiano prefiere el indicativo). En el 23% de los casos, el error se debe a una traducción errónea del original ([NMS], en casi todos los casos este tipo de error se debe al uso de la palabra “disposizioni” en lugar de “patto/accordo”). Otro tipo de errores que se han observado son los falsos sentidos (17%), que se deben a un error de comprensión o al desconocimiento lingüístico o extralingüístico del ámbito de especialidad. En general, en los “no traductores” los errores relacionados con las locuciones especializadas demuestran una falta de conocimiento tanto de las convenciones lingüísticas como de los contenidos del área de especialidad. Para estos estudiantes, que tienen una formación y experiencia muy limitadas en traducción jurídica, el uso de los recursos informáticos no parece compensar la falta de conocimientos previos. La formación en el uso de los recursos tampoco resulta suficiente para la solución de los problemas que se acaban de describir.

Por lo que atañe a las convenciones de género, en ambos grupos los errores relacionados con las convenciones de género se deben en la mayoría de los casos a desajustes fraseológicos (90% de los errores en “no traductores” frente al 77% en “traductores”) y en algunos casos a falsos sentidos (10% en “no traductores” frente al 23% en “traductores”).

Las correspondencias entre los dos grupos en este caso parecen apuntar a las convenciones de género como el área en la que existe una menor formación en traducción. Asimismo, dichas correspondencias también señalan la escasez de recursos útiles para la solución de estos problemas. Cabe subrayar que el alumnado tenía acceso a un corpus comparable especializado, si bien el tamaño reducido de este corpus podría haber contribuido a generar errores.

Por último, se observa que el error más frecuente en los dos grupos y para todas las tipologías de problema corresponde a la violación de convenciones textuales/fraseológicas, demostrando que algunos estudiantes no siempre utilizan los recursos para identificar dichas convenciones, sea en el texto origen o en el corpus comparable. Asimismo, el alumnado no utiliza los recursos como apoyo para la comprensión del texto original y/o del texto meta, lo que origina errores de falso sentido en las traducciones.

#### *4.2.2. Correlación errores/recursos*

En este apartado se presentan algunas observaciones cualitativas sobre la correlación entre el tipo de error y el recurso que ha contribuido a generarlo. La correlación se ha establecido a partir de referencias explícitas recogidas por los estudiantes en los cuestionarios. Estas referencias, sin embargo, no tienen valor cuantitativo, ya que no todos los alumnos proporcionan información en este sentido y en otras ocasiones el conocimiento del proceso de toma de decisiones que demuestran no siempre es riguroso.

En ambos grupos se observa como los recursos bilingües (diccionarios y corpus paralelos) y la intuición/conocimientos previos son las principales fuentes de error, sobre todo de los falsos sentidos. Ambos son errores críticos que dan lugar a una desviación semántica significativa del texto origen de difícil detección (Vollmar, 2001) (Scarpa, 2008:240).

A menudo, los alumnos tienden a no buscar una confirmación de sus ideas, que muchas veces se revelan equivocadas, porque se basan en sus conocimientos previos. Son llamativos por ejemplo los siguientes comentarios de dos estudiantes en referencia al punto rico “Asegurador”, que según las convenciones italianas observadas en el corpus comparable correspondería a “Società”:

- (1) “Asegurador” es una palabra que forma parte de mis conocimientos de lengua española, por lo tanto no he considerado necesario hacer una búsqueda especial para este término a través de corpus o diccionarios (“no traductores”).
- (2) Me parecía un elemento bastante obvio, no he considerado necesario llevar a cabo búsquedas. El problema se hubiera podido solucionar fácilmente con un diccionario cualquiera o con una rápida búsqueda en Google (“traductores”).

Según se observa en la primera cita, el estudiante ignora el problema de traducción ocasionado por la palabra “Asegurador”. En el segundo caso, el alumno encuentra poca utilidad en las búsquedas en internet, por lo que elige como solución el uso de la expresión “Assicurato” (“Asegurado”), que es precisamente la figura contractual opuesta a la del texto origen (“Asegurador”).

El uso del diccionario bilingüe combinado con un escaso uso del corpus está asociado al único error fraseológico encontrado en las traducciones de los “traductores” (“attuazione della polizza”, o sea, uso de la colocación inadecuada). El diccionario bilingüe no proporciona ningún contexto de uso de la colocación “actuación de la póliza” y, por ende, no ayuda al alumno a encontrar una solución adecuada en este contexto. Aquí el simple uso de un motor de búsqueda como Google habría ayudado al alumno a evitar el error fraseológico.

Otro elemento de interés es la correlación entre errores clasificados como CONV<sup>TEXT/FRAS</sup> y la ausencia de uso de recursos. El caso de “Ud.” lo ejemplifica de manera muy clara: como ya señalado, el corpus comparable demuestra que en italiano se evita el uso de formas personales, prefiriendo al “Ud.” formas impersonales o el uso del sustantivo “contraente” (“el tomador del seguro”). El alumnado no percibe el pronombre como “problema de traducción” y se limita a traducirlo literalmente (“no sirve mirarlo en el diccionario ni en el corpus: es “Lei” [Usted], “traductores”). La escasa utilización de los textos paralelos en el corpus comparable causa un desajuste fraseológico en este caso concreto.

Cuando el error está relacionado con el uso del corpus especializado comparable o corpus de referencia, se puede observar que los estudiantes utilizan los recursos solo para comprobar la existencia de una expresión, sin verificar si su significado corresponde al de la expresión en el texto original. En estos casos, a menudo se observa la escasa profundización del contenido jurídico en los términos empleados, como en el caso de la diferencia entre “ejecución” y “sottoscrizione” (en español, “suscripción”), término éste último que tiene una apariencia a terminología jurídica y se encuentra frecuentemente en el corpus especializado. La existencia de la unidad fraseológica “sottoscrizione della polizza” y su amplio uso en este lenguaje de especialidad lleva a considerar la solución encontrada como válida.

En el caso de corpus generales de referencia, a menudo no se tienen en cuenta los límites del recurso utilizado para reflejar los usos especializados de la lengua. Esto se observa en varios casos en el grupo “no traductores”, donde por ejemplo un estudiante traduce “de legal aplicación” por “regolarmente applicabili”, una colocación que se encuentra en el corpus general del italiano ofrecido por la *Leeds Collection of Internet Corpora*.

En el grupo de los “no traductores”, en los pocos casos en los que los estudiantes utilizan consideraciones cuantitativas para sus soluciones, a menudo la interpretación de los datos resulta incorrecta, bien porque los datos cuantitativos se refieren a ocurrencias en la web o bien porque no se tiene en cuenta el significado de las expresiones buscadas. El comentario [3] demuestra que las observaciones cuantitativas no recogen el significado de las palabras encontradas, según se observa en el hecho de que el estudiante traduce “Asegurador” como “Assicurazione”, por ser esta una palabra más frecuente que “Assicuratore” en el corpus comparable, lo que resulta erróneo, ya que “Assicurazione” se refiere a la póliza/contrato y no a la Sociedad que la emite. Se genera así un falso sentido:

- (3) Iba a escoger la palabra «ASSICURATORE», pero con el uso de las concordancias he observado que la palabra «ASSICURAZIONE» daba 1032 resultados; «ASSICURATORE» solo daba cerca de 100. Por lo tanto, he decidido usar «ASSICURAZIONE».

Por lo que se refiere a las convenciones de género, en el grupo “no traductores” algunos estudiantes usan recursos bilingües y monolingües para buscar el significado de las expresiones y verificar si hay correspondencia de significado entre texto original y texto meta (p. ej., “Para entender si el término “asegurador” tiene el mismo significado de “Assicuratore” en italiano busco las palabras en los diccionarios monolingües”, “no traductores”). Demuestran así tratar estos casos como problemas terminológicos sin darse cuenta de la existencia de convenciones de género.

Finalmente, la presencia de errores sintácticos puede deberse a que los alumnos se fijan demasiado en la locución problemática sin considerar otros hechos gramaticales. Por ejemplo, en la traducción de “no admita pacto en contrario”, la atención del alumno se centra en la solución de “pacto en contrario”, ignorando el contexto sintáctico en el que “laddove/ove” rigen el subjuntivo en italiano (“ove la citata Legge non ammette il patto contrario”, “no traductores”; “laddove la legge citata non ammette patto contrario”, “traductores”).

## 5. HACIA UN BALANCE FINAL: LA PRUEBA DE TRADUCCIÓN INVERSA

Con el fin de poder ratificar los resultados obtenidos, se ha realizado una prueba final de traducción inversa italiano-español de un texto académico cuyo contenido corresponde a la descripción de un Máster. Si bien la traducción inversa requiere el estudio de varias subcompetencias (véase Hurtado Albir, 2011:390-391), que necesitarían una investigación más pormenorizada, se ha decidido realizar este experimento adicional para comprobar si la direccionalidad influye en el uso de los recursos, y en la relación entre el recurso elegido y los aciertos y errores de traducción. Las preguntas que han guiado este experimento han sido las siguientes: ¿El uso de recursos informáticos ayuda al alumnado a resolver algunos problemas de traducción? ¿La subcompetencia instrumental puede compensar algunas deficiencias lingüísticas (cf. la ‘competencia gramatical ideal del traductor’ de la que habla Beeby, 1996:91) o discursivas del alumnado?

Este segundo experimento refleja fielmente las características de la prueba de traducción directa, es decir, los mismos grupos, los mismos participantes, tipología textual semiespecializada, así como cuatro puntos ricos

divididos en colocación (1) y locuciones especializadas (3), etc. A continuación, se muestran los resultados agrupados en torno a los dos ejes temáticos: a) la relación entre recursos y problemas (§ 4.1) y b) la correlación entre error de traducción y recursos utilizados (§ 4.2).

Por lo que atañe al primer eje, también en este caso el número más alto de búsquedas se asocia con las locuciones especializadas. Mientras los “traductores” emplean como principal recurso la web, el grupo de “no traductores” añade a la web el uso de corpus de referencias generales. A diferencia de lo que ocurre en la traducción directa, se reduce sensiblemente el uso del corpus comparable compilado *ad hoc* para el experimento en favor de la web, dato que podría indicar que ambos grupos han encontrado textos paralelos “ideales” en las páginas web de universidades españolas.

Por lo que se refiere al segundo eje, las soluciones propuestas por el grupo de “traductores” son más acertadas que las de los “no traductores” (63% frente a 43%). En ambos grupos, la traducción de las colocaciones genera mayoritariamente errores de tipo sintáctico, lo que confirma la dificultad intrínsecamente lingüística de la traducción inversa. En cuanto a las locuciones, los errores más comunes de los “no traductores” corresponden a convenciones textuales y fraseológicas así como a falsos sentidos, mientras que en los “traductores” se observan sobre todo errores de sentido.

En la gran mayoría de los casos los errores surgen –como en el caso de la traducción directa– del tipo de consultas web que realizan los alumnos en las que se limitan a comprobar la existencia de una expresión sin verificar si su significado respeta el de la expresión en el texto de partida. El error se origina asimismo en la falta de comprensión del texto original por parte del alumnado. Sirva como ejemplo el comentario [4] de un participante del grupo “traductores” relativo a la búsqueda de una solución para “tesis magistrale” (equivalente funcional del Trabajo de fin de Máster español):

- (4) He buscado en Google las ocurrencias de “tesis de postgrado” y me he dado cuenta de que se usaba muchísimo (216.000 coincidencias) y por eso he considerado dicha solución adecuada al contexto.

En general y en comparación con las traducciones directas, aquí se señala una incidencia más marcada de errores de lengua y de sentido, como en (4). Si el grupo “traductores” parece usar distintas subcompetencias para solucionar los problemas planteados por el texto, el grupo de “no traductores” no utiliza los recursos de forma adecuada.

En líneas generales, el uso de los recursos para limitar los errores es escaso en ambos grupos. Al contrario de lo que sucede en la traducción directa, en la inversa los recursos contribuyen de forma más limitada a la identificación de soluciones adecuadas. Por tanto, es necesario concienciar al alumnado acerca de las propuestas que encuentran durante el proceso de búsqueda. En este sentido, los resultados apuntan a la importancia de la formación en el uso más provechoso de los recursos para que estos puedan promover autonomía en la labor traductora. Además, hay que insistir en la importancia de la formación en la traducción de géneros y ámbitos de especialidad específicos.

## 6. CONCLUSIONES

Los resultados del experimento que se han presentado en este artículo no pretenden marcar tendencias generales, sino contribuir a detectar algunas áreas problemáticas en el campo de la traducción y sus implicaciones didácticas.

La hipótesis sobre la que se basa el presente estudio es que el uso de recursos informáticos puede compensar el distinto nivel de competencias lingüísticas y de conocimientos especializados de los alumnos, además de una menor formación en traducción. Los datos contradicen esta hipótesis de distintas formas. Por ejemplo, en la traducción directa que se ha descrito en el experimento destaca la mayor incidencia de aciertos en los “traductores”, sobre todo a la hora de proponer soluciones adecuadas para las locuciones especializadas, lo que demuestra el escaso conocimiento del segundo grupo en lo que se refiere a las convenciones textuales y los conceptos del área de especialidad.

Sin embargo, los recursos se revelan fundamentales para los “no traductores” a la hora de poner en marcha estrategias para compensar su menor preparación. Dichas estrategias se hacen visibles sobre todo en el uso más limitado de la intuición, los conocimientos previos y las búsquedas en la web, así como en el mayor uso de recursos bilingües. Los “no traductores” demuestran de esta forma que tienen una conciencia implícita sobre los distintos problemas de traducción que es parecida a la de los “traductores”. El uso más frecuente de la web en las búsquedas de los “traductores” evidencia que estos tienen una mayor competencia en el uso especializado de los recursos no especializados, que es una habilidad que se observa en los traductores profesionales (Gallego-Hernández, 2015).

El análisis del proceso de traducción y de las rutinas de búsquedas ha evidenciado algunas áreas críticas que sería interesante potenciar en el aula de traducción. Se observa una falta de conciencia sobre las convenciones de género. En textos semiespecializados, como la póliza de seguro, resulta fundamental respetar las convenciones de género para garantizar lo que Chesterman define como “ajuste textual” (“textual fit”, 2004) de las traducciones y para asegurar la naturalidad de las traducciones, o sea, su conformidad a las convenciones textuales de la lengua meta.

Otro problema común es la comprensión del texto original en los corpus comparables. Se ha demostrado que los estudiantes que participaron en el experimento utilizan los recursos solo para verificar la existencia de una expresión sin comprobar su significado y si este se corresponde al de la expresión original. La simple existencia de una expresión, tanto en internet como en un corpus general o especializado, no garantiza su correspondencia con la expresión del texto original. En este sentido, se ha observado que con frecuencia el alumnado no compara el significado de los términos problemáticos en las dos culturas, operación esencial cuando se trabaja con textos especializados, sobre todo si son jurídicos.

Por último, cabe señalar el uso inadecuado de los diccionarios bilingües: aunque pueden revelarse poco útiles a la hora de traducir un texto (semi)especializado porque no proporcionan contextos de usos adecuados, siguen utilizándose en las tareas de traducción, lo que engendra numerosos errores.

Por lo que se refiere a las implicaciones de estos resultados para la competencia traductora, los problemas detectados –con la excepción del uso de los diccionarios bilingües– no atañen a la (sub)competencia instrumental, sino a otras áreas de la competencia traductora, como por ejemplo la subcompetencia extralingüística (cf. conocimientos temáticos), las subcompetencias de conocimientos sobre la traducción (cf. principios, métodos y técnicas que rigen la tarea traductora) y la subcompetencia estratégica. Puesto que afecta a todas las demás subcompetencias, la subcompetencia estratégica contribuye a la activación, por parte del alumnado, de conocimientos operativos para garantizar la eficacia del proceso traductor. Así pues, la subcompetencia instrumental está separada de los demás componentes de la competencia traductora y se revela incapaz de compensar las carencias evidenciadas a lo largo del proceso traductor.

Desde un punto de vista didáctico, se revela fundamental considerar holísticamente la competencia traductora y trabajar cada uno de sus componentes. Las propuestas derivadas de los resultados de este estudio se enmarcan en un camino gradual de concienciación del alumnado acerca del proceso de traducción. En primer lugar, es necesario favorecer el desarrollo de aquellas competencias que Pym define como “learn to trust and mistrust data” (2013: 495) en relación al uso de memorias de traducción y traducción automática. Este principio se puede extender a todos los recursos de apoyo a la traducción. De hecho, es fundamental evitar que el alumnado considere que la tecnología puede proporcionar soluciones a todos los problemas de traducción.

En segundo lugar, es fundamental concienciar a los estudiantes sobre el concepto de género y de convenciones textuales y fraseológicas, entendidas como “rutinas paralelas” (Hatim y Mason, 1997:190) que sirven para mejorar la calidad del producto final de traducción. El alumnado debe saber cómo identificarlas a través de recursos como los corpus comparables, que compensan la falta de material especializado y proporcionan a los estudiantes los patrones fraseológicos y las convenciones de los especialistas que no aparecen en los diccionarios generales o los bancos de datos. A este respecto, el uso de estos corpus en el aula debería centrarse más en su utilidad para la identificación de convenciones de género. Además, una formación adecuada en el uso de estos recursos debería ayudar al alumnado a deducir significados a partir de los contextos proporcionados por los corpus, operación indispensable a la hora de elegir el equivalente de traducción más adecuado. Los diccionarios bilingües muestran igualmente varias ventajas que el alumno puede utilizar a la hora de encontrar una solución adecuada.<sup>2</sup>

La presente investigación ha confirmado que estudiar la correlación entre competencia traductora y recursos informáticos no es una tarea sencilla, ya que requiere la integración de distintos tipos de pruebas, instrumentos y tareas experimentales.

Sin embargo, los resultados de este estudio han corroborado que las tecnologías son recursos que no pueden sustituir la formación en traducción, precisamente porque la (sub)competencia instrumental es solamente una de las áreas didácticas del traductor competente. Además, si su uso no es consciente, y no se apoya en aspectos como el espíritu crítico y el razonamiento lógico, no implica necesariamente una mejora en la calidad de la traducción.

## AGRADECIMIENTOS

Los autores desean agradecer a todos los estudiantes que aceptaron colaborar en esta investigación. Sin su valiosa ayuda, este estudio no se habría podido realizar.

<sup>2</sup> A este respecto, es interesante comentar el caso de un participante del grupo “traductores” con una rutina de búsqueda y de uso de recursos bien cristalizados, que ha demostrado saber sacar provecho del uso del diccionario bilingüe. 6/7 de sus soluciones se han clasificado como aciertos y en todos los casos el punto de partida fue el diccionario bilingüe, seguido – eso sí – por una búsqueda en el corpus comparable y en la web. Se trata, en realidad, de una secuencia que recuerda la rutina de búsqueda propuesta por Tognini Bonelli (2001:135) en su enfoque *corpus-driven*, rutina que parte de la identificación de un equivalente de traducción a primera vista, que bien se puede realizar mediante un bilingüe.

## REFERENCIAS

- Beeby, A. (1996) *Teaching Translation from Spanish to English: Worlds beyond Words*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Beeby, A., Rodríguez Inés, P., Sánchez-Gijón, P. (eds.) (2009). *Corpus use and Translating. Corpus use for learning to translate and learning corpus use to translate*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.82>
- Chesterman, A. (2004). "Hypotheses about Translation Universals" en D. Gile, G. Hansen y K. Malmkjær (eds.) (2004). *Claims, Changes and Challenges in Translation Studies: Selected Contributions from the EST Congress, Copenhagen 2001*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1-13.
- EMT Expert Group (2009). *Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication*. Brussels: European Commission.
- Frankenberg-Garcia, A. (2015). "Training translators to use corpora hands-on: challenges and reactions by a group of 13 students at a UK university". *Corpora*, 10/2: 351-380. <https://doi.org/10.3366/cor.2015.0081>
- Frérot, C. (2016). "Corpora and corpus technology for translation purposes in professional and academic environments. Major achievements and perspectives". *Cadernos de Tradução*, 36/1: 36-61.
- Gallego-Hernández, D. (2015). "The use of Corpora as translation resources: a study based on a survey of Spanish professional translators". *Perspectives: Studies in Translatology*, 23/3: 375-391. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2014.964269>
- Gallego-Hernández, D. (ed.) (2016). *New Insights into Corpora and Translation*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Göpferich, S. (2009). "Towards a Model of Translation Competence and Its Acquisition: The Longitudinal Study TransComp" en S. Göpferich, A. Lykke Jakobsen y I. M. Mess (eds.) (2009). *Behind the Mind: Methods, Models and Results in Translation Process Research*. Copenhagen: Samfundslitteratur, 11-37.
- Hatim, M. y Mason, I. (1997). *The Translator as Communicator*. London/New York: Routledge.
- Hurtado Albir, A. (ed.) (1999). *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa.
- Hurtado Albir, A. (2011). *Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología* (5ª edición). Madrid: Cátedra.
- Magris, M. (2005). *L'errore in traduzione. Dalla teoria alla pratica*. Trieste: Edizioni Goliardiche.
- Mossop, B. (2007). *Revising and editing for translators* (2ª edición). Manchester: St. Jerome.
- PACTE group (2003). "Building a Translation Competence Model" en F. Alves (ed.) (2003). *Triangulating Translation: Perspectives in process oriented research*. Amsterdam: John Benjamins, 43-66.
- PACTE group (2005). "Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues". *Meta* 50/2: 609-619. <https://doi.org/10.7202/011004ar>
- Pontrandolfo, G. (2016). "La evaluación en el aula de traducción jurídica. Una experiencia de análisis de errores en la combinación español-italiano". *Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA)*, 29/1: 297-332. <https://doi.org/10.1075/resla.29.1.12pon>
- Pym, A. (2003). "Redefining Translation Competence in an Electronic Age". *Meta*, 48/4: 481-497. <https://doi.org/10.7202/008533ar>
- Pym, A. (2008). "Professional corpora: teaching strategies for work with online documentation, translation memories and content management". *Chinese Translator's Journal*, 29/2: 41-45.
- Pym, A. (2013). "Translation skill-sets in a machine-translation age". *Meta*, 58/3: 487-503. <https://doi.org/10.7202/1025047ar>
- Rodríguez-Inés, P. y Hurtado Albir, A. (2012). "Assessing competence in using electronic corpora in translator training" en M. Borodo y S. Hubscher-Davidson (eds.) (2012). *Global Trends in Translator and Interpreter Training: Mediation and Culture*. London: Continuum, 96-126.
- Rodríguez-Inés, P. y Gallego Hernández, D. (eds.) (2016). "Corpus Use and Learning to Translate, almost 20 years on". *Edição Especial Cadernos de Tradução*, 36/1.
- Scarpa, F. (2008). *La traduzione specializzata. Un approccio didattico professionale* (2ª edición). Milano: Hoepli.
- Tognini-Bonelli, E. (2001). *Corpus Linguistics at Work*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/scl.6>
- Vollmar, G. (2001). "Damit die Qualität nicht in der Übersetzungsflut untergeht: Ein Modell für eine pragmatische Qualitätssicherung bei Übersetzungsprojekten". *Lebende Sprachen* 46(1), 2-6. <https://doi.org/10.1515/les.2001.46.1.2>

## APÉNDICE A

Traduce al italiano el siguiente texto en todas sus partes **EXCEPTO las partes que aparecen en rojo**. Para las expresiones subrayadas (tot. 7) ilustra el proceso mental y los recursos utilizados para llegar a la solución escogida, completando el cuestionario adjunto.

## Póliza de seguro de asistencia en viaje

## Condiciones generales

## Cláusula preliminar

El presente contrato se rige por la Ley 50/80 de 8 de octubre (B.O.E. del 17 de octubre) de Contrato de Seguro y modificaciones ulteriores, así como las demás disposiciones que sean de legal aplicación en materia de Ordenación, Supervisión y Control de los Seguros Privados; así como por lo convenido en estas Condiciones Generales y en las Particulares y/o Especiales, que constituyen un todo unitario fundamento del seguro que sólo alcanza a los riesgos que en la misma se especifican.

Serán válidas las cláusulas contractuales distintas de las legales que sean más beneficiosas para el Asegurado. Las cláusulas limitativas contenidas en la Póliza sólo serán válidas con la previa aprobación por escrito del Tomador/Asegurado. No requerirán dicha aceptación las transcripciones o referencias a preceptos legales imperativos que prevalecerán sobre las Condiciones del contrato donde la citada Ley no admita pacto en contrario.

## Artículo Decimosexto: Protección de datos

Con objeto de dar cumplimiento a las obligaciones de los artículos 5, 6 y 7 de la Ley Orgánica 15/1999 de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, el Asegurador le informa de los siguientes aspectos:

- El Asegurador es responsable de un fichero de datos de carácter personal, en el cual se encuentran incluidos los datos recabados de los asegurados en el momento de la contratación y los que, con posterioridad, sean elaborados y/o aportados en el desarrollo, cumplimiento y seguimiento de la relación contractual.
- Sus datos personales serán tratados con los fines de llevar a cabo las necesarias actividades de prevención y control del fraude y prevención y control del blanqueo de capitales y financiación del terrorismo.
- Adicionalmente, por la firma del presente Ud. autoriza que sus datos personales, inclusive sus datos de salud, sean transmitidos al Asegurador por aquellos terceros que realicen las prestaciones de servicios y/o valoraciones necesarias tras la conurrencia de un siniestro o evento cubierto, así como, aquellos datos que fueran necesarios para la ejecución de la presente póliza y la gestión del contrato de seguro.

## APÉNDICE B

Traduce el siguiente texto al español. Para las expresiones subrayadas (*regolamento didattico, prova finale, sostengono posizioni teoriche, tesi magistrale*) ilustra el proceso mental y los recursos utilizados para llegar a la solución escogida.

Corso di laurea in  
SCIENZE E TECNICHE PSICOLOGICHE

Conoscenze richieste per l'accesso
<p>Per essere ammessi al Corso di Laurea occorre essere in possesso di un diploma di scuola secondaria superiore o di altro titolo di studio conseguito all'estero, riconosciuto idoneo. Per l'accesso al corso sono necessarie conoscenze relative a tre domini: a) matematico, b) fisico-chimico-biologico, c) socio-antropologico ed epistemologico. Tali conoscenze e abilità sono accertate mediante una specifica prova. Il <u>regolamento didattico</u> del corso di studio contiene una dettagliata articolazione delle conoscenze richieste e delle modalità mediante cui saranno attribuiti obblighi formativi aggiuntivi nel caso in cui la verifica non risulti positiva.</p>
Caratteristiche della prova finale
<p>Scopo della <u>prova finale</u> è quello di verificare, in forma di relazione scritta, la acquisizione critica dei principali concetti affrontati nel triennio, per fare emergere le capacità del laureando di operare una sintesi dei costrutti qualificanti il percorso di studio. Tale capacità può essere verificata richiedendo alternativamente (a) un esame critico dei principali concetti e metodi esposti in un articolo scientifico; (b) un confronto fra due lavori scientifici che <u>sostengono posizioni teoriche</u> diverse; (c) un'argomentazione dettagliata sulla preferenza del candidato per un determinato modello esplicativo del funzionamento psichico. Si ritiene che un lavoro di 100 ore destinato alla preparazione alla prova finale sia adeguato al tipo di compiti sopra esemplificati, mentre la realizzazione in prima persona di progetti empirici complessi sia riservata alla <u>tesi magistrale</u>.</p>

## APÉNDICE C

### CUESTIONARIO

Intenta describir de la forma más detallada posible las búsquedas realizadas y el razonamiento efectuado. Para este fin, indica **OBLIGATORIAMENTE** los aspectos señalados en el cuestionario:

#### SE RIGE POR

1) Recursos utilizados (corpus, motores de búsqueda, diccionarios en línea, diccionarios en papel, glosarios en línea, etc.):
2) Tipo de búsqueda realizado: indica, por ejemplo, las palabras o las expresiones buscadas. Sé lo más detallado posible
3) Si has utilizado corpus (en línea o con AntConc), ¿qué funciones de búsqueda has utilizado (p. ej., <i>Concordance, Sort, Collocates, Clusters, Plot, etc.</i> ) y cómo?
4) Si NO has utilizado corpus, explica por qué no lo has considerado necesario.
5) Otras observaciones sobre el proceso de traducción y documentación terminológica/fraseológica