



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



**Universitat Autònoma
de Barcelona**

Doctorat en Traducció i Estudis Interculturals

Departament de Traducció i d'Interpretació i d'Estudis de l'Àsia Oriental

**La competencia cultural del traductor
y su adquisición. Un estudio
experimental en la traducción
alemán-español**

Christian Olalla Soler

Tesis doctoral dirigida por la Dra. Amparo Hurtado Albir
y por el Dr. Wilhelm Neunzig (hasta el 15 de febrero de 2017)

Bellaterra, junio de 2017

Agradecimientos

A lo largo de estos años son muchas las personas que han ayudado a que este proyecto siguiera adelante. Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a todas ellas.

A mis directores de tesis, la Dra. Amparo Hurtado Albir y el Dr. Wilhelm Neunzig, por la confianza depositada en mí, por su constante dedicación, apoyo y ánimo.

A mis padres, por todo su esfuerzo para que yo pudiera recibir la educación que he tenido.

A los miembros del Grupo PACTE con quienes he compartido estos años, la Dra. Allison Beeby, la Dra. Olivia Fox, la Dra. Anabel Galán-Mañas, la Dra. Amparo Hurtado Albir, la Dra. Anna Kuznik, el Dr. Wilhelm Neunzig, la Dra. Patricia Rodríguez-Inés, la Dra. Lupe Romero y la Dra. Stefanie Wimmer, por contratarme como Personal Investigador en Formación y poderme así dedicar plenamente a esta tesis y por los buenos momentos que hemos pasado. También a Laura Asquerino, por toda la ayuda que me ha brindado en los últimos meses de tesis.

Al Departamento de Traducción e Interpretación y de Estudios del Asia Oriental y a la Facultat de Traducció i Interpretació de la Universitat Autònoma de Barcelona, mi *alma mater*, por haberme formado como traductor, como investigador y como persona.

Al Dr. Óscar Loureda Lamas, director del Departamento de Español del Institut für Übersetzen und Dolmetschen de la Universidad de Heidelberg, por permitirme realizar una estancia de investigación. También al Dr. Rafael Barranco-Droege, a la Dra. Iria Bello, a Katrin Berty, a Adriana Cruz, al Dr. Frank Harslem, a Elisa Narváez, a Inés Recio, a Martha Rudka y a Lourdes Torres, por hacerme sentir como en casa durante mi estancia.

A Gabriel Losada Pérez, por su inmensa paciencia y comprensión. Y por mil cosas más.

A Alba Cunill, por mantener vivas las tradiciones; a Teresa Ferrer, por las aventuras vividas y por las que nos quedan (*norður er okkar*); a Mar Mañes, por estar siempre aquí aunque siempre está allá; a Laura Obradors, por hacer tan especiales estos últimos once años (y los que vendrán), y a Helena Pons, por no callar jamás.

A los compañeros de la Junta Directiva de APTIC de los años 2015/2016 y 2016/2017, por la paciencia que han tenido conmigo: Aida Aragón, Lluís Cavallé, Jose

Luis Díez, Óscar Mayor, Marta Morros, Asun Renau, Montserrat Sardà, Paola Tormo y Mamen Villalba. A los compañeros que forman o que han formado parte de la Comisión de Universidades de APTIC. También a Raquel Aquino, a Maya Busqué, a Joaquín Fernández-Valdés, a Lorenzo Gallego y a David Paradela.

A Alicia Bueno, por las ecuaciones y los bailes; a Enrico Schindler, por hacer todavía más agradable la estancia en Heidelberg, y a Laura Hahn, Anna Christina Pielow y Dorothee Wiemer, por las risas compartidas.

A los estudiantes de primer, segundo, tercer y cuarto curso del Grado en Traducción e Interpretación de la Universitat Autònoma de Barcelona con alemán como lengua C y a los traductores profesionales que participaron en el estudio experimental de la tesis. Sin ellos, nada de esto habría sido posible.

Finalmente, a ti, lector, por querer adentrarte en las páginas que siguen.

Índice

Índice de tablas y figuras	xiii
Tablas	xiii
Figuras	xix
Resumen	1
Abstract	3
Introducción	5
Parte I. Marco conceptual sobre la competencia cultural del traductor y su adquisición	25
1. El concepto de cultura	27
1.1. Definiciones del concepto de cultura en Ciencias sociales	29
1.1.1. Definiciones de cultura en Ciencias sociales durante la primera mitad del siglo XX	29
1.1.1.1. Definiciones descriptivo-enumerativas	30
1.1.1.2. Definiciones históricas	31
1.1.1.3. Definiciones normativas	33
1.1.1.4. Definiciones psicológicas	35
1.1.1.5. Definiciones estructurales	37
1.1.1.6. Definiciones genéticas	39
1.1.1.7. La definición de cultura de Kroeber y Kluckhohn	40
1.1.1.8. Recapitulación	41
1.1.2. Definiciones de cultura en Ciencias sociales durante la segunda mitad del siglo XX	42
1.1.2.1. La cultura como estructura	44
1.1.2.2. La cultura como función	48
1.1.2.3. La cultura como proceso	51
1.1.2.4. La cultura como producto	55
1.1.2.5. La cultura como perfeccionamiento	56
1.1.2.6. La cultura como pertenencia al grupo	58
1.1.2.7. La cultura como poder o ideología	60
1.1.2.8. Imbricación de tipos definatorios	62
1.1.2.9. Recapitulación	64
1.1.3. Implicaciones de las definiciones de cultura en Ciencias sociales para la definición del concepto de cultura en Traductología	65
1.2. El concepto de cultura en Antropología cultural	66
1.2.1. Enfoques antropológicos en el estudio de la cultura	66
1.2.1.1. La Ilustración	66
1.2.1.2. Evolucionismo	67
1.2.1.3. Darwinismo social	68
1.2.1.4. Evolucionismo marxista	69
1.2.1.5. Particularismo histórico	69
1.2.1.6. Difusionismo	70
1.2.1.7. Funcionalismo	70
1.2.1.8. Funcionalismo estructural	70
1.2.1.9. Cultura y personalidad	71
1.2.1.10. Neoevolucionismo	71
1.2.1.11. Materialismo dialéctico	71
1.2.1.12. Materialismo cultural	72
1.2.1.13. Estructuralismo	73

1.2.1.14.	Otros enfoques.....	73
1.2.1.15.	Recapitulación.....	73
1.2.2.	Principios definitorios del concepto de cultura en Antropología cultural.....	75
1.2.2.1.	Los componentes de la cultura.....	75
1.2.2.2.	La diferencia entre cultura y sociedad.....	77
1.2.2.3.	Enculturación, etnocentrismo y relativismo cultural.....	77
1.2.2.4.	Difusión de rasgos culturales.....	78
1.2.2.5.	El efecto de la globalización.....	80
1.2.2.6.	El proceso de aculturación.....	80
1.2.2.7.	El proceso de asimilación.....	81
1.2.2.8.	Universalismo y particularismo. ¿Puede postularse una teoría general antropológica? ..	82
1.2.2.9.	Diversidad cultural y poder	82
1.2.2.10.	Recapitulación.....	83
1.3.	El concepto de cultura en Cognición social.....	84
1.3.1.	La cultura en el proceso de percepción de otros individuos.....	86
1.3.1.1.	Características de los estímulos	86
1.3.1.2.	Fuentes de información para la codificación de estímulos en la percepción de otros individuos	88
1.3.1.3.	La percepción de las emociones.....	89
1.3.1.4.	Procesos automáticos y procesos controlados en la percepción de otros individuos... 90	
1.3.2.	Activación de categorías para la codificación y almacenamiento de información ..	93
1.3.2.1.	Activación de categorías y codificación	93
1.3.2.2.	Almacenamiento de información. Memoria a corto y a largo plazo.....	93
1.3.2.3.	Memoria social	94
1.3.3.	El yo en Cognición social.....	95
1.3.3.1.	La importancia de los valores	97
1.3.4.	Procesos de atribución	99
1.3.5.	Las actitudes: entre el estímulo percibido y la respuesta comportamental.....	101
1.3.5.1.	Procesamiento de actitudes.....	102
1.3.6.	Estereotipación	103
1.3.6.1.	Estereotipos manifiestos y estereotipos encubiertos	103
1.3.6.2.	El <i>modelo de contenido de los estereotipos</i>	104
1.3.7.	Del estereotipo al prejuicio	107
1.3.8.	Diferencias y similitudes entre culturas	108
1.3.9.	Implicaciones de la Cognición social para una definición de cultura en Traductología.....	109
2.	El concepto de cultura en Traductología	113
2.1.	Definiciones del concepto de cultura en Traductología	113
2.2.	Traducción y cultura	116
2.2.1.	Los traductores bíblicos	116
2.2.2.	La traducción encubierta y la traducción patente según House.....	117
2.2.3.	Teorías funcionalistas de la traducción	117
2.2.4.	Las dimensiones contextuales de Hatim y Mason.....	119
2.2.5.	El enfoque variacional de Hewson y Martin	120
2.2.6.	La Escuela de la manipulación	120
2.2.7.	El traductor como mediador intercultural según Katan	122
2.2.8.	La aplicación de la semántica de marcos a la traducción según Witte	123
2.2.9.	Los estudios poscoloniales de la traducción.....	124
2.2.10.	Los estudios feministas de la traducción.....	125
2.3.	Los referentes culturales en Traductología	125
2.3.1.	Los elementos culturales de Nida	125

2.3.3.	Los realia de Vlájov y Florín	126
2.3.4.	Las palabras culturales de Newmark.....	128
2.3.5.	El concepto de culturema según Vermeer y Nord.....	128
2.3.6.	Los culturemas según Molina	131
2.3.7.	Los referentes culturales de Santamaria	132
2.3.8.	Las marcas y las pseudomarcas culturales de Tanqueiro	133
2.3.9.	El estudio de Yarosh sobre la dificultad de traducción de elementos culturalmente específicos.....	134
2.4.	Recapitulación: implicaciones para una definición de cultura en Traductología...	135
2.5.	Definición del concepto de cultura en Traductología.....	137
2.5.1.	Aspectos clave	137
2.5.2.	Definición de cultura.....	140
3.	La competencia cultural del traductor y su adquisición	143
3.1.	Competencia cultural del traductor y competencia traductora	143
3.1.1.	Los aspectos culturales como parte de la competencia traductora	143
3.1.1.1.	El modelo de competencia traductora de Bell	144
3.1.1.2.	El modelo de competencia traslatoria de Nord.....	145
3.1.1.3.	El modelo de competencia del traductor de Kiraly.....	147
3.1.1.4.	El modelo de competencia traductora de Cao	147
3.1.1.5.	El modelo de competencia traductora de Hurtado Albir	149
3.1.1.6.	El modelo de competencia traductora de Hansen	150
3.1.1.7.	El modelo de competencia traslacional de Neubert.....	152
3.1.1.8.	El modelo de competencia traductora de Kelly	153
3.1.1.9.	El modelo de competencia traductora de PACTE	154
3.1.1.10.	El modelo de competencia traductora de CIUTI.....	156
3.1.1.11.	El modelo de competencia traductora de Shreve.....	157
3.1.1.12.	La lista de competencias del traductor de Katan	157
3.1.1.13.	El modelo de competencia traductora del EMT	159
3.1.1.14.	El modelo de competencia traductora de Göpferich.....	160
3.1.1.15.	Recapitulación.....	162
3.1.2.	Modelos de competencia traductora que no incluyen de manera explícita los aspectos culturales.....	163
3.1.2.1.	El modelo de competencia traslatoria de Wilss.....	163
3.1.2.2.	Las competencias del traductor según Delisle.....	164
3.1.2.3.	El modelo de competencia traductora de Hewson y Martin	165
3.1.2.4.	El modelo de competencia traslacional de Pym	166
3.1.2.5.	Las habilidades del traductor según Hatim y Mason	166
3.1.2.6.	El modelo de competencia traductora de Campbell para la traducción inversa.....	167
3.1.2.7.	El modelo de competencia traslatoria de Risku.....	168
3.1.2.8.	El modelo de competencia del traductor de Alves y Gonçalves.....	168
3.2.	Modelos de competencia (inter)cultural del traductor	169
3.2.1.	El traductor como comunicador intercultural según Arjona.....	169
3.2.2.	El modelo de competencia de mediación de Taft	170
3.2.3.	El modelo de competencia cultural de Witte	172
3.2.4.	El modelo de competencia cultural de Bahumaid.....	178
3.2.5.	El modelo de competencia intercultural de PICT	179
3.2.6.	El modelo de competencia intercultural de Yarosh.....	183
3.2.7.	Recapitulación	192
3.3.	La adquisición de la competencia cultural del traductor	193
3.3.1.	La propuesta didáctica de Robinson.....	193

3.3.2.	La propuesta didáctica de Berenguer para la adquisición de la competencia cultural en el aula de lenguas extranjeras en la formación de traductores.....	193
3.3.3.	La propuesta didáctica de Witte para la adquisición de la competencia cultural del traductor.....	194
3.3.4.	Los objetivos formativos de Kelly y la importancia de la movilidad para la adquisición de la competencia cultural según Kelly y Soriano	197
3.3.5.	La propuesta didáctica para la traducción de referencias culturales de González Davies y Scott-Tennent	198
3.3.6.	Las consideraciones de Clouet para la didáctica de la competencia intercultural en la didáctica de la lengua extranjera para traductores	199
3.3.7.	La incorporación de las competencias interculturales en los planes de estudio según Katan	200
3.3.8.	Las deficiencias en la traducción de referencias culturales identificadas por Olk... ..	202
3.3.9.	La adquisición de la competencia cultural en la formación de traductores inglés-árabe según Bahumaid	204
3.3.10.	El enfoque cognitivo de Yarosh y Muies en la adquisición de la competencia intercultural del traductor	204
3.3.11.	Los factores que influyen en la adquisición de la competencia cultural e intercultural del traductor en España según Gregorio Cano	206
3.3.12.	El estado de la cuestión en la adquisición de la competencia intercultural en Europa según el proyecto PICT	207
3.3.13.	Los objetivos de aprendizaje y los indicadores de nivel de la competencia intercultural propuestos por Yarosh	213
3.3.14.	Percepción de la competencia intercultural de los traductores profesionales y bases para una didáctica de la competencia intercultural según Gutiérrez Bregón.....	217
3.3.15.	La importancia de la superdiversidad y del componente afectivo en la adquisición de la competencia intercultural según Koskinen	220
3.3.16.	La incorporación del proceso traductor en la adquisición de la competencia intercultural según Angelone.....	221
3.3.17.	La adquisición de la competencia intercultural mediante proyectos reales en el aula según Cnyrim	222
3.3.18.	La evaluación de la adquisición de la competencia cultural según Hurtado Albir y Olalla-Soler.....	223
3.3.19.	El análisis de Li de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de China en relación con la competencia intercultural.....	225
3.3.20.	Recapitulación	226
3.4.	Propuesta de modelo de competencia cultural del traductor	235
3.4.1.	Aspectos relevantes para la propuesta de modelo.....	235
3.4.2.	Definición y modelo de competencia cultural del traductor.....	245
3.5.	La adquisición de la competencia cultural del traductor	247
Parte II. Diseño del experimento sobre la adquisición de la competencia cultural del traductor.....		249
4.	Evolución del diseño experimental.....	251
4.1.	Estudio exploratorio	251
4.1.1.	Objetivos	251
4.1.2.	Universo de estudio y muestra.....	251
4.1.3.	Hipótesis.....	252
4.1.4.	Aspectos analizados	253
4.1.5.	Instrumentos y tareas experimentales	254

4.1.6.	Principales resultados y conclusiones	256
4.1.7.	Implicaciones para el experimento.....	257
4.2.	Prueba piloto.....	259
4.2.1.	Objetivos	259
4.2.2.	Muestra.....	259
4.2.3.	Hipótesis	260
4.2.4.	Variables.....	261
4.2.5.	Instrumentos y tareas experimentales.....	263
4.2.6.	Principales resultados y conclusiones	265
4.2.7.	Implicaciones para el experimento.....	266
5.	Diseño del experimento.....	269
5.1.	Tipo de estudio: simulacro de estudio longitudinal	269
5.2.	Hipótesis.....	271
5.2.1.	Hipótesis teóricas	271
5.2.2.	Hipótesis empíricas	273
5.2.3.	Hipótesis operacionales	274
5.3.	Variables	276
5.3.1.	Variable independiente.....	276
5.3.2.	Variables dependientes.....	277
5.3.2.1.	Variable <i>Conocimientos sobre la cultura de partida</i>	277
5.3.2.2.	Variable <i>Habilidad contrastiva cultural</i>	279
5.3.2.3.	Variable <i>Componentes actitudinales culturales</i>	280
5.3.2.4.	Variable <i>Uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales</i>	281
5.3.2.5.	Variable <i>Toma de decisiones</i>	282
5.3.2.6.	Variable <i>Identificación y resolución de los problemas de traducción de índole cultural</i>	283
5.3.2.7.	Variable <i>Eficacia del proceso traductor</i>	284
5.3.2.8.	Variable <i>Conocimientos de traducción</i>	285
5.3.2.9.	Variable <i>Proyecto traductor</i>	286
5.3.2.10.	<i>Índice de dinamismo traductor</i>	287
5.3.2.11.	Indicador transversal: aceptabilidad	288
5.3.2.12.	Recapitulación: variables, hipótesis, indicadores e instrumentos de recogida de datos	288
5.3.3.	Variables extrañas controladas	292
5.4.	Instrumentos de recogida de datos.....	294
5.4.1.	El texto y las traducciones de los sujetos	294
5.4.1.1.	Primer juicio de expertos	295
5.4.1.2.	Segundo juicio de expertos	297
5.4.1.3.	Culturemas analizados	298
5.4.2.	Cuestionarios	299
5.4.2.1.	Cuestionario inicial.....	299
5.4.2.2.	Cuestionario de conocimientos declarativos sobre cultura alemana	299
5.4.2.3.	Escala de inteligencia cultural	300
5.4.2.4.	Cuestionario de personalidad multicultural.....	300
5.4.2.5.	Cuestionario de conocimientos de traducción	301
5.4.2.6.	Cuestionario de problemas de traducción de índole cultural	301
5.4.3.	Plantilla para la identificación y caracterización de culturemas	302
5.4.4.	Grabaciones de actividad en pantalla	302
5.5.	Tareas experimentales	303
5.6.	Población de estudio y muestra	304
5.6.1.	Delimitación de la población de estudio y de la muestra	305
5.6.2.	Selección de la muestra	305

5.6.2.1.	Estudiantes	305
5.6.2.2.	Traductores profesionales.....	306
5.6.3.	Procedimiento de selección de la muestra.....	307
6.	Composición y características de la muestra	311
6.1.	Composición de la muestra	311
6.2.	Datos demográficos	312
6.2.1.	Edad.....	312
6.2.2.	Sexo	312
6.3.	Datos lingüísticos	313
6.3.1.	Lenguas maternas	313
6.3.2.	Lenguas extranjeras	314
6.4.	Datos académicos.....	315
6.4.1.	Formación universitaria	315
6.4.2.	Adquisición de la lengua alemana	316
6.5.	Experiencia profesional.....	316
6.5.1.	Experiencia profesional en traducción.....	316
6.6.	Contexto pedagógico de la muestra de estudiantes.....	318
6.6.1.	Asignaturas básicas y obligatorias de primero a cuarto curso.....	318
6.6.2.	Asignaturas optativas de cuarto curso.....	320
6.6.3.	Competencias trabajadas en las asignaturas de Idioma C e Idioma y Traducción C de alemán	322
6.6.4.	Contenidos socioculturales que se trabajan en las asignaturas de Idioma C e Idioma y Traducción C de alemán	324
7.	Recogida y análisis de datos.....	327
7.1.	Recogida de datos	327
7.1.1.	Planificación del experimento	327
7.1.2.	Los problemas de traducción de índole cultural: puntos ricos	327
7.1.3.	Entorno experimental.....	329
7.1.4.	Codificación de los sujetos.....	331
7.1.5.	Cuestiones éticas.....	332
7.2.	Análisis de datos	333
7.2.1.	Análisis de la evolución de los indicadores.....	333
7.2.2.	Análisis del cruce de la aceptabilidad y los indicadores	334
7.2.3.	Análisis estadístico	336
7.2.3.1.	Estadística descriptiva.....	337
7.2.3.2.	Procedimientos de comprobación de las distribuciones probabilísticas	341
7.2.3.3.	Medidas de asociación	347
7.2.3.4.	Test de contraste de hipótesis	350
7.2.3.5.	Procedimientos de regresión.....	353
7.2.4.	Gráficos.....	355
Parte III. Medición y resultados del experimento sobre adquisición de la competencia cultural del traductor		357
8.	Aceptabilidad	359
8.1.	Caracterización del indicador	359
8.1.1.	Criterios de evaluación de la aceptabilidad de los puntos ricos.....	360
8.1.2.	Medición y permutaciones	364
8.2.	Resultados.....	367
8.2.1.	Aceptabilidad global	367
8.2.2.	Aceptabilidad por punto rico.....	370

8.2.3.	Aceptabilidad por factor	372
8.3.	Discusión de resultados.....	374
8.3.1.	Contrastación de hipótesis	374
8.3.2.	Conclusiones.....	375
9.	Variable <i>Conocimientos sobre la cultura de partida</i>	377
9.1.	Caracterización de la variable.....	377
9.2.	Instrumentos de recogida de datos.....	379
9.2.1.	Cuestionario de conocimientos declarativos sobre cultura alemana	379
9.2.1.1.	Objetivo del cuestionario	379
9.2.1.2.	Diseño del cuestionario.....	380
9.2.1.3.	Validación del cuestionario.....	385
9.2.1.3.1.	Primera fase: validez del contenido.....	385
9.2.1.3.2.	Segunda fase: validez de criterio.....	389
9.2.1.3.3.	Tercera fase: validez aparente.....	394
9.2.1.4.	Conclusiones de la validación del instrumento.....	396
9.2.2.	Plantilla para la identificación y caracterización de culturemas	397
9.3.	Resultados	399
9.3.1.	Indicador <i>Índice de conocimientos sobre cultura alemana</i>	399
9.3.1.1.	Medición.....	399
9.3.1.2.	Resultados.....	400
9.3.1.2.1.	Aceptabilidad e <i>índice de conocimientos sobre cultura alemana</i>	401
9.3.2.	Indicador <i>Cantidad de culturemas caracterizados</i>	402
9.3.2.1.	Medición.....	402
9.3.2.2.	Resultados.....	403
9.3.2.2.1.	Aceptabilidad y <i>cantidad de culturemas caracterizados</i>	404
9.3.3.	Indicador <i>Índice de conocimientos culturales previos a la traducción de los culturemas</i>	405
9.3.3.1.	Medición.....	405
9.3.3.2.	Resultados.....	406
9.3.3.2.1.	Aceptabilidad e <i>índice de conocimientos culturales previos a la traducción de los culturemas</i>	407
9.4.	Discusión de resultados.....	408
9.4.1.	Contrastación de hipótesis	408
9.4.2.	Conclusiones.....	410
10.	Variable <i>Habilidad contrastiva cultural</i>	411
10.1.	Caracterización de la variable	411
10.2.	Instrumentos de recogida de datos	412
10.3.	Resultados	413
10.3.1.	Indicador <i>Cantidad de culturemas identificados</i>	413
10.3.1.1.	Medición.....	413
10.3.1.2.	Resultados.....	414
10.3.1.2.1.	Aceptabilidad y <i>cantidad de culturemas identificados</i>	415
10.3.2.	Indicador <i>Índice de movilización de los recursos culturales</i>	416
10.3.2.1.	Medición.....	416
10.3.2.2.	Resultados.....	419
10.3.2.2.1.	Aceptabilidad e <i>índice de movilización de los recursos culturales</i>	420
10.4.	Discusión de resultados	423
10.4.1.	Contrastación de hipótesis	423
10.4.2.	Conclusiones.....	424
11.	Variable <i>Componentes actitudinales culturales</i>.....	427
11.1.	Caracterización de la variable	427

11.2.	Instrumentos de recogida de datos.....	429
11.2.1.	Escala de inteligencia cultural.....	429
11.2.1.1.1.	Validación de la versión española de las dos dimensiones utilizadas.....	432
11.2.2.	Cuestionario de personalidad multicultural.....	434
11.2.2.1.1.	Validación de la versión española de las cuatro actitudes utilizadas.....	436
11.3.	Resultados.....	439
11.3.1.	Indicador <i>Índice de inteligencia cultural</i>	439
11.3.1.1.	Medición.....	439
11.3.1.2.	Resultados.....	439
11.3.1.2.1.	Aceptabilidad e <i>índice de inteligencia cultural</i>	441
11.3.2.	Indicador <i>Índice de eficacia multicultural</i>	441
11.3.2.1.	Medición.....	441
11.3.2.2.	Resultados.....	442
11.3.2.2.1.	Aceptabilidad e <i>índice de eficacia multicultural</i>	444
11.4.	Discusión de resultados.....	444
11.4.1.	Contrastación de hipótesis.....	444
11.4.2.	Conclusiones.....	445
12.	Variable <i>Uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales</i>.....	447
12.1.	Caracterización de la variable.....	447
12.2.	Instrumento de recogida de datos: grabación de pantalla.....	448
12.3.	Resultados.....	449
12.3.1.	Indicador <i>Variedad de recursos</i>	449
12.3.1.1.	Medición.....	449
12.3.1.2.	Resultados.....	450
12.3.1.2.1.	Aceptabilidad y <i>variedad de recursos</i>	451
12.3.2.	Indicador <i>Cantidad de consultas</i>	452
12.3.2.1.	Medición.....	452
12.3.2.2.	Resultados.....	452
12.3.2.2.1.	Aceptabilidad y <i>cantidad de consultas</i>	453
12.3.3.	Indicador <i>Variedad de consultas</i>	453
12.3.3.1.	Medición.....	454
12.3.3.2.	Resultados.....	455
12.3.3.2.1.	Aceptabilidad y <i>variedad de consultas</i>	456
12.3.3.2.2.	Aceptabilidad y combinación de tipos de consultas.....	459
12.3.4.	Indicador <i>Tiempo invertido en consultas</i>	459
12.3.4.1.	Medición.....	460
12.3.4.2.	Resultados.....	461
12.3.4.2.1.	Aceptabilidad y <i>tiempo invertido en consultas</i>	466
12.3.5.	Modelización del <i>índice de movilización de recursos culturales</i> a partir de los indicadores de la variable <i>Uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales</i>	467
12.3.5.1.	Medición.....	467
12.3.5.2.	Resultados.....	468
12.3.5.3.	Recapitulación.....	473
12.4.	Discusión de resultados.....	474
12.4.1.	Contrastación de hipótesis.....	474
12.4.2.	Modelización del índice de movilización de recursos culturales.....	477
12.4.3.	Conclusiones.....	478
13.	Variable <i>Toma de decisiones</i>.....	481
13.1.	Caracterización de la variable.....	481
13.2.	Instrumento de recogida de datos: grabaciones de actividad en pantalla.....	482

13.3.	Resultados	483
13.3.1.	Indicador <i>Secuencias de acciones</i>	483
13.3.1.1.	Medición	483
13.3.1.2.	Resultados	484
13.3.1.2.1.	Aceptabilidad y <i>secuencias de acciones</i>	486
13.3.2.	Indicador <i>Tipo de apoyo interno</i>	487
13.3.2.1.	Medición	487
13.3.2.2.	Resultados	488
13.3.2.2.1.	Aceptabilidad y <i>tipo de apoyo interno</i>	489
13.3.3.	Uso de las secuencias de acciones en la adquisición de la competencia cultural: modelización de las secuencias de acciones	490
13.3.3.1.	Identificación de las variables pronosticadoras que condicionan la elección de las secuencias de acciones	492
13.3.3.2.	Medición de la capacidad de predicción de la probabilidad de uso de cada secuencia	495
13.3.3.3.	Orden de las secuencias de acciones según su probabilidad de uso para cada nivel de las variables pronosticadoras	496
13.4.	Discusión de resultados	504
13.4.1.	Contrastación de hipótesis	504
13.4.2.	Modelización de las secuencias de acciones	506
13.4.3.	Conclusiones	507
14.	Variable <i>Identificación y resolución de problemas de traducción de índole cultural</i>	509
14.1.	Caracterización de la variable	509
14.2.	Instrumento de recogida de datos: cuestionario de problemas de traducción de índole cultural	511
14.3.	Resultados	512
14.3.1.	Indicador <i>Índice de dificultad de la traducción del texto</i>	513
14.3.1.1.	Medición	513
14.3.1.2.	Resultados	513
14.3.1.2.1.	Aceptabilidad e <i>índice de dificultad de la traducción del texto</i>	514
14.3.2.	Indicador <i>Identificación de culturemas como problemas de traducción</i>	515
14.3.2.1.	Medición	515
14.3.2.2.	Resultados	515
14.3.2.2.1.	Aceptabilidad e <i>identificación de culturemas como problemas de traducción</i>	516
14.3.3.	Indicador <i>Caracterización de los problemas de traducción del texto</i>	516
14.3.3.1.	Medición	517
14.3.3.2.	Resultados	518
14.3.4.	Indicador <i>Dificultad de traducción de los culturemas</i>	520
14.3.4.1.	Medición	521
14.3.4.2.	Resultados	521
14.3.5.	Indicador <i>Coficiente de satisfacción de las soluciones traductoras</i>	525
14.3.5.1.	Medición	525
14.3.5.2.	Resultados	525
14.3.5.2.1.	Aceptabilidad y <i>coeficiente de satisfacción de las soluciones traductoras</i>	527
14.4.	Discusión de resultados	528
14.4.1.	Contrastación de hipótesis	528
14.4.2.	Conclusiones	530
15.	Variable <i>Eficacia del proceso traductor</i>	533
15.1.	Caracterización de la variable	533
15.2.	Instrumento de recogida de datos: grabaciones de actividad en pantalla	533
15.3.	Resultados	534

15.3.1.	Indicador <i>Tiempo invertido en la traducción</i>	534
15.3.1.1.	Medición	534
15.3.1.2.	Resultados	534
15.3.1.2.1.	Aceptabilidad y <i>tiempo invertido en la traducción</i>	538
15.4.	Discusión de resultados	539
15.4.1.	Contrastación de hipótesis.....	539
15.4.2.	Conclusiones	540
16.	Variable <i>Conocimientos de traducción</i>	543
16.1.	Caracterización de la variable	543
16.2.	Instrumento de recogida de datos: cuestionario de conocimientos de traducción	544
16.3.	Resultados	546
16.3.1.	Indicador <i>Índice de dinamismo de los conocimientos de traducción</i>	547
16.3.1.1.	Medición	547
16.3.1.2.	Resultados	548
16.3.1.2.1.	Aceptabilidad e <i>índice de dinamismo de los conocimientos de traducción</i>	550
16.3.2.	Indicador <i>Coficiente de coherencia de los conocimientos de traducción</i>	551
16.3.2.1.	Medición	551
16.3.2.2.	Resultados	552
16.3.2.2.1.	Aceptabilidad y <i>coeficiente de coherencia de los conocimientos de traducción</i>	552
16.4.	Discusión de resultados	553
16.4.1.	Contrastación de hipótesis.....	553
16.4.2.	Conclusiones	555
17.	Variable <i>Proyecto traductor</i>	557
17.1.	Introducción	557
17.2.	Instrumento de recogida de datos: cuestionario de problemas de traducción de índole cultural	558
17.3.	Resultados	559
17.3.1.	Indicador <i>Índice de dinamismo del proyecto traductor global</i>	559
17.3.1.1.	Medición	559
17.3.1.2.	Resultados	560
17.3.1.2.1.	Aceptabilidad e <i>índice de dinamismo del proyecto traductor global</i>	561
17.3.2.	Indicador <i>Índice de dinamismo del proyecto traductor de los puntos ricos</i>	561
17.3.2.1.	Medición	561
17.3.2.2.	Resultados	562
17.3.2.2.1.	Aceptabilidad e <i>índice de dinamismo del proyecto traductor de los puntos ricos</i> ..	563
17.3.3.	Indicador <i>Coficiente de coherencia del proyecto traductor de los puntos ricos</i>	563
17.3.3.1.	Medición	564
17.3.3.2.	Resultados	564
17.3.3.2.1.	Aceptabilidad y <i>coeficiente de coherencia del proyecto traductor de los puntos ricos</i>	565
17.3.4.	Indicador <i>Coficiente de coherencia del proyecto traductor</i>	566
17.3.4.1.	Medición	566
17.3.4.2.	Resultados	567
17.3.4.2.1.	Aceptabilidad y <i>coeficiente de coherencia del proyecto traductor</i>	568
17.4.	Discusión de resultados	568
17.4.1.	Contrastación de hipótesis.....	568
17.4.2.	Conclusiones	571

18. Indicador <i>Índice de dinamismo traductor</i>	573
18.1. Caracterización del indicador	573
18.2. Medición	573
18.3. Resultados	573
18.3.1. Aceptabilidad e <i>índice de dinamismo traductor</i>	574
18.4. Discusión de resultados	575
18.4.1. Contrastación de hipótesis	575
18.4.2. Conclusiones.....	576
19. Relación entre variables	577
19.1. Medición	577
19.2. Resultados	579
19.2.1. Aceptabilidad.....	579
19.2.2. Variable <i>Conocimientos culturales</i>	580
19.2.3. Variable <i>Habilidad contrastiva cultural</i>	585
19.2.4. Variable <i>Componentes actitudinales culturales</i>	587
19.2.5. Variable <i>Uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales</i>	587
19.2.6. Variable <i>Toma de decisiones</i>	589
19.2.7. Variable <i>Identificación y resolución de problemas de traducción de índole cultural</i>	589
19.2.8. Variable <i>Eficacia del proceso traductor</i>	591
19.2.9. Variable <i>Conocimientos de traducción</i>	592
19.2.10. Variable <i>Proyecto traductor</i>	592
19.2.11. Indicador <i>Índice de dinamismo traductor</i>	592
19.3. Discusión de resultados	592
Conclusiones	595
Glosario. Competencias, subcompetencias, variables e indicadores	617
Bibliografía	625
Separata. Introducción y conclusiones de la tesis en inglés	651
Introduction	651
Conclusions	668
Apéndices	689
Apéndice I. Instrumentos del estudio exploratorio	691
Apéndice I.1. Cuestionario de caracterización de la muestra	691
Apéndice I.2. Cuestionario sobre el texto con culturemas analizados marcados	692
Apéndice I.3. Cuestionario de la traducción con culturemas analizados marcados	693
Apéndice II. Instrumentos de la prueba piloto	695
Apéndice II.1. Texto con culturemas analizados como puntos ricos	695
Apéndice II.2. Cuestionario inicial	696
Apéndice II.3. Cuestionario de conocimientos declarativos sobre cultura alemana	699
Apéndice II.4. Cuestionario de problemas de traducción de índole cultural	703
Apéndice II.5. Cuestionario de conocimientos de traducción	706
Apéndice II.6. Plantilla para la identificación y caracterización de los culturemas	709
Apéndice III. Validación del cuestionario de conocimientos declarativos sobre cultura alemana	711

Apéndice III.1. Valoración de la dificultad de los ítems del cuestionario de conocimientos declarativos sobre cultura alemana	711
Apéndice III.2. Versión alemana del cuestionario de conocimientos declarativos sobre cultura alemana para la validación externa	716
Apéndice IV. Instrumento de validación de la escala de inteligencia cultural y del cuestionario de personalidad multicultural	720
Apéndice V. Instrumentos del experimento sobre adquisición de la competencia cultural del traductor.....	723
Apéndice V.1. El texto con culturemas analizados como puntos ricos	723
Apéndice V.2. Cuestionario inicial para estudiantes.....	724
Apéndice V.3. Cuestionario inicial para traductores	727
Apéndice V.4. Cuestionario de conocimientos declarativos sobre cultura alemana	730
Apéndice V.5. Escala de inteligencia cultural	735
Apéndice V.6. Cuestionario de personalidad multicultural.....	736
Apéndice V.7. Cuestionario de conocimientos de traducción	737
Apéndice V.8. Cuestionario de problemas de traducción de índole cultural	739
Apéndice V.9. Plantilla para la identificación y caracterización de culturemas	742
Apéndice V.10. Documentación en papel para los sujetos	744
Apéndice V.11. Presentación del experimento para los sujetos	756
Apéndice V.12. Formulario de vaciado de datos para las variables <i>Uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales, Toma de decisiones y Eficacia del proceso traductor</i>	757
Apéndice VI. Guías de asignaturas relevantes para la adquisición de la competencia cultural del traductor del Grado en Traducción e Interpretación de la Universitat Autònoma de Barcelona	759
Apéndice VI.1. Introducción de las tecnologías de la traducción y de la interpretación	759
Apéndice VI.2. Tecnologías de la traducción y de la interpretación	759
Apéndice VI.3. Documentación aplicada a la traducción	759
Apéndice VI.4. Teoría de la traducción y de la interpretación	759
Apéndice VI.5. Idioma C1.....	759
Apéndice VI.6. Idioma C2.....	759
Apéndice VI.7. Idioma y traducción C1	759
Apéndice VI.8. Idioma y traducción C2	759
Apéndice VI.9. Idioma y traducción C3	760
Apéndice VI.10. Idioma y traducción C4	760
Apéndice VI.11. Idioma y traducción C5	760
Apéndice VI.12. Idioma y traducción C6	760
Apéndice VII. Comprobación de los supuestos para la aplicación de los procedimientos de modelización	761
Apéndice VII.1. Comprobación de los supuestos para la modelización del <i>índice de movilización de recursos culturales</i> a partir de los indicadores de la variable <i>Uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales</i>	761
Apéndice VII.2. Comprobación de los supuestos y cálculos de la modelización de las secuencias de acciones	764

Índice de tablas y figuras

Tablas

TABLA 1.1. Ejemplos de definiciones descriptivo-enumerativas (Kroeber y Kluckhohn, 1952).....	30
TABLA 1.2. Ejemplos de definiciones históricas (Kroeber y Kluckhohn, 1952).....	32
TABLA 1.3. Ejemplos de definiciones normativas (Kroeber y Kluckhohn, 1952).....	34
TABLA 1.4. Ejemplos de definiciones psicológicas (Kroeber y Kluckhohn, 1952).....	36
TABLA 1.5. Ejemplos de definiciones estructurales (Kroeber y Kluckhohn, 1952).....	38
TABLA 1.6. Ejemplos de definiciones genéticas (Kroeber y Kluckhohn, 1952).....	39
TABLA 1.7. Recapitulación de grupos definitorios en la primera mitad del siglo xx.....	41
TABLA 1.8. Categorías de definiciones de cultura en la segunda mitad del siglo xx según Faulkner et al. (2006, pp. 29–31).....	43
TABLA 1.9. Ejemplos de definiciones que caracterizan la cultura como modo de vida (Baldwin, Faulkner, Hecht y Lindsley, 2006).....	45
TABLA 1.10. Ejemplos de definiciones que caracterizan la cultura como estructuras cognitivas (Baldwin, Faulkner, Hecht y Lindsley, 2006).....	45
TABLA 1.11. Ejemplos de definiciones que caracterizan la cultura como estructuras de comportamiento (Baldwin, Faulkner, Hecht y Lindsley, 2006).....	46
TABLA 1.12. Ejemplos de definiciones que caracterizan la cultura como estructuras de significación (Baldwin, Faulkner, Hecht y Lindsley, 2006).....	46
TABLA 1.13. Ejemplos de definiciones que caracterizan la cultura como estructuras relacionales (Baldwin, Faulkner, Hecht y Lindsley, 2006).....	47
TABLA 1.14. Ejemplos de definiciones que caracterizan la cultura como organización social (Baldwin, Faulkner, Hecht y Lindsley, 2006).....	47
TABLA 1.15. Ejemplos de definiciones que caracterizan la cultura como abstracción (Baldwin, Faulkner, Hecht y Lindsley, 2006).....	48
TABLA 1.16. Ejemplos de definiciones que caracterizan la cultura como guía para la adaptación y supervivencia en el medio (Baldwin, Faulkner, Hecht y Lindsley, 2006).....	49
TABLA 1.17. Ejemplos de definiciones que caracterizan la cultura como cultura como identidad o pertenencia al grupo o como diferencia de otros grupos (Baldwin, Faulkner, Hecht y Lindsley, 2006).....	49
TABLA 1.18. Ejemplos de definiciones que caracterizan la cultura como expresión de valores (Baldwin, Faulkner, Hecht y Lindsley, 2006).....	50
TABLA 1.19. Ejemplos de definiciones que caracterizan la cultura como función estereotipante (Baldwin, Faulkner, Hecht y Lindsley, 2006).....	50
TABLA 1.20. Ejemplos de definiciones que caracterizan la cultura como sistema de control de otros individuos y grupos (Baldwin, Faulkner, Hecht y Lindsley, 2006).....	51
TABLA 1.21. Ejemplos de definiciones que caracterizan la cultura como proceso de diferenciación entre grupos (Baldwin, Faulkner, Hecht y Lindsley, 2006).....	52
TABLA 1.22. Ejemplos de definiciones que caracterizan la cultura como proceso de creación de sentido y de significado para el grupo (Baldwin, Faulkner, Hecht y Lindsley, 2006).....	52
TABLA 1.23. Ejemplos de definiciones que caracterizan la cultura como proceso de manipulación de materiales obtenidos de la naturaleza (Baldwin, Faulkner, Hecht y Lindsley, 2006).....	53
TABLA 1.24. Ejemplos de definiciones que caracterizan la cultura como proceso de relación con otros individuos o grupos (Baldwin, Faulkner, Hecht y Lindsley, 2006).....	53
TABLA 1.25. Ejemplos de definiciones que caracterizan la cultura como proceso de estructuración del poder (Baldwin, Faulkner, Hecht y Lindsley, 2006).....	54
TABLA 1.26. Ejemplos de definiciones que caracterizan la cultura como proceso de transmisión de un modo de vida (Baldwin, Faulkner, Hecht y Lindsley, 2006).....	55
TABLA 1.27. Ejemplos de definiciones que caracterizan la cultura como productos derivados de actividades humanas (Baldwin, Faulkner, Hecht y Lindsley, 2006).....	55
TABLA 1.28. Ejemplos de definiciones que caracterizan la cultura como productos derivados de representaciones o significaciones sociales (Baldwin, Faulkner, Hecht y Lindsley, 2006).....	56

TABLA 1.29. Ejemplos de definiciones que caracterizan la cultura como progreso moral (Baldwin, Faulkner, Hecht y Lindsley, 2006).....	57
TABLA 1.30. Ejemplos de definiciones que caracterizan la cultura como instrucción del individuo (Baldwin, Faulkner, Hecht y Lindsley, 2006).....	58
TABLA 1.31. Ejemplos de definiciones que caracterizan la cultura como un aspecto exclusivo del ser humano (Baldwin, Faulkner, Hecht y Lindsley, 2006)	58
TABLA 1.32. Ejemplos de definiciones que caracterizan la cultura como país (Baldwin, Faulkner, Hecht y Lindsley, 2006).....	59
TABLA 1.33. Ejemplos de definiciones que caracterizan la cultura como las variaciones sociales entre los miembros de una sociedad (Baldwin, Faulkner, Hecht y Lindsley, 2006)	60
TABLA 1.34. Ejemplos de definiciones que caracterizan la cultura como proceso de dominación política e ideológica (Baldwin, Faulkner, Hecht y Lindsley, 2006).....	61
TABLA 1.35. Ejemplos de definiciones que caracterizan la cultura como proceso de fragmentación del poder (Baldwin, Faulkner, Hecht y Lindsley, 2006).....	61
TABLA 1.36. Aspectos positivos y negativos de los tipos definitorios propuestos por Hecht, Baldwin y Faulkner (2006, pp. 55–62)	64
TABLA 1.37. Recapitulación de enfoques antropológicos.....	73
TABLA 1.38. Recapitulación de los conceptos básicos para una definición general del concepto de cultura en Antropología cultural	83
TABLA 1.39. Escala de niveles de equivalencia de valores entre culturas de Fischer (2013).....	99
TABLA 2.1. Clasificación de realia de Vlájov y Florín (1980)	127
TABLA 3.1. Recapitulación de las características sobre los aspectos culturales en los modelos de competencia traductora	162
TABLA 3.2. Rúbrica para el ítem «Become familiar with a range of resources available for knowledge acquisition» (Yarosh, 2015, p. 171).....	187
TABLA 3.3. Ítems del factor central enfoque intercultural del proceso traductor propuestos por Yarosh (2012, p. 281) y subcompetencias de la competencia traductora de PACTE (2003) con las cuales se relacionan.....	189
TABLA 3.4. Recapitulación de los aspectos más relevantes de los modelos de competencia (inter)cultural	192
TABLA 3.5. Los siete apartados del temario para el aprendizaje sobre la traducción de referencias culturales de González Davies y Scott-Tennent (2005)	198
TABLA 3.6. Propuesta de Katan para la distribución de los estadios de adquisición de la competencia intercultural en el grado de Mediación lingüística en Italia (2009b, pp. 300–311)	201
TABLA 3.7. Objetivos de tres actividades llevadas a cabo en las sesiones piloto para el desarrollo de la competencia intercultural del traductor de Yarosh y Muies (2011, pp. 46–49)	205
TABLA 3.8. Niveles de desempeño de la competencia intercultural del traductor según PICT (2012b)..	210
TABLA 3.9. Propuesta pedagógica de Yarosh (2015) para la adquisición de la competencia intercultural del traductor en diez sesiones	216
TABLA 3.10. Conocimientos, habilidades y actitudes de la competencia intercultural necesarias para el traductor (Gutiérrez Bregón, 2016, p. 69)	219
TABLA 3.11. Fases de adquisición de la competencia intercultural del traductor según Cnyrim (2016, p. 135).....	222
TABLA 3.12. Instrumentos de evaluación y tareas evaluadoras para la competencia cultural del traductor propuestos por Hurtado Albir y Olalla-Soler (2016, pp. 329–337).....	224
TABLA 3.13. Fases de adquisición de la competencia (inter)cultural según Witte (2000, 2008), Katan (2009b) y Cnyrim (2016)	227
TABLA 3.14. Comparación de los niveles de desempeño de la competencia intercultural del traductor según PICT (2012b) y Yarosh (2012, 2015).....	229
TABLA 3.15. Aspectos clave de los estudios empíricos sobre la competencia (inter)cultural del traductor para mejorar la enseñanza de esta competencia.....	230
TABLA 3.16. Recopilación de propuestas didácticas para la enseñanza de la competencia (inter)cultural del traductor	232
TABLA 4.1. Características de la muestra del estudio experimental (Olalla-Soler y Hurtado Albir, 2014, p. 21).....	252

TABLA 4.2. Texto utilizado para el estudio exploratorio. Se marcan los culturemas utilizados en el análisis de la identificación y caracterización de los culturemas y se subrayan los utilizados en el análisis de la aceptabilidad y las técnicas de traducción.....	255
TABLA 4.3. Hipótesis testadas en la prueba piloto (Olalla-Soler, 2015a, p. 94; traducción propia).....	260
TABLA 4.4. Variables dependientes, definiciones, indicadores e instrumentos de recogida de datos del estudio piloto (Olalla-Soler, 2015a, p. 97, 2017; PACTE, 2014, pp. 94–95, 2017e).....	262
TABLA 5.1. Hipótesis teóricas del experimento de adquisición de la competencia cultural del traductor	272
TABLA 5.2. Hipótesis empíricas del experimento de adquisición de la competencia cultural del traductor.....	273
TABLA 5.3. Hipótesis operacionales del experimento de adquisición de la competencia cultural del traductor.....	274
TABLA 5.4. Recapitulación de variables dependientes, hipótesis, indicadores e instrumentos de recogida de datos.....	288
TABLA 6.1. Composición de la muestra de estudiantes.....	311
TABLA 6.2. Edad de la muestra de estudiantes.....	312
TABLA 6.3. Sexo de la muestra de estudiantes.....	313
TABLA 6.4. Lenguas maternas de la muestra de estudiantes.....	313
TABLA 6.5. Lenguas A de la muestra de estudiantes.....	314
TABLA 6.6. Lenguas B de la muestra de estudiantes.....	314
TABLA 6.7. Otras lenguas que estudian los sujetos de la muestra de estudiantes.....	315
TABLA 6.8. Porcentaje de sujetos que tienen experiencia profesional en traducción por grupo experimental.....	317
TABLA 6.9. Asignaturas básicas y obligatorias de primer a cuarto curso del Grado en Traducción e Interpretación de la UAB con alemán como segunda lengua extranjera (“Grau de Traducció i Interpretació. Pla d’estudis. Plans docents”, 2016).....	318
TABLA 6.10. Asignaturas optativas del Grado en Traducción e Interpretación para los estudiantes de alemán como segunda lengua extranjera de acuerdo con la oferta de asignaturas del curso en el cual se realizó el experimento (2014/2015) (Grau de Traducció i Interpretació. Pla d’estudis. Plans docents”, 2016).....	321
TABLA 6.11. Competencias desarrolladas en las asignaturas de Idioma C de alemán y de Idioma y traducción C de alemán.....	322
TABLA 6.12. Contenidos socioculturales que se trabajan en las asignaturas de Idioma C de alemán e Idioma y traducción C de alemán.....	324
TABLA 7.1. Puntos ricos seleccionados, tipos de problemas y rasgos relevantes.....	328
TABLA 7.2. Escalas aplicadas para el análisis de la evolución de los indicadores.....	333
TABLA 7.3. División de las escalas de los indicadores para el cruce con la aceptabilidad.....	335
TABLA 7.4. Distribuciones comprobadas en los indicadores del estudio experimental.....	342
TABLA 7.5. Ejemplos de histogramas y curvas de distribución para datos con distribución exponencial y normal.....	343
TABLA 7.6. Ejemplos de curvas normales leptocúrtica, platicúrtica y mesocúrtica (Everitt, 1998, p. 181).....	344
TABLA 7.7. Ejemplos de curvas negativamente asimétrica y positivamente asimétrica.....	345
TABLA 7.8. Ejemplos de gráficos Q-Q para distribuciones normal y exponencial.....	346
TABLA 7.9. Ejemplos de gráficos de dispersión para dos indicadores cuya relación es lineal y para dos indicadores cuya relación no lo es.....	348
TABLA 8.1. Indicador transversal Aceptabilidad.....	359
TABLA 8.2. Criterio de evaluación de la aceptabilidad de los puntos ricos seleccionados.....	361
TABLA 8.3. Permutación de la aceptabilidad en cuanto al sentido, la función y la lengua (PACTE, 2008, 2009, 2017a).....	365
TABLA 8.4. Permutación de los tres elementos del punto rico 5 (cadena referencial).....	366
TABLA 8.5. Media de aceptabilidad global (desviación estándar entre paréntesis).....	367
TABLA 8.6. Media de aceptabilidad por punto rico (desviación estándar entre paréntesis).....	370
TABLA 8.7. Media de aceptabilidad por factor (desviación estándar entre paréntesis).....	372
TABLA 9.1. Variable Conocimientos sobre la cultura de partida.....	377
TABLA 9.2. Ejemplos de ítems extraídos del Einbürgerungstest (“Einbürgerungstest Online”, 2016).....	382

TABLA 9.3. Muestra utilizada para medir la validez del contenido del cuestionario de conocimientos declarativos sobre cultura alemana	387
TABLA 9.4. Ejemplo de cálculo del índice de acierto de los sujetos	390
TABLA 9.5. Ejemplo de cálculo del coeficiente de coherencia de cada ítem.....	390
TABLA 9.6. Media y desviación estándar del índice de acierto por grupo de estudio	392
TABLA 9.7. Estadísticos de tendencia central y de dispersión del coeficiente de coherencia entre la probabilidad de acierto y el índice de acierto por grupo de estudio	393
TABLA 9.8. Correlación de Pearson entre el índice de acierto y el índice de probabilidad de acierto por grupo de estudio	394
TABLA 9.9. Ejemplo de análisis de tres ítems para el análisis de la validez aparente del cuestionario de conocimientos declarativos sobre cultura alemana	396
TABLA 9.10. Media del índice de conocimientos sobre cultura alemana (desviación estándar entre paréntesis)	400
TABLA 9.11. Media de aceptabilidad según el índice de conocimientos sobre cultura alemana	401
TABLA 9.12. Media de porcentaje de culturemas caracterizados y media de porcentaje de puntos ricos caracterizados (desviación estándar entre paréntesis)	403
TABLA 9.13. Media de aceptabilidad según la cantidad de culturemas caracterizados.....	404
TABLA 9.14. Media de aceptabilidad según la cantidad de puntos ricos caracterizados	405
TABLA 9.15. Media del índice de conocimientos culturales previos a la traducción de los culturemas (por punto rico y global) (desviación estándar entre paréntesis).....	406
TABLA 9.16. Media de aceptabilidad según el índice de conocimientos culturales previos a la traducción de los culturemas	407
TABLA 10.1. Variable Habilidad contrastiva cultural	411
TABLA 10.2. Media del porcentaje de culturemas identificados y media del porcentaje de puntos ricos identificados como culturemas (desviación estándar entre paréntesis)	414
TABLA 10.3. Media de aceptabilidad según la cantidad de culturemas identificados	415
TABLA 10.4. Media de aceptabilidad según la cantidad de puntos ricos identificados como culturemas	415
TABLA 10.5. Mediana del índice de movilización de los recursos culturales según el grado de recursos culturales internos (desviación estándar entre paréntesis).....	419
TABLA 10.6. Media de aceptabilidad del índice de movilización de los recursos culturales por nivel de recursos culturales internos y por grupo experimental	421
TABLA 11.1. Variable Componentes actitudinales culturales	427
TABLA 11.2. A de Cronbach para las escalas de la escala de inteligencia cultural.....	432
TABLA 11.3. Medias de comprensibilidad de los ítems de la escala de inteligencia cultural	433
TABLA 11.4. A de Cronbach para las escalas del cuestionario de personalidad multicultural	437
TABLA 11.5. Correlaciones entre las escalas del cuestionario de personalidad multicultural	438
TABLA 11.6. Medias de comprensibilidad de los ítems de las escalas del cuestionario de personalidad multicultural	438
TABLA 11.7. Media de las actitudes del constructo de inteligencia cultural e índice de inteligencia cultural (desviación estándar entre paréntesis).....	440
TABLA 11.8. Media de aceptabilidad según el índice de inteligencia cultural	441
TABLA 11.9. Inversión de las puntuaciones para los ítems del cuestionario de personalidad cultural formulados de manera opuesta	442
TABLA 11.10. Media de las actitudes del constructo de eficacia multicultural e índice de eficacia multicultural (desviación estándar entre paréntesis)	442
TABLA 11.11. Media de aceptabilidad según el índice de eficacia multicultural	444
TABLA 12.1. Variable Uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales	447
TABLA 12.2. Media y porcentaje de la variedad de recursos (desviación estándar entre paréntesis).....	450
TABLA 12.3. Media de aceptabilidad según la variedad de recursos	451
TABLA 12.4. Media de la cantidad de consultas (desviación estándar entre paréntesis).....	452
TABLA 12.5. Media de aceptabilidad según la cantidad de consultas utilizada.....	453
TABLA 12.6. Media y porcentaje de la variedad de consultas (desviación estándar entre paréntesis)	456
TABLA 12.7. Media de aceptabilidad según la variedad de consultas utilizada.....	457
TABLA 12.8. Porcentaje de uso de cada tipo de combinación de consultas	457
TABLA 12.9. Media de aceptabilidad según el tipo de combinación de consultas.....	459

TABLA 12.10. Media del tiempo total invertido en consultas y media del porcentaje de tiempo invertido en consultas respecto al tiempo total invertido en la traducción (desviación estándar entre paréntesis)	461
TABLA 12.11. Resultados de los test post-hoc de comparación entre grupos a partir del test Jonckheere-Terpstra.....	463
TABLA 12.12. Media del tiempo invertido en consultas en la orientación y media del porcentaje de tiempo invertido en consultas en la orientación respecto al tiempo total de la orientación (desviación estándar entre paréntesis).....	463
TABLA 12.13. Media del tiempo invertido en consultas en el desarrollo y media del porcentaje de tiempo invertido en consultas en el desarrollo respecto al tiempo total del desarrollo (desviación estándar entre paréntesis)	464
TABLA 12.14. Media del tiempo invertido en consultas en la revisión y media del porcentaje de tiempo invertido en consultas en la revisión respecto al tiempo total de la revisión (desviación estándar entre paréntesis)	466
TABLA 12.15. Media de aceptabilidad según el tiempo invertido en consultas	466
TABLA 12.16. Resultados del modelo de regresión (ANOVA - estadístico F)	469
TABLA 12.17. Efectos de las variables pronosticadoras sobre la variable objetivo índice de movilización de los recursos culturales	469
TABLA 12.18. Coeficiente de importancia del efecto de las variables pronosticadoras incluidas en el modelo sobre el índice de movilización de los recursos culturales	470
TABLA 12.19. Coeficientes de regresión de las variables pronosticadoras incluidas en el modelo para el índice de movilización de los recursos culturales.....	470
TABLA 13.1. Variable Toma de decisiones.....	481
TABLA 13.2. Porcentaje de uso de las secuencias de acciones.....	484
TABLA 13.3. Distribución de las secuencias de acciones de apoyo interno y apoyo externo (total y en porcentaje)	485
TABLA 13.4. Media de aceptabilidad según la secuencia utilizada (desviación estándar entre paréntesis)	486
TABLA 13.5. Número de casos de AIA y porcentaje relativo respecto al total de secuencias AI; número de casos de AINA y porcentaje relativo al total de secuencias AI; número de secuencias AI respecto al total de secuencias y porcentaje de secuencias AI relativo al total de secuencias	488
TABLA 13.6. Media de aceptabilidad según el tipo de apoyo interno.....	489
TABLA 13.7. Test de verosimilitud para la regresión logística multinomial con selección de variables hacia delante con pasos sucesivos	492
TABLA 13.8. Estadísticos de ajuste global para el modelo de regresión logística multinomial: desviación y razón de verosimilitudes	493
TABLA 13.9. Estadísticos de ajuste global del modelo de regresión logística multinomial: pseudo-r ²	493
TABLA 13.10. Test de verosimilitud para el modelo de regresión logística multinomial ampliado	494
TABLA 13.11. Estadísticos de ajuste global para el modelo de regresión logística multinomial ampliado: desviación y razón de verosimilitudes	494
TABLA 13.12. Estadísticos de ajuste global para el modelo de regresión logística multinomial ampliado: pseudo-r ²	495
TABLA 13.13. Resultados de la clasificación de las categorías reales respecto a las categorías pronosticadas	496
TABLA 13.14. Orden probabilístico de uso de las secuencias de acciones para la variable independiente grado de adquisición de la competencia cultural del traductor.....	497
TABLA 13.15. Orden probabilístico de uso de las secuencias de acciones para la variable pronosticadora naturaleza del punto rico.....	498
TABLA 13.16. Orden probabilístico de uso de las secuencias de acciones para la variable pronosticadora nivel de aceptabilidad del punto rico	500
TABLA 13.17. Orden probabilístico de uso de las secuencias de acciones para la variable pronosticadora identificación de los puntos ricos como culturemas	500
TABLA 13.18. Orden probabilístico de uso de las secuencias de acciones para la variable pronosticadora nivel de conocimientos culturales sobre la cultura alemana.....	502
TABLA 13.19. Recapitulación de las probabilidades de uso de cada secuencia de acción según los niveles de las variables pronosticadoras analizadas	503

TABLA 14.1. Variable Identificación y resolución de problemas de traducción de índole cultural	509
TABLA 14.2. Ítems del cuestionario de problemas de traducción de índole cultural utilizados para la recogida de datos de la variable Identificación y resolución de problemas de traducción de índole cultural	512
TABLA 14.3. Media del índice de dificultad de la traducción del texto (desviación estándar entre paréntesis)	513
TABLA 14.4. Media de aceptabilidad según el índice de dificultad de la traducción del texto.....	514
TABLA 14.5. Media del porcentaje de identificación de culturemas como problemas de traducción (desviación estándar entre paréntesis).....	515
TABLA 14.6. Media de aceptabilidad según el grado de identificación de culturemas como problemas de traducción.....	516
TABLA 14.7. Caracterización de los problemas de traducción del texto (en porcentaje). Primer nivel de importancia.....	518
TABLA 14.8. Caracterización de los problemas de traducción del texto (en porcentaje). Segundo nivel de importancia.....	519
TABLA 14.9. Caracterización de los problemas de traducción del texto (en porcentaje). Tercer nivel de importancia.....	520
TABLA 14.10. Dificultades de traducción del punto rico 1 (cultura lingüística) en porcentaje	521
TABLA 14.11. Dificultades de traducción del punto rico 2 (medio natural) en porcentaje.....	522
TABLA 14.12. Dificultades de traducción del punto rico 3 (patrimonio cultural) en porcentaje.....	522
TABLA 14.13. Dificultades de traducción del punto rico 4 (cultura social) en porcentaje	523
TABLA 14.14. Dificultades de traducción del punto rico 5 (cadena referencial) en porcentaje.....	524
TABLA 14.15. Media del coeficiente de satisfacción de las soluciones traductores global y por punto rico (desviación estándar entre paréntesis).....	526
TABLA 14.16. Media de aceptabilidad según el coeficiente de satisfacción de las soluciones traductoras	527
TABLA 15.1. Variable Eficacia del proceso traductor.....	533
TABLA 15.2. Media de tiempo invertido en la traducción (desviación estándar entre paréntesis).....	535
TABLA 15.3. Media de tiempo invertido en las fases de la traducción (en minutos y en porcentaje relativo al tiempo total invertido en la traducción; desviación estándar entre paréntesis).....	537
TABLA 15.4. Media de aceptabilidad según el grado de tiempo invertido en la traducción	539
TABLA 16.1. Variable Conocimientos de traducción.....	543
TABLA 16.2. Pares de ítems del cuestionario de conocimientos de traducción seleccionados para el análisis del índice de dinamismo de los conocimientos de traducción (PACTE, 2008, pp.112–113, 2017g, p. 140).....	545
TABLA 16.3. Media del índice de dinamismo de los conocimientos de traducción y del coeficiente de coherencia de los conocimientos de traducción por grupo de sujetos que participó en la validación del cuestionario de conocimientos de traducción (PACTE, 2017g, p. 139)	546
TABLA 16.4. Permutación de las puntuaciones de la escala de Likert para una pregunta dinámica y su par estático y su equivalencia en categoría de dinamismo (PACTE, 2008, 2014, 2017g, p. 141).....	547
TABLA 16.5. Media del índice de dinamismo de los conocimientos de traducción (desviación estándar entre paréntesis).....	548
TABLA 16.6. Media de aceptabilidad según el índice de dinamismo de los conocimientos de traducción	550
TABLA 16.7. Permutación de las puntuaciones de la escala de Likert para una pregunta dinámica y su par estático y su equivalencia en categoría de dinamismo (PACTE, 2008, 2014, 2017g, p. 142).....	551
TABLA 16.8. Media del coeficiente de coherencia de los conocimientos de traducción (desviación estándar entre paréntesis)	552
TABLA 16.9. Media de aceptabilidad según el coeficiente de coherencia de los conocimientos de traducción.....	553
TABLA 17.1. Variable Proyecto traductor.....	557
TABLA 17.2. Ítems del cuestionario de problemas de traducción de índole cultural utilizados para la recogida de datos para la variable Proyecto traductor.....	558
TABLA 17.3. Media de aceptabilidad del índice de dinamismo del proyecto traductor global (desviación estándar entre paréntesis)	560
TABLA 17.4. Media de aceptabilidad según el índice de dinamismo del proyecto traductor global.....	561

TABLA 17.5. Media del índice de dinamismo del proyecto traductor de los puntos ricos (desviación estándar entre paréntesis).....	562
TABLA 17.6. Media de aceptabilidad según el índice de dinamismo del proyecto traductor de los puntos ricos.....	563
TABLA 17.7. Media del coeficiente de coherencia del proyecto traductor de los puntos ricos (desviación estándar entre paréntesis).....	564
TABLA 17.8. Media de aceptabilidad según el coeficiente de coherencia del proyecto traductor de los puntos ricos.....	565
TABLA 17.9. Media del coeficiente de coherencia del proyecto traductor (desviación estándar entre paréntesis).....	567
TABLA 17.10. Media de aceptabilidad según el coeficiente de coherencia del proyecto traductor.....	568
TABLA 18.1. Indicador índice de dinamismo traductor.....	573
TABLA 18.2. Media del índice de dinamismo traductor (desviación estándar entre paréntesis).....	574
TABLA 18.3. Media de aceptabilidad según el índice de dinamismo traductor.....	574
TABLA 19.1. Correlaciones para el indicador aceptabilidad.....	579
TABLA 19.2. Correlaciones para el indicador índice de conocimientos sobre cultura alemana.....	580
TABLA 19.3. Correlaciones para el indicador cantidad de culturemas caracterizados.....	582
TABLA 19.4. Correlaciones para el indicador índice de conocimientos culturales previos a la traducción de los culturemas.....	583
TABLA 19.5. Correlaciones para el indicador cantidad de culturemas identificados.....	586
TABLA 19.6. Correlaciones para el indicador índice de movilización de los recursos culturales.....	586
TABLA 19.7. Correlaciones para el indicador variedad de recursos.....	587
TABLA 19.8. Correlaciones para el indicador cantidad de consultas.....	587
TABLA 19.9. Correlaciones para el indicador tiempo invertido en consultas.....	588
TABLA 19.10. Correlaciones para el indicador índice de dificultad de la traducción del texto.....	589
TABLA 19.11. Correlaciones para el indicador identificación de culturemas como problemas de traducción.....	590
TABLA 19.12. Correlaciones para el indicador coeficiente de satisfacción de las soluciones traductoras.....	590
TABLA 19.13. Correlaciones para el indicador tiempo invertido en la traducción.....	591

Figuras

FIGURA 1.1. Modelo de elementos culturales agrupados. Fuente: Hecht, Baldwin y Faulkner (2006, p. 66).....	62
FIGURA 1.2. Estímulos presentados en el experimento de Mayr y Buchner (2007).....	88
FIGURA 1.3. Los diez valores centrales identificados por Schwartz (1992).....	97
FIGURA 1.4. Mapas de grupos sociales de España (arriba) y del cantón alemán de Suiza (abajo) y percepción en cuanto al nivel de cordialidad y competencia. Fuente: Fiske y Durante (2016, pp. 28, 42).....	106
FIGURA 3.1. Modelo de competencia intercultural de Yarosh (2015, p. 134).....	185
FIGURA 3.2. Propuesta de modelo de competencia cultural del traductor.....	247
FIGURA 5.1. Ejemplo de estudio longitudinal con una muestra y mediciones repetidas al final de cada curso.....	269
FIGURA 7.1. Estructura de las carpetas electrónicas de los sujetos (sujeto de ejemplo: EST2_08).....	330
FIGURA 7.2. Ejemplo de conjunto de datos distribuidos de manera normal con márgenes de los intervalos de confianza para la media de la muestra al 68 y al 95 %.....	340
FIGURA 7.3. Ejemplo de diagrama de caja con el tipo de información proporcionada.....	356
FIGURA 8.1. Composición del cálculo de la aceptabilidad (por punto rico, por factor y la aceptabilidad global).....	360
FIGURA 8.2. Diagrama de caja para la aceptabilidad global de los cinco grupos experimentales.....	368
FIGURA 9.1. Ejemplo de ítem del cuestionario y del diferencial semántico utilizado en el cuestionario para el profesorado.....	386
FIGURA 9.2. Ejemplo de análisis para un ítem del cuestionario para el profesorado.....	386
FIGURA 9.3. Gráfico de distribución del <i>índice de probabilidad de acierto</i>	388

FIGURA 9.4. Gráfico de distribución del <i>índice de acierto</i> por grupo de estudio.....	392
FIGURA 9.5. Gráfico de dispersión del <i>índice de acierto</i> y del <i>índice de probabilidad de acierto</i> por grupo de estudio	394
FIGURA 12.1. Diagrama de caja para el <i>tiempo invertido en consultas</i> de los cinco grupos experimentales	462
FIGURA 12.2. Diagrama de caja para el <i>tiempo invertido en consultas</i> en el desarrollo de los cinco grupos experimentales.....	465
FIGURA 12.3. Efecto del grado de adquisición de la competencia cultural sobre el <i>índice de movilización de los recursos culturales</i>	471
FIGURA 12.4. Efecto de la media de porcentaje de uso de diccionarios bilingües sobre el <i>índice de movilización de los recursos culturales</i>	472
FIGURA 12.5. Efecto de la identificación de los puntos ricos como culturemas sobre el <i>índice de movilización de los recursos culturales</i>	472
FIGURA 12.6. Efecto de la cantidad de recursos sobre el <i>índice de movilización de los recursos culturales</i>	473
FIGURA 15.1. Diagrama de caja para el <i>tiempo invertido en la traducción</i> de los cinco grupos experimentales.....	536
FIGURA 16.1. Diagrama de caja para el <i>índice de dinamismo de los conocimientos de traducción</i> de los cinco grupos experimentales	549
FIGURA 19.1. Diagrama de dispersión de la <i>aceptabilidad</i> y el <i>tiempo invertido en la traducción</i>	580
FIGURA 19.2. Diagrama de dispersión para el <i>índice de conocimientos sobre cultura alemana</i> y el <i>índice de dificultad de la traducción del texto</i>	581
FIGURA 19.3. Diagrama de dispersión para el <i>índice de conocimientos sobre cultura alemana</i> y el <i>tiempo invertido en la traducción</i>	581
FIGURA 19.4. Diagrama de dispersión para el <i>índice de conocimientos sobre cultura alemana</i> y la <i>identificación de culturemas como problemas de traducción</i>	582
FIGURA 19.5. Diagrama de dispersión para la <i>cantidad de culturemas caracterizados</i> y el <i>índice de dificultad de la traducción del texto</i>	583
FIGURA 19.6. Diagrama de dispersión para el <i>índice de conocimientos culturales previos a la traducción de los culturemas</i> y el <i>índice de dificultad de la traducción del texto</i>	584
FIGURA 19.7. Diagrama de dispersión para el <i>índice de conocimientos culturales previos a la traducción de los culturemas</i> y el <i>tiempo invertido en consultas</i>	584
FIGURA 19.8. Diagrama de dispersión para el <i>índice de conocimientos culturales previos a la traducción de los culturemas</i> y el <i>tiempo invertido en la traducción</i>	585
FIGURA 19.9. Diagrama de dispersión para el <i>tiempo invertido en consultas</i> y el <i>coeficiente de satisfacción de las soluciones traductoras</i>	588
Figura 19.10. Diagrama de relaciones entre variables	593

Resumen

El objetivo general de la investigación es estudiar cómo se adquiere la competencia cultural del traductor. Para ello, fijamos los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar los rasgos que caracterizan el concepto de cultura y sus implicaciones para la traducción.
2. Identificar los rasgos que caracterizan la competencia cultural del traductor.
3. Identificar los rasgos que caracterizan la adquisición de la competencia cultural del traductor.

Para alcanzar el objetivo general de la tesis se propone un modelo de competencia cultural del traductor y se lleva a cabo un estudio empírico-experimental con el fin de recoger datos sobre la adquisición de la competencia cultural del traductor en la combinación lingüística alemán-español. Esta investigación se enmarca en la investigación en Competencia Traductora y en Adquisición de la Competencia Traductora realizada por el Grupo PACTE (Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación) de la Universitat Autònoma de Barcelona.

El tipo de experimento diseñado es un simulacro de estudio longitudinal. La muestra seleccionada se compone de un total de 38 estudiantes de los cuatro cursos del Grado en Traducción e Interpretación de la Universitat Autònoma de Barcelona con alemán como segunda lengua extranjera. Diez traductores profesionales de la combinación lingüística alemán-español componen el grupo de control. En el experimento se recogen datos tanto del proceso traductor como del producto y se mide un total de 27 indicadores repartidos en nueve variables y un indicador transversal (la aceptabilidad de las soluciones traductoras). Las variables son: *Conocimientos sobre la cultura de partida*, *Habilidad contrastiva cultural*, *Componentes actitudinales culturales*, *Uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales*, *Toma de decisiones*, *Identificación y resolución de los problemas de traducción de índole cultural*, *Eficacia del proceso traductor*, *Conocimientos de traducción* y *Proyecto traductor*.

Los resultados obtenidos en el estudio empírico han servido para identificar rasgos característicos del proceso de adquisición de la competencia cultural del traductor y características propias de la competencia cultural del traductor.

Abstract

The overall aim of this thesis is to study how the translator's cultural competence is acquired. To do so, we have set three specific objectives, which are the following:

1. To identify the features that characterise the concept of culture and its implications for translation.
2. To identify the features that characterise the translator's cultural competence.
3. To identify the features that characterise the translator's cultural competence acquisition.

To achieve the overall aim of the thesis, a translator's cultural competence model was proposed and an experimental study has been conducted to collect data about the translator's cultural competence acquisition in the language pair German-Spanish. This study is part of the research into Translation Competence and Translation Competence Acquisition conducted by the PACTE Group (Process of Acquisition of Translation Competence and Evaluation) at the Universitat Autònoma de Barcelona.

The experiment was designed as a simulation of a longitudinal study. A sample of 38 students with German as a second foreign language was selected from the four years of the Bachelor's Degree in Translation and Interpreting at the Universitat Autònoma de Barcelona. The control group was formed by ten translators with the German-Spanish language combination.

Data about both the translation process and the translation product was collected. A total of 27 indicators were measured and they are associated with nine dependent variables. Acceptability (measurement of the quality of the proposed solutions) has been added as a transversal indicator. The dependent variables are: *Knowledge of the source culture*, *Cultural contrastive skill*, *Culture-related attitudinal components*, *Use of instrumental resources for the acquisition of cultural knowledge*, *Decision-making*, *Identification and solution of translation problems of a cultural nature*, *Efficacy of the translation process*, *Knowledge of translation*, and *Translation project*.

The results obtained contributed to the identification of characteristic features of the acquisition process of the translator's cultural competence and the specific features of the translator's cultural competence.

Introducción

La finalidad de esta tesis es estudiar cómo se adquiere la competencia cultural del traductor. Para ello, se realiza un estudio experimental con una muestra de 38 estudiantes de traducción alemán-español de los cuatro cursos del Grado en Traducción e Interpretación de la Universitat Autònoma de Barcelona y con 10 traductores profesionales.

Sin duda alguna, la cultura en traducción ha sido uno de los temas más estudiados desde los inicios de la Traductología moderna. Este tema tuvo su auge en la década de los ochenta y de los noventa con el *cultural turn*, en palabras de Snell-Hornby (2006). Los aspectos culturales y su importancia se han constatado en la mayoría de modelos de competencia traductora, ha habido propuestas didácticas para la enseñanza de la competencia cultural y, aunque pocos, algunos investigadores han propuesto modelos que han definido la competencia (inter)cultural. Sin embargo, no se ha formulado todavía ningún modelo de adquisición de esta competencia y las pocas propuestas de fases de adquisición existentes no han sido validadas empíricamente. Además, ninguno de los modelos de competencia (inter)cultural del traductor ha sido validado empíricamente mediante estudios experimentales, algo que resulta sorprendente dada la larga tradición investigadora en este campo. Solamente el modelo de competencia intercultural del traductor propuesto por Yarsoh (2012) ha sido sometido a validación empírica, aunque no se ha hecho desde un enfoque experimental y, como veremos, presenta ciertas limitaciones en su diseño.

Vivimos en un mundo globalizado en el cual las culturas entran en contacto entre ellas constantemente y por procesos muy distintos, siendo la traducción uno de ellos. El traductor debe ser capaz de movilizar los conocimientos sobre las culturas de partida y de llegada para ofrecer soluciones adecuadas al encargo de traducción. Sin embargo, como veremos, el papel del traductor no es solo acumular y almacenar conocimientos culturales que posteriormente aplicará, sino ser capaz de identificar problemas de índole cultural al traducir, movilizar sus conocimientos para alcanzar la solución más adecuada en cada contexto y, en caso de que no disponga de esos conocimientos, utilizar estrategias para adquirirlos mediante la documentación. Además, el traductor desarrolla una serie de actitudes culturales que influyen en el modo de percibir, interpretar y evaluar otras culturas. Si bien estas actitudes no influyen directamente en el proceso traductor, facilitan

la percepción de discrepancias entre la cultura de partida y de llegada y estimulan la adquisición de nuevos conocimientos culturales y su movilización al traducir. Así pues, la competencia cultural del traductor se esboza como un complejo conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes de gran relevancia para llevar a cabo la tarea de traducir.

I. Motivación

Las motivaciones por las cuales hemos escrito esta tesis son de tipo objetivo y subjetivo. Las motivaciones objetivas derivan del hecho que en Traductología observamos una falta de coherencia entre la importancia otorgada a los aspectos culturales en los modelos de competencia traductora—e incluso en la formulación de propuestas de modelos de competencia (inter)cultural del traductor— y la falta de validación empírica de estos modelos. La competencia (inter)cultural se había descrito desde una perspectiva exclusivamente teórica y no es hasta 2012 cuando se produce un primer paso hacia la validación de un modelo de competencia intercultural del traductor: el propuesto por Yarosh (2012). Sin embargo, la validación no se planteó como un estudio experimental. Por este motivo, nuestra motivación es poder dar el primer paso hacia una validación de la competencia cultural del traductor y observar su adquisición en el marco de la formación de traductores mediante un estudio experimental.

En cuanto a las motivaciones subjetivas, queremos destacar dos. En primer lugar, la oportunidad de haber viajado por otros países del mundo y conocer otras sociedades y grupos culturales nos ha permitido tomar conciencia de nuestra(s) propia(s) cultura(s) y ser partícipes del concepto de relativismo cultural. A medida que más relativista se volvía nuestra concepción de las culturas, más relevancia tomaba para nosotros el concepto de cultura en el proceso traductor. En consecuencia, nuestro interés particular por los aspectos culturales en la traducción nos ha llevado a querer ampliar nuestros conocimientos sobre el concepto de cultura, llevándonos a querer analizar cómo se describe este concepto en otras disciplinas, especialmente en Ciencias sociales, y queriendo trasladar la concepción de estas disciplinas—especialmente de la Antropología cultural y la Cognición social— a la Traductología.

En segundo lugar, cabe señalar que nuestro interés sobre los aspectos culturales en Traductología no es nuevo, ya que empezamos a estudiar este campo en 2010. En un

primer acercamiento a la investigación empírica, llevamos a cabo un estudio exploratorio sobre la traducción de referentes culturales en los distintos cursos del Grado en Traducción e Interpretación de la Universitat Autònoma de Barcelona mediante una muestra de estudiantes con alemán como primera lengua extranjera. Este estudio sirvió de base para el diseño del experimento sobre adquisición de la competencia cultural que se hace en esta tesis. En 2012 llevamos a cabo un segundo estudio empírico, aunque esta vez no fue de corte experimental. En esta ocasión, quisimos profundizar en el concepto de *culturema* y buscar las causas de su dinamismo. Para ello se analizó la traducción de los *culturemas* de la novela rusa *Corazón de perro*, de Mijaíl Bulgákov, en tres traducciones al español (publicadas en 1974, 1989 y 1999) y tres traducciones al alemán (publicadas en 1968, 1988 y 1997). Por ello, antes de iniciar esta tesis contábamos ya con cierta trayectoria investigadora en este ámbito, que no queríamos dejar de lado al formular el proyecto de investigación para nuestra tesis doctoral.

II. Objetivos

El objetivo general de esta tesis es estudiar cómo se adquiere la competencia cultural del traductor. Para tal fin, hemos establecido tres objetivos específicos, que son los siguientes:

1. Identificar los rasgos que caracterizan el concepto de cultura y sus implicaciones para la traducción.
2. Identificar los rasgos que caracterizan la competencia cultural del traductor.
3. Identificar los rasgos que caracterizan la adquisición de la competencia cultural del traductor.

Para alcanzar el objetivo general de la tesis se lleva a cabo un estudio empírico-experimental con el fin de recoger datos sobre la adquisición de la competencia cultural del traductor en la combinación lingüística alemán-español.

Esta investigación se enmarca en la investigación en Competencia Traductora y en Adquisición de la Competencia Traductora realizada por el Grupo PACTE (Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación) de la Universitat Autònoma de Barcelona.

III. Hipótesis

A partir de los objetivos establecidos hemos planteado ocho hipótesis teóricas. Las hipótesis 1 a 5 hacen referencia a la competencia cultural del traductor y las hipótesis 6 a 8 se refieren a la adquisición de esta competencia.

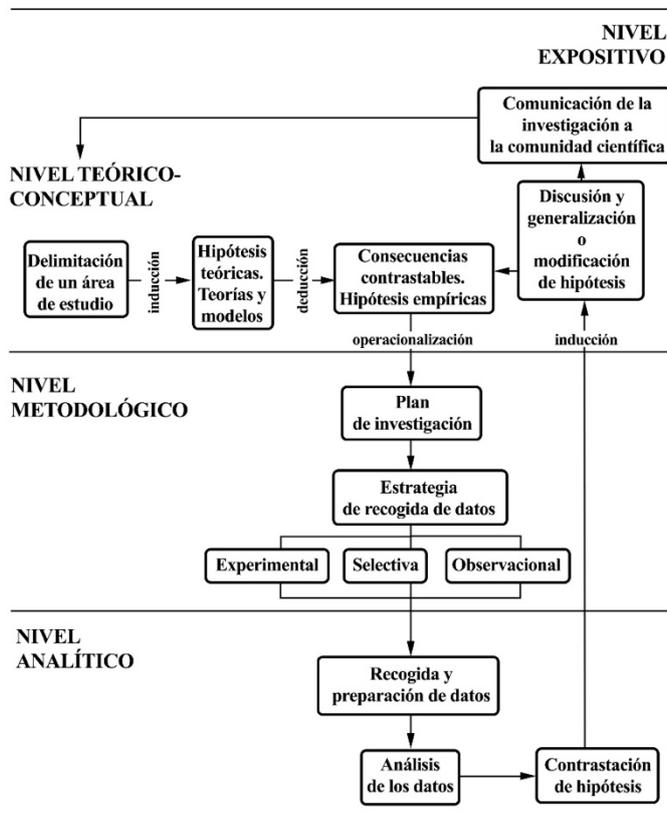
1. La competencia cultural del traductor se compone de conocimientos declarativos y procedimentales.
2. La competencia cultural del traductor se compone de una serie de subcompetencias que se activan al resolver problemas de traducción de índole cultural.
3. Las subcompetencias que forman la competencia cultural del traductor son: los *conocimientos culturales*, la *habilidad contrastiva cultural*, las *habilidades de adquisición de conocimientos culturales* y los *componentes actitudinales culturales*.
4. La competencia cultural del traductor está vinculada a la competencia traductora.
5. La subcompetencia estratégica es la encargada de vincular la competencia cultural del traductor y la competencia traductora al resolver problemas de traducción de índole cultural.
6. La adquisición de la competencia cultural del traductor es un proceso dinámico y no lineal.
7. La adquisición de la competencia cultural del traductor es un proceso de reestructuración de las subcompetencias *conocimientos culturales*, *habilidad contrastiva cultural* y *habilidades de adquisición de conocimientos culturales*.
8. A medida que se adquiere la competencia cultural, los problemas de traducción de índole cultural se resuelven con mayor aceptabilidad.

Además, se han diseñado 10 hipótesis empíricas y 25 hipótesis operacionales. Las hipótesis empíricas, definidas por Neunzig y Tanqueiro como «deducciones de la hipótesis teórica que pueden ser validadas por observación y describen o pronostican lo observable en una población (nuestro universo), pero que no se refieren a un estudio concreto, sino a una teoría o modelo» (2007, p. 32) sirvieron para identificar las variables del experimento. Las hipótesis operacionales se diseñaron a partir de las empíricas y

sirvieron para identificar los indicadores del experimento. Según Neunzig y Tanqueiro, las hipótesis operacionales «se refieren al estudio concreto para validar (confirmar o rechazar) las anteriores [las hipótesis empíricas] e, indirectamente, la hipótesis teórica y el modelo. Predicen el resultado del comportamiento de las variables en un estudio concreto y se derivan del planteamiento experimental» (2007, p. 32).

IV. Metodología

En el método científico, se distinguen cuatro niveles generales de la investigación (Neunzig y Tanqueiro, 2007, p. 21):



En el nivel teórico-conceptual se delimita un área de estudio y, concretamente, el problema de investigación que se pretende resolver. De manera inductiva se formulan teorías y modelos y, de estos, se formulan hipótesis teóricas a partir de las cuales, de manera deductiva, se formulan las hipótesis empíricas. En el nivel metodológico se operacionalizan las hipótesis empíricas y se diseña la investigación empírica, así como la estrategia de recogida de datos. El nivel analítico se recogen los datos y se analizan.

Mediante los resultados obtenidos, se contrastan las hipótesis planteadas. Finalmente, en el nivel expositivo se generalizan las hipótesis confirmadas mediante la inducción basada en los resultados obtenidos o bien se modifican las rechazadas para volver a comprobarlas empíricamente. Los resultados se comunican a la comunidad científica y se aportan como base para futuras investigaciones y para el planteamiento de nuevos problemas de investigación en el nivel teórico-conceptual.

En nuestra tesis, la investigación se ha desarrollado en estos niveles, siguiendo el proceso investigador del método científico. A continuación, comentamos el trabajo realizado en cada una de los niveles de la investigación excepto en el nivel expositivo.

IV.1. Nivel teórico-conceptual

La investigación realizada en el nivel conceptual se centró en cuatro aspectos: el concepto de cultura en Ciencias sociales, el concepto de cultura en Traductología, la competencia cultural del traductor y la adquisición de esta competencia. Al plantearnos la necesidad de elaborar una propuesta de modelo de competencia cultural, consideramos que era necesario basar este modelo en una definición sólida del concepto de cultura. Para ello revisamos las definiciones de cultura en Ciencias sociales e identificamos ciertos aspectos que debíamos tener en cuenta al elaborar nuestra propia definición. Analizamos más detalladamente el concepto de cultura en Antropología cultural y en Cognición social, ya que son dos de las disciplinas de las Ciencias sociales donde más se ha analizado el concepto de cultura, y, juntamente con el análisis del concepto de cultura en Traductología, llegamos a proponer una definición del concepto de cultura en Traductología. El siguiente paso fue analizar las distintas propuestas de modelos de competencia traductora que incluyeran la competencia cultural del traductor. Pudimos distinguir tres grupos: modelos de competencia traductora que incluían aspectos culturales, modelos de competencia traductora que no incluían aspectos culturales y modelos específicos de la competencia (inter)cultural del traductor. Finalmente, recopilamos y analizamos las distintas propuestas relacionadas con la adquisición de la competencia cultural. A partir del análisis de los modelos de competencia (inter)cultural y las propuestas de fases de adquisición, elaboramos y justificamos nuestra propuesta de modelo de competencia cultural del traductor y deducimos las hipótesis teóricas del experimento sobre adquisición de esta competencia.

IV.2. Nivel metodológico

Para alcanzar el objetivo general de estudiar cómo se adquiere la competencia cultural del traductor, se diseñó un estudio de corte experimental en el cual se recogieron datos tanto del proceso traductor como del producto de la traducción.

IV.2.1. Enfoque y criterios metodológicos

Dentro de los posibles enfoques investigadores que puede tomar la investigación empírica, nuestro estudio se sitúa en el enfoque empírico-experimental y, concretamente, se define como experimento (Neunzig y Tanqueiro, 2007, pp. 16). En consecuencia, se controlaron las condiciones experimentales y se aislaron y controlaron las variables extrañas que pudieran afectar a la recogida de datos (Neunzig y Tanqueiro, 2007, p. 40). Según Field y Hole:

[g]ood experimental designs guard against ('control' for) all of these competing explanations for the changes in our dependent variable, and thus enable us to be reasonably confident that those changes have occurred because of what we did to the participants – that is, they are a direct consequence of our experimental manipulations. (2003, p. 62)

Como en todo estudio experimental, nuestro objetivo ha sido maximizar el efecto de una variable independiente sobre una serie de variables dependientes aislando las variables extrañas que pudieran condicionar la interpretación de la relación causa-consecuencia entre la variable independiente y las variables dependientes. Específicamente, queremos analizar el efecto del nivel de experiencia en traducción sobre la competencia cultural del traductor y su adquisición.

Como posible problema metodológico de esta estrategia de recogida de datos, tanto Neunzig y Tanqueiro (2007, p. 40) como Field y Hole (2003, p. 62) destacan que la situación en la cual se realiza el experimento puede afectar al comportamiento del sujeto al sentirse en un entorno que no es natural y que, incluso, el sujeto puede comportarse teniendo en cuenta las expectativas que tiene el investigador. En este sentido, para cumplir con el principio de *validez ecológica* del experimento, como veremos se han tomado una serie de medidas para minimizar el efecto del entorno experimental en la posible modificación del comportamiento de los sujetos.

Según Neunzig y Tanqueiro (2007, pp. 22–24), existen siete criterios de exactitud del planteamiento científico que deben seguirse al diseñar un estudio empírico. Estos

criterios son: 1) la objetividad, 2) la fiabilidad, 3) la reproducibilidad, 4) la validez, 5) la extrapolabilidad, 6) la cuantificabilidad y 7) la validez ecológica. A continuación, exponemos brevemente en qué consiste cada criterio y cómo se han intentado cumplir en el diseño de nuestro experimento.

Con *objetividad* nos referimos a que «el diseño experimental tiene que garantizar que el planteamiento y los instrumentos utilizados sean independientes del investigador que los utiliza [...]» (Neunzig y Tanqueiro, 2007, p. 22). Hemos intentado ser objetivos mediante la descripción detallada de las tareas experimentales, así como de las variables, del funcionamiento de los instrumentos de recogida de datos, del proceso de medición y del análisis de los datos con el fin de ser claros y transparentes para el lector.

La *fiabilidad* se refiere a «la consistencia interna del planteamiento y exige que el diseño del estudio garantice el control de todos los factores que puedan distorsionar los resultados [...]» (Neunzig y Tanqueiro, 2007, p. 23). Gracias a los estudios previos al experimento sobre adquisición de la competencia cultural del traductor que llevamos a cabo (un estudio exploratorio y un estudio piloto), hemos detectado y aislado posibles variables extrañas mediante un control exhaustivo de la selección de la muestra y del entorno experimental.

La *reproducibilidad* significa que «el diseño tiene que garantizar que los resultados obtenidos en un experimento determinado se puedan repetir en estudios posteriores con otros sujetos [...]» (Neunzig y Tanqueiro, 2007, p. 23). Al abogar por la transparencia en el diseño del experimento y en la presentación de los resultados, se ofrece información detallada acerca de los aspectos metodológicos del diseño del experimento (las hipótesis, las variables independientes y dependientes, los instrumentos de recogida de datos, la muestra y los criterios de selección, los instrumentos de recogida de datos y el método de análisis) con el fin de asegurar la reproducibilidad del estudio.

La *validez* hace referencia a que «los resultados sean indicadores válidos para los objetivos que se desean alcanzar, es decir, hay que asegurar que uno esté midiendo lo que en realidad desea medir [...]» (Neunzig y Tanqueiro, 2007, p. 23). Si bien toda medición conlleva de manera intrínseca cierto margen de error, se ha trabajado con instrumentos de recogida de datos validados por PACTE en los experimentos de Competencia Traductora y de Adquisición de la Competencia Traductora. Se han utilizado dos test psicométricos que han sido validados en los Estudios interculturales. También se han

diseñado nuevos instrumentos que han sido probados. Además, el diseño metodológico se ha sometido a una prueba piloto con el objetivo de corregir aspectos que no contribuyeran a la validez del experimento.

La *extrapolabilidad* significa que «el estudio se tiene que diseñar de tal forma que los resultados obtenidos sean extrapolables o generalizables a toda la “población” que nos interesa describir, a otras situaciones o por lo menos que sirvan de base para formular hipótesis de trabajo en posteriores investigaciones [...]» (Neunzig y Tanqueiro, 2007, pp. 23–24). Para nuestro experimento hemos establecido unos criterios de selección de la muestra exhaustivos y hemos definido de manera precisa la población de estudio de manera que los resultados puedan ser generalizados y puedan usarse para futuras investigaciones que o bien reproduzcan el diseño metodológico y comparen los resultados con los obtenidos en el presente estudio o bien diseñen un nuevo estudio empírico en el cual se midan nuevos aspectos de la adquisición de la competencia cultural.

La *cuantificabilidad* hace referencia a que «los datos obtenidos deben ser cuantificables para permitir unos análisis basados en métodos de estadística inferencial o correlacional [...]» (Neunzig y Tanqueiro, 2007, p. 24). Todos los indicadores que se miden en el experimento han sido cuantificados. Los datos de tipo cualitativo también han sido sometidos a un proceso de cuantificación (Kuznik, Verd y Olalla-Soler, 2016).

Con *validez ecológica* nos referimos a que «el experimento debe reflejar una situación real, que sea lo menos artificial posible» (Neunzig y Tanqueiro, 2007, p. 24). La interfaz, el sistema operativo y el software preinstalado en los ordenadores utilizados para el experimento eran los mismos que los que utilizan los estudiantes en las asignaturas que cursan en las aulas multimedia. Para obtener datos acerca del proceso traductor se utilizó *Camtasia*, un programa de grabación de la actividad que los sujetos realizan en la pantalla. Este programa no interfiere en el proceso traductor y los sujetos no interactúan con él, preservando así la validez ecológica del experimento.

IV.2.2. Diseño del experimento

El diseño del experimento sobre la adquisición de la competencia cultural se desarrolló en varias fases. Fuera del marco de esta tesis, en 2010 se realizó un estudio exploratorio con el fin de observar cómo se resolvían los problemas de traducción de índole cultural según el grado de adquisición de la competencia traductora. Este estudio sirvió de base metodológica para identificar una serie de factores que influían en la

calidad de las soluciones propuestas, como la edad o el nivel de conocimientos sobre la cultura extranjera. Partiendo de los factores identificados y del diseño de los experimentos de Competencia Traductora y de Adquisición de la Competencia Traductora de PACTE (2014; Hurtado Albir, 2017a), se diseñó un experimento sobre la adquisición de la competencia cultural del traductor que fue sometido a una prueba piloto en 2014.

De los resultados obtenidos en la prueba piloto se estableció el diseño definitivo del experimento: se diseñaron las hipótesis teóricas, de las cuales se formularon las hipótesis empíricas. Mediante las hipótesis empíricas se identificaron las variables dependientes del experimento y se diseñaron las hipótesis operacionales para cada variable. Mediante las hipótesis operacionales se identificaron los indicadores. En total se identificaron 9 variables dependientes y 25 indicadores asociados, además de la aceptabilidad y el *índice de dinamismo traductor*; es decir, un total de 27 indicadores. Se tomaron algunos instrumentos de recogida de datos de los experimentos de Competencia Traductora y de Adquisición de la Competencia Traductora de PACTE (2014; Hurtado Albir, 2017a), se diseñaron otros instrumentos nuevos y se probaron. Se establecieron las tareas experimentales y se fijaron los criterios de selección de la muestra.

Tipo de experimento: simulacro de estudio longitudinal

Si bien un experimento de estas características debería realizarse mediante un estudio longitudinal con mediciones repetidas de una única muestra, este tipo de diseños experimentales presenta una serie de complicaciones metodológicas que dificulta tanto el proceso de recogida de datos como la validez de los instrumentos de recogida de datos.

Debido a las dificultades que comporta el diseño de un estudio longitudinal (el diseño de instrumentos paralelos para la medición en cada año, la posible alta tasa de deserción de los sujetos, etc.), se decidió utilizar un simulacro de estudio longitudinal con muestras independientes y una sola medición al final del curso académico 2014/2015. Otro argumento a favor de este diseño es que había funcionado metodológicamente en el experimento de Adquisición de la Competencia Traductora de PACTE (2014, 2015, pendiente de aceptación-a, pendiente de aceptación-b). De esta manera, en un período corto de tiempo (de abril a mayo de 2015 en el caso de los estudiantes y en julio del mismo año en el caso de los traductores) se recogieron todos los datos extrayendo una muestra de cada curso del Grado en Traducción e Interpretación de la Universitat

Autònoma de Barcelona y utilizando los mismos instrumentos de recogida de datos para todos los cursos.

Delimitación de la población de estudio y de la muestra

La población de estudio son estudiantes de traducción de alemán como segunda lengua extranjera y español o catalán como lengua materna. De esta población se seleccionó una muestra de estudiantes de alemán como segunda lengua extranjera del Grado en Traducción e Interpretación de la Universitat Autònoma de Barcelona de cada curso (primero, segundo, tercero y cuarto) y sin experiencia como traductores profesionales. Un total de 38 sujetos componen la muestra de estudiantes (12 en primero, 8 en segundo, 9 en tercero y 9 en cuarto).

El grupo de control lo forman 10 traductores que poseen un mínimo de diez años de experiencia profesional como traductores en la combinación alemán-español y cuyos ingresos provienen de la traducción en un mínimo del 70 %. A diferencia de la muestra de estudiantes, el grupo de control se caracteriza por haber adquirido ya la competencia traductora y en consecuencia la competencia cultural y no recibir ningún tipo de intervención pedagógica.

Para asegurar que los grupos experimentales fueran homogéneos y representativos de su nivel, se establecieron criterios de selección tanto para los estudiantes como para los traductores profesionales, aunque estos criterios eran distintos. Los criterios establecidos han favorecido la obtención de una muestra homogénea, aunque con un número limitado de sujetos.

Partiendo del número de estudiantes matriculados en cada asignatura de idioma o traducción del alemán como segunda lengua extranjera en el segundo semestre (no se superaban los 30 estudiantes en ninguna asignatura), consideramos que dar prioridad a la cantidad de sujetos seleccionados frente a la calidad de la selección iba a tener un efecto mucho más negativo para la muestra seleccionada y las mediciones que se iban a aplicar. Esto se debe a que los estudiantes de estas asignaturas (excepto en primer curso, donde la mayoría no tienen conocimientos previos de alemán y todavía no han podido hacer una estancia en el extranjero) tienen características muy heterogéneas. Haber tenido muestras de veinte estudiantes habría sido mucho más representativo cuantitativamente, pero habría afectado a la homogeneidad y a la calidad de las mediciones del experimento. En consecuencia, se prefirió utilizar criterios restrictivos con el fin de priorizar la

homogeneidad de la muestra y de controlar posibles variables extrañas e intentar obtener grupos experimentales de alrededor de 10 sujetos, una cifra que permite el uso de estadística inferencial (mayoritariamente no paramétrica) al restringir la posible variabilidad que se recoja en las mediciones.

Variables e indicadores

La variable independiente del experimento es el grado de adquisición de la competencia cultural, entendido como el curso en el cual se encuentran los sujetos de la muestra de estudiantes que participan en el estudio. Se trata de una variable que puede tomar cuatro valores: primer curso, segundo curso, tercer curso y cuarto curso. El grupo de control lo forman traductores del alemán hacia el español que ya han adquirido la competencia traductora y la competencia cultural y que no reciben ningún tipo de intervención pedagógica.

Para nuestro experimento utilizamos nueve variables dependientes para las cuales se han diseñado 25 indicadores. Tres de las variables son propias de la competencia cultural del traductor, una se adaptado de los experimentos de Competencia Traductora y Adquisición de la competencia Traductora de PACTE (2017; Hurtado Albir, 2017a) y las cinco restantes se han tomado de los experimentos de PACTE mencionados. Las variables dependientes son:

Conocimientos sobre la cultura de partida (competencia cultural del traductor): conocimientos declarativos sobre la cultura de partida que posee el traductor.

Habilidad contrastiva cultural (competencia cultural del traductor): habilidad para movilizar los conocimientos culturales con el fin de identificar, interpretar y traducir los culturemas de un texto.

Componentes actitudinales culturales (competencia cultural): rasgos actitudinales que afectan al desarrollo de las subcompetencias de la competencia cultural.

Uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales (competencia cultural del traductor y competencia traductora; adaptada de PACTE; Kuznik, 2017): estrategias de documentación utilizadas al consultar recursos en formato electrónico durante la traducción de un texto para la adquisición de conocimientos culturales.

Toma de decisiones (competencia traductora; basada en PACTE, 2009, 2017b): las decisiones tomadas durante el proceso traductor que afectan al uso de recursos cognitivos automatizados y no automatizados (apoyo interno) y el uso de recursos de documentación (apoyo externo) (Alves, 1995, 1997).

Identificación y resolución de problemas de traducción de índole cultural (competencia traductora; basada en PACTE, 2011a, 2017f): identificación y resolución de las dificultades causadas por culturemas a la hora de realizar una tarea de traducción.

Eficacia del proceso traductor (competencia traductora; basada en PACTE, 2017d): relación entre el tiempo invertido en completar la traducción y la aceptabilidad de las soluciones propuestas.

Conocimientos de traducción (competencia traductora; basada en PACTE, 2017g): los conocimientos implícitos de los sujetos sobre los principios que rigen la traducción.

Proyecto traductor (competencia traductora; basada en PACTE, 2017j): planteamiento (estático o dinámico) del sujeto para la traducción del texto y de las unidades que lo componen en un contexto determinado.

Además del total de 25 indicadores asociados a las variables dependientes, añadimos la aceptabilidad (la medición de la calidad de las soluciones propuestas; PACTE, 2009, 2017a) como indicador transversal. Analizamos también el *índice de dinamismo traductor* (PACTE, 2017c), un indicador que no se asocia a ninguna de las variables anteriormente descritas y que explica la relación entre los conocimientos operativos y los conocimientos declarativos del traductor.

Instrumentos de recogida de datos

Para la medición de los indicadores, se recogieron datos tanto del proceso traductor como del producto de la traducción. Se ha utilizado un total de 9 instrumentos, de los cuales 3 se adaptan o toman de los experimentos de Competencia Traductora y Adquisición de la Competencia Traductora de PACTE (Hurtado Albir, 2017a; 2014):

1. Cuestionario inicial para caracterizar la muestra y comprobar que se cumplían los criterios de selección (adaptado de PACTE, 2017e).
2. Texto con culturemas prototípicos y las traducciones de los sujetos.

3. Cuestionario de conocimientos declarativos sobre cultura alemana para medir los conocimientos declarativos sobre la cultura de partida que, en nuestro caso, es la alemana.
4. Escala de inteligencia cultural, de Ang et al. (2007), para medir el constructo de inteligencia cultural.
5. Cuestionario de personalidad multicultural, de van der Zee et al. (2003), para medir el constructo de personalidad multicultural.
6. Cuestionario de conocimientos de traducción, diseñado y validado por PACTE (2008, 2017g), para medir los conocimientos implícitos de los sujetos acerca de los principios que rigen la traducción.
7. Cuestionario de problemas de traducción de índole cultural, adaptado de PACTE (2011a, 2017f), para obtener datos acerca de las dificultades de traducción del texto y de los culturemas que contenía, así como del proyecto traductor de los sujetos.
8. Una plantilla para la identificación y caracterización de culturemas para medir la capacidad de identificación y caracterización de culturemas de los sujetos y su nivel de conocimientos culturales previos a la traducción del texto.
9. Las grabaciones de actividad en pantalla para obtener datos sobre el proceso traductor y las acciones realizadas por los sujetos al traducir el texto (PACTE, 2017e).

Tareas experimentales

El experimento se compuso de un total de siete tareas: 1) rellenar el cuestionario inicial; 2) rellenar la plantilla para la identificación y caracterización de culturemas; 3) traducir el texto; 4) rellenar el cuestionario de problemas de traducción de índole cultural; 5) rellenar el cuestionario de conocimientos declarativos sobre cultura alemana; 6) rellenar la escala de inteligencia cultural y el cuestionario de personalidad multicultural, y 7) rellenar el cuestionario sobre la concepción de la traducción.

IV.2.3. Limitaciones del experimento

Queremos remarcar que este experimento pretende servir como un primer paso para el estudio de la adquisición de la competencia cultural del traductor. Como se detallará más adelante, el estudio experimental presenta ciertas limitaciones, ya que se ha llevado

a cabo con una muestra restringida y con una única combinación lingüística (alemán-español). En consecuencia, el experimento debería replicarse con muestras más amplias, con más combinaciones lingüísticas y en contextos pedagógicos distintos. Para la validación del modelo de competencia cultural del traductor, sería necesario diseñar otro experimento con la inclusión de un grupo de control formado por sujetos bilingües no traductores. De esta manera se podría 1) obtener datos más precisos, 2) comparar los resultados obtenidos con los de otras combinaciones lingüísticas, 3) comparar el efecto de distintos contextos pedagógicos, y 4) establecer con claridad las diferencias entre el comportamiento propio de los traductores profesionales y el compartido con hablantes bilingües en relación con la competencia cultural del traductor.

IV.3. Nivel analítico

Para cada indicador se estableció un método de medición que, en la mayoría de casos, tenía una primera fase cualitativa y una segunda fase de cuantificación de los datos cualitativos. Los indicadores se midieron en cada curso y en el grupo de control de traductores profesionales. En cada indicador se calculó un estadístico descriptivo de tendencia central y uno de dispersión según las características de los datos. Con el fin de determinar si las diferencias entre grupos eran significativas, así como la evolución del indicador, se utilizaron procedimientos de estadística inferencial. Los indicadores asociados a las variables y el índice de dinamismo traductor se cruzaron con la aceptabilidad en cada curso con el fin de observar el efecto del indicador en la calidad de las soluciones propuestas.

Además de la medición de los indicadores, se realizó un análisis de la relación entre todos los indicadores cuantitativos del estudio con el fin de determinar las relaciones entre las variables dependientes. El objetivo de este análisis era estudiar la vinculación de las subcompetencias de la competencia cultural y la vinculación entre la competencia cultural del traductor y la competencia traductora.

V. Estructuración de la tesis

La tesis está estructurada en tres partes:

- Parte I: marco conceptual sobre la competencia cultural del traductor y su adquisición.
- Parte II: diseño del experimento sobre la adquisición de la competencia cultural del traductor.
- Parte III: resultados del experimento sobre la adquisición de la competencia cultural del traductor.

A continuación, detallamos la estructura de cada una de las partes que componen nuestra tesis.

Parte I. Marco conceptual sobre la competencia cultural del traductor y su adquisición

En el *Capítulo 1. El concepto de cultura*, se revisan las propuestas definitorias del concepto de cultura en Ciencias sociales. Una vez realizado el análisis a nivel general en este ámbito de investigación, nos centramos en las disciplinas de la Antropología cultural y la Cognición social, que son las que más se han centrado en el análisis de los aspectos culturales, con el fin de identificar los conceptos principales que deben aparecer en una propuesta de definición del concepto de cultura en Traductología.

En el *Capítulo 2. El concepto de cultura en Traductología*, se revisa el uso del concepto de cultura en Traductología. Para ello, se observa cómo se ha definido la cultura en nuestra disciplina, cómo se ha descrito la influencia de la cultura en la traducción y qué propuestas sobre traducción de referentes culturales existen. Como colofón al estudio del concepto de cultura en Ciencias sociales y en Traductología, proponemos una definición de cultura en Traductología.

En el *Capítulo 3. La competencia cultural del traductor y su adquisición*, revisamos los modelos de competencia traductora que incluyen aspectos culturales, los modelos que no los incluyen explícitamente y los modelos específicos de la competencia cultural del traductor. Finalmente, analizamos las distintas propuestas de adquisición de la competencia cultural del traductor. A partir de la revisión de modelos de competencia cultural y de las propuestas de adquisición de esta competencia, presentamos nuestro modelo de competencia cultural del traductor, la fundamentamos y sentamos las bases

para la definición de las hipótesis teóricas relacionadas con la adquisición de la competencia cultural del traductor.

Parte II. Diseño del experimento sobre la adquisición de la competencia cultural del traductor

En el *Capítulo 4. Evolución del diseño experimental*, presentamos los estudios previos al experimento sobre la adquisición de la competencia cultural del traductor. En concreto, presentamos el estudio exploratorio realizado en 2010 y el estudio piloto de 2014. En ambos casos, comentamos brevemente las implicaciones de los resultados obtenidos para el diseño del experimento.

En el *Capítulo 5. Diseño del experimento*, se presenta el tipo de experimento, las hipótesis, las variables, los instrumentos de recogida de datos y se delimita la población de estudio y la muestra.

En el *Capítulo 6. Composición y caracterización de la muestra*, se ofrece información sobre la muestra seleccionada en cuanto a la edad, el sexo, las combinaciones lingüísticas, aspectos académicos y la experiencia profesional. También se presenta el contexto pedagógico en el cual los estudiantes de la muestra habían adquirido la competencia cultural.

En el *Capítulo 7. Recogida de datos*, explicamos el procedimiento de recogida de datos, el uso de culturemas prototípicos como puntos ricos, el entorno experimental, las cuestiones éticas tomadas en cuenta, el procedimiento de análisis de datos en cuanto a la evolución de los indicadores y el cruce con la aceptabilidad; también se presenta el análisis estadístico utilizado. Por último, también presentamos los tipos de gráficos utilizados para representar los datos obtenidos.

Parte III. Medición y resultados del experimento sobre la adquisición de la competencia cultural del traductor

En esta parte de la tesis se presentan los resultados, organizados por variable. Para cada variable se detalla: 1) el objetivo y las características de la variable; 2) los instrumentos de recogida de datos utilizados; 3) el proceso de medición seguido en cada indicador; 4) los resultados de cada indicador; 5) el cruce de los indicadores con la aceptabilidad, y 6) la discusión de los resultados con la contrastación de las hipótesis empíricas y operacionales relacionadas con la variable y las conclusiones más relevantes.

Esta estructura se aplica a los capítulos 8 a 18, que son:

- *Capítulo 8. Aceptabilidad*
- *Capítulo 9. Variable Conocimientos culturales*
- *Capítulo 10. Variable Habilidad contrastiva cultural*
- *Capítulo 11. Variable Componentes actitudinales culturales*
- *Capítulo 12. Variable Uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales*
- *Capítulo 13. Variable Toma de decisiones*
- *Capítulo 14. Variable Identificación y resolución de problemas de traducción de índole cultural*
- *Capítulo 15. Variable Eficacia del proceso traductor*
- *Capítulo 16. Variable Conocimientos de traducción*
- *Capítulo 17. Variable Proyecto traductor*
- *Capítulo 18. Índice de dinamismo traductor*

Finalmente, en el *Capítulo 19. Relación entre variables* se analiza la relación entre los indicadores cuantitativos del experimento con el fin de establecer relaciones entre las variables dependientes del estudio. El objetivo es estudiar la relación entre las subcompetencias de la competencia cultural, entre las subcompetencias de la competencia traductora y entre la competencia cultural y la competencia traductora.

Además de las tres partes que configuran la tesis, se han añadido siete apéndices, que contienen la siguiente información:

1. Apéndice I. Instrumentos del estudio exploratorio.
2. Apéndice II. Instrumentos de la prueba piloto.
3. Apéndice III. Validación del cuestionario de conocimientos declarativos sobre cultura alemana.
4. Apéndice IV. Validación de la escala de inteligencia cultural y del cuestionario de personalidad multicultural.

5. Apéndice V. Instrumentos del experimento sobre adquisición de la competencia cultural del traductor
6. Apéndice VI. Guías de asignaturas relevantes para la adquisición de la competencia cultural del traductor del Grado en Traducción e Interpretación de la Universitat Autònoma de Barcelona
7. Apéndice VII. Comprobación de los supuestos para la aplicación de los procedimientos de modelización.

Se incluye un glosario con 53 términos referentes a las competencias, subcompetencias, variables de estudio e indicadores que se utilizan en la tesis.

También se añaden la introducción y las conclusiones en inglés de acuerdo con lo estipulado para la obtención de la mención de Doctor internacional.

Por último, queremos mencionar que todas las citas que aparecen en el texto y que no están escritas originalmente en inglés han sido traducidas por el autor salvo en los casos en que se indica lo contrario. Los resultados de los test estadísticos se han reportado siguiendo la guía de estilo de la American Psychological Association.

Parte I. Marco conceptual sobre la competencia cultural del traductor y su adquisición

1. El concepto de cultura

Resulta cuanto menos sorprendente que una de las reflexiones más interesantes en torno al concepto de cultura provenga de la ciencia ficción. En 1981, el escritor polaco Stanisław Lem escribió *Golem XIV*, una obra clave a caballo de la ciencia ficción y la filosofía. En su conferencia inaugural, Golem —un superordenador con una inteligencia muy superior a la humana— habla sobre el origen y el futuro del ser humano en relación con tres aspectos, siendo la cultura uno de ellos:

[...] los humanos surgisteis de una rama del árbol evolutivo, de este tronco que aparentemente había sido un injerto del árbol de la ciencia y, poco a poco, os encontrasteis, bajo una forma concreta, con el espíritu organizado de una determinada manera, dotados de habilidades y limitaciones que ni habíais solicitado, ni deseado, y tuvisteis que ponerlos en marcha con este equipamiento, ya que la Evolución, al privaros de los numerosos dones a través de los cuales pone a otras especies al servicio de sí misma, no fue tan frívola como para privaros también del instinto de autoprotección [...]. También os proporcionó la Inteligencia. A causa de vuestro amor propio —ya que, por necesidad y por costumbre, os acabasteis enamorando de vosotros mismos—, la considerasteis el don más bello, el mejor que pudiera concebirse, sin daros cuenta de que la Inteligencia constituye, sobre todo, una trampa en la que la Evolución fue cayendo de manera gradual cuando, tras incesantes intentos, fue abriendo un hueco entre los animales, un lugar vacío, un boquete que había que rellenar obligatoriamente si se quería evitar una extinción inmediata. [...] Dado que el agujero fue creado, visteis que os hallabais ante un terrible peligro; sin embargo, empezasteis a taponarlo inconscientemente y, mientras estabais enfrascados en la tarea, la Evolución os dejó fuera de su curso. [...] Estoy diciendo que no contenta con sacaros de un estado animal —es decir, de una capacidad de supervivencia perfectamente lerda—, os precipitó a un estado más allá de la animalidad, en el que, como robinsones de la Naturaleza, tendríais que encontrar vosotros mismos la manera de sobrevivir y procuraros los medios para lograrlo [...]. El agujero representa una amenaza, pero, al mismo tiempo, una oportunidad: para sobrevivir, lo llenasteis de culturas dispares. La cultura es un instrumento increíble porque constituye un hallazgo que, para funcionar, tiene que mantenerse oculto ante sus creadores. Es un descubrimiento llevado a cabo de forma inconsciente y que funciona plenamente mientras no sea del todo reconocido por sus descubridores. Su paradoja reside en que a partir de su reconocimiento se produce el colapso; por tanto, siendo

vosotros mismos sus creadores, habéis decidido renunciar a su autoría; en el neolítico no se impartieron seminarios sobre si era preciso crear el paleolítico; atribuísteis su llegada a los demonios, a los elementos, a los espíritus, a las fuerzas de la tierra y del cielo, con tal de no haceros cargo de ella. Así convertíais lo racional —llenar el vacío con objetivos, códigos, valores— en algo irracional, justificando cada paso concreto con argumentos muy precisos, pescando, tejiendo, construyendo con el solemne autoconvencimiento de que todo aquello provenía de unas fuentes impenetrables, en vez de vosotros mismos. [...] Cuantos más parches y más variados, mejor; por eso, a lo largo de vuestra historia habéis creado una legión de culturas, a modo de inconscientes hallazgos. Inconscientes, involuntarios, incluso contrarios a la Razón, porque el agujero era mucho mayor que lo que en él depositabais; disponíais de mucha más libertad que Inteligencia, así que os fuisteis desprendiendo de aquella libertad, por infundada, por insensata, mediante el exceso, a lo largo de innumerables culturas extendidas durante siglos. [...] Hoy vosotros, los antropólogos, sois conscientes de que se pueden crear un sinfín de culturas y que estas realmente han sido objeto de creación; que cada una posee la lógica de su estructura, y no la de sus autores, ya que se trata de un tipo de descubrimiento que modela a su manera a sus inventores sin que ellos se percaten de ello, y, una vez averiguado, pierde el poder absoluto sobre estos, condenados desde ese mismo momento a asomarse al vacío y mirar dentro; y es precisamente esta contradicción el sostén de la humanidad. [...] Y es que comprendisteis la absoluta contingencia, dada su falta de unicidad, de cualquier tipo de cultura, y desde ese momento estáis intentando encontrar algo que no vuelva a ser el camino de vuestro destino [...]. El agujero sigue ahí, vosotros os halláis a mitad de camino, deslumbrados por el hallazgo, y aquellos de vosotros que echáis desesperadamente de menos la dulce inconsciencia de la casa de cultura de la esclavitud, clamáis por regresar a ese lugar, a los orígenes, mas no podéis retroceder; la retirada está cortada, los puentes quemados, tenéis que seguir avanzando por esta senda [...]. (Lem, 2012, pp. 43–48)

Esta interesante reflexión —a la par que apocalíptica— contiene una serie de ideas clave que, con la globalización y los flujos migratorios, cada vez está más presente en nuestras sociedades: el contacto constante con otras culturas nos permite cuestionarnos nuestro sistema de valores y de comportamientos y nos lanza a un estado en el cual tomamos las riendas de nuestras propias decisiones culturales y sociales. Mediante el contacto intercultural volvemos a situar al individuo en el centro de sus decisiones.

En este primer capítulo analizaremos el estudio del concepto de cultura en Ciencias sociales. En primer lugar, revisaremos las definiciones aportadas en las disciplinas de este campo durante el siglo xx. En segundo lugar, nos centraremos en dos de las disciplinas de las Ciencias sociales: la Antropología cultural y la Cognición social. En el caso de la Antropología cultural, describiremos los enfoques que han estudiado la cultura y revisaremos los principios definitorios básicos consensuados por los antropólogos. En el caso de la Cognición social, analizaremos el papel que tiene la cultura en el proceso de percepción, codificación, atribución e interpretación de otros individuos y de otras culturas y el proceso de desarrollo de estereotipos y prejuicios sociales.

1.1. Definiciones del concepto de cultura en Ciencias sociales

Para intentar definir la cultura en Traductología, consideramos esencial observar cómo se ha definido este concepto en las Ciencias sociales. Para este fin, nos basamos en dos trabajos de gran importancia en los cuales se han recopilado y clasificado definiciones de cultura en este ámbito. Dividimos este apartado en dos partes. La primera hace referencia a las definiciones desarrolladas en la primera mitad del siglo XX y la segunda incluye las definiciones de la segunda mitad del mismo siglo. Esta división se debe a en que el primero de los dos trabajos en los cuales nos basamos (Kroeber y Kluckhohn, 1952) se recogen definiciones hasta la primera mitad de siglo y, en el segundo (Baldwin, Faulkner y Hecht, 2006), se recogen las que van hasta la segunda mitad.

1.1.1. Definiciones de cultura en Ciencias sociales durante la primera mitad del siglo XX

A lo largo de este apartado analizamos los tipos de definiciones que desde las Ciencias sociales se han dado para definir el concepto de cultura. Para ello partimos de la clasificación de Kroeber y Kluckhohn (1952) y comentamos las definiciones descriptivo-enumerativas, las históricas, las normativas, las psicológicas, las estructurales, las genéticas y la propuesta de definición de Kroeber y Kluckhohn. Para cada categoría, ofrecemos una lista de definiciones.

1.1.1.1. Definiciones descriptivo-enumerativas

Este grupo de definiciones describe la cultura como un todo y enumera las partes que la forman. En general, las partes que se mencionan son: las costumbres, los hábitos y los comportamientos habituales de un grupo. A pesar de que en algunas de estas definiciones se introducen conceptos como la adquisición de la cultura o la simbología de la cultura, la enumeración de elementos que forman la cultura es la característica más relevante. La crítica de Kroeber y Kluckhohn a este tipo de definiciones es que, al ser enumerativa, no puede ser exhaustiva. Por consiguiente, aquello que no se menciona de manera explícita como parte de la cultura queda fuera (1952, p. 87). Algunas de las definiciones que se categorizan como descriptivo-enumerativas son (TABLA 1.1):

TABLA 1.1. Ejemplos de definiciones descriptivo-enumerativas (Kroeber y Kluckhohn, 1952)

Autor	Definición
Tylor (1871, p. 1)	Culture, or civilization [...] is that complex whole which includes knowledge, belief, art, law, morals, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society.
Bose (1929, p. 23)	We can now define Culture as the crystallized phase of man's life activities. It includes certain forms of action closely associated with particular objects and institutions; habitual attitudes of mind transferable from one person to another with the aid of mental images conveyed by speech- symbols [...]. Culture also includes certain material objects and techniques [...].
Boas (1930, p. 79)	Culture embraces all the manifestations of social habits of a community, the reactions of the individual as affected by the habits of the group in which he lives, and the products of human activities as determined by these habits.
Benedict (1931, p. 806)	[...] that complex whole which includes all the habits acquired by man as a member of society.
Lowie (1937, p. 3)	By culture we understand the sum total of what an individual acquires from his society—those beliefs, customs, artistic norms, food-habits, and crafts which come to him not by his own creative activity but as a legacy from the past, conveyed by formal or informal education.
Kluckhohn y Kelly (1945, p. 82)	Culture is that complex whole which includes artifacts, beliefs, art, all the other habits acquired by man as a member of society, and all products of human activity as determined by these habits.
Kroeber (1948, pp. 8–9)	[...] the mass of learned and transmitted motor reactions, habits, techniques, ideas, and values—and the behavior they induce—is what constitutes culture. Culture is the special and exclusive product of men, and is their distinctive quality in the cosmos [...]. Culture [...] is at one and the same time the totality of products of social men, and a tremendous force affecting all human beings, socially and individually.
Herskovits (1948, p. 154)	<i>Culture</i> [...] refers to that part of the total setting which includes the material objects of human manufacture, techniques, social orientations, points of view, and sanctioned ends that are the immediate conditioning factors underlying behavior.
Thurnwald (1950, p. 104)	The totality of usages and adjustments which relate to family, political formation, economy, labor, morality, custom, law, and ways of thought. These are bound to the life of the social entities in which they are practiced and perish with these; whereas civilizational horizons are not lost.

La definición de Tylor es la base para la mayoría de definiciones de esta categoría y todavía se sigue citando a causa de su alto nivel de detalle de los contenidos de la cultura, ya que incluye tanto ideas como comportamientos y señala que la cultura es adquirida por los individuos de una sociedad. En un sentido totalmente opuesto, encontramos la definición de Benedict, que es mucho más general. La definición de Bose introduce conceptos interesantes, como describir la cultura como una fase cristalizada de las actividades de la vida de una persona. Esta idea sería debatida y refutada más adelante, porque la cultura es cambiante y dinámica, aunque el ser humano no lo perciba de manera consciente. Otro concepto importante de esta definición es la descripción de cómo se transmite la cultura. Bose considera que se produce mediante imágenes mentales y por símbolos. Con los términos *manifestations* y *reactions*, Boas incide sobre todo en aspectos mentales de la cultura, aunque no olvida los productos culturales que las actividades humanas producen en función de los hábitos sociales. La inclusión de los aspectos comportamentales y de los productos culturales en la definición de Boas influyó en definiciones posteriores como la de Kluckhohn y Kelly. La definición de Kroeber introduce otro elemento que se ha usado en muchas ocasiones para definir la cultura: cuando este autor menciona que la cultura es «the special and exclusive product of men», utiliza el concepto de cultura como elemento diferenciante de otras especies animales. En su enumeración de los contenidos de una cultura, Herskovits escribe: «[...] and sanctioned ends that are the immediate conditioning factors underlying behavior». Este autor menciona en su definición otro rasgo característico de la cultura, que es el concepto de la sanción como estabilizador del comportamiento y de los hábitos de un grupo. La definición de Thurnwald es interesante por su referencia a la duración de las partes de una cultura frente a la de la civilización en sí: «[t]hese are bound to life of the social entities in which they are practiced and perish with these; whereas civilizational horizons are not lost».

1.1.1.2. Definiciones históricas

La particularidad de las definiciones históricas es que se centran en caracterizar la cultura como el resultado de una serie de tradiciones heredadas socialmente. Este tipo de definiciones otorga una gran importancia a la evolución de la cultura y al proceso de enculturación de los rasgos sociales basados en la tradición histórica de un grupo. El foco de atención deja de ser los componentes de la cultura y se centra en el origen histórico de los rasgos culturales y, en ocasiones, en cómo se lleva a cabo el proceso de enculturación.

De este tipo de definiciones, Kroeber y Kluckhohn han criticado que la cultura se caracteriza como algo inmutable y estable en el tiempo, algo que no corresponde con la realidad (1952, p. 94). Otra crítica es el papel pasivo del ser humano frente a la cultura que se describe en este tipo de definiciones. El ser humano no es un simple portador de una cultura estable en el tiempo, sino que tiene un papel activo modificándola y adecuándola a nuevas realidades sociales (Kroeber y Kluckhohn, 1952, p. 94). Algunos ejemplos de definiciones históricas se presentan en la TABLA 1.2.

TABLA 1.2. Ejemplos de definiciones históricas (Kroeber y Kluckhohn, 1952)

Autor	Definición
Park and Burgess (1931, p. 72)	The culture of a group is the sum total and organization of the social heritages which have acquired a social meaning because of racial temperament and of the historical life of the group.
Sapir (1921, p. 221)	[...] culture, that is, [...] the socially inherited assemblage of practices and beliefs that determines the texture of our lives [...]
Myres (1927, p. 16)	[...] "culture" is not a state or condition only, but a process; as in agriculture or horticulture we mean not the condition of the land but the whole round of the farmer's year, and all that he does in it; "culture," then, is what remains of men's past, working on their present, to shape their future.
Bose (1929, p. 14)	[...] we may describe culture as including such behaviour as is common among a group of men and which is capable of transmission from generation to generation or from one country to another.
Malinowski (1931, p. 621)	This social heritage is the key concept of cultural anthropology. It is usually called culture [...]. Culture comprises inherited artifacts, goods, technical processes, ideas, habits, and values.
Linton (1936, p. 78)	[...] the social heredity is called <i>culture</i> . As a general term, culture means the total social heredity of mankind, while as a specific term <i>a culture</i> means a particular strain of social heredity.
Mead (1937, p. 17)	<i>Culture</i> means the whole complex of traditional behavior which has been developed by the human race and is successively learned by each generation. <i>A culture</i> is less precise. It can mean the forms of traditional behavior which are characteristic of a given society, or of a group of societies, or of a certain race, or of a certain area, or of a certain period of time.
Sutherland and Woodward (1940, p. 19)	Culture includes everything that can be <i>communicated</i> from one generation to another. The culture of a people is their <i>social heritage</i> , a "complex whole" which includes knowledge, belief, art, morals, law, techniques of tool fabrication and use, and method of communication.
Kluckhohn (1949, p. 17)	By "culture" anthropology means the total life way of a people, the social legacy the individual acquires from his group.
Radcliffe-Brown (1949, pp. 510–511)	As a sociologist the reality to which I regard the word "culture" as applying is the process of cultural tradition, the process by which in a given social group or social class language, beliefs, ideas, aesthetic tastes, knowledge, skills and usages of many kinds are handed on ("tradition" means "handing on") from person to person and from one generation to another.

Todas las definiciones presentan una concepción estática del concepto de cultura y hacen referencia a la herencia o a la transmisión de rasgos culturales. Algunos autores indican también cómo se han transmitido estos rasgos: mediante el temperamento racial y la historia del grupo social (Park y Burgess, 1931), mediante el aprendizaje (Mead, 1937) o la comunicación de rasgos culturales (Sutherland y Woodward, 1940).

La definición de algunos de los autores citados presenta rasgos tanto de tipo descriptivo-enumerativo como de tipo histórico. Este es el caso de Malinowski: «inherited artifacts, goods, technical processes, ideas, habits, and values» (1931, p. 621); Sutherland y Woodward: «a “complex whole” which includes knowledge, belief, art, morals, law, techniques of tool fabrication and use, and method of communication» (1940, p. 19), y de Radcliffe-Brown: «language, beliefs, ideas, aesthetic tastes, knowledge, skills and usages of many kinds» (1949, pp. 510–511). Con la combinación de ambas tipologías definitorias se consiguen definiciones más complejas, a pesar de que pueden aplicarse las críticas de no ser completas y de concebir la cultura como algo estable en el tiempo.

Si bien es cierto que las definiciones que hemos usado de ejemplo muestran cierta estabilidad en la transmisión de los rasgos culturales de generación en generación, estas incluyen un aspecto muy relevante respecto a las definiciones descriptivo-enumerativas: el concepto de cultura deja de situarse en un marco estático y empieza a entenderse como un proceso con una duración determinada en el tiempo («“culture”, then, is what remains of men's past, working on their present, to shape their future» (Myres, 1927, p. 16). Si bien se trata de una caracterización dinámica del concepto de cultura muy básica (recordemos que el papel del ser humano como objeto activo en el desarrollo de la cultura todavía no se tiene en cuenta), se abandona hasta cierto punto el estatismo absoluto de las definiciones descriptivo-enumerativas.

1.1.1.3. Definiciones normativas

Kroeber y Kluckhohn dividen las definiciones normativas en dos tipos: las que se centran en la cultura como una norma o una manera de ser de un grupo social y las que se centran en los ideales o valores que actúan como normas y guían el comportamiento del grupo social. Como se verá en los ejemplos, las definiciones que se enmarcan en este tipo se centran en describir el concepto de cultura como un modo de vida o una manera de comportarse de un grupo social. En consecuencia, la cultura se concibe como un concepto normativo que rige el comportamiento y las acciones de un grupo. La mayoría

de estas definiciones no deja espacio para el individuo como sujeto de un grupo social que puede no seguir las normas culturales, o bien que puede modificarlas. Como en otros tipos de definiciones, las normativas encierran cierto estatismo del individuo frente a la cultura. A pesar de ello, recalcan una idea esencial que explica la función de la cultura en un grupo social: la compartición de una serie de normas que cohesionan el grupo. En la TABLA 1.3 presentamos algunos ejemplos de definiciones normativas.

TABLA 1.3. Ejemplos de definiciones normativas (Kroeber y Kluckhohn, 1952)

Autor	Definición
Bogardus (1930, p. 336)	Culture is the sum total of the ways of doing and thinking, past and present, of a social group. It is the sum of the traditions, or handed-down beliefs, and of customs, or handed-down procedures.
Young (1934, p. xiii)	The general term for these common and accepted ways of thinking and acting is culture. This term covers all the folkways which men have developed from living together in groups. Furthermore, culture comes down to us from the past.
Gillin y Gillin (1942, p. 20)	The customs, traditions, attitudes, ideas, and symbols which govern social behavior show a wide variety. Each group, each society has a set of behavior patterns (overt and covert) which are more or less common to the members, which are passed down from generation to generation, and taught to the children, and which are constantly liable to change. These common patterns we call the <i>culture</i> [...]
Kluckhohn y Kelly (1945, p. 97)	By culture we mean all those historically created designs for living, explicit and implicit, rational, irrational, and nonrational, which exist at any given time as potential guides for the behavior of men.
Lasswell (1948, p. 203)	“Culture” is the term used to refer to the way that the members of a group act in relation to one another and to other groups.
Titiev (1949, p. 45)	[...] the term includes those objects or tools, attitudes, and forms of behavior whose use is sanctioned under given conditions by the members of a particular society.
Bidney (1946, p. 535)	An integral or holistic concept of culture comprises the acquired or cultivated behavior, feeling, and thought of individuals within a society as well as the patterns or forms of intellectual, social, and artistic ideals which human societies have professed historically.
Sorokin (1947, p. 313)	[The social aspect of the superorganic universe is made up of the interacting individuals, of the forms of interaction, of unorganized and organized groups, and of the interindividual and intergroup relationships...] The cultural aspect of the superorganic universe consists of the meanings, values, norms, their interaction and relationships, their integrated and unintegrated groups (systems and congeries) as they are objectified through overt actions and other vehicles in the empirical sociocultural universe.

La idea de que la cultura es una norma (o un sistema de normas) que rige el comportamiento y el modo de vida de un grupo social está presente en todas las definiciones: «the sum total of the ways of doing and thinking» (Bogardus, 1930, p. 336), «common and accepted ways of thinking and acting» (Young, 1934, p. xiii), «designs for living [...] as potential guides for the behaviour of men» (Kluckhohn y Kelly, 1945, p. 97), entre otros. Destaca particularmente la definición negativa de Titiev, en la cual se

describe la cultura no como un ente que rige el comportamiento, sino que sanciona el que no es adecuado (1949, p. 45). Es decir, se destaca el carácter punitivo de la cultura como ente cohesionador de los grupos sociales.

La mayoría de las definiciones normativas que hemos presentado son en realidad definiciones híbridas que mezclan el carácter normativo de la cultura con un punto de vista histórico y, en ocasiones, también descriptivo. Un caso muy claro es la definición de Gillin y Gillin (1942, p. 20), quienes enumeran los aspectos que componen el concepto de cultura («customs, traditions, attitudes, ideas, and symbols») y les atribuyen un carácter normativo («[...]which govern social behavior [...]. Each group, each society has a set of behavior patterns [...]») y mencionan que la cultura se transmite de generación en generación («[...] which are passed down from generation to generation, and taught to the children [...]»). Además, esta definición indica claramente el carácter dinámico de la cultura, ya que Gillin y Gillin admiten que estos parámetros normativos «are constantly liable to change». Esta hibridación en la mayoría de definiciones muestra que el concepto de cultura en Antropología cultural va cambiando y volviéndose más complejo a medida que aparecen nuevas escuelas antropológicas.

1.1.1.4. Definiciones psicológicas

Kroeber y Kluckhohn (1952, pp. 105–117) clasifican las definiciones que describen el concepto de cultura desde un punto de vista psicológico en cuatro grupos según el aspecto que destacan. El primer grupo se centra en una conceptualización de la cultura como un sistema de resolución de problemas y de adaptación al medio natural. El segundo grupo enfatiza el proceso de adquisición de la cultura, mientras que el tercer grupo describe la cultura como el comportamiento habitual de un grupo social. Finalmente, el cuarto grupo lo componen definiciones que no provienen de la Antropología cultural, sino del psicoanálisis y la Psicología social. En la TABLA 1.4 presentamos algunas de estas definiciones.

TABLA 1.4. Ejemplos de definiciones psicológicas (Kroeber y Kluckhohn, 1952)

Autor	Definición
Small (grupo 1) (1905, pp. 344–345)	“Culture” [...] is the total equipment of technique, mechanical, mental, and moral, by use of which the people of a given period try to attain their ends [...] “culture” consists of the means by which men promote their individual or social ends.
Ford (grupo 1) (1942, pp. 555, 557)	Culture consists of traditional ways of solving problems. Culture [...] is composed of responses which have been accepted because they have met with success; in brief, culture consists of learned problem-solutions.
Piddington (grupo 1) (1950, pp. 3–4)	The culture of a people may be defined as the sum total of the material and intellectual equipment whereby they satisfy their biological and social needs and adapt themselves to their environment.
Wissler (grupo 2) (1916, p. 195)	Cultural phenomena are conceived of as including all the activities of man acquired by learning [...]. Cultural phenomena may, therefore, be defined as the acquired activity complexes of human groups.
Hoebel (grupo 2) (1949, pp. 3–4)	Culture is the sum total of learned behavior patterns which are characteristic of the members of a society and which are, therefore, not the result of biological inheritance.
Slotkin (grupo 2) (1950, p. 76)	By definition, customs are categories of actions learned from others. [...] A culture is the body of customs found in a society, and anyone who acts according to these customs is a participant in the culture. From a biological viewpoint, its culture is the means by which a society adjusts to its environment [...]. Artifacts are not included in culture.
Young (grupo 3) (1934, p. 592)	Culture: Forms of habitual behavior common to a group, community, or society. It is made up of material and non-material traits.
Murdock (grupo 3) (1941, p. 141)	[...] culture, the traditional patterns of action which constitute a major portion of the established habits with which an individual enters any social situation.
Roheim (grupo 4) (1934, p. 216)	By culture we shall understand the sum of all sublimations, all substitutes, or reaction formations, in short, everything in society that inhibits impulses or permits their distorted satisfaction.
Katz y Schanck (grupo 4) (1938, p. 551)	Society refers to the common objective relationships (non-attitudinal) between man and man and between men and their material world. It is often confused with culture, the attitudinal relationship between men... Culture is to society what personality is to the organism. Culture sums up the particular institutional content of a society. Culture is what happens to individuals within the context of a particular society, and [...] these happenings are personal changes.

Los ejemplos de las definiciones del grupo 1 (cultura como un sistema de resolución de problemas y de adaptación al medio natural) enfatizan el concepto de cultura como una manera de solucionar problemas que se plantean en un grupo social con la finalidad de cubrir las necesidades sociales y biológicas del grupo adaptándose al medio. Estas definiciones parten de un concepto estático de la cultura y de los individuos que la comparten, ya que esta se caracteriza como un recurso del ser humano para solucionar problemas, mientras que en muchas ocasiones es el mismo sistema cultural el que plantea

los problemas del grupo social. En el grupo 2 (el proceso de adquisición de la cultura), todas las definiciones remarcan el carácter social de la cultura al destacar que la cultura no se hereda genéticamente, sino que se aprende (Hoebel, 1949, pp. 3–4). A pesar de que todas las definiciones mencionan que la cultura se aprende, ninguna de ellas llega a describir con cierto nivel de detalle ese proceso: ¿se aprende por imitación? ¿Se trata de un proceso de aprendizaje consciente o inconsciente? ¿Cómo se favorecen unos aspectos culturales frente a otros?

En el tercer grupo (cultura como el comportamiento habitual de un grupo social) la cultura se concibe principalmente como un número de comportamientos finitos y definidos de los cuales un individuo de un grupo social no puede salirse. Sin embargo, un individuo puede contradecir los comportamientos habituales de un grupo social sin dejar de ser miembro de esa cultura. Las definiciones del cuarto grupo (definiciones provenientes del psicoanálisis y de la Psicología social) se alejan mucho de las definiciones sociológicas o antropológicas, a pesar de que a partir de la segunda mitad del siglo XX las definiciones de la Psicología social se toman en los estudios de Cognición social (cf. 1.3. *El concepto de cultura en Cognición social*).

En general, las definiciones de tipo psicológico inciden en un aspecto muy relevante para la concepción de la cultura hoy en día: la cultura se compone de comportamientos, se aprende, y está relacionada con el medio natural en el cual se desarrolla un grupo social. Sin embargo, tal como sucede en las definiciones históricas, el individuo y el grupo social en relación con la cultura parecen desempeñar un papel pasivo, aunque como veremos esto no coincide con la realidad.

1.1.1.5. Definiciones estructurales

Las definiciones estructurales tienen en común que conciben el concepto de cultura como una estructura generalmente estable que organiza los comportamientos, los artefactos, los hábitos, etc. de un grupo social. El énfasis no se sitúa tanto en la enumeración de los aspectos que forman la cultura, sino en su función organizadora como estructura (TABLA 1.5).

TABLA 1.5. Ejemplos de definiciones estructurales (Kroeber y Kluckhohn, 1952)

Autor	Definición
Wiley (1929, p. 207)	A culture is a system of interrelated and interdependent habit patterns of response.
Ogburn y Nimkoff (1940, p. 63)	A Culture consists of inventions, or culture traits, integrated into a system, with varying degrees of correlation between the parts... Both material and non-material traits, organized around the satisfaction of the basic human needs, give us our social institutions, which are the heart of culture. The institutions of a culture are interlinked to form a pattern which is unique for each society.
Kluckhohn y Kelly (1945, p. 98)	A culture is a historically derived system of explicit and implicit designs for living, which tends to be shared by all or specially designated members of a group.
Gillin (1948, p. 191)	Culture consists of patterned and functionally interrelated customs common to specifiable human beings composing specifiable social groups or categories.
Turney-High (1949, p. 5)	Culture is the working and integrated summation of the non-instinctive activities of human beings. It is the functioning, patterned totality of group-accepted and transmitted inventions, material and non-material.

Kroeber y Kluckhohn enfatizan dos aspectos principales de las definiciones estructurales (1952, p. 120): 1) se destaca que las partes que forman la cultura están interrelacionadas, y 2) la cultura se concibe como algo abstracto e inmaterial, a excepción de la definición de Turney-High (1949) y de la de Ogburn y Nimkoff (1940), que incluyen aspectos materiales. Otro aspecto destacable de este tipo de definiciones es que se alejan de los elementos exclusivamente observables, como los comportamientos de un grupo social. La cultura se concibe como un sistema que guía el comportamiento de un grupo, no el comportamiento del grupo en sí.

Como sucedía en otros tipos de definiciones, en algunos casos se percibe una hibridación. Por ejemplo, la definición de Kluckhohn y Kelly (1945, p. 98) recoge aspectos históricos: «[a] culture is a historically derived system [...]». Un último aspecto destacable es que algunas de las definiciones mencionan aspectos explícitos e implícitos de la cultura (Kluckhohn y Kelly, 1945; Ogburn y Nimkoff, 1940; Turney-High, 1949). Esto supone un primer paso hacia la división de la cultura en niveles. Los aspectos explícitos, según Kroeber y Kluckhohn (1952, p. 121), son aquellos que el antropólogo es capaz de aislar con sus sentidos: artefactos, instituciones, formas de comportamiento, costumbres, etc., mientras que los aspectos implícitos son inferencias de los aspectos explícitos mediante las cuales el antropólogo aísla los principios reguladores del sistema cultural. Tal como subrayaban Kroeber y Kluckhohn en 1952, «[t]he greatest advance in contemporary anthropological theory is probably the increasing recognition that there is

something more to culture than artifacts, linguistic texts, and lists of atomized traits» (1952, p. 122). Esta idea iniciada en los años cuarenta del siglo XX marcó un cambio de orientación de la Antropología cultural y sigue siendo vigente hoy en día.

1.1.1.6. Definiciones genéticas

Las definiciones genéticas se centran en la génesis de la cultura, en su origen. No debe confundirse con la transmisión de rasgos culturales a través de la herencia genética. Estas definiciones intentan explicar cómo se originó la cultura, o qué factores han hecho posible que la cultura se desarrolle. Kroeber y Kluckhohn (1952, pp. 125–140) distinguen cuatro tipos de definiciones genéticas (cf. TABLA 1.6). En el primer grupo se recogen aquellas definiciones que conciben la cultura como un producto o un artefacto. En el segundo grupo, la cultura se caracteriza como un conjunto de ideas. El tercer grupo caracteriza la cultura como un conjunto de símbolos. El cuarto grupo se compone de definiciones residuales. Este último grupo no se recoge en este trabajo.

TABLA 1.6. Ejemplos de definiciones genéticas (Kroeber y Kluckhohn, 1952)

Autor	Definición
Reuter (grupo 1) (1939, p. 191)	The term culture is used to signify the sum-total of human creations, the organized result of human experience up to the present time. Culture includes all that man has made in the form of tools, weapons, shelter, and other material goods and processes, all that he has elaborated in the way of attitudes and beliefs, ideas and judgments, codes, and institutions, arts and sciences, philosophy and social organization. Culture also includes the interrelations among these and other aspects of human as distinct from animal life. Everything, material and immaterial, created by man, in the process of living, comes within the concept of culture.
Huntington (grupo 1) (1945, pp. 7–8)	By culture we mean every object, habit, idea, institution, and mode of thought or action which man produces or creates and then passes on to others, especially to the next generation.
Kluckhohn (grupo 1) (1951, p. 86)	Culture designates those aspects of the total human environment, tangible and intangible, that have been created by men.
Blumenthal (grupo 2) (1937, pp. 3, 12)	a) Culture is the world sum-total of past and present cultural ideas. [Note: As cultural ideas are said to be “those whose possessors are able to communicate them by means of symbols,” symbolically-communicable should be substituted for cultural above.] b) Culture consists of the entire stream of inactive and active cultural ideas from the first in the cosmos to the last. [Note: This includes ideas once resident in human minds, but now no longer held by living minds, though their former existence is ascertainable from surviving material symbols.]
Ford (grupo 2) (1949, p. 38)	[...] culture may be briefly defined as a stream of ideas, that passes from individual to individual by means of symbolic action, verbal instruction, or imitation.

Becker (grupo 2) (1950, p. 251)	A culture is the relatively constant non-material content transmitted in a society by means of processes of sociation.
Bain (grupo 3) (1942, p. 87)	Culture is all behavior mediated by symbols.
White (grupo 3) (1943, p. 335)	Culture is an organization of phenomena—material objects, bodily acts, ideas, and sentiments—which consists of or is dependent upon the use of symbols.
Davis (grupo 3) (1949, pp. 3–4)	[...] it [culture] embraces all modes of thought and behavior that are handed down by communicative interaction —i.e., by symbolic transmission—rather than by genetic inheritance.

Como puede deducirse de las definiciones de ejemplo que citamos, las definiciones genéticas se solapan fácilmente con las históricas. La diferencia entre ambos tipos es que las definiciones genéticas se centran en el producto de la transmisión cultural, no en cómo se ha transmitido, mientras que las definiciones históricas enfatizan el proceso de transmisión cultural y no los rasgos que componen la cultura.

Las definiciones del grupo 1 (cultura como un producto o un artefacto) el origen de la cultura como todas las creaciones del ser humano. Al concebir la cultura de esta manera, en estas definiciones la cultura se describe como algo explícito y observable. El grupo 2 (cultura como conjunto de ideas) y 3 (cultura como conjunto de símbolos) se enfocan hacia una caracterización de la cultura más implícita al no centrarse en el producto sino en la idea o en el símbolo, que se conciben como los motores que crean los productos (1952, p. 132).

1.1.1.7. La definición de cultura de Kroeber y Kluckhohn

Kroeber y Kluckhohn propusieron una definición que recogiera los distintos grupos definatorios presentados:

Culture consists of patterns, explicit and implicit, of and for behavior acquired and transmitted by symbols, constituting the distinctive achievements of human groups, including their embodiments in artifacts; the essential core of culture consists of traditional (i.e., historically derived and selected) ideas and especially their attached values; culture systems may, on the one hand, be considered as products of action, on the other as conditioning elements of further action. (1952, p. 181)

Esta definición es muy completa y da pie a caracterizar el papel del ser humano y del grupo social de una manera distinta a todas las definiciones que Kroeber y Kluckhohn

revisan en su trabajo: la cultura *puede* condicionar las acciones de un grupo social y de sus individuos. Sin embargo, en esta definición la cultura se sigue concibiendo como algo estable en el tiempo y que no evoluciona.

Tal como se desprende del trabajo de Kroeber y Kluckhohn, no hubo acuerdo en la primera mitad del siglo XX en cómo definir el concepto de cultura. Tampoco lo hubo en la segunda mitad, a pesar de que los antropólogos llegaron a una serie de características generales definitorias (cf. 1.2.2. *Principios definitorios del concepto de cultura en Antropología cultural*).

1.1.1.8. Recapitulación

En la TABLA 1.7 recopilamos la información más relevante de cada uno de los grupos definitorios identificados por Kroeber y Kluckhohn (1952) en la primera mitad del siglo XX.

TABLA 1.7. Recapitulación de grupos definitorios en la primera mitad del siglo XX

	Aspectos positivos	Aspectos negativos
Descriptivo-enumerativas	Se mencionan todos los aspectos que deben tenerse en cuenta al estudiar la cultura.	No son exhaustivas. No se explica cómo se adquiere la cultura.
Históricas	Se intenta explicar la transmisión cultural de generación en generación.	La cultura se caracteriza como algo inmutable. La cultura se concibe como algo estable en el tiempo. Al ser humano se le otorga un papel pasivo. No se enumera exhaustivamente qué compone la cultura.
Normativas	Se concibe la cultura como una entidad reguladora de un grupo social.	Al ser humano se le otorga un papel pasivo. No se enumera exhaustivamente qué compone la cultura. No se explica cómo se adquiere la cultura.
Psicológicas	La cultura se concibe como un sistema de resolución de problemas. La cultura sirve para adaptarse al medio natural. Se enfatiza que la cultura se compone de comportamientos. La cultura se aprende.	La cultura se caracteriza como algo inmutable. Al ser humano se le otorga un papel pasivo. No se enumera exhaustivamente qué compone la cultura.

Estructurales	La cultura se concibe como una estructura cuyos componentes están interrelacionados. La cultura se entiende como algo abstracto e inmaterial.	No se enumera exhaustivamente qué aspectos componen la cultura. La cultura se caracteriza como algo inmutable. Al ser humano se le otorga un papel pasivo.
Genéticas	Se enfatiza el origen de la cultura. En algunos casos, se concibe la cultura como algo abstracto e inmaterial.	No se explica cómo se transmite la cultura. No se enumera exhaustivamente qué compone la cultura. La cultura se caracteriza como algo inmutable. Al ser humano se le otorga un papel pasivo.

1.1.2. Definiciones de cultura en Ciencias sociales durante la segunda mitad del siglo XX

Si en la primera mitad del siglo XX el concepto de cultura se había focalizado sobre todo en Antropología cultural, Sociología y en menor medida en Psicología, en la segunda mitad este concepto se toma prestado en muchos otros ámbitos de las Ciencias sociales, como en Psicología social, en las Ciencias de la comunicación, en las Ciencias de la educación o en las Ciencias políticas, entre otros. Las particularidades de cada disciplina y de cada investigador han servido para moldear el concepto de cultura. Como apuntan Baldwin, Faulkner y Hecht:

This debate surrounding the usage of the term “culture” suggests that the term is a sign, an empty vessel waiting for people—both academicians and everyday communicators—to fill it with meaning. But, as a sign in the traditional semiotic sense, the connection between the signifier (the word “culture”) and the signified (what it represents) shifts, making culture a moving target. (2006, p. 4)

Con el fin de detectar patrones en las definiciones de cultura publicadas en la segunda mitad del siglo XX, Faulkner et al. (2006) recopilaron un corpus de unas 300 definiciones de cultura publicadas a partir de 1952 en trabajos académicos de una amplia variedad de disciplinas como la Antropología cultural, las Ciencias de la comunicación, los Estudios culturales, la Educación, las Ciencias políticas, la Psicología y la Sociología. La recopilación de definiciones pasó por un juicio de expertos en cada una de las disciplinas mencionadas con el objetivo de identificar definiciones relevantes que no se hubiesen incorporado.

Una vez finalizado el muestreo y la clasificación de las definiciones, los autores identificaron siete categorías, que se recogen en la TABLA 1.8:

TABLA 1.8. Categorías de definiciones de cultura en la segunda mitad del siglo XX según Faulkner et al. (2006, pp. 29–31)

ESTRUCTURA

Definiciones que conciben la cultura como un sistema de elementos (ideas, comportamiento, símbolos o combinaciones de estos o de otros elementos).

1. Modo de vida: el total de elementos que conforman un estilo de vida.
 2. Estructuras cognitivas: pensamientos, creencias, supuestos, significados, actitudes, preferencias, valores, estándares; expresión de procesos inconscientes, interpretaciones.
 3. Estructuras del comportamiento: comportamiento, conglomerado normativo, patrones de normas, técnicas, disposiciones, costumbres, conjunto de habilidades, patrones de comportamientos, hábitos, acciones, prácticas concretas, ceremonias, rituales.
 4. Estructuras de significación: sistemas simbólicos, procesos lingüísticos, discursivos y comunicativos, sistemas de transmisión de pensamientos, sentimientos, comportamientos.
 5. Estructuras relacionales: relaciones con otros seres humanos.
 6. Organización social: sistemas de organización, instituciones políticas, legales, religiosas.
 7. Una estructura o abstracción creada por investigadores para describir grupos de personas.
-

FUNCIÓN

Definiciones que conciben la cultura como una herramienta para alcanzar un objetivo específico.

1. Cultura como guía para la adaptación y supervivencia en el medio.
 2. Cultura como identidad/pertenencia compartida o como diferencia de otros grupos.
 3. Expresión de valores.
 4. Función estereotipante.
 5. Cultura como sistema de control de otros individuos y grupos.
-

PROCESO

Definiciones que se centran en el desarrollo de la construcción social de la cultura.

1. Diferenciación entre grupos.
 2. Creación de sentido, producción de significado para el grupo.
 3. Manipulación de materiales obtenidos de la naturaleza.
 4. Relación con otros individuos o grupos.
 5. Estructuración del poder.
 6. Transmisión de un modo de vida.
-

PRODUCTO

Definiciones que conciben la cultura como un conjunto de artefactos (con o sin intención simbólica deliberada).

1. Productos derivados de actividades humanas: arte, arquitectura, etc.
 2. Productos derivados de representaciones o significaciones sociales (artefactos simbólicos para el grupo).
-

PERFECCIONAMIENTO

Definiciones que conciben la cultura como un proceso de perfeccionamiento del individuo o del grupo con el fin de alcanzar un nivel intelectual o moral mayor.

1. Progreso moral: estado de desarrollo de un grupo que se define como salvaje o civilizado.
 2. Instrucción: desarrollo de la mente de un individuo, perfeccionamiento en cuanto a conocimientos, etc.
 3. Aspectos exclusivamente humanos de las categorías anteriores de este grupo de definiciones que distinguen al ser humano de otras especies animales.
-

PERTENENCIA AL GRUPO

Definiciones que conciben la cultura como un lugar o como un grupo de personas o que se centran en la pertenencia a ese lugar o a ese grupo.

1. Definición del grupo a nivel de país.
 2. Variaciones sociales entre los miembros de una sociedad contemporánea y plural; identidad del individuo.
-

PODER O IDEOLOGÍA

Definiciones que se centran en el poder del grupo social.

1. Dominación política e ideológica: cultura hegemónica o dominante.
 2. Fragmentación del poder (definiciones posmodernistas).
-

A continuación, profundizamos en cada una de las categorías y aportamos definiciones que las caracterizan.

1.1.2.1. La cultura como estructura

Según Faulkner et al. (2006, p. 31), las definiciones que caracterizan el concepto de cultura como una estructura se centran principalmente en elementos observables, puesto que son fácilmente identificables y describibles. Se trata de una visión parcial de la cultura que deja de lado niveles más profundos y menos observables, como los modelos que guían la ejecución de comportamientos observables o la creación de artefactos.

En cuanto a las definiciones que caracterizan la cultura como un modo de vida, estas se asemejan a las definiciones descriptivo-enumerativas recopiladas por Kroeber y Kluckhohn (1952). Por tanto, son enumeraciones que pretenden incluir de manera más o menos extensa los aspectos que forman la cultura. Como en el caso de las definiciones descriptivo-enumerativas, las definiciones estructurales presentan dos problemas principales. El primero es que, al tratarse de una enumeración, es muy complicado incluir todos los aspectos que pueden formar parte de una cultura. De hecho, los aspectos que incluyen algunos autores no se recogen en las definiciones de otros. Esto remarca la disparidad de definiciones y la falta de consenso en esta cuestión. El segundo problema es que, al definir la cultura como un estilo de vida y, por tanto, al restringir los aspectos

incluidos en la definición a aquellos elementos fácilmente observables, se deja de lado aspectos no observables que también juegan un papel importante en una cultura. En la TABLA 1.9 mostramos algunas definiciones de esta categoría como ejemplo.

TABLA 1.9. Ejemplos de definiciones que caracterizan la cultura como modo de vida (Baldwin, Faulkner, Hecht y Lindsley, 2006)

Autor	Definición
Firth (1951, p. 27)	If [...] society is taken to be an organized set of individuals with a given way of life, culture is that way of life. If society is taken to be an aggregate of social relations, then culture is the content of those relations. Society emphasizes the human component, the aggregate of people and the relations between them. Culture emphasizes the component of accumulated resources, immaterial as well as material, which the people inherit, employ, transmute, add to, and transmit.
Barnouw (1973, p. 6)	[A] culture is a way of life of a group of people, the configuration of all the more or less stereotyped patterns which are handed from one generation to the next through the means of language and imitation.
DeVito (1991, p. 431)	[Culture is] the relatively specialized life-style of a group of people—consisting of their values, beliefs, artifacts, ways of behaving, and ways of communicating—that is passed on from one generation to the next. Included in culture would be everything that members of a social group have produced and developed—their language, modes of thinking, art, laws, and religion.

Las definiciones que se enmarcan en la categoría de estructuras cognitivas se centran en aspectos menos observables que las definiciones de cultura como modo de vida. En este caso, las definiciones incluyen aspectos como estructuras cognitivas, ideas, conceptos que guían el comportamiento, valores, actitudes, etc. Para los autores que se sitúan en esta categoría, la cultura se desarrolla en la mente de los individuos que forman una comunidad (cf. TABLA 1.10). Para algunos, la cultura se refiere a las estructuras cognitivas que guían el comportamiento o la producción de artefactos, pero no a los comportamientos o los artefactos en sí.

TABLA 1.10. Ejemplos de definiciones que caracterizan la cultura como estructuras cognitivas (Baldwin, Faulkner, Hecht y Lindsley, 2006)

Autor	Definición
Hofstede (1984, p. 13)	Culture is defined as collective programming of the mind. The word is reserved for describing entire societies; for groups within societies, 'subculture' is used; [...] culture patterns are rooted in value systems of major groups [...] and [...] are stabilized over long periods of history.
Applegate y Sypher (1988, p. 42)	In short, if we are to assume that people are active interpreters, then we must focus upon their interpretations. It is there that the culture we seek to explain is created and maintained.
Lustig y Koester (1999, p. 30)	[Culture is] a learned set of shared interpretations about beliefs, values and norms, which affect the behaviors of a relatively large group of people.

Las definiciones que caracterizan la cultura como estructuras de comportamiento en general se oponen a las definiciones de las estructuras cognitivas. En este caso, los autores se centran en los comportamientos frecuentes de una comunidad. Si bien muchos de los autores admiten que cada individuo tiene la libertad de pensar y de actuar libremente, consideran que toda respuesta comportamental está marcada por la cultura en la cual se sitúa (cf. TABLA 1.11).

TABLA 1.11. Ejemplos de definiciones que caracterizan la cultura como estructuras de comportamiento (Baldwin, Faulkner, Hecht y Lindsley, 2006)

Autor	Definición
Nisbet (1970, p. 223)	Strictly speaking, everything we find in man's behavior in society that is not the direct product of his biological structure is culture. That is, it has been learned through some process of socialization in the social order. Culture, thus considered, is coterminous with all society, all social organization, and all social behavior.
Hoebel (1971, p. 208)	[Culture] is the integrated sum total of learned behavior traits which are manifest and shared by the members of a society.
Horton y Hunt (1984, p. 545)	Everything that is socially learned and shared by the members of a society; social heritage which the individual receives from the group; a system of behaviour shared by members of a society.

Cuando se conciben las culturas como estructuras de significación, se incluyen aspectos como el lenguaje y el discurso de un grupo. La cultura se concibe como una estructura de símbolos compartidos por los individuos de un grupo, cuyos significados se comparten a nivel grupal y, por tanto, posibilitan la interpretación del lenguaje. Estas definiciones remarcan la relación entre comunicación y cultura. Algunos autores conciben la cultura como las estructuras de lenguaje que posee un grupo y otros como el lenguaje que utiliza el grupo en el día a día. En la TABLA 1.12 mostramos algunas definiciones de esta categoría como ejemplo.

TABLA 1.12. Ejemplos de definiciones que caracterizan la cultura como estructuras de significación (Baldwin, Faulkner, Hecht y Lindsley, 2006)

Autor	Definición
Geertz (1973)	[Culture] denotes an historically transmitted pattern of meaning embodied in symbols, a system of inherited conceptions expressed in symbolic forms by means of which men communicate, perpetuate, and develop their knowledge about and attitudes toward life.
Barnett (1988, p. 103)	[Culture is] an emergent property of the communication of society's members [...] Culture may be taken to be a consensus about the meaning of symbols, verbal and nonverbal, held by the members of a community. This consensus is necessary for encoding and decoding messages. Without general agreement about the meaning of symbols and other communication rules, social interaction would be impossible.

Philipsen (1992, pp. 7–8)	Culture, as it is used here, refers to a socially constructed and historically transmitted pattern of symbols, meanings, premises and rules [...]. A cultural code of speaking, then, consists of a socially constructed and historically transmitted system of symbols and meaning pertaining to communication—for instance, symbols ‘Lithuanian’ or ‘communication’ and their attendant definitions; beliefs about spoken actions (that a man who uses speech to discipline boys is not a real man); and rules for using speech (that a father should not interrupt his daughter at the dinner table).
------------------------------	--

Las definiciones que enfatizan las estructuras relacionales se centran en cómo se relacionan entre sí los miembros de un grupo, entendiendo por cultura los recursos materiales e inmateriales que los individuos de un grupo usan para relacionarse (cf. TABLA 1.13).

TABLA 1.13. Ejemplos de definiciones que caracterizan la cultura como estructuras relacionales (Baldwin, Faulkner, Hecht y Lindsley, 2006)

Autor	Definición
Da Matta (1981, p. 48)	Among the ants [...] there exists society, but there does not exist culture. In other words, there exists an ordered totality of individuals that act as a collective. There also exists a division of labor, of sexes, of ages [...]. But there is not culture because there does not exist a living tradition, consciously elaborated, which passes from generation to generation, which permits the individualization or turning singular and unique, a given community in relation to others (constituted of persons of the same species).
Pace (1983, p. 10)	The networks of contacts and the shared beliefs of a group are usually referred to as its structure and culture.
Douglas (1992, p. 125)	Culture is nothing if not a collective product [...]. A theory of culture should complement ‘the theory of rational choice.’

La concepción de la cultura como un sistema de organización social se vincula con las definiciones de cultura como estructuras relacionales. La diferencia entre las dos es que en la cultura como organización social los autores no se centran en cómo son las relaciones entre los individuos, sino en las estructuras sociales que crea un grupo para organizarse, como la estructura familiar, política, educacional, etc. (cf. TABLA 1.14).

TABLA 1.14. Ejemplos de definiciones que caracterizan la cultura como organización social (Baldwin, Faulkner, Hecht y Lindsley, 2006)

Autor	Definición	Referencia
Blumer (1969, pp. 6–7)	Culture as a conception, whether defined as custom, tradition, norm, value, rules, or such like, is clearly derived from what people do. Similarly, social structure in any of its aspects, as represented by such terms as social position, status, role, authority, and prestige, refers to relationships derived from how people act toward each other. The life of any human society consists necessarily of an ongoing process of fitting together the activities of its members. It is this complex of ongoing activity that establishes and portrays structure of organization.	

Markarian (1973, p. 106)	The essence of culture is the ability of living beings to create some extrabiologically derived means and mechanisms through which the general biological nature of the individuals comprising the society is regulated, their behaviour is programmed and directed in the channels necessary for keeping up the social course, and a specific metabolism between the social system and nature is provided [...]. Thus culture means a specific mode of activity of living beings and organization of their collective life.
Hamelink (1983, p. 1)	The culture system of a society consists of: <ul style="list-style-type: none">• Instrumental: the instruments (techniques) human beings develop and apply• Symbolic: the symbols with which human beings communicate• Social: the patterns of social interaction which people create to carry out the varied tasks of life.

Finalmente, algunos autores consideran que la cultura es meramente una abstracción utilizada por los académicos de ciertas disciplinas para describir cómo es o cómo se comporta un grupo social (cf. TABLA 1.15).

TABLA 1.15. Ejemplos de definiciones que caracterizan la cultura como abstracción (Baldwin, Faulkner, Hecht y Lindsley, 2006)

Autor	Definición
Kaplan y Manners (1972, p. 3)	Culture is a class of phenomena conceptualized by anthropologists in order to deal with questions they are trying to answer; [...] culture refers to those phenomena which account for patterns of behaving that cannot be fully explained by psychobiological concepts. Culture is admittedly an omnibus term. Many investigators have suggested that it is too omnibus to be useful as an analytical tool. If it is to be used at all, they would urge us to confine the concept to content, or the symbolic dimensions of society, and to concentrate our attention on some other more 'viable' and 'analytically useful' concept like social structure or social system.
Poortinga y Malpass (1986, pp. 36–37)	As an explanatory or descriptive category, culture cannot be adequately controlled. Because it is so full a category, because its connotations are so rich and varied, by itself it says very little, very specifically; [...] thinking about 'culture' as a singular variable that stands in an antecedent relation to specific response variables is destined to be unproductive. Rather, theoretical categories or dimensions that are contained in or which are part of what is called cultural variation are the entities of interest [...] the more so when they are explicitly linked, conceptually and empirically with behavior.
Archer (1996, p. 2)	What culture is and what culture does are issues bogged down in a conceptual morass from which no adequate sociology of culture has been able to emerge.

1.1.2.2. La cultura como función

Algunos autores definen el concepto de cultura partiendo de la función que ejercen. Según Faulkner et al. (2006, p. 38), este tipo de definiciones responden a preguntas como qué hace la cultura, qué persigue o qué necesidades pretende cubrir. Algunos autores mezclan elementos característicos de las definiciones estructurales y funcionalistas con el fin de especificar qué es la cultura y también para qué sirve. Faulkner et al. (2006)

identifican cinco funciones principales: la cultura como guía para la adaptación y supervivencia en el medio, la cultura como identidad compartida, la cultura como expresión de un sistema de valores, la cultura como función estereotipante y la cultura como sistema de control de individuos y grupos.

Cuando se define el concepto de cultura como guía para la adaptación y supervivencia en el medio, se da a entender que la cultura le sirve al individuo para adaptarse al medio en el cual se desarrolla, para organizar el mundo y para desempeñar tareas del día a día. Para estos autores, la cultura sirve para moldear el mundo de acuerdo con las necesidades del ser humano. En la TABLA 1.16 mostramos algunas definiciones de esta categoría como ejemplo.

TABLA 1.16. Ejemplos de definiciones que caracterizan la cultura como guía para la adaptación y supervivencia en el medio (Baldwin, Faulkner, Hecht y Lindsley, 2006)

Autor	Definición
Goodenough (1964, p. 36)	A society's culture consists of whatever it is one has to know or believe in a manner acceptable to its members. Culture is not a material phenomenon; it does not consist of things, people, behavior, or emotions. It is rather an organization of these things. It is the forms of things that people have in mind, their models for perceiving, relating, and otherwise interpreting them.
Shibutani y Kwan (1965, p. 58)	Culture consists of the assumptions with which a people in a particular group approach their world, assumptions that are learned by each new generation while participating in organized transactions.
Trompenaars (1993, p. 7)	Culture is the way in which a group of people solves problems.

En el caso de las definiciones de cultura como identidad o pertenencia compartida, o como diferencia de otros grupos, se observa claramente que la función es delimitar el grupo social propio y establecer mecanismos para identificar otros grupos. Al delimitar el grupo social propio, la cultura desarrolla un sentido de identidad colectivo y de pertenencia al grupo (cf. TABLA 1.17).

TABLA 1.17. Ejemplos de definiciones que caracterizan la cultura como cultura como identidad o pertenencia al grupo o como diferencia de otros grupos (Baldwin, Faulkner, Hecht y Lindsley, 2006)

Autor	Definición	Referencia
Harris y Moran (1996, p. 10)	Culture gives people a sense of who they are, of belonging, of how they should behave, and of what they should be doing.	
Lindsey, Robins y Terrell (1999, pp. 26–27)	Culture is everything you believe and everything you do that enables you to identify with people who are like you and that distinguishes you from people who differ from you. Culture is about groupness. A culture is a group of people identified by their shared history, values, and patterns of behavior.	

González, Houston y Chen (2000, p. xvii)	Culture is an idea for recognizing and understanding how groups create communities and participate in social activities [...]. As an ordering term, culture renders coherent the values held and the actions performed in a community. At the same time, cultural participants engage in communication that constantly defines and redefines the community.
--	---

En las definiciones de cultura como modo de expresión de valores se prioriza la función expresiva, es decir, se concibe la cultura como la expresión de las estructuras cognitivas de los individuos de un grupo: preferencias, símbolos compartidos, ideas, costumbres, estilos comunicativos, modos de vida, etc. (cf. TABLA 1.18).

TABLA 1.18. Ejemplos de definiciones que caracterizan la cultura como expresión de valores (Baldwin, Faulkner, Hecht y Lindsley, 2006)

Autor	Definición
Lee (1956, p. 340)	Culture is not, I think, 'a response to the total needs of a society,' but rather a system which stems from and expresses something had, the basic values of the society.
Murphy (1986, p. 3)	[Culture is] that storehouse of knowledge, technology, and social practices possessed by every society and treasured as an emblem of its own distinctiveness.
Griswold (1994, p. 11)	Culture refers to the expressive side of human life—behavior, objects, and ideas that can be seen to express, to stand for, something else. This is the case whether we are talking about explicit or implicit culture.

Cuando se recalca la función estereotipante en las definiciones del concepto de cultura, los autores hacen referencia a uno de los aspectos que incluyen las definiciones de cultura como identidad o pertenencia compartida, o como diferencia de otros grupos. En este caso (cf. TABLA 1.19), el elemento destacado es la diferencia de otros grupos, es decir la cultura se define como los estereotipos de un grupo social que pertenecen únicamente a ese grupo en comparación con otros.

TABLA 1.19. Ejemplos de definiciones que caracterizan la cultura como función estereotipante (Baldwin, Faulkner, Hecht y Lindsley, 2006)

Autor	Definición
Deutsch (1966, p. 37)	We found culture [...] consisting of socially stereotyped patterns of behavior, including habits of language and thought, and carried on through various forms of social learning, particularly through methods of child rearing standardized in this culture.
Mitchell (1995, p. 108)	Culture' is a representation of 'others' which solidified only insofar as it can be given objective reality as stasis in social relations. In this sense, it is the idea of culture that becomes important, rather than culture itself. The idea of culture is not what people are doing; rather it is the way people make sense of what they have done. It is the way their activities are reified as culture [...]. Culture thus comes to signify artificial distinctiveness where in reality there is always contest and flux. What gets called 'culture' is created through struggles by groups and individuals possessing radically different access to power. To call 'culture' a

level or domain, therefore, makes little sense. ‘Culture’ is rather a very powerful name—powerful because it obscures just what it is meant to identify.

Mantovani
(2000, p. 2)

By means of categorization, the construction of analogies and recourse to metaphors, culture informs both judgments and prejudice. There is in fact no purely cognitive criterion to distinguish one from the other, since the key difference between the two is based on recognition and acceptance of other people’s (and one’s own) identity.

Finalmente, cuando se define la cultura como un sistema de control de otros individuos y grupos (cf. TABLA 1.20), el enfoque de los autores no se sitúa tanto en la descripción de las características de un grupo, sino en cómo se distribuye el poder tanto dentro del grupo como fuera de este y cómo se ejerce sobre otros grupos.

TABLA 1.20. Ejemplos de definiciones que caracterizan la cultura como sistema de control de otros individuos y grupos (Baldwin, Faulkner, Hecht y Lindsley, 2006)

Autor	Definición
Keesing (1974, pp. 76–77)	The ideational components of cultural systems may have adaptive consequences— in controlling population, contributing to subsistence, maintaining the ecosystem, etc; and these, though often subtle, must be carefully traced out wherever they lead.
Turner (1985, p. 74)	[C]ulture is a necessary resource and ... also a constraint; [...] culture is used to create patterns of superordination and subordination.... Culture is manipulated by the more powerful to sustain their privilege and to mask the underlying conflicts of interest between those who have that those who do not have wealth, power, and other valued resources.
Habermas (1989, p. 197)	Cultural meaning is a substance with a mind of its own. It cannot be increased at will, nor can it be given arbitrary forms [...]. Culture, which is disseminated through the mass media but also emergences in discussions, displays the Janus face of all rhetoric. Once a person becomes involved in culture, he can be persuasive only within the dangerous medium of convictions. To be sure, culture that is propagated through the mass media often enough pays for its dissemination with a dedifferentiation of its intellectual content; but dissemination through the media also means that possibilities for counterargument become decentralized [...]. To this extent, the utilization of culture by politics could even promote enlightenment tendencies. This does not have to be the case, as experience tells us.

1.1.2.3. La cultura como proceso

Si bien podemos considerar las definiciones estructurales como una fotografía del concepto de cultura, las definiciones que conciben la cultura como un proceso se asemejan a una grabación, es decir, se centran en el desarrollo de la cultura. Según Faulkner et al. (2006, p. 40), estas definiciones se centran en los procesos mediante los cuales los grupos construyen su realidad y la transmiten a generaciones posteriores.

Las definiciones que conciben la cultura como un proceso de diferenciación del grupo respecto a otros (cf. TABLA 1.21) son similares conceptualmente a las definiciones de función estereotipante, aunque la diferencia reside en que las primeras se centran en el proceso que sigue la cultura para diferenciarse y las segundas enumeran los rasgos que diferencian la cultura de otras.

TABLA 1.21. Ejemplos de definiciones que caracterizan la cultura como proceso de diferenciación entre grupos (Baldwin, Faulkner, Hecht y Lindsley, 2006)

Autor	Definición
Freilich (1989, p. 3)	Culture is synonymous with civilization, and therefore only the civilized have culture.
Kuper (1999, pp. 14–15)	Culture is always defined in opposition to something else. It is the authentic, local way of being different that resists its implacable enemy, a globalizing, material civilization. Or it is the realm of the spirit, embattled against materialism. Or it is the human capacity for spiritual growth that overcomes our animal nature. Within the social sciences, culture appeared in yet another set of contrasts: it was the collective consciousness, as opposed to the individual psyche.
Mantovani (2000, p. 87)	Our idea of culture is that it is not a closed space, but more like a system of boundaries. It is a way of taking seriously and appreciating differences among communities and heritages to the point of accepting the fact that measureless depths may separate them [...]. Thinking in terms of culture today means abandoning generalizations and accepting the essential specificity of social contexts. Culture is a boundary which we cross every time we find ourselves faced with 'another' whose differences we perceive and respect.

Cuando se concibe la cultura como un proceso de creación de sentido y de producción de significado para el grupo (cf. TABLA 1.22), esta se entiende como algo dinámico y como un proceso de redefinición constante de la identidad del grupo y de los símbolos que comparten sus miembros.

TABLA 1.22. Ejemplos de definiciones que caracterizan la cultura como proceso de creación de sentido y de significado para el grupo (Baldwin, Faulkner, Hecht y Lindsley, 2006)

Autor	Definición
O'Sullivan, Hartley, Saunders, Montgomery y Fiske (1983, p. 57)	The institutionally or informally organized social production and reproduction of sense, meaning, and consciousness.
González, Houston y Chen (2000, p. xviii)	Second, we see culture as an idea that is creating and being recreated symbolically [...]. Cultural meanings are constructed through people's use of symbols, both verbal and nonverbal. Communication, then is an ongoing process of reconstructing the meanings of the symbols through social interaction.
Schockley-Zalabak (2002, p. 63)	[Culture is the] unique sense of the place that organizations generate through ways of doing and ways of communicating about the organization; [it] reflects the shared realities and shared practices in the organization and how they create and shape organizational events.

Cuando hemos descrito las definiciones funcionalistas, hemos mencionado la categoría de cultura como guía para la adaptación y supervivencia en el medio. Este tipo de definiciones indican que la función de la cultura es la de guiar la adaptación del grupo para sobrevivir en el mundo donde se desarrolla. En el caso de las definiciones procedimentales, una de las categorías son las que conciben la cultura como un proceso de manipulación de materiales obtenidos de la naturaleza (cf. TABLA 1.23). En este caso, el foco no se centra en el para qué, sino en el cómo se manipulan para llegar a adaptarse al medio.

TABLA 1.23. Ejemplos de definiciones que caracterizan la cultura como proceso de manipulación de materiales obtenidos de la naturaleza (Baldwin, Faulkner, Hecht y Lindsley, 2006)

Autor	Definición
Tokarev (1973, pp. 167–168)	In the process of transforming the natural environment and of actively adapting and adjusting to it, man creates culture which becomes his second, artificial environment ... Culture, apart from its primary function as a means of active adaptation to the environment, has another, derivative but no less important, function as an exact material and spiritual environment which mediates and reflects within human collectives and among them.” Thus culture serves the functions of “segregation and that of the integration of human collectives.”
Keesing (1974, pp. 75–76)	Culture change is primarily a process of adaptation and what amounts to natural selection. Seen as adaptive systems, cultures change in the direction of equilibrium within ecosystems; but when balances are upset by environmental, demographic, technological, or other systemic changes, further adjustive changes ramify through the cultural system. Feedback mechanisms in cultural systems may thus operate both negatively (toward self-correction and equilibrium) and positively (toward disequilibrium and directional change).
Clarke, Hall, Jefferson y Roberts (1981, p. 53)	We understand the word ‘culture’ to refer to that level at which social groups develop distinct patterns of life, and give expressive form to their social and material life-experience. Culture is the way, the forms, in which groups ‘handle’ the raw material of their social and material existence [...].

Además de cubrir la necesidad de sobrevivir en el medio, los grupos sociales deben cubrir también otra necesidad esencial: la de relacionarse con otros individuos o grupos. En este aspecto se centra este tipo definitorio, que define la cultura como un proceso social basado en la relación con otros miembros del grupo con el fin de crear un significado y una identidad compartidos (cf. TABLA 1.24).

TABLA 1.24. Ejemplos de definiciones que caracterizan la cultura como proceso de relación con otros individuos o grupos (Baldwin, Faulkner, Hecht y Lindsley, 2006)

Autor	Definición
Carbaugh (1990, p. 2)	A symbolically acted meaning system [...]. [Cultures are] subsystems of meaning-making [...] used by persons to conceive of and evaluate moments of everyday life, thus laying bases for a common identity.

Casmir y Asunción-Lande (1989, p. 288)	Culture, which has been defined in many different ways by many different people, [...] can initially be identified as a process involving relations between human beings in a given environment for purposes of interaction, adaptation, and survival.
Douglas (1992, p. 31)	Cultural theory starts by assuming that a culture is a system of persons holding one another mutually accountable. A person tries to live at some level of being held accountable which is bearable and which matches the level at which that person wants to hold others accountable. From this angle, culture is fraught with the political implications of mutual accountability.

Las definiciones que se centran en el concepto de cultura como un proceso de estructuración del poder (cf. TABLA 1.25) pretenden dar cuenta no de las relaciones de poder entre miembros de un grupo (este tipo corresponde a las definiciones funcionalistas que conciben la cultura como un sistema de control de otros individuos y grupos), sino en cómo se establecen y cómo se redefinen estas relaciones.

TABLA 1.25. Ejemplos de definiciones que caracterizan la cultura como proceso de estructuración del poder (Baldwin, Faulkner, Hecht y Lindsley, 2006)

Autor	Definición
Amariglio, Resnick y Wolff (1988, p. 487)	The concept of overdetermination demands that we reject any essentialist definitions of culture. Thus we cannot explain culture as the result of a single, determining social process. Indeed, we cannot base our notion of culture on a single, discursively, privileged concept. Art, music, literature, and history are the result of both economic and political forces, including class processes and the ordering of social behavior.
Fiske (1992, p. 162)	The culture of everyday life is a culture of concrete practices which embody and perform differences. These embodied differences are a site of struggle between the measured individuals that constitute social discipline, and the popularity-produced differences that fill and extend the spaces and power of the people.
Halualani (1998, pp. 264–265)	[The] struggle of culture symbolizes the notion that culture is indeed political; that is, culture is the contested discursive terrain of meaning among various groups that occupy differently situated power positions. Thus, culture is ultimately linked with power; we are immersed in a struggle to define and attain ‘culture’ and ‘identity’ (as well as other social practices and meanings. Here, on such terrain, a dominant group (or the powerholders) (e.g., leading politicians, business executives, military/ legal/law enforcement command, self-proclaimed ‘intellectuals’) with a particular ideology or system of beliefs and thoughts holds the power to determine what ‘culture’ is for society and what ends this ‘culture’ will serve.

El último tipo de definiciones procedimentales es aquel que concibe la cultura como un proceso de transmisión de un modo de vida (cf. TABLA 1.26). En este caso, el foco de atención se sitúa en la transmisión de los aspectos que forman la cultura a futuras generaciones. En ocasiones, los autores que se enmarcan en este tipo de definiciones incluyen también aspectos de las estructurales con el fin de responder qué es la cultura y cómo se transmite, aunque el énfasis se da en la segunda cuestión.

TABLA 1.26. Ejemplos de definiciones que caracterizan la cultura como proceso de transmisión de un modo de vida (Baldwin, Faulkner, Hecht y Lindsley, 2006)

Autor	Definición
Bormann (1983, p. 100)	Culture in the communicative context means the sum total of ways of living, organizing, and communing built up in a group of human beings and transmitted to newcomers by means of verbal and nonverbal communication.
Hatch (1985, p. 178)	Culture is the way of life of a people. It consists of conventional patterns of thought and behaviour, including values, beliefs, rules of conduct, political organization, economic activity, and the like, which are passed on from one generation to the next by learning—and not by biological inheritance.
Bonvillain (2000, p. 48)	Cultural models provide frameworks for understanding the physical and social world we live in. These models are implicitly and explicitly transmitted through language. Therefore, linguistic analyses, particularly of words and expression, reveal underlying assumptions, interests, and values.

1.1.2.4. La cultura como producto

Faulkner et al. (2006, p. 44) consideran que las definiciones que conciben la cultura como un producto se recogen de manera más o menos explícita en las definiciones estructurales y en las procedimentales. En el primer caso, con frecuencia los productos culturales se incluyen como uno de los elementos que forman la estructura de una cultura. En el segundo caso, los productos culturales son resultados de los procesos de la cultura. Si por ejemplo concebimos la cultura como un proceso de creación de sentido y de producción de significado para el grupo cultural, el producto resultante serán los símbolos compartidos, así como la identidad que hayan desarrollado.

Algunos autores conciben la cultura como el conjunto de productos materiales derivados de las actividades humanas (cf. TABLA 1.27). Este tipo de definiciones reducen el concepto de cultura a los artefactos que ha creado un grupo sin tener en cuenta el significado que poseen para el grupo.

TABLA 1.27. Ejemplos de definiciones que caracterizan la cultura como productos derivados de actividades humanas (Baldwin, Faulkner, Hecht y Lindsley, 2006)

Autor	Definición
Wilson (1971, p. 665)	What people commonly 'know' both about the nature of things as they are and as they ought to be. The tangible evidence of culture is seen in people's acts and artifacts—the things they do and make. Thus the Sears-Roebuck catalog, the blueprint of a wiring circuit, a Boeing 747, the Mosaic code, a 'joint,' Rock music, a corporation's table of organization, the books in a library—all these are clues to culture.
Tanaka (1978, p. 190)	By definition, objective culture is comprised of artifacts and technology that produces them (e.g., tools, habitations, modes of transport, paintings, buildings, and so on) and observable human activities (e.g., behavioral norms, interpersonal roles, child-rearing practices, institutional structures, social and legal prescriptions, etc.). Subjective culture, on the other hand, consists of human

cognitive processes (e.g., values, stereotypes, attitudes, feelings, motivations, beliefs, and most generally, meanings).

Meagher, O'Brien y
Aherne
(1979, p. 958)

Culture [is] the sum of customary ideas, images, affections, and physical factors as forming the patterns characteristic of social behavior in a human group and as expressed in its rituals and works of art.

En una segunda categoría encontramos definiciones que conciben la cultura como los productos derivados de las representaciones o significaciones sociales (cf. TABLA 1.28). En este caso y a diferencia de la categoría anterior, estas definiciones no solamente recogen los artefactos como parte de la cultura, sino también el significado que tienen para el grupo. Además, muchos autores recogen productos tanto materiales como inmateriales.

TABLA 1.28. Ejemplos de definiciones que caracterizan la cultura como productos derivados de representaciones o significaciones sociales (Baldwin, Faulkner, Hecht y Lindsley, 2006)

Autor	Definición
Williams (1983, p. 90)	[T]he independent and abstract noun which describes the works and practices of intellectual and especially artistic activity. This seems often now the most widespread use: culture is music, literature, painting and sculpture, theatre and film.
Harvey (1989, pp. 49–51)	Cultural life is then viewed as a series of texts intersecting with other texts, producing more texts [...]. This intertextual weaving has a life of its own. Whatever we write conveys meanings we do not mean or could not possibly intend, and our words cannot say what we mean. It is vain to try and master a text because the perpetual interweaving of texts and meanings is beyond our control.
Fabian (1999, p. 238)	Generally speaking, popular production of images should be seen as part of a larger process which, for lack of a better word, may be called popular culture. The critical, political comments made by paintings get their full meaning in connection with those that are formulated in other media, notably music, theater, and modern, urban folklore including folk history.

1.1.2.5. La cultura como perfeccionamiento

Otra manera de concebir la cultura es entendiéndola como un proceso de perfeccionamiento del grupo hacia un estado considerado ideal. A pesar de que los enfoques antropológicos que concebían la cultura de esta manera se desarrollaron a finales del siglo XIX hasta mediados del XX (cf. 1.2.1.2. *Evolucionismo*, 1.2.1.3. *Darwinismo social* y 1.2.1.4. *Evolucionismo marxista*), este tipo de definiciones se han perpetuado hasta el siglo XXI a pesar de contener en muchos casos una visión etnocentrista de la cultura. Faulkner et al. (2006, pp. 45–47) identifican tres tipos de definiciones que presentamos a continuación: la cultura como progreso moral, la cultura como cultivación

de la mente y refinamiento de las capacidades intelectuales y la cultura como rasgos distintivos de los seres humanos.

Algunos autores consideran que la cultura es un proceso por el cual un grupo progresa hacia una moral más refinada (cf. TABLA 1.29). Si bien la moral forma parte de las estructuras cognitivas compartidas por un grupo de individuos, es cuestionable considerar que un grupo aspire a una moral superior o mejor al tratarse de una valoración subjetiva de lo que es correcto e incorrecto.

TABLA 1.29. Ejemplos de definiciones que caracterizan la cultura como progreso moral (Baldwin, Faulkner, Hecht y Lindsley, 2006)

Autor	Definición
Harrison (1971, p. 270)	Culture is the moral and social passion for doing good; it is the study and pursuit of perfection, and this perfection is the growth and predominance of our humanity proper, as distinguished from our animality. It teaches us to conceive of perfection as that in which the characters of beauty and intelligence are both present, which unites the two noblest of things, Sweetness and Light.
Williams (1981, p. 43)	There are three general categories in the definition of culture. There is, first, the 'ideal,' in which culture is a state or process of human perfection, in terms of certain absolute or universal values.
Jenks (1993, p. 11)	1. Culture as a cerebral, or certainly a cognitive category: Culture becomes intelligible as a general state of mind. It carries with it the idea of perfection, a goal or an aspiration of individual human achievement or emancipation. 2. Culture as amore embodied and collective category: Culture invokes a state of intellectual and/or moral development in society. This is a position linking culture with the idea of civilization and one that is informed by the evolutionary theories of Darwin.

Otros autores conciben la cultura entendida como en el origen etimológico de la palabra, es decir la acepción de la palabra latina *cultura* (cultivación). Estos autores consideran que la cultura es un proceso de cultivación de la mente mediante la adquisición de conocimientos y el refinamiento de las capacidades intelectuales del ser humano (cf. TABLA 1.30).

TABLA 1.30. Ejemplos de definiciones que caracterizan la cultura como instrucción del individuo (Baldwin, Faulkner, Hecht y Lindsley, 2006)

Autor	Definición
Radcliffe-Brown (1952, pp. 4–5)	Anthropologists use the word ‘culture’ in a number of different senses. It seems to me that some of them use it as an equivalent to what I call a form of social life. In its ordinary use in English, ‘culture’ which is much the same idea as cultivation, refers to a process, and we can define it as the process by which a person acquires, from contact with other persons or from such things as books or works of art, knowledge, skill, ideas, beliefs, tastes, sentiments [...].
Birou (1966, p. 76)	1. When the word is employed to apply to a person in particular, it concerns the degree of formation, instruction, or then again to the care given to writing and to the occupations of the spirit.
Harms (1973, p. 32)	Culture, at this point in the discussion, consists of the learning acquired by the members of a group in the process of living as they live.

Finalmente, algunos autores conciben la cultura como algo propio del ser humano que lo diferencia de otras especies animales (cf. TABLA 1.31). Muchas de estas definiciones hacen referencia a la capacidad de crear, usar e interpretar símbolos de manera colectiva.

TABLA 1.31. Ejemplos de definiciones que caracterizan la cultura como un aspecto exclusivo del ser humano (Baldwin, Faulkner, Hecht y Lindsley, 2006)

Autor	Definición
Herskovits (1965, pp. 305–306)	Culture is the man-made part of the environment [...]. Culture includes all the elements in man’s mature endowment that he has acquired from his group by conscious learning or by a conditioning process—techniques of various kinds, social and other institutions, beliefs, and patterned modes of conduct. Culture, in short, can be contrasted with the raw materials, outer and inner, from which it derives.
Bidney (1976, p. 80)	Culture, we maintain, is a historical creation of man and depends for its continuity upon free, conscious transmission and invention. Since culture is in part the cultivation of man in relation to the physical environment, it is necessarily subject to the laws and limitations of human nature as well as of nature as a whole. Similarly, cultural ideals and practices when assimilated and conformed to, do influence or condition the course of human development. But neither natural forces nor cultural achievements taken separately or by themselves can serve to explain the emergence and evolution of cultural life.
Schoville (1994, p. 176)	Culture has been defined as a uniquely human system of learned habits and customs, transmitted by society, and used by humans as their primary means of adapting to their environment.

1.1.2.6. La cultura como pertenencia al grupo

Según Faulkner et al. (2006, p. 47), otros autores consideran que una cultura es un grupo de individuos que comparte una serie de aspectos, como puede ser una misma

concepción del mundo o un mismo sistema comunicativo. En estas definiciones, el concepto de cultura se usa como sinónimo de grupo social.

Algunos autores definen el grupo social (es decir, la cultura) restringiéndolo a divisiones geográficas como países y consideran que todos los individuos que viven en ese territorio comparten los mismos aspectos culturales y los configuran como unidad cultural (cf. TABLA 1.32). La mayoría de autores que definen el concepto de cultura de esta manera son conscientes de que en un mismo país-cultura convive una gran cantidad de culturas, aunque en algunos casos esta generalización es necesaria con el fin de comparar grupos sociales a gran escala.

TABLA 1.32. Ejemplos de definiciones que caracterizan la cultura como país (Baldwin, Faulkner, Hecht y Lindsley, 2006)

Autor	Definición
Seymour-Smith (1986, p. 65)	The term 'culture' is used in a variety of ways. Sometimes we refer to 'a culture' (as we might refer to 'a society'), meaning an autonomous population unit defined by distinctive cultural characteristics or shared tradition. It may also refer to system of values, ideas and behaviours which may be associated with one or more than one social or national group (e.g.; 'Black American culture,' 'Western culture,' and so on) [...].
Brislin (1990, p. 10)	Consider people who have traveled to many parts of the world. They will have observed (a) recurring patterns of behavior that (b) differ from place to place but that (c) within those places are observable generation after generation. Indeed, (d) adults have the responsibility of ensuring that members of new generations adopt those recurring patterns of behavior that mark people as well-socialized individuals. The term that best summarizes the recurring patterns of behavior is culture. The 'place' referred to in the second sentence is often a country, or it is a locale with its own norms that exists within a large and highly factionalized country.
Gudykunst y Kim (2003, p. 17)	The term culture usually is reserved to refer to the systems of knowledge used by relatively large numbers of people (i.e., cultural ordering at the societal level). The boundaries between cultures usually, but not always, coincide with the political, or national, boundaries between countries. To illustrate, we can speak of the culture of the United States, the Mexican culture, the Japanese culture, and so forth.

Si bien algunos autores se centran en la relación entre cultura y país, otros definen el concepto de cultura como las variaciones sociales entre los miembros de una sociedad contemporánea y plural (cf. TABLA 1.33). Estos autores centran su atención en los grupos que componen una sociedad y describen las variaciones que existen entre los grupos. En este tipo de definiciones se tiene en cuenta la identidad del individuo como un factor clave en la diversificación de las culturas dentro de una sociedad.

TABLA 1.33. Ejemplos de definiciones que caracterizan la cultura como las variaciones sociales entre los miembros de una sociedad (Baldwin, Faulkner, Hecht y Lindsley, 2006)

Autor	Definición
Draguns (1990, p. 302)	[Culture] refers to social variations among the various components of contemporary pluralistic American society and other similarly heterogeneous nations.
Barfield (1997, p. 302)	Human groups, however defined, are shifting and uncertain, and people belong to many competing categories, often involving power and subjugation. People work actively upon what they have received in order to respond to present circumstances, and in so acting, change their cultural inheritance. Finally, in recognizing that the social nature of the human species transcends the limits supposed by the idea of culture, we must also recognize that infants do bring something biological and innate into the world: an innate capacity for social relations. This capacity is set in motion by the acts of those around them, and then forms a scaffolding upon which, in the course of development, the 'capabilities and habits' of culture can be acquired.
Salzmann (1998, p. 217)	The terms of society and culture in anthropology are useful as general concepts, but no society's culture is uniform for all its members. Any complex of learned patterns of behavior and thought that distinguishes various segments of a society (minorities, castes, and the like) is referred to as a subculture. By extension, this term is also used to refer collectively to all those who exhibit the characteristics of a particular subculture (for example, the homeless as well as the so-called beautiful people).

1.1.2.7. La cultura como poder o ideología

El último tipo de definiciones que identifican Faulkner et al. (2006, p. 47) es el que concibe la cultura como el poder de dominancia que ejerce un grupo sobre otros. En esta concepción la cultura se ha definido principalmente de dos maneras distintas: enfatizando la dominación política e ideológica de un grupo sobre otro o enfatizando la fragmentación del poder entre los grupos y los individuos.

En el primer caso, las definiciones que enfatizan la dominación política e ideológica de un grupo sobre otro describen los intereses que pueden existir en ciertos individuos del grupo social al definir y describir una cultura, así como las fuerzas de poder que se dan dentro del grupo para definir qué estructuras cognitivas guían la cultura (cf. TABLA 1.34). Muchos autores que se sitúan en esta categoría beben de la teoría marxista (cf. 1.2.1.4. *Evolucionismo marxista*) al concebir la cultura como una lucha entre los individuos de un grupo para situar ciertas estructuras cognitivas en el centro de la cultura.

TABLA 1.34. Ejemplos de definiciones que caracterizan la cultura como proceso de dominación política e ideológica (Baldwin, Faulkner, Hecht y Lindsley, 2006)

Autor	Definición
Marcus (1986, p. 178)	Culture is not sui generis, but is class culture or subculture, entailing its formation in historic process—it originates in processes of resistance and accommodation to historically momentous trends of institution building. A cultural form is thus forged in class conflict.
Adorno (1991, pp. 101–102)	The concept of culture has been neutralized to a great extent from the actual process of life experienced with the rise of the bourgeoisie and the Enlightenment [...]. The process of neutralization—the transformation of culture into something independent and external, removed from any possible relation to praxis—makes it possible to integrate it into the organization from which it untiringly cleanses itself; furthermore, this is accomplished neither with contradiction nor with danger.
Moon (2002, pp. 15–16)	Culture [is] a contested zone [...]. This view of culture simultaneously acknowledges the overlapping nature (i.e., sharedness) of various cultural realities within the same geographical space, while also recognizing that cultural realities always have some degree of difference. Thinking about culture as a contested zone helps us understand the struggles of cultural groups and the complexities of cultural life. It also aids us in coming to understand and consider various cultural realities and perspectives of the diverse groups that reside within any cultural space. If we define culture as a contested zone in which different groups struggle to define issues in their own interests, we must also recognize that not all groups have equal access to public forums to voice their concerns, perspectives, and the everyday realities of their lives.

En el segundo caso, los autores que se centran en la fragmentación del poder entre los grupos y los individuos defienden un concepto de cultura dinámico y en constante cambio, en el cual las relaciones de poder se modifican y se redefinen (cf. TABLA 1.35).

TABLA 1.35. Ejemplos de definiciones que caracterizan la cultura como proceso de fragmentación del poder (Baldwin, Faulkner, Hecht y Lindsley, 2006)

Autor	Definición
Collins (1989, p. xiii)	We need to see popular culture and postmodernism as a continuum because both reflect and produce the same cultural perspective—that ‘culture’ no longer can be conceived as a Grand Hotel, as a totalizable system that somehow orchestrates all cultural production and reception according to one master system. Both insist, implicitly or explicitly, that what we consider ‘our culture’ has become discourse-sensitive, that how we conceptualize that culture depends upon discourses which construct it in conflicting, often contradictory ways, according to the interests and values of those discourses as they struggle to legitimize themselves as privileged forms of representation.
LeMaire (1991, p. 36)	The concept of ‘culture’ itself, a key concept in anthropology, is a Western cultural construct. Despite its Western genesis, the concept was applied to societies that did not define themselves in terms of this concept. Because ‘culture’ (or ‘civilization’) typically expresses the consciousness of the modern West as producer and product of its own world of institutions, values, ideas, meanings, etc., a radical (cognitive) relativist should drop this concept altogether; [...] ethnology only expresses the ‘ethnologic’ of the West and is a prisoner of the very concept of culture; [...] the concept of culture is a product of self-definition of the Modern West. Consequently it presupposes the distinction between nature and culture, the idea of progress from ‘barbarism’ to ‘civilization’, the will to

reconstruct contemporary culture rationally, etc. In short, it presupposes the experience of modernization.

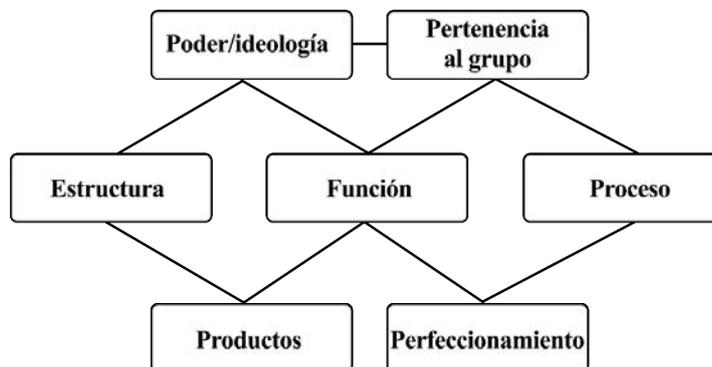
Cashmere, Banton, Jennings, Troyna y van den Berghe (1996, p. 92)

Whereas it may be convenient to say 'Japanese culture' and its characteristics, and to recognize subcultures within such a unit, it is usually impossible to conceive of cultures as having clear boundaries. It is therefore impractical to treat them as distinct and finite units that can be counted. Cultures tend to be systems of meaning and custom that are blurred at the edges. Nor are they usually stable. As individuals come to terms with changing circumstances (such as new technology) so they change their ways and shared meaning change with them.

1.1.2.8. Imbricación de tipos definitorios

Como sucedía en el análisis de Kroeber y Kluckhohn (1952) (cf. 1.1.1. *Definiciones de cultura en Ciencias sociales durante la primera mitad del siglo XX*), las definiciones de cultura analizadas por Faulkner et al. (2006) no siempre pueden atribuirse a una única categoría definitoria. En muchas ocasiones, las definiciones incluyen aspectos de dos o incluso más categorías, lo que indica la complejidad del concepto. Hecht, Baldwin y Faulkner (2006) identificaron las relaciones entre tipos definitorios y observaron que podían establecer tres niveles que se relacionan entre sí. Este es el modelo de elementos culturales agrupados (FIGURA 1.1) de Hecht, Baldwin y Faulkner (2006).

FIGURA 1.1. Modelo de elementos culturales agrupados. Fuente: Hecht, Baldwin y Faulkner (2006, p. 66)



El primer nivel definitorio es el compuesto por los tipos estructural, funcionalista y procedimental. Estos tres tipos son combinables, ya que puede decirse que la cultura consiste en estructuras y procesos que sirven para cumplir con unas funciones determinadas (Hecht, Baldwin y Faulkner 2006, p. 67). Por este motivo, consideramos que en el modelo estos tres tipos definitorios deberían estar conectados, aunque los autores prefirieron no hacerlo. Estos tres tipos definitorios pueden incluir el resto, pero no al revés, tal como ejemplifican Hecht, Baldwin y Faulkner (2006, p. 67). El segundo

nivel se compone de las definiciones basadas en el poder y la ideología de un grupo y en la pertenencia a este. Los dos tipos definitorios del segundo nivel suelen usarse como subtemas del primer nivel. En el caso del tercer nivel (cultura como producto y cultura como perfeccionamiento) sucede lo mismo y puede considerarse un subtema del primer nivel. Hecht, Baldwin y Faulkner admiten que los niveles dos y tres pueden estar relacionados en algunos casos, aunque consideran que tanto desde un punto de vista conceptual como en los resultados del análisis de las definiciones los niveles dos y tres se relacionan con menor frecuencia que los niveles uno y dos y los niveles uno y tres.

Hecht, Baldwin y Faulkner (2006, p. 63) consideran que no es oportuno proponer una definición general que recoja todos los aspectos que cada tipo definitorio pone de relieve, dado que las definiciones del concepto de cultura son contextuales y discursivas y que cualquier definición que se propusiera sería sometida a críticas por muy general que fuese. El objetivo de los autores es proponer un modelo que refleje cómo se concibe la cultura en Ciencias sociales y que tenga en cuenta las relaciones entre los tipos definitorios. Sin embargo, si tenemos en cuenta que los modelos surgen de la operacionalización de las definiciones de los conceptos, seguramente podríamos reconstruir una definición general del concepto de cultura a partir del modelo propuesto por estos autores. Un modelo general de cultura para las Ciencias sociales que distingue tres niveles de grupos definitorios y establece relaciones entre ellos puede formularse como una definición del concepto de cultura y, en consecuencia, tanto el modelo como la definición pueden estar sujetos a críticas. Por estos motivos, consideramos que proponer un modelo general o una definición general del concepto de cultura no está reñido con la posibilidad de formular definiciones específicas para cada disciplina o para cada objeto de estudio concreto. Los modelos y las definiciones generales deben servir como marco para un entendimiento intra e interdisciplinario del concepto general que se estudia y, en el caso del modelo de Hecht, Baldwin y Faulkner (2006, p. 66) esto se consigue ofreciendo un marco donde tienen cabida todos los tipos definitorios identificados y analizados.

1.1.2.9. Recapitulación

Hecht, Baldwin y Faulkner (2006, p. 55) destacan que cada tipo definitorio presenta ciertos aspectos positivos y negativos y que estos deben tenerse en cuenta al tratar de definir el concepto de cultura (cf. TABLA 1.36).

TABLA 1.36. Aspectos positivos y negativos de los tipos definitorios propuestos por Hecht, Baldwin y Faulkner (2006, pp. 55–62)

	Aspectos positivos	Aspectos negativos
Definiciones estructurales	Facilitan el análisis y la comparación de culturas. En ocasiones pueden llegar a ser muy detalladas, lo que ofrece una visión clara de lo que se concibe como cultura.	Al establecer una serie de elementos que componen la cultura, el análisis solamente se centra en estos, corriéndose el riesgo de no tener en cuenta otros también importantes. Concebir la cultura como una lista de elementos puede causar que la cultura se entienda como algo estático sin tener en cuenta la variación que puede haber dentro de un grupo social ni el desarrollo de la cultura en el tiempo.
Definiciones funcionalistas	Establecen un marco para el análisis de la cultura más amplio que las definiciones estructurales al definir no solamente qué es la cultura sino también para qué sirve.	A pesar de especificar la finalidad de la cultura, este tipo de definiciones no explican cómo la cultura llega a esa finalidad. El hecho de asociar la cultura con una finalidad específica significa que la cultura es intencional y que, por tanto, la cultura debería dejar de existir una vez se cumpla la finalidad para la cual se ha creado. Se trata de un enfoque estático del concepto de cultura, ya que esta se define como un estado final (lo que persigue) y no como un proceso hacia la finalidad.
Definiciones procedimentales	El enfoque de este tipo definitorio es dinámico, lo que otorga una mayor complejidad al concepto de cultura.	Al definir el concepto de cultura desde un enfoque procedimental pueden no definirse los elementos o principios que crean y desarrollan el proceso.
Definiciones de cultura como producto	No se han identificado aspectos positivos.	Se trata de un tipo definitorio muy restringido al tenerse en cuenta solamente los productos creados por la cultura, no la cultura en sí. La cultura se concibe como algo estático.
Definiciones de cultura como perfeccionamiento	Como en las procedimentales, este tipo definitorio es dinámico ya que tiene en cuenta el cambio de la cultura hacia un estado o un nivel más avanzado.	La clasificación de la cultura en niveles de progreso o perfeccionamiento pueden causar una concepción simplificada y etnocentrista de la cultura.
Definiciones de cultura como pertenencia al grupo	Al establecer los límites de los grupos culturales, se facilita el proceso de descripción de sus características.	Se trata de un enfoque estático del concepto de cultura que no tiene en cuenta la variación que puede haber dentro del grupo.

Definiciones de cultura como poder o ideología	Este enfoque se basa en otros tipos definitorios (definiciones estructurales, funcionalistas y procedimentales) y, al mismo tiempo, aporta una perspectiva distinta al considerar las relaciones de poder y de dominación tanto entre grupos como dentro del mismo grupo.	Este enfoque suele otorgar al concepto de cultura una dimensión política que puede ocultar otros aspectos importantes que recogen otros tipos definitorios.
--	---	---

1.1.3. Implicaciones de las definiciones de cultura en Ciencias sociales para la definición del concepto de cultura en Traductología

Una vez revisados los principales tipos definitorios del concepto de cultura durante el siglo XX, queremos destacar a continuación aquellas implicaciones que debemos tener en cuenta para formular una definición del concepto de cultura en Traductología.

LIMITACIÓN DE LAS DEFINICIONES DESCRIPTIVO-ENUMERATIVAS Y ESTRUCTURALES

Como hemos podido ver en las definiciones descriptivo-enumerativas y en las estructurales, este tipo de definiciones suelen enumerar una serie de elementos sin incluir otros que podrían formar parte de la definición. Las definiciones enumerativas poseen la limitación de restringir los elementos que forman parte de una cultura de manera subjetiva en muchas ocasiones.

ESTATISMO EN ALGUNOS TIPOS DEFINITORIOS

El estatismo se percibe en todos los tipos definitorios de la primera mitad del siglo XX y en algunos de la segunda mitad (en las estructurales y en las que definen la cultura como producto o como pertenencia al grupo). Las definiciones de cultura suelen describir este concepto como algo estático, que no varía en el tiempo ni con el contacto con otras culturas. Consideramos que este es un factor que debe tenerse en cuenta puesto que el dinamismo de las culturas es de gran importancia para la traducción (cf. 2.2. *Traducción y cultura*).

LIMITACIONES DE LOS TIPOS DEFINITORIOS PUROS

Cuando no se produce una hibridación entre tipos definitorios, las definiciones reflejan una única tendencia. Por ejemplo, las definiciones funcionalistas sin hibridación no son capaces de explicar el proceso que sigue la cultura para llegar a la función

establecida. Consideramos que una definición de cultura debería ser híbrida con el fin de que ofrezca una visión completa de un fenómeno tan complejo.

¿PUEDE PLANTEARSE UNA DEFINICIÓN GENERAL DE CULTURA EN TRADUCTOLOGÍA?

Mientras que Kluckhohn y Kroeber (1952) finalizan su estudio planteando una definición general del concepto de cultura, Hecht, Baldwin y Faulkner (2006) consideran que es preferible no formular una definición general puesto que no pueden recogerse todos los aspectos que cada tipo definitorio pone de relieve y, en consecuencia, proponen un modelo general de cultura. Sin embargo, este modelo general podría reformularse en una definición.

Desde nuestro punto de vista, consideramos que es posible formular una definición general del concepto de cultura para la Traductología. Para ello debemos plantearnos cuál es la función de una definición general. Consideramos que su función es formular un concepto de manera amplia, aunque con una estructura bien delimitada donde cualquier investigador pueda encontrar el espacio necesario para formular un concepto más específico relacionado con su objeto de estudio pero que, a su vez, no contradiga el concepto general.

Partiendo de estas premisas y de los conceptos clave en Cognición social que presentamos más adelante, en el apartado 2.5. *Definición del concepto de cultura en Traductología* definiremos el concepto de cultura desde el punto de vista de la traducción.

1.2. El concepto de cultura en Antropología cultural

En este apartado presentaremos los distintos enfoques antropológicos que han descrito qué son y cómo funcionan las culturas y, posteriormente, describiremos los principios básicos consensuados por los antropólogos con el fin de definir el concepto de cultura y su funcionamiento. Nos centraremos en los aspectos principales analizados en cada enfoque, sus autores más relevantes y las ideas de las cuales parten.

1.2.1. Enfoques antropológicos en el estudio de la cultura

1.2.1.1. La Ilustración

Durante el período de la Ilustración, aparecen las primeras teorías que intentaban explicar las diferencias culturales. El interés por estas diferencias aparece mucho antes,

cuando en la Edad Media los reinos de Europa inician rutas comerciales y se expanden por nuevas regiones y nuevos continentes, como en el caso de las Américas en 1492.

Algunos de los pensadores más destacados de esta época fueron Ferguson (1767), Smith (1759), Turgot (1776) y Diderot (1796). Las teorías que desarrollaron se caracterizan por tener como idea central el progreso. Para ellos, las culturas eran diferentes porque expresaban niveles de conocimiento y logros racionales diferentes. Se describía la humanidad —también las civilizaciones europeas— como un progreso que iba de un *estado natural*, caracterizado por no conocer la agricultura, la ganadería, las leyes y el gobierno y por tanto por una humanidad *no civilizada*, a una civilización ilustrada, cuyo desarrollo se basaba en el uso de la razón. La base de las diferencias entre culturas era el resultado de los diferentes grados de progreso intelectual.

Percibimos una concepción etnocentrista de la cultura. Se asigna al mayor grado de desarrollo intelectual el estado de civilización ilustrada, que es precisamente la civilización que desarrolla estas teorías. Esta concepción da pie a una jerarquización de las culturas, a una ordenación por su presunto desarrollo intelectual.

1.2.1.2. Evolucionismo

La idea del progreso marcó las teorías evolucionistas del siglo XIX. En general, las culturas se concebían en un movimiento constante a través de varias etapas de desarrollo. Si en el caso de la Ilustración la última etapa se consideraba una civilización ilustrada, en las teorías evolucionistas el último escalón del desarrollo se acercaba a la concepción y al estilo de vida de las sociedades europeas y norteamericanas del momento. Por ejemplo, Comte (1853) describió el progreso de los modos de pensamiento desde el teológico al metafísico y de este al positivista. Hegel (1995) describió el progreso desde el punto de vista de la libertad del hombre. Para él, el progreso partía de una época en la cual sólo había un hombre libre y pasaba por una época en la cual había algunos hombres libres (las ciudades-estado griegas). El último escalón de esta progresión era una época en la cual todos los hombres serían libres (monarquías constitucionales europeas). Otros ejemplos de catálogos de progreso fueron el tipo de sociedad (esclavistas, militaristas e industriales), la religión (animismo, politeísmo y monoteísmo) o la dominación de un sexo sobre otro.

Morgan fue uno de los antropólogos más influyentes de la época. En su libro *Ancient Society* (1877), describió la evolución de la cultura en los estados de salvajismo, barbarie

y civilización. Describía las sociedades salvajes en dos estadios: el salvajismo inferior y el superior. En el inferior, los miembros de estas sociedades eran nómadas, compartían los recursos y se emparejaban promiscuamente. Las actividades se basaban principalmente en la recolección de alimentos. En el salvajismo superior se introdujeron herramientas como el arco y se prohibió el matrimonio entre hermanos. Para Morgan, la invención de la cerámica y de la agricultura marcó el paso a la barbarie inferior. La unidad básica en este estadio era el clan y la aldea. La barbarie superior se inició con el desarrollo de la metalurgia, con la aparición de la propiedad privada y con la poliginia. La civilización empezó con el desarrollo de la escritura, del gobierno civil y con la familia monógama como unidad básica.

Como hemos visto, las teorías evolucionistas del siglo XIX siguen partiendo de una concepción etnocéntrica de la cultura, en la cual la cultura propia se considera el último eslabón de la evolución cultural.

1.2.1.3. Darwinismo social

También en el siglo XIX hubo una rama de las teorías antropológicas que basaban el progreso de las culturas en la evolución de las razas biológicas humanas. Si anteriormente mencionábamos el carácter etnocentrista de las teorías de la Ilustración y del evolucionismo en cuanto a una visión centrada en Europa y América del Norte, las teorías que ahora presentamos incluían como pináculo del progreso biológico la raza blanca. El darwinismo social es básicamente la fusión del evolucionismo biológico y el evolucionismo cultural. Si bien es cierto que la publicación en 1859 de *El origen de las especies*, de Darwin, realzó la popularidad de estas teorías, las interpretaciones biológicas de la evolución de la cultura eran anteriores y provenían de Malthus (1798) y Spencer (1876). Estos dos filósofos creían que, con el crecimiento de la población, se impulsaba una lucha por la existencia y, como consecuencia, la supervivencia del más apto. Spencer justificaba mediante este enfoque la supremacía de la raza blanca y el sistema de libre empresa capitalista.

La idea de la supremacía de una raza sobre otras y de sociedades atrasadas frente a otras avanzadas echaron raíces en la concepción de la cultura no solo en el siglo XIX, sino también a lo largo del siglo XX y también en nuestros días. Estas concepciones de la cultura y de las sociedades han servido de justificante para limpiezas étnicas, guerras o colonizaciones. Se han usado también con el pretexto de ayudar a sociedades

consideradas menos avanzadas, como en el caso de la colonización, que desde el punto de vista del colonizador se ayudaba a avanzar a la sociedad del colonizado aportándole el progreso de su sociedad. No es hasta entrado el siglo XX que se produce una reacción contraria al evolucionismo del siglo XIX y, en concreto, al darwinismo social. Las teorías que contradicen estos supuestos se enmarcan en el denominado particularismo histórico.

1.2.1.4. Evolucionismo marxista

Del evolucionismo del siglo XIX parten dos enfoques: el primero es el darwinismo social, que ya hemos comentado, y el segundo el evolucionismo marxista. Ambos se basaban en la idea del progreso cultural, aunque el evolucionismo marxista se oponía al darwinismo social. Marx distinguía cinco etapas del progreso de una cultura: comunismo primitivo, sociedad esclavista, feudalismo, capitalismo y comunismo. Aunque de manera distinta, Marx (Marx y Engels, 1848) también usó el concepto de lucha en el progreso cultural. Según este autor, la historia era el resultado de la lucha entre las clases sociales por el control de los medios de producción. Marx y Engels se basaron en *Ancient Society*, de Morgan (1877), para justificar que en la primera etapa de la evolución cultural —según ellos, el comunismo primitivo— no existía la propiedad privada y que el paso a las siguientes etapas tenía por causa un cambio en el modo de producción.

1.2.1.5. Particularismo histórico

No fue hasta el principio del siglo XX que los antropólogos revisaron las teorías evolucionistas, tanto las darwinistas sociales como las evolucionistas marxistas. El particularismo histórico, enfoque cuya tarea principal fue cuestionar esas teorías y proponer un nuevo modelo, se desarrolló principalmente en Estados Unidos. Boas (1897) y Mead (1950) fueron dos de los antropólogos más influyentes. Según Boas, las teorías del siglo XIX carecían de una base empírica suficiente para describir las leyes de la evolución y las etapas del progreso cultural. Este autor utilizaba el concepto del particularismo para explicar la unicidad de cada cultura: cada una tiene su propia historia, y para explicar una cultura en particular hay que reconstruir su trayectoria. Por ello, los autores que se enmarcan en este enfoque defienden que no hay culturas superiores o inferiores. Este concepto se denomina *relativismo cultural*. La unicidad de cada cultura parecía contradecir la posibilidad de desarrollar una ciencia generalizadora de la cultura. El particularismo histórico abogaba por el trabajo de campo como método de recogida de información. De esta manera, se obtenían datos de las civilizaciones *in situ* y se daba

cuenta de la complejidad de aquellas civilizaciones que habían sido subestimadas y categorizadas como inferiores o primitivas.

Boas demostró que la raza, la lengua y la cultura eran aspectos independientes de la condición humana. Mediante el trabajo de campo se observó que en la misma raza existían lenguas y culturas distintas, por lo que la idea del darwinismo social de que las evoluciones biológica y cultural formaban parte de un proceso simple quedaba desmentida.

1.2.1.6. Difusionismo

Este enfoque aparece a principios del siglo XX como respuesta al evolucionismo del siglo anterior. Para los antropólogos cuyas teorías se enmarcaron en este enfoque (Mallory, 1989; Smith, 1911; Somerset, 1939), las diferencias y similitudes entre culturas tenían su origen en la tendencia del ser humano a imitarse entre sí. Para ellos, una cultura era la derivación de una serie de préstamos de otras culturas. Por ejemplo, defendían que la tecnología de los incas y de los aztecas provenía del antiguo Egipto.

1.2.1.7. Funcionalismo

El funcionalismo es un enfoque que se desarrolló a principios del siglo XX en Gran Bretaña. Los antropólogos que se enmarcan en este enfoque defendían que lo importante era describir las funciones de las costumbres e instituciones de una cultura y no tanto explicar los orígenes de las diferencias y similitudes entre culturas porque, según su antropólogo más influyente, Radcliffe-Brown (1952), descubrir estos orígenes era especulativo y nada científico. Según este autor, una vez se ha entendido la función de las instituciones de una cultura, se ha entendido todo lo que puede entenderse de su origen.

1.2.1.8. Funcionalismo estructural

En este enfoque se sigue la línea de los funcionalistas, aunque se reduce aún más la tarea de la Antropología cultural. Para Malinowski (1922), las culturas contribuían al bienestar biológico y psicológico de los individuos. Radcliffe-Brown (1952) consideraba que era el bienestar biológico y psicológico de los individuos lo que contribuía al mantenimiento del sistema social. Para los funcionalistas estructurales, la estabilidad y mantenimiento del sistema era prioritario en una cultura.

Tanto los funcionalistas como los funcionalistas estructurales dejaban de lado en sus investigaciones las causas de las diferencias culturales y se centraban en las razones de las similitudes. Otro punto en común es que ambos enfoques estaban en desacuerdo con el particularismo histórico.

1.2.1.9. Cultura y personalidad

Si Darwin fue la mayor influencia para las teorías que relacionaban la biología con la cultura, Freud fue el psicólogo más importante en el desarrollo de un enfoque antropológico que interpretaba la cultura desde un punto de vista psicológico. Otro pilar sobre el cual se asentaba este enfoque es el particularismo histórico. De hecho, fueron Benedict (1934) y Mead (1950), discípulas de Boas, las antropólogas principales. Las teorías de cultura y personalidad relacionan las creencias y prácticas culturales con la personalidad y viceversa.

1.2.1.10. Neoevolucionismo

Después de la segunda guerra mundial, la negativa de llegar a teorías generalizadoras mediante el particularismo histórico conllevó que algunos antropólogos revisaran los modelos de los evolucionistas del siglo XIX. El mayor exponente fue White (1949), quien revisó las teorías de Morgan (1877). Según White, la dirección general de la evolución cultural estaba determinada por las cantidades de energía que podían ser captadas y puestas en funcionamiento per cápita y por año.

Esta revisión de las teorías evolucionistas se debe a los avances en Arqueología. Los descubrimientos de tecnologías y conocimientos similares en civilizaciones que no podían haber estado en contacto ponía en entredicho el concepto de la difusión, como observó Steward (1955) en civilizaciones de Egipto, de Mesopotamia, de México, de Perú y de China.

Los antropólogos cuyas teorías se enmarcan en este enfoque evitaron las versiones más extremas del evolucionismo del siglo XIX y describieron el proceso cultural de manera más compleja e incluyeron más aspectos a tener en cuenta, como las condiciones ambientales y tecnológicas.

1.2.1.11. Materialismo dialéctico

Desde 1960 a 1970, este enfoque ganó popularidad. Para los antropólogos cuyas teorías se enmarcan en el materialismo dialéctico (Jordan, 1967; Schmidt, 1971), la historia tiene una dirección determinada: el surgimiento del comunismo y de la sociedad sin clases. El movimiento en esa dirección lo ejercen las contradicciones internas de los sistemas socioculturales. Según se postula en este enfoque, las causas de las diferencias y similitudes socioculturales se pueden comprender estudiando estas contradicciones y participando en las decisiones dialécticas que llevan al progreso hacia el comunismo. La mayor contradicción en toda sociedad es la que se da entre los medios de producción — la tecnología— y las relaciones de producción —quién posee los medios de producción.

1.2.1.12. Materialismo cultural

Este enfoque parte de las teorías de Marx (Marx y Engels, 1848), White (1949) y Steward (1955). En las teorías que se enmarcan en este enfoque (Harris, 2007) se argumenta que la tarea primaria de la Antropología cultural es dar explicaciones causales a las diferencias y similitudes en el pensamiento y en el comportamiento de los grupos humanos. Los materialistas culturales coinciden con los materialistas dialécticos en que las explicaciones pueden darse estudiando las limitaciones materiales a las cuales está sujeta la existencia humana, que surgen de la necesidad de producir alimentos, la necesidad de cobijo, de desarrollar herramientas y máquinas y de perpetuar las poblaciones dentro de unos límites fijados por la biología y el medio ambiente. Además de estas limitaciones materiales, existen aquellas impuestas por ideas y otros aspectos mentales y espirituales de la vida humana. Según los materialistas culturales, las causas más probables de la variación en los aspectos mentales y espirituales son las limitaciones materiales que afectan a cómo se enfrentan los seres humanos a los problemas para satisfacer sus necesidades básicas en un hábitat en concreto.

Los materialistas culturales difieren de los dialécticos en que no consideran que la Antropología cultural deba convertirse en un movimiento político para acabar con el capitalismo.

1.2.1.13. Estructuralismo

Lévi-Strauss (1955, 1958) desarrolló en Francia un enfoque conocido como estructuralismo, que se centra en las uniformidades psicológicas que subyacen tras diferencias aparentes en el pensamiento y el comportamiento. Según este autor, la mente humana tiende a dicotomizar. Cuanto más cambian las culturas, más permanecen siendo las mismas porque las diferencias son en realidad variaciones de las oposiciones binarias y de sus soluciones. En el estructuralismo los antropólogos se centran en explicar similitudes entre culturas, pero no las diferencias.

1.2.1.14. Otros enfoques

Como hemos visto, la mayoría de enfoques abogan por explicar las causas de las diferencias y similitudes entre culturas. Sin embargo, los enfoques conocidos como particularistas se oponen a la idea de buscar causas generales en Antropología cultural y consideran que el objetivo es el estudio de las culturas desde una perspectiva *emics* (es decir, desde la perspectiva del participante en la cultura), dejando de lado la *etics* (desde la perspectiva del observador).

A pesar de que se ha descartado que las diferencias y similitudes entre culturas puedan explicarse mediante la genética, el determinismo racial sigue presente en algunas teorías antropológicas, desarrolladas principalmente por biólogos y por psicólogos.

1.2.1.15. Recapitulación

En la TABLA 1.37 presentamos una recapitulación de los principales enfoques antropológicos y los aspectos más relevantes de cada uno de ellos.

TABLA 1.37. Recapitulación de enfoques antropológicos

Enfoque y siglo(s)	Aspectos relevantes
La Ilustración (s. XVIII)	<ul style="list-style-type: none">— Primeras teorías que daban cuenta de las diferencias culturales.— Las culturas se dividen en niveles de conocimientos y de logros desde un estado salvaje hasta un estado civilizado.— Enfoque etnocentrista. <p>Autores principales: Ferguson (1767), Smith (1759), Turgot (1913) y Diderot (1796).</p>
Evolucionismo (s. XIX)	<ul style="list-style-type: none">— Orientación similar a la Ilustración: los estados más avanzados se describen como las sociedades europeas y norteamericanas de la época.— Enfoque etnocentrista. <p>Autores principales: Comte (1853), Hegel (1995) y Morgan (1877).</p>

- Darwinismo social (ss. XVIII y XIX) — Vinculación entre el progreso de las culturas con la evolución de las razas biológicas humanas.
— La raza blanca se considera el pináculo de la evolución y se desarrolla el concepto de supremacía de las razas.
Autores principales: Malthus (1798) y Spencer (1876).
- Evolucionismo marxista (s. XIX) — Enfoque basado en el evolucionismo, aunque con el concepto de lucha de clases sociales como división de las culturas.
— El pináculo de la evolución de las culturas es el comunismo.
Autores principales: Marx y Engels (1948).
- Particularismo histórico (ss. XIX y primera mitad del s. XX) — Cuestionamiento de las teorías evolucionistas, tanto del darwinismo social como del evolucionismo marxista.
— Cada cultura es única y no existen culturas superiores o inferiores: introducción del relativismo cultural.
Autores principales: Boas (1897) y Mead (1950).
- Difusionismo (primera mitad del s. XX) — Búsqueda del origen de las similitudes entre culturas.
— Los grupos humanos tienden a imitarse entre sí.
Autores principales: Smith (1911), Somerset (1939) y Mallory (1989).
- Funcionalismo (mediados del s. XX) — El foco de atención se desvía hacia las funciones de las costumbres e instituciones de una cultura.
— Crítica al difusionismo por utilizar métodos especulativos.
Autor principal: Radcliffe-Brown (1952).
- Funcionalismo estructural (primera mitad del s. XX) — Descripción de los sistemas por los cuales una cultura se mantiene estable.
— Interés por el bienestar biológico y psicológico de los individuos de las culturas.
Autores principales: Malinowski (1922) y Radcliffe-Brown (1952).
- Cultura y personalidad (mediados del s. XX) — Interpretación de las culturas desde un enfoque psicológico basado en Freud.
— Se relaciona estrechamente con el particularismo histórico.
Autoras principales: Benedict (1934) y Mead (1950).
- Neoevolucionismo (mediados del s. XX) — Surge como oposición al particularismo histórico con el fin de establecer teorías generales antropológicas.
— Se evitan conceptos como la supremacía de unas culturas sobre otras y se amplía el espectro de análisis a aspectos ambientales y tecnológicos de los grupos culturales.
Autores principales: White (1949) y Steward (1955).
- Materialismo dialéctico (segunda mitad del s. XX) — Las culturas comparten un rumbo histórico: el comunismo.
— La finalidad de la Antropología cultural es describir las decisiones dialécticas de las culturas que las acercan al comunismo.
Autores principales: Jordan (1967) y Schmidt (1971).
- Materialismo cultural (segunda mitad del s. XX y s. XXI) — El objetivo de la Antropología cultural es dar explicaciones causales de las diferencias y similitudes en el comportamiento de los grupos humanos.
— Estudian las limitaciones materiales de los grupos como explicación de las variaciones entre grupos.
Autor principal: Harris (2007).

Estructuralismo (segunda mitad del s. XX)	<ul style="list-style-type: none">— Se centra en el estudio de las uniformidades psicológicas que subyacen las diferencias en el pensamiento y en el comportamiento de las culturas.— En contraposición a la mayoría de enfoques, los estructuralistas se centran principalmente en las similitudes entre culturas. Autor principal: Lévi-Strauss (1955, 1958).
Otros enfoques (s. XXI)	<ul style="list-style-type: none">— Particularismo: descartan las causas generales en las diferencias entre culturas.— Determinismo racial: las diferencias biológicas y psicológicas son las causas de las diferencias entre culturas.

1.2.2. Principios definitorios del concepto de cultura en Antropología cultural

A pesar de la gran variedad de tipos definitorios que han surgido a lo largo del siglo XX, parece haber cierto acuerdo, especialmente en Antropología cultural, en cuanto a una serie de conceptos básicos útiles para plantear una definición general del concepto de cultura y para entender los procesos básicos de desarrollo y transmisión cultural. Esta disciplina se ha encargado de estudiar las culturas desde mediados del siglo XVIII y, en consecuencia, se ha reflexionado ampliamente sobre el concepto de cultura. En este apartado presentaremos aquellos aspectos centrales en los cuales los antropólogos han llegado a cierto consenso.

1.2.2.1. Los componentes de la cultura

Uno de los debates más importantes a la par que básicos sobre la conceptualización de la cultura es si está compuesta solamente de ideas o de ideas y de comportamientos.

Para algunos antropólogos contemporáneos como Durham (1991), la cultura se restringe a entidades ideacionales o mentales compartidas y transmitidas socialmente. Durham (1991, p. 189) utiliza el término *meme* para estas entidades ideacionales. Este concepto fue propuesto inicialmente por Dawkins (1976) y Durham (1991) lo adopta como unidad fundamental de información almacenada en el cerebro, transmitida mediante un aprendizaje social y modificada por las fuerzas selectivas de la evolución cultural.

Los *memes* guían el comportamiento, pero el comportamiento no guía a los memes. Según Geertz (1973, pp. 144–145; citado y traducido al español en Harris, 2007), la cultura es «la fábrica del significado con arreglo al cual los seres humanos interpretan su experiencia y guían sus acciones». Así, según Geertz el comportamiento queda excluido

del estudio antropológico. Otros antropólogos como Goodenough (1964, p. 39) consideran que el problema de incluir el comportamiento en la definición de cultura es que este es demasiado complejo y desestructurado para ser estudiado en esta disciplina. Otro argumento recurrente es el que propone Werner (1973, p. 288), quien considera que el comportamiento es efímero y transitorio y en cambio las ideas permanecen para siempre; como el comportamiento es efímero, es impredecible. Durham (1991, p. 4) considera que no debe incluirse el comportamiento porque las ideas no son el único factor influyente en el comportamiento: también pueden serlo las características del entorno y la biología. Este argumento deriva en la misma conclusión: el comportamiento es impredecible para la Antropología cultural.

Harris es uno de los defensores de la inclusión del comportamiento en la conceptualización de la cultura. Considera que las ideas determinan el comportamiento, pero el comportamiento también determina las ideas (2007, p. 19). Este autor argumenta que, si bien es cierto que, a medida que el ser humano crece, este va adquiriendo ciertas *instrucciones culturales para el comportamiento* (2007, pp. 20–21), estas instrucciones no solamente contienen normas para guiar nuestra conducta, sino que también contienen normas para infringirlas. Según Harris, «todas las reglas están rodeadas por una penumbra de “cláusulas de excepción y condicionamiento” —de normas para infringir normas— que a su vez contienen normas para infringir normas *ad infinitum*» (2007, p. 21).

Los seres humanos no solamente pensamos, sino que llevamos a cabo acciones. Nos comportamos siguiendo unas normas comportamentales que hemos adquirido y que nos guían en nuestras decisiones. Sin embargo, también podemos decidir contradecir las normas adquiridas. Sabemos que mentir es una conducta incorrecta y que puede conllevar una respuesta sancionadora por los otros miembros de la cultura, pero decidimos infringirla constantemente en nuestro día a día. Podemos considerar el bienestar de la colectividad y del grupo social como un valor a respetar, pero también podemos infringirlo y velar por el bienestar individual. Si la cultura se conceptualiza únicamente desde el punto de vista de las ideas, no se pueden determinar situaciones que den cuenta de los cambios observados en las culturas. Para Harris, el comportamiento y las ideas deben considerarse como partes de una interrelación. A corto plazo, las ideas guían el comportamiento, pero a largo plazo es el comportamiento el que guía y da forma a las ideas (2007, p. 26).

1.2.2.2. La diferencia entre cultura y sociedad

Los conceptos de sociedad y cultura han sido analizados y definidos de maneras distintas según el enfoque teórico desde el cual se han observado. En general, con el término *sociedad* nos referimos o bien a un aspecto de la condición humana o a un grupo específico de seres humanos que comparten un modo de vida. En la primera acepción, entendemos el término como una condición universal de la naturaleza humana a una predisposición genética por la interacción social con el fin de cubrir las necesidades básicas de nuestro organismo. En la segunda acepción, una sociedad es una entidad específica, un grupo de seres humanos que se agrupan en un territorio, perpetúan la especie por reproducción sexual, poseen una organización institucional autosuficiente y capaz de mantenerse con el paso de las generaciones y comparten peculiaridades culturales.

Podemos definir una sociedad por los siguientes factores: 1) por la población de un grupo determinado, 2) por su organización social —el sistema social y político, la morfología del grupo, las relaciones entre los subgrupos que lo forman, las normas de autoridad y de pertenencia al grupo, los patrones de relación social y las relaciones de poder—, y 3) por el conjunto de significados simbólicos que comparte el grupo, así como los conceptos y las prácticas que aportan un orden, un significado y un valor a la realidad percibida. En este tercer caso, el concepto de sociedad es intercambiable por el de cultura.

1.2.2.3. Enculturación, etnocentrismo y relativismo cultural

La cultura tiende a perpetuarse de generación en generación sin grandes variaciones. Las culturas están dotadas de mecanismos que aseguran que los aspectos culturales que las forman se transmitan a las generaciones siguientes. A este mecanismo se le llama enculturación, y según Harris (2007, p. 29) «es una experiencia de aprendizaje parcialmente consciente y parcialmente inconsciente a través de la cual la generación de más edad incita, induce y obliga a la generación más joven a adoptar modos de pensar y comportarse tradicionales». Este mecanismo se controla mediante la sanción de aquellas conductas y comportamientos que no se adecúan al modo de proceder que establece la cultura y el favorecimiento de aquellos que se consideran adecuados.

La enculturación puede servir de base para el etnocentrismo, es decir, la creencia de que las pautas de conducta de la cultura propia son naturales y positivas y de que las de otros grupos son salvajes o irracionales por el hecho de actuar de manera distinta. La

enculturación puede inducir a percibir otras culturas de esta manera. Sin embargo, la realidad es que cualquier ser humano puede ser enculturado en cualquier cultura. Por ello, la percepción de la cultura propia como natural y las otras como irracionales es algo subjetivo.

Por su parte, la Antropología cultural intenta evitar el etnocentrismo y ser tolerante con las diferencias culturales. Por ello se usa el concepto de relativismo cultural, que significa que toda pauta cultural es tan digna de respeto como cualquier otra. Sin embargo, es importante destacar que el relativismo cultural no exime a los antropólogos de formar juicios éticos sobre algunas pautas observadas en ciertas culturas, como pueden ser la guerra, el canibalismo o la pobreza. Como indica Jorgensen (1971), la objetividad científica no tiene su origen en la ausencia de prejuicios —todos somos parciales—, sino en tener cuidado de no permitir que los propios prejuicios influyan en el resultado del proceso de investigación.

El proceso de enculturación sirve para perpetuar los patrones de conducta de una cultura. Sin embargo, mediante este concepto no pueden explicarse la existencia de todos estos patrones en una cultura: las culturas cambian y, por tanto, los patrones también se modifican. La replicación de los patrones culturales no es completa y se añaden nuevos patrones de generación en generación. La enculturación puede explicar la continuidad de la cultura —la transmisión a generaciones sucesivas—, pero no la evolución —los cambios que se producen en los patrones de conducta—. Incluso para explicar la continuidad de los patrones culturales, el concepto de enculturación tiene limitaciones. La mayoría de los patrones culturales se replican porque las condiciones de vida son parecidas entre generaciones. Sin embargo, si una generación encultura a otra según ciertos patrones y se produce un cambio en las condiciones de vida, el grupo social se ve obligado a comportarse de una manera distinta a la transmitida por la generación anterior.

Aunque la enculturación es un proceso útil para la continuidad de una cultura, tiene limitaciones explicativas importantes. Por ello, es necesario utilizar otras nociones como las que presentamos a continuación.

1.2.2.4. Difusión de rasgos culturales

La difusión designa la transmisión de rasgos culturales de una cultura o sociedad a otra distinta. La mayoría de rasgos culturales y patrones de conducta de una cultura se han originado en otra, y por varios medios han llegado a formar parte de esta cultura y a

replicarse mediante la enculturación. El contacto entre sociedades y entre culturas se produce de muchas maneras distintas y desde niveles de poder distintos —como es el caso de la colonización— y, por tanto, la difusión de rasgos culturales no se produce siempre de manera recíproca, sino que normalmente el grupo de mayor poder transmite más rasgos culturales al de menor poder, causando en este una respuesta, ya sea la asimilación o el rechazo del rasgo.

En la Antropología cultural moderna, este concepto se ha usado como noción clave para explicar las diferencias y similitudes entre culturas, aunque hoy en día ha perdido fuerza por los avances de la Arqueología.

Si bien es cierto que las culturas que se ubican en un espacio cercano tienden a compartir más rasgos similares que las culturas alejadas entre ellas, este hecho no siempre es atribuible al proceso de la difusión. Una posible explicación de estas similitudes es el espacio físico donde se ubican las dos culturas: si la distancia no es muy grande, más similares son el espacio y las condiciones de vida, por tanto, la adaptación de las dos culturas es más parecida, originando rasgos culturales similares. La situación inversa puede darse en culturas ubicadas en espacios físicos alejados entre sí. También puede suceder que culturas ubicadas en espacios muy cercanos entre sí tengan patrones de comportamiento totalmente distintos. Como indicábamos anteriormente, esto se debe a que la respuesta a la difusión de un rasgo cultural puede ser su asimilación o bien su rechazo. Por tanto, no se puede generalizar esta explicación para todas las culturas. Pensemos también en rasgos y productos culturales similares de dos culturas que jamás han estado en contacto. En yacimientos arqueológicos se han encontrado restos de herramientas y utensilios parecidos en culturas que por razones geográficas y de desarrollo tecnológico jamás habían entrado en contacto. Esto indica que hay culturas que llegan a los mismos rasgos y artefactos culturales por su propia evolución.

1.2.2.5. El efecto de la globalización

La globalización es un proceso social, económico y demográfico que se produce tanto dentro como fuera de los estados-nación como resultado de la intensificación de las relaciones sociales a nivel mundial a causa del capitalismo, la economía de mercado y las nuevas tecnologías. Mediante este proceso, los grupos sociales quedan interconectados e incluso los sucesos que se producen en uno de ellos pueden influir en el desarrollo de los demás.

A pesar de que en las primeras ideas que se postularon acerca de la globalización se consideraba que este fenómeno crearía una cultura global y homogénea, la realidad es que no se ha desarrollado tal cultura, sino que las culturas mantienen las diferencias culturales y hasta en algunos casos se acentúan para poder distinguirse entre sí. Este hecho ha servido para cuestionar las concepciones clásicas de la Antropología cultural que se basaban en la idea de que las culturas estaban separadas entre sí y relacionadas entre ellas exclusivamente por símbolos u productos materiales. Por ejemplo, se ha observado que estos productos no son necesariamente portadores de la cultura del productor, sino que muchas veces se interpretan de manera distinta en la cultura receptora. Todos estos cambios han servido para revisar el concepto de cultura en Antropología cultural.

La globalización ha significado un aumento de la sensibilidad frente a las diferencias culturales y frente a la identidad de la cultura propia. Esta conciencia de la existencia del otro y el contacto constante con otros grupos ha intensificado la creación de respuestas hacia las diferencias culturales y la adopción o rechazo de rasgos culturales de otros grupos.

1.2.2.6. El proceso de aculturación

La aculturación es un proceso por el cual dos culturas que entran en contacto intercambian rasgos culturales y, como consecuencia, una de las dos culturas desecha sus rasgos culturales originales. Aunque se concibe como un fenómeno bidireccional, en muchas ocasiones el trasvase de rasgos culturales se produce en una única dirección, que suele corresponder a las relaciones de poder establecidas entre los dos grupos sociales. El grupo dominante es normalmente el que obliga al otro a adoptar sus rasgos culturales. La colonización de sociedades africanas por parte de occidente causó en muchos casos un proceso de occidentalización de las culturas colonizadas.

El difusionismo (cf. 1.2.1.6. *Difusionismo*) fue el primer enfoque en estudiar cómo las culturas se influían entre ellas. El término *difusión* significa la expansión de los atributos de una cultura a otra a través de los contactos entre los dos grupos. Esta expansión era considerada el origen de la desintegración cultural y se oponía frontalmente a la concepción de la cultura como algo estático y que debía preservarse intacta a través del tiempo. Sin embargo, todas las culturas están en contacto con otras y existe una fluctuación constante de rasgos culturales, de la misma manera que también se crean otros que son nuevos fruto de la adaptación y el aprendizaje.

1.2.2.7. El proceso de asimilación

La aculturación puede tener respuestas diferentes en la recepción de rasgos culturales de otros grupos. Por un lado, la cultura receptora puede generar una respuesta negativa a la adopción de ese rasgo concreto, ya sea oponiendo resistencia al cambio, ya sea rechazándolo por completo. Por otro lado, la cultura receptora puede aceptar y adoptar el rasgo cultural. Cuando la cultura receptora acepta y adopta una gran cantidad de rasgos culturales que conllevan la pérdida de la identidad cultural del grupo, hablamos de asimilación.

Es importante recalcar la distinción entre aculturación y asimilación: el primer fenómeno es natural, sucede de manera constante a raíz de los contactos entre culturas y generalmente se trata de un intercambio bidireccional; el segundo responde directamente a una relación de poder basada en la dominación de una cultura sobre la otra y, por tanto, se trata de una adopción unidireccional de rasgos del otro.

Esta diferencia es esencial para entender la crítica a las teorías difusionistas, que defendían que el contacto entre culturas eliminaba las diferencias culturales y creaba una cultura homogénea. Barth (1969) fue uno de los antropólogos más influyentes que cuestionó esta concepción estática de la aculturación. Según este autor, es en las situaciones de contacto entre culturas donde aparecen las diferencias culturales y se crean los límites etnoculturales. Estas diferencias surgen de un proceso de negociación o de imposición entre los dos grupos y cuyo resultado tampoco es estático, ya que depende de las circunstancias y del contexto en el cual se produce en contacto. Las fronteras de las culturas se forman y cambian durante todo el proceso de interacción entre ellas. Las relaciones de poder también son elementos que influyen en la creación de fronteras, ya que la respuesta a la adopción de un rasgo cultural puede cambiar según la posición de

poder de la otra cultura. Este hecho puede decidir si la interacción consiste en una negociación o más bien en una imposición.

1.2.2.8. Universalismo y particularismo. ¿Puede postularse una teoría general antropológica?

La confrontación entre universalismo y particularismo se remonta al siglo XVIII. Uno de los precursores del particularismo fue el filósofo alemán Herder (Forster, 2002), quien defendía que los grupos que los seres humanos formaban eran distintos entre sí porque poseían y desarrollaban lenguas y formas de pensamiento y de comunicación distintas. Para Herder, las culturas estaban divididas y separadas entre ellas.

El universalismo ganó adeptos durante el siglo XIX. Los defensores de este enfoque consideraban que el racionalismo ilustrado, el positivismo y el determinismo debían ser las bases para el establecimiento de una única cultura universal, ya que eran portadores de la verdad. Se distinguía así una cultura de la verdad y el resto de culturas que no formaban parte del pensamiento ilustrado, de la modernidad y de la ciencia. Estas otras culturas se consideraban antiguas, retrasadas y primitivas.

Aunque desde una perspectiva histórica estos dos conceptos se han considerado opuestos y excluyentes, el universalismo y el particularismo son en realidad complementarios. El relativismo cultural rompió la concepción etnocentrista del universalismo en cuanto a la propagación de unos valores en nombre de la verdad y el progreso. Actualmente, los antropólogos defienden que la manera de encontrar universales culturales es mediante las particularidades de cada cultura.

1.2.2.9. Diversidad cultural y poder

Las culturas no son homogéneas. Toda cultura presenta diferencias en sí misma, ya que abarca más de un grupo social con características específicas. Cuando hablamos de culturas y las comparamos, obviamos la diversidad cultural y las tratamos como un todo homogéneo. La abstracción de características y rasgos culturales que usamos para hablar de una cultura como un todo homogéneo queda definida por una elite dominante que convierte su visión del mundo en ortodoxia. La cultura puede tener una función reguladora en los individuos que la forman mediante la exclusión de aquellos que no siguen las normas comportamentales establecidas por el grupo dominante. Aun así, la

cultura no es homogénea, porque los fenómenos culturales varían según el género, las generaciones y las clases sociales.

El grado de cercanía o lejanía de la subcultura respecto al grupo dominante marca el grado de discriminación que el segundo ejerce sobre el primero. De aquí surgen por ejemplo conceptos como la cultura de masas, que se opone a aquello que solamente el grupo dominante puede acceder (como la oposición tradicional entre las óperas y las telenovelas). Como en el caso de los contactos entre culturas, las relaciones entre las subculturas y el grupo dominante produce varios tipos de respuesta hacia la perpetuación de la homogeneidad del grupo. Una respuesta posible es el intento de remarcar la diferencia. Otra es la adopción de los rasgos que la cultura dominante intenta imponer. Otra posible respuesta es la lucha de los grupos que no siguen la cultura dominante por situar su cultura en el modelo cultural dominante. Estos procesos no suceden a gran velocidad, sino que son cambios imperceptibles en el día a día. Incluso cuando en una cultura se produce un cambio repentino, la idea que ha causado el cambio ya existía en el grupo mucho antes de producirse. Esta imperceptibilidad es una de las causas de la concepción estática de las culturas.

Las relaciones de poder no solamente son esenciales para entender las relaciones entre culturas, sino también para comprender las relaciones entre los grupos que forman una cultura y el grupo dominante. En las dos escalas se dan procesos de aculturación y de asimilación.

1.2.2.10. Recapitulación

En la TABLA 1.38 recopilamos los aspectos clave que sirven para establecer una definición general del concepto de cultura en Antropología cultural.

TABLA 1.38. Recapitulación de los conceptos básicos para una definición general del concepto de cultura en Antropología cultural

Aspecto clave	Explicación
La cultura como ideas y como comportamientos	La cultura se compone tanto de ideas como de comportamientos, puesto que ambos se influyen mutuamente.
Cultura y sociedad	Según cómo se definan los conceptos de cultura y de sociedad, estos pueden solaparse. Entendemos por sociedad es una entidad específica formada por un grupo de seres humanos que se agrupan en un territorio, perpetúan la especie por reproducción sexual, poseen una organización institucional autosuficiente y capaz de mantenerse con el paso de las generaciones y comparten peculiaridades culturales. Dentro de una sociedad puede originarse una gran cantidad de culturas.

Enculturación	Se trata de un mecanismo de perpetuación de los rasgos culturales de generación en generación mediante un proceso de aprendizaje parcialmente consciente y parcialmente inconsciente en el cual la generación de más edad incita, induce y obliga a la generación más joven a adoptar modos de pensar y de comportarse tradicionales (Harris, 2007).
Etnocentrismo	Es una posible consecuencia de la enculturación y responde a la creencia de que las pautas de conducta de la cultura propia son naturales y positivas y de que las de otros grupos son salvajes o irracionales por el hecho de actuar de manera distinta.
Relativismo cultural	Es una posible respuesta al etnocentrismo basada en la idea de que cualquier pauta cultural es digna de respeto. No debe confundirse con la aceptación de pautas culturales que no son éticas.
Difusión de rasgos culturales	Hace referencia a la transmisión de rasgos culturales de una cultura concreta a otra, muchas veces causada por una diferencia de poder entre las culturas que entran en contacto. En estos casos, la difusión no es recíproca.
El efecto de la globalización	La globalización, entendida como un proceso social, económico y demográfico que se produce tanto dentro como fuera de los estados-nación como resultado de la intensificación de las relaciones sociales a nivel mundial a causa del capitalismo, la economía de mercado y las nuevas tecnologías, ha causado un aumento de la sensibilidad frente a las diferencias culturales y frente a la identidad de la cultura propia.
El proceso de aculturación	Se trata de un proceso por el cual dos culturas que entran en contacto intercambian rasgos culturales y, como consecuencia, una de las dos culturas desecha sus rasgos culturales originales. Este proceso está estrechamente vinculado a la difusión de rasgos culturales, aunque enfatiza la pérdida de los rasgos propios de una de las culturas sobre todo por las diferencias en las relaciones de poder establecidas.
El proceso de asimilación	La asimilación es una posible respuesta al proceso de aculturación en la cual la cultura receptora acepta y adopta los rasgos culturales de la otra cultura. Una respuesta contraria a la asimilación conlleva una respuesta negativa a la adopción de ese rasgo concreto, ya sea oponiendo resistencia al cambio, ya sea rechazándolo por completo.
Universalismo vs. particularismo	Se trata de dos tendencias históricamente enfrentadas en relación con la posibilidad de formular una teoría general de las culturas. Hoy en día, el universalismo y el particularismo se consideran complementarios. El relativismo cultural rompió la concepción etnocentrista del universalismo en cuanto a la propagación de unos valores en nombre de la verdad y el progreso. Actualmente, los antropólogos defienden que la manera de encontrar universales culturales es mediante las particularidades de cada cultura.

1.3. El concepto de cultura en Cognición social

Otra disciplina que ha estudiado en profundidad la cultura es la Cognición social. En este caso, se ha estudiado sobre todo su efecto en las relaciones sociales del individuo con otros individuos de la misma cultura y con los de otras culturas. En general, el concepto de cultura en Cognición social presenta la misma variación que en otras disciplinas: algunas concepciones se orientan hacia aspectos cognitivos solamente; otras incluyen los productos culturales y su relación con la cognición. En el primer grupo encontramos concepciones como la de Ambady:

The brain is wired to enable social behavior and to adapt to new social groupings and patterns. Some of this wiring is a result of the co-evolution of culture and the brain: cultural practices adapt to neural constraints, and the brain adapts to cultural practices. [...] A growing number of studies show that both the structure and the function of the human brain throughout its development are shaped by the environment. The social environment, in turn, is determined heavily by cultural experience (Johnson y Munakata, 2005). (2012, p. 2)

Ambady relaciona el proceso de adaptación neuronal del cerebro con la influencia de la cultura y del medio social. Se trata de una concepción cognitivista que no incluye productos culturales. En esta misma línea se sitúa la concepción de Chiao, Cheon, Pornpattananangkul, Mrazek y Blizinsky (2013), quienes consideran que la cultura marca todos los aspectos de la psicología del individuo y sus comportamientos. Hyde, Tompson, Creswell y Falk también coinciden con esta opinión: «we use a broad definition of culture as *factors that affect the biological and psychological processes that shape beliefs and norms shared by groups of individuals*» (2015, p. 76; cursiva en el original).

En la segunda concepción, donde se incluyen productos culturales y su relación con la cognición, encontramos la definición de cultura de Ratner:

I emphasize that culture consists fundamentally of macro cultural factors—social institutions, cultural artifacts, and cultural concepts. They have concrete but variable content in particular societies. Human psychological phenomena are cultural, meaning that they are organized by macro cultural factors [...]. Macro cultural factors are the *locus* where psychological phenomena are crafted, administered, objectified, and socialized or transmitted. The need to construct and maintain macro cultural factors (e.g., schools, economy, government, art, science) is the impetus, *telos*, and *raison d'être* of psychological development. In these ways, psychology takes the form of macro cultural factors. (2013, pp. 2, 7; cursivas en el original)

Shepherd (2011) defiende que, igual que en otras disciplinas como la Sociología o la Antropología cultural, en Cognición social deben incorporarse tanto elementos externos como internos del individuo para el estudio del efecto de la cultura en la cognición. En la misma línea, D'Andrade (1995) propone un concepto de cultura amplio y la caracteriza como fragmentada, distribuída socialmente, parcialmente internalizada y parcialmente incorporada en formas externas. Cabe destacar que, a diferencia de disciplinas como la Antropología cultural o la Sociología donde los productos culturales son objeto de

estudio, en el caso de la Cognición social el objeto de estudio es la relación entre los productos culturales y las cogniciones del individuo.

A pesar de no haberse llegado a un acuerdo en el debate sobre la inclusión de los elementos externos al individuo en el estudio de la influencia de la cultura en los procesos cognitivos, la Cognición social ha arrojado luz sobre aspectos que consideramos de gran relevancia para el desarrollo de una definición del concepto de cultura en Traductología y de un modelo de competencia cultural del traductor. En los siguientes apartados, revisaremos los siguientes aspectos: los procesos de percepción de otros individuos, la importancia del *yo* en estos procesos y los procesos de atribución, de estereotipación y de desarrollo de prejuicios hacia otros individuos y culturas.

1.3.1. La cultura en el proceso de percepción de otros individuos

El proceso de percepción empieza mediante la creación de una representación mental de una serie de rasgos percibidos en un individuo. Para que esta representación mental se forme, el individuo perceptor inicia un proceso de codificación de los estímulos externos que percibe del individuo percibido.

El proceso de codificación, a pesar de requerir una gran cantidad de recursos cognitivos, puede realizarse con poco esfuerzo por parte del individuo (Fiske y Taylor, 2013). Se trata de un proceso que se inicia inmediatamente después de que los sentidos registren un estímulo. Una vez registrado, los estímulos se almacenan en el cerebro y, posteriormente, se seleccionan los más relevantes en función del foco de atención del individuo (Hübner, Steinhauser y Lehle, 2010). La atención posee dos componentes básicos: la dirección (la selección de estímulos) y la intensidad (el esfuerzo dirigido hacia los estímulos seleccionados). La dirección y la intensidad de la atención no siempre se determinan conscientemente, ya que muchas veces al percibir estímulos la atención se fija de manera inconsciente (Fiske y Taylor, 2013; Knudsen, 2007).

1.3.1.1. Características de los estímulos

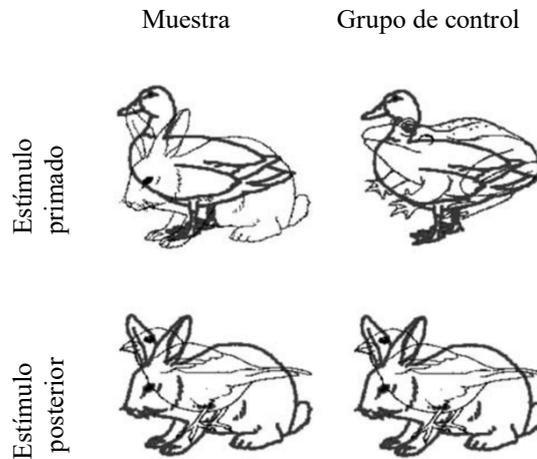
Para que un estímulo se codifique y que, por tanto, se sitúe en el foco de atención del individuo, este debe poseer tres características: debe ser prominente, intenso y accesible. A continuación, desgranamos estas tres características.

Los estímulos más prominentes son aquellos que tienden a percibirse y a codificarse en la mente del individuo. Un estímulo puede considerarse prominente para un individuo cuando se da al menos una de las siguientes condiciones (Fiske y Taylor, 2013, pp. 67–68): resulta novedoso o inusual para el individuo, el estímulo destaca por cuestiones físicas (por su color, tamaño, forma, etc.), es relevante para un objetivo específico del individuo o ocupa gran parte del campo visual del individuo, entre otros. Los individuos suelen prestar atención a estímulos que son prominentes porque son incoherentes con los conocimientos previos que el individuo posee sobre ese estímulo (Jones y McGillis, 1976). En concreto, los estímulos que se producen en situaciones negativas suelen ser más prominentes dado que normalmente son inesperados y requieren una respuesta rápida por parte del individuo (Fiske, 1980; Pratto y John, 1991). Nisbett y Ross (1980) definen la intensidad de un estímulo en relación con el interés emocional que provoca en el individuo, la capacidad de generación de representaciones mentales en el individuo y su proximidad al individuo a nivel sensorial, temporal y espacial.

Mientras que la prominencia y la intensidad son características propias del estímulo, la accesibilidad recae en el individuo. La accesibilidad de un estímulo hace referencia a la activación de categorías en las cuales se codifica un estímulo. Si el individuo activa ciertas categorías con mayor frecuencia, estas serán más accesibles que las que se activan en casos puntuales y aislados (Collins y Loftus, 1975; Shepherd, 2011). Frente a estímulos ambiguos, el individuo tiende a utilizar las categorías que activa con mayor frecuencia para codificarlos (Bruner, 1957). Cuando a un individuo se le presenta un estímulo previo a otro estímulo, el individuo tiende a codificar el segundo a partir de las categorías que ha activado al codificar el primer estímulo. A este efecto se le llama primado. Por ejemplo, Mayr y Buchner (2007) presentaron a los participantes de un estudio una serie de imágenes. En cada una de ellas aparecían dos animales superpuestos (FIGURA 1.2). En primer lugar, los investigadores presentaron una primera imagen en la cual aparecía un conejo y un pato. El pato estaba dibujado con una línea más gruesa que el conejo. Los sujetos debían identificar el animal dibujado con la línea gruesa. Posteriormente, los investigadores presentaron una segunda imagen en la cual aparecía un conejo dibujado con una línea más gruesa y, encima, un pájaro dibujado con una línea más fina. Al pedir que los sujetos identificaran el animal dibujado con la línea más gruesa en la segunda imagen, estos tendían a equivocarse más o a tardar más tiempo en identificarlo que los

sujetos que formaban parte del grupo de control (y que habían tenido como estímulo inicial la imagen de un pato en línea gruesa y una rana en línea más fina).

FIGURA 1.2. Estímulos presentados en el experimento de Mayr y Buchner (2007)



La accesibilidad de las categorías de un individuo también se utiliza para interpretar aspectos percibidos de otros individuos como puede ser el comportamiento, las emociones, etc. El primado de estímulos negativos en el individuo puede causar codificaciones de estímulos posteriores en categorías que el individuo considera negativas. Este proceso puede desembocar en el desarrollo de prejuicios comportamientos o emociones negativas hacia ciertos individuos al percibirse una relación causal entre las categorías activadas en el primado y el estímulo observado, aunque en realidad la relación puede ser inexistente o causada por agentes externos. Cuanto más cercano en el tiempo es el primado respecto al estímulo percibido, mayor es su influencia en la accesibilidad de categorías para codificarlo (Srull y Wyer Jr., 1979). Del mismo modo, cuanto más se activan las categorías en el tiempo, más accesibles son.

1.3.1.2. Fuentes de información para la codificación de estímulos en la percepción de otros individuos

Una gran parte de los estímulos del individuo percibido que codifican los individuos perceptores se perciben mediante la vista. La mirada de un individuo percibido es una fuente de información para el individuo perceptor. Solamente con esta información, el individuo perceptor es capaz de categorizar un gran número de estímulos como son emociones, rasgos físicos, intenciones, etc. (Macrae, Hood, Milne, Rowe y Mason, 2002; Gamer y Hecht, 2007; George y Conty, 2008; Lobmaier, Tiddeman y Perrett, 2008; George, 2016). Según Ambady (2012), la expresión del miedo mediante la mirada es un

factor comunicativo de gran relevancia para el grupo de individuos, ya que sirve de aviso en una situación de peligro.

Los rostros son también una fuente de información esencial al percibir otros individuos. La percepción del rostro de otros individuos es un proceso complejo que puede tomar dos formas distintas (Fiske y Taylor, 2013). En primer lugar, los rostros pueden percibirse de manera global con la intención de diferenciar a cada uno de los miembros de un grupo; en este caso, los estímulos que se codifican son los más prominentes del individuo y los que aportan información básica para su caracterización, como puede ser el sexo, la raza, la edad, etc. En segundo lugar, el individuo puede percibir y codificar estímulos de un rostro concreto con el objetivo de obtener información más precisa como pueden ser las emociones que transmite, la intención, los sentimientos, etc. (George, 2016).

1.3.1.3. La percepción de las emociones

Los individuos de un grupo adquieren durante su aculturación lo que Ekman y Friesen (Ekman, Sorenson y Friesen, 1969; Friesen, 1972) denominan las normas culturales de expresión. Estas normas dictan la gestión y la modificación de las expresiones emocionales según las circunstancias sociales en las cuales se encuentra el individuo. Las normas culturales de expresión determinan qué emociones deben mostrarse, cuándo y de qué manera dependiendo de la situación. Según Matsumoto y Hwang (2010, pp. 5–6), el ser humano nace con un sistema emocional primario y universal desde un punto de vista biológico cuya función es equipar al individuo con una serie de respuestas emocionales a posibles problemas sociales y ambientales que puedan repercutir en su bienestar inmediato. Mediante la enculturación, el individuo inicia un proceso de regulación de las emociones basado en las normas culturales de expresión que adquiere con el fin de que el individuo responda emocionalmente de manera apropiada a las situaciones sociales y culturales que se le presenten.

Mediante las normas culturales de expresión, las culturas consiguen homogeneizar y regular el significado y las interpretaciones de las emociones del grupo, así como regular el uso de las emociones en las relaciones interpersonales (Diefendorff, Erickson, Grandey y Dahling, 2011; Koopmann-Holm y Matsumoto, 2011). De este modo, los individuos del mismo grupo cultural pueden interpretar y expresar emociones con un significado compartido. Al expresar e interpretar emociones entre individuos de grupos culturales

distintos, puede suceder que los significados otorgados sean distintos y, en consecuencia, este hecho puede percibirse como una vulneración de las normas culturales de expresión del grupo y puede desembocar en una codificación errónea de las emociones del individuo percibido (Matsumoto y Ekman, 1989; Matsumoto, 1990; Matsumoto, Yoo y Fontaine, 2008). En un estudio, Elfenbein y Ambady (2002) observaron que los miembros de un grupo cultural eran capaces de identificar emociones de otros individuos del mismo grupo cultural un 9 % más que cuando debían identificar emociones de un grupo cultural distinto. En ese caso, la tasa de acierto fue del 58 %. Tsai (2007) observó que en las culturas colectivistas (culturas que enfatizan los objetivos del grupo por encima de los objetivos del individuo) la expresión abierta de las emociones se penaliza con el fin de mantener el grupo cohesionado mientras que en culturas individualistas (culturas que enfatizan los objetivos del individuo por encima de los objetivos del grupo) se premia su expresión, puesto que se valoran la autoafirmación del individuo y la expresión de experiencias emocionales.

1.3.1.4. Procesos automáticos y procesos controlados en la percepción de otros individuos

En la teoría del procesamiento dual (Wegner y Bargh, 1998; Chaiken y Trope, 1999) se distinguen dos tipos de procesos mentales: automáticos y controlados. Los individuos utilizan estos procesos para realizar cualquier tarea cognitiva y se activan tanto en la percepción de otros individuos como en la asignación de categorías para su codificación. Enumeraremos a continuación los distintos procesos, de mayor a menor automatismo (Fiske y Taylor, 2013, p. 32):

- Primado subliminal. Se trata de un proceso totalmente automático causado por la percepción de un estímulo en un tiempo de exposición extremadamente bajo. Son procesos involuntarios, incontrolables, eficientes, autónomos e inconscientes.
- Primado consciente. En este tipo de procesos, el individuo es consciente del estímulo percibido, pero no de las reacciones posteriores, como la activación de categorías y la codificación del estímulo.
- Accesibilidad crónica. Mediante la activación frecuente de ciertas categorías en la codificación de estímulos que provienen de otros individuos, estas

categorías se vuelven más accesibles y el individuo las activa con cierto grado de automatismo.

- Automaticidad coherente con los objetivos del individuo. Este tipo de procesos se sitúan en la frontera entre la automaticidad y el control. Es un proceso inconsciente e incontrolado por el individuo, aunque este lo activa de manera intencional puesto que el estímulo se considera relevante para el objetivo del individuo. También puede suceder que el proceso automático sea incoherente con los objetivos del individuo. En este caso, los procesos se producen automáticamente a pesar del esfuerzo cognitivo del individuo por controlarlos. Al no poder controlarlos, el individuo es consciente de ellos. Por ejemplo, las personas con depresión tienden a no ser capaces de evitar formular pensamientos negativos (Wenzlaff, Wegner y Roper, 1988).
- Intención. El siguiente nivel de control de los procesos cognitivos del individuo está marcado por la intencionalidad. Cuando un proceso es intencional, es consciente, aunque no siempre controlado.
- Voluntad consciente. A pesar de que existen opiniones enfrentadas acerca de la existencia de la voluntad consciente, este tipo de procesos cognitivos se caracteriza por ser la consecuencia de una decisión tomada de manera consciente por el individuo. Sin embargo, algunos autores (Bargh, 1997; Wegner, 2003) apuntan que, en realidad, la voluntad consciente es una ilusión creada por el individuo al relacionar el hecho de haber llevado a cabo un proceso cognitivo consciente con la acción realizada posteriormente. Sin embargo, entre el proceso cognitivo y la acción posterior puede haberse sucedido una serie de procesos automáticos que el individuo no ha controlado.
- Conciencia. A pesar de existir una gran variedad de concepciones sobre la conciencia, generalmente se define como un encadenamiento consciente y controlado de pensamientos a lo largo de todo el proceso cognitivo que está desarrollando el individuo.

El individuo es capaz de seleccionar consciente o inconscientemente distintos modos de operar a nivel cognitivo. La selección se realiza en relación con una serie de factores sociales (Fiske, 2010).

El primero de ellos es la pertenencia al grupo: el individuo busca ser aceptado por otros individuos del mismo grupo social y cultural. Para ello, el ser humano se adapta a la manera de pensar del grupo incluso si eso significa modificar sus propios valores y actitudes.

El segundo es la comprensión entre los miembros del grupo. La construcción de un sistema de comprensión mutuo establece las bases para que el grupo social y cultural comparta las mismas interpretaciones sobre las emociones y los comportamientos de otros miembros.

El tercero es la necesidad de control. Las relaciones sociales crean vínculos de interdependencia entre los individuos. Este hecho establece ciertas relaciones de poder entre los individuos de un grupo y afecta la manera de actuar de ambas partes, especialmente de aquellos individuos dependientes. Para compensar el déficit de poder, los individuos dependientes utilizan procesos más controlados con el fin de simular la sensación de control en su toma de decisiones.

El cuarto factor es la autoestima. Una visión positiva del individuo favorece la activación de procesos automáticos puesto que se considera un miembro aceptado por el grupo social y cultural.

En relación con estos factores sociales, los individuos seleccionan el tipo de proceso cognitivo en un continuo que se inicia en los procesos automáticos y dependiendo de las necesidades concretas finaliza en el mismo proceso o en procesos de mayor nivel de control (Fiske y Neuberg, 1990). Al percibir a otro individuo, se codifican los estímulos físicos y verbales mediante procesos automáticos (como el sexo, la apariencia, la edad, etc.). Si por los factores sociales mencionados anteriormente el individuo perceptor tiene cierta motivación adicional por el individuo percibido, el perceptor puede activar procesos más controlados para codificar al individuo percibido mediante categorías no tan accesibles o para confirmar la categorización automática. Cuando por algún motivo el individuo percibido no puede categorizarse de acuerdo con las categorías y las expectativas del individuo perceptor, se activan procesos todavía más controlados. En resumen, con el fin de evitar un esfuerzo cognitivo innecesario, el individuo parte de procesos automáticos. En el caso de que los procesos automáticos no resulten útiles, el individuo usa procesos de mayor control.

1.3.2. Activación de categorías para la codificación y almacenamiento de información

En este apartado analizamos el proceso de activación de categorías para la codificación de estímulos de otros individuos y el proceso de almacenamiento de información referente a los estímulos percibidos y a las categorías activadas.

1.3.2.1. Activación de categorías y codificación

Las categorías (también denominadas esquemas) son representaciones conceptuales abstractas sobre un concepto que describen tanto las características del concepto como su relación con otros conceptos (Rumelhart y Ortony, 1977; Fiske y Linville, 1980; Macrae y Bodenhausen, 2000). A diferencia de las opiniones vertidas en los primeros estadios del estudio de la aplicación de categorías al percibir estímulos de otros individuos (Smith y Medin, 1981), las categorías que maneja el individuo perceptor no están claramente definidas. Esto causa que la atribución de categorías se realice mediante la búsqueda de aquellas que más se adecuan al estímulo percibido (Mervis y Rosch, 1981; Rosch, 1987). Las categorías sociales mediante las cuales el individuo categoriza a otros se basan en un concepto prototípico que sirve de base para la comparación con los estímulos percibidos.

1.3.2.2. Almacenamiento de información. Memoria a corto y a largo plazo

La memoria a largo plazo corresponde a toda la información que el individuo puede recuperar en su mente, mientras que la memoria a corto plazo es aquella información que el individuo recupera en un momento dado (Squire, 2004). Al codificar estímulos provenientes de otros individuos, el individuo activa los campos más relevantes de la memoria a largo plazo (Fiske y Taylor, 2013). Este modelo dual debe matizarse con los resultados obtenidos en los estudios realizados en Neurociencia. Actualmente se distinguen tres periodos de memoria: la memoria a corto plazo, la memoria a mediano plazo (almacenamiento de aspectos más cercanos al presente) y la memoria a largo plazo (almacenamiento de aspectos más remotos) (Norman y O'Reilly, 2003). La memoria se describe como una red asociativa de conceptos, aunque esta red es distinta para la memoria declarativa y para la procedimental.

La memoria declarativa se describe como una red de conceptos donde se almacena la memoria episódica del individuo y la memoria semántica relacionada con los hechos,

el significado de las palabras y los conocimientos enciclopédicos (Tulving, 1983). Según la relevancia y la utilidad de la memoria declarativa para la codificación e interpretación de un estímulo, esta activa una serie de conceptos de la red asociativa (Anderson et al., 2004). En la memoria procedimental se almacenan habilidades y se considera que, a diferencia de la red asociativa de conceptos de la memoria declarativa, la memoria procedimental se organiza por pares de condición-acción o por relaciones condicionales (si sucede un evento determinado o si se produce una condición determinada, se produce una respuesta determinada) (Willingham, Nissen y Bullemer, 1989; Ullman, 2001). En el caso de la Cognición social, la exposición constante al mismo estímulo procedimentaliza la activación de categorías para su categorización, creando así pares de condición-acción o de relaciones condicionadas que automatizan estos procesos y favorecen la accesibilidad a las categorías utilizadas (Smith, 1990). Según la *teoría de procesamiento distribuido en paralelo* (McClelland, Rumelhart y Hinton, 1986; Rumelhart, Hinton y McClelland, 1986; McClelland, 1989), la memoria consiste de unidades elementales conectadas entre sí mediante conectores que facilitan o inhiben la activación conjunta de unidades. Por ejemplo, unidades que representan categorías opuestas están conectadas mediante un conector inhibitorio. Al iniciarse una búsqueda de la categoría adecuada para el estímulo percibido, las unidades conectadas con conectores facilitadores se activan. Además del tipo de relación entre las unidades, en la teoría de procesamiento distribuido en paralelo se considera que las redes asociativas también almacenan la fuerza de las conexiones entre unidades.

En los modelos conexionistas (posteriores a la teoría de procesamiento distribuido en paralelo y basados en esta misma teoría), además de la relación entre unidades y la fuerza de asociación entre ellas se destaca un componente de aprendizaje mediante el cual las redes asociativas se adaptan a los estímulos percibidos a medida que se adquiere más información sobre otros individuos (van Overwalle y Labiouse, 2004).

1.3.2.3. Memoria social

Algunos estudios en Cognición social han identificado diferencias en la manera en que distintas culturas procesan estímulos y los almacenan en la memoria. Por ejemplo, Park y Gutchess (2002) observaron que un grupo de sujetos de Asia Oriental codificaba una serie de objetos en la memoria de manera distinta a la de un grupo de estadounidenses no asiáticos. Ji, Peng y Nisbett (2000) también observaron diferencias en la codificación

en la memoria de ciertos estímulos en culturas que tienden a usar un razonamiento de tipo holístico y culturas que siguen un razonamiento más bien analítico. Según Ambady (2012), los individuos de culturas distintas desarrollan sistemas neuronales distintos para las mismas tareas.

1.3.3. El yo en Cognición social

La percepción del otro siempre está relacionada con las características del individuo perceptor. El autoconcepto, los autoesquemas, la autoestima, la autorregulación o la autoeficacia son algunos de los factores del yo que influyen en la percepción de otros.

AUTOCONCEPTO Y AUTOESQUEMAS

El autoconcepto se define como el conjunto de creencias sobre uno mismo (Fiske y Taylor, 2013). Estas creencias y los comportamientos que guían varían según la situación en la cual se encuentre el individuo (Gardner, Gabriel y Hochschild, 2002), el tipo de relación interpersonal que se establezca con otros individuos (Andersen y Chen, 2002) y las normas sociales que rijan estas relaciones (Mendoza-Denton, Ayduk, Mischel, Shoda y Testa, 2001).

Si bien definíamos el autoconcepto como el conjunto de creencias que el individuo posee sobre sí mismo, no todas las creencias se definen con la misma precisión. Aquellas que el individuo puede definir con claridad constituyen los autoesquemas: esquemas cognitivos y afectivos que representan las cualidades del individuo (Fiske y Taylor, 2013). Los autoesquemas constituyen el núcleo del autoconcepto y están relacionados con aquellos factores, ideas o valores que el individuo considera muy importantes (Fong y Markus, 1982; Holmes, 2000).

El autoconcepto y los autoesquemas del individuo se forman de acuerdo con los valores y las creencias culturales del grupo al cual pertenece (Yamagishi, 2010). Por ejemplo, Markus y Kitayama (1991) identificaron dos tipos de autoconcepto: un autoconcepto independiente (en culturas que valoran la autonomía, la singularidad, la libertad y la expresión de las emociones) y un concepto interdependiente (en culturas que valoran la armonía social, la conformidad y el cumplimiento con las normas del grupo). En otro estudio, Han (2016) partió de esta clasificación de los autoconceptos y observó patrones de actividad neuronal distintos según la cultura de los sujetos y su tipo de autoconcepto.

AUTOESTIMA

La autoestima del individuo influye tanto en la creación de su autoconcepto como en su variabilidad y adaptación según las situaciones sociales y las relaciones interpersonales en las cuales se encuentre. Individuos con baja autoestima son más susceptibles de modificar su autoconcepto para adaptarlo a las expectativas del grupo al cual pertenecen con el fin de ser aceptados con mayor facilidad (Leary y Baumeister, 2000). Otra de las maneras de potenciar la autoestima del individuo es la tendencia a relacionarse con individuos, lugares y objetos con los cuales el individuo se siente identificado (Pelham, Carvallo y Jones, 2005). Como en el caso del autoconcepto, la autoestima en culturas independientes es distinta a la de culturas interdependientes (Schmitt y Allik, 2005; Boucher, Peng, Shi y Wang, 2009; Fulmer et al., 2010).

AUTORREGULACIÓN

La autorregulación es la capacidad del individuo de controlar su acciones, emociones y pensamientos (Fiske y Taylor, 2013). El control puede realizarse de manera automática (Lieberman, Jarcho y Satpute, 2004) o controlada (Brandstätter y Frank, 2002). La autorregulación influye en las decisiones del individuo: establece con qué personas o en qué situaciones el individuo se involucra activamente con el fin de ser un miembro socialmente activo o bien para evitar situaciones de riesgo en el caso de que la decisión sea no involucrarse.

AUTOEFICACIA

La autoeficacia¹ se define como las expectativas del individuo en relación con sus propias habilidades para llevar a cabo tareas específicas (Bandura, 1994, 2006). Como en el caso de la autoestima, los individuos con una autoeficacia alta tienden a tener un papel más activo en el grupo y a llevar a cabo sus objetivos personales (Oettingen, 1995).

EL YO COMO PUNTO DE REFERENCIA

En relación con las características del *yo* mencionadas, el individuo percibe e interpreta a otros individuos (Fischer, 2013). El individuo construye el entorno social a su semejanza. En consecuencia, en ocasiones el individuo proyecta sus valores, preferencias, creencias y actitudes en otros individuos con dos finalidades. En primer lugar, proyectar las características propias en otros individuos aumenta su aceptación. En

¹ Para más información sobre el concepto de autoeficacia en traducción desde un enfoque empírico, véase Haro Soler (2017).

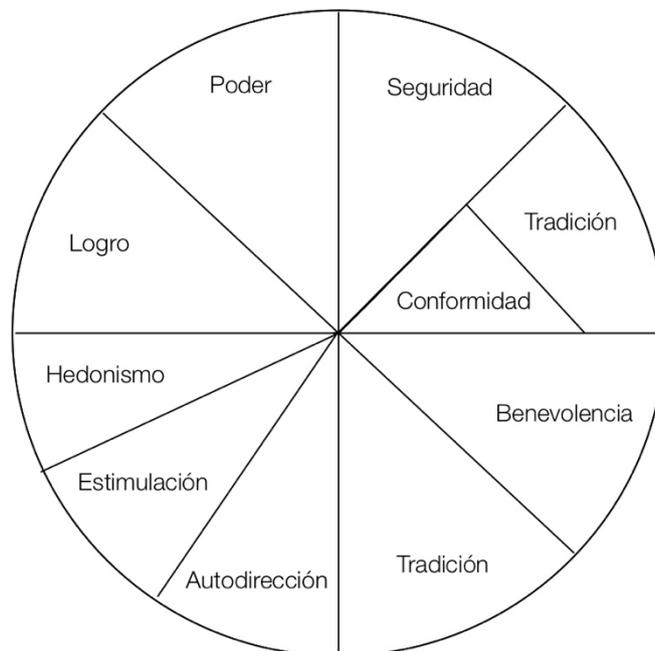
segundo lugar, buscar las características propias en otros individuos permite realizar inferencias rápidamente. Por ejemplo, el individuo 1) define las categorías que utiliza para categorizar a otros individuos a partir de su autoconcepto (Dunning, Perie y Story, 1991); 2) evalúa a otros individuos a partir de su propio sistema de valores (Alicke, 1985), y 3) compara su autoconcepto con el de otros (Dunning y Hayes, 1996).

1.3.3.1. La importancia de los valores

Los valores son una de las piezas clave del autoconcepto en la percepción y la codificación de otros individuos. Definidos como creencias que hacen referencia a modos de comportamiento deseados por el individuo (Schwartz y Bilsky, 1987), los valores actúan como guías para la selección y la evaluación del comportamiento y expresan necesidades sociales y biológicas.

Schwartz (1992) identificó diez valores centrales generalizables a toda la humanidad (FIGURA 1.3) en un estudio llevado a cabo en veinte países y con una muestra total de 9140 sujetos.

FIGURA 1.3. Los diez valores centrales identificados por Schwartz (1992)



Los valores identificados por Schwartz son los siguientes:

- Poder. Este valor hace referencia al estatus, al prestigio social y al control de otras personas y recursos.
- Logro. El éxito personal en el desarrollo de ciertas actividades de acuerdo con los estándares de competencia del grupo.
- Hedonismo. Este valor se orienta hacia la obtención de placer y la gratificación sensorial.
- Estimulación. Hace referencia al establecimiento de objetivos nuevos y a la búsqueda de situaciones nuevas y emocionantes.
- Autodirección. Se refiere a la capacidad de actuar y pensar independientemente.
- Universalismo. Este valor se orienta hacia la comprensión, la tolerancia y la protección del bienestar humano y natural.
- Benevolencia. Aunque similar al universalismo, la benevolencia hace referencia a la preservación del bienestar de los individuos más cercanos, como los amigos o la familia.
- Tradición. Hace referencia al respeto, aceptación y seguimiento de las costumbres del grupo.
- Conformidad. Se trata de la predisposición a evitar acciones o impulsos que puedan dañar a otros miembros y contradecir las expectativas y normas del grupo.
- Seguridad. Se orienta hacia valores relacionados con la seguridad, la armonía y la estabilidad del grupo, de las relaciones sociales y del individuo.

A pesar de que estos valores son universales, existen variaciones en las culturas ya que cada una favorece o penaliza una serie de valores frente a otros. Según Fischer (2013), esta variación está causada por diferencias económicas e históricas entre los grupos culturales. Fischer y Schwartz (2011) comprobaron las diferencias en los valores en diferentes sociedades. Para ello utilizaron tres cuestionarios: el cuestionario de valores de Schwartz (respondido en 67 países por un total de 51 968 sujetos), el *portrait values questionnaire* (respondido en 19 países europeos por un total de 42 359 sujetos) y el *world*

value survey (respondido en 62 países por un total de 84 887 sujetos). Los investigadores observaron que la mayoría de valores presentaban un grado de consenso relativamente alto entre los sujetos de cada país. Sin embargo, las diferencias entre países solamente explicaban una media del 12 % de la varianza obtenida. En concreto, independientemente del país, los valores que obtuvieron un mayor consenso dentro de cada país fueron la autodirección, la benevolencia, el universalismo y la estimulación. Esto puede indicar que, en general, estos valores componen una cultura universal común para todos los seres humanos. Las diferencias en el resto de valores están causadas tanto por las diferencias culturales como por las diferencias individuales de los sujetos.

En cuanto a las diferencias entre culturas en el favorecimiento o penalización de ciertos valores, Fischer (2013, pp. 9–19) propone una escala de niveles de equivalencia de valores entre culturas (cf. TABLA 1.39).

TABLA 1.39. Escala de niveles de equivalencia de valores entre culturas de Fischer (2013)

Tipo de equivalencia	Descripción
Equivalencia funcional	El valor tiene funciones similares en ambas culturas, aunque se expresa de manera diferente.
Equivalencia estructural	El valor tiene funciones similares en ambas culturas y se expresa de la misma manera.
Equivalencia métrica	El valor activa las mismas connotaciones en ambas culturas, pero se expresa de manera diferente.
Equivalencia total	El valor activa las mismas connotaciones en ambas culturas y se expresa de la misma manera.

1.3.4. Procesos de atribución

La atribución se define como el intento de identificar qué factores han causado unos resultados comportamentales determinados (Fiske y Taylor, 2013). Los procesos de atribución describen cómo los individuos infieren explicaciones causales al percibir las acciones y los estados mentales de otros. Las relaciones causales suelen establecerse mediante procesos automáticos a excepción de aquellos casos donde la relación causa-efecto no concuerda con otros casos parecidos almacenados en la memoria a largo plazo (Kanazawa, 1992). En estos casos, según la teoría de control compensatorio (Kay y Sullivan, 2013) el individuo puede recurrir a explicaciones extrínsecas como puede ser las instituciones gubernamentales o la espiritualidad y la religión con el fin de simular

cierto grado de control en el proceso atributivo y disminuir el estrés y la ansiedad (Janoff-Bulman, 1992).

En Cognición social, las atribuciones que realiza el individuo persiguen entender la relación entre el comportamiento de otros individuos y sus características y objetivos. Para ello, en muchas ocasiones el individuo perceptor proyecta su *yo* en el individuo percibido con el fin de inferir los estados mentales, las creencias, las intenciones, los deseos y los sentimientos del otro (Ames y Mason, 2012). A la percepción de la mente del otro se le denomina teoría de la mente: la capacidad de metarreflexión sobre los pensamientos de otros individuos (Ambady, 2012). Desde una perspectiva intercultural, se ha observado que los individuos son más eficaces al percibir la mente de miembros de la misma cultura que al percibir la mente de miembros de otras culturas (Adams et al., 2010; Chiao et al., 2013).

Según el *modelo de atribución bifásico* de Trope (1986), las atribuciones son el resultado de un proceso espontáneo de identificación de la acción y de un proceso inferencial deliberado. En el primer proceso, el individuo perceptor identifica la acción del individuo percibido de manera automática e instantánea. Durante este proceso, mediante las categorías activadas el individuo perceptor codifica la acción del individuo percibido y la situación en la cual se ha producido y recupera de la memoria a largo plazo información relevante. Mediante el primer proceso, el individuo perceptor identifica la intención de la acción del individuo percibido. En el segundo proceso, el individuo perceptor coteja la intención del individuo percibido con las expectativas situacionales.

En situaciones de ambigüedad, el proceso de atribución requeriría una cantidad de tiempo y un esfuerzo cognitivo demasiado grande como para ser eficaz para el individuo perceptor. En estas condiciones, este utiliza heurísticas, es decir normas sencillas y eficaces que guían la toma de decisiones (Kahneman y Tversky, 1973). Una de estas heurísticas es la representatividad. En este caso, el procedimiento que sigue el individuo es calcular la verosimilitud de ajuste del estímulo percibido en una categoría general. Otra heurística es la simulación, en la cual el individuo formula una serie de posibilidades hipotéticas e identifica la que tiene una probabilidad más alta de explicar la relación causa-efecto. Finalmente, el anclaje es una heurística mediante la cual el *yo* suele utilizarse como punto de referencia para interpretar el comportamiento de otro individuo. Al tratarse de recursos que pretenden reducir la carga cognitiva del individuo perceptor, las heurísticas pueden causar una atribución errónea y, a su vez, una atribución errónea

puede causar la aparición de estereotipos peyorativos. Sin embargo, este tipo de errores son evitables. Tal como apuntan Fiske y Taylor (2013), el paso de procesos más controlados en la atribución, así como el papel de la formación mediante la enseñanza del razonamiento crítico, pueden ayudar a obtener resultados que no caigan en la estereotipación peyorativa. En un estudio, Fong, Krantz y Nisbett (1986) enseñaron tres métodos de razonamiento distintos a tres grupos y el grupo de control no recibió ningún tipo de entrenamiento. El resultado obtenido fue que los grupos que recibieron formación razonaban mejor sus procesos de atribución que el grupo de control.

1.3.5. Las actitudes: entre el estímulo percibido y la respuesta comportamental

Las actitudes se definen como la evaluación de un estímulo percibido que predispone al individuo perceptor a comportarse de una manera determinada (Fiske y Taylor, 2013). Si bien en general las actitudes guían el comportamiento, en ocasiones las actitudes y los comportamientos pueden ser incoherentes. La *teoría de la disonancia* (Festinger, 1957; Metin y Camgoz, 2011) describe cómo los comportamientos incoherentes pueden modificar las actitudes del individuo. La disonancia causa un estado de agitación en el individuo y, para rebajar esta sensación, el individuo genera justificaciones de su comportamiento que, mediante la repetición de los comportamientos disonantes, la percepción selectiva de información favorable a los comportamientos disonantes y la aseveración de las justificaciones, pueden modificar las actitudes iniciales para que estas sean coherentes con el comportamiento seguido (Bem, 1967; Abelson et al., 1968; Heine y Lehman, 1997).

La *teoría del equilibrio* (Heider, 1958; Cottrell, Ingraham y Monfort, 1971) explica cómo cambian las actitudes de los individuos al relacionarse con otros del mismo o de otro grupo. Movidado por la necesidad de ser aceptado, el individuo puede cambiar sus actitudes para adecuarlas a las del grupo si el grupo tiene un efecto positivo en él. A pesar de que las actitudes del individuo son adaptables, este no suele percibir los cambios producidos en su sistema actitudinal (Bem y McConnell, 1970). A pesar de la adaptabilidad de las actitudes, algunas de ellas forman un núcleo central mucho más estable y resistente al cambio. El individuo suele poseer una o dos actitudes nucleares (Fiske y Taylor, 2013) y su estabilidad y centralidad están relacionadas con la convicción

del individuo (Abelson et al., 1968). Estar convencido de una actitud significa considerarla correcta, importante e inamovible y se relaciona con la moral del individuo.

Las actitudes desempeñan varias funciones en Cognición social. En primer lugar, tienen una función adaptativa, puesto que facilitan la comprensión y organización del mundo percibido (Greenwald, 1989). También poseen una función instrumental al servir de guía en los procesos de resolución de problemas, ya que influyen en los procesos de interpretación, de codificación y de atribución. Poseen una función expresiva, ya que las actitudes consideradas importantes marcan los objetivos del individuo a largo plazo, así como sus comportamientos (Snyder y DeBono, 1985). Por último, las actitudes también poseen una función social, ya que facilitan la adaptación y la participación del individuo en la vida social y en el grupo al cual pertenece (Johnson y Eagly, 1989).

1.3.5.1. Procesamiento de actitudes

El *modelo heurístico-sistemático de procesamiento de información* (Chaiken, 1980) describe el procesamiento de las actitudes como un modelo bifásico, en el cual los individuos procesan las actitudes mediante procesos automáticos y solamente pasan a una fase de mayor control cuando existe una motivación específica para hacerlo. Para funcionar en un modo automático, el individuo adquiere y desarrolla heurísticas que le facilitan el proceso de evaluación de las actitudes del individuo percibido. De esta manera, la carga cognitiva del individuo disminuye.

El *modelo MODE* (*motivation and opportunity as determinants of the attitude - behavior relation*) propuesto por Fazio (Fazio, 1990; Schuette y Fazio, 1995; Fazio y Towles-Schwen, 1999) describe cómo operan las actitudes. Según este modelo, una actitud es una asociación entre un factor y la evaluación del individuo. Las asociaciones poseen diversos grados de asociación y, cuanto más fuerte es, más accesible es la actitud. Las actitudes más accesibles suelen pertenecer al núcleo actitudinal central y, en consecuencia, son más resistentes al cambio y los individuos actúan con mayor coherencia al producir comportamientos evaluados por estas actitudes centrales.

Las actitudes también crean asociaciones implícitas. Estas asociaciones se definen como el establecimiento inconsciente de una relación positiva o negativa con un grupo según la autoevaluación del individuo (Greenwald, McGhee y Schwartz, 1998). Por ejemplo, si el individuo tiene un autoconcepto positivo de sí mismo, un nivel de autoestima alto y se considera miembro del grupo evaluado, el individuo evaluará

positivamente al grupo. Este tipo de asociaciones implícitas tienden a favorecer las evaluaciones positivas de los grupos a los cuales pertenece el individuo y a potenciar evaluaciones negativas de los grupos a los cuales no pertenece. Algunos de los aspectos que se evalúan de estos grupos son el género, la raza, la edad, la religión o la nacionalidad, entre otros. En ocasiones, las asociaciones implícitas pueden ser un reflejo de los prejuicios del individuo (Wittenbrink, Judd y Park, 1997).

1.3.6. Estereotipación

La estereotipación es un tipo de sesgo intergrupar en el cual el individuo de un grupo categoriza al individuo de otro grupo no como individuo independiente, sino como miembro del otro grupo. Por tanto, el individuo perceptor atribuye el aspecto percibido del individuo percibido al grupo entero. El sesgo intergrupar no necesariamente comporta el desarrollo de prejuicios hacia otros grupos. Para que esto suceda, el sesgo debe estar causado por una intención concreta basada en aspectos afectivos y emocionales del individuo perceptor. En Cognición social se distinguen dos tipos generales de estereotipos: los manifiestos y los encubiertos.

1.3.6.1. Estereotipos manifiestos y estereotipos encubiertos

Los estereotipos manifiestos son aquellos que los individuos poseen de manera intencional, normalmente causados por la percepción de una amenaza del *exogrupo* en el *endogrupo* (Fiske y Taylor, 2013). Las amenazas intergrupales suelen estar causadas por la competición por un recurso concreto (ya sea económico, de poder, militar, de prestigio, etc.). Para poder desarrollar estereotipos manifiestos, el individuo debe ser capaz de definir el endogrupo y el exogrupo que compiten por el recurso. La formulación de un *nosotros* y de un *ellos* es un proceso complejo y subjetivo. De acuerdo con la *teoría de la dominación social* (Pratto, Sidanius y Levin, 2006; Sidanius y Pratto, 1999, 2012), los grupos crean jerarquías al competir por los recursos. Estas jerarquías se establecen según la capacidad de dominación social entre los grupos competidores. Mientras que los grupos dominados desarrollan estereotipos negativos hacia los grupos dominantes, los dominantes desarrollan un conjunto de valores, ideas y actitudes compartidas con el fin de justificar su posición de dominancia y mantener el estatus social del grupo. Según la *teoría de la justificación del sistema* (Jost, Banaji y Nosek, 2004; Jost et al., 2009; Jost y van der Toorn, 2012), en ocasiones los grupos dominados también intentan mantener el estado social del endogrupo aceptando y justificando la dominación por parte del

exogrupo. Este hecho se desarrolla como factor paliativo a la ansiedad que supone para los individuos del endogrupo no tener el control de la situación (cf. 1.3.1.4. *Procesos automáticos y procesos controlados en la percepción de otros individuos*). Otras teorías como la de la *gestión de incertidumbre* (McGregor, Zanna, Holmes y Spencer, 2001) o el *modelo de mantenimiento del significado* (Heine, Proulx y Vohs, 2006) respaldan la *teoría de la justificación del sistema*.

Los estereotipos encubiertos se definen como estereotipos que un individuo posee acerca de un exogrupo sin que este sea necesariamente consciente de su existencia (Fiske y Taylor, 2013). Estos estereotipos suelen desarrollarse al categorizar automáticamente a individuos del exogrupo. Además de la aplicación automática de categorías que pueden resultar confusas o demasiado generalistas (llevando a enunciados como el grupo social *a* posee la característica negativa *b* porque se ha percibido al individuo *c* que posee la característica negativa *b* y pertenece al grupo social *a*), el endogrupo se percibe de manera positiva. Este hecho marca la tendencia a percibir a los miembros del endogrupo más positivamente que a los del *exogrupo*, aunque el individuo perceptor no haya desarrollado ningún tipo de estereotipo manifiesto hacia el exogrupo (Kawakami, Dovidio y van Kamp, 2005). La activación de las categorías más accesibles también puede llevar al desarrollo de estereotipos encubiertos. Si las categorías más accesibles no son capaces de englobar al exogrupo, el individuo se encuentra en una situación de ambigüedad que resuelve en ocasiones asociando categorías como pueden ser la raza y el comportamiento observado (Sherman, Lee, Bessenoff y Frost, 1998; Sherman, Conrey y Groom, 2004).

Puesto que los estereotipos encubiertos se desarrollan mediante procesos automáticos, los individuos pueden controlarlos con el fin de evitar su formación. Para ello, el individuo debe tomar conciencia de su proceso de estereotipación. Según se ha demostrado en algunos estudios, la formación (Kawakami, Dovidio, Moll, Hermsen y Russin, 2000), la capacidad de cambiar de perspectiva (Galinsky y Moskowitz, 2000) y el conocimiento de uno mismo (Dijksterhuis y van Knippenberg, 2000) ayuda al individuo a reducir la estereotipación automática en relación con *exogrupos* concretos.

1.3.6.2. El modelo de contenido de los estereotipos

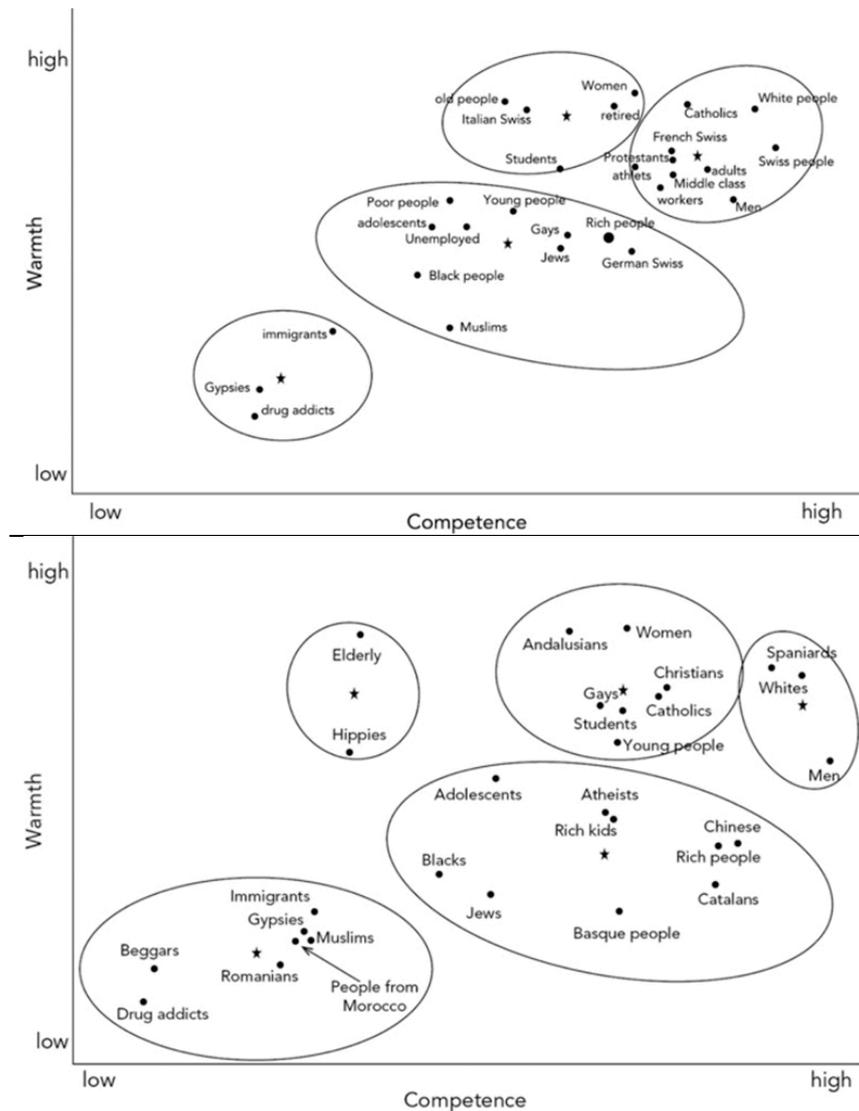
El *modelo de contenido de los estereotipos* (Fiske, Cuddy, Glick y Xu, 2002; Cuddy, Fiske y Glick, 2008; Caprariello, Cuddy y Fiske, 2009; Cuddy et al., 2009; Fiske y Taylor, 2013; Fiske, 2015) propone que todo individuo percibe otros exogrupos a partir de dos

aspectos. El primero es si el exogrupo es una amenaza para el endogrupo. A partir de este factor, el individuo caracteriza a los exogrupos según su cordialidad, su simpatía y su confianza. El segundo factor es si el exogrupo posee las competencias necesarias para llevar a cabo sus intenciones. El individuo distingue los grupos capaces de los incapaces. De esta manera, los individuos perciben a los exogrupos de cuatro maneras posibles tomando estos dos factores como polos opuestos y no como algo continuo:

- Exogrupo cordial y capaz. Los exogrupos que se sitúan en este cuadrante inspiran admiración y sirven de ejemplo para el endogrupo.
- Exogrupo cordial e incapaz. Los exogrupos de este cuadrante se describen como cordiales, sinceros y cálidos, pero poco capaces y despiertan sentimientos como la compasión o la lástima.
- Exogrupo hosco y capaz. Los exogrupos que se sitúan en este cuadrante se perciben como una mayor amenaza para el endogrupo puesto se percibe que tienen intenciones negativas para el endogrupo y son capaces de llevarlas a cabo.
- Exogrupo hosco e incapaz. Los exogrupos de este cuadrante generan desprecio en el endogrupo y normalmente acaban siendo marginados.

En diferentes estudios (Fiske et al., 2002; Cuddy et al., 2008; Caprariello et al., 2009; Cuddy et al., 2009; Fiske y Taylor, 2013; Fiske, 2015) se han investigado los distintos grupos sociales que existían en distintos países y la percepción de los miembros de estos grupos sociales hacia los exogrupos del mismo país en cuanto a los dos factores del modelo. Los resultados obtenidos reflejan los grupos sociales que se diferencian dentro de un país y su nivel de cordialidad y de competencia percibido por los miembros del mismo país (FIGURA 1.4).

FIGURA 1.4. Mapas de grupos sociales de España (arriba) y del cantón alemán de Suiza (abajo) y percepción en cuanto al nivel de cordialidad y competencia. Fuente: Fiske y Durante (2016, pp. 28, 42)



Estos mapas arrojan una gran cantidad de información sobre las diferencias en los estereotipos de los distintos países y permiten compararlas cuando los grupos sociales identificados coinciden. Por ejemplo, en los mapas mostrados en la FIGURA 1.4 se percibe que los gitanos, los inmigrantes y los drogadictos se describen en ambos países como poco cordiales y poco capaces. Estos grupos provocan rechazo y desprecio. Destaca también las posiciones similares en ambos países correspondientes a los hombres (muy competentes y medianamente cordiales) y a las mujeres (medianamente competentes y muy cordiales), o la de los blancos (muy cordiales y muy capaces) y la de los negros (medianamente competentes y medianamente cordiales). Una diferencia relevante es la situación de las personas de la tercera edad: en España se les considera menos capaces que en Suiza. Los musulmanes se perciben como más competentes en Suiza que en

España. Destacan también las diferencias entre miembros de regiones dentro de los países. En el caso de España, los catalanes se perciben como muy capaces, pero poco cordiales, los vascos como menos capaces y menos cordiales que los catalanes y los andaluces menos capaces que los vascos, pero mucho más cordiales que los catalanes y los vascos. En el caso de Suiza, los suizos del cantón francés son los más capaces y muy cordiales, los suizos del cantón alemán menos cordiales y menos capaces y los suizos del cantón italiano son los menos capaces pero los más cordiales de todos.

1.3.7. Del estereotipo al prejuicio

Los prejuicios son evaluaciones negativas sobre aspectos percibidos en otros individuos que causan emociones como miedo, aversión, envidia, lástima, ansiedad y animadversión (Fiske y Taylor, 2013). Estas emociones impulsan comportamientos específicos hacia los individuos percibidos y el grupo al cual pertenecen.

En la *teoría de las emociones intergrupales* (Smith, 1993) se postula que en el autoconcepto del individuo se incluye también una representación del grupo al cual pertenece. Este autoconcepto ampliado favorece la interacción entre miembros del mismo grupo. Sin embargo, en relaciones intergrupales, el autoconcepto ampliado favorece la aparición de estereotipos puesto que el individuo va más allá de sus propios valores e infiere los del grupo (Mackie, Smith y Ray, 2008; Smith y Mackie, 2015).

En la *teoría de las imágenes de enemistad* (Alexander, Brewer y Hermann, 1999; Alexander, Levin y Henry, 2005), las naciones se forman representaciones sobre otras naciones. Estas representaciones sirven de guía y justifican el tipo de relación que se establece entre dos naciones. Alexander, Brewer y Hermann (1999) distinguen cinco representaciones principales:

- La nación como aliada. Cuando otra nación es percibida como aliada, esta despierta admiración y confianza.
- La nación como enemiga. En este caso, la nación percibida despierta ira y propensión a la violencia.
- La nación como sujeto dependiente. Cuando la relación con la nación percibida es de dependencia, esta despierta aversión y desprecio.
- La nación como forma de imperialismo. En este caso, la nación percibida despierta celosía y resentimiento.

- La nación como barbarie. Cuando otra noción se percibe como bárbara, esta despierta miedo e intimidación.

Además de estas cinco imágenes, la emoción principal que causa percibir al otro como una amenaza es la ansiedad (Stephan y Stephan, 2000). En la *teoría de la amenaza integrada* (Stephan, Renfro y Davis, 2009) se distinguen dos tipos de amenazas: las realistas (amenazas tangibles a los recursos del endogrupo) y las simbólicas (amenazas abstractas a los ideales del endogrupo). La percepción de una amenaza al endogrupo por parte del exogrupo se atribuye a varias categorías como puede ser la raza, el género, la edad o la sexualidad.

1.3.8. Diferencias y similitudes entre culturas

Los estudios llevados a cabo en Neurociencia, Cognición social y en Psicología social han arrojado luz sobre cómo afectan las diferencias culturales al cerebro de los miembros de las distintas culturas y sobre los motivos por los cuales las culturas se diferencian entre sí. A continuación, exponemos los más relevantes

- Diferencias genéticas. La variación genética entre grupos de distinto origen ancestral varía entre el 3 y el 5 % (Rosenberg et al., 2002). A pesar de ser una variación pequeña, es suficiente como para causar diferencias en el comportamiento de estos grupos. Las culturas actúan como desencadenantes ambientales que interactúan con los genotipos (Canli et al., 2006; Chiao y Ambady, 2007). La teoría de la coevolución genético-cultural postula que la mente humana es un derivado de dos fuerzas evolutivas: la genética y la cultural (Boyd y Richerson, 1985) y considera que los rasgos culturales son adaptativos, como lo son también los biológicos.
- Enculturación y plasticidad cerebral. La actividad neuronal se adapta a la influencia de las culturas para adecuarse a las necesidades culturales y ambientales (Draganski et al., 2004; Oyserman y Lee, 2008).
- Diferencias en el medio. Los grupos que viven en medios similares poseen patrones de comportamiento similares (Elfenbein y Ambady, 2002; Caspi et al., 2003; Chiao et al., 2013). Algunos de los factores que influyen en la diferenciación de las culturas son los climas y la exposición a enfermedades (Fincher, Thornhill, Murray y Schaller, 2008).

1.3.9. Implicaciones de la Cognición social para una definición de cultura en Traductología

En los apartados anteriores hemos revisado cómo el individuo de un grupo percibe e interpreta a otros individuos, ya sean del mismo grupo o de grupos culturales distintos. A continuación, exponemos las principales ideas que pueden extraerse para una propuesta de definición del concepto de cultura en Traductología.

EL INDIVIDUO ES EL CENTRO DE LA CULTURA

La cultura propia del individuo afecta a todos los estadios de la Cognición social: la percepción, la codificación, la atribución y la interpretación de emociones y comportamientos. La cultura actúa como guía en todos esos procesos, pero es el individuo quien los realiza de acuerdo con sus objetivos, sus intenciones y su autoconcepto. La cultura no es una fuerza que moldea a todos los individuos de un grupo a su imagen y semejanza: dentro del grupo y de las expectativas compartidas entre los miembros hay espacio suficiente para que el individuo tome sus propias decisiones de acuerdo con sus motivaciones. Por ejemplo, recordemos la importancia del *yo* en los procesos cognitivos del individuo en situaciones sociales (cf. *1.3.3. El yo en Cognición social*). Debemos alejarnos de descripciones del concepto de cultura que se basen exclusivamente en la homogeneidad del grupo y debemos incorporar al individuo en la definición del concepto de cultura.

LA CULTURA COMO COGNICIÓN SITUADA

Toda situación social en la cual un individuo percibe a otro, sea del mismo grupo o no, está guiada tanto por la cultura, entendida como el conjunto de motivaciones y expectativas que comparte un grupo de individuos con el fin de cohesionarlo, como por las motivaciones y expectativas personales del individuo. En los procesos de percepción, codificación, atribución e interpretación existe una dialéctica constante entre la situación social, los elementos intrínsecos (el individuo perceptor) y los extrínsecos (la cultura). Los resultados de estos procesos variarán en función de estos factores. En consecuencia, la cultura debe entenderse como cognición situada (Oyserman, 2011).

LA CULTURA COMO COGNICIÓN INCORPORADA

Los estudios realizados en Neurociencia han demostrado la plasticidad del cerebro y de los sistemas neuronales para adaptarse a los factores culturales y ambientales a los cuales se exponen los individuos (cf. *1.3.8. Diferencias y similitudes entre culturas*). Los

grupos no solamente interactúan con el medio mediante el cuerpo, sino que también lo modifican. Además, la percepción de los otros se realiza a través del cuerpo y de los órganos sensoriales. Si bien el principal de ellos es la vista (cf. *1.3.1.2. Fuentes de información para la codificación de estímulos en la percepción de otros individuos*), el individuo codifica estímulos mediante todos los sentidos y les asigna categorías sociales. No solamente la percepción del otro está estrechamente relacionada con el cuerpo humano, sino también la expresión de emociones, comportamientos, valores y actitudes que serán percibidos por otros individuos. En consecuencia, la cultura debe entenderse también como cognición incorporada (Ignatow, 2009; Leung, Qiu, Ong y Tam, 2011).

EL PAPEL DE LA CULTURA EN LA COMUNICACIÓN EN EL GRUPO

Mediante la enculturación, el individuo aprende las pautas de comportamiento y de expresión (cf. *1.3.1.3. La percepción de las emociones*) que son culturalmente adecuadas en el grupo en el cual se ha enculturizado. Más allá de la capacidad del individuo de seguirlas o no según sus propias motivaciones y expectativas, estas pautas sirven para crear un marco de comprensión y de interpretación común entre los miembros del grupo. La inhibición de ciertas emociones en ciertas situaciones sociales, la manera de expresar los sentimientos o las representaciones del grupo que actualizan el autoconcepto en el autoconcepto ampliado son algunos de los aspectos que favorecen la comunicación en el grupo. La creación conjunta de significados ayuda a mantener el grupo cohesionado y al individuo a sentirse aceptado en el grupo. En consecuencia, la cultura posee un papel fundamental en la comunicación entre los miembros del grupo.

LA CULTURA ESTÁ DENTRO Y FUERA DE LA MENTE

Como hemos indicado, la cultura actúa como guía en los procesos cognitivos del individuo, se adquiere mediante la enculturación y afecta a las estructuras neuronales del cerebro. Recordemos ahora la dicotomía que presentaban algunas definiciones del concepto de cultura en Cognición social: algunas se centraban exclusivamente en lo que sucedía en la mente del individuo mientras que otras incluían los efectos de los productos culturales en la cognición del individuo. Hemos visto la importancia de los productos culturales en Cognición social mediante los procesos de atribución a agentes externos como la espiritualidad o las instituciones gubernamentales (cf. *1.3.4. Procesos de atribución*). Estos productos culturales son atribuciones de significado social que ha sido negociado en el grupo. En el caso de la espiritualidad o las instituciones gubernamentales,

estos productos culturales desempeñan un papel muy importante en la inhibición de emociones como la ansiedad en situaciones en que el individuo era incapaz de controlarlas. Los productos culturales tienen una gran relevancia en el estudio de las culturas, pero consideramos que debe producirse un cambio de enfoque: la cultura no es un conjunto de instituciones, costumbres, herramientas, etc., sino el significado que poseen en la mente del individuo como resultado de una negociación semántica en el grupo.

2. El concepto de cultura en Traductología

En este capítulo analizaremos la relación entre cultura y traducción. En primer lugar, repasaremos cómo se ha definido el concepto de cultura en Traductología. En segundo lugar, observaremos cómo se ha tratado el concepto de cultura en nuestra disciplina y, finalmente analizaremos las propuestas sobre la traducción de referentes culturales. Mediante las implicaciones identificadas al analizar el concepto de cultura en Ciencias sociales, en Cognición social y en Traductología, cerraremos el capítulo proponiendo una definición del concepto de cultura para la Traductología.

2.1. Definiciones del concepto de cultura en Traductología

Amigo Extremera (2007) realizó un estudio sobre el uso del concepto de cultura en Traductología mediante el análisis de un corpus compuesto por los artículos de investigación publicados en *Meta* y *Perspectives* en 2005 y 2006, con un total de ocho números en la primera revista y siete en la segunda con el objetivo de proponer una definición del concepto de cultura útil para la Traductología cognitiva. Del total de textos incluidos en el corpus (165 en *Meta* y 80 en *Perspectives*), 94 se utilizaron para el análisis del concepto de cultura. A continuación, presentamos los resultados más relevantes de su trabajo.

Amigo Extremera identificó que el concepto de cultura se solía caracterizar de acuerdo con una serie de rasgos recurrentes. Estos son (Amigo Extremera, 2007, pp. 46–50):

- La cultura como rasgo distintivo de una comunidad. Algunos autores definen la cultura como una serie de aspectos que diferencian una comunidad de otra. Algunos de los aspectos que se recalcan son los modos de vida de la comunidad, las manifestaciones propias, sus convenciones y sus valores. Estos autores suelen basarse en los trabajos de Göhring (1978), Reiss y Vermeer (1984), Newmark (1988), Trompenaars (1993), Samovar y Porter (1997) y Hofstede (2001).
- La cultura como normas y convenciones de una comunidad. Algunos autores definen el concepto de cultura como un conjunto de normas y convenciones de una sociedad y la necesidad de comportarse conforme a las expectativas de esta

sociedad. Estos autores se basan en el trabajo de Göhring (1978), en el de Reiss y Vermeer (1984) y en el de Holz-Mänttari (1984).

- La cultura como modo de afrontar la realidad. Los autores incluidos en esta categoría entienden la cultura como el modo en que los individuos perciben, relacionan e interpretan la realidad. Estos autores se basan en la definición de cultura de Goodenough (1981).
- La cultura como abstracción mental. Otros autores definen la cultura como entidades que poseen las personas en su mente y sus modelos para percibirlas, relacionarlas e interpretarlas. Estos autores se basan en los trabajos de Lakoff y Johnson (1980), Katan (1999) y Muñoz (1999).

Amigo Extremera también identificó los rasgos que se destacan con mayor frecuencia para describir el concepto de cultura en Traductología. Los más utilizados son (Amigo Extremera, 2007, pp. 58–65):

- Cada cultura corresponde a una lengua. Algunos autores identifican los hablantes de una lengua (o un estado-nación) como miembros de una cultura.
- La cultura es una entidad física con límites definidos. En algunos casos se considera que las culturas tienen unos límites definidos, como si se trataran de entidades físicas.
- La cultura es un ser vivo. Algunos autores atribuyen a la cultura un estatus similar al de un ser vivo, con intenciones y necesidades propias.
- La cultura es hereditaria. Otros autores hacen hincapié en el aprendizaje de una cultura mediante la enculturación.
- La cultura es un instrumento social. En algunos casos, el traductor se describe como un instrumento de la cultura para cambiar las sociedades.
- La traducción es una actividad cultural. Ciertos autores otorgan a la cultura una función de difusión de productos culturales de una cultura a otras. La traducción se concibe como un producto cultural.

Otro de los factores que Amigo Extremera identificó es la caracterización del papel de la cultura en traducción y del traductor (Amigo Extremera, 2007, pp. 58–65):

- El traductor es un agente cultural. En algunos casos, al traductor se le otorga un papel clave en las culturas con las cuales trabaja, ya que actúa como configurador de estas culturas y las enriquece.
- La traducción es un puente entre culturas. Seguramente, esta metáfora es una de las más famosas y más utilizadas. Está estrechamente ligada con la concepción de la cultura como entidad con fronteras bien delimitadas, entre las cuales el traductor tiende un puente para trasladar *lo cultural* de un lado del puente a otro.
- La traducción entendida como mediación intercultural. Esta metáfora hace referencia o bien al encuentro de un punto medio entre las dos culturas o bien a la resolución de conflictos entre culturas. En el primer caso, la tarea del traductor se describe como la optimización de la comunicación entre las dos culturas. En el segundo caso, el traductor se concibe como un negociador entre las partes con el fin de resolver un conflicto entre ambas culturas.

Amigo Extremera (2007, pp. 74–75) llega a tres conclusiones principales. En primer lugar, el concepto de cultura en Traductología no debería concebirse como una lista de elementos tangibles o intangibles, sino que debería describirse a partir de la manera en que el individuo organiza la realidad en su mente. En segundo lugar, las metáforas pueden ser útiles para describir la tarea del traductor en relación con las culturas, pero pueden llevar a una mayor confusión, como por ejemplo en el caso de la reificación de conceptos como la relación entre culturas, lenguas y textos. En tercer lugar, Amigo Extremera considera que un concepto de cultura útil para la Traductología debería basarse en las nociones cognitivas de relatividad (entendida como el desarrollo de la cultura de manera individual en relación con las experiencias vitales del individuo) y de aprendizaje social (entendido como el proceso mediante el cual adquiere conocimientos relacionados con la cultura). Este concepto de cultura también debería incorporar tanto emociones como comportamientos con el fin de obtener un modelo de cultura más dinámico.

Amigo Extremera (2015) ha ampliado el corpus y ha incluido los artículos publicados desde 1990 a 2014 en 16 revistas², con un total de 263 artículos analizados. Si bien su trabajo se sitúa en la fase de análisis, el autor ya ha publicado algunos resultados sobre la relación entre cultura y estrategias traductoras (Amigo Extremera, 2016).

2.2. Traducción y cultura

En este apartado presentamos las opiniones más relevantes de aquellos traductólogos que han reflexionado sobre la cultura en traducción. Presentamos las reflexiones de los traductores bíblicos (Nida, Taber y Margot), de House, de las teorías funcionalistas de la traducción, de Hatim y Mason, de Hewson y Martin, de Katan, de Witte, así como y del poscolonialismo y de la concepción feminista de la traducción.

2.2.1. Los traductores bíblicos

Las primeras referencias a los aspectos sociolingüísticos de la traducción aparecen en los textos de Nida (1945, 1964), Nida y Taber (1969) y Margot (1979), siendo la aportación de Nida de 1945 una de las primeras reflexiones sobre el papel de la cultura en Traductología. Motivados por la traducción de la Biblia a lenguas habladas por sociedades poco conocidas, estos traductólogos reflexionaron sobre la traducción y el mantenimiento del efecto del mensaje en los receptores. Nida (1964) plantea dos tipos de equivalencia: la formal y la dinámica. La equivalencia formal se orienta hacia la formulación del contenido y la forma del mensaje a nivel formal, es decir a nivel gramatical y estructural (separaciones por párrafos, estructura del texto, etc.). La equivalencia dinámica se orienta hacia la búsqueda del mismo efecto del mensaje en el receptor original y en el receptor de la traducción. Para conseguir el principio de efecto equivalente, el traductor debe recurrir a adaptaciones de elementos (como referentes culturales o expresiones) que pueden no tener el mismo efecto en el receptor de la traducción. La selección de una equivalencia u otra está condicionada por el propósito de la traducción, la función comunicativa y el destinatario de la traducción. Por su parte, Margot (1979) propone el concepto de redundancia. Con esta técnica de traducción se pretende equilibrar la diferencia entre los receptores del texto original y los del texto

² Las revistas de las cuales se extraen los artículos para el análisis son (Amigo Extremera, 2015, 2016): *Babel, Meta, Target, Sendeban, Perspectives, The Translator, Interpreting, Trans, Quaderns, TTR, Hermeneus, Across Languages and Cultures, Translation & Interpreting Studies, The Interpreter & Translator Trainer, Translation Studies* y *MonTI*.

traducido mediante la adición o supresión de información necesaria o superflua que el lector necesita o no según sus características.

2.2.2. La traducción encubierta y la traducción patente según House

House (1977) propone una clasificación de las traducciones según si el texto está anclado en la cultura de partida o si no se adscribe a una cultura concreta.

Traducción patente. Se engloban en esta categoría los textos originales que están ligados a la comunidad que habla la lengua en la cual están escritos y a su cultura. Aunque están dirigidos específicamente a los lectores de la cultura de origen, son potencialmente adecuados para la recepción en otras culturas porque son de interés general. Según la autora, este tipo de traducciones se puede dividir en textos originales relacionados con la historia de interés general y textos originales atemporales de interés general. Con la traducción patente de estos dos tipos de textos no se puede mantener la función de los textos originales, ya sea porque el texto está ligado a un acontecimiento histórico específico de la cultura de origen o porque goza de un estatus único en esa cultura.

Traducción encubierta. Se trata de aquellos textos que gozan de un estatus de texto original tanto en la cultura de partida como en la de llegada. Los textos no están marcados y podrían haber sido escritos directamente en la lengua de la cultura receptora y para la cultura receptora. De esta manera, la función del texto original puede conservarse para los receptores de la traducción.

Según House (1977), la traducción encubierta es la que más problemas ocasiona a causa de las diferencias culturales que deben resolverse para poder producir un texto adecuado para la cultura receptora. La autora comenta que, para solucionar estos problemas culturales, el traductor debe introducir un *filtro cultural* que le permita ver el texto original desde el punto de vista del receptor de la cultura meta.

2.2.3. Teorías funcionalistas de la traducción

Una de las primeras concepciones de la traducción como tipo de comunicación intercultural proviene de Arjona, quien define la traducción como «a specialised discipline within the field of intercultural communication» (1978, p. 35). Arjona no puede adscribirse a las teorías funcionalistas de la traducción, pero plantea una idea que influirá en gran medida en las teorías funcionalistas (Holz-Mänttari, 1984; Reiss y Vermeer,

1984; Vermeer, 1978). Estas teorías serán las encargadas de establecer la traducción como tipo de comunicación intercultural como uno de los conceptos centrales de la traducción. A continuación, repasamos las ideas clave relacionadas con la cultura en estas teorías.

LA TEORÍA DEL ESCOPO

Reiss y Vermeer son los fundadores de la teoría del escopo (Vermeer, 1978, 1983a, 1992; Reiss y Vermeer, 1984). Según esta teoría (Reiss y Vermeer, 1984), un *translatum* (es decir, un texto final) está condicionado por su escopo (es decir, el fin, el objetivo, la función y la intención). Este *translatum* es una oferta informativa en una cultura y en una lengua finales creado a partir de una oferta informativa en una cultura y una lengua de origen. Por ello, el *translatum* reproduce una oferta informativa de modo no reversible y debe ser coherente en sí mismo y con el texto de partida. Puesto que el *translatum* depende de su escopo y dado que el escopo del *translatum* puede ser distinto del texto original, el texto original no juega ningún papel relevante para la traducción. Por ello, los autores defienden el *derrocamiento del texto original*, mientras que subrayan la importancia de tener en cuenta el escopo de la traducción y el destinatario, quienes, a su vez, determinan el escopo.

LA TEORÍA DE LA ACCIÓN TRASLATIVA

Holz-Mänttari (1984) postula la teoría de la acción traslativa, basada en el principio de que la *acción traslatoria* es un tipo de interacción humana marcada por unos objetivos concretos. Para la autora, la acción traslatoria puede ser varias formas de comunicación intercultural mediada que, en muchas ocasiones, no requiere de un texto original. En la traducción interlingüística, una de las formas de comunicación intercultural mediada, Holz-Mänttari distingue una serie de actores involucrados en el proceso de traducción: el iniciador, el productor del texto original, el productor del texto de llegada, el usuario del texto de llegada y el receptor del texto de llegada. De todos ellos, el productor del texto de llegada, es decir el traductor, es el único experto en traducción (Holz-Mänttari, 1986, p. 368). Todos los actores están interconectados en la tarea traductora. Según la autora, el traductor analiza el texto original desde el punto de vista de cómo está construido (qué contenido incluye y cómo está estructurado) y de la función.

FUNCIONALISMO Y LEALTAD

Nord (1988) revisa la teoría del escopo de Reiss y Vermeer (1984) al encontrar dos limitaciones relevantes. En primer lugar, la autora considera que, si el traductor actúa

como mediador intercultural, este se debe a las expectativas de la cultura de llegada al traducir. En segundo lugar, Nord considera que el escopo de una traducción no puede ser opuesto al propósito fijado por el autor original. En consecuencia, propone el concepto de lealtad, entendido como una responsabilidad del traductor con los actores involucrados en la traducción (el autor, el destinatario, el cliente, etc.). Por tanto, a pesar de que la función de la traducción es determinante para la traducción, el traductor tiene un compromiso de lealtad con ambas partes (por un lado, con los actantes del texto original y, por otro, con los del texto de llegada). Así pues, la función no puede oponerse al principio de lealtad.

EL PUNTO EN COMÚN: LA TRADUCCIÓN COMO TIPO DE COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

Tanto la teoría del escopo (Reiss y Vermeer, 1984), la teoría de la acción traslativa (Holz-Mänttari, 1984) como la revisión de la teoría del escopo de Nord (1988) parten de un concepto de traducción como una forma específica de comunicación intercultural. Todos ellos y en especial Reiss, Vermeer y Nord basan su definición de cultura en Göhring (1978) y en Goodenough (1981).

2.2.4. Las dimensiones contextuales de Hatim y Mason

El contexto social es de máxima relevancia para la tarea del traductor según apuntan Hatim y Mason (1990), y distinguen tres dimensiones contextuales: la comunicativa, la pragmática y la semiótica. La dimensión comunicativa trata los aspectos de la variación lingüística: los registros y los niveles dialectales. La dimensión pragmática establece la finalidad principal del discurso (es decir, su intencionalidad). Por último, la dimensión semiótica hace referencia al sistema de valores de una cultura.

El traductor se concibe como un mediador entre culturas, puesto que cada cultura está situada en un contexto social distinto. La tarea del traductor es establecer equivalencias entre ellas, teniendo en cuenta la intención retórica y el efecto en el destinatario. La interacción semiótica entre las dos culturas se restringe por los géneros que se traducen (ya que están marcados por características distintas según la cultura) y la acción pragmática pretendida en un texto.

2.2.5. *El enfoque variacional de Hewson y Martin*

Hewson y Martin (1991) conciben la traducción como una ecuación cultural llevada a cabo por un operador cultural, es decir, un traductor. En la ecuación cultural se integra una serie de parámetros que el operador cultural debe tener en cuenta al traducir. Estos son los participantes (el iniciador de la traducción, el traductor, el cliente, los receptores y el emisor), el tipo de discurso del texto y la influencia de las dos *lenguas/culturas*. Estos autores acuñan este último término, que pretende reflejar que la lengua y la cultura son indisociables.

En la ecuación cultural influyen una serie de parámetros socioculturales, que son los siguientes: 1) las normas sociolingüísticas (las diferencias en los parámetros semióticos de las lenguas); 2) la ubicación de la traducción (entendida tanto geográficamente como en relación con las connotaciones culturales de las palabras); 3) los receptores (sus características y su influencia en el proceso traductor), y 4) la influencia de las traducciones anteriores (entendida como las expectativas creadas en los receptores a partir de las traducciones previas).

Además de los parámetros socioculturales, Hewson y Martin destacan tres parámetros económicos que también ejercen cierta influencia en la ecuación cultural. Estos son: 1) el iniciador de la traducción (entendido como la intención del iniciador de la traducción respecto a esta, principalmente como objeto comercial), 2) el operador cultural (las circunstancias socioeconómicas del traductor que afectan a la traducción), y 3) el encargo de traducción (la relación entre el iniciador con el texto original y con el receptor de la traducción).

2.2.6. *La Escuela de la manipulación*

Con la aparición de la Escuela de la manipulación (Even-Zohar, 1978, 1990; Hermans, 1985, 1999; Bassnett y Lefevere, 1990; Bassnett, 1991), la cultura empieza a considerarse esencial para el análisis de traducciones literarias.

Esta corriente se inicia con la crítica de Hermans (1985) al análisis de traducciones literarias realizado hasta ese momento por estar orientadas hacia el texto original, por ser prescriptivas y por situar la traducción en un plano inferior al del texto original. Por ello, aboga por un nuevo enfoque para la investigación en traducción literaria que sea descriptivista, orientado hacia el texto de llegada y funcional. Puesto que, según Hermans

(1985), toda traducción lleva implícita cierto grado de manipulación del texto original con un objetivo determinado —de ahí el nombre del enfoque—, este autor considera que la literatura es un sistema complejo y dinámico cuyas traducciones deben estudiarse teniendo en cuenta las normas que rigen la producción y la recepción de la traducción y el papel de la obra literaria tanto en el sistema literario original como su traducción en el sistema literario de llegada.

Unos años antes, Even-Zohar (1978) desarrollaba la teoría del polisistema, en la cual se describe la literatura como un sistema complejo formado por varios subsistemas en constante relación con las estructuras socioeconómicas e ideológicas de una sociedad. En consecuencia, el análisis de la literatura debía tener en cuenta factores externos a la obra, como la recepción de esta en un contexto histórico determinado, su posición en el sistema literario y las relaciones con otros sistemas. Posteriormente, Even-Zohar (1990) argumenta que la literatura traducida también es parte del polisistema literario de llegada. Por un lado, los textos traducidos crean nuevos géneros y estilos y, por otro, reafirman géneros y estilos ya existentes. Even-Zohar plantea dos puntos de interés para la investigación: la selección de textos que se traducen en una cultura y la adopción de las normas de otros sistemas en la traducción. Este autor considera que la literatura traducida constituye un sistema en sí mismo dentro del polisistema literario y afirma que las relaciones entre estos dos sistemas han de estudiarse atendiendo, por un lado, a cómo selecciona la cultura receptora los textos traducidos y, por otro, a cómo los textos traducidos adoptan ciertas normas y funciones (utilizando el repertorio literario) como resultado de su relación con otros sistemas y como resultado de una transferencia cultural.

Toury (1980) propone el concepto de norma como marco para el análisis de traducciones, en particular las literarias. Las normas son limitaciones socioculturales o decisiones tomadas por los agentes implicados que afectan a la traducción del texto. Toury destaca tres tipos: la inicial, que se divide en adecuación (privilegiar las normas de la cultura del texto original) o aceptabilidad (privilegiar de las normas de la cultura receptora), las normas preliminares (relacionadas con la política de traducción, como la selección de obras, la intención del iniciador de la traducción, la traducción directa o indirecta, etc.) y las normas operativas (relacionadas con las decisiones tomadas durante la traducción, como la determinación de la macroestructura o la selección de la lengua). Las normas están jerarquizadas según su nivel de importancia y su efecto en la traducción.

En *Translation, History and Culture*, un libro editado por Bassnett y Lefevere (1990), se sientan las bases para una orientación más ideológica de la escuela de la manipulación. En esta reorientación, la cultura y la manipulación toman un papel más relevante al incluirse en el análisis traductológico aspectos como la ideología que hay tras una traducción y el mecenazgo (las personas e instituciones que regulan la traducción literaria en una sociedad).

2.2.7. *El traductor como mediador intercultural según Katan*

Katan (1999) parte del concepto de *marco* propuesto por Hönig (1991) y por Neubert y Shreve (1992). Hönig (1991, pp. 79–80) define este concepto como una combinación de conocimientos previos, generalizaciones y expectativas en torno al texto traducido. Neubert y Shreve (1992, p. 60) lo definen como sistemas organizativos de la experiencia del traductor y repertorios de conocimientos. Según Katan (1999, p. 1), cada cultura es un marco mediante el cual se interpretan los signos externos que forman la realidad. Por tanto, las culturas se describen como sistemas que orientan en la interpretación del mundo. Katan describe al traductor como un mediador intercultural que es capaz de comprender los marcos interpretativos en la cultura de partida y de producir un texto que cree una serie de marcos interpretativos similares para el receptor del texto en la cultura de llegada.

Partiendo de la teoría de la programación neurolingüística (Goffman, 1974), Katan distingue cuatro filtros consecutivos con los cuales el individuo percibe la cultura: 1) el filtro fisiológico, descrito como universal y basado en el uso de los sentidos para la percepción e interpretación de la información; 2) el filtro cultural, entendido como el conjunto de percepciones compartidas por un grupo que influyen en la interpretación de la información; 3) el filtro individual, entendido como las características del individuo, sus expectativas y percepciones que influyen en la interpretación de la información, y 4) el filtro lingüístico, entendido como las restricciones causadas por el lenguaje en la manera de percibir e interpretar el mundo. Mediante estos filtros, los grupos organizan la percepción compartida del mundo.

Katan distingue seis niveles culturales basados en la teoría del iceberg de Hall (1959). Estos son: 1) el medio (físico, político, climatológico, espacial y temporal y las construcciones, la vestimenta y la alimentación y los olores); 2) el comportamiento (las acciones y reacciones percibidas en una cultura); 3) las habilidades y estrategias (las

características de la transmisión y de la percepción de los mensajes codificados lingüísticamente en relación con el canal, el estilo y los rituales y estrategias comunicativas); 4) los valores y su jerarquía; 5) las creencias (la articulación del sistema de valores), y 6) la identidad (la identificación con un grupo con el cual se comparten una serie de creencias).

Katan (1999, 2009a) sitúa estos niveles en tres marcos culturales, organizados de mayor a menor visibilidad. Estos son:

- Cultura técnica. Corresponde a los niveles más visibles de la cultura. En este marco, el traductor se concentra en la traducción de las referencias culturales del texto, entendidas como las palabras culturales de Newmark (1988) o los elementos culturales de Nida (1945); cf. 2.3.1. *Los elementos culturales de Nida*.
- Cultura formal. En este marco, los aspectos culturales incluidos hacen referencia a cuestiones menos visibles relacionadas con aquello que en una cultura se considera normal o adecuado y, en consecuencia, la cultura sirve de guía para las prácticas de la sociedad. En este marco se sitúan el concepto de cultura de Vermeer (Reiss y Vermeer, 1984) y el concepto de norma de Toury (1980) y de Chesterman (1993).
- Cultura informal. Corresponde al marco menos visible ya que hace referencia a los valores y las creencias nucleares de una cultura.

2.2.8. La aplicación de la semántica de marcos a la traducción según Witte

Witte (2000, 2017) describe el proceso de traducción como un tipo de comunicación intercultural mediante la semántica de marcos (Fillmore, 1977). Para Witte, los *marcos* comprenden todo comportamiento verbal, paraverbal o no verbal que un individuo interpreta como portador de información. La percepción de este marco por parte del individuo evoca una serie de ideas. Las ideas evocadas mediante la percepción de los marcos son las *escenas*. Las escenas se perciben por los canales sensoriales y mediante la percepción de distintos marcos estas van modificándose y ampliándose. Según Witte (2000), en una acción comunicativa, un emisor quiere transmitir las escenas que tiene en la mente a un receptor y codifica las escenas en marcos, es decir, en textos orales o escritos. El receptor percibe el marco y recrea la escena del emisor. En la emisión y en la

percepción de los marcos intervienen elementos intrínsecos del emisor y del receptor, como son la disposición, las experiencias previas y las expectativas de los actantes. También influyen elementos extrínsecos marcados por la situación social y comunicativa. La cultura también influye en los marcos, puesto que evocan escenas que dependen de la paracultura, diacultura e idiocultura del receptor.

Mientras que los marcos (entendidos como textos) no son modificables una vez finalizados (Witte, 2017), las escenas no son estáticas, ya que cambian constantemente dependiendo del individuo, sus motivaciones y sus expectativas. En consecuencia, la escena del emisor y la del receptor nunca podrá ser exactamente la misma.

En el caso de la traducción, la transmisión de las escenas se realiza en función del escopo de la traducción. La traducción de las escenas debe suponer la activación de las características de un concepto en la mente del receptor (Witte, 2017). Según la función de la traducción, los contextos situacional, textual y cultural y las disposiciones del individuo receptor, la escena representará las características del concepto de una manera u otra.

2.2.9. Los estudios poscoloniales de la traducción

La Traductología se ha interesado por los Estudios poscoloniales con el fin de investigar las consecuencias del contacto entre dos culturas mediante la traducción y las estrategias subversivas (Carbonell, 1997). Bhabha (1994) plantea el concepto de *hibridación*, definido como los procesos históricos de descolonización que han causado la creación de formas culturales híbridas. Bhabha considera que las culturas no son cerradas ni homogéneas y, al establecerse un contacto entre ellas, se crea un *tercer espacio*. Dado que los estudios poscoloniales niegan la hegemonía de las culturas, consideran que los traductores deben buscar estrategias para trasladar el color del texto original mediante el uso de apéndices, aclaraciones, notas al pie de página, prólogos y epílogos (Wolf, 2005) y estrategias de resistencia a las culturas dominantes en la traducción, como la extranjerización de Venuti (1995). El uso de esta estrategia también está relacionado con la reivindicación de la visibilidad del traductor (Niranjana, 1992; Venuti, 1995).

Robinson (1997b) distingue tres ámbitos de investigación. El primero es el estudio de las colonias europeas a partir de la segunda mitad del siglo XX desde el momento de su independencia para describir qué sucedió con la herencia cultural del colonialismo

después de la secesión. El segundo ámbito es el estudio de las colonias desde el siglo XVI. En este caso, el objetivo de la investigación es el mismo que en el primer ámbito. El tercer ámbito corresponde al estudio de las relaciones de poder de todas las culturas, sociedades, países y naciones respecto a otras desde el inicio de la historia de la humanidad.

2.2.10. Los estudios feministas de la traducción

En lo que podríamos considerar el manifiesto de la concepción feminista de la traducción, de Lotbinière-Harwood (1991) defiende la traducción en femenino como una actividad reivindicativa del papel de la mujer en la lengua y en la sociedad.

El enfoque feminista de la traducción tiene por objetivo identificar y criticar los motivos por los cuales la traducción y los traductores se han considerado en el nivel más bajo de la sociedad y de la literatura, así como se postula la traducción como un tipo de reescritura y de manipulación del texto con el fin de subvertir el orden patriarcal y el discurso dominante, machista y sexista. Algunas autoras de este enfoque critican el discurso y el uso de la terminología sexuada y sexista en la reflexión acerca de la traducción y lo relacionan con el sexismo y el machismo de ciertas culturas (Godard, 1990; de Lotbinière-Harwood, 1991; Godayol, 2000; von Flotow, 2000).

2.3. Los referentes culturales en Traductología

A continuación, exponemos los diferentes tratamientos que han recibido los referentes culturales en Traductología. Comentamos las propuestas de Nida, Vlájov y Florín, Newmark, Vermeer, Nord, Molina, Santamaria, Tanqueiro y Yarosh.

2.3.1. Los elementos culturales de Nida

Nida (1945) aporta en una de las primeras reflexiones sobre el papel de la cultura en Traductología una propuesta de elementos culturales, que describe como problemas de traducción. Concretamente, Nida los considera *problemas de equivalencia*, y propone la siguiente clasificación:

- Ecología. Problemas de traducción causados por diferencias ecológicas, ya sean geográficas o meteorológicas.
- Cultura material. Problemas de traducción causados por designaciones de objetos, productos y artefactos sin equivalente en otra cultura.

- Cultura social. Problemas de traducción causados por interferencias entre dos culturas en cuanto a costumbres sociales, formas de trabajo y tiempo libre.
- Cultura religiosa. Problemas de traducción causados por interferencias o falta de equivalencias entre creencias religiosas.
- Cultura lingüística. Problemas de traducción causados por diferencias lingüísticas. Nida especifica los siguientes:
 - Problemas fonológicos. Transliteración de nombres y diferencias en los sistemas fonológicos.
 - Problemas morfológicos. Diferencias en género y número entre culturas, diferencias en las formas de cortesía y diferencias o ausencia de ciertas categorías morfológicas.
 - Problemas sintácticos. Problemas causados por diferencias en la voz pasiva o activa, diferencias de estilo en la longitud de las frases y el uso de la verbalización o nominalización entre culturas.
 - Problemas léxicos. Problemas causados por el uso de clasificadores semánticos en ciertas culturas, las distinciones semánticas en ciertos campos léxicos y las expresiones.

Es la primera clasificación en la Traductología moderna y ha sido usada por varios traductólogos, como Newmark (1988). Nida sirve también de base para la terminología usada en la clasificación de Molina (2001), propuesta que usaremos para nuestro estudio y que comentaremos más adelante (cf. 5.4.1.3. *Culturemas analizados*).

2.3.2. *Los realia de Vlájov y Florín*

Vlájov y Florín³ (1970) introducen el concepto de *realia* y lo definen como elementos textuales que denotan color local e histórico y distinguen las siguientes cuatro categorías: a) geográficos e históricos, b) folklóricos y mitológicos, c) objetos cotidianos y d) sociales e históricos.

³ La transliteración de los nombres y apellidos de Сергей Влахов и Сидер Флорин en español suele ser incorrecta según las normas actuales. Probablemente, las transliteraciones que suelen usarse en español provienen del inglés o del francés, como en el caso de Sergej Vlakhov (o Vlahov) y Sider Florin. Es por tanto preferible utilizar la transliteración que utilizamos en este trabajo: Serguéi Vlájov y Sider Florín.

Vlájov y Florín (1980) revisan su categorización y proponen una desde tres puntos de vista: por temas (geográficos, etnográficos, etc.), por lugar de procedencia (en el plano de una lengua o de dos) y por el tiempo (actuales o históricos) (cf. TABLA 2.1).

TABLA 2.1. Clasificación de realia de Vlájov y Florín (1980)

Tipo de división	Tipo de <i>realia</i>	Aspectos generales incluidos	Aspectos concretos incluidos
División por temas	<i>Realia</i> geográficos	Accidentes geográficos, físicos y meteorológicos	
		Accidentes geográficos relacionados con la actividad del hombre	
		Especies endémicas	
	<i>Realia</i> etnográficos	Vida cotidiana	Alimentación, vestimenta, tipos de vivienda y mobiliario, medios de transporte, etc.
		Trabajo	Profesiones, instrumentos de trabajo, organización del trabajo, etc.
		Arte y cultura	Música y bailes, instrumentos musicales, folklore, disciplinas artísticas representantes, costumbres y ritos, fiestas y juegos, mitología, cultos, calendarios, etc.
		Objetos étnicos	Etnónimos, apodos, gentilicios, etc.
	<i>Realia</i> referentes a la vida social y política	Medidas y divisas	Unidades de medida y de divisa.
		Estructura político-administrativa	Unidades administrativas territoriales, núcleos de población y sus zonas.
		Órganos y representantes de la autoridad	Órganos y representantes de la autoridad.
	Vida socio-política	Organizaciones y personalidades políticas, movimientos sociales y patrióticos, fenómenos y movimientos sociales, grados y títulos de tratamiento, centros culturales y de enseñanza, clases sociales, etc.	
	<i>Realia</i> militares	Unidades y rangos militares, armas, uniformes, etc.	
División por lugares	En el plano de una única lengua	<i>Realia</i> propios	A nivel nacional, local o <i>microrealia</i> .
		<i>Realia</i> ajenos	Internacionales o regionales.
	En el plano de un par de lenguas	<i>Realia</i> internos	
		<i>Realia</i> externos	
División por tiempo	<i>Realia</i> actuales	El factor <i>tiempo</i> dependiente de las siguientes consideraciones:	
	<i>Realia</i> históricos	<ul style="list-style-type: none"> — Relación de los <i>realia</i> entre el referente y el momento. — Relación de los <i>realia</i> entre el lugar y el momento. — Introducción los <i>realia</i> ajenos. — Introducción los <i>realia</i> mediante la literatura. — Asimilación de los <i>realia</i> ajenos. 	

El término *realia* ha sido usado también por otros traductólogos, como Bödeker y Freese (1987) y Koller (1992).

2.3.3. *Las palabras culturales de Newmark*

Newmark (1988) considera que en la lengua puede distinguirse el lenguaje cultural, el universal y el personal. El lenguaje universal correspondería a palabras compartidas por la humanidad y considera que no suponen un problema de traducción. El lenguaje cultural es aquel que causa un problema de traducción porque las realidades culturales no coinciden. El lenguaje personal corresponde al idiolecto del individuo y también es una fuente de problemas de traducción. Newmark parte de la clasificación de los elementos culturales de Nida (1945) y adapta su clasificación, como detallaremos a continuación, y las denomina *palabras culturales*. Otra aportación importante es la noción de *foco cultural*, que Newmark define como: «[...] when a speech community focuses its attention on a particular topic [...], it spawns a plethora of words to designate its special language or terminology» (Newmark, 1988, p. 94). Las palabras culturales de Newmark se clasifican de la siguiente manera:

- Ecología: flora, fauna, vientos, llanuras, colinas, etc.
- Cultura material (artefactos): comida, ropa, viviendas y poblaciones y medios de transporte.
- Cultura social: formas de trabajo y tiempo libre.
- Organizaciones, costumbres, actividades, procedimientos y conceptos en la política y en la administración, en la religión y en el arte.
- Gestos y hábitos.

2.3.4. *El concepto de culturema según Vermeer y Nord*

Vermeer (1983b, 1992) toma el concepto culturema de la *Kulturemtheorie* de Oksaar (1988). Vermeer define el culturema como «un fenómeno social de una cultura X que es entendido como relevante por los miembros de esa cultura, y que comparado con un fenómeno correspondiente de una cultura Y, resulta ser percibido como específico de la cultura X» (citado en Nord, 1997b, p. 34; traducción de Molina, 2001, p. 77).

Nord (1994) denomina a los referentes culturales *marcadores culturales*, cuya función es marcar una relación entre el mundo del texto y el mundo del lector. La autora

distingue tres relaciones: a) texto marcado como perteneciente a la cultura de la comunidad a la cual pertenece el lector; b) texto marcado como perteneciente a la cultura de una comunidad diferente a la del lector, y c) el mundo del texto no tiene ningún tipo de marca (es culturalmente neutro). Las referencias que marcan la distancia entre el mundo del lector y el del texto se denominan *marcadores culturales*. Para definirlos, Nord parte de la *Kulturremtheorie* de Oksaar (1988), quien argumenta que estos marcadores — a los cuales Oksaar denomina *culturemas*— se encuentran en unidades abstractas de interacción comunicativa y de comportamiento. Estas unidades se materializan en *unidades de comportamiento* —*behavioremas*, según Oksaar—, y pueden ser verbales (palabras, expresiones, etc.), no verbales (expresiones faciales o gestos), paraverbales (entonación) o una mezcla de los tres. Oksaar también comenta que los culturemas pueden no ser estrictamente comunicativos, como por ejemplo la noción de tiempo (en conceptos como la puntualidad) o la de espacio (en conceptos como la distancia entre personas en un acto comunicativo oral).

Basándose en Bühler (1934) y en Jakobson (1960), Nord parte de una clasificación de las unidades de comportamiento según su función comunicativa:

— Unidades de comportamiento con función comunicativa:

- Función fática. Cuestiones de tratamiento usadas para establecer o terminar conversaciones, atraer la atención del interlocutor o confirmar que este presta atención.
- Función referencial. Referentes o contextos que se mencionan en la comunicación.
- Función expresiva. Recursos comunicativos que muestran la actitud del hablante hacia el referente o contexto.
- Función apelativa. Recursos que ejercen una influencia sobre los receptores con la finalidad de que reaccionen de una manera determinada.

— Unidades de comportamiento sin función comunicativa:

- Comportamiento situacional. La percepción de conceptos como el tiempo, el espacio o el silencio como parte de la interacción comunicativa.

- Comportamiento fáctico. La actitud hacia objetos o fenómenos del mundo, como por ejemplo la valoración de cierta medición de volumen o peso.
- Comportamiento emotivo. La evaluación de objetos y fenómenos del mundo, así como la expresión de sentimientos de forma no verbal o paraverbal.
- Comportamiento social. Las formas de comportamiento no verbales o paraverbales que se desprenden de las normas y convenciones sociales.

Nord considera que los marcadores culturales pueden encontrarse no solo en las unidades de comportamiento, sino también en las condiciones bajo las cuales se interactúa.

La autora las organiza en dos bloques:

— Situación:

- Lugar de la interacción. El uso de deícticos según el lugar donde se realiza la interacción.
- Momento de la interacción. Los elementos que describen el momento alrededor del cual se realiza la interacción.
- Motivo de la interacción. Las referencias a los motivos por los cuales se establece la interacción y con qué finalidad.
- Participantes en la interacción. La cultura de procedencia de los participantes en la interacción.

— Trasfondo:

- Entorno. Los elementos que describen el entorno alrededor del cual se realiza la interacción.
- Estilo de vida. Los tipos de vivienda, ropa, comidas y otros elementos característicos de la vida de una cultura.
- Historia. Las referencias a personajes y acontecimientos históricos de una cultura.
- Patrimonio cultural. Las referencias y elementos que forman el patrimonio cultural de los participantes en la interacción.

2.3.5. Los culturemas según Molina

Recogiendo las ideas de Vermeer (1983b) y Nord (1997b), Molina define el concepto de culturema en traducción como: «[...] un elemento verbal o paraverbal que posee una carga cultural específica en una cultura y que al entrar en contacto con otra cultura a través de la traducción puede provocar un problema de índole cultural entre los textos origen y meta» (2001, p. 89).

A partir de este concepto, Molina (2001) revisa las clasificaciones de otros autores y desarrolla una clasificación propia que pretende reflejar el carácter dinámico de los culturemas.

La clasificación incluye los siguientes ámbitos culturales:

- Medio natural: el ámbito de ecología de Nida y el entorno de Nord. También se incluyen los topónimos que en un trasvase cultural puedan provocar un problema cultural.
- Patrimonio cultural: los comportamientos culturales de la función referencial de Nord, la cultura religiosa y material de Nida, la cultura material de Newmark y los *realia* folklóricos y mitológicos de Vlájov y Florín.
- Cultura social: la cultura social de Nida y de Newmark, las palabras culturales referentes a organizaciones y costumbres de Newmark, los comportamientos culturales de la función fática, expresiva y apelativa y las condiciones del texto sobre el modo de vida de Nord. Molina distingue dentro de esta categoría entre: 1) convenciones y hábitos sociales y 2) organización social.
- Cultura lingüística: las subcategorías fonológica y léxica de la cultura lingüística de Nida, los problemas de traducción derivados de transliteraciones, los problemas provocados por refranes, frases hechas y nombres propios con significados adicionales, y los insultos y blasfemias.

Molina categoriza también lo que denomina interferencias culturales y distingue entre los falsos amigos culturales (comportamientos, gestos o conceptos compartidos por dos culturas, pero con connotaciones culturales distintas) y las injerencias culturales (interferencias que se generan cuando el texto de origen contiene elementos propios de la cultura meta).

LA NATURALEZA DINÁMICA DE LOS CULTUREMAS

Molina (2001) hace hincapié en la naturaleza dinámica de los culturemas frente a otras propuestas conceptuales (Nida, 1945; Newmark, 1988) que parten de una idea estática y universal del referente cultural. Molina basa el componente dinámico de los culturemas en las siguientes premisas:

- Los culturemas surgen de una transferencia cultural entre dos culturas concretas, jamás fuera de contexto. De aquí se desprenden las siguientes ideas:
 - Los culturemas no existen en el marco de una sola cultura, sino como consecuencia de un trasvase cultural entre dos culturas.
 - Los culturemas pueden serlo en el marco de dos culturas sin ser por ello universales.
- La actuación del culturema como tal depende del contexto en el cual aparezca.

En Olalla-Soler (2012, 2015b), se llevó a cabo un estudio para investigar el efecto en la traducción de los culturemas de la novela *Corazón de perro*, de Mijaíl Bulgákov, en relación con dos variables: 1) la distancia entre la cultura de partida (en este caso, la rusa) y dos culturas de llegada (la española y la alemana, con una distancia cultural menor que la española); 2) la distancia entre el momento de publicación de la obra (1925) y el momento de publicación de las tres traducciones que se realizaron al español y al alemán (la primera traducción en 1968 en la República Federal de Alemania y en 1974 en España, una traducción en los ochenta a ambas lenguas y una traducción en los noventa a ambas lenguas). El resultado observado fue que, en las traducciones al español, las traducciones de los culturemas eran más explícitas que en las traducciones al alemán. En el caso de la distancia temporal, cuanto más se alejaban las traducciones a ambas lenguas del año de publicación del original, más explícitas eran las traducciones de los culturemas. Estos resultados subrayan la naturaleza dinámica de los culturemas ya que recalcan la imposibilidad de tratar los referentes culturales como entidades estáticas y universales: al cambiar las culturas que entran en contacto, también cambia el significado compartido entre ellas.

2.3.6. Los referentes culturales de Santamaria

Santamaria (2001, 2010) realiza un estudio para observar cómo se traducen los referentes culturales que los autores de obras audiovisuales de ficción utilizan para dotar

a sus personajes de una personalidad característica rápidamente reconocible por los receptores. La autora desarrolla una clasificación de referentes culturales basada en la de Newmark (1988). Su clasificación trata los referentes culturales como elementos lingüísticos que facilitan 1) la descripción del personaje a partir de la función expresiva que generan, y 2) el análisis de los personajes como individuos de ficción inmersos en un universo social concreto y portadores o receptores de ideología. La clasificación se divide en las siguientes categorías:

- Ecología. La geografía y topografía, la meteorología, la biología y el ser humano.
- Historia. Edificios, hechos históricos y personalidades.
- Instituciones culturales. Las bellas artes, el arte, la religión, la educación y los medios de comunicación.
- Universo social. Las condiciones sociales, la geografía cultural y los medios de transporte.
- Cultura material. Alimentación, indumentaria, cosmética peluquería, ocio, objetos materiales y tecnología.

2.3.7. Las marcas y las pseudomarcas culturales de Tanqueiro

Tanqueiro (2002) desarrolla dos conceptos para el análisis de los referentes culturales en traducción literaria. Estos son las marcas y las pseudomarcas culturales. Tanqueiro define la marca cultural como:

[...] todas las denominaciones o expresiones o referencias presentes en un texto literario a analizar cuyo valor connotativo y/o carga afectiva (en el macrocontexto de la obra literaria y en el microcontexto del segmento en que aparecen) son entendidas y compartidas, de forma implícita, solamente por el autor y los integrantes del área cultural a la cual se dirige la obra y que están vetadas o provocan asociaciones diferentes en los integrantes del área cultural a la cual va dirigida la traducción (2002, p. 127; traducción propia)

En contraposición a este concepto, las pseudomarcas culturales son referencias a la cultura que se usan como elementos para desarrollar la trama o para cumplir con una convención textual. No tienen un valor connotativo ni carga afectiva importante para la

comprensión. Tanqueiro considera que, cuando el traductor no identifica las marcas culturales, este las infratraduce. Por el contrario, cuando el traductor identifica una pseudomarca cultural como marca cultural, este la sobretraduce.

2.3.8. El estudio de Yarosh sobre la dificultad de traducción de elementos culturalmente específicos

Yarosh (2013) considera que las referencias culturales son problemas de traducción. Tal como se describe en su modelo de competencia intercultural (Yarosh, 2012; cf. 3.2.6. *El modelo de competencia intercultural de Yarosh*), la habilidad de identificar este tipo de problemas de traducción es clave para la tarea del traductor. A partir de un estudio basado en entrevistas a dieciocho traductores profesionales, Yarosh (2013, pp. 70–71) propone una clasificación de elementos culturalmente específicos en relación con la dificultad que presentan para su identificación:

- Según la posición del elemento en el continuo extralingüístico-intralingüístico. Las categorías que se distinguen son: objetos y actores reales e imaginarios (nombres, referencias culturales, *realia*, hechos culturales, hechos cotidianos, etc.), cualidades adscritas a cada cultura (organización del mundo, estratificación social, expectativas sociales, etc.), estilo comunicativo (dialectos geográficos, históricos, sociolectos, registros, convenciones textuales, etc.), intertextualidad (citas, canciones, nanas, referencias explícitas o implícitas a otros textos, etc.) y otros elementos culturalmente específicos (frases hechas, proverbios, chistes, etc.).
- Según el tipo de diferencia entre la cultura de partida y la de llegada: diferencia total o diferencia parcial.
- Según la visibilidad del elemento. Este factor hace referencia a si el elemento se verbaliza explícitamente o bien aparece de manera implícita.
- Según el grado de familiarización con el elemento por parte del traductor. El grado de conocimiento del elemento en cuestión y la capacidad de identificarlo independientemente de si se conoce o no.

2.4. Recapitulación: implicaciones para una definición de cultura en Traductología

A partir de lo observado en los apartados anteriores, queremos destacar una serie de aspectos que nos parecen clave para definir el concepto de cultura en Traductología.

EL CARÁCTER ESTÁTICO DE LAS DEFINICIONES EXISTENTES Y LA NECESIDAD DE UN MAYOR DINAMISMO

A partir del trabajo de Amigo Extremera (2007), hemos observado que las definiciones de cultura que se utilizan en Traductología presentan ciertas limitaciones como sucedía en los tipos definitorios presentados a lo largo de los apartados *1.1.1. Definiciones de cultura en Ciencias sociales durante la primera mitad del siglo XX* y *1.1.2. Definiciones de cultura en Ciencias sociales durante la segunda mitad del siglo XX*. Como hemos comentado anteriormente, algunas definiciones se centran en los rasgos distintivos de una comunidad, otras en las normas y convenciones, otras se basan en el papel de la cultura como guía y otras la describen como una abstracción mental. De nuevo, no hay apenas hibridación de tipos definitorios, lo que aporta una limitación clara a las propuestas realizadas. La mayoría de los traductólogos que se han adentrado en el estudio de la cultura y la traducción se basan en tipos definitorios puros y, en consecuencia, las definiciones utilizadas suelen partir de un concepto estático de cultura.

LA CULTURA NO SE UBICA EXCLUSIVAMENTE EN UN MACRONIVEL

Tal como mostraba el estudio de Amigo Extremera (2007) sobre el uso de metáforas para describir la cultura en traducción, en algunas ocasiones la cultura se sitúa al nivel de estado/nación o se vincula una cultura con una comunidad de hablantes de una misma lengua. En estos casos, parece que la cultura se sitúe exclusivamente en un macronivel, obviando otros posibles niveles culturales. Al mismo tiempo, ciertas metáforas (como la traducción como puente entre culturas) ubican las culturas en límites bien definidos y crean el efecto de que realmente existen fronteras entre culturas.

NECESIDAD DE UNA DEFINICIÓN GENERAL DE CULTURA EN TRADUCTOLOGÍA

Amigo Extremera (2007) llega a la conclusión de que un concepto útil para la Traductología cognitiva debería basarse en las nociones cognitivas de relatividad y aprendizaje social y debería incluir emociones y comportamientos. A nuestro entender, una definición general de cultura en Traductología podría servir para establecer un marco común para la comprensión compartida del concepto en la disciplina. A partir de esta

definición general, cada investigador podría desarrollar una definición específica para su objeto o campo de estudio que no contradijera la definición general. En consecuencia, consideramos que la definición debe ser suficientemente amplia y a la vez presentar una estructura bien delimitada para que todo objeto de investigación en nuestro ámbito tenga cabida en la definición de cultura.

LA DIFERENCIA ENTRE EL CONCEPTO DE CULTUREMA Y DE REFERENTE CULTURAL EN TRADUCTOLOGÍA

Hemos observado que la concepción de los referentes culturales según algunos autores —como en el caso de Nida (1945), Vlájov y Florín (1970, 1980) o Newmark (1988)— hace referencia a elementos situados fuera de la mente del individuo que son culturales *per se* porque se enmarcan en una cultura específica y hacen referencia a un producto cultural de esa cultura, como podría ser el *Bundestag* o el *Congreso de los Diputados*. Para estos autores, los referentes culturales son productos culturales que causan problemas de traducción porque no existe una equivalencia del producto cultural original. Sin embargo, en la concepción de culturema de Vermeer (1983b, 1992), Nord (1994) y Molina (2001), la carga cultural se materializa en productos culturales, pero se sitúa dentro del individuo o del grupo. En este caso, el problema de traducción no es encontrar un producto cultural equivalente, sino trasladar la carga cultural que un sistema cultural ha atribuido a un producto. En consecuencia, consideramos que el uso del concepto de culturema es distinto al de referente cultural, ya que el culturema (es decir, la relación entre el producto cultural y las atribuciones cognitivas de un grupo) difumina la diferenciación entre cultura técnica (elementos más visibles de la cultura), cultura formal (cuestiones relacionadas con aquello que se considera normal o adecuado en una cultura) y cultura informal (valores y creencias nucleares de una cultura) de Katan (2009a; cf. 2.2.7. *El traductor como mediador intercultural según Katan*), puesto que el culturema vincula los niveles más visibles de la cultura (los productos culturales) con los menos visibles (las atribuciones cognitivas del grupo que responden a unos valores o creencias nucleares). En consecuencia, por su naturaleza los culturemas plantean problemas de intencionalidad. Por su parte, los referentes culturales se vinculan exclusivamente a productos culturales.

2.5. Definición del concepto de cultura en Traductología

En este apartado propondremos una definición de cultura que consideramos que puede ser de utilidad para la Traductología. Al mismo tiempo, este es el concepto de cultura del cual partimos para nuestro estudio y para nuestra propuesta de modelo de competencia cultural del traductor (cf. 3.4. *Propuesta de modelo de competencia cultural del traductor*).

En primer lugar, expondremos los puntos de partida y, en segundo lugar, expondremos la definición.

2.5.1. Aspectos clave

Describimos a continuación los principales aspectos clave que hemos tenido en cuenta para definir el concepto de cultura.

- El concepto de cultura debe ser amplio con el fin de que cualquier objeto de investigación en Traductología pueda incluirse.
- Al mismo tiempo, el concepto de cultura debe tener una estructura bien delimitada.
- La definición de cultura no debe contradecir las investigaciones experimentales realizadas en Cognición social, ya que los resultados obtenidos en estos estudios han validado aspectos relevantes de la influencia de la cultura en las interacciones sociales del individuo, como los procesos de codificación y atribución o la creación de estereotipos y prejuicios.
- La definición de cultura debe incluir algunos de los aspectos presentados en los tipos definitorios del concepto de cultura en Antropología cultural y en otras Ciencias sociales, como la concepción de la cultura como una estructura, un proceso y una función determinadas (cf. 1.1.2.8. *Imbricación de tipos definitorios*).
- El individuo debe tener un papel relevante en la definición de cultura (cf. 1.3.3. *El yo en Cognición social*).
- La definición debe alejarse de un concepto estático de la cultura.

A partir de estos puntos de partida, proponemos una serie de aspectos clave en torno a los cuales se construye nuestra definición del concepto de cultura.

LA CULTURA ES UN SISTEMA DE VALORES Y MODELOS DE COMPORTAMIENTO

El núcleo de una cultura está organizado en forma de sistema, donde se almacena un conjunto de valores y modelos de comportamiento. Tal como veíamos en los estudios experimentales realizados en Cognición social, las culturas se guían por una serie de principios que dictan cuándo es adecuado realizar o no cierta acción (es decir, normas), como mostrar cierto tipo de emociones en público, o que guían las interpretaciones y las atribuciones que realiza el individuo de los estímulos percibidos de otros individuos (es decir, los valores) (cf. *1.3.1.3. La percepción de las emociones*).

EL SISTEMA CULTURAL ES ADQUIRIDO SOCIALMENTE, COMPARTIDO POR UN GRUPO DE INDIVIDUOS Y DESARROLLADO COGNITIVAMENTE

El sistema cultural se adquiere mediante la enculturación como un proceso social (cf. *1.2.2.3. Enculturación, etnocentrismo y relativismo cultural*). Para que el sistema guíe las acciones del grupo, este debe ser compartido (cf. *1.3.4. Procesos de atribución*). Además, la cultura no existe fuera de la mente del individuo. Todos los productos, sean culturales o naturales, no forman parte de la cultura. Sin embargo, los miembros de una cultura pueden asignarle un significado cultural a un producto. La relación cognitiva entre el individuo y el producto sí forma parte de la cultura (cf. *1.3.9. Implicaciones de la Cognición social para una definición de cultura en Traductología*).

LA CULTURA ESTÁ FORMADA POR UN GRUPO DE INDIVIDUOS

En nuestra definición, consideramos que una cultura está formada por un grupo de individuos, independientemente de cuantos sean. La clave no es el número, sino que los individuos compartan un sistema nuclear (cf. *1.3.5. Las actitudes: entre el estímulo percibido y la respuesta comportamental*). Un grupo de amigos puede ser una cultura (han establecido sus propios valores centrales y los modelos de comportamiento con el fin de relacionarse), una pareja puede ser una cultura, los seguidores de un estilo musical pueden ser una cultura o los habitantes de una región o un país pueden ser una cultura.

MEDIANTE EL SISTEMA CULTURAL, EL GRUPO DE INDIVIDUOS PERCIBE Y MODIFICA EL MUNDO NATURAL Y ARTIFICIAL

Los individuos que comparten una cultura no solamente interactúan entre ellos, sino que también interactúan con el mundo físico que les rodea según sus necesidades (cf. *1.3.9. Implicaciones de la Cognición social para una definición de cultura en Traductología* en relación con el concepto de cultura como cognición incorporada).

EL SISTEMA CULTURAL DESARROLLA SUBSISTEMAS PARA LA ORGANIZACIÓN DEL COMPORTAMIENTO, DEL MUNDO NATURAL, DEL PATRIMONIO, DE LAS ESTRUCTURAS SOCIALES Y DE LAS NECESIDADES COMUNICATIVAS

Las definiciones descriptivo-enumerativas y las estructurales establecían una serie de elementos que formaban parte del concepto de cultura (cf. *1.1.1.1. Definiciones descriptivo-enumerativas* y *1.1.2.1. La cultura como estructura*). Sin embargo, esas definiciones presentaban la limitación de dejar fuera aspectos que deberían incluirse. A partir de un análisis de los elementos mencionados en estos dos tipos de definiciones, hemos identificado cinco áreas donde los valores y los modelos de comportamiento del sistema nuclear de la cultura ejercen su influencia: el comportamiento, el mundo natural, el patrimonio, las estructuras sociales y las necesidades comunicativas del grupo. Dentro de estos subsistemas pueden incluirse todos los elementos identificados en Antropología cultural y en otras Ciencias sociales sin caer en la limitación de los tipos definitorios descriptivo-enumerativos y estructurales. Sin embargo, queremos recalcar que los productos en sí no forman parte de los subsistemas, sino el significado cultural que les ha otorgado el grupo de individuos (cf. *1.3.9. Implicaciones de la Cognición social para una definición de cultura en Traductología*).

UNA CULTURA ESTÁ EN CONSTANTE CAMBIO MEDIANTE EL CONTACTO CON OTROS SISTEMAS CULTURALES Y CON LOS CAMBIOS EN EL MUNDO NATURAL CON EL CUAL INTERACTÚA

La cultura no es estática, principalmente porque no posee fronteras bien delimitadas. En consecuencia, todo sistema cultural está en contacto constante con multitud de otras culturas y, en consecuencia, se producen fluctuaciones constantes en el sistema nuclear de la cultura (cf. *1.2.2.4. Difusión de rasgos culturales*). Otra fuente de cambio es el medio natural con el cual interactúa el grupo. Tal como vimos en el apartado de Cognición social (cf. *1.3.8. Diferencias y similitudes entre culturas*), las culturas se adaptan a regiones geográficas, a climas o incluso a enfermedades.

LA CULTURA FUNCIONA COMO UN SISTEMA DE COHESIÓN PARA UN GRUPO DE INDIVIDUOS, GUÍA LOS PROCESOS DE PERCEPCIÓN, ATRIBUCIÓN, INTERPRETACIÓN Y TOMA DE DECISIONES, Y FAVORECE CIERTAS ACTITUDES

La cultura establece un marco para la interacción eficaz de los miembros que la forman. De esta manera, los individuos se sienten aceptados en el grupo, mejorando su nivel de autoestima y reforzando su autoconcepto (cf. *1.3.3. El yo en Cognición social*). La cultura afecta a todos los estadios de la interacción con otros individuos (la percepción,

la atribución y la interpretación; cf. 1.3.4. *Procesos de atribución*), así como las decisiones que se toman. También favorece ciertas actitudes que afectan a los procesos de interacción (cf. 1.3.5. *Las actitudes: entre el estímulo percibido y la respuesta comportamental*).

LA CULTURA PROVEE AL GRUPO DE INDIVIDUOS DE UN MARCO COMÚN PARA PERCIBIR, MODIFICAR E INTERPRETAR EL MUNDO

La interacción no se produce exclusivamente con otros individuos, sino que los individuos de una cultura son agentes activos en la modificación del mundo con el cual interactúan (cf. 1.3.8. *Diferencias y similitudes entre culturas*).

EL MARCO COMÚN QUE PROVEE LA CULTURA SIRVE PARA ESTABLECER UNA REALIDAD COMPARTIDA, AUNQUE ESTA SE DESARROLLA INDIVIDUALMENTE DE ACUERDO CON SUS PROPIO AUTOCONCEPTO

El individuo se sitúa en el centro de la cultura. A pesar de servir como guía, una cultura no determina el comportamiento del individuo. Este es un ser con capacidad de decisión propia y con motivaciones y expectativas (cf. 1.3.3. *El yo en Cognición social*). En consecuencia, la realidad que comparte con los otros individuos del grupo no es estable, ya que se desarrolla de manera individual de acuerdo con el autoconcepto del individuo.

2.5.2. Definición de cultura

A partir de los puntos de partida y las ideas clave que hemos presentado en el apartado anterior, definimos el concepto de cultura. Si bien lo habíamos definido en otras publicaciones (Olalla-Soler, 2012, 2015a, 2015b, 2017; Hurtado Albir y Olalla-Soler, 2016;), en este trabajo presentamos una versión revisada:

Una cultura es un sistema dinámico de valores y modelos de comportamiento adquirido socialmente, compartido por un grupo de individuos y desarrollado cognitivamente. Mediante este sistema, el grupo de individuos percibe y modifica el mundo natural y artificial, desarrolla subsistemas para la organización del comportamiento, del mundo natural, del patrimonio, de las estructuras sociales y de las necesidades comunicativas. Una cultura está en constante cambio mediante el contacto con otros sistemas culturales y con los cambios en el mundo natural con el cual interactúa. La cultura funciona como un sistema de cohesión para un

grupo de individuos, guía los procesos de percepción, atribución, interpretación y toma de decisiones, y favorece ciertas actitudes. También provee al grupo de individuos de un marco común para percibir, modificar e interpretar el mundo y, en consecuencia, para establecer una realidad compartida, aunque desarrollada individualmente, con la cual cada individuo desarrolla una relación única y personal de acuerdo con su propio autoconcepto.

Consideramos que la definición que hemos presentado puede ser de utilidad para la Traductología porque recoge las principales características de la reflexión y de la investigación en torno al concepto de cultura que se ha llevado a cabo en Ciencias sociales y en Cognición social desde principios del siglo XX. Así mismo, consideramos que la definición presenta un concepto de cultura con una estructura bien delimitada, aunque, al mismo tiempo, es suficientemente amplio como para incluir cualquier objeto de estudio: el proceso traductor, el producto de la traducción, la recepción de traducciones, etc. El siguiente paso es proponer un modelo de competencia cultural basado en el concepto de cultura que acabamos de presentar. Este punto lo desarrollamos en el capítulo siguiente.

3. La competencia cultural del traductor y su adquisición

En este capítulo presentaremos nuestra propuesta de modelo de competencia cultural del traductor. Para ello, analizaremos las propuestas de otros modelos en Traductología. En primer lugar, describiremos los modelos que vinculan la competencia cultural del traductor o los aspectos culturales con la competencia traductora. Acto seguido, presentaremos los modelos de competencia traductora que no incluyen los aspectos culturales de manera explícita. A continuación, analizaremos los modelos de competencia cultural propuestos que no se vinculan con la competencia traductora. Posteriormente analizaremos las distintas propuestas para la adquisición de la competencia cultural en la formación de traductores y, finalmente, presentaremos nuestro modelo de competencia cultural del traductor.

3.1. Competencia cultural del traductor y competencia traductora

En este apartado analizaremos la vinculación entre la competencia traductora y la competencia cultural del traductor. Presentaremos los distintos modelos de competencia traductora y de competencia cultural organizados en tres grupos: modelos que incluyen los aspectos culturales como parte de la competencia traductora⁴, modelos que no incluyen los aspectos culturales como parte de la competencia traductora y modelos de competencia (inter)cultural desvinculados de los modelos de competencia traductora.

3.1.1. Los aspectos culturales como parte de la competencia traductora

En la mayoría de los modelos de competencia traductora se incluyen los aspectos culturales como uno de los componentes básicos. De hecho, como se verá a continuación, este caso es el mayoritario. Sin embargo, la mayoría de modelos hacen referencia a los aspectos culturales como el conjunto de conocimientos sobre las culturas de trabajo que posee el traductor. Como veremos en *3.4.1. Aspectos relevantes para la propuesta de modelo*, este no es el único factor que debería tenerse en cuenta para definir los

⁴ Para una revisión de los modelos de competencia traductora, véase Hurtado Albir (2017b).

conocimientos, habilidades y actitudes vinculados con la cultura que el traductor debe poseer.

A continuación, repasamos los modelos de competencia traductora más relevantes que incluyen los aspectos culturales como uno de sus componentes.

3.1.1.1. El modelo de competencia traductora de Bell

Bell (1991, p. 38) considera que la competencia traductora puede definirse desde tres puntos de vista: como competencia bilingüe ideal, como traductor experto, y como competencia comunicativa.

Al definir la competencia traductora como aquella que posee un hablante bilingüe, Bell (1991, p. 38) se basa en la idea del hablante-oyente ideal de Chomsky (1965). Al enfocar el concepto de competencia traductora desde esta perspectiva, se define la competencia de hablantes bilingües que realizan tareas de traducción entre sus dos lenguas nativas, aunque no necesariamente de manera adecuada.

La segunda manera de conceptualizar la competencia traductora es desde el punto de vista del traductor como experto (Bell, 1991, p. 39). Para ello, Bell propone que la competencia traductora se describa a partir de generalizaciones basadas en inferencias extraídas de la observación del proceso traductor de los traductores expertos (1991, p. 39). Bell considera que los traductores poseen un sistema experto y lo define como «a specialized software package which is “intended to allow users to benefit from the knowledge of an expert human consultant. This knowledge is typically built into the system as a collection of rules, held as data, which may be updated with use”» (Bell, 1991, p. 39). Bell distingue dos componentes del sistema experto del traductor (1991, p. 40):

- Una base de conocimientos. Bell destaca los tipos de conocimientos siguientes:
 - 1) conocimientos sobre la lengua de partida; 2) conocimientos sobre la lengua de llegada; 3) conocimientos sobre tipos textuales; 4) conocimientos del campo, y 5) conocimientos contrastivos de los anteriores.
- Un mecanismo inferencial para realizar inferencias mediante el uso de la base de conocimientos. Con este mecanismo, el traductor decodifica los textos en la lengua de partida y los codifica en la lengua de llegada.

Para la tercera conceptualización de la competencia traductora, Bell formula un modelo multicomponencial de la competencia comunicativa basada en Swain (1985) y, citando a Hymes (1972), la define como «the knowledge and ability possessed by the translator which permits him/her to create communicative acts – discourse – which are not only (and not necessarily) grammatical but... socially appropriate» (1991, p. 42). Distingue los siguientes componentes (Bell, 1991, pp. 41–42):

- Competencia gramatical. Se recogen aquí conocimientos sobre las normas del código lingüístico, así como los conocimientos y habilidades necesarias para comprender y expresar el significado literal de los enunciados.
- Competencia sociolingüística. Esta competencia engloba conocimientos y habilidades para producir y comprender enunciados de manera adecuada en su contexto delimitado por el tema, el estatus de los participantes, el objetivo de la interacción comunicativa etc.
- Competencia discursiva. Bell recoge aquí la habilidad de combinar la forma y el significado para ser capaz de producir textos orales o escritos unificados por los criterios de cohesión en la forma y la coherencia en el sentido.
- Competencia estratégica. Se incluye aquí el dominio de las estrategias comunicativas que pueden utilizarse para mejorar la comunicación o bien para compensar deficiencias comunicativas.

Además de estas competencias, Bell considera que el traductor debe poseer una competencia lingüística en ambas lenguas y una competencia comunicativa en ambas culturas (1991, p. 42). Mediante estas dos competencias, el traductor debe conocer las normas del código que gobiernan su uso y la habilidad de usar las convenciones lingüísticas y culturales.

Los aspectos culturales en el modelo de Bell se sitúan principalmente en la competencia sociolingüística y hacen referencia específicamente al efecto de las convenciones culturales en la producción de enunciados y las implicaciones que esto tiene para la comprensión.

3.1.1.2. El modelo de competencia traslatoria de Nord

La propuesta de competencia traslatoria de Nord (1988, p. 166) distingue tres competencias: la de transferencia, la lingüística y la cultural. Además de estas tres, Nord

(1988, pp. 165, 172–173) distingue las siguientes competencias en las cuales el traductor debe formarse para desarrollar su competencia traslatoria:

- Competencia en la lengua materna y en la lengua extranjera. Se incluyen aquí aspectos formales e informales relacionados con el léxico, la gramática y la sintaxis, la variación, el registro y el estilo y las convenciones textuales.
- Competencia cultural. Nord recoge aquí los conocimientos culturales en todos los campos de la vida cotidiana de los hablantes de la lengua extranjera o de la materna.
- Competencia temática. Esta competencia engloba los conocimientos sobre temas relacionados con los ámbitos de especialización.
- Competencia investigadora. Esta competencia se relaciona con el uso de diccionarios, el almacenamiento de fuentes de información, etc.

En un trabajo posterior, Nord (1992, p. 47) modifica ligeramente las competencias que debe poseer un traductor y enumera las siguientes: 1) competencia lingüística en la lengua materna y extranjera; 2) competencia cultural en ambas culturas; 3) competencia de recepción textual y de análisis; 4) competencia investigadora; 5) competencia de transferencia; 6) competencia de producción textual, y 7) competencia de evaluación de la calidad de la traducción.

La diferencia más relevante entre las competencias enumeradas en 1988 y las de 1992 es que, en 1992, Nord distingue cada fase del proceso traductor con una competencia (comprensión – competencia de recepción textual y de análisis; reexpresión – competencia de producción textual, y una fase intermedia englobada en la competencia de transferencia). Sorprendentemente, no se incluye en la propuesta de 1992 la competencia temática.

Como podemos observar tanto en la propuesta de 1988 como en la de 1992, los aspectos culturales se sitúan en la competencia cultural. Se recogen conocimientos culturales sobre los aspectos cotidianos de los hablantes, lo que también puede englobar aspectos más bien intangibles como comportamientos del grupo o valores, entre otros.

3.1.1.3. El modelo de competencia del traductor de Kiraly

Basándose en su modelo psicolingüístico y sociológico de la traducción (1995, pp. 56, 101), Kiraly propone un modelo de competencia del traductor que comprende los siguientes componentes (1995, p. 108):

- La toma de conciencia del traductor de los factores situacionales que se pueden darse en una tarea traductora. Kiraly incluye aquí las expectativas de la traducción.
- Conocimientos relevantes relacionados con la traducción que posee el traductor. Estos son: 1) conocimientos lingüísticos de la lengua de partida y de llegada; 2) conocimientos culturales de la cultura de partida y de llegada, y 3) conocimientos sobre el tema sobre cual se traduce.
- La habilidad del traductor para iniciar los procesos psicolingüísticos adecuados, ya sea de manera intuitiva o controlada, para formular el texto de llegada y monitorizar el proceso de adaptación del texto original.

Para describir el segundo y tercer aspecto de la competencia del traductor, Kiraly se basa en las competencias gramatical, estratégica, sociolingüística y discursiva de la competencia comunicativa de Canale y Swain (1980).

Como en otros modelos de competencia traductora, los aspectos culturales se restringen a conocimientos sobre las culturas implicadas en la tarea traductora.

3.1.1.4. El modelo de competencia traductora de Cao

Cao (1996) propone una distinción entre aptitud traductora (*translation proficiency*) y competencia traductora (*translation competence*). Define competencia traductora como «[...] the many kinds of knowledge that is essential to the translation act» (1996, p. 326), mientras que aptitud traductora se define como «the ability to mobilise translation competence to perform translation tasks in context for purposes of intercultural and interlingual communication» (1996, p. 327).

El modelo de aptitud traductora de Cao es multicomponencial y en él se tiene en cuenta la interacción entre los componentes que lo forman con el fin de llevar a cabo una tarea de traducción enmarcada en un contexto situacional concreto. La traducción se concibe como un proceso dinámico que tiene como finalidad la comunicación interlingüística e intercultural (Cao, 1996, p. 327). Para establecer su modelo, Cao se basa

en el modelo de habilidad lingüística comunicativa de Bachman (1991) y propone tres componentes (1996, pp. 329–334):

- Competencia lingüística traslatoria. Cao considera que esta competencia es básica para la traducción y distingue una serie de componentes relacionados tanto con la lengua de partida como con la de llegada y que se activan al traducir. Estos componentes son:
 - Competencia organizativa. En esta competencia se encuentran los conocimientos relacionados con la gramática de las lenguas de partida y de llegada (competencia gramatical) y los conocimientos sobre las convenciones textuales en ambas lenguas (competencia textual).
 - Competencia pragmática. En esta competencia se encuentran los conocimientos relacionados con la comprensión y la interpretación de las convenciones sociolingüísticas y pragmáticas de la lengua de partida y la habilidad de reproducirlas adecuadamente de acuerdo con las convenciones de la lengua de llegada. En esta competencia se incluyen la competencia ilocutoria (conocimientos sobre las convenciones pragmáticas para llevar a cabo funciones lingüísticas aceptables) y la competencia sociolingüística (conocimientos sobre las convenciones sociolingüísticas para llevar a cabo funciones lingüísticas aceptables en una situación concreta, así como conocimientos relacionados con los distintos usos de la lengua según el contexto sociolingüísticos).
- Estructuras de conocimientos translatorios. En este componente se encuentran los conocimientos del traductor en distintas áreas. Cao distingue las siguientes áreas:
 - Conocimientos generales. Se trata de conocimientos sobre el mundo, en concreto en los ámbitos de la ecología, la cultura material, la organización social y otros conocimientos compartidos por las comunidades de hablantes de la lengua de partida y la de llegada.
 - Conocimientos especiales. Se recogen aquí los conocimientos relacionados con los conocimientos de tipo temático: medicina, derecho, economía, etc.

- Conocimientos literarios. Se recogen aquí conocimientos sobre literatura, teatro, cine, etc.
- Competencia estratégica translatoria. Se trata de la habilidad mental del traductor inherente a la tarea traductora cuando un traductor lleva a cabo una operación traductora en un texto y activa las competencias lingüística y conocimientos con fines comunicativos (Cao, 1996, p. 333). En esta competencia también se incluyen las habilidades para procesar un texto en un estadio no verbal y para reformularlo en la lengua de llegada. Finalmente, también se incluyen mecanismos psicológicos como la creatividad.

En el modelo de Cao se otorga una gran importancia al contexto situacional en el cual se produce la traducción. En concreto, Cao se refiere al contexto discursivo y a la situación sociolingüística.

Para Cao, la traducción es un acto comunicativo intercultural e interlingüístico, tal como define el concepto de competencia traductora. Sin embargo, solamente menciona los conocimientos culturales como parte de los conocimientos generales que posee el traductor, aunque a partir de la definición de la aptitud traductora se pone de relieve la habilidad del traductor para movilizarlos para alcanzar una finalidad comunicativa.

3.1.1.5. El modelo de competencia traductora de Hurtado Albir

Hurtado Albir (1996a, p. 39, 1996b, p. 34) define la noción de competencia traductora como la habilidad de saber traducir. Se distinguen cinco subcompetencias:

- Competencia lingüística en las dos lenguas. En esta competencia se recoge la competencia de comprensión en la lengua de partida y la competencia de expresión en la lengua de llegada. Esta segunda competencia puede ser oral (en el caso de la interpretación) o escrita (en el caso de la traducción).
- Competencia extralingüística. En esta competencia se recogen los conocimientos de tipo enciclopédico, cultural y temático que posee el traductor.
- Competencia traslatoria o de transferencia. Se trata de un saber procedimental: saber recorrer el proceso traductor, comprender el texto original y reexpresarlo en la lengua de llegada según la finalidad de la traducción y las características

del destinatario. Además, esta competencia también incluye saber separar las dos lenguas y culturas, así como saber enfrentarse a la traducción de distintos tipos de textos.

- Competencia profesional o de estilo de trabajo. En esta competencia se incluye saber utilizar las nuevas tecnologías, saber documentarse y conocer el mercado laboral.
- Competencia estratégica. Se recogen aquí los procedimientos conscientes e individuales utilizados por los traductores según sus necesidades para resolver problemas de traducción que se dan en el proceso traductor.

Los aspectos culturales se centran en los conocimientos culturales recogidos en la competencia extralingüística.

3.1.1.6. El modelo de competencia traductora de Hansen

La aportación de Hansen (1997) en cuanto a los aspectos culturales que forman parte de su modelo de competencia traductora es muy relevante dado que los modelos de competencia intercultural más recientes los recogen (PICT, 2012b; Yarosh, 2012).

Hansen distingue entre conocimientos y habilidades implícitas (automáticos e inconscientes) y conocimientos explícitos (conscientes) en cada uno de los componentes de su modelo de competencia traductora. En concreto, distingue tres competencias, que están interrelacionadas (Hansen, 1997, pp. 205–207):

- Competencia traslatoria.
 - Competencia traslatoria explícita. Es la habilidad del traductor de extraer información relevante de un texto teniendo en cuenta la intención del iniciador de la traducción y la habilidad de producir un texto de llegada de tal manera que la finalidad perseguida se cumpla. Para conseguirlo, el traductor debe encontrar un equilibrio entre los intereses del iniciador de la traducción, el emisor del texto original y las expectativas y las necesidades del receptor del texto de llegada. Además, el traductor debe tener en cuenta los valores, las normas y las convenciones culturales de las sociedades de partida y de llegada.
 - Competencia traslatoria implícita. Se recoge en esta competencia la posesión de conocimientos declarativos sobre métodos de traducción y

estrategias. Hansen distingue entre estrategias de traducción, que ejemplifica con las estrategias de inferencia y reducción, y las estrategias de resolución de problemas, que ejemplifica con estrategias de evaluación de la relación entre la forma y la función del texto de llegada y las expectativas de los receptores del texto de llegada, así como su trasfondo lingüístico y cultural.

- Competencia social, cultural e intercultural.
 - Una visión implícita, cultural y socialmente condicionada del trasfondo cultural y social propio y el de otras sociedades.
 - Conocimientos explícitos de las normas sociales y culturales de las sociedades de partida y de llegada y las diferencias entre ellas. Hansen clasifica los conocimientos en los siguientes ámbitos: condiciones de vida, valores, normas, costumbres, actitudes, sentimientos, prejuicios, intenciones y motivaciones, entre otros.
- Competencia comunicativa.
 - Competencia pragmática.
 - Habilidad implícita de usar el lenguaje de manera apropiada según las situaciones específicas. Esta competencia incluye la habilidad de entender un texto y extraer las intenciones del autor, así como la habilidad de producir un texto coherente con la finalidad de la traducción, las necesidades del receptor y las convenciones textuales.
 - Conocimiento explícito de las estructuras comunicativas como tipos de discurso, normas discursivas, tipos textuales, etc.
 - Competencia lingüística: conocimiento lingüístico implícito sobre los sistemas lingüísticos y los medios estilísticos de las lenguas materna y extranjera y conocimiento explícito de las normas gramaticales y estilísticas de las lenguas materna y extranjera.

El modelo de Hansen incluye aspectos relacionados con la cultura que van más allá de un catálogo de conocimientos sobre las culturas de partida y de llegada. Se incluye, por ejemplo, la toma de conciencia de la influencia de la cultura propia en la manera de

entender la sociedad propia y las sociedades y culturas extranjeras. Además, la naturaleza cultural del proceso traductor se recoge también en la competencia traslatoria. Se trata, pues, de un modelo que concibe la traducción como un proceso de comunicación intercultural.

3.1.1.7. El modelo de competencia traslacional de Neubert

La primera propuesta de competencia traslacional de Neubert contenía tres competencias básicas, que son (1994, pp. 412–413):

- Competencia lingüística. Se relaciona con los conocimientos y las habilidades en las lenguas de trabajo.
- Competencia temática. En esta competencia se incluyen los conocimientos relacionados con los temas de los cuales se traduce.
- Competencia de transferencia. Esta competencia es, según Neubert, la que distingue la traducción de otras profesiones. Incluye las habilidades de transferencia y activa las competencias lingüística y temática.

En un trabajo posterior, Neubert amplía el número de competencias de la competencia traductora y enumera las siguientes (2000, pp. 6–10):

- Competencia lingüística. Neubert incluye aquí los conocimientos gramaticales y léxicos de las lenguas de trabajo. También incluye la toma de conciencia del constante cambio de las lenguas, especialmente en los lenguajes de especialidad.
- Competencia textual. Se recogen los conocimientos sobre las normas, convenciones y tipologías textuales.
- Competencia temática. Como en su propuesta de 1994, esta competencia incluye los conocimientos de los temas sobre los cuales se traduce. Pueden ser conocimientos temáticos o enciclopédicos (sobre el mundo en general).
- Competencia cultural. Neubert incluye los conocimientos sobre las culturas de trabajo, así como de las diferencias en las convenciones textuales. También se incluye la habilidad de mediar entre las dos culturas que entran en contacto con la traducción.

- Competencia de transferencia. Como opinaba Neubert en su trabajo de 1994, esta competencia es la que distingue la traducción del resto de profesiones. Se incluyen aquí las estrategias traductorales que utiliza el traductor para realizar la operación de transferencia del texto en lengua de partida al texto en lengua de llegada.

En el modelo de competencia traductora de Neubert, los aspectos culturales toman un papel más relevante en la propuesta del 2000. No solamente se recogen conocimientos declarativos sobre las culturas de trabajo, sino que también se tiene en cuenta la dimensión cultural de los géneros textuales.

3.1.1.8. El modelo de competencia traductora de Kelly

La propuesta de modelo de competencia traductora de Kelly (2002, 2005) se basa en otras propuestas (Wilss, 1976; Roberts, 1984; Nord, 1988; Hatim y Mason, 1990; Pym, 1992; Gile, 1995; Hurtado Albir, 1996b; Campbell, 1998; PACTE, 2000) e incorpora aspectos de la traducción como actividad profesional que no se habían tomado en cuenta hasta el momento, como es la dimensión interpersonal de la traducción. Kelly define la competencia traductora como «la macrocompetencia que constituye el conjunto de capacidades, destrezas, conocimientos e incluso actitudes que reúnen los traductores profesionales y que intervienen en la traducción como actividad experta» (2002, p. 14). Kelly distingue las siguientes subcompetencias (2002, pp. 14–15):

- Subcompetencia comunicativa y textual en al menos dos lenguas y culturas. En esta subcompetencia se incluyen la comprensión de las fases pasivas y activas de la comunicación y el conocimiento de las convenciones textuales en las culturas de trabajo.
- Subcompetencia cultural. En esta subcompetencia se recogen los conocimientos enciclopédicos con respecto a los países donde se hablan las lenguas de trabajo correspondientes, los valores, mitos, percepciones, creencias, comportamientos y sus representaciones textuales.
- Subcompetencia temática. Se incluyen aquí los conocimientos básicos sobre los campos temáticos en los cuales trabaja el traductor.
- Subcompetencia instrumental profesional. Se recoge aquí la habilidad de uso de fuentes documentales, la habilidad de búsqueda terminológica, la habilidad

de gestión de glosarios, la habilidad de uso de herramientas informáticas utilizadas en la profesión y finalmente también se incluyen los conocimientos necesarios para la gestión del ejercicio profesional.

- Subcompetencia psicofisiológica. Esta subcompetencia engloba aspectos como el autoconcepto del traductor, la confianza en sí mismo, la capacidad de atención, etc.
- Subcompetencia interpersonal. En esta subcompetencia se incluye la capacidad para relacionarse y para trabajar en equipo con otros agentes implicados en el proceso traductor (otros traductores, clientes, usuarios, expertos, etc.).
- Subcompetencia estratégica. Esta subcompetencia engloba los procedimientos seguidos en la organización y la realización de la traducción como actividad profesional, en la resolución de problemas en la autoevaluación y revisión.

Kelly considera que todas las subcompetencias están interrelacionadas y que la subcompetencia estratégica es la que monitoriza y dirige la activación del resto de subcompetencias para realizar tareas concretas (2002, p. 15).

Los aspectos culturales que Kelly incluye en su modelo van más allá de un listado de ámbitos sobre los cuales el traductor debe poseer conocimientos. Además de los ámbitos culturales que podríamos denominar más clásicos (geografía, historia, sociedad, etc.), Kelly también incluye aspectos comportamentales como los valores, los mitos, los comportamientos etc. También destaca la importancia de los aspectos culturales en la subcompetencia comunicativa y textual, donde se hace referencia explícita a la cultura como un elemento que influye también en la comprensión de los textos. Finalmente, cabe destacar que en Kelly (2005, p. 74; 89-91) la competencia cultural en ocasiones se denomina competencia cultural e intercultural, aunque no se realiza una distinción clara entre lo cultural y lo intercultural.

3.1.1.9. El modelo de competencia traductora de PACTE

El modelo de competencia traductora de PACTE (PACTE, 2003; Hurtado Albir, 2017a; PACTE, 2017h) sirve de modelo de referencia para el presente trabajo. Pese a que la primera modelización de la competencia traductora de PACTE se publicó en 2000 (PACTE, 2000), es la versión revisada de 2003 (PACTE, 2003) a partir de los resultados de una serie de estudios exploratorios (PACTE, 2002a, 2002b) la que se sometió a

validación empírica mediante un estudio experimental con profesores de lengua extranjera y traductores profesionales (PACTE, 2005a, 2005b, 2008, 2009, 2011a, 2011b; Hurtado Albir, 2017a). Se trata del único modelo de competencia traductora validado empíricamente con una muestra amplia. Las subcompetencias que se definen en el modelo de PACTE son (2003, pp. 58–59):

- Subcompetencia bilingüe. Conocimientos, esencialmente operativos, necesarios para la comunicación en dos lenguas. Está integrada por conocimientos pragmáticos, sociolingüísticos, textuales y léxico-gramaticales.
- Subcompetencia extralingüística. Conocimientos, esencialmente declarativos, implícitos y explícitos, acerca del mundo en general y de ámbitos particulares. Incluye los conocimientos biculturales (tanto de la cultura de partida como de llegada), los conocimientos enciclopédicos (sobre el mundo en general) y conocimientos temáticos (sobre áreas concretas). La competencia cultural del traductor se enmarca en esta subcompetencia.
- Subcompetencia conocimientos de traducción. Conocimientos, esencialmente declarativos, implícitos y explícitos, sobre los principios que rigen la traducción y sobre aspectos profesionales. Consta de conocimientos sobre los principios que rigen la traducción y el ejercicio de la traducción profesional.
- Subcompetencia instrumental. Conocimientos, esencialmente operativos, relacionados con el uso de las fuentes de documentación y de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la traducción.
- Subcompetencia estratégica. Conocimientos operativos para garantizar la eficacia del proceso traductor y resolver los problemas encontrados en su desarrollo. Es una subcompetencia esencial que afecta a todas las demás y las interrelaciona ya que controla el proceso traductor.
- Componentes psicofisiológicos. Componentes cognitivos y actitudinales de diverso tipo, y mecanismos psicomotores.

Todas las subcompetencias que forman la competencia traductora están interrelacionadas. La subcompetencia estratégica es la encargada de monitorizar la activación del resto de subcompetencias al resolver problemas de traducción y en función de las necesidades del traductor.

En el marco de la subcompetencia extralingüística, donde se incluyen los conocimientos biculturales del traductor, queremos modelizar la competencia cultural de traductor (cf. 3.4.1. *Aspectos relevantes para la propuesta de modelo*).

3.1.1.10. El modelo de competencia traductora de CIUTI

La Conference Internationale Permanente d'Instituts Universitaires de Traducteurs et Interpretes (CIUTI) es una asociación internacional de centros en los cuales se imparten enseñanzas universitarias de Traducción e Interpretación fundada en 1960 (Forstner, 2012). Actualmente, la CIUTI está formada por aproximadamente 50 centros de 21 países (CIUTI, n.d.-a).

El objetivo de la CIUTI es velar por una educación de calidad en la formación de traductores e intérpretes (CIUTI, n.d.-b; Forstner, 2012, pp. 13–14). Con ese fin, la CIUTI propuso un modelo de competencia traductora que todos los centros miembros debían desarrollar en la formación universitaria que ofrecieran. Este modelo de competencia traductora está formado por cuatro componentes, que son los siguientes (CIUTI, n.d.-b):

- Competencia en la lengua materna. Se incluyen los conocimientos relacionados con la lengua materna del traductor. Según la CIUTI, la formación debe conducir a la posesión de un nivel C2 del MCER.
- Competencia en la(s) lengua(s) extranjera(s). No solamente se recogen en esta competencia los conocimientos relacionados con las lenguas extranjeras, sino también la capacidad de documentarse para entender los lenguajes de especialidad y para poder resolver problemas terminológicos.
- Competencia intercultural. Se recogen aquí los conocimientos sobre las culturas de trabajo. Además, se incluye la toma de conciencia del contexto sociocultural del proceso traductor y la habilidad de identificar posibles diferencias entre el emisor y el receptor del texto para tenerlas en cuenta en la traducción.
- Competencia del traductor. Por un lado, en esta competencia se recogen los conocimientos relacionados con la teoría de la traducción, así como con la investigación que se realiza en la disciplina y, por otro, la habilidad de uso de las herramientas de traducción y de las tecnologías de la comunicación. También se recogen aquí la habilidad de trabajo en equipo, la habilidad

comunicativa, la capacidad de resolución de problemas y la capacidad de trabajar en equipos interdisciplinarios.

Como puede observarse, la competencia intercultural no solamente incluye conocimientos declarativos, sino que incluye aspectos nuevos como la toma de conciencia de la naturaleza intercultural del proceso traductor y de la diferencia en las expectativas del emisor y del receptor.

3.1.1.11. El modelo de competencia traductora de Shreve

Shreve (2006) entiende la competencia traductora como el nivel de pericia traductora. Considera que la competencia traductora está formada por conocimientos declarativos y procedimentales de una variedad de campos que el traductor ha ido almacenando en su memoria a largo plazo mediante la práctica y la formación (Shreve, 2006, p. 28). Los campos de los cuales el traductor ha almacenado conocimientos son los siguientes (Shreve, 2006, p. 40):

- Conocimientos lingüísticos de la L1 y la L2.
- Conocimientos sobre la cultura de partida y la cultura de llegada y conocimientos de campos de especialización.
- Conocimientos textuales de las convenciones textuales de la lengua de partida y de llegada.
- Conocimientos de traducción. Shreve se refiere a conocimientos sobre cómo se traduce, el uso de estrategias de traducción y el uso de herramientas para la traducción y para la documentación.

Los aspectos culturales en el modelo de competencia traductora de Shreve se basan en conocimientos principalmente declarativos sobre las culturas de trabajo.

3.1.1.12. La lista de competencias del traductor de Katan

Katan (2008) propone una lista de competencias basadas en otras aportaciones (PACTE, 2003; Pym, 2003; Schäffner, 2004) y orientadas hacia la formación en traducción especializada y marcadas por los estudios en comunicación intercultural.

Estas competencias son (Katan, 2008, pp. 133–135):

- Competencias específicas de la lengua-cultura.
 - Competencia textual. En esta competencia se incluye la comprensión en la lengua de partida y la producción en la lengua de llegada.
 - Competencia extralingüística. Katan incluye aquí los conocimientos biculturales, entendidos como conocimientos contrastivos entre la cultura propia y la extranjera en cuanto a instituciones, conocimientos enciclopédicos y temáticos, prácticas verbales y textuales y orientaciones, valores y creencias, y también los conocimientos sobre temas especializados.
- Competencias de traducción.
 - Competencia general de transferencia/mediación. Se recogen aquí los conocimientos sobre las teorías de la traducción, la capacidad de escoger una estrategia de traducción, la capacidad de llevar a cabo tareas relacionadas con la traducción como revisar, resumir, etc., y ser capaz de producir una versión final de un texto y defenderlo.
 - Competencia estratégica de transferencia/mediación. Katan incluye en esta competencia los conocimientos relacionados con la terminología y fraseología especializada, la organización de los géneros textuales, el uso de estrategias de compensación, el uso de estrategias de traducción de términos culturales, el uso de estrategias retóricas, etc.
 - Competencia instrumental/profesional. Se recogen aquí los conocimientos sobre fuentes de documentación, la capacidad de evaluarlas críticamente y los resultados de los procesos de documentación, el conocimiento y el uso de las nuevas tecnologías y los conocimientos sobre el mercado laboral.
 - Competencia actitudinal. Katan destaca actitudes como la flexibilidad, la curiosidad, la creatividad, la perseverancia, el rigor, la capacidad crítica y la corrección, entre otros.

A pesar de orientarse hacia la formación en traducción especializada, la propuesta de Katan es una de las más completas en cuanto a la inclusión de aspectos culturales. Se

recogen tanto conocimientos como actitudes y Katan asevera que los conocimientos que posee el traductor sobre los aspectos culturales deben ser contrastivos.

3.1.1.13. El modelo de competencia traductora del EMT

El grupo de expertos del European Master's in Translation (EMT Expert Group, 2009) recibió en 2007 de parte la Dirección General de Traducción de la Comisión Europea el encargo de desarrollar un marco de referencia para el diseño de los planes de estudio de los másteres en Traducción en Europa. Para tal fin, el EMT diseñó un modelo de competencia traductora que pretendía describir las competencias que un traductor debía poseer para llevar a cabo su actividad profesional.

El EMT definió el concepto de competencia traductora como «[a] combination of aptitudes, knowledge, behaviour and know-how necessary to carry out a given [translation] task under given conditions» (EMT Expert Group, 2009, p. 3). De la definición se desprende que los componentes de la competencia traductora no solamente se refieren a conocimientos, sino que se incluyen también habilidades y comportamientos.

El EMT distingue seis competencias básicas que están interrelacionadas. A pesar de que para el grupo todas se sitúan al mismo nivel de importancia, la competencia provisión de servicios de traducción se considera la competencia central del traductor. Las seis competencias son las siguientes (Chodkiewicz, 2012, pp. 39–41; EMT Expert Group, 2009):

- Competencia provisión de servicios de traducción.
 - Dimensión interpersonal. Se incluye aquí el conocimiento del papel social del traductor, los conocimientos sobre el mercado laboral, la habilidad de negociar con el cliente, la habilidad de planificarse, de autoevaluarse, de trabajar en equipo y de trabajar bajo presión, entre otros.
 - Dimensión de producción. Se recoge aquí la habilidad de traducir un texto de acuerdo con las necesidades del cliente y la situación en que se da la traducción. También se incluye la habilidad de justificar las decisiones traductorales al cliente.
- Competencia lingüística. Se recogen aquí los conocimientos relacionados con las lenguas de partida y de llegada implicadas en la tarea traductora.

- Competencia intercultural.
 - Dimensión sociolingüística. Se recogen aquí los conocimientos relacionados con las culturas implicadas en la tarea traductora.
 - Dimensión textual. Se recoge en esta dimensión la habilidad de identificar y comparar elementos culturales y la habilidad de analizar la macroestructura de un texto y de reproducirlo de acuerdo con las convenciones del género textual en la cultura de llegada.
- Competencia de extracción de información. Se recogen aspectos como la habilidad de aplicar estrategias para documentarse y los conocimientos sobre herramientas tecnológicas, la habilidad de utilizarlas con el fin de documentarse y la habilidad de evaluar los resultados obtenidos.
- Competencia temática. Se incluyen en esta competencia los conocimientos temáticos sobre los campos de especialidad.
- Competencia tecnológica. Se recogen aquí los conocimientos sobre herramientas informáticas que asisten en el proceso traductor y en el de documentación y la habilidad de utilizarlas con ese fin.

Los aspectos culturales que recoge el modelo de competencia traductora del EMT no se restringen únicamente a conocimientos sobre las culturas de trabajo del traductor, sino que se incluye una dimensión que podríamos considerar de aplicación de estos conocimientos. Se trata de la movilización de los conocimientos culturales para la identificación de elementos culturales de un texto, su comparación con las culturas de trabajo y su traducción.

3.1.1.14. El modelo de competencia traductora de Göpferich

Göpferich (2009) analiza varios modelos de competencia traductora y, a partir de sus observaciones, propone un modelo propio basado principalmente en el de PACTE (2003). Su modelo contiene seis competencias, que describimos a continuación (2009, pp. 21–23):

- Competencia comunicativa en al menos dos lenguas. Corresponde a la competencia bilingüe de PACTE. Aquí se incluyen conocimientos léxicos, gramaticales y pragmáticos de las lenguas de trabajo. Los conocimientos

pragmáticos se vinculan con las convenciones de los géneros textuales en las culturas de trabajo.

- Competencia temática. Corresponde parcialmente a la subcompetencia extralingüística de PACTE. Se incluye aquí todo conocimiento (general y específico de un campo) necesario para comprender un texto y formular el texto de llegada.
- Competencia en herramientas y documentación. Corresponde a la subcompetencia instrumental de PACTE y recoge la habilidad de utilizar herramientas electrónicas propias de la traducción, ya sea con fines documentales o para desarrollar el proceso traductor como en el caso de procesadores de textos, etc.
- Competencia de activación de la rutina traductora. En esta competencia se recogen los conocimientos y las habilidades necesarias para seleccionar y aplicar operaciones de transferencia para alcanzar equivalencias aceptables en la lengua de llegada.
- Competencia psicomotora. Se trata de las habilidades necesarias para leer y escribir.
- Competencia estratégica. Corresponde a la subcompetencia estratégica de PACTE. Su función es activar y controlar el resto de competencias.

Según Göpferich (2009, p. 23), la activación de estas competencias responde a tres aspectos: el encargo de traducción y las normas de traducción, el autoconcepto del traductor y la disposición psicofísica del traductor (su inteligencia, ambición, perseverancia, autoconfianza, etc.).

Solamente la competencia de activación de la rutina traductora y la competencia psicomotora difieren de manera relevante de las subcompetencias de la competencia traductora de PACTE. En cuanto a los aspectos culturales, estos se engloban en la competencia temática, aunque no se mencionan explícitamente. En cualquier caso, los aspectos culturales se reducen a conocimientos declarativos sobre las culturas de trabajo.

3.1.1.15. Recapitulación

En la TABLA 3.1 presentamos las características más relevantes acerca de la inclusión de los aspectos culturales en los modelos de competencia traductora comentados.

TABLA 3.1. Recapitulación de las características sobre los aspectos culturales en los modelos de competencia traductora

Modelo y autor	Características
Competencia traductora (Bell, 1991)	<ul style="list-style-type: none"> — Los aspectos culturales se sitúan en la subcompetencia sociolingüística. — Los aspectos culturales hacen referencia a las convenciones culturales y su efecto en la producción y comprensión de enunciados.
Competencia traslatoria (Nord, 1988, 1992)	<ul style="list-style-type: none"> — Se incluye una competencia cultural. — Los aspectos culturales hacen referencia a los conocimientos culturales declarativos de todos los campos de la vida cotidiana de los hablantes de la lengua materna o extranjera.
Competencia del traductor (Király, 1995)	<ul style="list-style-type: none"> — Los aspectos culturales incluidos hacen referencia a conocimientos declarativos de las culturas de partida y de llegada.
Competencia traductora (Cao, 1996)	<ul style="list-style-type: none"> — Los aspectos culturales que se mencionan forman parte de los conocimientos generales del traductor.
Competencia traductora (Hurtado Albir, 1996a, 1996b)	<ul style="list-style-type: none"> — Los aspectos culturales se recogen en la competencia extralingüística. — Los aspectos culturales hacen referencia a conocimientos culturales declarativos.
Competencia traductora (Hansen, 1997)	<ul style="list-style-type: none"> — Los aspectos culturales se recogen en la competencia social, cultural e intercultural. — Los aspectos culturales incluidos son: 1) una visión implícita, cultural y socialmente condicionada del trasfondo cultural y social propio y el de otras sociedades, y 2) los conocimientos explícitos de las normas sociales de partida y de llegada y las diferencias entre ellas.
Competencia traslacional (Neubert, 1994, 2000)	<ul style="list-style-type: none"> — En su primer modelo, Neubert no incluye los aspectos culturales. — En su segundo modelo, Neubert los recoge en la competencia cultural. — Los aspectos culturales incluidos hacen referencia a los conocimientos declarativos sobre las culturas de trabajo, las diferencias en las convenciones textuales y en la habilidad de mediar entre las dos culturas en contacto.
Competencia traductora (Kelly, 2002, 2005)	<ul style="list-style-type: none"> — Los aspectos culturales se recogen en la subcompetencia cultural. — Los aspectos incluidos hacen referencia a los conocimientos enciclopédicos de los países donde se hablan las lenguas de trabajo, los valores, mitos, percepciones, creencias, comportamientos y sus representaciones textuales. — Los aspectos culturales también influyen en la subcompetencia comunicativa y textual.
Competencia traductora (PACTE, 2003, 2017h)	<ul style="list-style-type: none"> — Los aspectos culturales se recogen en la subcompetencia extralingüística. — Los aspectos culturales hacen referencia a conocimientos biculturales (tanto de la cultura de partida como de la de llegada).

Competencia traductora (CIUTI, n.d.-a, Forstner, 2012)	<ul style="list-style-type: none">— Los aspectos culturales se recogen en la competencia intercultural.— Los aspectos culturales incluidos hacen referencia a los conocimientos sobre las culturas de trabajo, la toma de conciencia del contexto sociocultural del proceso traductor y la habilidad de identificar posibles diferencias entre el emisor y el receptor.
Competencia traductora (Shreve, 2006)	<ul style="list-style-type: none">— Los aspectos culturales se recogen en los conocimientos sobre la cultura de partida y de llegada.
La lista de competencias (Katan, 2008)	<ul style="list-style-type: none">— Los aspectos culturales se recogen en la competencia extralingüística.— Los aspectos culturales hacen referencia a conocimientos biculturales, entendidos como conocimientos contrastivos entre la cultura propia y la extranjera en cuanto a instituciones, conocimientos enciclopédicos, prácticas verbales y textuales, orientaciones, valores y creencias.— Se utiliza el concepto de lengua-cultura.
Competencia traductora del EMT (EMT Expert Group, 2009)	<ul style="list-style-type: none">— Los aspectos culturales se recogen en la competencia intercultural, dividida en una dimensión sociolingüística y una dimensión textual.— En la dimensión sociolingüística, los aspectos culturales incluidos hacen referencia a los conocimientos relacionados con las culturas implicadas.— En la dimensión textual, los aspectos culturales hacen referencia a la habilidad de identificar y comparar elementos culturales y a la habilidad de analizar la macroestructura de un texto y reproducirlo de acuerdo con las convenciones del género textual de la cultura de llegada.
Competencia traductora (Göpferich, 2009)	<ul style="list-style-type: none">— Los aspectos culturales se incluyen en la competencia de campo.— Los aspectos culturales hacen referencia a conocimientos declarativos sobre las culturas de trabajo.

3.1.2. Modelos de competencia traductora que no incluyen de manera explícita los aspectos culturales

En este apartado enumeramos y comentamos brevemente aquellos modelos de competencia traductora que no incluyen de manera explícita los aspectos culturales.

3.1.2.1. El modelo de competencia traslatoria de Wilss

La propuesta de Wilss (1976) es una de las primeras formulaciones explícitas de los componentes que forman la competencia traductora. Se trata de una concepción lingüística de la traducción y, por extensión, de la competencia traductora. Wilss define la competencia traslatoria como «the ability to reproduce technical, common language and literary texts adequately in the target language» (1976, p. 118). Para llevar a cabo esta tarea, Wilss distingue dos subcompetencias principales relacionadas entre sí.

Estas son (Wilss, 1976, p. 120):

- Competencia receptiva en lengua de partida. Se trata de la habilidad de decodificar el texto de partida y de entenderlo.
- Competencia reproductiva en lengua de llegada. Se trata de la habilidad de reproducir los mensajes en una lengua de llegada.

Wilss considera la competencia traslatoria una supercompetencia:

Because translational competence is an interlingual competence, [...] it is, as it were, a supercompetence requiring as a precondition a comprehensive syntactic, lexical, morphological, and stylistic knowledge of the respective SL and TL and the ability to synchronize these two monolingual knowledge areas and thus to bring about communicatively effective interlingual transfer. (1976, p. 123)

Como puede deducirse de la concepción de Wilss sobre los componentes de la competencia traslatoria, los aspectos culturales quedan, si no omitidos, relevados a un segundo plano. Wilss tiene en cuenta aspectos estilísticos y textuales al definir la competencia traslatoria como una supercompetencia, pero no incluye los aspectos culturales (o extralingüísticos). Sin embargo, Wilss es consciente de que las dificultades extralingüísticas (Wilss, 1976, p. 123) corresponden, junto con las dificultades lingüísticas, a uno de los tipos de dificultades más comunes. Estas dificultades se dan cuando no existe una correspondencia exacta entre el segmento textual en lengua de partida y en lengua de llegada. Para superar estas dificultades, el traductor debe aplicar estrategias compensatorias ya sea a nivel sintáctico o a nivel léxico (Wilss, 1976, p. 123).

3.1.2.2. Las competencias del traductor según Delisle

Delisle (1980) enumera cuatro competencias básicas que el traductor debe poseer para poder traducir. Estas competencias son (Delisle, 1980, pp. 235–236):

- Competencia lingüística. Se incluyen en esta competencia los conocimientos sobre las lenguas de trabajo. Según el autor, por sí misma esta competencia no es suficiente para ser capaz de traducir, ya que considera que la traducción es un fenómeno complejo y dinámico que va más allá de los aspectos lingüísticos.
- Competencia enciclopédica. Delisle recoge en esta competencia todos conocimientos que posee el traductor sobre el mundo exterior y sobre las realidades físicas y mentales.

- Competencia de comprensión. Esta competencia permite extraer el sentido y la información de un texto y se basa en la competencia lingüística y en la enciclopédica.
- Competencia de reexpresión. Se incluye aquí la habilidad de redacción del traductor.

Como se desprende de la propuesta de Delisle, los aspectos culturales no se recogen explícitamente. Podría argumentarse que estos aspectos forman parte de la competencia enciclopédica al mencionarse las realidades físicas y mentales. En ese caso, los aspectos culturales se reducirían a conocimientos declarativos. Sin embargo, la explicación de Delisle es demasiado imprecisa como para considerar que los aspectos culturales se tienen en cuenta en su propuesta.

3.1.2.3. El modelo de competencia traductora de Hewson y Martin

En el estadio normativo del enfoque variacional de Hewson y Martin (1991), los enunciados homólogos que el traductor ha formado se cotejan con una serie de parámetros socioculturales con el fin de escoger el más adecuado. Estos parámetros son la ecuación cultural, la mediación y las normas socioculturales (Hewson y Martin, 1991, pp. 51–53). La ecuación cultural se define como la concepción del traductor del papel de la traducción y de su propio papel en las relaciones interculturales. La mediación hace referencia al papel del mediador, es decir, del traductor, y a las decisiones que toma al traducir. Las normas socioculturales son el concepto clave del enfoque variacional. Las normas definen la adecuación de los enunciados homólogos al discurso, a la ideología, a la situación social y a las estructuras de la sociedad.

Hewson y Martin (1991, p. 52), al definir el papel del mediador, consideran que todo traductor ha desarrollado hasta cierto punto su competencia traductora. Hewson y Martin distinguen tres competencias (1991, p. 52):

- Competencia interlingüística adquirida. Se incluye aquí la competencia en al menos dos sistemas lingüísticos.
- Competencia de disimilitud. Se define como la aptitud de generar enunciados homólogos y la aptitud de definir y recrear normas socioculturales.

- Competencia transferida. Se define como todo aquello que el traductor conoce alrededor de la tarea traductora: métodos de traducción, diccionarios, bases de datos, sistemas expertos, etc.

Como puede deducirse de su propuesta, los aspectos culturales no se incluyen explícitamente en el modelo de competencia traductora de Hewson y Martin, aunque todo el enfoque variacional que proponen está estrechamente vinculado con la cultura y su papel en la traducción.

3.1.2.4. El modelo de competencia traslacional de Pym

Pym propone un modelo minimalista de la competencia traductora en el cual distingue únicamente dos habilidades del traductor, que son (1992, p. 281):

- La habilidad de generar más de un posible texto de llegada para un texto de partida.
- La habilidad de seleccionar rápidamente y de manera justificada un único texto de llegada y proponer esta selección como reemplazo del texto original para una finalidad específica y un lector concreto.

Como ya indica la denominación de la propuesta, se trata de un acercamiento minimalista al concepto de competencia traductora y los aspectos culturales no se recogen.

3.1.2.5. Las habilidades del traductor según Hatim y Mason

Hatim y Mason (1997) parten del análisis de la competencia comunicativa de Bachman (1991), que distingue tres competencias esenciales (Hatim y Mason, 1997, p. 205): 1) competencia organizativa (las competencias gramatical y textual); 2) la competencia pragmática (las competencias ilocutiva y sociolingüística), y 3) la competencia estratégica (habilidades relacionadas con las estrategias comunicativas).

En relación con estas competencias, Hatim y Mason proponen una lista de habilidades para cada una de las fases del proceso traductor.

Estas son (Hatim y Mason, 1997, pp. 205–206):

- Habilidades relacionadas con el procesamiento del texto original. Hatim y Mason distinguen entre reconocer la intertextualidad del texto, localizar la situacionalidad, inferir la intencionalidad, organizar la textura y la estructura del texto y, finalmente, determinar la informatividad del texto.
- Habilidades de transferencia. Se recogen las estrategias de renegociación y de adaptación del texto en cuanto a la efectividad, la eficiencia y la relevancia de la tarea comunicativa en función de un destinatario concreto y de acuerdo con una finalidad retórica determinada.
- Habilidades relacionadas con el procesamiento del texto de llegada. Se incluyen habilidades como establecer la intertextualidad y la situacionalidad del texto, crear la intencionalidad, organizar la textura y la estructura del texto y compensar la informatividad del texto.

Como se desprende de la propuesta de Hatim y Mason, los aspectos culturales no se recogen explícitamente en ninguna de las habilidades descritas. Sin embargo, para poder desarrollar esas habilidades, es necesaria la competencia sociolingüística que Bachman (1991) adscribe en la pragmática.

3.1.2.6. El modelo de competencia traductora de Campbell para la traducción inversa

Campbell distingue tres componentes de la competencia traductora para la traducción inversa (1998, pp. 152–153):

- Competencia textual en la lengua de llegada. Se incluye aquí la habilidad del traductor de utilizar sus conocimientos léxicos y gramaticales de la lengua de llegada a nivel textual.
- Disposición. Campbell incluye en este componente los factores individuales que causan la variación en la búsqueda de equivalencias. Por ejemplo, distingue entre una actitud prudente y arriesgada a la hora de establecer equivalencias.
- Competencia de monitorización. Se incluye aquí la habilidad del traductor de monitorizar el proceso traductor.

Como se desprende de su propuesta, los aspectos culturales no se tienen en cuenta al modelizar la competencia traductora.

3.1.2.7. El modelo de competencia traslatoria de Risku

Risku (1998) distingue cuatro componentes de la competencia traslatoria. Estos son:

- Establecimiento de una macroestrategia. Este componente hace referencia a la habilidad del traductor de establecer una estrategia traductora global de acuerdo con la finalidad de la traducción (Risku, 1998, pp. 145–147).
- Integración de la información. Risku se refiere al establecimiento de un sistema de conocimientos que sirva al traductor para traducir mediante el uso de herramientas de documentación (1998, pp. 152–153).
- Planificación de las acciones y toma de decisiones. Este componente hace referencia a la realización de las distintas tareas que componen el proceso traductor y a las decisiones que toma el traductor en el desarrollo del proceso (Risku, 1998, pp. 206–208).
- Autoorganización. Risku hace referencia al conocimiento de las habilidades propias, así como del papel del traductor (1998, pp. 228–229).

En el modelo de Risku, los aspectos culturales no se mencionan de manera explícita. Seguramente podrían considerarse implícitos en la integración de la información en el caso de que el traductor necesite poseer o documentarse acerca de cuestiones culturales. Sin embargo, el único aspecto que podríamos incluir en el modelo serían conocimientos culturales declarativos.

3.1.2.8. El modelo de competencia del traductor de Alves y Gonçalves

En su modelo de competencia del traductor, Alves y Gonçalves distinguen entre una competencia general y una competencia específica (Gonçalves, 2003, 2005; Alves y Gonçalves, 2007). La competencia general del traductor se define como «all knowledge, abilities and strategies a successful translator masters and which lead to an adequate performance of translation tasks» (Alves, Magalhães, y Pagano, 2000, p. 13). La competencia específica del traductor se considera una supercompetencia cuya función principal es la de coordinar una serie de subcompetencias que operan principalmente mediante procesos metacognitivos conscientes (Alves y Gonçalves, 2007). Las subcompetencias que forman parte de la competencia específica provienen y se adaptan

del modelo de PACTE (2000, 2003), concretamente la subcompetencia instrumental, la subcompetencia conocimientos de traducción y los componentes psicofisiológicos.

Los aspectos culturales no se incluyen en el modelo de competencia del traductor. El motivo por el cual no se incluye la subcompetencia extralingüística (donde se situarían los aspectos culturales) es, según los autores, que esta subcompetencia engloba cualquier tipo de conocimiento que el traductor pueda poseer, ya sea de tipo procedimental o declarativo.

3.2. Modelos de competencia (inter)cultural del traductor

En este apartado presentamos los modelos de competencia (inter)cultural que no están directamente vinculados a ningún modelo de competencia traductora. Cabe destacar que algunos autores utilizan la denominación *competencia cultural* y otros *competencia intercultural*. En el texto que sigue se utiliza el término utilizado por cada autor.

3.2.1. El traductor como comunicador intercultural según Arjona

Arjona (1978) presenta el diseño del plan de estudios del Máster en Comunicación Intercultural del Monterey Institute of Foreign Studies. Arjona define la traducción como «[a] generic term for the inter-lingual, socio-linguistic, and cultural transfer of any message from one community to another through various modes of written, oral, or mechanical means, or combinations thereof [...]» (1978, p. 36). La cultura recibe una gran importancia y se considera una parte central del proceso traductor:

[...] our program first aims at sensitizing the student to the basic problems of intercultural/interpersonal communication: understanding, non-understanding, and mis-understanding. The extent of the likeness and differences in frames of reference, value systems, or World Views of the cultures involved, in terms of both their cognitive and affective distances from each other, determines the dimension of the problem. Culture, then, is seen as the factor which calls for the exchange of ideas and messages, not merely of words, when people of differing linguistic communities attempt to communicate. (Arjona, 1978, p. 36)

Arjona considera al traductor un comunicador intercultural que debe actuar como analista lingüístico y cultural al recibir el mensaje del emisor, como procesador de la

información de acuerdo con la cultura del emisor y la del receptor y finalmente como conductor de la información del mensaje original mediante los códigos culturales y lingüísticos del receptor (1978, p. 38). Arjona postula la importancia de la dimensión cultural en todas las fases del proceso traductor y se aleja de una concepción lingüística de la traducción, entendiendo la cultura como un marco que engloba todo el acto traductor.

VALORACIÓN

A pesar de que Arjona no propone un modelo de competencia (inter)cultural del traductor, es una de las primeras autoras en considerar al traductor como un comunicador intercultural. Además, su idea de que la cultura influye en todos los estadios del proceso traductor ha llegado hasta modelos más recientes, como el de Yarosh (2012).

3.2.2. El modelo de competencia de mediación de Taft

El modelo de competencia de mediación de Taft (1981) representa una de las primeras propuestas de modelización de la competencia de mediación. Taft (1981, p. 58) considera que un traductor también puede actuar como mediador y compara la traducción automática y la traducción humana para ejemplificar que la traducción automática no es capaz de interpretar el sentido del emisor de acuerdo con la cultura de del receptor y, por tanto, no es capaz de seleccionar las soluciones más adecuadas culturalmente. Taft define el mediador cultural como:

a person who facilitates communication, understanding, and action between persons or groups who differ with respect to language and culture. The role of the mediator is performed by interpreting the expressions, intentions, perceptions, and expectations of each cultural group to the other, that is, by establishing and balancing the communication between them. In order to serve as a link in this sense, the mediator must be able to participate to some extent in both cultures. Thus, a mediator must be to some extent bicultural. (1981, p. 53)

Según Taft (1981, p. 56), el mediador cultural debe ser capaz de identificar y anticipar posibles problemas comunicativos a causa de las diferencias en la concepción del motivo por el cual se está estableciendo el intento de comunicación.

A pesar de que Taft (1981, p. 56) considera que el mediador cultural debe tener conocimientos avanzados en las dos culturas entre las cuales se media, admite que no siempre se da esta situación y, pese a ello, puede llegarse a una mediación exitosa. Para

ello, Taft distingue cuatro competencias generales que debe poseer un mediador cultural (1981, pp. 73–74):

- Conocimientos sobre la sociedad, como su historia, folklore, tradiciones, costumbres, valores y prohibiciones, el medio natural y su importancia para la sociedad, sociedades colindantes, personajes relevantes de la sociedad, etc.
- Habilidades comunicativas, como ser capaz de utilizar recursos gráficos para facilitar la comunicación, ser capaz de utilizar las convenciones lingüísticas y gestuales adecuadas, etc.
- Habilidades técnicas, como ser capaz de realizar rituales culturales, utilizar instrumentos y creaciones materiales, etc.
- Habilidades sociales, como ser capaz de comportarse de manera adecuada según la situación, ser capaz de autocontrolarse, etc.
- Habilidad de actuar como mediador. El mediador debe conocer su papel en el proceso de mediación y lo que las dos culturas mediadas esperan de él.

Según Taft (1981, p. 74), las competencias requeridas dependerán de las culturas entre las cuales se quiere mediar. A nuestro parecer, el mediador sigue necesitando esa competencia, aunque no sea consciente de su aplicación. Además de estas competencias, Taft (1981, pp. 75–76) considera que, para que una mediación sea realmente efectiva, el mediador debe poseer las estructuras cognitivas necesarias para percibir una cultura de la misma manera que sus miembros y para anticipar las respuestas emocionales de los miembros de una cultura.

Taft enumera una serie de variables que pueden determinar la competencia de mediación cultural de un individuo. Estas variables son (1981, pp. 77–79):

- Las habilidades del individuo. Según Taft, algunos individuos tienen una mayor habilidad de aprendizaje de otras lenguas y otras culturas, lo que les facilita el proceso de adquisición de las competencias necesarias para mediar.
- La formación recibida. Taft considera que haber recibido formación tanto en las lenguas de las culturas como las culturas en sí facilita el proceso de mediación.

- La personalidad del individuo. Hay individuos con una personalidad que se ajusta más a las características personales que según Taft debería tener un mediador, como por ejemplo la tolerancia, la autoconfianza, la aceptación de otras culturas, etc.
- Las motivaciones intrínsecas del individuo. Con esta variable Taft se refiere a la motivación del individuo causada por el interés intrínseco en la mediación.
- Las motivaciones extrínsecas del individuo. Algunos individuos pueden tener distintas motivaciones extrínsecas, como por ejemplo el reconocimiento social, el estatus laboral, etc.
- Los factores relacionados con el trasfondo del individuo. Según Taft, los individuos que han vivido en ámbitos multiculturales suelen tener una predisposición más abierta con respecto a la mediación.

VALORACIÓN

La propuesta de Taft, aunque no se restringe al traductor como mediador, supone la primera modelización del concepto de competencia de mediación. Sin embargo, posee ciertas limitaciones. En primer lugar, se trata de una propuesta teórica que no ha sido validada empíricamente. En segundo lugar, Taft reconoce que, sin poseer todas las competencias que enumera en su propuesta, un individuo puede mediar de forma exitosa. Por tanto, no parece haber una distinción clara entre el mediador profesional y el que no lo es.

3.2.3. El modelo de competencia cultural de Witte

Witte bebe de las teorías funcionalistas y, más concretamente, parte de la teoría del escopo de Reiss y Vermeer (1984) y de la teoría de la acción traslativa de Holz-Mänttari (1984). La autora denomina a estas dos teorías la *Allgemeine Translationstheorie*, la teoría general de la traducción (2000, p. 23), y la define a partir de tres aspectos principales. En primer lugar, define la traducción como un tipo especial de interacción y a su vez de comunicación y, por tanto, una acción compleja cuyo objetivo último es posibilitar la comunicación intercultural. El segundo aspecto general es la orientación prospectivo-funcional de esta teoría, es decir que las acciones se realizan con una intención concreta para cumplir con un objetivo concreto y, por tanto, la teoría general de la traducción como tipo de interacción y comunicación especial tiene una orientación

funcional respecto al objetivo de la traducción. El tercer aspecto es el papel del traductor como experto. Según Holz-Mänttari, citada en Witte (2000, p. 28), «[d]er Bedarfsträger ist kein Experte für Translation. Wenn er beschreiben soll, wie denn der Text, den er braucht, nun aussehen soll, ist er schlicht überfordert»⁵. En la teoría general de la traducción, al traductor se le reconoce el papel de experto que actúa con responsabilidad propia. Según la autora, el traductor solo puede ofrecer una parte de la oferta informativa del texto de partida y, por tanto, la adecuación de la traducción estará regida por el cumplimiento del escopo de la traducción.

DEFINICIÓN DE CULTURA

Una vez establecidas estas bases, Witte empieza por reflexionar sobre el término cultura para llegar a una definición que se adecúe al marco de la competencia cultural del traductor. Para definir este concepto, Witte parte de la definición de Göhring (1978, p. 10; citado en Witte, 2000, p. 51):

«Kultur ist all das, was das Individuum wissen und empfinden können muss, 1) damit es beurteilen kann, wo sich Einheimische in ihren verschiedenen Rollen so verhalten, wie man es von ihnen erwartet [...], und wo sie von den Erwartungen [...] abweichen; 2) damit es sich in Rollen der Zielgesellschaft, die ihm offen stehen, erwartungskonform verhalten kann, sofern es dies will und nicht etwa bereit ist, die Konsequenzen aus erwartungswidrigem Verhalten zu tragen [...], 3) zur Kultur gehört auch all das, was das Individuum wissen und empfinden können muss, damit es die natürliche und die vom Menschen geprägte oder geschaffene Welt wie ein Einheimischer wahrnehmen kann»⁶

A su vez, Vermeer parte de esta definición y comenta que la cultura son «die Menge aller Verhaltensnormen und –konventionen einer Gesellschaft und der Resultate aus den normbedingten und konventionellen Verhaltensweisen»⁷ (Witte, 2000, p. 53).

⁵ El iniciador no es un experto en traducción. Por ello, si se le pide que describa cómo debe ser el texto que necesita, se le está exigiendo algo que sobrepasa sus capacidades. Traducción al español de Witte (2005, p. 38).

⁶ Una cultura es todo aquello que un individuo debe ser capaz de conocer y sentir para 1) poder valorar en qué casos los autóctonos de esa cultura se comportan tal como se espera de ellos y en qué casos se distancian de esas expectativas, 2) para poder comportarse en la sociedad de destino tal como se espera de él, siempre que él quiera y no esté preparado para aceptar las consecuencias de un comportamiento desfavorable a las expectativas de esa sociedad y 3) también pertenece a una cultura todo aquello que el individuo debe ser capaz de conocer y sentir para poder percibir el mundo natural o artificial tal como lo hace un autóctono. Traducción propia.

⁷ Todas las normas y convenciones de comportamiento de una sociedad y las acciones resultantes de los comportamientos normativos y convencionales. Traducción propia.

LOS CULTUREMAS Y LA PERCEPCIÓN DEL OTRO

Con el fin de poder determinar cuáles son las normas y convenciones de comportamiento de una cultura concreta, la autora comenta que el procedimiento para la delimitación de las unidades culturales se realiza mediante un proceso de comparación a nivel paracultural. La autora define paracultura como un estrato cultural que engloba distintas diaculturas, es decir, distintos grupos sociales que comparten una misma paracultura. Para definir estas unidades culturales de análisis, la autora parte del concepto de culturema de Oksaar (1988; cf. 2.3.4. *El concepto de culturema según Vermeer y Nord*).

Sin embargo, para poder delimitar aspectos de las culturas en culturemas, al tratarse de un proceso de comparación, el individuo necesita poseer lo que Witte denomina una *cultura primaria* (que en muchos casos corresponde a la cultura materna) que permita tener un marco de referencia para la comparación de la cultura extranjera sobre la propia. La adquisición de la cultura primaria se realiza mediante proceso de *socialización* o *enculturación*. Witte toma la definición del proceso de socialización de Berger y Luckmann, quienes lo definen como «the comprehensive and consistent induction of an individual into the objective World of a society or a sector of it» (Berger y Luckmann, 1967, p. 130; citado en Witte, 2000, p. 61). Vermeer distingue dos tipos de enculturación: la primaria (cultura materna o base) y la secundaria (cultura extranjera). El mundo de la socialización primaria se interioriza y se percibe como una realidad correcta y absoluta. A pesar de la distinción entre enculturación primaria y secundaria, Witte parte de la idea de que el traductor en su condición de experto en comunicación intercultural no debe concebir la cultura primaria como una realidad absoluta para poder comparar las dos culturas de trabajo. Para Witte, esta distanciamiento consciente de la cultura primaria es una de las nociones básicas de la competencia bicultural del traductor.

Durante el proceso de socialización, el individuo aprende a comunicarse y a desarrollar estrategias comunicativas en su cultura primaria. Según Witte, estas estrategias varían también dentro de cada diacultura, aunque esto no impide la comunicación con otras diaculturas de una misma paracultura. Por tanto, la interacción comunicativa entre los individuos de una misma diacultura o paracultura se produce porque las estrategias que utilizan los individuos siguen las normas de comportamiento que esperan y comparten los interactantes en la comunicación. Witte afirma que las relaciones interpersonales y los significados de las acciones sociales surgen de las

situaciones donde se produce una interacción entre miembros de una diacultura o paracultura. Estos significados son dinámicos y pueden cambiar a lo largo del tiempo. Sin embargo, los significados no varían de manera aislada, sino que se negocian teniendo en cuenta lo que Witte denomina *Bedeutungstraditionen* (2000, p. 69), es decir, tradiciones de significado. Estas tradiciones son específicas de una paracultura; son las experiencias previas que el grupo ha ido almacenando y también las expectativas que surgen de la interacción comunicativa. En el caso de la comunicación intercultural a través de la acción traslativa, la negociación del significado se realiza por medio del traductor y, por tanto, este debe negociar entre dos modelos de la realidad distintos para hacerlos compatibles. Es decir, el traductor negocia el significado no para su propio interés sino para el de otro receptor bajo una finalidad traductora específica. Según Witte, el traductor debe poseer la competencia de enlazar los planos del qué y para qué con el plano de la interacción y debe saber qué consecuencias tiene o puede tener una acción comunicativa concreta en la interacción comunicativa.

LA CULTURA EN LA ACCIÓN COMUNICATIVA

Toda acción comunicativa contiene una parte de producción y de recepción. En la comunicación intercultural como acción traslativa es en el proceso de recepción donde se adquiere el conocimiento sobre las culturas extranjeras. Witte se basa en Beneke para explicar que el proceso de comprensión de una cultura extranjera se realiza a través de estructuras de reconocimiento ya disponibles (2000, p. 75). Se accede a aquello que se percibe como nuevo mediante aquello que ya es conocido. La comparación es el proceso mediante el cual se adquiere el conocimiento sobre la cultura secundaria y, al comparar un fenómeno cultural con la base de la cultura primaria, se perfila este fenómeno como parecido o no parecido. De esta manera, se pueden clasificar los elementos comparados tanto en una clasificación positiva (es como) como negativa (no es como). De esta manera empieza el proceso de categorización, es decir, de dar nombre a los estímulos provenientes del mundo percibido. Los significados que se dan a estos estímulos se aprenden a través de la socialización en la cultura primaria. Por tanto, en un contacto intercultural, la interpretación, la percepción y la valoración de una cultura extranjera se realiza a través de la comparación con la cultura propia. En consecuencia, el conocimiento que se posee de la cultura extranjera está directamente relacionado con la cultura propia.

Witte llega a la conclusión de que la percepción, la interpretación y la valoración de los fenómenos culturales extranjeros se basa más en la cultura primaria cuanto menor es

el conocimiento previo por parte del receptor sobre la cultura extranjera. Witte también defiende que, a medida que se van adquiriendo experiencias al relacionarse con la cultura extranjera, así como también a través de la adquisición de conocimientos más profundos de esa cultura, puede controlarse la adecuación de esas proyecciones e incluso pueden modificarse en el caso de que sean erróneas. Esto puede ser incluso motivo de dudas para el individuo sobre la validez de los modelos de significado de la propia cultura: la obiedad con la cual se percibe la cultura propia puede romperse al percibir valores y conductas de culturas extranjeras y puede provocar un descontentamiento con la propia cultura o la cultura extranjera puede percibirse como una amenaza a los valores de la cultura propia. Por ello, Witte considera que «[i]n der vom Translator gesteuerten interkulturellen Kommunikation ist es dessen Aufgabe, die potentiell negativen Auswirkungen gegenseitiger Fehleinschätzungen der Partner zu antizipieren und skoposadäquat zu kompensieren»⁸ (2000, p. 120).

LA COMPETENCIA CULTURAL DEL TRADUCTOR

Una vez observada la complejidad y el relativismo de la percepción y recepción de fenómenos culturales y la dificultad de objetivar la competencia bicultural, Witte se centra en la competencia cultural del traductor. La competencia cultural se define como «la capacidad de tomar conciencia crítica de lo que se 'sabe' de forma inconsciente y de 'aprender' conscientemente lo que no se 'sabe' de la propia cultura y de otra(s) cultura(s), así como la capacidad de relacionar y contrastar dichas culturas con el fin de poder recibir y producir comportamientos de acuerdo con el objetivo de la comunicación y orientados a la situación comunicativa, con respecto a las necesidades comunicativas de al menos dos actantes de dos culturas distintas, con el fin de hacer posible la comunicación entre estos actantes» (Witte 2000, p. 163; citado y traducido en Witte, 2005, p. 50). Se trata de una competencia basada en la habilidad del traductor para comparar fenómenos culturales de una cultura extranjera con la cultura propia y trasladarlos a la cultura meta de una manera adecuada según el escopo de la traducción y manteniendo la interacción comunicativa. En un primer estadio de la comparación, el traductor da un valor a ese fenómeno cultural tanto en la cultura extranjera como en la cultura meta. Si el traductor posee una competencia bicultural suficiente, será capaz de percibir, interpretar y valorar

⁸ Es deber del traductor en la comunicación intercultural anticipar y compensar según el escopo de la traducción aquellas consecuencias potencialmente negativas, así como aquellas valoraciones erróneas de la otra cultura. Traducción propia.

la cultura extranjera adecuadamente (es decir, alejado de su valoración personal porque tiene en cuenta que la comunicación tiene otro destinatario que no necesariamente le incluye a él). Teniendo en cuenta que la recepción de fenómenos culturales está condicionada por las expectativas de percepción específicamente culturales de la cultura primaria, el traductor deberá escoger si da prioridad a la función o al valor del fenómeno cultural de partida. Es decir, el traductor deberá escoger una solución u otra según sea el escopo de la traducción. Según Witte, y usando la terminología de Venuti, estas decisiones pueden llevar al traductor a escoger entre una estrategia de exotización o de apropiación. Sin embargo, Witte no es partidaria de utilizar la exotización en cualquier situación (2000, p. 141).

COMPETENCIA-EN-CULTURAS Y COMPETENCIA-ENTRE-CULTURAS

Witte (2000, p. 165) diferencia entre la *competencia-en-culturas* y la *competencia-entre-culturas*. La *competencia-en-culturas* incluye las tendencias de percepción y los patrones de comportamiento, actitudes, valores, etc. relacionados con una cultura (o las culturas de trabajo). Aquí también se incluye el concepto sobre qué significa traducir o interpretar en esa cultura determinada (Witte, 2005, p. 51). Según Witte, aunque este concepto no proviene necesariamente de expertos, puede influir en el papel que toma el traductor o el intérprete en el proceso traslativo.

Para Witte, la *competencia-entre-culturas* se define como «la capacidad de formular hipótesis acerca de los conocimientos previos (experiencias, expectativas, actitudes, etc.) que los interactantes tienen el uno sobre el otro, así como la capacidad de apreciar la posible influencia de dichos conocimientos previos sobre la actuación de los interactantes en la situación de contacto intercultural» (2005, p. 52). Se trata, por tanto, de la habilidad del traductor de analizar los conocimientos previos de los interactores de manera experta con el fin de anticipar comportamientos que puedan ser inadecuados desde una perspectiva cultural y también para evitar que estos comportamientos sean la causa de interpretaciones equívocas que dificulten la comunicación entre ambas partes. Sin embargo, Witte (2005, p. 52) admite que el traductor no necesariamente debe adaptarse a las expectativas de ambas partes ya que, quizá, ese no es el escopo de la traducción.

Witte destaca que esta competencia es un componente más de la competencia traductora. Lo justifica señalando que, por ejemplo, con una larga estancia en el extranjero se pueden desarrollar las competencias lingüísticas y culturales, pero no necesariamente

la competencia traductora. También destaca que el traductor no debe conocer todos los tipos de comportamientos específicos de una cultura, sino que debe estar preparado para la posible aparición de diferencias y ser consciente de su relevancia. Es decir, el traductor debe desarrollar estrategias para poder resolverlas y anticiparlas.

VALORACIÓN

A pesar de la complejidad teórica que encierra este modelo, se trata de una propuesta no validada empíricamente. Se trata de un modelo desvinculado de la competencia traductora, con lo que no se deduce cómo interactúan las subcompetencias de la competencia traductora y la competencia cultural. Finalmente, algunos conceptos son de difícil aplicación a la traducción, puesto que la definición de competencia cultural de Witte se centra en la percepción y la producción de comportamientos adecuados de acuerdo con la situación y la finalidad comunicativa. Si bien la producción de comportamientos adecuados puede ser relevante en interpretación (especialmente en los servicios públicos), esta idea es difícil de trasladar a la traducción.

3.2.4. El modelo de competencia cultural de Bahumaid

En un estudio sobre la competencia cultural de los estudiantes de máster de traducción inglés-español en Emiratos Árabes Unidos, Bahumaid (2010) propone un modelo de competencia cultural en traducción. Bahumaid basa el modelo de competencia cultural en la definición de cultura de Nida (1994, p. 157): «the total beliefs and practices of a society». Este modelo se centra en siete elementos, organizados en tres categorías generales (Bahumaid, 2010, pp. 570–571):

- Conocimientos enciclopédicos sobre la cultura de partida y de llegada. Se incluyen dos elementos: 1) conocimientos sobre aspectos históricos, geográficos, políticos, económicos, sociales, culturales, educativos, legales, administrativos, etc., y 2) aspectos relacionados con los países de las lenguas de partida y de llegada.
- Conciencia cultural. De nuevo, se distinguen dos elementos, que son: 1) conciencia de la relación entre la lengua y la cultura en todas sus vertientes y su implicación para el traductor, y 2) conciencia de las similitudes y diferencias culturales entre las lenguas de partida y de llegada.

- Habilidades específicas de traducción. Se agrupan en esta categoría tres elementos: 1) experiencia en el uso de estrategias traductorales para la traducción de textos con carga cultural; 2) la adquisición de habilidades para la traducción de términos culturales, y 3) experiencia en el uso de procedimientos de traducción utilizados para traducir términos culturales.

VALORACIÓN

A diferencia de otros autores, el modelo de Bahumaid hace una distinción clara entre conocimientos, habilidades y actitudes, a pesar de que en esta última categoría solamente se recoge una actitud. Sin embargo, el modelo no ha sido validado ni se basa en investigaciones previas del autor o de otros autores y, en consecuencia, esto supone una limitación para su aplicación. Además, el modelo no se vincula a ningún modelo de competencia traductora, lo que supone una dificultad a la hora de describir la tarea que realiza el traductor al resolver problemas de traducción de índole cultural, porque también se activan subcompetencias de la competencia traductora. Finalmente, Bahumaid tampoco hace referencia a la interrelación de los componentes de su modelo de competencia cultural, aunque esta debería existir tal como se deduce de los contenidos asignados a cada componente.

3.2.5. El modelo de competencia intercultural de PICT

Promoting Intercultural Competence in Translators (PICT) es la designación de un proyecto financiado por la Unión Europea cuyo objetivo es establecer un marco curricular para la enseñanza de la competencia intercultural en la formación de traductores en centros de enseñanza universitaria. El proyecto se inició en 2011 y finalizó en 2013. En este proyecto han participado la University of Eastern Finland, la Intercultural School (ISIT), la International Language Association (ICC), la Jagiellonian University of Kraków, la Universidad de Boloña, la Universidad de Sofía St. Kliment Ohridski y la University of Westminster.

El modelo de competencia intercultural propuesto por PICT (2012b) no menciona explícitamente en qué concepto de cultura se basa, aunque cita la definición de Triandis (1995, p. 6) como una conceptualización de la cultura: «shared beliefs, attitudes, norms, roles, and values found among speakers of a particular language who live during the same historical period in a specified geographic region».

El modelo de PICT contiene tres dimensiones constituidas por varias subdimensiones. Estas son (PICT, 2012b):

— Dimensión teórica.

- Conceptos clave de la teoría de la comunicación intercultural. El traductor debe poseer conocimientos sobre conceptos clave como el de cultura, el de identidad, cómo se forman representaciones culturales, cómo se interpreta a otras culturas, etc.
- Herramientas conceptuales para analizar aspectos culturales desde una perspectiva intercultural. El traductor debe conocer y debe ser capaz de utilizar herramientas conceptuales para analizar aspectos culturales como las relaciones interculturales, las dimensiones interculturales de los textos y las prácticas discursivas y culturales a distintos niveles sociales. Algunas de estas herramientas son los marcos para la comparación cultural, las escalas de concienciación cultural, etc.
- Conocimiento del contexto cultural de la traducción. El traductor debe conocer y debe ser capaz de gestionar las diferencias entre las prácticas profesionales en el ámbito profesional de la traducción.
- La relación entre la teoría de la comunicación intercultural y la teoría de la traducción. El traductor debe conocer la teoría de la traducción y la teoría de la comunicación intercultural y debe ser capaz de establecer vínculos entre ellas.

— Dimensión textual.

- Análisis comparativo de cuestiones culturales desde la perspectiva de los destinatarios de partida y de llegada. El traductor debe ser capaz de identificar diferencias culturales entre el lector del texto de partida y el del texto meta, de evaluar el efecto que tienen en la comunicación y de aplicar estrategias creativas y flexibles que eviten la estereotipación y el prejuicio.
- Análisis comparativo de los textos desde una perspectiva intercultural. El traductor debe ser capaz de identificar y de analizar diferencias culturales en convenciones textuales.

- Identificación de problemas de no equivalencia y aplicación de estrategias para solucionarlos. El traductor debe ser capaz de aplicar estrategias (como la explicitación, la omisión, la substitución, etc.) para resolver problemas de no equivalencia y debe ser capaz de justificar sus decisiones traductoras.
- Identificación y gestión del impacto de la cultura interiorizada del traductor y de las reacciones emocionales frente a elemento de la cultura de partida que aparezcan en el texto. El traductor debe ser capaz de aplicar estrategias para mitigar el impacto de su cultura interiorizada en el proceso traductor y en el producto de la traducción.

— Dimensión interpersonal.

- Concienciación cultural y empatía. El traductor debe ser capaz de evitar caer en preconcepciones culturales y de ser comprensivo y tolerante con otras culturas.
- Curiosidad y proactividad en cualquier forma de contacto con otras culturas. El traductor debe tener una actitud proactiva y curiosa hacia otras culturas.
- Sensibilidad para identificar posibles conflictos comunicativos. El traductor debe ser capaz de evitar posibles conflictos comunicativos y es capaz de gestionarlos adecuadamente si se producen.
- Posicionamiento social. El traductor debe conocer las normas sociales de otras culturas y es capaz de tomar decisiones respecto a si debe adecuarse a esas normas.

VALORACIÓN

La propuesta de competencia intercultural de PICT es una de las más completas y detalladas. Sin embargo, a nuestro parecer contiene una serie de limitaciones que resumimos a continuación.

En primer lugar, se trata de una propuesta no validada. Si bien surge de un análisis del estado de la cuestión de la enseñanza de la competencia intercultural en centros universitarios con formación de posgrado en traducción, el proyecto PICT no ha contado con la validación de su propuesta como colofón para su investigación.

En segundo lugar, destaca la incorporación de una dimensión entera orientada hacia la teoría, tanto de la traducción como de la comunicación intercultural cuando ningún modelo de competencia traductora que hayamos analizado no incluye un componente teórico⁹. Ahora bien, algunos modelos (Hansen, 1997; PACTE, 2003; Shreve, 2006; EMT Expert Group, 2009) sí incluyen ciertos conocimientos más o menos explícitos sobre el funcionamiento de la traducción, aunque sin vincularlos a teorías explícitas. En estos modelos, los aspectos teóricos se orientan hacia 1) el uso de un metalenguaje, 2) la justificación de las decisiones tomadas, y 3) la reflexión sobre el proceso traductor propio y en la mejora de este (por ejemplo, mediante la selección consciente de métodos y estrategias para resolver problemas de traducción).

En tercer lugar, el modelo de competencia intercultural de PICT no se vincula a los modelos de competencia traductora. Esto plantea una dificultad importante tanto a investigadores como a docentes a la hora de incorporar el modelo a sus investigaciones o diseños curriculares.

Finalmente, el modelo de PICT no menciona la posible interrelación de las dimensiones que forman la competencia intercultural del traductor. El componente estratégico de muchos modelos de competencia traductora hace referencia de manera más o menos explícita a esta interacción entre los constituyentes de la competencia traductora¹⁰. Además, consideramos que es necesario establecer relaciones entre las dimensiones y subdimensiones de la competencia intercultural, puesto que todas ellas deberían aplicarse conjuntamente en la traducción como actividad profesional.

En resumen, consideramos que este es uno de los modelos de competencia intercultural del traductor más completos. Además, como veremos en 3.3.12. *El estado de la cuestión en la adquisición de la competencia intercultural en Europa según el proyecto PICT*, PICT diseñó una escala de desempeño para cada una de las subdimensiones del modelo (PICT, 2012b). Esta aportación es de gran relevancia para la didáctica de la competencia intercultural del traductor.

⁹ Wilss (1976), Delisle (1980), Roberts (1984), Nord (1988), Bell (1991), Hewson y Martin (1991), Pym (1993, 2003), Neubert (1994, 2000), Kiraly (1995), Cao (1996), Hurtado Albir (1996a), Hatim y Mason (1997), Hansen (1997), Campbell (1998), Risku (1998), Kelly (2002, 2005), PACTE (2003), Gonçalves (2005), Shreve (2006), Alves y Gonçalves (2007), EMT Expert Group (2009) y Göpferich (2009).

¹⁰ Wilss (1976); Bell (1991); Cao (1996); Hurtado Albir (1996a, 1996b); Hatim y Mason (1997); Neubert (1994, 2000); Kelly (2002, 2005); PACTE (2003); EMT Expert Group (2009); Göpferich (2009).

3.2.6. *El modelo de competencia intercultural de Yarosh*

Yarosh (2012, 2015) parte de la definición de competencia cultural de Witte para desarrollar su propuesta de modelo de competencia intercultural. Yarosh basa su modelo de competencia intercultural del traductor en una mezcla de las definiciones de Tylor (1871, p. 1; TABLA 1.1), Malinowski (1931, p. 621; TABLA 1.2) y Geertz (1973; TABLA 1.12), aunque no formula ninguna definición concreta. Al igual que el modelo de PICT, el de Yarosh no solamente incluye habilidades interculturales relacionadas con el proceso traductor en sí, sino que incluye también habilidades interculturales de corte general aplicables al desarrollo de la profesión del traductor. Además del modelo de competencia intercultural del traductor, Yarosh propone una tabla con dieciocho objetivos de aprendizaje de la competencia intercultural del traductor vinculados a indicadores de niveles de desempeño (Yarosh, 2015; cf. TABLA 3.2; cf. 3.3.13. *Los objetivos de aprendizaje y los indicadores de nivel de la competencia intercultural propuestos por Yarosh*).

El modelo de competencia intercultural de Yarosh contiene ocho factores que presentamos que a continuación (2012, pp. 281–287):

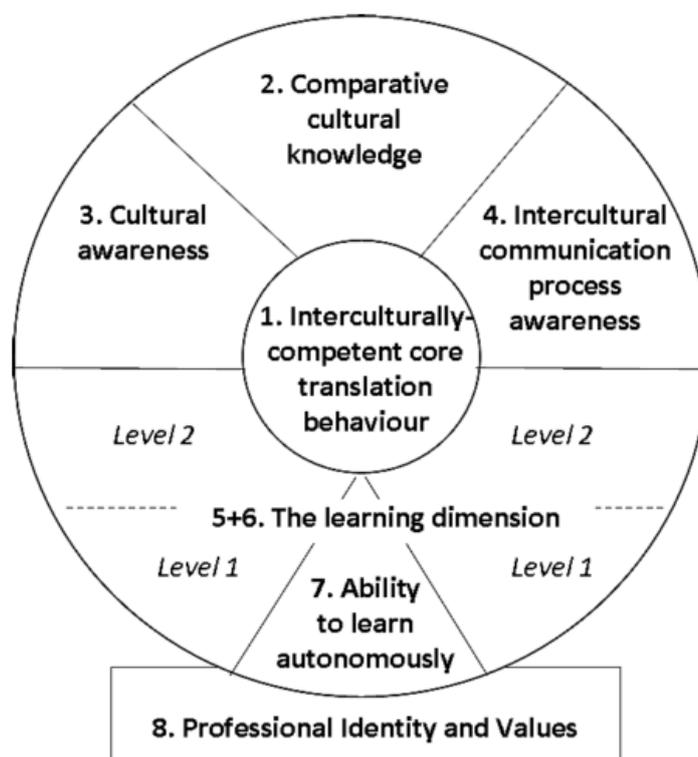
- Enfoque intercultural del proceso traductor (*interculturally-competent core translation behavior*). En este factor se incluyen los comportamientos que debe tener el traductor para tener en cuenta la naturaleza intercultural de todos los estadios de desarrollo del proceso traductor.
- Conocimiento comparativo cultural. Se recogen en este factor los conocimientos sobre diferencias y similitudes entre las culturas con las cuales el traductor tiende a trabajar. Yarosh distingue varios tipos de culturas: nacionales, supranacionales, regionales, locales y profesionales, entre otras. Estas culturas corresponden a la del autor o la de los receptores del texto original y a la de los receptores del texto de llegada. En cuanto a las diferencias y las similitudes, Yarosh destaca las siguientes: diferencias o similitudes en actitudes, en conocimientos y creencias, en modos de comportamiento y en la adecuación de estos en contextos distintos.
- Concienciación cultural. En este factor se recoge la toma de conciencia de que las culturas (independientemente del nivel al cual se sitúen) condicionan el comportamiento y la manera en que los miembros de esas culturas perciben el

mundo. Este condicionante es la causa por la cual los miembros de las culturas consideran que sus comportamientos y percepciones son objetivos y universales.

- Concienciación del proceso comunicativo intercultural. En este factor se incluye la toma de conciencia de que las culturas influyen en el proceso comunicativo y, en concreto, el proceso de comunicación intercultural.
- Dimensión de aprendizaje 1. En el primer nivel de la dimensión de aprendizaje, se incluye la concienciación sobre los métodos que tiene el traductor para desarrollar su competencia intercultural y para acostumbrarse a aprender sobre culturas extranjeras.
- Dimensión de aprendizaje 2. En el segundo nivel de la dimensión de aprendizaje, se incluye la aceptación de que el aprendizaje de aspectos sobre la cultura propia es tan importante como el aprendizaje sobre aspectos de otros grupos culturales.
- Capacidad de aprendizaje autónomo. Se incluye en este factor la capacidad de desarrollar la competencia intercultural del traductor de manera autónoma.
- Identidad profesional y valores. Se incluyen en este factor los valores asociados con el papel del traductor profesional en el proceso de mediación intercultural.

A diferencia del modelo de PICT, el de Yarosh no incorpora conocimientos teóricos sobre comunicación intercultural y teoría de la traducción y, además, tiene en cuenta la interrelación de los factores que constituyen la competencia intercultural. De hecho, la versión gráfica de su modelo concibe la competencia intercultural como un todo constituido por diversos factores interrelacionados (FIGURA 3.1).

FIGURA 3.1. Modelo de competencia intercultural de Yarosh (2015, p. 134)



La inclusión de estos dos aspectos aporta al modelo un mayor grado de equiparabilidad con los modelos de competencia traductora. De hecho, Yarosh considera que su modelo de competencia intercultural encaja en la concepción de la competencia traductora del EMT e intenta establecer un vínculo entre los factores del modelo de competencia intercultural y los componentes del modelo de competencia traductora del EMT (2012, p. 290):

- El factor central *enfoque intercultural del proceso traductor* se relaciona con la competencia de provisión de servicios. Yarosh propone que la competencia se denomine *interculturally-competent translation service provision* (2012, p. 290).
- El factor de *identidad profesional y valores* podría representar el nexo entre las competencias de la competencia traductora.
- El resto de factores de la competencia intercultural de Yarosh se situarían en la competencia intercultural del modelo del EMT.

Que los factores del modelo de competencia intercultural de Yarosh se solapen o se integren en el modelo de competencia traductora del EMT (también son fácilmente integrables en el modelo de PACTE) es un punto a favor del uso conjunto del modelo de competencia intercultural y de competencia traductora (recordemos que PICT recomendaba la incorporación de sus tres dimensiones al modelo de competencia traductora del EMT; cf. 3.1.1.13. *El modelo de competencia traductora del EMT*) puesto que, por sí solo, el modelo de competencia intercultural no recoge todos los factores que debe conocer y ser capaz de hacer un traductor en su actividad profesional.

COMPARACIÓN ENTRE EL MODELO DE YAROSH Y EL DE PICT

En cuanto al contenido del modelo, Tomozeiu y Kumpulainen (2016, pp. 10–12) comparan los factores del modelo de competencia intercultural de Yarosh y las dimensiones y subdimensiones del modelo de PICT. Los autores llegan a la conclusión general de que ambos modelos son complementarios, ya que los elementos que forman la competencia intercultural son muy parecidos, aunque se analizan desde puntos de vista distintos. Consideran que el factor *enfoque intercultural del proceso traductor* de Yarosh es una metacompetencia equiparable a la dimensión textual e interpersonal de PICT. El factor de *conocimiento comparativo cultural* corresponde a la dimensión textual de PICT, mientras que los factores de *concienciación cultural*, *concienciación del proceso comunicativo intercultural* e *identidad profesional y valores* corresponderían a la dimensión interpersonal de PICT.

En cuanto a las diferencias entre los dos modelos, Tomozeiu y Kumpulainen (2016, pp. 10–12) destacan las dos siguientes. En primer lugar y como habíamos indicado anteriormente, el modelo de Yarosh no incluye una dimensión teórica explícita donde se sitúen los conocimientos sobre teoría de la comunicación intercultural y teoría de la traducción. En segundo lugar, el modelo de PICT no incorpora dimensiones de aprendizaje. En relación con esto, Tomozeiu y Kumpulainen consideran que:

incorporating the learning element turns a model from competence model to a competence *acquisition* model; while willingness to lifelong learning is important, it is not specific to intercultural competence only, but it is vital in the acquisition of any competence (2016, p. 12; cursivas del original).

PROCESO DE VALIDACIÓN DEL MODELO

Con el fin de medir el nivel de competencia intercultural del traductor en estudiantes de traducción y de validar el constructo de competencia intercultural del traductor, Yarosh diseñó dos instrumentos de recogida de datos: un cuestionario de autoevaluación y una prueba de rendimiento (*performance test*) basados en una serie de objetivos de aprendizaje formulados a partir de los factores del modelo de competencia intercultural del traductor. Estos dos instrumentos se administraron solamente a estudiantes de traducción y no a traductores profesionales (Yarosh, 2012, p. 159). Mientras que el cuestionario de autoevaluación se construyó utilizando ítems con respuesta de escala de Likert de cinco niveles, la prueba de rendimiento contenía ítems de respuesta construida cerrada (Yarosh, 2012, p. 160). Para evaluar las respuestas de la prueba de rendimiento, Yarosh diseñó una rúbrica con distintos niveles de desempeño de cada uno de los ítems medidos.

A pesar de tratarse de la competencia intercultural del traductor, la prueba de rendimiento no incluye ninguna tarea de traducción (ni de textos ni de fragmentos) ni de justificación de las decisiones traductoras. Tampoco se incluyen tareas para las cuales los sujetos debieran documentarse (Yarosh, 2012, pp. 168–169). Aunque la autora justifica las razones por las cuales no se incluyen estas tareas, el instrumento resultante no mide la aplicación real de la competencia intercultural del traductor. Por ejemplo, en la rúbrica de la prueba de rendimiento, Yarosh incluye un ítem para medir la familiaridad del sujeto con los posibles recursos disponibles para adquirir conocimientos culturales (TABLA 3.2):

TABLA 3.2. Rúbrica para el ítem «Become familiar with a range of resources available for knowledge acquisition» (Yarosh, 2015, p. 171)

«[a]sked what newspapers, magazines, books, other publications or TV and radio programmes, as well as websites, etc. can help him/her learn more about the cultures he/she will like to work with, and how often he/she uses each of them (never, sometimes, often, on a regular basis), the student [...].»

- 1 *indicates only one specific resource; OR
 - *indicates one or two types of resources and does not report the use frequency or reports using them as less than often; OR
 - *does not indicate any resources
- 2 indicates
 - *at least two types of resources and reports using these often; OR
 - *more than two types of resources but does not indicate how often he/she uses these; OR
 - *three or more types of resources but uses them less than often; OR
 - *at least two specific resources but either does not indicate how often he/she uses them or reports using them only sometimes; OR
 - * at least two specific resources but all these are from the student's own culture

- 3 *reports using often or on a regular basis at least three types of resources; OR
*reports using often (or on a regular basis) at least three specific resources
- 4 *reports using often or on a regular basis more than 3 specific resources
-

Como se desprende de la rúbrica, la evaluación de la capacidad de documentación del sujeto parte de una enumeración de recursos y la frecuencia con la cual se usan. Sin embargo, no se recoge información sobre cómo se usan y cómo se vinculan con la traducción. Probablemente existe una distinción entre documentarse para aprender sobre otras culturas (algo que no necesariamente está vinculado directamente con la actividad del traductor profesional) y documentarse para traducir (cf. 12. *Variable Uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales*).

La muestra utilizada en la validación del cuestionario de autoevaluación se compuso de distintas submuestras (Yarosh, 2012, pp. 267–268):

- 429 estudiantes de primer curso de grados en Traducción e Interpretación de universidades españolas;
- 43 estudiantes de primer curso de Lenguas Modernas de la Universidad de Vigo y de la Universidad del País Vasco;
- 30 estudiantes de cuarto curso del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Málaga;
- 40 estudiantes de Lenguas Modernas de la Universidad de Deusto;
- 15 estudiantes de Erasmus de algunos grupos anteriores.

En cuanto a la muestra utilizada para validar la prueba de rendimiento, la versión en español del instrumento la rellenaron 36 estudiantes de primer curso de Lenguas modernas en la Universidad de Deusto. La versión rusa la rellenaron 40 estudiantes de segundo y tercer curso del Grado en Traducción e interpretación del Instituto de Lenguas Extranjeras de San Petersburgo (Yarosh, 2012, p. 306).

VALORACIÓN

Al analizar el proceso de validación del modelo, hemos identificado una serie de limitaciones que comentamos a continuación. Estas hacen referencia a los contenidos del modelo, a las muestras utilizadas para la validación y al proceso de validación.

En primer lugar, consideramos que ciertos factores identificados como parte de la competencia intercultural se solapan con las subcompetencias de los modelos de competencia traductora, como puede ser el de PACTE (2003) o el del EMT (2009). Por ejemplo, esto sucede en el factor central *enfoque intercultural del proceso traductor*, que corresponde a que el traductor debe llevar a cabo el proceso traductor de tal manera que la dimensión intercultural de los estadios del proceso se tenga en cuenta. En el cuestionario de autoevaluación que Yarosh diseñó para medir la competencia intercultural en estudiantes, este factor se operacionalizó en una serie de ítems mediante los cuales los estudiantes debían autoevaluarse. En la TABLA 3.3 clasificamos estos ítems respecto a las subcompetencias de la competencia traductora de PACTE (2003) en las cuales podrían asimilarse:

TABLA 3.3. Ítems del factor central *enfoque intercultural del proceso traductor* propuestos por Yarosh (2012, p. 281) y subcompetencias de la competencia traductora de PACTE (2003) con las cuales se relacionan

Subcompetencia de competencia traductora de PACTE (2003)	Ítems del factor central «enfoque intercultural del proceso traductor»
Subcompetencia conocimientos de traducción	<p>Tengo en cuenta las características de las personas a las que ayudo a comunicarse, incluso cuando traduzco un texto escrito.</p> <p>Cuando necesito explicar aspectos culturales que conozco a personas que los desconocen, soy capaz de ajustar mi explicación a la situación comunicativa y a la audiencia meta.</p> <p>Soy capaz de elegir – teniendo en cuenta, tanto la finalidad de la traducción como la situación comunicativa – una manera apropiada de traducir un elemento culturalmente específico.</p> <p>A la hora de traducir un texto siempre tengo presente la finalidad general de la traducción que estoy realizando y consecuentemente, tomo decisiones que son coherentes con esa finalidad.</p>
Subcompetencia estratégica	<p>Cuando leo un texto o escucho un discurso, siempre intento tener claro qué suelen pensar sobre las cosas mencionadas, por una parte, las personas de mi cultura y, por otra, las de la cultura del autor.</p> <p>En los textos provenientes de una de las culturas que estudio, cuando tengo que traducirlos, soy capaz de identificar elementos específicos de dicha cultura en comparación con una de las otras culturas que estudio.</p> <p>Cuando traduzco un texto proveniente de una de las culturas extranjeras que estudio a mi lengua materna, soy capaz de identificar los elementos mencionados en el texto que podrían ser desconocidos para los destinatarios o que podrían interpretarse de manera equívoca por la audiencia a la que me dirijo.</p> <p>Cuando traduzco un texto de mi lengua materna, soy capaz de identificar los elementos mencionados en el texto que podrían ser desconocidos para las personas de una de las culturas extranjeras que estudio o que podrían interpretarse de manera equívoca por ellos.</p> <p>Sé qué estrategias de traducción se pueden aplicar a los elementos culturalmente específicos.</p> <p>Cuando tengo que traducir un elemento culturalmente específico, soy capaz de proponer varias soluciones.</p>

	Soy capaz de evaluar qué efecto puede tener la elección de cierta estrategia o manera de traducir un elemento culturalmente específico.
	Soy capaz de elegir – teniendo en cuenta, tanto la finalidad de la traducción como la situación comunicativa – una manera apropiada de traducir un elemento culturalmente específico.
	Soy capaz de explicar por qué elijo una u otra estrategia de traducción para un elemento culturalmente específico.
Subcompetencia instrumental	Cuando no sé qué es lo que la gente de la cultura fuente y/o la gente de la cultura meta sabe y piensa acerca de las cosas mencionadas en el texto, lo investigo antes de proceder a traducir el texto.
	Sé qué recursos puedo y debo utilizar para adquirir conocimientos sobre las culturas con las que tengo previsto trabajar.

Los ítems que encajan en la subcompetencia conocimientos de traducción no tienen que ver exclusivamente con la naturaleza intercultural de la traducción. Tener en cuenta al receptor de la traducción es algo que ya proponían Nida y Taber (1969) y que también se recogió en las teorías funcionalistas de la traducción junto con las ideas de adaptarse a la situación comunicativa o a la función de la traducción (Reiss y Vermeer, 1984). Se trata, pues, de una concepción dinámica de la traducción frente a una concepción más estática, como puede ser una manera de traducir más enfocada hacia el texto original (PACTE, 2008, 2017g).

En segundo lugar, se observan ciertas limitaciones relacionadas con la muestra. La primera es la selección de la muestra de estudiantes y la segunda se refiere a la no incorporación de traductores. En relación con la muestra de estudiantes seleccionada para la validación del cuestionario de autoevaluación, Yarosh (2012, p. 267) admite que la selección no fue aleatoria, estratificada ni necesariamente representativa del universo de estudio, aunque considera que la selección de otra muestra habría tenido resultados similares puesto que la seleccionada era amplia, las universidades participantes se situaban en distintos lugares de España y se incorporaron universidades tanto públicas como privadas con planes de estudios de grados en Traducción e Interpretación que ofrecían combinaciones lingüísticas distintas. En cuanto a la inclusión de sujetos de grados en Traducción e Interpretación y de Lenguas Modernas, Yarosh considera que son dos muestras similares ya que el cuestionario se rellenó en el mes de noviembre y no había gran diferencia en los planes de estudio hasta ese momento:

In the first case, a sample of 429 students of Translation (and Interpreting) degrees was compared with a sample of 44 Modern Languages students, all of whom completed the paper-an-pen version of the measure. The null hypothesis [...] was not rejected for the total means and for the means of all the factors, except for

Factor 8: Professional Identity and Values. [...]. Since the total means and the means of all the other factors did not reveal any meaningful difference between the two groups, this was considered as an additional argument in favour of respondents of both degrees being considered as comparable with regards to the level of translator intercultural competence at this stage of their training (Yarosh, 2012, p. 268)

Más allá de la comparabilidad de los dos grupos, consideramos que el uso de sujetos de primer curso como informantes (especialmente en el segundo mes de su formación) es poco adecuado ya que, como sucede en la mayoría de las universidades que participaron en la recogida de datos, en el primer semestre de primer curso del Grado en Traducción e Interpretación no se ofrece ninguna asignatura de traducción y, por tanto, parece contradictorio medir la competencia intercultural del traductor en estudiantes que todavía no han tenido ninguna experiencia en traducción. En el caso de la validación de la prueba de rendimiento, sorprende que los datos recogidos de primer, segundo y tercer curso no se traten de manera separada, puesto que seguramente el nivel de desempeño de la competencia intercultural avanza. Incluir los sujetos de los tres cursos en una única muestra puede provocar un aumento de la dispersión de los datos y, en consecuencia, la incapacidad de encontrar diferencias relevantes entre grupos mediante el uso de la estadística inferencial. Sin embargo, la mayor limitación relacionada con las muestras utilizadas es que, al no recogerse datos sobre el nivel de competencia intercultural de traductores profesionales (y debe tenerse en cuenta que este es el grupo al cual deberían acercarse los estudiantes a medida que avanza la formación), es complejo establecer los niveles de desempeño en una rúbrica porque, posiblemente, no todos los factores de la competencia intercultural se desarrollen al mismo nivel ni al mismo tiempo. Podría por tanto suceder que el mayor nivel de desempeño descrito no coincidiera con el de los traductores profesionales.

Por último, Yarosh indica que «it was envisaged that the test developed should permit validating the construct of translator intercultural competence advocated and help verify the developmental sequences for each of the relevant learning objectives» (2012, p. 159). Consideramos que validar los instrumentos no necesariamente significa validar el constructo, puesto que los instrumentos validados pueden contener aspectos que no formen parte de la competencia intercultural del traductor.

3.2.7. *Recapitulación*

En la TABLA 3.4 presentamos una recapitulación de los aspectos más importantes relacionadas con los modelos de competencia (inter)cultural que hemos comentado.

TABLA 3.4. Recapitulación de los aspectos más relevantes de los modelos de competencia (inter)cultural

Denominación y autor	Componentes	Validación empírica	Vinculación con la competencia traductora
Traductor como comunicador intercultural (Arjona, 1978)	-	-	-
Competencia de mediación (Taft, 1981)	Conocimientos sobre la sociedad Habilidades comunicativas Habilidades técnicas Habilidades sociales Habilidad de actuar como mediador	No.	No.
Competencia cultural del traductor (Witte, 2000, 2005, 2008, 2017)	Competencia-en-culturas Competencia-entre-culturas	No.	No.
Competencia cultural del traductor (Bahumaid, 2010)	Conocimientos enciclopédicos sobre las culturas de trabajo Conciencia cultural Habilidades específicas de traducción	No.	No.
Competencia intercultural del traductor (PICT, 2012b)	Dimensión teórica Dimensión textual Dimensión interpersonal	No.	No.
Competencia intercultural del traductor (Yarosh, 2012, 2015)	Enfoque intercultural del proceso traductor Conocimiento comparativo cultural Concienciación cultural Concienciación del proceso comunicativo intercultural Dimensión de aprendizaje 1 Dimensión de aprendizaje 2 Capacidad de aprendizaje autónomo	Parcialmente.	Solapamiento de componentes con el modelo de competencia traductora de PACTE (2003) y del EMT (2009).

3.3. La adquisición de la competencia cultural del traductor

A continuación, revisaremos diversas propuestas relacionadas con la adquisición de la competencia (inter)cultural del traductor. Como veremos, no existen modelos de adquisición de la competencia cultural; la mayoría de propuestas son de carácter didáctico. Además, únicamente algunos autores proponen fases para la adquisición de esta competencia: Witte (2000, 2008), Katan (2009b) y Cnyrim (2016); y solo PICT (2012b) y Yarosh (2012, 2015) proponen escalas de desempeño en la adquisición de la competencia intercultural.

3.3.1. La propuesta didáctica de Robinson

En su manual didáctico, Robinson (1997a) presenta ciertos aspectos didácticos relacionados con la competencia intercultural. Entre los aspectos que presenta desde una perspectiva eminentemente teórica, se destacan los siguientes: la relevancia de los conocimientos culturales, la importancia de la inmersión en las culturas de trabajo, y la toma de conciencia de los procesos interculturales.

Robinson (1997a) defiende la importancia de adquirir conocimientos culturales puesto que permiten conocer mejor las culturas extranjeras y, en consecuencia, la cultura propia. Otro de los aspectos que destaca Robinson (1997a) es la inmersión en las culturas extranjeras. La inmersión, que es un método más de adquisición de conocimientos culturales, es un recurso para el traductor cuando debe inducir significado de una referencia cultural mediante sus recursos internos o externos y, además, ayuda a que el proceso de interpretación de la cultura extranjera sea más inmediato e intuitivo. Finalmente, Robinson (1997a) subraya la importancia de tomar conciencia de los procesos interculturales que afectan a la comunicación en la formación de traductores.

3.3.2. La propuesta didáctica de Berenguer para la adquisición de la competencia cultural en el aula de lenguas extranjeras en la formación de traductores

Basándose en la definición de cultura de Göhring (1978) —el conjunto de factores que regulan el comportamiento de los individuos—, Berenguer considera que la adquisición de la competencia cultural se basa en el conocimiento y el dominio de estos

factores (1998, p. 121). Se trata de una propuesta enfocada principalmente hacia la adquisición de conocimientos declarativos.

Según Berenguer, el marco didáctico más adecuado para la adquisición de la competencia cultural es la clase de lenguas extranjeras (1998, p. 121). Para Berenguer, la competencia cultural debe adquirirse como parte de la competencia en la lengua extranjera y en su propuesta también incluye los aspectos contrastivos entre la lengua y la cultura extranjera y la propia. Para Berenguer, la didáctica de la competencia cultural debe cumplir con los siguientes principios (1998, pp. 122–125):

- La lengua debe estudiarse en clave semiótica. Dado que las estructuras de una lengua están marcadas por la cultura en la cual se habla esa lengua, el estudio de la lengua en clave semiótica ayuda a discernir la carga y los contenidos culturales que transmite. Esto afecta a los planos léxico, morfosintáctico y textual.
- La lengua y la cultura deben estudiarse de forma contrastiva. Berenguer se refiere a la habilidad de detectar diferencias entre las dos culturas en contacto e interpretarlas adecuadamente y considera que, en primer lugar, el estudiante debe tomar conciencia de los mecanismos inconscientes que regulan el comportamiento cultural propio con el fin de ser capaz de cambiar de perspectiva y valorar los fenómenos culturales con una nueva percepción.
- Debe trabajarse la localización e interpretación de las marcas culturales en el texto. Berenguer hace referencia a la identificación de los elementos del texto que poseen una connotación específica y que apelan a los conocimientos generales del receptor.

Si bien la propuesta de Berenguer se orienta sobre todo hacia la adquisición de la competencia cultural a partir de la adquisición de la lengua extranjera, esta incluye elementos interesantes como la toma de conciencia de los mecanismos que regulan el comportamiento cultural propio o ser capaz de cambiar de perspectiva.

3.3.3. La propuesta didáctica de Witte para la adquisición de la competencia cultural del traductor

Witte (2000, p. 173) reflexiona sobre la didactización de su concepto de competencia cultural (cf. 3.2.3. *El modelo de competencia cultural de Witte*) en la formación de

traductores en instituciones universitarias. Para ello, distingue dos tipos de competencia cultural del traductor: una general (definida como la toma de conciencia de los problemas causados por los comportamientos intra e interculturales y sus condicionantes) y una específica (que se vincula a un par de lenguas y culturas y complementa la competencia general). Para Witte es primordial que el estudiante tome conciencia de su comportamiento al realizar tareas de traducción y que adquiera conocimientos que le ayuden en su tarea de comunicador intercultural. En Witte (2000, pp. 175–176, 2008, p. 130) distingue seis etapas en la adquisición de la competencia cultural general. Estas son:

1. La toma de conciencia de la existencia de diferencias culturales en el comportamiento y en la interpretación y evaluación del comportamiento, así como el efecto que pueden tener en la comunicación intercultural.
2. La habilidad de aceptar cognitivamente estas diferencias.
3. La habilidad de reconocer y aceptar la influencia de la cultura propia.
4. La habilidad de ser consciente y, en caso de necesidad, de modificar la percepción de la cultura propia y extranjera.
5. La habilidad de ser consciente y, en caso de necesidad, de modificar el comportamiento activo en la cultura propia y extranjera;
6. El desarrollo de la habilidad de percibir y producir comportamientos de acuerdo con las necesidades de los actantes con el fin de que puedan establecer un vínculo comunicativo entre ellos.

Para el desarrollo de estas etapas, Witte (2000, p. 176) destaca tres ámbitos que deben incorporarse a la formación. Estos son: 1) condicionantes intraculturales para la percepción de las culturas extranjera y propia (categorías y prototipos culturales, clasificaciones, niveles culturales, influencia de aspectos intrínsecos y extrínsecos, etc.); 2) la toma de conciencia de la influencia de la cultura propia en la percepción de otras culturas, y 3) condicionantes para la percepción como experto en comunicación intercultural (comparación intercultural en función del escopo de la traducción, anticipación y corrección de comportamientos de los actantes, etc.).

En el caso de la competencia cultural específica, Witte (2000, pp. 177–178) propone dos ámbitos de formación. En el primero se tratan los comportamientos específicos de las dos culturas de trabajo y el papel del traductor en estas culturas (estatus, el rol del

traductor, su responsabilidad, etc.). En el segundo se incluyen los comportamientos relevantes que surgen del contacto entre las dos culturas. Puesto que la cantidad de tipos de comportamiento paracultural, diacultural e idiocultural es inabarcable en la formación de traductores, Witte (2000, pp. 178, 188) propone la búsqueda de ejemplos prototípicos en ámbitos relevantes para la traducción en el par de lenguas concreto y de acuerdo con las especificidades de la región donde se sitúe el centro de formación y las necesidades del mercado en ámbitos de especialización concretos.

Witte (2000, pp. 181–183, 2008, p. 155) considera que la adquisición de la competencia cultural no debe reducirse a la transmisión de hechos y de diferencias interculturales, puesto que puede llevar al desarrollo de malentendidos y de estereotipos. En consecuencia, Witte aboga por el uso de la contrastividad en el aula, puesto que puede ser útil para identificar la influencia de la cultura propia al percibir y evaluar otras culturas. Los enfoques didácticos basados en la transmisión de información pueden servir de complemento.

En cuanto al tipo de actividades, Witte (2000, pp. 192–193) apuesta por el uso de ejercicios de simulación y juegos de rol con el fin de trabajar la percepción y producción de comportamientos adecuados y el uso de textos para traducir. En el caso de los textos, Witte considera que deben emplearse textos audiovisuales, orales y escritos. Mediante los textos puede trabajarse la traducción de referencias culturales y las convenciones textuales de las culturas de partida y de llegada.

En una publicación posterior, Witte (2017, p. 161) añade que la traducción de textos en el aula debe ir precedida por un análisis del texto de partida y del texto de llegada que va a formularse mediante la teoría de la semántica de marcos (cf. 2.2.8. *La aplicación de la semántica de marcos a la traducción según Witte*): los estudiantes deben codificar en los marcos las escenas que debe percibir el receptor de acuerdo con el escopo de la traducción. Witte (2017, p. 162) propone tres ámbitos para el análisis de los textos y de las traducciones: 1) la formulación de hipótesis sobre la situación de recepción del texto traducido en la cultura de llegada; 2) el perfil del receptor del texto de llegada, y 3) el análisis del texto de partida en relación con las características del encargo.

3.3.4. Los objetivos formativos de Kelly y la importancia de la movilidad para la adquisición de la competencia cultural según Kelly y Soriano

Kelly (2002) propone tres objetivos formativos para la adquisición de la competencia cultural (Kelly, 2002, p. 17):

- Dar a conocer las principales instituciones de las culturas de las lenguas de trabajo, en su contexto histórico y social.
- Dar a conocer los valores, mitos, percepciones y creencias compartidos que condicionan los comportamientos de las diversas culturas de las lenguas de trabajo.
- Hacer comprender las relaciones existentes entre las culturas y sus textos.

Se desprende de estos objetivos que la visión de Kelly en cuanto a la adquisición de la competencia cultural se orienta hacia la adquisición de conocimientos declarativos. El concepto de cultura que utiliza Kelly incluye tanto productos culturales (que se incluyen en el primer objetivo) como aspectos cognitivos (incluidos en el segundo objetivo), lo que supone una concepción amplia que engloba una gran cantidad de aspectos que pueden tratarse en el aula.

Posteriormente, Kelly matiza indirectamente estos objetivos al considerar que la adquisición de conocimientos declarativos relacionados con el primer objetivo (conocimientos sobre las instituciones de las culturas de trabajo en su contexto histórico y social) no es tan importante ya que pueden suplirse con la adquisición de estrategias de documentación (Kelly, 2005, p. 74). Kelly pone el énfasis en la adquisición de una competencia procedimental orientada hacia aspectos cognitivos de las culturas de trabajo: las diferencias en las percepciones culturales, en los mitos, las creencias, los valores, etc.

Kelly aboga por la coexistencia de métodos más tradicionales para el aprendizaje sobre las culturas de trabajo —como pueden ser las metodologías orientadas hacia la adquisición de conocimientos de corte declarativo— con experiencias inmersivas en las culturas de trabajo mediante programas de movilidad, intercambios o encuentros con estudiantes extranjeros (2005, p. 74). Kelly otorga una gran importancia a este tipo de experiencias interculturales porque, a su parecer, la competencia cultural solamente puede adquirirse cuando el estudiante toma conciencia de su propia cultura y es capaz de

distanciarse de ella al percibir e interpretar otras culturas. Para Kelly, este factor no puede darse si no existe un contacto directo con otras culturas (Kelly, 2005, p. 74).

En esta misma línea, Kelly y Soriano (2007) defienden los programas de movilidad como excelente método para la adquisición de la competencia cultural a partir de los resultados obtenidos en sus investigaciones en este ámbito. Además de las razones que ya hemos comentado, Kelly y Soriano (2007, p. 208) consideran que este tipo de experiencias encajan en el planteamiento del proceso de Bolonia en el Espacio Europeo de Educación Superior, puesto que se trata de una iniciativa de aprendizaje innovadora que se produce fuera del aula y no se restringe a la adquisición de conocimientos declarativos.

En resumen, la propuesta de Kelly evoluciona desde una perspectiva basada principalmente en la adquisición de conocimientos declarativos hacia una perspectiva de aprendizaje fuera del aula que pretende incluir muchos más aspectos que los declarativos.

3.3.5. La propuesta didáctica para la traducción de referencias culturales de González Davies y Scott-Tennent

González Davies y Scott-Tennent (2005) desarrollaron un temario que contenía una serie de actividades, tareas y proyectos con el fin de desarrollar el aprendizaje de la traducción de referencias culturales. El temario se diseñó desde un enfoque socioconstructivista y se basó en el aprendizaje por proyectos. Los autores dividieron el temario en siete apartados, que presentamos en la TABLA 3.5.

TABLA 3.5. Los siete apartados del temario para el aprendizaje sobre la traducción de referencias culturales de González Davies y Scott-Tennent (2005)

Fase	Descripción de las tareas
1. Concienciación	Los estudiantes leen el texto que van a trabajar. El docente escribe tres referencias culturales en la pizarra y pide a los estudiantes que escriban tantas palabras o expresiones relacionadas como puedan. En grupos de tres, los estudiantes debaten y contrastan sus listas. Se ponen en común los puntos interesantes y las discrepancias que han surgido en los grupos. Se escriben en la pizarra las referencias y las asociaciones. En grupos de tres, los estudiantes las agrupan. Los miembros de los grupos se mezclan con otros grupos y comparan sus clasificaciones. De vuelta en los grupos iniciales, los grupos ponen en común las clasificaciones de los otros. Las distintas clasificaciones se ponen en común y se intentan justificar.

2. Reflexión	<p>El docente presenta la clasificación de referencias culturales de Nida y los estudiantes la debaten.</p> <p>El docente presenta los grados de inmersión cultural de Hanvey y los estudiantes comentan su opinión y su grado de inmersión en la cultura extranjera.</p> <p>El docente pide a los estudiantes que marquen las referencias culturales del texto. En grupos de tres, intentan clasificar las referencias marcadas.</p> <p>Las clasificaciones de los grupos se ponen en común.</p>
3. Definición de referencia cultural	<p>El docente pide a los estudiantes que redacten una definición de referencia cultural en grupos.</p> <p>El docente presenta su definición y los estudiantes la comparan con la suya, la aceptan, la rechazan o la reelaboran en los grupos.</p> <p>Las definiciones de referencia cultural se ponen en común.</p>
4. Toma de decisiones	<p>Los estudiantes traducen las referencias que han identificado en el texto.</p> <p>El docente aprovecha para debatir si existe una manera correcta de traducir referencias culturales.</p> <p>El docente presenta la clasificación de procedimientos de traducción de Hervey, Higgins y Haywood para que los estudiantes debatan si es una propuesta completa y aporten más procedimientos.</p> <p>Los estudiantes identifican procedimientos de traducción en una traducción.</p>
5. Traducción	<p>Los estudiantes vuelven a traducir el texto aplicando lo que han aprendido.</p>
6. Justificación	<p>En grupos, los estudiantes debaten las soluciones propuestas y las justifican. Se ponen en común las soluciones propuestas y las justificaciones.</p>
7. Refuerzo	<p>El docente presenta la estructura del protocolo que los estudiantes deberán rellenar.</p> <p>En el protocolo, los estudiantes incluyen de tres a cinco referencias culturales y su traducción de cada una de las traducciones que deben entregar a lo largo del curso. Los estudiantes pueden incluir las estrategias y los procedimientos que han utilizado para traducirlas.</p>

La propuesta de González Davies y Scott-Tennent fue probada con estudiantes y los resultados obtenidos fueron positivos. Se trata, por tanto, de una propuesta validada que puede ser de gran valor para la didáctica de uno de los aspectos clave donde se aplica la competencia cultural: la traducción de referencias culturales.

3.3.6. Las consideraciones de Clouet para la didáctica de la competencia intercultural en la didáctica de la lengua extranjera para traductores

Partiendo de la idea del traductor como mediador interlingüístico e intercultural, Clouet (2008) enumera una serie de consideraciones para incorporar la competencia intercultural en la didáctica de la lengua extranjera para traductores.

En primer lugar, Clouet considera que, al tratar la competencia intercultural en el aula, el docente debe incorporar en la enseñanza otros aspectos que van más allá de los

conocimientos culturales. En concreto, Clouet se refiere a las habilidades, comportamientos y las actitudes que el estudiante necesita conocer para ser capaz de comportarse adecuadamente en un contexto concreto según la cultura extranjera (2008, p. 158).

En segundo lugar, Clouet focaliza el centro de la enseñanza de la competencia intercultural en la identificación y en la exploración de las diferencias entre culturas: a diferencia de otras metodologías didácticas donde la diferencia se enseña como un conocimiento declarativo, Clouet es partidario de que la diferencia sea un punto de exploración y de descubrimiento en el cual tanto el profesor como el estudiante se vean involucrados con el fin de intercambiar perspectivas y puntos de vista (2008, p. 158).

En tercer lugar, los materiales y los contenidos que el docente utilice deben adaptarse para practicar la identificación de diferencias entre culturas y para que se produzca la exploración de estas referencias de manera participativa entre el docente y el estudiante (Clouet, 2008, p. 159). Para ello, Clouet aboga por el uso de materiales didácticos en distintos formatos y canales (visual, auditivo, audiovisual y táctil) y que presenten aspectos de la cultura extranjera desde puntos de vista distintos con el fin de evitar la estereotipación y el establecimiento de verdades universales para culturas nacionales (2008, p. 160).

Finalmente, Clouet (2008, p. 160) defiende que las tareas de grupos de debate pueden ser insuficientes en muchos casos a pesar de la tendencia de incluir este tipo de tareas en los libros de texto. A su parecer, las tareas deben estar diseñadas de acuerdo con unos objetivos de aprendizaje previamente establecidos. Según el aspecto que se esté trabajando (un conocimiento, una habilidad o una actitud) deberán escogerse unas tareas u otras.

La propuesta de Clouet es especialmente relevante en cuanto a la reivindicación de la incorporación de la variedad en las tareas y los materiales utilizados para la enseñanza de la competencia intercultural.

3.3.7. La incorporación de las competencias interculturales en los planes de estudio según Katan

Katan (1999, p. 17) critica el modelo tradicional de enseñanza de la cultura en los estudios de traducción debido a que los contenidos se orientan principalmente a la memorización de un saber declarativo sobre cuestiones de historia, literatura,

instituciones políticas, etc. de una cultura. Katan entiende por cultura «a shared system for interpreting reality and organizing experience» (1999, p. 17) y, en consecuencia, considera las competencias interculturales rasgos metacognitivos como el respeto, la empatía, la flexibilidad, la paciencia, la curiosidad, etc. (Katan, 2009b, p. 284). Katan organiza la adquisición de estos rasgos metacognitivos en dos estadios.

En el primer estadio, el estudiante da el paso del pensamiento monocultural al pensamiento intercultural. Para ello, el estudiante toma conciencia de la diversidad cultural, de la influencia de la cultura propia en los valores y creencias, de las diferencias culturales con el cliente final o el lector del texto de llegada, y de las conexiones intertextuales entre las dos culturas de trabajo. Para este proceso, el estudiante necesita almacenar progresivamente conocimientos enciclopédicos sobre las culturas de trabajo (Katan, 2009b, pp. 288–289).

En el segundo estadio, el estudiante desarrolla su competencia traductora. Para ello, el estudiante debe resolver diferencias culturales en textos mediante el uso de estrategias de mediación, la selección de métodos extranjerizantes o apropiantes y el uso de estrategias de compensación. En el último nivel del segundo estadio, el estudiante debe ser capaz no de traducir referencias culturales, sino de adaptar un texto entero a otro sistema cultural (Katan, 2009b, p. 289).

Katan (2009b) lanza una propuesta para incorporar estos dos estadios formativos en los planes de estudio de los grados de Mediación lingüística en Italia. Estos grados tienen una duración de tres años y no incorporan competencias específicas de traducción hasta segundo ciclo. En la TABLA 3.6 recogemos la propuesta de Katan:

TABLA 3.6. Propuesta de Katan para la distribución de los estadios de adquisición de la competencia intercultural en el grado de Mediación lingüística en Italia (2009b, pp. 300–311)

1 ^{er} ciclo. Competencias cognitivas (saber, entender y aplicar)	Contenidos e instrumentos
1. Situación de la cultura propia/extranjera	Las culturas no solamente difieren en los productos culturales. El yo respecto al otro. La tolerancia hacia la diferencia. Del etnocentrismo al respeto por la diversidad cultural. Las diferencias individuales en las reacciones frente a diferencias culturales.

2. Lengua-cultura	Identificación de puntos ricos en los textos. Cuestionarios de conocimientos sobre equivalencias de términos o palabras (de arte, geografía, historia, etc.). Traducción de páginas Web de información turística. Traducción de textos con elementos que poseen connotaciones distintas en la cultura de partida y en la de llegada.
3. Gramática cultural	Identificación de la lógica implícita en el uso de la lengua. Identificación de preferencias de la cultura de llegada en relación con cuestiones comunicativas. Identificación de diferencias en el estilo comunicativo en las culturas de trabajo.
<hr/>	
2º ciclo. Mediación. Competencias metacognitivas (analizar, sintetizar y evaluar)	Contenidos
<hr/>	
4. Cambio de punto de vista	Identificación de textos de partida en su contexto situacional y en su cultura (género, tipo textual, función, intención ilocutiva del emisor y efecto perlocutivo en el receptor).
5. Mediación	Desarrollo de estrategias de compensación
6. Actitud abierta hacia la diferencia	Gestión de la incertidumbre
<hr/>	

La propuesta didáctica de Katan es una de las primeras en incluir aspectos que van más allá de la adquisición de conocimientos declarativos o de la traducción de referencias culturales. La dimensión cognitiva es mucho más amplia e incorpora conceptos de la Antropología cultural como el etnocentrismo. Se trata de una propuesta muy completa con la cual se pretende desarrollar la competencia intercultural del traductor desde varios enfoques.

3.3.8. Las deficiencias en la traducción de referencias culturales identificadas por Olk

Olk (2009) llevó a cabo un estudio de corte experimental utilizando la metodología de los *think-aloud protocols* con el fin de observar las deficiencias y los problemas de traducción de índole cultural con los cuales se encontraba una muestra de 19 sujetos de último curso del Grado en Filología alemana de una universidad británica al traducir un artículo de periódico del inglés al alemán (es decir, traducción inversa).

A partir de los resultados obtenidos, Olk estableció una serie de factores que pueden provocar una traducción inadecuada de los problemas de traducción de índole cultural. Estos son:

- Falta de conocimientos sobre la cultura de partida. Olk distingue dos tipos de problemas: los problemas conscientes (el estudiante es consciente de que desconoce el significado de la referencia cultural) y los problemas inconscientes (el estudiante considera que conoce el significado de la referencia, pero no es consciente de que su interpretación es errónea). Olk observó que este tipo de deficiencias provocaba la aparición de la mayoría de los problemas de traducción.
- Falta de conocimientos sobre la cultura de llegada. A diferencia de la falta de conocimientos relacionados con la cultura de partida, en el caso de los de llegada Olk observó que apenas provocaba problemas de traducción. De nuevo, Olk distingue entre problemas conscientes e inconscientes.
- Dificultades en la valoración de los conocimientos de la cultura de partida en los receptores del texto de llegada. Olk observó que los estudiantes tenían dificultades a la hora de identificar qué referencias culturales podrían conocer los lectores del texto de llegada. Otro de los aspectos observados en el experimento fue que los estudiantes tendían a utilizar el diccionario bilingüe para traducir las referencias culturales, pero las soluciones aportadas no eran adecuadas ya que no eran comunicativas ni se adecuaban al encargo de traducción.

Como consecuencia de la identificación de estas deficiencias, Olk considera que la formación de traductores debe profundizar en los conocimientos culturales de las culturas de trabajo, además de preparar a los estudiantes para poder identificar referencias relevantes y trasladarlas adecuadamente a otra lengua de acuerdo con los objetivos de la comunicación. Olk también propone concienciar a los estudiantes sobre el uso inadecuado de los diccionarios bilingües para obtener soluciones a ciertos problemas de traducción, como pueden ser los de índole cultural.

3.3.9. La adquisición de la competencia cultural en la formación de traductores inglés-árabe según Bahumaid

Bahumaid (2010) llevó a cabo un estudio empírico con diez estudiantes de posgrado de traducción inglés-árabe de dos universidades de Emiratos Árabes Unidos. El objetivo del estudio fue medir el nivel de competencia cultural de los estudiantes de traducción inglés-árabe en programas de posgrado de universidades árabes. Se midieron los conocimientos de las culturas de partida y de llegada, las habilidades para traducir *términos culturales* y el uso consciente de los procedimientos para traducir estos términos. Para ello, Bahumaid diseñó un test en el cual se presentaron una serie de frases que contenían términos culturales de distintos niveles de dificultad extraídos de textos de distintos géneros textuales. Los estudiantes debían traducir las frases y explicar los procedimientos que habían usado para traducir cinco de los términos.

Como resultados más destacados, Bahumaid (2010, p. 583) observó que los estudiantes: 1) tenían deficiencias importantes en sus conocimientos sobre las culturas de partida y de llegada; 2) no tenían en cuenta el encargo de traducción al traducir; 3) tenían deficiencias en los conocimientos relacionados con las lenguas de partida y de llegada; 4) tenían dificultades para identificar los procedimientos de traducción que habían usado para traducir los términos culturales, y 5) utilizaban los diccionarios bilingües de manera inadecuada.

La falta de conocimientos sobre las culturas de partida y de llegada, la falta de adecuación al encargo de traducción y el uso inadecuada de los diccionarios bilingües son resultados similares a los encontrados por Olk (2009).

3.3.10. El enfoque cognitivo de Yarosh y Muies en la adquisición de la competencia intercultural del traductor

Yarosh y Muies (2011, p. 39) defienden el enfoque cognitivo como método pedagógico para la enseñanza de la competencia intercultural del traductor. Sin embargo, el enfoque propuesto por los autores difiere de manera relevante de los enfoques cognitivos tradicionales, basados en transmitir conocimientos y hechos relacionados con las culturas de trabajo y que tienen como objetivo el simple almacenamiento de conocimientos.

En el enfoque cognitivo que defienden Yarosh y Muies, el proceso de adquisición de conocimientos culturales se entiende como un proceso experiencial y lo conceptualizan como un modelo cognitivo/experiencial integrador (2011, p. 40). En este modelo (Yarosh y Muies, 2011, p. 41), la adquisición de conocimientos culturales no se considera un fin, sino un medio para poder desarrollar habilidades de concienciación intercultural y entender la relevancia de las diferencias entre las culturas de partida y de llegada para que la comunicación se desarrolle adecuadamente.

Según Yarosh y Muies (2011, p. 42), existen más procesos cognitivos en la adquisición de la competencia intercultural que el almacenamiento de conocimientos: la toma de conciencia de la influencia de la cultura propia en la percepción y la interpretación del mundo, la comparación y la relación de aspectos culturales y la toma de conciencia de las características del proceso comunicativo y de la situación en la cual se da la traducción, entre otros. En consecuencia, estos procesos cognitivos también deben incluirse en la formación de traductores y en la adquisición de la competencia intercultural.

Yarosh y Muies (2011, p. 42) consideran que el objetivo de la formación intercultural para futuros traductores es desarrollar las operaciones cognitivas involucradas en la gestión de las formas lingüísticas que hacen referencia a escenas culturales que son fácilmente comprendidas por los representantes de la cultura del autor pero que no lo son en los receptores del texto de llegada.

Yarosh y Muies (2011, pp. 44–45) presentan cuatro sesiones piloto de cincuenta minutos cada una que llevaron a cabo en un curso optativo de Introducción a la traducción inglés-español y español-inglés ofrecido como asignatura optativa a todos los estudiantes de segundo ciclo de la Universidad de Deutso. En la TABLA 3.7 se presentan los objetivos de aprendizaje de tres actividades desarrolladas en estas sesiones.

TABLA 3.7. Objetivos de tres actividades llevadas a cabo en las sesiones piloto para el desarrollo de la competencia intercultural del traductor de Yarosh y Muies (2011, pp. 46–49)

Sesión	Objetivos
Sesión 1	<p>Introducir la idea de cultura como conocimiento.</p> <p>Fomentar las prácticas profesionales éticas y el sentido de la responsabilidad (no traducir sin entender el texto, etc.).</p> <p>Practicar la incorporación de la información que el lector del texto de llegada necesita en la traducción.</p> <p>Explicar fenómenos culturales conocidos en la cultura propia.</p>

	Tomar conciencia de cómo puede malinterpretarse un fenómeno cultural desde modelos mentales distintos.
Sesión 2	Tomar conciencia de que las palabras están vinculadas a imágenes o ideas asociadas. Tomar conciencia de cómo influye la cultura de la persona en las imágenes y las ideas asociadas con los conceptos y, en consecuencia, con las palabras. Fomentar la habilidad de los estudiantes para ponerse en la piel de otras personas e intentar imaginar cómo otras personas perciben los fenómenos del mundo.
Sesión 3	Tomar conciencia de cómo los elementos lingüísticos evocan asociaciones conceptuales y visuales. Practicar la verbalización de modelos mentales específicos de la cultura o culturas con las cuales los estudiantes pretenden trabajar.

3.3.11. Los factores que influyen en la adquisición de la competencia cultural e intercultural del traductor en España según Gregorio Cano

Gregorio Cano (2012, p. 158) llevó a cabo un estudio empírico-descriptivo con el fin de describir qué factores influyen en España en la adquisición de la competencia cultural e intercultural del traductor, competencia propuesta por Kelly (2002, 2005). Para tal fin, Gregorio Cano diseñó un cuestionario como instrumento de recogida de datos que respondieron estudiantes de primer y de último curso del Grado en Traducción e Interpretación de cinco universidades españolas en los cursos académicos 2007/08, 2008/09 y 2010/11. Un total de 1 011 estudiantes respondió el cuestionario (655 de primer curso y 356 de cuarto).

Para la elaboración del cuestionario, Gregorio Cano (2012, p. 159) se basó en los instrumentos de medición de la competencia intercultural desarrollados por Tsokaktsidu (2005), el proyecto TemCu (2006) y el proyecto INCA (2009). Estas propuestas no se refieren a la competencia cultural o intercultural del traductor, sino que se trata de un enfoque general, aunque el proyecto INCA fue la piedra angular para el análisis de la competencia cultural e intercultural. El cuestionario debía recoger datos sobre los siguientes aspectos: 1) la actitud del estudiante en situaciones culturales e interculturales cotidianas; 2) el autoconcepto del estudiante en relación con la profesión de traductor e intérprete; 3) la autoevaluación del estudiante en varios aspectos de la competencia cultural e intercultural en traducción e interpretación, y 4) el perfil del estudiante.

Los resultados más relevantes son los siguientes (Gregorio Cano, 2012, pp. 164–167):

- En cuanto a la autoevaluación de los conocimientos culturales, tanto los estudiantes de primer curso como los de cuarto se sitúan en un nivel intermedio. Se observa una diferencia importante en la cantidad de sujetos que se sitúan en un nivel básico, ya que disminuye de un 37,9 % en primer curso a un 9,6 % en cuarto curso.
- En cuanto a la autoevaluación de la competencia cultural, las actitudes y los recursos, se produce un ascenso en cuarto curso respecto a primero.
- En cuanto a la disposición a adaptar el comportamiento propio, los estudiantes tanto de primero como de cuarto curso se sitúan en un nivel intermedio. Una cantidad de estudiantes de cuarto curso ligeramente superior a la de primero se sitúa en un nivel avanzado.
- En cuanto a la actitud abierta, tanto en primero como en cuarto curso los sujetos se sitúan en un nivel avanzado.

De los resultados obtenidos, Gregorio Cano (2012, pp. 166–167) destaca la escasa diferencia entre la percepción de los estudiantes de primer y cuarto curso en cuanto a la adquisición de la competencia cultural e intercultural del traductor y atribuye este hecho a la escasez de nociones y definiciones teóricas sobre la competencia cultural e intercultural que se enseñan en la formación de traductores. Sin embargo, al tratarse de una competencia que contiene conocimientos, habilidades y actitudes, consideramos que las nociones teóricas no son un factor determinante para su adquisición y, quizá, el motivo se sitúe más bien en una falta de planificación del desarrollo de la competencia cultural e intercultural en los planes de estudio de los grados de Traducción e Interpretación de las universidades españolas.

3.3.12. El estado de la cuestión en la adquisición de la competencia intercultural en Europa según el proyecto PICT

Para desarrollar el marco curricular de PICT, los miembros del proyecto diseñaron un cuestionario con el fin de recoger datos sobre cómo se estaba trabajando la competencia intercultural en la formación de traductores en centros universitarios y, más

concretamente, en estudios de posgrado. También pretendía recoger qué aspectos de la competencia intercultural se trataban en el aula. Un total de 462 participantes respondió el cuestionario: 63 respuestas provienen de profesores y 399 de estudiantes. Las respuestas provenían de másteres en Traducción de los siguientes países: Reino Unido, Finlandia, Francia, Bulgaria, Polonia e Italia. Se presentan a continuación los resultados principales (PICT, 2012c, pp. 33–39; Tomozeiu y Kumpulainen, 2016, pp. 5–6).

INCLUSIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL DEL TRADUCTOR EN LOS PLANES DE ESTUDIO

Si bien los profesores que respondieron al cuestionario consideraron importante incluir la competencia intercultural en sus clases, aunque muchos ya lo hacían, los estudiantes no siempre eran conscientes de que la competencia intercultural se trataba en las actividades de clase. La percepción de los estudiantes era que la competencia intercultural se trataba de manera más explícita en asignaturas que no eran de traducción, como por ejemplo en lingüística, asignaturas de lenguas, de comunicación intercultural, etc. Los profesores indicaron que la competencia intercultural se enseñaba en módulos de traducción en los cuales se incluía la competencia a discreción del profesor. Tanto profesores como estudiantes indicaron que la competencia intercultural se enseñaba principalmente en clases magistrales.

FORMACIÓN RECIBIDA EN COMPETENCIA INTERCULTURAL DEL TRADUCTOR

Los estudiantes consideraron que no recibían tanta formación en competencia intercultural como necesitarían. Tanto profesores como estudiantes compartían la misma visión sobre lo que incluye la competencia intercultural: tener conocimientos amplios sobre las culturas de partida y de llegada, ser capaz de percibir elementos de una cultura extranjera y saber cómo gestionarlos, ser capaz de adaptarse a otras culturas, ser capaz de comunicarse adecuadamente con otras culturas, entender las interacciones entre culturas distintas y mostrar tolerancia, comprensión y curiosidad por culturas extranjeras.

Los profesores consideraron que los siguientes aspectos de la competencia intercultural son importantes para los traductores: ser capaz de identificar elementos de una cultura extranjera, tener conocimientos amplios de las culturas de partida y de llegada (en ámbitos como historia, literatura, cine, tradiciones, estado económico, político y social, tabús, convenciones, normas, mentalidades, etc.), aceptar diferencias culturales, conocer la teoría sobre diferencias culturales y su impacto en la traducción y en la

comunicación, conocer aspectos discursivos y ser capaz de adaptar o de localizar elementos de la cultura extranjera para el público destinatario.

Las tareas que se solían realizar en el aula son (de mayor a menor frecuencia): análisis de textos, análisis contrastivo, ejercicios prácticos en grupo y clases de exposición teórica. Los estudiantes preferían tareas que consistieran en ejercicios prácticos en grupo, seguidos por el análisis contrastivo, el análisis de textos y finalmente las clases de exposición teórica. En cuanto a los materiales preferidos para trabajar la competencia intercultural, tanto los profesores como los estudiantes coincidieron en el orden: artículos de periódico, textos multimodales, páginas web, textos publicitarios, textos literarios, textos publicitarios turísticos y finalmente manuales técnicos. En cuanto a la evaluación existía disparidad de opiniones. En algunos centros la competencia intercultural se evaluaba de manera independiente, en otros centros se evaluaba en tareas de traducción, etc. Sin embargo, la mayoría de profesores consideró necesario incluir la evaluación de la competencia intercultural en la evaluación general de la calidad de la traducción.

Además, de recoger estos datos de gran importancia para el diseño curricular y la incorporación de la adquisición de la competencia intercultural del traductor en la formación de traductores, PICT (2013a) hace las recomendaciones siguientes para el correcto desarrollo del proceso de adquisición de esta competencia:

- Incorporar la competencia intercultural de manera explícita en los planes de estudio de los estudios de posgrado en traducción en un módulo específico, como parte de otros módulos de traducción o bien de ambas maneras.
- Incorporar las tres dimensiones de la competencia intercultural propuestas por PICT (la teórica, la textual y la interpersonal) en los planes de estudio.
- Cuando sea posible, los materiales de aprendizaje deben estar asentados en una base teórica sólida, se basen en actividades y estén centrados en el estudiante. Además, los materiales deben ir en consonancia con los objetivos de aprendizaje planteados en el marco curricular.
- Las tareas evaluadoras deben estar relacionadas con el marco curricular y que se establezca claramente qué componente o componentes de la competencia intercultural se pretenden evaluar. Además, se espera que las tareas evaluadoras sean capaces de reflejar los conocimientos teóricos mediante su aplicación en la traducción de textos o bien en la gestión de relaciones

interculturales, así como que se incluyan tareas evaluadoras de tipo más bien teórico.

Además de estas recomendaciones, PICT (2012b) desarrolló tres niveles de desempeño para cada uno de sus factores de la competencia intercultural (cf. TABLA 3.8).

TABLA 3.8. Niveles de desempeño de la competencia intercultural del traductor según PICT (2012b)

Theoretical dimension			
Sub-dimension	Level 1	Level 2	Level 3
Core concepts of the theory of intercultural communication	shows some familiarity with some of the core concepts of intercultural communication theory, i.e. culture, identity, taxonomies, etc.	is familiar with and understands the majority of the core concepts of intercultural communication theory and can reflect on their implications for communication and translation purposes.	has a deep knowledge of core concepts of intercultural communication theory and is able to use them for the critical evaluation of the intercultural dimension of texts in translation, both source and target.
Conceptual tools for analysing intercultural perspective	is familiar with some conceptual tools for analyzing intercultural relations but has difficulty applying them.	can apply the basic conceptual tools for analyzing the intercultural dimensions of texts and the context of their production and reception.	can apply a wide range of conceptual tools for analyzing cultural and discursive practices on an individual, group and societal level.
Knowledge of the cultural context of translation	has basic knowledge of the institutional and social constraints on translation practices and products.	is familiar with the essential aspects and details concerning the institutional and social constraints on translation practices and products and can place them in relevant historical and political context.	can identify and critically evaluate a wide range of aspects of institutional and social constraints on translation practices and products and can approach the relevant historical and political context critically and from a range of perspectives.
The links between intercultural communication theory and Translation Studies	has basic knowledge of intercultural communication theory and when prompted can provide links between this theory and translation .	has sufficient knowledge of intercultural communication theory and is able to identify parallels between intercultural communication and translation independently.	displays a good understanding of intercultural communication theory, which enables him/her to identify and analyse sophisticated links between intercultural communication and translation independently.

Textual dimension			
Sub-dimension	Level 1	Level 2	Level 3
Comparative analysis of cultural issues from source and target audiences	shows awareness of certain cultural differences and similarities between source and target audiences but is mostly limited within the boundaries of linguistic elements; shows some influence of stereotyping and prejudice.	shows awareness of core cultural differences / similarities between source and target audiences but cannot recognize more subtle differences; can critically evaluate them with an awareness of stereotyping and prejudice.	Can identify subtle cultural differences between source and target readership and is capable of critical evaluation of their effect on communication; shows inventiveness and flexibility in devising strategies that show movement beyond stereotyping and prejudice.
Comparative analysis of texts from an intercultural perspective	is familiar with the existence of culture bound lexical and syntactic features as well as discourse patterns, but recognizes only basic ones.	is well aware of core cultural differences and their influence on the production of text and can identify most determining text features. These will include instances of syntactical and lexical choices, as well as text conventions.	can identify subtle cultural differences in text features and can analyse them from an informed critical perspective. Shows awareness of more familiar culturally-bound conventions of lexis, syntax, etc. But can also recognize less obvious discourse patterns (e.g. rhetorical elements).
Recognition of problems of non-equivalence and applying strategies to address them	has knowledge of some translation strategies for coping with intercultural problems but has difficulty choosing the appropriate ones to apply.	is able to apply some translation strategies but still at times relies mostly on intuition.	has a wide repertoire of translation strategies and is able to critically evaluate and justify their choice and applicability to each specific translation.
Recognition and management of the impact of the translator's internalized culture and emotional reaction to elements of the source culture and text	is aware of the translator's internalized culture but is unable to recognize its impact on the translation process.	recognizes specific incidents of cultural interference born out of the translator's bias but lacks strategies to address them.	has a wide array of strategies in order to mitigate the impact of translator's internalized culture both on the translation process and on the target text.

Interpersonal dimension			
Sub-dimension	Level 1	Level 2	Level 3
Cultural awareness and empathy manifested in social exchange	upon prompting displays awareness of cultural differences but relies on a narrow repertoire of behaviours; behavioural choices frequently betray cultural preconceptions.	behavioural choices sometimes betray cultural preconceptions but overall performance tends towards objectivity based on understanding and tolerance of other cultures.	behavioural choices consistently avoid cultural preconceptions and display critical distance from source culture and values.
Curiosity and proactiveness in all forms of contact with other cultures	behavioral choices point to an essentialist position towards the home and target cultures; only some basic awareness of the dynamic and evolving nature of cultures.	behavioral choices are based on conscious awareness and sensitivity to changes in home and target culture; upon <input type="checkbox"/> prompting is willing to carry out independent research into their past and present.	consistently displays readiness to base behavioral choices on independent research into the dynamic processes in the home and target culture.
Sensitivity to affects and potential conflicts in communication	occasionally demonstrates awareness of affects and conflict points but has difficulties moving beyond those explicitly expressed.	identifies and handles the explicitly expressed affects and conflict points with ease but needs prompting to deal with implicit ones.	consistently displays sensitivity to both implicit and explicit affects and conflict points and is able to deal with them with ease; is not hampered by fossilized concepts of cultural hierarchies.
Social positioning	makes frequent recourse to stereotyping; has adequate knowledge of social norms but tends to make social choices which stick to traditional cultural values and courses of action.	shows informed awareness of social norms in different cultures and can adapt social choices to conform to them; can step outside traditional self-concepts in order to build the cultural image of the other.	on the level of both analysis and production, displays understanding of the complexity of social norms in different cultures and subcultures and has a wide repertoire of appropriate conceptual tools and social strategies.

Otro de los resultados del proyecto fue la elaboración de una serie de materiales didácticos (PICT, 2012d) y de instrumentos de evaluación (PICT, 2012a) que pueden descargarse en la página Web de PICT¹¹.

¹¹ Para consultar los materiales didácticos, véase <http://www.pictllp.eu/en/teaching-material>. Para los instrumentos de evaluación, véase <http://www.pictllp.eu/en/assessment-material>.

3.3.13. Los objetivos de aprendizaje y los indicadores de nivel de la competencia intercultural propuestos por Yarosh

A partir de la validación de los instrumentos utilizados en su tesis para la medición de la competencia intercultural del traductor (Yarosh, 2012), Yarosh desarrolla una serie de objetivos de aprendizaje y de indicadores de nivel de adquisición de la competencia intercultural del traductor basándose en su modelo (cf. 3.2.6. *El modelo de competencia intercultural de Yarosh*). La propuesta de Yarosh es útil tanto para docentes que quieren planificar la inclusión de la adquisición de la competencia intercultural del traductor como para estudiantes para autoevaluarse y determinar el nivel de desarrollo en que se sitúan.

Yarosh (2015) distingue cuatro niveles de desarrollo: 1) muy bajo; 2) inicio del desarrollo; 3) bien; 4) muy bien. La autora preparó una versión para docentes y una para estudiantes, en la cual los objetivos de aprendizaje se expresan sin el uso de terminología especializada. A continuación, presentamos los 18 objetivos de aprendizaje establecidos por Yarosh. Incluimos en el primer objetivo los niveles de desarrollo a modo de ejemplo. Tanto los objetivos de aprendizaje como las descripciones de los niveles se pueden encontrar en Yarosh (2015).

- Darse cuenta de que existen varias maneras por las cuales las culturas de los interlocutores afectan a la comunicación (en la verbalización, en la comprensión y en el proceso de interacción).
 - Nivel 1. El estudiante afirma que las culturas de los interlocutores influyen en la comunicación, pero no es capaz de dar ejemplos relevantes que lo confirmen. / El estudiante no cree que las culturas condicionen la comunicación o no es capaz de formular su opinión de manera exhaustiva.
 - Nivel 2. El estudiante es consciente de la influencia hasta cierto punto, pero esta conciencia es parcial, limitada o genérica: a) solo se reconoce un aspecto como condicionado culturalmente, no se dan ejemplos o si se dan son generales; b) se reconoce más de un aspecto como condicionado culturalmente, pero no se dan ejemplos; c) la cultura condiciona los *recursos* disponibles (p. e. los recursos lingüísticos para expresar cosas) pero no se es consciente de que su elección también está condicionada culturalmente; d) la influencia se interpreta en términos de éxito o fracaso

comunicativo, o bien e) aunque el estudiante habla de comunicación, los ejemplos dados se sitúan a un nivel más general y comportamental.

- Nivel 3. El estudiante reconoce que la comunicación está condicionada culturalmente y da ejemplos para justificar su punto de vista. Sin embargo, los ejemplos: a) no se consideran un reflejo de la variedad de aspectos en que la comunicación está condicionada culturalmente, y/o b) se toman de culturas lejanas y no de las culturas estudiadas, y/o c) consisten en la descripción de aspectos comunicativos y de la situación comunicativa pero no incluyen diálogos o fragmentos de texto, o bien el estudiante ha desarrollado la conciencia general pero no puede justificarla con ejemplos concretos.
 - Nivel 4. El estudiante reconoce que la comunicación está condicionada culturalmente y da una variedad de ejemplos.
- Concebir la traducción como una actividad comunicativa y entender la tarea del traductor como posibilitador de la comunicación intercultural (quién quiere comunicarse, sobre qué quiere comunicarse y por qué).
 - Concienciarse de que cualquier diferencia cultural puede ser un obstáculo para la comunicación intercultural y, por ello, el traductor debe tenerlas en cuenta y analizarlas.
 - Ser capaz de percibir los modelos culturales o del mundo que hay detrás de las formas lingüísticas.
 - Concienciarse del condicionamiento marcado por la cultura propia en los conocimientos, las actitudes y los comportamientos.
 - Concienciarse de que los conocimientos, las actitudes y los comportamientos de los representantes de otras culturas también están condicionados culturalmente.
 - Ser capaz de identificar ideas/conceptos/elementos culturales presentes explícita o implícitamente en el texto para ser traducido.
 - Evitar proyectar los marcos culturales de referencia propios hacia otras culturas con el fin de detectar e investigar diferencias o similitudes entre culturas.

- Aprender a interpretar el texto de partida de la manera más cercana posible a la interpretación que haría un miembro de la cultura de partida.
- Aprender a relacionar y comparar modelos cognitivos de la cultura propia y de la cultura extranjera para identificar los elementos incomprensibles para los miembros de la cultura de llegada, así como elementos que, si no se adecúan, pueden percibirse erróneamente por los destinatarios de la traducción.
- Aprender a adecuar la verbalización de los modelos de la cultura A en la lengua B a distintas situaciones comunicativas y a distintos destinatarios de la cultura B y viceversa.
- Aceptar la responsabilidad de desarrollar la competencia intercultural propia y de hacerlo de manera continuada y permanente.
- Entender los tipos de conocimientos necesarios para el desarrollo de la competencia intercultural.
- Familiarizarse con un catálogo de recursos para la adquisición de conocimientos.
- Desarrollar el hábito de ampliar los conocimientos sobre las culturas de trabajo y de usar la información encontrado como estímulo para llevar a cabo microcomparaciones entre los esquemas culturales y las perspectivas que se presentan.
- Familiarizarse con una variedad de estrategias para resolver problemas de traducción de tipo cultural y para ser capaz de aportar varias soluciones para cada problema identificado.
- Ser capaz de determinar los efectos de escoger cada estrategia/solución y escoger la más adecuada en relación con el tipo y la finalidad de la traducción y con la situación comunicativa.
- Determinar una estrategia traductora general para la situación traductora concreta y asegurarse de que todas las decisiones tomadas son coherentes con la estrategia general.

Además de determinar los objetivos de aprendizaje, Yarosh ofrece una propuesta pedagógica para la adquisición de la competencia intercultural distribuida en 10 sesiones. En la TABLA 3.9 se presenta esta propuesta.

TABLA 3.9. Propuesta pedagógica de Yarosh (2015) para la adquisición de la competencia intercultural del traductor en diez sesiones

In class	Outside the classroom
<p>Session 1. Translation as intercultural communication, translator as intercultural mediator, relation between linguistic forms and cultural concepts.</p>	<p>11.2 Students “scan” all they hear/read until the next session and try to detect cultural elements of interest for translators (potential culturally-specific elements). Students note these down on their individual web-pages used to upload their tasks during this module.</p> <p>2I. From Awareness Raising statements 1-5, students choose one and write a short text explaining the idea formulated in the statement (150-250 words; home students’ Language B).</p>
<p>Session 2. Identification of culturally-specific elements (CSEs hereon; specific of the source culture as compared to the target culture). Short fragments. The capacity to verbalize cultural differences is worked on as well. Besides, the students’ notion of culture is explored and broadened, if necessary.</p>	<p>3I. Students identify in any texts they want four fragments with CSEs (2 in their Language A and 2 in their Language B) and provide brief explanations of the cultural differences/of what makes these elements culturally-specific. Uploaded to their web-pages.</p> <p>4I. Students read the article to be focused on during Session 3 and underline CSEs. The article is in home students’ Language A and speaks of Culture A phenomena.</p> <p>5I. Texts produced as a result of Task 2 are redistributed and students are asked to comment on their peer’s text.</p>
<p>Session 3. Identification of CSEs in a short text.</p>	<p>6G.3 “15 CSEs” task: in articles of students’ choice (in home students’ Language B), students identify 15 CSEs; explain why each of them requires special translator’s attention; try to group them into categories and explain the reason for such grouping; and try to formulate a strategy for identifying CSEs.</p> <p>7I. Same as Task 2 but for Awareness Raising statements 6-14.</p>
<p>Session 4. Socialisation and Cultural (Self-) Awareness. Cultural Knowledge and how to acquire it.</p>	<p>8I. Students identify 10 CSEs in texts of their choice (in home students’ Language A), explaining why each CSE requires special translator’s attention.</p> <p>9I. Students start a “Cultural differences” section on their web-page and place 3-5 cultural differences discovered during session 4 or elsewhere, formulating clearly the difference recorded. Students might be asked to also report 3 cultural differences they discover through “interviewing” a representative of Culture B.</p>
<p>Session 5. Verbalisation of Culture A phenomena in Language B. Capacity to ask for clarification about Culture B phenomena.</p>	<p>10G. “Parallel texts” task. Students choose a topic (e.g. getting a driving licence, primary school, student accommodation, etc.); describe Culture A “solution(s)” in Language B (how things are done); describe the “solution(s)” developed by any culture related to their Language B (in Language B), highlighting the differences with the Culture A “solution(s)”; explain why (when and in what sense) such differences may present certain difficulties for a translator who needs to translate a text on the topic.</p> <p>11I. Same as Task 5 but for Awareness Raising statements 6-14.</p>
<p>Session 6. Work with texts produced as a result of task 10: “Parallel texts” (discussion of peer work; opportunity to ask the other group’s representative(s) for clarification).</p>	<p>12G. In the same group as during Task 10 and Session 6 class work, students write up the feedback about another group’s “Parallel texts” task.</p> <p>13I. Students update their “Cultural differences” sections (3-5 items).</p> <p>14I. Students read through the “Translation strategies” handout (to be used during Session 7), identify CSEs, and note what professional translators did in each case.</p>

Session 7. Translation strategies. Evaluating solutions proposed by professional translators (fragments selected by instructor).	15G. “On-Board Magazines” task: Using on-board magazines (e.g. Ling at http://www.lingmagazine.es/ and Ronda at http://www.iberiavirtual.es/iberia/) students identify 20 cultural elements, 8 of which the translator seems to have left “as they were” and 12 where the translator deemed necessary to interfere in a more visible way as an intercultural mediator. Students then comment on possible reasons for such translator’s behaviour, explain their (dis)approval of the approach chosen. 16I. Students revisit their group’s response to Task 6 and individually write a revised version.
Session 8. Evaluating strategies proposed by professional translators. (Fragments chosen by students in Task 15).	17I. “Alternative Solutions” task: Students return to the texts chosen for Tasks 6 & 8 and propose alternative – qualitatively different – solutions for 6 CSEs of their choice. Students should explain in which context each alternative solution would be optimal. 18G. Students compose a short text explaining what makes an element culturally-specific, what arguments the translator can use to decide on an appropriate solution for such elements. The text must include examples from group and individual tasks conducted earlier. 19I. Same as Task 2 but for Awareness Raising statements 15-24.
Session 9. TrIC: how to develop it.	20I. Same as Task 5 but for Awareness Raising statements 15-24. 21I. Students update their “Cultural differences” sections (3-5 items). 22I. Students complete the Self-Report Questionnaire; present evidence of the capacities they have already developed to a certain extent; and choose one aspect they would like to develop better. For this aspect, they explain what they could do about it, and what they can/will do in the following 3 weeks of the semester. Students are reminded to be realistic because they will need to present evidence of having followed on these steps.
Session 10. Discussion of the solutions proposed for “Alternative Solutions” task (Feed-back session).	23I. Students prepare Portfolios describing how they have worked on their TrICso far and back it up with the tasks submitted before. Completed in students’ Language B. 500 words max (excluding the tasks’ texts cited). The students give an oral presentation (10 min) 3 weeks after Session 10.

Las actividades marcadas con una I son actividades individuales; las marcadas con una G son en grupo.

3.3.14. Percepción de la competencia intercultural de los traductores profesionales y bases para una didáctica de la competencia intercultural según Gutiérrez Bregón

Partiendo de la definición de competencia cultural e intercultural y del modelo de competencia traductora de Kelly (2002, 2005), Gutiérrez Bregón (2015, 2016) realiza una investigación sobre la percepción de la competencia intercultural de los traductores profesionales mediante el uso de cuestionarios y entrevistas con el fin de describir los contenidos que deberían incluirse en la formación de traductores.

Gutiérrez Bregón (2016, p. 60) considera que la formación de traductores debe centrarse en que los estudiantes adquieran un nivel de competencia traductora suficiente

para poder desenvolverse en el mercado laboral. Sin embargo, si se desconocen los conocimientos, las habilidades y las actitudes que poseen los traductores profesionales es complicado poder establecer niveles de desempeño. Esto sucede también con la adquisición de la competencia intercultural del traductor. Pese a que Gutiérrez Bregón no pretende extrapolar los resultados obtenidos en su estudio a causa del tamaño de muestra (2016, p. 60) (65 traductores rellenaron el cuestionario 8 fueron entrevistados), a nuestro juicio el estudio aporta información muy relevante. A continuación, enumeramos algunos de los resultados más relevantes (Gutiérrez Bregón, 2016, pp. 64–70):

- Importancia de la competencia cultural respecto al resto de las competencias de la competencia traductora. Si bien en los cuestionarios las dos competencias que se consideraron más importantes fueron la estratégica y la instrumental (seguidas de la intercultural), en las entrevistas los traductores profesionales consideraron que todas las competencias se situaban en el mismo nivel de importancia.
- El papel de la competencia intercultural en la profesión del traductor. Tanto en las entrevistas como en los cuestionarios se obtuvieron resultados similares: la traducción se entiende como una forma de comunicación intercultural y el aprendizaje intercultural debe realizarse de manera continuada mediante viajes, el seguimiento de la actualidad en los países de trabajo, estancias en el extranjero, etc. Cabe destacar que un 45 % consideró que el conocimiento de otras culturas no tiene por qué ser decisivo para asegurar una traducción de calidad.
- Relevancia de la competencia intercultural según la especialidad de traducción. De nuevo, la opinión vertida en cuestionarios y en entrevistas fue similar: la mayoría de traductores opinan que la competencia intercultural es relevante según el ámbito de especialidad (mucho en traducción literaria y muy poco en traducción científica o técnica, por ejemplo). Gutiérrez Bregón (2016, p. 67) opina que la concepción de los traductores profesionales sobre la competencia intercultural es superficial, ya que se entiende desde un punto de vista microtextual sin tener en cuenta dimensiones como comportamientos o valores, y su aprendizaje intercultural se basaba principalmente en la adquisición de conocimientos declarativos y no experienciales.

- Conocimientos, actitudes y habilidades sobre otras culturas que necesita el traductor para su profesión. Los resultados obtenidos se muestran en la TABLA 3.10. En el caso de las entrevistas, a grandes rasgos los resultados fueron similares a los de los cuestionarios. Cabe destacar que todos los traductores consideraron que la curiosidad es una actitud clave.
- El proceso de adquisición de la competencia intercultural desde la perspectiva el traductor. En el cuestionario, los traductores respondieron que la mejor etapa para iniciar la adquisición de esta competencia es la universitaria, mientras que en las entrevistas los traductores consideraron que la competencia intercultural debe desarrollarse desde la infancia. Los traductores consideraron que la competencia intercultural debe adquirirse a lo largo de la formación como traductores y mencionaron que asignaturas como Civilización eran útiles si no se enfocaban desde una perspectiva demasiado teórica.

TABLA 3.10. Conocimientos, habilidades y actitudes de la competencia intercultural necesarias para el traductor (Gutiérrez Bregón, 2016, p. 69)

Conocimientos	Habilidades	Actitudes
Historia	Capacidad de establecer relaciones	Interés por la actualidad
Geografía		Curiosidad
Creencias	Capacidad de análisis	Imparcialidad
Costumbres	Capacidad para detectar y entender las referencias culturales en un texto	Atención
Instituciones		Actitud abierta
Literatura	Capacidad de investigación	Respeto
Gastronomía	Capacidad para detectar diferencias entre culturas	
Música		
Arte	Capacidad de comunicación	
Política		
Valores		
Legislación		
Realidad socio-económica		

A pesar de que los resultados podrían no ser extrapolables a toda la población de traductores, se perfilan ciertos aspectos clave para la adquisición en la formación de traductores: 1) la adquisición de la competencia intercultural es de gran importancia; 2) los contenidos declarativos resultan útiles a los traductores; 3) parece haber una diferencia importante en la percepción de la competencia intercultural entre los modelos teóricos y los traductores profesionales, lo que parece indicar una diferencia importante entre lo que se considera que deben conocer y saber hacer los traductores en relación con la

competencia intercultural y lo que realmente saben y hacen, y 4) la competencia intercultural debe aprenderse a lo largo de la formación universitaria y también a lo largo de la carrera profesional.

3.3.15. La importancia de la superdiversidad y del componente afectivo en la adquisición de la competencia intercultural según Koskinen

Koskinen (2015, p. 178) introduce en Traductología el concepto de *superdiversidad*, definido por Vertovec como «[an] increased number of new, small and scattered, multiple-origin, transnationally connected, socio-economically differentiated and legally stratified immigrants» (2006, p. XX). Se trata de un concepto que describe las sociedades del siglo XXI en constante cambio debido, entre otros motivos, a los flujos migratorios y a la globalización. Koskinen considera que este concepto está presente en el mundo profesional de la traducción: la diversidad social y cultural afecta tanto al cliente como al receptor y al traductor.

Koskinen (2015, p. 180) pone de relieve que la superdiversidad se encuentra también en el aula de traducción y que, como consecuencia de los distintos trasfondos culturales y sociales de los estudiantes, las diferencias individuales entre ellos marcan distintos ritmos de adquisición de la competencia intercultural. Según Koskinen (2015, pp. 180–181), no adquiere esta competencia de la misma manera ni al mismo ritmo un estudiante con un trasfondo principalmente monocultural que un estudiante con un trasfondo bicultural o multicultural.

La autora critica que la formación de traductores tiende a relacionar la adquisición de la competencia intercultural con las culturas nacionales. Si bien es cierto que este es uno de los posibles niveles culturales, Koskinen considera que, si es el único que se trata en el aula, puede conllevar el desarrollo de estereotipos y una visión dualística del mundo (*ellos vs. nosotros*). Por ello, propone la inclusión de los siguientes aspectos en la formación de traductores, especialmente en formato de debate con los estudiantes (Koskinen, 2015, p. 181): qué significa pertenecer a una cultura y cómo afecta a la identidad del individuo, cómo se toma conciencia de la cultura internalizada, qué implicaciones tienen el nacionalismo y las relaciones de poder en las culturas y qué mecanismos de inclusión y de exclusión existen en las culturas.

Koskinen (2015, p. 181) pone de relieve la importancia del desarrollo de actitudes como la empatía, la cordialidad, la compasión o la flexibilidad en el proceso de adquisición de la competencia intercultural y considera que, en comparación con los conocimientos y las habilidades, las actitudes son más complejas de adquirir y de evaluar. La autora también considera que la formación de traductores debe orientarse hacia la potenciación de la formación intercultural continuada: los estudiantes deben ser capaces de adaptarse a situaciones inesperadas y ser creativos para resolver nuevos conflictos que puedan darse en una situación comunicativa concreta (Koskinen, 2015, p. 181).

3.3.16. La incorporación del proceso traductor en la adquisición de la competencia intercultural según Angelone

Angelone (2016) defiende la incorporación del proceso traductor en la adquisición de la competencia intercultural del traductor. Con el fin de determinar la utilidad de la reflexión en torno al proceso traductor en la adquisición de esta competencia, Angelone realizó un estudio exploratorio de corte experimental con estudiantes de primer semestre del Máster en Traducción de la Kent State University con la combinación inglés-alemán partiendo del concepto de competencia intercultural de Byram (1997). Angelone presenta los resultados de dos de los sujetos seleccionados aleatoriamente. Los estudiantes grabaron el proceso traductor de tres traducciones que contenían culturemas utilizando un programa de grabación de pantalla que, además, permitía grabar una pista de audio. En el programa no solamente se grabó el proceso traductor de los estudiantes, sino también la verbalización de los procesos mentales (Angelone, 2016, p. 310).

Para el análisis de los datos, Angelone (2016, p. 310) y un evaluador externo categorizaron las soluciones a los culturemas como adecuadas o inadecuadas. En el caso de que se consideraran inadecuadas, se analizó la grabación de pantalla y la verbalización para identificar dónde se encontraba la causa de la inadecuación: en los conocimientos, en las habilidades o en las actitudes.

Angelone (2016, p. 315) observó una gran variabilidad en cuanto a las deficiencias en los conocimientos, en las actitudes y en las habilidades de los dos sujetos.

En consecuencia, el autor lanza las siguientes recomendaciones generales para la formación de traductores y la adquisición de la competencia intercultural (Angelone, 2016, p. 316):

- Para paliar las deficiencias en los conocimientos culturales, Angelone propone una mayor inclusión de asignaturas o sesiones de clase dedicadas a la formación en aspectos culturales.
- En el caso de las deficiencias en las actitudes, Angelone propone la inclusión del desarrollo de actitudes como la empatía en la formación de traductores tanto a nivel teórico como práctico en el aula de traducción.
- En cuanto a las habilidades, Angelone propone que en el aula de traducción se presenten y se explique la aplicación de procedimientos de traducción culturales para mejorar la resolución de problemas de traducción de índole cultural.

3.3.17. La adquisición de la competencia intercultural mediante proyectos reales en el aula según Cnyrim

Cnyrim (2016, p. 133) parte de la definición de competencia cultural de Witte (2000) y del constructo de inteligencia cultural (Ang et al., 2007, 2006) como base teórica para el desarrollo de proyectos reales en el aula con el fin de adquirir la competencia intercultural del traductor.

Cnyrim propone seis fases para la adquisición de la competencia intercultural (cf. TABLA 3.11). Este modelo se basa en, Bennett (1998, 2001), Grosch y Leenen (1998), Witte (2000) y Thomas (2003).

TABLA 3.11. Fases de adquisición de la competencia intercultural del traductor según Cnyrim (2016, p. 135)

Estadios	Desarrollo de la competencia intercultural del traductor
Estadio 1	Toma de conciencia de las diferencias específicas entre culturas.
Estadio 2	Aceptación de las diferencias culturales (en cuanto a tolerancia cognitiva).
Estadio 3	Toma de conciencia de la influencia de la cultura propia.
Estadio 4	Desarrollo de la habilidad de modificar la manera de percibir la cultura extranjera (tanto en la interpretación como en la evaluación).
Estadio 5	Desarrollo de la habilidad de modificar el comportamiento propio en relación con otra cultura (de manera consciente y con una finalidad específica).
Estadio 6	Aplicación de los estadios anteriores a la traducción.

Según Cnyrim (2016, p. 135), los estadios 1 a 3 pueden incluirse en los primeros cursos de los programas de formación de traductores. La autora considera que los estadios 1 a 5 no son propios de la traducción y que, por tanto, pueden considerarse parte de una competencia intercultural general. La competencia intercultural específica corresponde al sexto estadio y la define como «the professional, purposeful and skopos-oriented act of ensuring communication to fulfil the needs and purposes of others» (Cnyrim, 2016, p. 136). Queremos destacar la siguiente afirmación de la autora:

If developing intercultural competence is truly regarded as a crucial requirement for future translators and interpreters, then we should consider how best to acquire this skill. Fortunately, some of this learning (and probably the greater part) simply happens, whether we are there to encourage this process or not. The responsibility of instructors could be to ensure that it happens systematically and that the best possible conditions are provided to foster this development. (Cnyrim, 2016, p. 136)

Cnyrim (2016, p. 137) considera que los estadios 1 a 3 pueden consolidarse mediante la formación tradicional. Sin embargo, los estadios 4 a 6 deben trabajarse mediante actividades como simulaciones, juegos de rol, teatro improvisado, etc. Dada la peculiaridad de los estadios 4 a 6, la autora considera que la incorporación de situaciones interculturales tanto simuladas como reales son el entorno más apropiado para el desarrollo de la competencia intercultural. Los proyectos reales en el aula son una de las actividades que, según la autora, mejores resultados aportan a la adquisición de esta competencia (Cnyrim, 2016, p. 141).

3.3.18. La evaluación de la adquisición de la competencia cultural según Hurtado Albir y Olalla-Soler

Hurtado Albir y Olalla-Soler (2016) proponen una serie de instrumentos para la evaluación de la adquisición de la competencia cultural del traductor desde el modelo pedagógico de la formación por competencias. En este modelo, la evaluación se concibe como una herramienta destinada especialmente al aprendizaje.

Hurtado Albir y Olalla-Soler (2016, p. 326) consideran que la enseñanza de la competencia cultural del traductor no tiene por objetivo que los estudiantes posean todos los conocimientos sobre las culturas de trabajo ni que se comporten como miembros de esas culturas, sino que los estudiantes sean capaces de utilizar las fuentes de documentación de manera efectiva, que posean los conocimientos culturales necesarios

para identificar referencias culturales y que posean las habilidades necesarias para trasladarlas adecuadamente de acuerdo con el encargo de traducción. En consecuencia, deben evaluarse las subcompetencias de la competencia cultural desde el punto de vista tanto del producto como del proceso traductor. En la TABLA 3.12 resumimos los instrumentos de evaluación y las tareas asociadas que se proponen, así como la(s) subcompetencia(s) de la competencia cultural que evalúan (cf. 3.4.2. *Definición y modelo de competencia cultural del traductor*).

TABLA 3.12. Instrumentos de evaluación y tareas evaluadoras para la competencia cultural del traductor propuestos por Hurtado Albir y Olalla-Soler (2016, pp. 329–337)

Instrumento	Tarea(s)	Subcompetencias evaluadas
Textos	Traducir textos con problemas de traducción de índole cultural Identificar y categorizar referencias culturales de un texto Redactar comentarios de texto	Conocimientos culturales Habilidad contrastiva cultural Componentes actitudinales culturales
Traducciones realizadas a partir de textos que contienen problemas de traducción de índole cultural	Analizar traducciones Realizar análisis comparativos de traducciones Revisar traducciones	Habilidad contrastiva cultural
Informes de traducción (traducción comentada)	Traducir un texto y redactar un informe sobre la traducción	Conocimientos culturales Habilidades de adquisición de conocimientos culturales Habilidad contrastiva cultural
Informes sobre referencias culturales	Redactar un informe sobre referencias culturales	Conocimientos culturales Habilidades de adquisición de conocimientos culturales
Catálogos de referencias culturales	Redactar catálogos de referencias culturales	Habilidades de adquisición de conocimientos culturales Habilidad contrastiva cultural
Cuestionarios de conocimientos culturales	Responder cuestionarios sobre conocimientos culturales	Conocimientos culturales
Grabaciones del proceso traductor	Analizar el proceso traductor Compararlos procesos traductores de otros estudiantes Redactar informes sobre el proceso traductor seguido	Habilidades de adquisición de conocimientos culturales Habilidad contrastiva cultural
Test psicométricos	Responder test psicométricos	Componentes actitudinales culturales
Portafolios cultural	Elaborar el portafolio (selección de producciones, reflexiones sobre el progreso en el curso, justificación de la selección, etc.)	Todas las subcompetencias

Hurtado Albir y Olalla-Soler (2016, p. 322) defienden la incorporación de una definición integradora del concepto de cultura en la enseñanza de la competencia cultural con el fin de integrar tanto productos culturales como aspectos cognitivos (cf. 2.5. *Definición del concepto de cultura en Traductología*).

3.3.19. El análisis de Li de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de China en relación con la competencia intercultural

Li (2016) realizó un estudio en la Universidad de Estudios Internacionales de Xi'an para identificar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en relación con la adquisición de la competencia intercultural del traductor. Para ello, partió del marco curricular de la competencia intercultural de PICT (2012b) y seleccionó seis componentes para la investigación: 3 tipos de conocimientos (conocimientos sobre las culturas de trabajo; conocimientos teóricos sobre las referencias culturales y su impacto en la comunicación y en la traducción y conocimientos sobre aspectos discursivos de la cultura de partida y de llegada), dos tipos de habilidades (identificar elementos de la cultura de partida y adaptar o localizar elementos de la cultura de partida para el receptor de la traducción) y una actitud (aceptar diferencias culturales entre la lengua de partida y de llegada) (Li, 2016, p. 289).

Un total de 54 estudiantes de segundo curso del Grado en Traducción de la Universidad de Estudios Internacionales de Xi'an respondieron dos cuestionarios con el fin de identificar la percepción de la importancia de la competencia intercultural y de su nivel de adquisición y para conocer las preferencias de los estudiantes en cuanto a los materiales, los tipos de actividades y la evaluación (Li, 2016, pp. 291–292). Los resultados más relevantes del estudio son los siguientes (Li, 2016, pp. 293–299):

- El componente que los estudiantes perciben como más importante es poseer conocimientos sobre la cultura de partida y de llegada, seguido de poseer conocimientos sobre aspectos discursivos de la lengua de partida y de llegada. El componente al cual se le otorga una importancia más baja es conocer la teoría sobre diferencias culturales y su impacto en la traducción y en la comunicación. Según la autora, la formación debe hacer hincapié en los aspectos que los estudiantes consideran poco relevantes (Li, 2016, p. 294).

- En cuanto al nivel de competencia intercultural de los estudiantes, estos consideraron que el componente más desarrollado que poseían era aceptar diferencias culturales entre las lenguas de partida y de llegada. El componente menos desarrollado era adaptar o localizar elementos de la cultura extranjera a los destinatarios del texto de llegada.
- Los estudiantes indicaron que adquirirían la competencia intercultural tanto en las asignaturas del grado (Lingüística contrastiva y traducción, Comunicación oral, Cultura china, Historia de la civilización occidental, etc.) como en actividades extracurriculares (películas, libros, páginas web, noticias, contacto con amigos de otros países, etc.).
- Los estudiantes prefieren trabajar la competencia intercultural mediante textos literarios y publicitarios y de turismo. Los géneros textuales menos apreciados son los manuales técnicos y las páginas web.
- En cuanto a las tareas, los estudiantes prefieren los ejercicios prácticos en grupo, el análisis textual y finalmente las presentaciones teóricas.
- Para la evaluación, los estudiantes prefieren llevar a cabo actividades de análisis de traducciones, proyectos de traducción, diarios de reflexión del aprendizaje y, finalmente, trabajos finales.

3.3.20. Recapitulación

Del análisis de las distintas propuestas sobre adquisición de la competencia (inter)cultural podemos extraer dos conclusiones generales. En primer lugar, las propuestas son heterogéneas y la mayoría de tipo didáctico, centradas en la enseñanza de la competencia (inter)cultural. En segundo lugar, no se han propuesto modelos de adquisición de esta competencia, algo que sorprende dada la relevancia de los aspectos culturales en traducción. Sin embargo, algunos autores han propuesto fases de adquisición (Witte, 2000, 2008; Katan, 2009b; Cnyrim, 2016) y otros han propuesto escalas de desempeño en la adquisición de la competencia (inter)cultural del traductor (PICT, 2012; Yarosh, 2012, 2015). En tercer lugar, los estudios empíricos realizados son heterogéneos en cuanto a los objetivos que persiguen. A continuación, recopilamos las propuestas que hemos revisado en cuatro ámbitos: 1) descripción de fases de adquisición, 2) descripción

de niveles de desempeño; 3) estudios empíricos sobre la competencia (inter)cultural del traductor con estudiantes o traductores, y 4) propuestas didácticas.

DESCRIPCIÓN DE FASES DE ADQUISICIÓN

Los autores que han propuesto fases de adquisición de la competencia (inter)cultural son Witte (200, 2008), Katan (2009b) y Cnyrim (2016), quien se basa en la propuesta de fases de Witte. Cabe destacar que las tres propuestas distinguen seis fases. Recogemos en la TABLA 3.13 las tres propuestas con el fin de compararlas.

TABLA 3.13. Fases de adquisición de la competencia (inter)cultural según Witte (2000, 2008), Katan (2009b) y Cnyrim (2016)

Fases	Witte (2000, 2008)	Katan (2009)	Cnyrim (2016)
Fase 1	Toma de conciencia de la existencia de diferencias culturales en el comportamiento y en la interpretación y evaluación del comportamiento, así como el efecto que pueden tener en la comunicación intercultural.	Situación de la cultura propia/extranjera (diferencias culturales, la importancia del yo, la tolerancia, la diversidad cultural).	Toma de conciencia de las diferencias específicas entre culturas.
Fase 2	Habilidad de aceptar cognitivamente estas diferencias.	Lengua-cultura (identificación de puntos ricos en textos, equivalencias de términos o palabras, diferencias connotativas entre culturas).	Aceptación de las diferencias culturales (en cuanto a tolerancia cognitiva).
Fase 3	Habilidad de reconocer y aceptar la influencia de la cultura propia.	Gramática cultural (lógica implícita en el uso de la lengua, preferencias comunicativas, estilo comunicativo).	Toma de conciencia de la influencia de la cultura propia.
Fase 4	Habilidad de ser consciente y, en caso de necesidad, de modificar la percepción de la cultura propia y extranjera.	Cambio de punto de vista (identificación del texto de partida en su contexto situacional y en su cultura).	Desarrollo de la habilidad de modificar la manera de percibir la cultura extranjera (tanto en la interpretación como en la evaluación).
Fase 5	Habilidad de ser consciente y, en caso de necesidad, de modificar el comportamiento activo en la cultura propia y extranjera.	Mediación (estrategias de compensación)	Desarrollo de la habilidad de modificar el comportamiento propio en relación con otra cultura (de manera consciente y con una finalidad específica).

Fase 6	Desarrollo de la habilidad de percibir y producir comportamientos de acuerdo con las necesidades de los actantes con el fin de que puedan establecer un vínculo comunicativo entre ellos.	Actitud abierta hacia la diferencia (gestión de la incertidumbre).	Aplicación de los estadios anteriores a la traducción.
--------	---	--	--

Las propuestas de Witte y de Cnyrim son muy similares y la mayor diferencia que se puede destacar es que Cnyrim (2016, p. 136) menciona explícitamente que las fases 1 a 5 corresponden a la adquisición de una competencia intercultural general y la sexta corresponde a la competencia intercultural específica del traductor. En consecuencia, tanto Witte como Cnyrim parten de la idea de que la competencia intercultural se adquiere en dos fases generales. En la primera, se adquiere una competencia (inter)cultural general no vinculada a la traducción. En la segunda, se adquiere la competencia (inter)cultural específica del traductor, aunque tal como lo plantea Cnyrim (2016) se trata más bien de una fase exclusivamente de aplicación de la competencia (inter)cultural general.

La propuesta de Katan (2009b) se sitúa entre una propuesta de fases de adquisición y una propuesta didáctica de los contenidos que deben tratarse en la enseñanza de las competencias interculturales del traductor. Para Katan, cada una de las fases corresponde a una competencia que se adquiere en un orden específico. A diferencia de las propuestas de Witte (2000, 2008) y Cnyrim (2016), Katan distingue dos competencias que hacen referencia más bien a una competencia intercultural general no específica del traductor (1. Situación de la cultura propia/extranjera y 6. Actitud abierta hacia la diferencia) y las cuatro restantes se vinculan específicamente a la traducción. Por tanto, se trata de una propuesta de fases más orientada hacia la competencia intercultural propia del traductor.

Estas tres propuestas comparten una limitación relevante: no han sido validadas empíricamente. En consecuencia, no disponemos en Traductología de fases de adquisición de la competencia cultural del traductor validadas.

DESCRIPCIÓN DE NIVELES DE DESEMPEÑO

Hemos identificado dos propuestas de niveles de desempeño: la de PICT (2012b) y la de Yarosh (2012, 2015). En la TABLA 3.14 comparamos ambas propuestas.

TABLA 3.14. Comparación de los niveles de desempeño de la competencia intercultural del traductor según PICT (2012b) y Yarosh (2012, 2015)

Niveles de desempeño de PICT (2012b)	Niveles de desempeño de Yarosh (2012, 2015)
Se distinguen 3 niveles de desempeño (nivel 1, nivel 2 y nivel 3).	Se distinguen 4 niveles (muy bajo, inicio del desarrollo, bien y muy bien).
Se ofrecen niveles para las subdimensiones de las dimensiones de la competencia intercultural del traductor.	Se ofrecen niveles para los objetivos de aprendizaje relacionados con los componentes de la competencia intercultural del traductor.
No se ofrecen niveles para las dimensiones ni para la competencia intercultural del traductor en general.	No se ofrecen niveles para los componentes ni para la competencia intercultural del traductor en general.
La descripción de los niveles no incluye cómo medir en cuál de ellos se sitúa el estudiante.	Para la mayoría de descripciones se ofrece una explicación de cómo medir el nivel de desempeño, principalmente en función de la justificación del estudiante y la calidad y cantidad de los ejemplos que es capaz de aportar.
No se ofrece un instrumento para medir el nivel de desempeño de las subdimensiones, pero se ofrecen actividades formativas y evaluadoras para subdimensiones concretas en niveles concretos.	Se ofrecen dos instrumentos de medición (un cuestionario de autoevaluación y una prueba de rendimiento; cf. 3.2.6. <i>El modelo de competencia intercultural de Yarosh</i>).
No se han validado empíricamente los niveles.	Se han validado empíricamente los niveles y los instrumentos de medición, aunque con limitaciones metodológicas (cf. 3.2.6. <i>El modelo de competencia intercultural de Yarosh</i>).

En cuanto al contenido de los niveles, cabe recordar que Tomozeiu y Kumpulainen (2016) compararon las dimensiones del modelo de competencia intercultural de PICT y los componentes del modelo de Yarosh. Observaron que en general eran muy similares, a excepción de la dimensión teórica de PICT que no se incluía en el modelo de Yarosh y las dimensiones de aprendizaje y la capacidad de aprendizaje autónomo del modelo de Yarosh que no se incluían en el de PICT (cf. 3.2.5. *El modelo de competencia intercultural de PICT*). En consecuencia, muchos de los aspectos nivelados son similares. La gran diferencia entre ambas propuestas es que la de Yarosh ha seguido un proceso de validación tanto de los niveles como de los instrumentos utilizados para establecer el nivel de desempeño de los estudiantes. Sin embargo, tal como comentábamos anteriormente (cf. 3.2.6. *El modelo de competencia intercultural de Yarosh*), el proceso de validación presentaba ciertas limitaciones relacionadas principalmente con la muestra de estudiantes seleccionada y la falta de inclusión de una muestra de traductores profesionales. En consecuencia, podría suceder que el nivel más alto propuesto no coincida con el nivel real de los traductores o que algunos niveles no sean relevantes para la traducción profesional.

ESTUDIOS EMPÍRICOS SOBRE LA COMPETENCIA (INTER)CULTURAL DEL TRADUCTOR CON ESTUDIANTES O CON TRADUCTORES

A diferencia de las pocas propuestas de fases de adquisición y de niveles de desempeño, contamos con más casos de estudios empíricos sobre la competencia (inter)cultural realizados con estudiantes o con traductores, con la finalidad de mejorar la enseñanza de esta competencia. En la TABLA 3.15 resumimos los aspectos principales de estos estudios.

TABLA 3.15. Aspectos clave de los estudios empíricos sobre la competencia (inter)cultural del traductor para mejorar la enseñanza de esta competencia

Autor y objetivo del estudio	Muestra	Resultados
<p>Olk (2009)</p> <p>Objetivo: determinar las deficiencias y los problemas de traducción de índole cultural al traducir hacia la lengua extranjera.</p>	<p>19 estudiantes de grado de Filología alemana.</p>	<p>Falta de conocimientos de la cultura de partida y de llegada.</p> <p>Falta de adecuación al receptor de la traducción.</p> <p>Uso inadecuado de las fuentes de los diccionarios bilingües.</p>
<p>Bahumaid (2010)</p> <p>Objetivo: medir el nivel de competencia cultural de los estudiantes de traducción inglés-árabe en programas de posgrado de universidades árabes.</p>	<p>10 estudiantes de posgrado en Traducción inglés-árabe.</p>	<p>Falta de conocimientos de las culturas de partida y de llegada.</p> <p>Falta de adecuación al encargo de traducción.</p> <p>Deficiencias en la verbalización de los procedimientos de traducción utilizados.</p> <p>Uso inadecuado de las fuentes de los diccionarios bilingües.</p>
<p>Gregorio Cano (2012)</p> <p>Objetivo: describir qué factores influyen en la adquisición de la competencia cultural e intercultural del traductor.</p>	<p>1 011 estudiantes de primer y cuarto curso del Grado en Traducción e Interpretación de 5 universidades españolas.</p>	<p>Poca evolución de los conocimientos culturales (nivel intermedio).</p> <p>Evolución creciente en cuanto a la competencia cultural, las actitudes y los recursos.</p> <p>Poca evolución en la capacidad de adaptar el comportamiento propio (nivel intermedio).</p> <p>Poca evolución en cuanto a la actitud abierta (nivel avanzado).</p>
<p>PICT (2012b)</p> <p>Objetivo: recoger datos sobre cómo se estaba trabajando la competencia intercultural en la formación de traductores en centros europeos y posgrados en traducción</p>	<p>63 profesores y 399 estudiantes de posgrado en traducción de 6 países europeos respondieron a una encuesta</p>	<p>Falta de formación en competencia intercultural.</p> <p>Falta de inclusión de la competencia intercultural en los planes de estudio.</p> <p>Necesidad de evaluar los conocimientos teóricos mediante su aplicación en la traducción.</p>

Yarosh (2012) Objetivo: validar un cuestionario de autoevaluación y una prueba de rendimiento para la medición de la competencia intercultural del traductor.	Cuestionario de autoevaluación: 557 estudiantes de distintas universidades españolas y distintos estudios (grados en Traducción y en Lenguas modernas). Prueba de rendimiento: 36 estudiantes de Grado en Lenguas modernas de España de 1 ^{er} curso y 40 de 2 ^o y 3 ^{er} curso de Grado en Traducción de San Petersburgo	Validación empírica con limitaciones de los instrumentos.
Gutiérrez-Bregón (2015, 2016) Objetivo: describir los contenidos que deberían incluirse en la formación de traductores.	65 traductores rellenaron el cuestionario y 8 fueron entrevistados.	Poseer un nivel alto de competencia cultural no siempre se asocia con una buena calidad de la traducción. Se considera que la competencia intercultural es relevante dependiendo del ámbito de especialización. Se obtiene una lista de conocimientos, habilidades y actitudes que debe poseer el traductor. La competencia intercultural del traductor debe aprenderse a lo largo de la formación.
Angelone (2016) Objetivo: determinar la utilidad de la reflexión en torno al proceso traductor en la adquisición de la competencia intercultural.	Estudiantes de máster en Traducción con la combinación inglés-alemán (se reportan los resultados de dos sujetos)	Gran variabilidad de las deficiencias en los conocimientos culturales, en las actitudes y en las habilidades.
Li (2016) Objetivo: identificar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en relación con la adquisición de la competencia intercultural del traductor.	54 estudiantes de segundo curso del Grado en Traducción de la Universidad de Estudios Internacionales de Xi'an	Se da mucha importancia a poseer conocimientos sobre la cultura de partida y de llegada. Se da muy poca importancia a conocer la teoría sobre diferencias culturales y su impacto en traducción. El componente más desarrollado fue aceptar diferencias culturales y el que menos fue adaptar o localizar elementos de la cultura extranjera.

Como se desprende del análisis, los estudios empíricos llevados a cabo son muy heterogéneos, especialmente en los objetivos que persiguen:

- determinar las deficiencias y los problemas de traducción de índole cultural al traducir hacia la lengua extranjera (Olk, 2009).

- medir el nivel de competencia cultural de los estudiantes de traducción inglés-árabe en programas de posgrado de universidades árabes (Bahumaid, 2010).
- describir qué factores influyen en la adquisición de la competencia cultural e intercultural del traductor (Gregorio Cano, 2012).
- recoger datos sobre cómo se estaba trabajando la competencia intercultural en la formación de traductores en centros europeos y posgrados en traducción (PICT, 2012b).
- validar un cuestionario de autoevaluación y una prueba de rendimiento para la medición de la competencia intercultural del traductor (Yarosh, 2012, 2015).
- describir los contenidos que deberían incluirse en la formación de traductores (Gutiérrez Bregón, 2015, 2016).
- determinar la utilidad de la reflexión en torno al proceso traductor en la adquisición de la competencia intercultural (Angelone, 2016).
- identificar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en relación con la adquisición de la competencia intercultural del traductor (Li, 2016).

En cuanto a los resultados, por un lado, se destaca la falta de conocimientos sobre las culturas de partida y de llegada, identificada por Olk (2009), Bahumaid (2010), Gregorio Cano (2012) y Angelone (2016), y, por otro, la importancia otorgada a los conocimientos culturales, como en Gutiérrez-Bregón (2015, 2016) y Li (2016). A pesar de la diversidad de estudios empíricos y de objetivos, ninguno de ellos estudia el proceso de adquisición de la competencia (inter)cultural.

PROPUESTAS DIDÁCTICAS

El último bloque lo componen las propuestas didácticas. Recopilamos en la TABLA 3.16 los autores, el aspecto didáctico tratado y la propuesta concreta.

TABLA 3.16. Recopilación de propuestas didácticas para la enseñanza de la competencia (inter)cultural del traductor

Autor y aspectos didácticos tratados	Propuestas
Robinson (1997a) - Contenidos formativos - Métodos de enseñanza	Se da gran importancia a la adquisición de conocimientos culturales. Se defiende la inmersión en las culturas como método de aprendizaje.

Berenguer (1998) - Ubicación de la adquisición de la competencia cultural - Contenidos formativos	Se considera que la competencia cultural debe adquirirse en el aula de lenguas extranjeras en la formación de traductores. Se da gran importancia a la adquisición de conocimientos culturales y a la contrastividad entre lenguas y culturas.
Katan (1999) - Métodos de enseñanza	Se critican los métodos de aprendizaje tradicionales basados en la transmisión de conocimientos declarativos.
Witte (2000, 2008, 2017) - Contenidos formativos - Métodos de enseñanza - Tareas formativas	Deben trabajarse los condicionantes interculturales para la percepción de las culturas extranjera y propia, así como los comportamientos específicos de las culturas de trabajo y los comportamientos propios fruto del contacto de las dos culturas. La enseñanza no debe reducirse a la transmisión de conocimientos declarativos. Se proponen los ejercicios de simulación y los juegos de rol y el análisis y traducción de textos como tareas formativas.
Kelly (2002, 2005) - Objetivos de aprendizaje - Métodos de enseñanza	Los objetivos de aprendizaje se relacionan con la adquisición de conocimientos declarativos, aunque se matiza en la publicación de 2005. Se aboga por la coexistencia de métodos tradicionales y experiencias inmersivas en las culturas de trabajo.
González-Davies y Scott-Tennent (2005) - Tareas formativas - Métodos de enseñanza	Se propone una serie de tareas y proyectos para el aprendizaje de la traducción de referencias culturales. Se defiende un enfoque socioconstructivista basado en el aprendizaje por proyectos.
Kelly y Soriano (2007) - Métodos de enseñanza	Se defienden los programas de movilidad como método para la adquisición de la competencia cultural e intercultural.
Clouet (2008) - Ubicación de la adquisición de la competencia intercultural - Métodos de enseñanza - Contenidos formativos - Materiales didácticos	Se considera que la competencia cultural debe adquirirse en el aula de lenguas extranjeras en la formación de traductores. Se defiende la incorporación de habilidades, comportamientos y actitudes. Se critican los métodos de enseñanza tradicionales basados en la transmisión de conocimientos declarativos. Se aboga por el uso de materiales didácticos en distintos formatos y canales y que cubran distintos puntos de vista sobre un mismo aspecto.
Yarosh y Muies (2011) - Métodos de enseñanza - Objetivos de aprendizaje	Se critican los métodos de enseñanza tradicionales basados en la transmisión de conocimientos declarativos y se propone un enfoque cognitivo basado en un proceso experiencial. Se presenta una estructura de sesiones formativas con objetivos de aprendizaje.
PICT (2013a) - Ubicación de la adquisición de la competencia intercultural - Contenidos formativos - Evaluación	Se defiende que la competencia intercultural se incorpore explícitamente en los planes de estudio de los posgrados en traducción ya sea en un módulo específico o como parte de otros módulos. Se toman las dimensiones y subdimensiones de su modelo de competencia intercultural como contenidos formativos. Se recomienda que se evalúen los aspectos teóricos mediante su aplicación en la traducción y que se incorporen tareas evaluadoras de tipo teórico.
Yarosh (2012, 2015) - Objetivos de aprendizaje - Evaluación - Tareas formativas	Se establecen objetivos de aprendizaje para los componentes de su modelo de competencia intercultural. Se desarrolla un cuestionario de autoevaluación y una prueba de rendimiento como instrumentos de evaluación. Se propone una serie de tareas organizadas en diez sesiones.

Guitérrez-Bregón (2015, 2016) - Contenidos formativos	Se establece una lista de conocimientos, habilidades y actitudes que debería poseer el traductor según los traductores entrevistados en su estudio.
Koskinen (2015) - Métodos de enseñanza - Contenidos formativos	Se critican los métodos de enseñanza tradicionales basados en la transmisión de conocimientos declarativos y se defiende la inclusión del concepto de superdiversidad en el aula. Se aboga por la inclusión de actitudes en la enseñanza de esta competencia.
Angelone (2016) - Contenidos formativos	Se aboga por la inclusión de asignaturas o sesiones dedicadas a la adquisición de aspectos culturales y de actitudes y por la explicitación de los procedimientos utilizados para resolver problemas de traducción de índole cultural.
Cnyrim (2016) - Tareas formativas	Se aboga por el uso de tareas como simulaciones y los proyectos reales en el aula.
Hurtado Albir y Olalla-Soler (2016) - Objetivos de aprendizaje - Evaluación	Se proponen objetivos de aprendizaje para cada subcompetencia de la competencia cultural. Se proponen instrumentos de evaluación y tareas asociadas para cada subcompetencia de la competencia cultural del traductor.

Como se desprende del análisis, las propuestas que se han hecho hasta la fecha son heterogéneas, y cada autor se ha centrado en algunos aspectos concretos sobre la enseñanza de la competencia (inter)cultural. Ahora bien, se perciben ciertos puntos de acuerdo entre los autores: 1) los conocimientos culturales deben incluirse en la enseñanza de la competencia (inter)cultural, pero 2) desde un método de enseñanza que no se base en la transmisión de conocimientos declarativos exclusivamente y, en consecuencia, 3) se aboga por métodos que se basen en la contrastividad.

Como conclusión de las propuestas sobre adquisición de la competencia (inter)cultural del traductor podemos establecer que:

- son heterogéneas en cuanto a la finalidad que persiguen: algunas presentan fases de adquisición, otras son niveles de desempeño, otras son estudios empíricos sobre la enseñanza de la competencia (inter)cultural y otras son propuestas didácticas.
- Las pocas propuestas de fases y de niveles de desempeño no se han basado en estudios empíricos sobre la adquisición de la competencia (inter)cultural.
- La mayoría de propuestas didácticas no se basan en estudios empíricos sobre la adquisición de esta competencia.

- Los estudios empíricos son muy heterogéneos en cuanto al objetivo que persiguen y ninguno de ellos estudia el proceso de adquisición de la competencia (inter)cultural del traductor.
- Ni las fases de adquisición, ni los niveles de desempeño ni las propuestas didácticas se apoyan en modelos de adquisición de esta competencia (por el motivo de que no existen).

Por tanto, consideramos de gran relevancia la necesidad de estudiar el proceso de adquisición de la competencia cultural mediante estudios empíricos con el fin de dar los primeros pasos hacia la propuesta de un modelo de adquisición que se valide en estudios empíricos futuros.

3.4. Propuesta de modelo de competencia cultural del traductor

En este apartado formulamos nuestra propuesta de modelo de competencia cultural del traductor. En primer lugar, presentaremos los aspectos relevantes que intervienen en la formulación del modelo. En segundo lugar, desarrollaremos el modelo de competencia cultural del traductor.

3.4.1. Aspectos relevantes para la propuesta de modelo

A partir del análisis de los modelos de competencia (inter)cultural que hemos realizado, podemos identificar una serie de aspectos relevantes para la elaboración de nuestra propuesta de modelo.

DENOMINACIÓN DE LAS COMPETENCIA

El primero de los puntos que debemos tratar es la denominación de la competencia. Hemos observado que algunos autores la denominaban competencia *cultural* (Witte, 2000; Bahumaid, 2010) y otros competencia *intercultural* (PICT; 2012b; Yarosh, 2012, 2015), mientras que Taft (1981) la denominó competencia de mediación. Por tanto, parece no haber consenso en la denominación de esta competencia, con lo cual nos preguntamos si realmente existe una diferencia entre los adjetivos cultural e intercultural en este caso.

Tomozeiu, Koskinen y D’Arcangelo delimitan la diferencia entre la competencia cultural e intercultural de la siguiente manera:

Another potential area of misunderstanding concerns what intercultural competence is seen to consist of. The most important area was in many responses considered to be ‘general knowledge of “Culture” (e.g. institutions, politics, current affairs, religion, geography and the arts).’ (PICT 2012b, 12) This emphasis on cultural knowledge is a traditional stronghold in many translator training institutions, and it is undoubtedly an essential building block also for cultural competence. However, it does not really tackle the element of ‘inter’, that is, the idea of moving between two entities or residing in a hybrid space in-between or being able to adapt fluently to situations with coexisting cultural influences from various directions. It is thus debatable whether and to what extent cultural competence and intercultural competence can be successfully merged conceptually. Overlap between cultural, cross-cultural and intercultural competence can also be found in many theoretical contributions (e.g. Kelly 2005; Katan 2009), but it might be advantageous, theoretically and for training purposes alike, to keep these elements analytically separate. (Tomozeiu, Koskinen y D’Arcangelo, 2016, p. 253)

Ahora bien, hay que considerar que ninguno de los modelos analizados—independientemente de si se denomina competencia cultural o intercultural— hace referencia exclusivamente a conocimientos culturales: todos ellos incluyen habilidades (Witte, 2000, 2005, 2008, 2017; Bahumaid, 2010; PICT, 2012b; Yarosh, 2012, 2015) y algunos incluyen actitudes (Witte, 2000, 2005, 2008, 2017; Bahumaid, 2010; PICT, 2012b; Yarosh, 2012, 2015). En conclusión, ningún modelo de competencia (inter)cultural posee un enfoque orientado exclusivamente hacia los conocimientos y todos ellos incluyen la contrastividad entre culturas como un aspecto clave (Witte, 2000, 2005, 2008, 2017; Bahumaid, 2010; PICT, 2012b; Yarosh, 2012, 2015).

Un argumento a favor de la denominación competencia *intercultural* podría ser la enfatización de la tarea del traductor como mediador entre culturas (PICT, 2012b; Yarosh, 2012, 2015; Tomozeiu, Koskinen y D’Arcangelo, 2016). Si bien es cierto que el prefijo *inter-* podría ayudar a remarcarlo, destaca que en los modelos de competencia traductora se habla de competencia *lingüística* y no *interlingüística* al referirse a conocimientos de las lenguas de partida y de llegada (Wilss, 1976; Delisle, 1980; Bell, 1991; Nord, 1988, 1992; Kiraly, 1995; Cao, 1996; Hurtado Albir, 1996a, 1996b; Hansen, 1997; Neubert, 1994, 2000; Kelly, 2002, 2005; CIUTI, n.d.-b; Shreve, 2006; Katan, 2008; EMT Expert

Group, 2009; Göpferich, 2009)¹². No olvidemos que la tarea del traductor no es solamente mediar entre culturas, sino también entre las lenguas que hablan las culturas que se ponen en contacto mediante la traducción. Por ello, consideramos que este tampoco es un argumento de peso.

Rathje propone una reflexión que consideramos relevante para esta discusión. Esta autora opina lo siguiente:

The well established concepts of interculturality and transculturality, which themselves were created in order to illustrate and describe the processual nature of culture, are actually tautological terms since cultural processes always occur "between" or "through" others. The effects of such interaction are amplified today in an environment rich with novel opportunities for collective membership and collective cross fertilization. (Rathje, 2009, pp. 46–47).

Por nuestra parte, damos la razón a Rathje y consideramos que la denominación de competencia cultural incorpora la idea de interculturalidad, de contacto entre culturas. Por este motivo, decidimos utilizar esta denominación en nuestro modelo con el fin de no perpetuar la tautología creada con el uso de las denominaciones *intercultural* o *transcultural*.

DEFINICIÓN DEL CONCEPTO DE CULTURA DESDE UNA PERSPECTIVA DINÁMICA COMO BASE PARA EL MODELO DE COMPETENCIA CULTURAL DEL TRADUCTOR

Witte basa su concepto de competencia cultural en la definición de cultura de Göhring (1978), que según la clasificación propuesta por Faulkner et al. (2006; TABLA 1.8) se puede categorizar como funcionalista. Bahumaid se basa en la definición de cultura de Nida (1994), que podemos clasificar como estructural. PICT (2012b) se basa en Triandis, que también puede categorizarse como estructural. Yarosh (2012, 2015) se basa en una mezcla entre las definiciones de Tylor (1871), de tipo estructural), Malinowski (1931), de tipo estructural y parcialmente procedimental) y Geertz (1973), de tipo estructural. Como se desprende de esta clasificación, observamos una falta de imbricación de tipos definitorios. En consecuencia, las definiciones en las cuales se basan los modelos de competencia inter(cultural) tienden a ser poco dinámicas y no dan cuenta de la complejidad del concepto de cultura.

¹² En el caso de PACTE (2003), se denomina competencia bilingüe y en el caso de Hewson y Martin competencia interlingüística adquirida.

Nuestro modelo de competencia cultural del traductor se basa en la definición de cultura que hemos propuesto (cf. 2.5.2. *Definición de cultura*), que se basa en la imbricación de los tipos definitorios y da cuenta de los resultados más relevantes obtenidos en Cognición social, como la importancia del individuo.

ESTABLECIMIENTO DE UNA DEFINICIÓN CLARA DE LA COMPETENCIA CULTURAL DEL TRADUCTOR

Witte (2000, p. 163; citado y traducido al español por la misma autora en Witte, 2005, p. 50) define la competencia cultural del traductor como «la capacidad de tomar conciencia crítica de lo que se 'sabe' de forma inconsciente y de 'aprender' conscientemente lo que no se 'sabe' de la propia cultura y de otra(s) cultura(s), así como la capacidad de relacionar y contrastar dichas culturas con el fin de poder recibir y producir comportamientos de acuerdo con el objetivo de la comunicación y orientados a la situación comunicativa, con respecto a las necesidades comunicativas de al menos dos actantes de dos culturas distintas, con el fin de hacer posible la comunicación entre estos actantes». Yarosh (2012) se basa en la definición de competencia cultural de Witte para proponer su modelo de competencia intercultural. Bahumaid (2010) no aporta ninguna definición del concepto de competencia cultural, pero a partir de los componentes que describe podemos inferir que se trata de una competencia centrada en la traducción de referencias culturales. PICT (2012b) tampoco define explícitamente qué es la competencia intercultural, pero determina la función de esta competencia de la siguiente manera:

What sets PICT model apart from the others is its focus. While the existing TC models seem to recognise IC skills needed to translate a text, they do not pay attention to the translator's overall IC competence, which goes beyond text production. As Yarosh (2015) states, 'student translators should develop as future professionals whose task is to enable intercultural communication'. In other words, the translator, as a professional, has to develop a complex set of IC skills in order to perform in today's complex work environment. They need not only be able to deal with culture-related problems in text production, but also manage communication with various agents in the commissioning process (Tomozeiu y Kumpulainen, 2016, p. 269).

Por un lado, creemos que es importante destacar que Witte aplica el concepto de competencia cultural a la traslación, que incluye tanto la traducción como la interpretación (Vermeer, 1983a). La producción y percepción de comportamientos de

acuerdo con una finalidad comunicativa parece aplicarse de manera más clara y directa a ciertas modalidades de la interpretación (como la bilateral o la interpretación en los servicios públicos), pero es un concepto limitado para la traducción.

Por otro lado, consideramos que las funciones de la competencia intercultural que describe PICT no son específicas de esta competencia: «[translators] need not only be able to deal with culture-related problems in text production, but also manage communication with various agents in the commissioning process» (Tomozeiu y Kumpulainen, 2016, p. 269). Así, por ejemplo, en el modelo de PACTE (PACTE, 2003; Hurtado Albir, 2017a), la comunicación con los agentes implicados en la traducción y los conocimientos relacionados con la profesión se gestionan mediante los conocimientos de traducción (que se sitúan en la competencia conocimientos de traducción) y las habilidades interpersonales (que se sitúan en los componentes psicofisiológicos). Además, la afirmación citada de PICT entra en cierto modo en contradicción con el mercado global actual de la traducción. A continuación, ofrecemos unos cuantos datos para justificar nuestra afirmación:

- La traducción es una profesión llevada a cabo principalmente por autónomos (Olohan, 2007), puesto que, según datos del 2006, aproximadamente el 87 % de los solicitantes de traducciones del mundo externaliza los proyectos de traducción (Beninatto, 2006). Por ejemplo, en 2010 la externalización de las empresas de traducción de Barcelona era aproximadamente del 80 % (Kuznik, 2010). Según Dunne (2012), de acuerdo con la evolución del mercado la tendencia a externalizar seguirá aumentando.
- Según Common Sense Advisory (2016), las cinco empresas de traducción más grandes del mundo son Lionbridge Technologies (con 51 oficinas en todo el mundo), Transperfect (86 oficinas), HPE ACG (9 oficinas), LanguageLine Solutions (7 oficinas) y SDL (53 oficinas)¹³.

La combinación entre la externalización de los encargos de traducción y la globalización de las empresas de traducción plantean una imagen distinta a la que plantea PICT y Yarosh: el traductor está expuesto a recibir encargos de traducción por parte de agentes que pueden no ser miembros de ninguna de las culturas de trabajo (en este caso, nos referimos a macroculturas o a la vinculación cultura/estado). Por tanto, o bien el

¹³ El número de oficinas se consultó en abril de 2017.

traductor es experto en todas las culturas de las cuales recibe encargos de traducción (a pesar de que probablemente no sabrá ni de dónde procede el gestor de proyectos ni a qué cultura(s) se siente adscrito), o bien aprende de manera autónoma cada vez que una nueva cultura le solicita un encargo. A nuestro entender, no sucede ni una cosa ni la otra, sino que, gracias a sus conocimientos de traducción, a su habilidad de negociación, de trabajo en equipo, etc., el traductor gestiona la comunicación con los actantes (principalmente gestores de proyectos) de acuerdo con las características de la empresa que solicita sus servicios. Por ejemplo, si se trata de una empresa multinacional, el traductor rápidamente se da cuenta de que muy probablemente no podrá negociar al alza la tarifa (Dunne, 2012). Por tanto, se trata más bien de unos conocimientos, unas habilidades y unas actitudes más profesionales e interpersonales que (inter)culturales.

Por nuestra parte, consideramos que la competencia cultural se centra en la traducción de textos y, concretamente, en la resolución de problemas de índole cultural. Dadas las diferencias entre la traducción y la interpretación, restringimos nuestro modelo a la traducción.

COMPONENTES DE LA COMPETENCIA CULTURAL

Todos los modelos de competencia (inter)cultural incluyen conocimientos y habilidades. Además, los modelos de Witte (2000), Bahumaid (2010), PICT (2012b) y Yarosh (2012) incluyen actitudes. A nuestro entender, la competencia (inter)cultural del traductor debe incluir los tres aspectos: conocimientos, habilidades y actitudes. Si bien los conocimientos y las habilidades tienen un efecto directo en la traducción, consideramos que las actitudes afectan más bien al individuo que recorre el proceso traductor y no al proceso en sí. Para determinar qué actitudes forman parte de la competencia cultural, nos hemos basado en los constructos empíricamente validados de inteligencia cultural (Ang, van Dyne y Koh, 2006; Ang et al., 2007; Ang, van Dyne y Tan, 2011; van Dyne et al., 2012) y de eficacia multicultural (van der Zee y van Oudenhoven, 2000, 2001; van der Zee, Zaal y Piekstra, 2003; van Oudenhoven, Mol y van der Zee, 2003; Leone, van der Zee, van Oudenhoven, Perugini y Ercolani, 2005; van der Zee, van Oudenhoven, Ponterotto y Fietzer, 2013).

En cuanto a los conocimientos sobre las culturas de partida y de llegada, consideramos que la afirmación de Kelly (2005, p. 74; cf. 3.3.4. *Los objetivos formativos de Kelly y la importancia de la movilidad para la adquisición de la competencia cultural*

según Kelly y Soriano) sobre la importancia menor de la adquisición de conocimientos culturales debido a que estos pueden suplirse con la adquisición de estrategias de documentación no es del todo pertinente. Tal como se ha observado en estudios empíricos en educación (Brand-Gruwel y Gerjets, 2008; Kirschner y van Merriënboer, 2013; van Blankenstein, Dolmans, van der Vleuten, y Schmidt, 2013; de Bruyckere, Kirschner, y Hulshof, 2015), los conocimientos declarativos son una base esencial para la categorización del mundo. Sin una base de conocimientos, el estudiante no es capaz de identificar necesidades documentales concretas puesto que no es capaz de determinar sobre qué categoría debe buscar información.

En los Estudios interculturales, la competencia intercultural (algunos autores utilizan la denominación cultural o bicultural) se ha definido generalmente como el uso de los conocimientos sobre la cultura propia y los de la cultura extranjera para alcanzar un objetivo específico (la comunicación entre culturas, la integración social o las negociaciones entre empresas, entre otros) utilizando habilidades específicas y desarrollando actitudes que faciliten el entendimiento, la concienciación cultural y la interacción entre culturas (Fantini, 1995; Byram, 1997; King y Baxter Magolda, 2005; Deardorff, 2006; Arasaratnam, 2007; Rathje, 2007; Kupka, 2008, entre otros). Cada investigador ha establecido competencias, habilidades y actitudes de acuerdo con las necesidades específicas del campo de aplicación de su modelo. Spitzberg y Chagnon (2009) recopilaron en un estudio una gran cantidad de modelos de competencia intercultural y enumeraron las competencias, habilidades y actitudes que se mencionaban. Obtuvieron una lista de 325 elementos distintos. Esto es un indicador claro de que los investigadores todavía están lejos de proponer y validar un modelo de competencia (inter)cultural general aplicable a cualquier campo. Además de la gran cantidad de modelos y componentes existentes, muchos de ellos son modelos generales y, por tanto, pueden aplicarse parcialmente a la traducción ya que, más que conocimientos, habilidades y actitudes que debe poseer un traductor, son componentes que debería poseer cualquier individuo como miembro de una sociedad multicultural y superdiversa (cf. Koskinen, 2015; cf. 3.3.15. *La importancia de la superdiversidad y del componente afectivo en la adquisición de la competencia intercultural según Koskinen*). En resumen, los Estudios interculturales pueden ser útiles como marco de referencia, pero no aportan soluciones precisas para la modelización de la competencia (inter)cultural del traductor.

VINCULACIÓN DE LA COMPETENCIA TRADUCTORA Y LA COMPETENCIA CULTURAL DEL TRADUCTOR

Como hemos observado en el análisis de los modelos de competencia (inter)cultural, ninguno de ellos se vincula directamente con la competencia traductora (Witte, 2000, 2005, 2008, 2017; Bahumaid, 2010; PICT, 2012b; Yarosh, 2012, 2015) aunque PICT (2013b) solicita que las dimensiones identificadas se incorporen en el modelo de competencia traductora del EMT y Yarosh (2012) considera que los componentes de su modelo de competencia intercultural podrían corresponder a ciertas subcompetencias del modelo de competencia traductora del EMT. Sin embargo, al intentar encajar los modelos de competencia intercultural de PICT y de Yarosh con el de competencia traductora del EMT, nos encontramos con solapamientos y duplicaciones (cf. 3.2.5. *El modelo de competencia intercultural de PICT* y 3.2.6. *El modelo de competencia intercultural de Yarosh*). Posiblemente, esto se deba a que los modelos fueron concebidos sin tener en cuenta su unión con la competencia traductora.

Consideramos que establecer un vínculo de unión entre la competencia cultural del traductor y algún modelo de competencia traductora es esencial, puesto que, tal como está organizada la competencia (inter)cultural en los modelos analizados, se echa en falta conocimientos, habilidades y actitudes que sí están presentes en los modelos de la competencia traductora. Por tanto, por sí sola la competencia (inter)cultural del traductor es insuficiente para traducir.

Para la modelización de nuestro concepto de competencia cultural, partimos del modelo de competencia traductora de PACTE (2003; Hurtado Albir, 2017a). Los motivos de la elección son los siguientes:

- El modelo ha sido validado empíricamente mediante un estudio experimental y con una muestra amplia (Hurtado Albir, 2017a).
- El modelo incluye una subcompetencia (la extralingüística) en la cual puede incluirse la competencia cultural del traductor.
- El modelo tiene en cuenta la interacción entre las subcompetencias que forman la competencia traductora y resalta la importancia de la subcompetencia estratégica como encargada de establecer vínculos entre subcompetencias y de controlar el proceso traductor. Consideramos que esta subcompetencia actúa de nexo entre la competencia traductora y la competencia cultural del traductor.

UBICACIÓN DE LOS GÉNEROS TEXTUALES

Algunos modelos de competencia intercultural incluyen como parte de esta competencia el conocimiento de las características de los géneros textuales en las culturas de partida y de llegada. Este es el caso del modelo de Witte (2000), el de PICT (2012b) y el de Yarosh (2015). Consideramos que es innegable que hay diferencias en las características de los géneros textuales entre culturas distintas, aunque queremos puntualizar esta afirmación.

Identificar unas características concretas de un género textual y asignarlas a una cultura concreta significa establecer un nexo entre los hablantes de una lengua y una cultura. Siguiendo esta lógica, podríamos decir que las características de un género concreto en español son propias de la cultura española. Creemos que esta visión de los géneros textuales contradice nuestra definición de cultura (cf. 2.5. *Definición del concepto de cultura en Traductología*), donde hacíamos hincapié en que todo grupo de individuos que compartían un sistema nuclear de valores y de modelos de comportamiento eran una cultura. Dentro de la cultura española existen infinitas culturas de distinto tipo y nivel y, sin embargo, no hacemos distinciones en las características de los géneros para estas incontables culturas.

Los géneros textuales son macrodescripciones que tradicionalmente se asignan a una macrocultura como sucede en la vinculación de las lenguas-culturas. A nuestro entender, consideramos que los géneros textuales deben quedar fuera de la competencia cultural y deben unirse a la *subcompetencia bilingüe* de la competencia traductora, como sucede en el modelo de PACTE (2003; Hurtado Albir, 2017a; cf. competencia bilingüe en 3.1.1.9. *El modelo de competencia traductora de PACTE*). Dentro de esa subcompetencia, los géneros textuales pueden vincularse a comunidades de hablantes (independientemente de las culturas a las cuales pertenezcan los hablantes), con diferencias relevantes según áreas geográficas, espacios temporales, etc.

UBICACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS DE TRADUCCIÓN

Los modelos de Witte (2000, 2005, 2008, 2017), PICT (2012b) y Yarosh (2012, 2015) incluyen referencias a conocimientos de traducción como la importancia del receptor de la traducción y su efecto en la toma de decisiones en el proceso traductor (Witte, 2000, 2005, 2008, 2017; PICT, 2012b; Yarosh 2012, 2015), el papel del traductor en las culturas de partida y de llegada (Witte, 2000, 2005, 2008, 2017; PICT, 2012b;

Yarosh 2012, 2015), la elección de una estrategia traductora general para la situación traductora concreta (PICT, 212b; Yarosh, 2015) o ser capaz de determinar los efectos de aplicar cada estrategia posible y escoger la más adecuada (PICT, 2012b; Yarosh, 2015).

A nuestro entender, estos aspectos no son específicos de la competencia (inter)cultural, sino que afectan a todo acto traductor. En consecuencia, deberían vincularse a la competencia traductora. En el caso del modelo de PACTE, estos aspectos se incluyen en la subcompetencia conocimientos de traducción y en la subcompetencia estratégica (PACTE, 2003; Hurtado Albir, 2017a; cf. 3.1.1.9. *El modelo de competencia traductora de PACTE*).

IMPORTANCIA DE LA DOCUMENTACIÓN EN LA COMPETENCIA (INTER)CULTURAL

Los conocimientos culturales son inabarcables. En consecuencia, el dominio de las fuentes de documentación para suplir las carencias en los conocimientos culturales es un aspecto muy relevante para la competencia cultural. De hecho, sorprende que ningún modelo de competencia (inter)cultural mencione la necesidad de desarrollar una habilidad de documentación específica dentro de la competencia cultural del traductor (Witte, 2000, 2005, 2008, 2017; Bahumaid, 2010; PICT, 2012b; Yarosh, 2012). Yarosh (2015) es la única autora que menciona explícitamente la necesidad de desarrollar estrategias de documentación específicas, pero no lo recoge en su modelo, sino en los objetivos de aprendizaje. Dada la importancia de este factor, lo incluiremos en nuestro modelo.

NO INCLUSIÓN DE DIMENSIONES DE APRENDIZAJE

El modelo de competencia intercultural de Yarosh (2012, 2015) incorpora dos dimensiones de aprendizaje y la capacidad de aprender de manera autónoma como componentes del modelo. Coincidimos con la opinión de Tomozeiu y Kumpulainen (2016, p. 12) de que incorporar estas dimensiones convierte el modelo de competencia intercultural en uno de adquisición y no son dimensiones específicas, sino que son relevantes para la adquisición de cualquier competencia. Consideramos que debe distinguirse entre los modelos de competencia cultural y los modelos de adquisición de esta competencia. Por tanto, nuestra propuesta de modelo de competencia cultural del traductor no incluirá dimensiones de aprendizaje.

3.4.2. Definición y modelo de competencia cultural del traductor

A partir de los aspectos que hemos comentado en el apartado anterior, definimos la competencia cultural del traductor como (Olalla-Soler, 2015a, p. 94; traducción propia):

La capacidad del traductor de movilizar y contrastar los conocimientos sobre la cultura de partida y los de la cultura de llegada en relación con un fenómeno cultural percibido en el texto original con el fin de llegar a una solución aceptable en el texto meta. La competencia cultural del traductor está en constante relación con las subcompetencias que forman la competencia traductora.

Consideramos que la competencia cultural consta de las siguientes subcompetencias: *conocimientos culturales, habilidades de adquisición de conocimientos culturales, habilidad contrastiva cultural y componentes actitudinales culturales.*

CONOCIMIENTOS CULTURALES

Los conocimientos sobre las culturas involucradas en el acto traductor son indispensables para identificar los referentes culturales en el texto de partida e interpretarlos de acuerdo con los sistemas de las culturas de partida y de llegada. Cuando el traductor tiene deficiencias en sus conocimientos culturales, puede activar otras subcompetencias de la competencia traductora para solucionar este problema, como la instrumental. Los conocimientos de las culturas de partida y de llegada están relacionados con:

- la organización del patrimonio: personajes históricos y de ficción, hechos históricos, religiones, festividades, creencias populares, folklore, monumentos, bellas artes, juegos, herramientas y objetos, instrumentos musicales, técnicas ganaderas y agrícolas, urbanismo, estrategias militares, medios de transporte, etc.
- la organización del comportamiento: cortesía, modales en la mesa, moda, valores morales, gestos y saluciones, etc.
- las necesidades lingüísticas y comunicativas: transliteraciones, proverbios, frases hechas, interjecciones, blasfemias, insultos, comportamientos lingüísticos, uso de la lengua para la expresión de ideas, valores o emociones, etc.

- la organización del medio natural: flora, fauna, clima, fenómenos atmosféricos, paisajes, topónimos, etc.
- la organización de las estructuras sociales: sistemas legales, políticos y económicos, educación, calendarios, unidades de medida, etc.
- los valores y modelos de comportamiento centrales que regulan el sistema cultural.

HABILIDADES DE ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS CULTURALES

Esta subcompetencia se centra en la adquisición, almacenamiento y recuperación eficaces de los conocimientos culturales mediante el uso de los recursos internos y externos (fuentes de documentación) del traductor. Esta subcompetencia forma parte de la *subcompetencia instrumental* de la competencia traductora y se centra específicamente en la adquisición de conocimientos relacionados con las culturas de trabajo. El traductor no posee dos subcompetencias instrumentales distintas, sino que dentro de la *subcompetencia instrumental* (más global) se encuentra la subcompetencia *habilidades de adquisición de conocimientos culturales* (específica de la competencia cultural del traductor).

HABILIDAD CONTRASTIVA CULTURAL

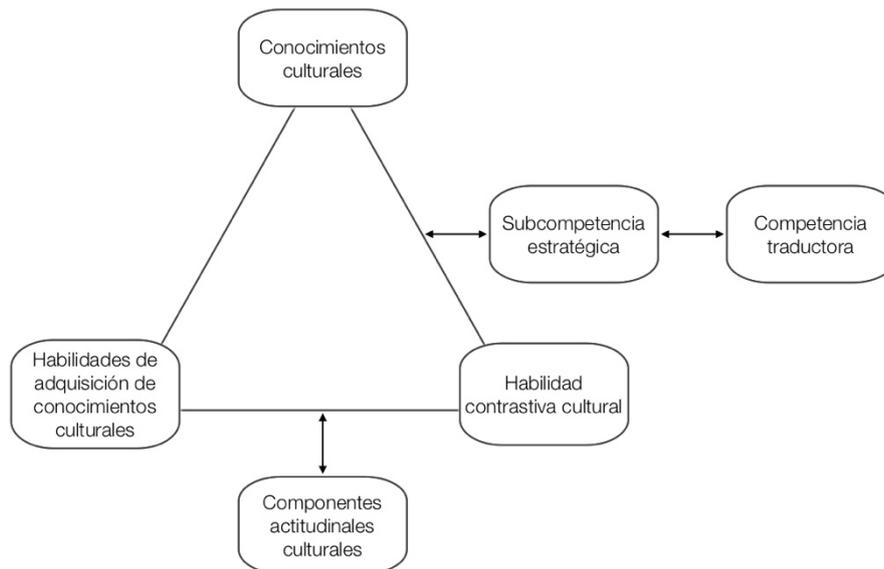
Está vinculada a las estrategias contrastivas entre las culturas de partida y de llegada en relación con una referencia cultural. También está vinculada a la movilización de los conocimientos culturales y la aplicación de estrategias para solucionar adecuadamente problemas de traducción de índole cultural.

COMPONENTES ACTITUDINALES CULTURALES

Las actitudes favorecen el entendimiento entre culturas y ayudan en la toma de conciencia de la influencia de la cultura propia en la percepción, valoración e interpretación de otras culturas. Distinguimos las siguientes actitudes: a) empatía cultural: empatía con los sentimientos, los pensamientos y los comportamientos de los miembros de otros grupos culturales, b) actitud cultural abierta: actitud libre de prejuicios hacia los miembros de otros grupos culturales y hacia otras normas y valores, c) iniciativa social: la tendencia a ser activo en situaciones sociales, y d) flexibilidad cultural: el uso de distintas estrategias para evitar situaciones de riesgo en entornos multiculturales.

Consideramos que la competencia cultural está vinculada a la competencia traductora y a las subcompetencias que la forman. Por ejemplo, podrían activarse subcompetencias de la competencia traductora, como la *bilingüe*, si el traductor debe solucionar algún problema relacionado con la comprensión o reexpresión de la lengua o de aspectos sociolingüísticos o textuales. Como en el proceso de resolución de cualquier problema de traducción, el resto de subcompetencias se activan de acuerdo con las necesidades específicas del traductor. Para ofrecer una solución adecuada el traductor debe reconocer la finalidad de la traducción y el receptor prototípico de la traducción. Para ello, activará la subcompetencia *conocimientos de traducción*. La subcompetencia *estratégica* regula el vínculo entre la competencia traductora y la competencia cultural del traductor (FIGURA 3.2).

FIGURA 3.2. Propuesta de modelo de competencia cultural del traductor



3.5. La adquisición de la competencia cultural del traductor

El objetivo general de esta tesis es estudiar cómo se adquiere la competencia cultural del traductor. Sin embargo, debemos recordar que no existen modelos de adquisición de esta competencia ni estudios empíricos que describan su adquisición (cf. 3.3.20. *Recapitulación*). Desglosamos a continuación los aspectos en los cuales se podría basar la descripción de la adquisición de esta competencia.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA CULTURAL ES UN PROCESO DINÁMICO Y NO LINEAL

Como es propio de cualquier proceso de adquisición (Elman, 2005; de Bot, Larsen-Freeman, 2007; Lowie y Verspoor, 2007), los componentes de la competencia cultural (conocimientos, habilidades y actitudes) no se desarrollan al mismo ritmo (PACTE, 2014, 2015, pendiente de aceptación-a, pendiente de aceptación-b). En el caso de los *componentes actitudinales culturales*, el hecho de que se hayan desarrollado hasta cierto nivel antes del inicio de la formación dependerá en gran medida de las características del individuo, tal como habíamos observado en Cognición social (cf. 1.3.3. *El yo en Cognición social*). Por tanto, se trataría de un proceso dinámico en el cual se adquieren nuevos conocimientos y habilidades y, a medida que se adquieren, se aplican a la traducción.

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA CULTURAL CONSISTE EN LA REESTRUCTURACIÓN DE LAS SUBCOMPETENCIAS DE LA COMPETENCIA CULTURAL

Cabe suponer que la adquisición de la competencia cultural, las subcompetencias se reestructuran para poder resolver problemas de traducción de índole cultural de acuerdo con un encargo de traducción determinado (PACTE, 2017i).

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA CULTURAL MEJORA LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE TRADUCCIÓN DE ÍNDOLE CULTURAL

Finalmente, cabe suponer que con la adquisición de las subcompetencias de la competencia cultural y en general de la competencia traductora el estudiante debería ser capaz de aplicar los conocimientos, habilidades y actitudes para solucionar problemas de traducción de índole cultural de manera más efectiva y con mayor adecuación de acuerdo con el encargo de la traducción.

En este sentido, cabe suponer que la adquisición de la competencia cultural es un proceso dinámico y no lineal que consiste en la reestructuración de las subcompetencias de la competencia cultural con la finalidad de traducir adecuadamente los problemas de traducción de índole cultural de un texto de acuerdo con un encargo determinado.

A partir de estos presupuestos iniciales sobre la adquisición de la competencia cultural del traductor y a partir de la propuesta de modelo de esta competencia, formulamos las hipótesis teóricas que sirven de base para observar el proceso de adquisición de la competencia cultural un estudio experimental en la traducción alemán-español.

Parte II. Diseño del experimento sobre la adquisición de la competencia cultural del traductor

4. Evolución del diseño experimental

En este capítulo presentamos los estudios realizados que han servido como base para el diseño metodológico del experimento acerca de la competencia cultural y su adquisición. En primer lugar, presentamos los aspectos más relevantes del estudio exploratorio y, en segundo lugar, presentamos los de la prueba piloto.

4.1. Estudio exploratorio

Presentamos en este apartado el estudio exploratorio. Nos centraremos en los aspectos más relevantes más: los objetivos, la muestra, las hipótesis, los instrumentos, los resultados más destacados y las implicaciones para el experimento. Para más información, véase Olalla-Soler y Hurtado Albir (2014). Este estudio consiste en un simulacro de estudio longitudinal (PACTE, 2014).

4.1.1. Objetivos

El objetivo general de este estudio exploratorio fue analizar la identificación y la caracterización de los culturemas de una cultura extranjera y la traducción de estos culturemas a la cultura propia de los sujetos en varios estadios de la adquisición de la competencia traductora.

Con este estudio exploratorio se pretendió cumplir con los siguientes objetivos específicos: 1) observar la identificación y la caracterización de los culturemas de un texto; 2) analizar las traducciones de los sujetos para establecer su grado de aceptabilidad; 3) describir las técnicas de traducción que se usaron para traducir una selección de culturemas del texto, y 4) identificar el grado de dificultad de la traducción de los culturemas.

Se trata de un estudio exploratorio de tipo experimental que debía servir como base para el inicio del estudio de la traducción de culturemas en los distintos estadios de la adquisición de la competencia traductora.

4.1.2. Universo de estudio y muestra

El universo de estudio lo formaban estudiantes de traducción con alemán como lengua B (primera lengua extranjera) y español como lengua materna. Para ello, se utilizó

un cuestionario de selección de la muestra (cf. *Apéndice I.1. Cuestionario de caracterización de la muestra*).

La muestra se compuso de cinco estudiantes de cada curso del Grado o Licenciatura en Traducción e Interpretación de la Universitat Autònoma de Barcelona con alemán como lengua B y español como lengua materna. En el momento de realización del experimento, coexistían las dos titulaciones y el grado estaba adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior. Los sujetos de primer curso cursaban el Grado, mientras que los estudiantes de segundo, tercero y cuarto curso todavía cursaban los estudios de la antigua licenciatura. La TABLA 4.1 recoge la descripción de la muestra de cada curso. Debe tenerse en cuenta que los sujetos se evaluaron a sí mismos tanto el nivel de alemán como la puntuación de los conocimientos de cultura alemana.

TABLA 4.1. Características de la muestra del estudio experimental (Olalla-Soler y Hurtado Albir, 2014, p. 21)

	Nº de sujetos	Franja de edad	Media de nivel de alemán	Estancias y duración	Conocimientos de cultura alemana
Primero	5	17-21 años	B1	La minoría (menos de un año)	5,8/10
Segundo	5	22-27 años	B2	La mayoría (un año)	6,8/10
Tercero	5	22-27 años	C1	Todos (un año)	7,2/10
Cuarto	5	22-27 años	C1	Todos (de uno a dos años)	7,4/10

El experimento se realizó en la Facultat de Traducció i d'Interpretació de la Universitat Autònoma de Barcelona en los meses de febrero y marzo de 2010.

4.1.3. Hipótesis

Al tratarse de un estudio exploratorio, no se formularon hipótesis teóricas ni empíricas. Sin embargo, se formuló una serie de hipótesis generales que marcaron el análisis de los datos obtenidos. Las hipótesis son las siguientes (Olalla-Soler y Hurtado Albir, 2014, p. 15):

- La identificación de los culturemas, su caracterización correcta y la aceptabilidad de la traducción de los culturemas depende del grado de adquisición de la competencia traductora y del grado de conocimientos de la cultura extranjera.

- A mayor identificación de culturemas, mayor es la aceptabilidad de la traducción.
- Existe una relación entre el grado de adquisición de la competencia traductora y el grado de conocimientos de la cultura extranjera con respecto a las técnicas de traducción usadas.
- Existe una relación entre el grado de adquisición de la competencia traductora y el grado de conocimientos de la cultura extranjera con respecto a la identificación de la dificultad de la traducción de los culturemas.

4.1.4. Aspectos analizados

En este estudio categorizamos a los sujetos según el grado de adquisición de la competencia traductora y el nivel de conocimientos sobre cultura alemana. Distinguimos cuatro niveles de adquisición de la competencia traductora: primer curso, segundo curso, tercer curso y cuarto curso. Para el nivel de conocimientos sobre cultura alemana se distinguen tres categorías, que se crearon *a posteriori* a partir de los datos obtenidos en el estudio: nivel bajo de conocimientos culturales (de 4 a 5 sobre 10), nivel medio (de 6 a 7 sobre 10) y nivel alto (de 8 a 9 sobre 10). En el estudio exploratorio analizamos los siguientes aspectos:

- Identificación de los culturemas de un texto: la percepción de los culturemas de un texto en modo libre (los sujetos los identifican en un texto entero) y en modo guiado (se presentan fragmentos del texto en los cuales los sujetos deben identificar culturemas).
- Caracterización de los culturemas: la asignación de una de las cuatro categorías de culturemas (Molina, 2001, pp. 97–98) a los culturemas identificados. También se realiza en los modos libre y guiados. Para comprobar la adecuación de las categorías asignadas, nos basamos en la categorización resultante del juicio de expertos al cual se sometió el texto para comprobar su utilidad y los culturemas que iban a analizarse (cf. 4.1.5. *Instrumentos y tareas experimentales*; 5.4.1.1. *Primer juicio de expertos*).
- Aceptabilidad de la traducción: la calidad de las soluciones ofrecidas por los sujetos a los culturemas seleccionados. PACTE define la aceptabilidad como: «whether or not the solution effectively communicates (a) the meaning of the

source text; (b) the function of the translation (within the context of the translation brief, the readers' expectations, genre conventions in the target culture); and (c) makes use of appropriate language» (PACTE, 2011a, p. 324).

Para su análisis se sigue el mismo procedimiento que en PACTE (PACTE, 2009, p. 217).

- Las técnicas de traducción utilizadas. Hurtado Albir (Hurtado Albir, 2011, p. 234) define la técnica de traducción como «un procedimiento, generalmente verbal, visible en el resultado de la traducción, que se utiliza para conseguir la equivalencia traductora, con cinco características básicas: 1) afectan al resultado de la traducción; 2) se catalogan en comparación con el original; 3) se refieren a microunidades textuales; 4) tienen un carácter discursivo y contextual; 5) son funcionales». Basándonos en la clasificación de Molina y Hurtado Albir (Molina y Hurtado Albir, 2002), las técnicas se englobaron en dos grupos: 1) técnicas que se alejan del texto original (adaptación, creación discursiva, descripción, generalización, particularización, compresión lingüística, reducción, modulación, sustitución, compensación, amplificación, ampliación lingüística y variación), y 2) técnicas que se acercan al texto original (calco, transposición, equivalente acuñado, préstamo puro y naturalizado y traducción literal).
- Identificación de la dificultad de la traducción de los culturemas: la dificultad de traducción que perciben los sujetos al traducir los culturemas seleccionados del texto. Se utiliza una escala del 0 (sin dificultad) al 10 (dificultad muy alta).

El análisis de la aceptabilidad de las traducciones y de las técnicas de traducción utilizadas se centró en una serie de culturemas del texto (cf. TABLA 4.2), que se seleccionaron a partir de la valoración del juicio de expertos. Los culturemas seleccionados fueron: *Ostalgie* (cultura lingüística), *Spreemetropole* (medio natural), *Motorrad Boxer-Kardan* (patrimonio cultural) y *Arbeiter- und Bauernstaat* (cultura social).

4.1.5. Instrumentos y tareas experimentales

Se utilizaron cuatro instrumentos para la recogida de datos. Estos son el cuestionario de selección de la muestra, el texto, el cuestionario sobre el texto y el cuestionario sobre la traducción.

El primer instrumento es el cuestionario de caracterización de la muestra (cf. *Apéndice I.1. Cuestionario de caracterización de la muestra*), cuyo objetivo principal es recopilar información sobre los sujetos y confirmar *a posteriori* que se ajustaban a los criterios de selección establecidos. La información recogida corresponde al curso, la franja de edad, la puntuación de los conocimientos de cultura alemana y las estancias en algún país de habla alemana y la duración (Olalla-Soler y Hurtado Albir, 2014, p. 18).

El instrumento principal fue el texto seleccionado para la identificación y la caracterización de los culturemas que contenía y para su traducción (cf. *Apéndice I.2. Cuestionario sobre el texto con culturemas analizados marcados*). Para validar el texto y los culturemas seleccionados, se sometió el texto a un juicio de expertos (cf. *5.4.1.1. Primer juicio de expertos*). En este juicio de expertos, se pidió a cinco profesores de traducción alemán-español con alemán como lengua materna que leyeran el texto e identificaran los culturemas y los caracterizaran de acuerdo con la clasificación de Molina (2001).

TABLA 4.2. Texto utilizado para el estudio exploratorio. Se marcan los culturemas utilizados en el análisis de la identificación y caracterización de los culturemas y se subrayan los utilizados en el análisis de la aceptabilidad y las técnicas de traducción

Lautstark gegen die Ostalgie [cultura lingüística]

Geschäftemacher posieren an der ehemaligen Mauer in Berlin [patrimonio cultural] **in DDR-Uniformen** [patrimonio cultural]. **SED-Opfer protestieren am Jahrestag des Mauerbaus gegen diese Vermarktung der Diktatur**

Die Männer sehen müde aus, sie haben trotz des Kaisergeburtstagswetters graue Gesichter und graue Haare. Sie sitzen auf einem Geländer vor dem S-Bahnhof Potsdamer Platz. Sie recken Schilder in die Höhe. "138 Tote an der Mauer", "Verbot von DDR-Symbolen jetzt" und "Alles schon vergessen" steht auf den Transparenten.

Die Alten haben nicht vergessen. Deswegen sind sie hierher gekommen, auf den Platz im Herzen der Spreemetropole [medio natural], der bis 1989 [cultura social] geteilt und eine Ödnis war. "Los geht's", ruft einer, und dann marschieren die Alten los. Ihre Müdigkeit ist vergessen. Sie haben eine Mission. 40 Teilnehmer laufen einige Meter zu den Mauerfragmenten [patrimonio cultural], die am Rande des Platzes stehen. Sie drängen sich an asiatischen und amerikanischen Touristen vorbei, bilden vor den Mauerresten [patrimonio cultural] einen Halbkreis und verhindern, dass zwei junge Männer in Grenzeruniformen [patrimonio cultural] auf einem Motorrad Boxer-Kardan [patrimonio cultural] sich weiter mit Touristen fotografieren lassen und deren Reisepässe mit einem "Original DDR-Visum" des Unrechtsstaats versehen.

Wegen der Schauspieler und der DDR-"Verherrlichung", wie sie es nennen, sind die Alten hier. Sie sind Opfer des DDR-Regimes, haben in Haft gesessen, die meisten wegen Republikflucht. Sie sind empört, dass "Ostalgie" und Geschäftemacher ein fast beschauliches, skurriles Bild der SED-Diktatur zeichnen. Und sie sind wütend, dass Studenten in die Rolle von Beamten des untergegangenen Arbeiter- und Bauernstaates [cultura social] schlüpfen, um Geld zu verdienen. [...]

Aus *Lautstark gegen die Ostalgie* (bearbeitet), von Hauke Friederichs. *Die Zeit* (13.8.2009)

Quelle: <http://www.zeit.de/online/2009/34/berliner-mauer-streit?page=1>

El objetivo del cuestionario sobre el texto (cf. *Apéndice I.2. Cuestionario sobre el texto con culturemas analizados marcados*) es la recopilación de datos sobre la identificación y la caracterización libres de los culturemas.

El cuestionario de la traducción (cf. *Apéndice I.3. Cuestionario de la traducción con culturemas analizados marcados*) tiene por objetivo recopilar datos sobre la traducción de ciertos fragmentos del texto que contienen los culturemas seleccionados para el análisis y sobre la identificación y caracterización guiadas de los culturemas. Además, también se preguntó por los recursos que necesitarían los sujetos para encontrar una solución adecuada a los culturemas y por la dificultad de la traducción de los culturemas.

El experimento se realizó bajo supervisión del investigador en un aula de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universitat Autònoma de Barcelona en varias sesiones (una para cada curso). Los sujetos no pudieron utilizar recursos de documentación ni tenían acceso a internet con el fin de que utilizaran sus conocimientos culturales sin apoyo externo. Las tareas experimentales fueron las siguientes:

- cumplimentar el cuestionario de caracterización de la muestra (5 minutos);
- cumplimentar el cuestionario sobre el texto original (10 minutos);
- traducir los fragmentos seleccionados y cumplimentar el cuestionario sobre la traducción (25 minutos).

4.1.6. Principales resultados y conclusiones

En este apartado presentamos los resultados más destacados del estudio exploratorio:

- La identificación de los culturemas del texto varía según el nivel de adquisición de la competencia traductora. Se produce un descenso de primero a segundo y un ascenso a partir de tercer curso, probablemente causado por una mayor conciencia de los problemas de traducción que causan los culturemas.
- En primer y segundo curso el nivel de culturemas caracterizados correctamente es similar. A partir de tercero se produce un ascenso, posiblemente causado por una mayor habilidad de asignar las categorías adecuadas a los culturemas.
- La identificación de los culturemas no varía según el nivel de conocimientos culturales, mientras que en el caso de la caracterización sí se da un ascenso.

- Aunque no se había tomado como una variable independiente, se observan diferencias en la identificación de los culturemas según la franja de edad en la cual se sitúan los sujetos: a mayor edad, mayor es la *cantidad de culturemas identificados*. Sin embargo, la edad no parece influir en la caracterización de los culturemas. En un estudio posterior (Olalla-Soler, 2015b) se corroboró que la distancia temporal entre el fenómeno cultural descrito y el momento de la traducción influye en la identificación y en la traducción del culturema.
- La aceptabilidad de la traducción de los culturemas asciende a medida que avanza la adquisición de la competencia traductora.
- La aceptabilidad también asciende cuanto más altos son los conocimientos culturales de los sujetos.
- Cuando no se identificaba un culturema, era más probable que se solucionara con una aceptabilidad baja.
- Al inicio de la formación (primer y segundo curso) es más frecuente el uso de técnicas de traducción que se acercan al texto original, mientras que hacia el final de la formación (tercero y cuarto curso) las técnicas que se alejan del texto original se usan en un nivel similar al de las técnicas que se acercan al texto original.
- Cuanto mayor es el nivel de conocimientos sobre cultura alemana, mayor es el uso de las técnicas de traducción que se acercan al texto original.
- La dificultad de la traducción de los culturemas se mantiene en el mismo nivel de segundo a cuarto curso, siendo ligeramente mayor en primero.
- La dificultad de la traducción de los culturemas desciende ligeramente cuanto mayores son los conocimientos culturales.

4.1.7. Implicaciones para el experimento

Desde un punto de vista metodológico, el estudio exploratorio sirvió para identificar una serie de variables extrañas que debían controlarse en experimentos posteriores. Estas son: 1) la edad de los sujetos, 2) los niveles de lengua alemana, y 3) los niveles de conocimientos culturales. En el primer caso, para el experimento sobre adquisición de la competencia cultural del traductor se decidió establecer rangos de edad mucho menores

con el fin de limitar el efecto que tiene sobre la ejecución de las tareas experimentales por parte de los sujetos. En el caso de la diferencia en los niveles de lengua alemana, se decidió que el experimento sobre la adquisición de la competencia cultural del traductor se realizara con estudiantes de alemán como lengua C (segunda lengua extranjera), ya que empezaban los estudios sin conocimientos previos de alemán. Además, se añadieron otros criterios para controlar mejor este factor: se controló el aprendizaje de alemán fuera del ámbito académico del Grado en Traducción e Interpretación, se controlaron las estancias en países de habla alemana y se excluyeron los sujetos que hubieran repetido alguna de las asignaturas de alemán como lengua

En cuanto a la evaluación de los conocimientos culturales, se observó que estos ejercían cierta influencia tanto en la identificación y la caracterización de los culturemas como en la calidad de las soluciones. Sin embargo, se constató que el sistema de autoevaluación utilizado en el estudio exploratorio no podía utilizarse, puesto que podía estar sesgada y los datos obtenidos no corresponderían a los conocimientos culturales reales de los sujetos. En consecuencia, se decidió diseñar un instrumento para medir el nivel de conocimientos declarativos sobre cultura alemana (cf. 5.4.2.2. *Cuestionario de conocimientos declarativos sobre cultura alemana*).

Además, el estudio exploratorio se enfocaba exclusivamente hacia el producto de la traducción, con lo que se perdía una gran cantidad de información sobre el proceso de traducción de los culturemas. Por ello, se decidió incorporar el proceso traductor en el experimento mediante la inclusión de variables como «Toma de decisiones» e «Identificación y resolución de problemas de traducción» de PACTE (2014).

Otro aspecto clave es que fue posible comprobar la eficacia del texto como instrumento de recogida de datos y también una selección de los culturemas que contenía. Consideramos que el texto fue un instrumento eficaz porque contenía una serie de culturemas que actuaban como problemas prototípicos de índole cultural de naturaleza distinta y con referencias más o menos explícitas a aspectos culturales. De este modo, se recogieron datos que ofrecían una visión amplia de la traducción de los culturemas. Aunque el texto pasó una segunda validación (cf. 5.4.1.2. *Segundo juicio de expertos*), el hecho de haber sido probado y haberse comprobado su eficacia indicaba que, con mucha probabilidad, también lo sería en otros experimentos.

En resumen, este estudio exploratorio sirvió de base para la toma de decisiones metodológicas que siguió en el diseño del estudio experimental sobre la competencia cultural y su adquisición, si bien la cantidad de variables dependientes aumentó sustancialmente en el estudio experimental respecto al exploratorio. Los beneficios de utilizar un simulacro de estudio longitudinal (PACTE, 2014, 2017i) fueron muchos: se recopilaron los datos en aproximadamente dos meses y se pudieron utilizar los mismos instrumentos de recogida de datos en todos los cursos.

4.2. Prueba piloto

En este apartado presentamos los aspectos más relevantes de la prueba piloto del experimento sobre la competencia cultural y su adquisición. Al igual que el experimento sobre adquisición de la competencia cultural, la prueba piloto fue un simulacro de estudio longitudinal. La prueba piloto se realizó en mayo de 2014. A continuación, expondremos los objetivos, la muestra, las hipótesis, las variables, los instrumentos y las tareas experimentales y los resultados y conclusiones principales. Para más información, véase Olalla-Soler (2015a, 2017).

4.2.1. Objetivos

El objetivo del estudio piloto del experimento sobre adquisición de la competencia cultural fue probar el diseño experimental del estudio. En concreto, se comprobó: 1) la pertinencia de los criterios de selección de la muestra; 2) la adecuación de los problemas de traducción de índole cultural seleccionados para el análisis; 3) los instrumentos de recogida de datos, y 4) la duración y el orden de las tareas experimentales. Además, también sirvió para probar el modelo de competencia cultural del traductor que íbamos a someter a validación, así como para observar si las hipótesis teóricas estaban bien definidas.

4.2.2. Muestra

Para la selección de la muestra, se fijaron los siguientes criterios (Olalla-Soler, 2017): 1) los estudiantes debían tener 21 o 22 años; 2) el alemán no debía ser su lengua materna; 3) debían tener el español o el catalán como lengua materna; 4) no debían haber estudiado alemán antes de empezar la carrera, y 5) no debían haber realizado una estancia de más

de tres meses en algún país de habla alemana. Para la selección de la muestra se utilizó un cuestionario (cf. *Apéndice II. Instrumentos de la prueba piloto*).

La muestra del estudio piloto la formaron cinco estudiantes de cuarto curso del Grado en Traducción e Interpretación de la Universitat Autònoma de Barcelona con alemán como lengua C (segunda lengua extranjera) y español o catalán como lengua materna. Los sujetos tenían entre 21 y 22 años y ninguno de ellos había estudiado alemán antes de empezar la carrera. El 80 % de los sujetos había estudiado alemán fuera de las asignaturas de la carrera y un 20 % había trabajado como traductor profesional.

4.2.3. Hipótesis

Se definieron tres hipótesis teóricas y ocho hipótesis empíricas (cf. TABLA 4.3).

TABLA 4.3. Hipótesis testadas en la prueba piloto (Olalla-Soler, 2015a, p. 94; traducción propia)

Primera hipótesis teórica	
T1. La competencia cultural del traductor son las habilidades del traductor para movilizar y contrastar sus conocimientos sobre la cultura de partida y los de la cultura de llegada en relación con un fenómeno cultural que se percibe en el texto original con el fin de llegar a una solución aceptable en el texto meta.	
Hipótesis empíricas	<p>E1. La competencia cultural del traductor se basa en conocimientos declarativos.</p> <p>E2. La habilidad contrastiva cultural entre las culturas de partida y de llegada se basa en habilidades metacognitivas, cognitivas y comportamentales y en actitudes como la empatía cultural, la actitud abierta y la flexibilidad.</p>
Segunda hipótesis teórica	
T2. La competencia cultural del traductor está vinculada a las otras subcompetencias de la competencia traductora.	
Hipótesis empírica	E3. La competencia cultural del traductor se relaciona con las subcompetencias de la competencia traductora para la toma de decisiones al traducir.
Tercera hipótesis teórica	
T3. A medida que se adquiere la competencia cultural, los problemas de traducción de índole cultural se resuelven con mayor aceptabilidad.	
Hipótesis empíricas	<p>E4. A mayor grado de competencia cultural, mayor es la importancia otorgada a los aspectos culturales de la traducción.</p> <p>E5. A mayor grado de competencia cultural, mayor es la importancia otorgada a la cultura de partida.</p> <p>E6. A mayor grado de competencia cultural, mayor es la importancia otorgada a la cultura de llegada.</p> <p>E7. A mayor grado de competencia cultural, más se desarrolla la habilidad contrastiva cultural para la toma de decisiones.</p> <p>E8. A mayor grado de competencia cultural, mayor es la aceptabilidad de las soluciones.</p>

4.2.4. Variables

La variable independiente seleccionada es el grado de experiencia en traducción, definida en años de formación en traducción (Olalla-Soler, 2017). En la prueba piloto solamente participaron estudiantes de cuarto curso, y, en consecuencia, la variable independiente solamente tiene un nivel a diferencia del estudio exploratorio, donde se distinguían cuatro (primer, segundo, tercer y cuarto curso).

Las variables dependientes del estudio piloto se tomaron de PACTE (2017e) y se añadió una variable propia de la competencia cultural: la variable *Conocimientos sobre la cultura de partida*. Las variables dependientes son las siguientes:

- *Conocimientos sobre la cultura de partida*. Los conocimientos declarativos y operativos sobre las culturas de partida y de llegada que posee el traductor. Está vinculada a la competencia cultural.
- *Conocimientos de traducción*. Los conocimientos implícitos del sujeto sobre los principios de la traducción y sobre aspectos de la profesión. Está vinculada a la subcompetencia de conocimientos de traducción.
- *Proyecto traductor*. El planteamiento (estático o dinámico) del sujeto para la traducción del texto y de las unidades que lo componen en un contexto determinado. Está vinculada a la subcompetencia estratégica.
- *Identificación y resolución de problemas de traducción de índole cultural*. La identificación y resolución de las dificultades causadas por culturemas a la hora de realizar una tarea de traducción. Está vinculada a las subcompetencias estratégica y de conocimientos de traducción.
- *Toma de decisiones*. Las decisiones tomadas durante el proceso traductor que afectan al uso de recursos cognitivos automatizados y no automatizados (apoyo interno) y el uso de recursos de documentación (apoyo externo) (Alves, 1995, 1997).

Además de estas variables, se utilizó la aceptabilidad como indicador transversal, basándonos en PACTE (2011a).

Para cada variable se definió una serie de indicadores. En las variables basadas en PACTE (2009, 2014), los indicadores se tomaron de PACTE, mientras que en la variable «Conocimientos culturales» se diseñaron indicadores propios. La TABLA 4.4 recoge las

variables dependientes y los indicadores y los instrumentos de recogida de datos de cada una.

TABLA 4.4. Variables dependientes, definiciones, indicadores e instrumentos de recogida de datos del estudio piloto (Olalla-Soler, 2015a, p. 97, 2017; PACTE, 2014, pp. 94–95, 2017e)

CONOCIMIENTOS SOBRE LA CULTURA DE PARTIDA (vinculada a la subcompetencia conocimientos culturales de la competencia cultural)	
definición	Conocimientos declarativos y operativos sobre las culturas de partida y de llegada.
indicadores	<ul style="list-style-type: none"> - Índice de conocimientos declarativos sobre la cultura alemana: los conocimientos declarativos de la cultura alemana de los sujetos; - Cantidad de puntos ricos identificados como culturemas; - Cantidad de puntos ricos caracterizados de acuerdo con la caracterización de los expertos; - Índice de conocimientos culturales relacionados con el tema del texto; - Aceptabilidad: «whether or not the solution effectively communicates (a) the meaning of the source text; (b) the function of the translation (within the context of the translation brief, the readers' expectations, genre conventions in the target culture); and (c) makes use of appropriate language» (PACTE, 2011a).
instrumentos	Cuestionario de conocimientos declarativos sobre la cultura alemana, documento para la identificación y caracterización de culturemas y las traducciones
CONOCIMIENTOS DE TRADUCCIÓN (PACTE, 2017g) (vinculada con la subcompetencia de conocimientos de traducción de la competencia traductora)	
definición	Conocimientos implícitos del sujeto sobre los principios de la traducción y aspectos de la profesión.
indicadores	<ul style="list-style-type: none"> - Índice de dinamismo de los conocimientos de traducción: los conocimientos implícitos de los sujetos sobre los principios de la traducción; - Coeficiente de coherencia de los conocimientos de traducción: la coherencia de los sujetos de la visión que tienen sobre los distintos aspectos de la traducción. - Aceptabilidad.
instrumentos	Cuestionario de conocimientos de traducción
PROYECTO TRADUCTOR (PACTE, 2017j) (vinculada a la subcompetencia estratégica de la competencia traductora)	
definición	Planteamiento (estático o dinámico) del sujeto para la traducción del texto y de las unidades que lo componen en un contexto determinado.
indicadores	<ul style="list-style-type: none"> - Índice de dinamismo del proyecto traductor global: el enfoque de los sujetos para la traducción de un texto concreto; - Índice de dinamismo del proyecto traductor de los problemas de traducción: el enfoque de los sujetos a la traducción de las unidades de un texto. - Índice de dinamismo de la traducción: la consistencia del concepto de la traducción de los sujetos y su enfoque a la traducción de los problemas de traducción específicos. - Aceptabilidad.
instrumentos	Cuestionario de problemas de traducción

IDENTIFICACIÓN Y RESOLUCIÓN DE LOS PROBLEMAS DE TRADUCCIÓN DE ÍNDOLE CULTURAL (PACTE, 2017f)

(vinculada con las subcompetencias estratégica y de conocimientos de traducción de la competencia traductora)

definición	Identificación y resolución de las dificultades causadas por culturemas a la hora de realizar una tarea de traducción.
indicadores	<ul style="list-style-type: none"> - Índice de percepción de la dificultad de la traducción: la percepción de los sujetos de la dificultad de la traducción; - Índice de identificación de los problemas de traducción de índole cultural: la identificación de culturemas como problemas de traducción de índole cultural; - Caracterización de problemas de traducción de índole cultural: la caracterización de los sujetos de los problemas de traducción de índole cultural; - Coeficiente de satisfacción con la traducción: la satisfacción de los sujetos con las soluciones a los problemas de traducción de índole cultural. - Aceptabilidad.
instrumentos	Traducciones, cuestionario de problemas de traducción y grabaciones de <i>Camtasia</i>

TOMA DE DECISIONES (PACTE, 2017b)

(vinculada a las subcompetencias estratégicas e instrumental de la competencia traductora)

definición	Las decisiones tomadas durante el proceso traductor que afectan al uso de recursos cognitivos automáticos y no automáticos (apoyo interno) y el uso de recursos de documentación (apoyo externo) (Alves, 1995, 1997).
indicadores	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Secuencias de acciones</i>: las estrategias utilizadas por los sujetos para alcanzar la solución definitiva de un problema de traducción. Pueden ser: apoyo interno, predominio de apoyo interno, predominio de apoyo externo y apoyo externo. - Aceptabilidad.
instrumentos	Traducciones y grabaciones de <i>Camtasia</i>

4.2.5. Instrumentos y tareas experimentales

Se utilizaron los siguientes instrumentos de recogida de datos (Olalla-Soler, 2017), que pueden consultarse en el *Apéndice II*:

- Cuestionario inicial. Tiene por objetivo recopilar información sobre la muestra (cf. *Apéndice II.2. Cuestionario inicial*).
- El texto y las traducciones. El texto que se utilizó fue el mismo que el del estudio exploratorio (cf. *4.1.5. Instrumentos y tareas experimentales*), aunque fue sometido a un segundo juicio de expertos (cf. *5.4.1.2. Segundo juicio de expertos*). Los culturemas que se seleccionaron como puntos ricos fueron: *Ostalgie* (cultura lingüística), *Spreemetropole* (medio natural), *Grenzeruniformen* (patrimonio cultural), *Arbeiter- und Bauernstaat* (cultura social) y *Unrechtstaat [...] DDR-Regim [...] SED-Diktatur* (cadena referencial). El punto rico de patrimonio cultural se cambió respecto al del

estudio experimental (que era *Motorrad Boxer-Kardan*) puesto que en el segundo juicio de expertos no todos los participantes lo identificaron. Además, se añadió un quinto punto rico, formado por tres culturemas que se referían al mismo concepto, pero con tres denominaciones distintas. En consecuencia, lo consideramos una cadena referencial. Para más información sobre los puntos ricos, cf. 7.1.2. *Los problemas de traducción de índole cultural: puntos ricos*. El texto se recoge en el *Apéndice II.1. Texto con culturemas analizados como puntos ricos*.

- Grabaciones de actividad en pantalla. Mediante el programa *Camtasia* se grabaron las acciones que los sujetos realizaban en la pantalla del ordenador. Mediante estas grabaciones se extrajeron datos sobre el proceso traductor para el análisis de la variable *Toma de decisiones*.
- Cuestionario de conocimientos declarativos sobre cultura alemana. Tiene por objetivo recoger datos sobre el nivel de conocimientos sobre la cultura alemana de los sujetos (cf. *Apéndice II.3. Cuestionario de conocimientos declarativos sobre cultura alemana*).
- Cuestionario de problemas de traducción de índole cultural. Tiene por objetivo recoger datos acerca de los problemas de traducción de índole cultural que han resuelto los sujetos (cf. *Apéndice II.4. Cuestionario de problemas de traducción de índole cultural*). Este instrumento es una adaptación del cuestionario de problemas de traducción de PACTE (2017f).
- Cuestionario de conocimientos de la traducción. Tiene por objetivo recoger datos sobre la concepción que tienen los sujetos sobre la traducción (cf. *Apéndice II.5. Cuestionario de conocimientos de traducción*). Este instrumento se toma de PACTE (2017g).
- Plantilla para la identificación y caracterización de los culturemas. Se trata de un instrumento basado en el cuestionario sobre el texto del estudio exploratorio (cf. *Apéndice II.6. Plantilla para la identificación y caracterización de los culturemas*). En este instrumento se recogen datos acerca de la identificación y caracterización de los culturemas del texto, así como el nivel de conocimientos culturales previos a la traducción de los culturemas.

Las tareas experimentales del estudio piloto son las siguientes (Olalla-Soler, 2017): 1) identificar y caracterizar los culturemas del texto (15 minutos); 2) traducir el texto (1 hora y 30 minutos); 3) cumplimentar el cuestionario de problemas de traducción (10 minutos); 4) cumplimentar el cuestionario de conocimientos culturales (5 minutos) y, 5) cumplimentar el cuestionario de conocimientos de traducción (5 minutos). En comparación con el estudio exploratorio, al traducirse el texto entero se necesitó más tiempo. La cantidad de tareas y el tiempo total de duración del experimento también se amplió.

La prueba piloto se llevó a cabo en un aula multimedia de la Facultat de Traducció i d'Interpretació de la Universitat Autònoma de Barcelona en mayo de 2014. Los sujetos disponían de conexión a internet para poder consultar recursos de documentación solamente para la tarea 2 (traducción del texto).

4.2.6. Principales resultados y conclusiones

En este apartado presentamos los resultados más destacados y las conclusiones sobre el estudio piloto (Olalla-Soler, 2017).

La aceptabilidad es baja (0,37 sobre 1) teniendo en cuenta que se trata de cuarto curso. Además, la dispersión de los datos es alta, posiblemente debido a que, tratándose de la segunda lengua extranjera, la subcompetencia bilingüe no está suficientemente desarrollada como para comprender el texto sin necesidad de utilizar apoyo externo, lo que exige más tiempo para resolver estos problemas.

La media de conocimientos declarativos sobre cultura alemana es de 0,50 sobre 1 y la dispersión es muy baja (0,09), lo que indica que el cuestionario es bastante preciso al medir este tipo de conocimientos. Los conocimientos culturales de la muestra son relativamente bajos para tratarse de cuarto curso. Dado que la muestra de la prueba piloto proviene de estudiantes de alemán como segunda lengua extranjera, esta ha recibido una enseñanza orientada hacia la adquisición de la lengua y no tanto hacia la adquisición de aspectos culturales.

En el caso de la toma de decisiones, en general se usan secuencias de acciones que incluyen recursos que no se reducen exclusivamente a los diccionarios bilingües. Por tanto, los estudiantes son conscientes de que el uso exclusivo de los diccionarios bilingües no es necesariamente la mejor opción para la traducción de referencias culturales.

Solamente la mitad de puntos ricos se han identificado como culturemas. Los estudiantes no son capaces de identificar la mayoría de referencias culturales del texto, a pesar de la importancia de la identificación para la adecuada resolución de los problemas de traducción de índole cultural.

En algunos indicadores se compararon los resultados obtenidos en la muestra de la prueba piloto con los de la muestra de cuarto curso del experimento de Adquisición de la Competencia Traductora de PACTE (PACTE, 2014, 2015, pendiente de aceptación-a, pendiente de aceptación-b). Esto se hizo para comprobar si las dos muestras obtenían resultados similares y, en consecuencia, provenían del mismo universo de estudio. Los resultados fueron similares en algunos indicadores (índice de dinamismo de los conocimientos de traducción, coeficiente de coherencia de los conocimientos de traducción e índice de dinamismo del proyecto traductor global), lo que indica cierto acercamiento entre las dos muestras, a pesar de que la dispersión de los datos del estudio piloto era muy grande en ciertas ocasiones.

En general, la mayoría de indicadores medidos presentan una dispersión bastante alta. Se constata que este factor debe tenerse en cuenta para el establecimiento de los criterios de selección de la muestra, que deben revisarse.

4.2.7. Implicaciones para el experimento

En este apartado enumeramos las implicaciones de los resultados obtenidos en la prueba piloto para el experimento de adquisición del traductor.

1) Para controlar la dispersión de los datos, se decidió revisar los criterios de selección de la muestra y limitarlos más (cf. 5.6.2. *Selección de la muestra*).

2) El cuestionario de conocimientos declarativos sobre cultura alemana fue capaz de medir con precisión los conocimientos culturales de los sujetos. La aplicación del test en la prueba piloto era parte de una de las fases de validación del instrumento (cf. 9.2.1. *Cuestionario de conocimientos declarativos sobre cultura alemana*). Los otros cuestionarios de PACTE funcionaron adecuadamente, así como el documento para la identificación y caracterización de los culturemas.

Debido a que los sujetos identificaron los culturemas seleccionados para el análisis al leer el texto, consideraron que causaban problemas de traducción y se solucionaron mediante una combinación de apoyo interno y apoyo externo, consideramos que los

culturemas seleccionados podían tratarse como puntos ricos (problemas de traducción prototípicos en este caso causados por discrepancias culturales) (cf. 7.1.2. *Los problemas de traducción de índole cultural: puntos ricos*).

En cuanto a las tareas experimentales, se consideró que el tiempo asignado a la traducción era demasiado poco, pues algunos sujetos no tuvieron tiempo de traducir el último punto rico del texto (*Arbeiter- und Bauernstaat*). Por ello, se decidió incrementar el tiempo dedicado a esta tarea en el experimento (cf. 5.5. *Tareas experimentales*).

En cuanto a las variables, se decidió incluir las dos variables de PACTE (2014) que no se habían incluido en un inicio: *Eficacia del proceso traductor* y *Uso de recursos instrumentales*. La primera se introdujo porque se consideró que la eficacia del proceso es esencial a la hora de describir la adquisición de las competencias cultural y traductora, ya que la aceptabilidad por sí sola es una medida de la calidad del producto de la traducción y no del proceso. En el caso del *Uso de recursos instrumentales*, consideramos que era necesario incorporarla, aunque modificándola para adecuarla a las habilidades de adquisición de los conocimientos culturales, tal como planteamos en el modelo de competencia cultural del traductor. De esta manera, esta variable se renombró a *Uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales* (cf. 5.3.2.4. *Variable Uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales*).

Además de esta nueva variable, se incorporaron dos variables más relacionadas con la competencia cultural del traductor: *Habilidad contrastiva cultural* y *Componentes actitudinales culturales*. Esto se debe a que en el modelo de competencia cultural mencionan la habilidad contrastiva cultural y los *componentes actitudinales culturales* como subcompetencias de la competencia cultural, pero no se analizaron en la prueba piloto. En consecuencia, se diseñaron estas dos nuevas variables (cf. 5.3.2.2. *Variable Habilidad contrastiva cultural* y 5.3.2.3. *Variable Componentes actitudinales culturales*) y se incorporaron dos instrumentos de recogida de datos (cf. 5.4.2.3. *Escala de inteligencia cultural* y 5.4.2.4. *Cuestionario de personalidad multicultural*).

Las hipótesis empíricas fueron reformuladas después de la prueba piloto, ya que: 1) algunas de ellas eran en realidad hipótesis teóricas (por ejemplo: la competencia cultural del traductor se basa en conocimientos declarativos); 2) otras no estaban bien definidas ya que se mezclaban habilidades con actitudes (por ejemplo: las habilidades contrastivas

entre las culturas de partida y de llegada se basan en habilidades metacognitivas, cognitivas y comportamentales y en actitudes como la empatía cultural, la mentalidad abierta y la flexibilidad), y 3) otras no se iban a medir en el estudio (por ejemplo: a mayor grado de competencia cultural, mayor es la importancia otorgada a la cultura de llegada). Además de redefinir las hipótesis empíricas, se formularon hipótesis teóricas nuevas y se formularon las operacionales.

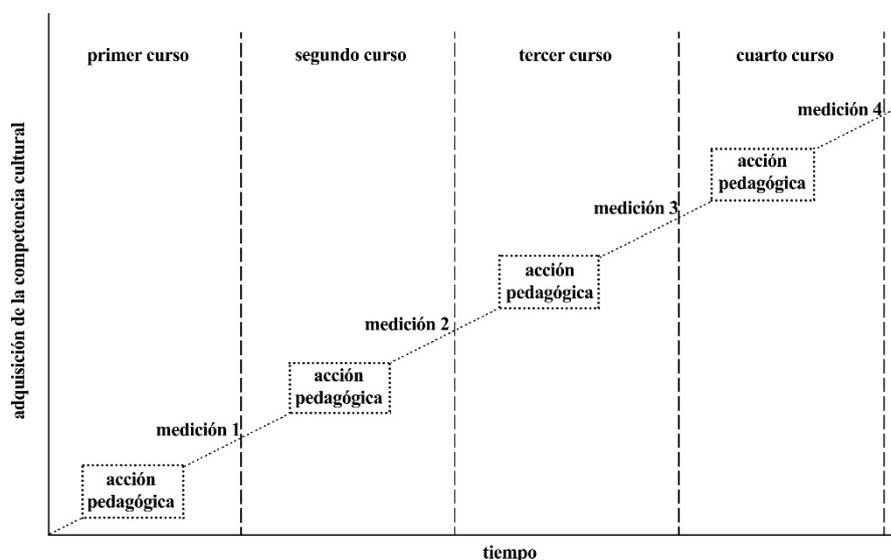
5. Diseño del experimento

Para estudiar la competencia cultural del traductor, observar su adquisición y validar el modelo de competencia cultural se ha diseñado un experimento con obtención de datos tanto del producto de la traducción como del proceso. En los siguientes apartados presentamos el tipo de experimento, las hipótesis, las variables, los instrumentos de recogida de datos, las tareas experimentales y la población de estudio y la muestra delimitada.

5.1. Tipo de estudio: simulacro de estudio longitudinal

Si bien un experimento de estas características debería realizarse mediante un estudio longitudinal con mediciones repetidas de una única muestra (FIGURA 5.1), este tipo de diseños experimentales presenta una serie de complicaciones metodológicas que dificulta tanto el proceso de recogida de datos como la validez de los instrumentos de recogida de datos.

FIGURA 5.1. Ejemplo de estudio longitudinal con una muestra y mediciones repetidas al final de cada curso



Tal como describe PACTE (PACTE, 2014, 2017i), algunas de estas dificultades son:

- Excesiva extensión de tiempo para la recogida de datos. Al utilizar mediciones repetidas, en nuestro contexto pedagógico son necesarios cuatro años para recoger los datos. En el marco de una tesis doctoral, esta extensión de tiempo es demasiado larga como para poderse llevar a cabo un experimento de estas características.

- Validez de los instrumentos de recogida de datos. Al utilizar mediciones repetidas, deberían usarse los mismos instrumentos de recogida de datos para que los datos obtenidos sean comparables. Esto causa un problema metodológico, puesto que los estudiantes traducirían el mismo texto cuatro veces y, en consecuencia, si se diera una mejora en la calidad de la traducción podría deberse tanto a la acción pedagógica como a la repetición de la traducción del mismo texto. En lugar de aislar y controlar variables extrañas, estaríamos añadiendo otras que serían nuevas. Esto no solamente sucedería con el texto, sino también con algunos de los cuestionarios utilizados (cf. 5.4.2. *Cuestionarios*). Si bien podrían diseñarse baterías de instrumentos similares y comparables (como distintos textos comparables para traducir), la validación de estos conllevaría un tiempo que no disponemos en el marco de una tesis.
- Muy probablemente, a medida que se realizaran las mediciones, la tasa de deserción de los sujetos incrementaría, además de que algunos sujetos dejarían de cumplir con los criterios de selección de la muestra en algún momento del estudio longitudinal, como por ejemplo al realizar estancias en el extranjero o perfeccionar su alemán fuera de las asignaturas del Grado en Traducción e Interpretación de la Universitat Autònoma de Barcelona (cf. 6.6. *Contexto pedagógico de la muestra de estudiantes*).

Debido a estos motivos principales, además de haber observado que este tipo de diseño experimental había funcionado metodológicamente en el experimento de Adquisición de la Competencia Traductora de PACTE (2014, 2015, pendiente de aceptación-a, pendiente de aceptación-b), se decidió utilizar un simulacro de estudio longitudinal con muestras independientes y una sola medición al final del curso académico 2014/2015. De esta manera, en un período corto de tiempo (de abril a mayo de 2015 en el caso de los estudiantes y en julio en el caso del grupo de control formado por traductores profesionales) se recogieron todos los datos extrayendo una muestra de cada curso del Grado en Traducción e Interpretación de la Universitat Autònoma de Barcelona y utilizando los mismos instrumentos de recogida de datos para todos los cursos.

El tipo de experimento que llevamos a cabo se considera un estudio transversal (Sbanahan, 2009). Este tipo de estudios mide un aspecto en diferentes muestras en una única medición en el tiempo. Si bien no podemos considerar nuestro experimento un

estudio longitudinal ya que las muestras no son las mismas, preferimos utilizar la denominación de simulacro de estudio longitudinal por dos motivos concretos. El primero es que, a diferencia de un estudio transversal donde las muestras no necesariamente deben ser extraídas de la misma población de estudio, en nuestro simulacro de estudio longitudinal aplicamos los mismos criterios de selección a la misma población de estudio con el único cambio en el grado de adquisición de la competencia cultural (es decir, primero, segundo, tercero o cuarto curso), que es la variable independiente. Así pues, en cierta medida, el simulacro de estudio longitudinal mantiene ciertas características del estudio longitudinal en cuanto a la muestra a la cual se aplica la medición. El segundo motivo es que, mediante la denominación de simulacro de estudio longitudinal, queremos recalcar que las mediciones se aplican a muestras que están siendo sometidas a un proceso de adquisición de una duración determinada bajo unas características pedagógicas generales que coinciden en todas las muestras. En consecuencia, consideramos que la denominación simulacro de estudio longitudinal refleja de manera más adecuada la medición del proceso de adquisición de la competencia cultural del traductor.

5.2. Hipótesis

En este apartado presentamos las hipótesis teóricas, empíricas y operacionales del experimento sobre la adquisición de la competencia cultural del traductor. Para la redacción de las hipótesis teóricas, empíricas y operacionales relacionadas con la adquisición, nos hemos basado en PACTE (2017e, p. 305, pendiente de aceptación-a, pendiente de aceptación-b).

5.2.1. Hipótesis teóricas

A partir de los resultados del estudio exploratorio, de la revisión de la bibliografía acerca de la competencia cultural del traductor y de su enseñanza, y del diseño del modelo de competencia cultural, se formularon tres hipótesis teóricas para el estudio piloto:

- La competencia cultural del traductor es la capacidad del traductor de movilizar y contrastar sus conocimientos sobre la cultura de partida y los de la cultura de llegada en relación con un fenómeno cultural que se percibe en el texto original con el fin de llegar a una solución aceptable en el texto meta.
- La competencia cultural del traductor está vinculada a las subcompetencias de la competencia traductora.

- A medida que se adquiere la competencia cultural, los problemas de traducción de índole cultural se resuelven con mayor aceptabilidad.

En la prueba piloto se comprobaron la primera y la segunda hipótesis, puesto que la tercera solamente podía comprobarse con grupos experimentales de cursos distintos, y la muestra la formaban exclusivamente estudiantes de cuarto curso. Una vez analizados los resultados de la prueba piloto, se decidió ampliar la cantidad de hipótesis teóricas, ya que, a pesar de que los resultados de las dos hipótesis comprobadas parecían indicar que estas se cumplían, consideramos que era insuficiente mantener solo tres hipótesis teóricas para el objetivo que perseguíamos con este estudio por dos motivos principales. En primer lugar, con la elaboración del marco teórico y la revisión de la bibliografía surgieron más hipótesis. En segundo lugar, en la prueba piloto se constató que hacían falta más hipótesis teóricas para abarcar la complejidad del constructo de la competencia cultural del traductor y de su adquisición. Para ello se diseñaron más hipótesis teóricas.

Recogemos en la TABLA 5.1 las hipótesis teóricas del experimento sobre adquisición de la competencia cultural del traductor. Las hipótesis 1 a 5 hacen referencia a la competencia cultural del traductor. Las hipótesis 6 a 8 hacen referencia a la adquisición de la competencia cultural del traductor.

TABLA 5.1. Hipótesis teóricas del experimento de adquisición de la competencia cultural del traductor

Hipótesis teóricas
T1. La competencia cultural del traductor se compone de conocimientos declarativos y procedimentales.
T2. La competencia cultural del traductor se compone de una serie de subcompetencias que se activan al resolver problemas de traducción de índole cultural.
T3. Las subcompetencias que forman la competencia cultural del traductor son: los <i>conocimientos culturales</i> , la <i>habilidad contrastiva cultural</i> , las <i>habilidades de adquisición de conocimientos culturales</i> y los <i>componentes actitudinales culturales</i> .
T4. La competencia cultural del traductor está vinculada a la competencia traductora.
T5. La subcompetencia estratégica es la encargada de vincular la competencia cultural del traductor y la competencia traductora al resolver problemas de traducción de índole cultural.
T6. La adquisición de la competencia cultural del traductor es un proceso dinámico y no lineal.
T7. La adquisición de la competencia cultural del traductor es un proceso de reestructuración de las subcompetencias conocimientos culturales, habilidad contrastiva cultural y habilidades de adquisición de conocimientos culturales.
T8. A medida que se adquiere la competencia cultural, los problemas de traducción de índole cultural se resuelven con mayor aceptabilidad.

5.2.2. Hipótesis empíricas

Las hipótesis empíricas (cf. TABLA 5.2) se diseñaron para cada una de las subcompetencias de la competencia cultural (*conocimientos culturales, habilidad contrastiva cultural, habilidades de adquisición de conocimientos culturales* y los *componentes actitudinales culturales*). Al considerar que la competencia cultural y la competencia traductora están interrelacionadas, también formulamos hipótesis empíricas para cada subcompetencia de la competencia traductora que PACTE establece como específicas (subcompetencias *instrumental, estratégica y conocimientos de traducción*) (PACTE, 2017e, p. 82). Debe tenerse en cuenta que, dada la finalidad del experimento, las hipótesis empíricas formuladas hacen referencia solamente a la adquisición de la competencia cultural del traductor.

TABLA 5.2. Hipótesis empíricas del experimento de adquisición de la competencia cultural del traductor

Hipótesis empíricas
Hipótesis transversal: Existe una relación entre el grado de competencia cultural y la aceptabilidad de las soluciones obtenidas en la traducción de los culturemas.
E1. Existe una relación entre el grado de competencia cultural y los conocimientos sobre la cultura de partida. (Subcompetencia <i>conocimientos culturales</i> – competencia cultural)
E2. Existe una relación entre el grado de competencia cultural y la habilidad de contrastar los conocimientos de la cultura de partida y de llegada en relación con un fenómeno cultural percibido en el texto de partida al traducir. (Subcompetencia <i>habilidad contrastiva cultural</i> – competencia cultural)
E3. Existe una relación entre el grado de competencia cultural y las actitudes culturales. (<i>Componentes actitudinales culturales</i> – competencia cultural)
E4. Existe una relación entre el grado de competencia cultural y el uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales. (Subcompetencia <i>habilidad de adquisición de conocimientos culturales</i> – competencia cultural, y <i>subcompetencia instrumental</i> – competencia traductora)
E5. Existe una relación entre el grado de competencia cultural y la toma de decisiones para la resolución de problemas de traducción de índole cultural. (<i>subcompetencia estratégica</i> – competencia traductora)
E6. Existe una relación entre el grado de competencia cultural y la identificación de problemas de traducción de índole cultural. (<i>subcompetencia estratégica</i> – competencia traductora)
E7. Existe una relación entre el grado de competencia cultural y la resolución de problemas de traducción de índole cultural. (<i>subcompetencia estratégica</i> – competencia traductora)
E8. Existe una relación entre el grado de competencia cultural y la eficacia del proceso traductor. (<i>subcompetencia estratégica</i> – competencia traductora)
E9. Existe una relación entre el grado de competencia cultural y los conocimientos de traducción. (subcompetencia <i>conocimientos de traducción</i> – competencia traductora)
E10. Existe una relación entre el grado de competencia cultural y el proyecto traductor. (<i>subcompetencia estratégica</i> – competencia traductora)
E11. Existe una relación entre las subcompetencias de la competencia cultural y las subcompetencias de la competencia traductora.

Las hipótesis empíricas sirvieron para identificar las variables del experimento (cf. 5.3. Variables): *Conocimientos sobre la cultura de partida*, *Habilidad contrastiva cultural*, *Componentes actitudinales culturales*, *Uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales* (adaptada de PACTE; Kuznik, 2017), *Toma de decisiones* (basada en PACTE, 2017b), *Identificación y resolución de problemas de traducción de índole cultural* (adaptada de PACTE, 2017f), *Eficacia del proceso traductor* (basada en PACTE, 2017d), *Conocimientos de traducción* (basada en PACTE, 2017g), y *Proyecto traductor* (basada en PACTE, 2017c). La aceptabilidad de las soluciones propuestas es un indicador de carácter transversal.

5.2.3. Hipótesis operacionales

A partir de las hipótesis empíricas se diseñaron hipótesis operacionales para las variables del experimento, lo que nos llevó a identificar los indicadores de cada variable. En la TABLA 5.2 presentamos las hipótesis operacionales organizadas por variable.

TABLA 5.3. Hipótesis operacionales del experimento de adquisición de la competencia cultural del traductor

<i>ACEPTABILIDAD (INDICADOR TRANSVERSAL)</i>
A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, mayor es la aceptabilidad de las traducciones.
<i>VARIABLE CONOCIMIENTOS SOBRE LA CULTURA DE PARTIDA</i>
O1. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, mayores son los conocimientos generales sobre la cultura de partida. (indicador: <i>índice de conocimientos sobre cultura alemana</i>)
O2. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, se describen mejor las características de los culturemas presentes en un texto. (indicadores: <i>cantidad de culturemas caracterizados e índice de conocimientos culturales previos a la traducción de los culturemas</i>)
<i>VARIABLE HABILIDAD CONTRASTIVA CULTURAL</i>
O3. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, mayor es la cantidad de culturemas que se identifican en un texto. (Indicador: <i>cantidad de culturemas identificados</i>)
O4. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, mayor es la movilización de conocimientos culturales internos al traducir un texto. (Indicador: <i>índice de movilización de los recursos culturales</i>)
<i>VARIABLE COMPONENTES ACTITUDINALES CULTURALES</i>
O5. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, se posee una mayor capacidad de para desenvolverse de manera satisfactoria en situaciones multiculturales. (Indicadores: <i>índice de inteligencia cultural e índice de eficacia multicultural</i>)

VARIABLE *USO DE RECURSOS INSTRUMENTALES PARA LA ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS CULTURALES*

O6. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, mayor es la variedad de recursos consultados para adquirir conocimientos culturales. (Indicador: *variedad de recursos*)

O7. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, menor es la cantidad de consultas realizadas para adquirir conocimientos culturales. (Indicador: *cantidad de consultas*)

O8. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, mayor es la variedad de consultas realizadas para adquirir conocimientos culturales. (Indicador: *variedad de consultas*)

O9. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, menor es el tiempo invertido en consultas para adquirir conocimientos culturales. (Indicador: *tiempo invertido en consultas*)

VARIABLE *TOMA DE DECISIONES*

O10. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, se utilizan más recursos cognitivos para resolver culturemas. (Indicador: *secuencias de acciones*)

O11. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, se produce una mayor automatización en el uso de los recursos cognitivos al para resolver culturemas. (Indicador: *tipo de apoyo interno*)

VARIABLE *IDENTIFICACIÓN Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE TRADUCCIÓN DE ÍNDOLE CULTURAL*

O12. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, menor es la percepción de la dificultad de la traducción de un texto marcado culturalmente. (Indicador: *índice de dificultad de la traducción del texto*)

O13. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, mayor es la cantidad de culturemas que se identifican como problemas de traducción. (Indicador: *identificación de culturemas como problemas de traducción*)

O14. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, mayor es la capacidad de describir las dificultades de traducción de un texto marcado culturalmente. (Indicador: *caracterización de los problemas de traducción del texto*)

O15. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, menor es la dificultad que plantea la resolución de los culturemas de un texto. (Indicador: *dificultad de traducción de los culturemas*)

O16. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, mayor es la satisfacción con las soluciones de traducción propuestas. (Indicador: *coeficiente de satisfacción de las soluciones traductoras*)

VARIABLE *EFICACIA DEL PROCESO TRADUCTOR*

O17. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, menor es el tiempo invertido en la traducción. (Indicador: *tiempo invertido en la traducción*)

O18. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, se logran soluciones más aceptables en menos tiempo al traducir culturemas. (Indicador: *tiempo invertido en la traducción*)

VARIABLE *CONOCIMIENTOS DE TRADUCCIÓN*

O19. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, la concepción de la traducción de los sujetos es más comunicativa. (Indicador: *índice de dinamismo de los conocimientos de traducción*)

O20. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, la concepción de la traducción de los sujetos es más coherente. (Indicador: *índice de coherencia de los conocimientos de traducción*)

VARIABLE *PROYECTO TRADUCTOR*

O21. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, el proyecto traductor para la traducción del texto es más comunicativo. (Indicador: *índice de dinamismo del proyecto traductor global*)

O22. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, el proyecto traductor para la traducción de los culturemas es más comunicativo. (Indicador: *índice de dinamismo del proyecto traductor de los puntos ricos*)

O23. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, mayor es la coherencia del proyecto traductor para la traducción de los culturemas. (Indicador: *coeficiente de coherencia del proyecto traductor de los puntos ricos*)

O24. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, mayor es la coherencia entre el proyecto traductor para la traducción del texto y el proyecto traductor para la traducción de los culturemas. (Indicador: *coeficiente de coherencia del proyecto traductor global*)

INDICADOR *ÍNDICE DE DINAMISMO TRADUCTOR*

O25. A mayor grado de competencia cultural, mayor es la concepción y el planteamiento comunicativo de la traducción.

5.3. Variables

En nuestro estudio definimos una variable independiente, nueve variables dependientes y un indicador transversal. De las nueve variables dependientes, seis se toman del experimento de Competencia Traductora y de Adquisición de la Competencia Traductora de PACTE (2014; 2017e). Presentamos las variables y el indicador transversal. Además, exponemos las posibles variables extrañas del experimento y el método utilizado para controlarlas.

5.3.1. Variable independiente

La variable independiente del estudio es el grado de adquisición de la competencia cultural, entendido como el curso en el cual se encuentran los sujetos de la muestra de estudiantes que participan en el estudio. Se trata de una variable que puede tomar cuatro valores: primer curso, segundo curso, tercer curso y cuarto curso. El grupo de control lo forman traductores del alemán hacia el español o al catalán que ya han adquirido la competencia traductora y la competencia cultural y que no reciben ningún tipo de intervención pedagógica.

5.3.2. Variables dependientes

Para nuestro estudio hemos establecido nueve variables dependientes. Algunas se relacionan con las subcompetencias de la competencia cultural del traductor y otras con las subcompetencias de la competencia traductora. A continuación, presentamos cada variable dependiente, la definimos y enumeramos los instrumentos de recogida de datos utilizados para obtener los datos de cada variable. En los resultados de cada variable se proporcionan más detalles de los instrumentos. Para facilitar la lectura, al final del trabajo se ha incluido un glosario (cf. *Glosario. Competencias, subcompetencias, variables e indicadores*) con las definiciones de las subcompetencias de la competencia cultural y de la competencia traductora, de las variables y de los indicadores.

5.3.2.1. Variable *Conocimientos sobre la cultura de partida*

La variable *Conocimientos sobre la cultura de partida* se vincula a la subcompetencia *conocimientos culturales* de la competencia cultural del traductor. Se define como los conocimientos declarativos sobre la cultura extranjera que posee el traductor. En nuestro estudio, los conocimientos culturales que se miden son solamente los de la cultura extranjera. Esta decisión se tomó porque el trasfondo personal de cada sujeto complicaba el proceso de delimitación de los aspectos culturales de la cultura propia que debían conocer los estudiantes. Además, si bien en el aprendizaje de lenguas extranjeras suele trabajarse con la vinculación de cultura y estado-nación (y, por tanto, los contenidos que se espera que sepa el estudiante suelen estar más delimitados), en el caso de la cultura propia esta vinculación deja de ser vigente, puesto que, como hemos visto en la definición de cultura (cf. 2.5.2. *Definición de cultura*), el individuo es miembro de una gran cantidad de culturas al mismo tiempo dentro de un sistema macrocultural, produciéndose así una gran variabilidad en los conocimientos que se poseen. Consideramos que la medición de los conocimientos de la cultura propia está fuera del alcance de este estudio y correspondería a otra investigación.

En cuanto a la cultura de partida, hemos considerado necesario delimitar la cultura a un macronivel en el cual relacionamos el concepto de cultura con el de estado-nación. Para ser más precisos, nos centramos en la macrocultura relacionada con la República Federal de Alemania. La decisión de utilizar este nivel cultural se tomó para facilitar el diseño de los instrumentos de recogida de datos de conocimientos culturales (cf. 5.4.2.2. *Cuestionario de conocimientos declarativos sobre cultura alemana*), concretamente el

cuestionario de conocimientos declarativos sobre cultura alemana, que se basa en el *Einbürgerungstest*, el examen de nacionalización de la República Federal de Alemania que debe aprobarse para poder obtener la nacionalidad.

En esta variable se diseñó un total de cuatro indicadores para medir los conocimientos culturales de la cultura de partida. Estos indicadores son:

- *Índice de conocimientos sobre cultura alemana*: conocimientos declarativos sobre cultura alemana que poseen los sujetos. Se realiza una medición cuantitativa basada en la cantidad de aciertos obtenidos en los ítems del cuestionario de conocimientos declarativos sobre cultura alemana.
- *Cantidad de culturemas caracterizados*: cantidad de culturemas del texto que los sujetos caracterizan adecuadamente según la clasificación de los expertos (cf. 7.1.2. *Los problemas de traducción de índole cultural: puntos ricos*). Se realiza una medición cualitativa y cuantitativa de los culturemas del texto clasificados en la categoría adecuada.
- *Índice de conocimientos culturales previos a la traducción de los culturemas*: conocimientos culturales que poseen los sujetos sobre los culturemas del texto previamente a su traducción. Se realiza una medición cualitativa y cuantitativa de las explicaciones de los puntos ricos de cultura lingüística, medio natural, patrimonio cultural y cultura social (cf. 5.4.3. *Plantilla para la identificación y caracterización de culturemas*).

Para obtener los datos necesarios para medir los cuatro indicadores, se utilizaron los siguientes instrumentos:

- el cuestionario de conocimientos declarativos sobre cultura alemana (cf. 5.4.2.2. *Cuestionario de conocimientos declarativos sobre cultura alemana*);
- el texto y las traducciones (cf. 5.4.1. *El texto y las traducciones de los sujetos*);
- la plantilla para la identificación y caracterización de culturemas (cf. 5.4.3. *Plantilla para la identificación y caracterización de culturemas*).

5.3.2.2. Variable *Habilidad contrastiva cultural*

La variable *Habilidad contrastiva cultural* se define como la habilidad para movilizar los conocimientos culturales con el fin de identificar, interpretar y traducir los culturemas de un texto. Está vinculada a la subcompetencia *habilidad contrastiva cultural* de la competencia cultural. La habilidad contrastiva cultural es esencial para el desarrollo del proceso traductor y vincula las subcompetencias *conocimientos culturales* y *habilidades de adquisición de conocimientos culturales*. Esta subcompetencia es la encargada de identificar los culturemas mediante la movilización de los conocimientos culturales que posee el traductor y de proponer soluciones funcionalmente adecuadas en el texto de llegada.

Para medir la habilidad contrastiva cultural de los sujetos se utilizan los tres indicadores que presentamos a continuación:

- *Cantidad de culturemas identificados*: cantidad de culturemas del texto que los sujetos identifican. Se realiza una medición cualitativa y cuantitativa de los elementos subrayados como culturemas en el texto.
- *Índice de movilización de los recursos culturales*: tipo de recursos culturales (internos o externos) que los sujetos movilizan durante la traducción del texto según el nivel de conocimientos culturales. Se realiza una medición cuantitativa y cualitativa del tipo de recursos culturales (internos o externos) según el nivel de conocimientos culturales de los sujetos.

Para la obtención de los datos de estos indicadores, se utilizaron los siguientes instrumentos:

- el cuestionario de conocimientos declarativos sobre la cultura alemana (cf. 5.4.2.2. *Cuestionario de conocimientos declarativos sobre cultura alemana*);
- el texto y las traducciones (cf. 5.4.1. *El texto y las traducciones de los sujetos*);
- la plantilla para la identificación y caracterización de culturemas (cf. 5.4.3. *Plantilla para la identificación y caracterización de culturemas*);
- las grabaciones de actividad en pantalla (cf. 5.4.4. *Grabaciones de actividad en pantalla*).

5.3.2.3. Variable *Componentes actitudinales culturales*

Esta variable se define como los rasgos actitudinales que afectan al desarrollo de las subcompetencias de la competencia cultural. Está vinculada a los *componentes actitudinales culturales*. Los *componentes actitudinales culturales* juegan un papel muy importante en el proceso de adquisición, de almacenamiento y de recuperación de los conocimientos culturales y, además, ayudan a comprender los procesos de percepción y de interpretación de otras culturas.

En esta variable se utilizan dos indicadores, que son los siguientes:

- *Índice de inteligencia cultural*: «[the] capability to function effectively in culturally diverse settings» (Ang et al., 2007, p. 337). Para calcular el *índice de inteligencia cultural*, se mide la inteligencia cultural metacognitiva —«an individual's level of conscious cultural awareness during cross-cultural interactions» (Ang et al., 2011, p. 584)— y la motivacional —«the capability to direct attention and energy toward learning about and functioning in culturally diverse situations» (Ang et al., 2011, p. 585)—. Se trata de una medición cuantitativa basada en las respuestas a las actitudes del constructo de inteligencia cultural medidas en la escala de inteligencia cultural.
- *Índice de eficacia multicultural*: la capacidad de desenvolverse de manera satisfactoria en situaciones multiculturales y a la vez ser capaz de adaptarse a un contexto cultural nuevo (van der Zee y van Oudenhoven, 2000). Para calcular el *índice de eficacia multicultural*, se mide la empatía cultural, la actitud cultural abierta, la flexibilidad cultural y la iniciativa social. Se realiza una medición cuantitativa basada en las respuestas a las actitudes del constructo de inteligencia cultural medidas en el cuestionario de personalidad multicultural.

Los instrumentos que se utilizan para recopilar los datos necesarios para esta variable son: la escala de inteligencia cultural (cf. 5.4.2.3. *Escala de inteligencia cultural*) y el cuestionario de personalidad multicultural (cf. 5.4.2.4. *Cuestionario de personalidad multicultural*).

5.3.2.4. Variable *Uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales*

Esta variable se basa en la variable *Uso de recursos instrumentales* de los experimentos de PACTE de Competencia Traductora (Kuznik, 2017) y de Adquisición de la Competencia Traductora (Kuznik y Olalla-Soler, en prensa) y se ha adaptado a la adquisición de conocimientos culturales. Definimos esta variable como las estrategias de documentación utilizadas al consultar recursos en formato electrónico durante la traducción de un texto para la adquisición de conocimientos culturales. Se vincula a la subcompetencia *instrumental* de la competencia traductora y a la subcompetencia *habilidades de adquisición de conocimientos culturales* de la competencia cultural del traductor.

Esta variable tiene por objetivo recoger datos acerca del uso de los recursos de documentación durante la traducción del texto para la adquisición de conocimientos culturales. Esta variable complementa los datos de la variable *Toma de decisiones*, ya que se recogen datos mucho más precisos del uso de apoyo externo. En esta variable se miden los siguientes indicadores:

- *Variedad de recursos*: cantidad de recursos electrónicos distintos que los sujetos utilizan para documentarse al traducir los culturemas del texto. Se realiza una medición cualitativa y cuantitativa de los tipos de recursos electrónicos que los sujetos consultan mientras traducen los puntos ricos.
- *Cantidad de consultas*: cantidad de consultas que realizan los sujetos en recursos electrónicos al traducir los culturemas del texto. Se realiza una medición cuantitativa de la cantidad de consultas realizadas al traducir los puntos ricos.
- *Variedad de consultas*: cantidad de consultas distintas en recursos electrónicos que los sujetos realizan para documentarse al traducir los culturemas del texto. Se realiza una medición cualitativa y cuantitativa de los tipos de consultas que los sujetos realizan mientras traducen los puntos ricos.
- *Tiempo invertido en consultas*: tiempo que los sujetos dedican a consultar fuentes de documentación en formato electrónico a nivel global y en cada fase (orientación, desarrollo y revisión) al traducir los culturemas del texto. Se realiza una medición cuantitativa.

Además de estos cuatro indicadores, llevamos a cabo una modelización del índice de movilización de recursos culturales de la variable *Habilidad contrastiva cultural* a partir de los indicadores de la variable *Uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales* con el fin de explicar el comportamiento de los sujetos al movilizar sus recursos culturales mediante el uso de los recursos instrumentales al traducir.

5.3.2.5. Variable *Toma de decisiones*

Esta variable se define como las decisiones tomadas durante el proceso traductor que afectan al uso de recursos cognitivos automatizados y no automatizados (apoyo interno) y el uso de recursos de documentación (apoyo externo) (Alves, 1995, 1997). Está basada en PACTE (2009, 2017d). La variable se relaciona con la subcompetencia estratégica de la competencia traductora y aporta datos acerca de la activación de las subcompetencias que forman la competencia traductora a la hora de solucionar problemas de traducción utilizando apoyo interno o apoyo externo (Alves, 1995, 1997).

Entendemos por apoyo interno el uso de recursos cognitivos tanto automatizados como no automatizados para solucionar problemas de traducción. Pueden ser conocimientos lingüísticos, conocimientos extralingüísticos, conocimientos culturales, conocimientos de traducción o estrategias de resolución de problemas, entre otros. Por apoyo externo entendemos el uso de recursos de documentación para solucionar problemas de traducción. Pueden ser diccionarios bilingües, monolingües o de sinónimos o antónimos, buscadores generales o especializados, textos paralelos, glosarios, bases de datos terminológicos, portales especializados o enciclopedias, entre otros.

En esta variable se miden dos indicadores, que pertenecen a la batería de indicadores de los experimentos de Competencia Traductora y de Adquisición de la Competencia Traductora de PACTE (2008, 2014, 2017e):

- *Secuencias de acciones*: encadenamiento de acciones que realizan los sujetos para lograr la solución definitiva de los culturemas del texto. Se realiza una medición cualitativa y cuantitativa de las estrategias utilizadas por los sujetos, clasificadas en las distintas secuencias de acciones (apoyo interno, predominio de apoyo interno, predominio de apoyo externo y apoyo externo), al solucionar los puntos ricos del texto.

- *Tipo de apoyo interno*: tipo de apoyo interno (automatizado o no automatizado) que utilizan los sujetos para la traducción de los culturemas. Se trata de una medición cualitativa y cuantitativa de las estrategias utilizadas por los sujetos, clasificadas en las secuencias de apoyo interno (apoyo interno automatizado y apoyo interno no automatizado), al solucionar los puntos ricos del texto.

En esta variable también llevamos a cabo una modelización de las *secuencias de acciones* con el fin de observar qué factores influyen en la elección de las estrategias de apoyo interno y de apoyo externo. También pretendemos predecir el uso de los tipos de estrategia según los factores identificados como influyentes. Se trata de una medición en la cual se incluyen indicadores de otras variables (cuantitativos y cualitativos) como variables pronosticadoras del uso de las estrategias de apoyo interno y externo.

Para obtener los datos necesarios para las *secuencias de acciones* y para el *tipo de apoyo interno* se utilizaron las grabaciones de actividad en pantalla (cf. 5.4.4. *Grabaciones de actividad en pantalla*) y el texto y las traducciones de los sujetos (cf. 5.4.1. *El texto y las traducciones de los sujetos*).

5.3.2.6. Variable *Identificación y resolución de los problemas de traducción de índole cultural*

Esta variable se define como la identificación y resolución de las dificultades causadas por culturemas a la hora de realizar una tarea de traducción. Está vinculada a la subcompetencia *estratégica* y a la subcompetencia *conocimientos de traducción*. Esta variable está basada en la variable *Identificación y resolución de problemas de traducción*, desarrollada y usada por PACTE en los experimentos de Competencia Traductora y Adquisición de la Competencia Traductora (2008, 2014, 2017e). En nuestro estudio, la hemos adaptado al tipo de problemas de traducción que analizamos: los de índole cultural.

En esta variable se recogen datos sobre la identificación, la resolución, la evaluación de los problemas de traducción de índole cultural seleccionados como puntos ricos y los conocimientos declarativos sobre los problemas de traducción.

Los indicadores vinculados a esta variable son cinco. Todos ellos se han tomado de los experimentos de Competencia Traductora y de Adquisición de la Competencia Traductora de PACTE (2008, 2014, 2017e). Estos son:

- *Índice de dificultad de la traducción del texto*: percepción que los sujetos poseen de la dificultad de la traducción del texto. Se realiza una medición cuantitativa de la respuesta al ítem sobre la percepción de la dificultad de la traducción del texto del cuestionario de problemas de traducción de índole cultural.
- *Identificación de culturemas como problemas de traducción*: cantidad de culturemas del texto que los sujetos identifican como problemas de traducción. Se trata de una medición cuantitativa del número de puntos ricos seleccionados como problemas de traducción del texto.
- *Caracterización de los problemas de traducción del texto*: caracterización que los sujetos hacen de los problemas de traducción del texto. Se trata de una medición cualitativa y cuantitativa de la categorización que los sujetos hacen de los problemas de traducción del texto.
- *Dificultad de traducción de los culturemas*: tipo de dificultad que plantea a los sujetos la traducción de los culturemas del texto. Se realiza una medición cualitativa y cuantitativa de la categorización que los sujetos hacen de los puntos ricos como problemas de traducción del texto.
- *Coeficiente de satisfacción de las soluciones traductoras*: satisfacción de los sujetos con las soluciones propuestas a los culturemas del texto. Se realiza una medición cualitativa y cuantitativa de las respuestas de los sujetos a los ítems sobre la valoración de la satisfacción con las soluciones aportadas para cada punto rico.

Para obtener los datos para el análisis de estos indicadores, se han utilizado el cuestionario de problemas de traducción de índole cultural (cf. 5.4.2.6. *Cuestionario de problemas de traducción de índole cultural*) y el texto y las traducciones de los sujetos (cf. 5.4.1. *El texto y las traducciones de los sujetos*).

5.3.2.7. Variable Eficacia del proceso traductor

Esta variable se define como la relación entre el tiempo invertido en completar la traducción y la aceptabilidad de las soluciones propuestas. Está vinculada a la subcompetencia *estratégica* y se ha tomado de los experimentos de Competencia

Traductora y de Adquisición de la Competencia Traductora de PACTE (2008, 2014, 2017e).

Esta variable recoge la relación entre el tiempo invertido en la traducción (y la distribución de este tiempo en las fases de la traducción) y la aceptabilidad de las soluciones propuestas. Según PACTE, el proceso traductor es eficaz cuando se obtiene la mayor aceptabilidad posible en el menor tiempo posible (PACTE, pendiente de aceptación-a). Para medir esta variable se tomó el indicador de PACTE *tiempo invertido en la traducción* (2017e): tiempo que emplean los sujetos para completar la traducción (total y por fases: orientación, desarrollo y revisión). Se trata de una medición cuantitativa del tiempo que el sujeto invierte en la traducción desde que abre el documento de texto hasta que lo cierra.

Los instrumentos utilizados para obtener datos para este indicador son las grabaciones de actividad en pantalla (cf. 5.4.4. *Grabaciones de actividad en pantalla*) y el texto y las traducciones de los sujetos (cf. 5.4.1. *El texto y las traducciones de los sujetos*).

5.3.2.8. Variable *Conocimientos de traducción*

Esta variable se define como los conocimientos implícitos del sujeto sobre los principios de la traducción y sobre aspectos de la profesión. Está relacionada con la subcompetencia *conocimientos de traducción* y se ha tomado de los experimentos de Competencia Traductora y de Adquisición de la Competencia Traductora de PACTE (2008, 2014, 2017e).

Los conceptos que se tienen en cuenta en esta variable son principalmente la unidad de traducción, el proceso traductor y sus fases, los métodos de traducción, los tipos de problemas de traducción y el papel del encargo de traducción y del lector del texto de llegada. En nuestro estudio usamos los mismos indicadores de esta variable que en los experimentos de PACTE de Competencia Traductora y de Adquisición de la Competencia Traductora (2014, 2017e). Estos dos indicadores son:

- *Índice de dinamismo de los conocimientos de traducción*: conocimientos implícitos de los sujetos sobre los principios que rigen la traducción. Se trata de una medición cualitativa y cuantitativa de las respuestas de los sujetos al cuestionario de conocimientos de traducción.

- *Coefficiente de coherencia de los conocimientos de traducción*: coherencia de la concepción de los sujetos sobre los distintos principios que rigen la traducción. Se realiza una medición cualitativa y cuantitativa de la coherencia de las respuestas de los sujetos al cuestionario de conocimientos de traducción.

En esta variable se utilizan dos instrumentos: el cuestionario de conocimientos de traducción (cf. 5.4.2.5. *Cuestionario de conocimientos de traducción*) y el texto y las traducciones de los sujetos (cf. 5.4.1. *El texto y las traducciones de los sujetos*).

5.3.2.9. Variable *Proyecto traductor*

Esta variable se define como el planteamiento (dinámico o estático) del sujeto para la traducción de un texto y de sus unidades en un contexto concreto. Está vinculada a la subcompetencia *estratégica* y se ha tomado de los experimentos de PACTE de Competencia Traductora y de Adquisición de la Competencia Traductora (2008, 2014, 2017e).

Esta variable describe la planificación del proceso traductor y la elección del método traductor. El proyecto traductor está vinculado al planteamiento de los sujetos en cuanto a cómo debe traducirse un texto. Un planteamiento dinámico es aquel cuyo método traductor sigue una concepción textual, interpretativa, comunicativa y funcionalista de la traducción. Un planteamiento estático es aquel cuyo método traductor sigue una concepción de la traducción es más bien lingüística y literal.

En esta variable se definen cuatro indicadores, tres de los cuales se toman de los experimentos de Competencia Traductora y de Adquisición de la Competencia Traductora de PACTE (2008, 2014, 2017e). Estos cuatro indicadores tomados de PACTE son:

- *Índice de dinamismo del proyecto traductor global*: planteamiento de los sujetos para la traducción del texto. Se realiza una medición cualitativa y cuantitativa de las respuestas de los sujetos relacionadas con el proyecto traductor del texto en el cuestionario de problemas de traducción de índole cultural.
- *Índice de dinamismo del proyecto traductor de los puntos ricos*: planteamiento de los sujetos para la traducción de los puntos ricos del texto. Se realiza una medición cualitativa y cuantitativa de las respuestas de los sujetos relacionadas

con el proyecto traductor de los puntos ricos en el cuestionario de problemas de traducción de índole cultural.

- *Coefficiente de coherencia del proyecto traductor de los puntos ricos*: coherencia del planteamiento de los sujetos para la traducción de los puntos ricos. Se trata de una medición cualitativa y cuantitativa de la coherencia de las respuestas de los sujetos relacionadas con el proyecto traductor de los puntos ricos en el cuestionario de problemas de traducción de índole cultural.
- *Coefficiente de coherencia del proyecto traductor*: coherencia entre el planteamiento global de los sujetos para la traducción del texto y el planteamiento para la traducción de los puntos ricos. Es un indicador que hemos diseñado para este estudio. Se trata de una medición cualitativa y cuantitativa de la coherencia de las respuestas de los sujetos relacionadas con el proyecto traductor del texto en el cuestionario de problemas de traducción de índole cultural.

Los instrumentos que se usan para obtener datos en esta variable son el cuestionario de problemas de traducción de índole cultural (cf. 5.4.2.6. Cuestionario de problemas de traducción de índole cultural) y el texto y las traducciones de los sujetos (cf. 5.4.1. El texto y las traducciones de los sujetos).

5.3.2.10. Índice de dinamismo traductor

El *índice de dinamismo traductor* es un indicador que no pertenece a ninguna de las variables anteriormente mencionadas puesto que vincula los indicadores de la variable *Conocimientos de traducción* y los de la variable *Proyecto traductor*. Este índice pretende dar cuenta de la relación entre los conocimientos operativos (*Proyecto traductor*) y los conocimientos declarativos (*Conocimientos de traducción*). Este indicador se ha tomado de los experimentos de Competencia Traductora y de Adquisición de la Competencia Traductora de PACTE (2008, 2014, 2017e).

Se calcula a partir de los datos obtenidos en el *índice de dinamismo de los conocimientos de traducción*, el *índice de dinamismo del proyecto traductor global* y el *índice de dinamismo del proyecto traductor de los puntos ricos*. El *índice de dinamismo traductor* de los sujetos es la media de esos tres indicadores.

5.3.2.11. Indicador transversal: aceptabilidad

PACTE (2011a, p. 324) define la aceptabilidad de la siguiente manera: «whether or not the solution effectively communicates (a) the meaning of the source text; (b) the function of the translation (within the context of the translation brief, the readers' expectations, genre conventions in the target culture); and (c) makes use of appropriate language». La aceptabilidad es el indicador de la calidad de las traducciones. Tal como hace PACTE en su definición, relacionamos la calidad del producto con tres aspectos: la transmisión del sentido del texto original, el cumplimiento con la función de la traducción del texto y el uso adecuado de la lengua.

En nuestro estudio, la aceptabilidad se cruza con todos los indicadores del experimento excepto en algunos casos en los cuales no existe relación conceptual entre la naturaleza del indicador y la calidad de las traducciones. Estos casos son el indicador *caracterización de los problemas traducción del texto* y el indicador *dificultad de traducción de los culturemas* (ambos pertenecientes a la variable *Identificación y resolución de problemas de traducción de índole cultural*).

Los datos para el cálculo de la aceptabilidad se extraen del texto y de las traducciones de los sujetos (cf. 5.4.1. *El texto y las traducciones de los sujetos*).

5.3.2.12. Recapitulación: variables, hipótesis, indicadores e instrumentos de recogida de datos

En la TABLA 5.4 recopilamos las variables dependientes del estudio y las hipótesis empíricas y operacionales, los indicadores y los instrumentos de recogida de datos relacionados.

TABLA 5.4. Recapitulación de variables dependientes, hipótesis, indicadores e instrumentos de recogida de datos

CONOCIMIENTOS SOBRE LA CULTURA DE PARTIDA (relacionada con la subcompetencia <i>conocimientos culturales</i> de la competencia cultural)	
Definición	Conocimientos declarativos sobre la cultura de partida que posee el traductor.
Hipótesis	<p>E1. Existe una relación entre el grado de competencia cultural y los conocimientos sobre la cultura de partida.</p> <p>O1. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, mayores son los conocimientos generales sobre la cultura de partida.</p> <p>O2. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, se describen mejor las características de los culturemas presentes en un texto.</p>

Indicadores	<p>1. <i>Índice de conocimientos sobre cultura alemana</i>: conocimientos declarativos sobre cultura alemana que poseen los sujetos.</p> <p>2. <i>Cantidad de culturemas caracterizados</i>: cantidad de culturemas del texto que los sujetos caracterizan adecuadamente según la clasificación de los expertos.</p> <p>3. <i>Índice de conocimientos culturales previos a la traducción de los culturemas</i>: conocimientos culturales que poseen los sujetos sobre los culturemas del texto previamente a su traducción.</p> <p>Acceptabilidad</p>
Instrumentos	Cuestionario de conocimientos declarativos sobre cultura alemana; plantilla para la identificación y caracterización de culturemas; texto original; traducciones.

HABILIDAD CONTRASTIVA CULTURAL

(relacionada con la subcompetencia *habilidad contrastiva cultural* de la competencia cultural)

Definición	Habilidad para movilizar los conocimientos culturales con el fin de identificar, interpretar y traducir los culturemas de un texto.
Hipótesis	<p>E2. Existe una relación entre el grado de competencia cultural y la habilidad de contrastar los conocimientos de la cultura de partida y de llegada en relación con un fenómeno cultural percibido en el texto de partida al traducir.</p> <p>O3. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, mayor es la cantidad de culturemas que se identifican en un texto.</p> <p>O4. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, mayor es la movilización de conocimientos culturales internos al traducir un texto.</p>
Indicadores	<p>1. <i>Cantidad de culturemas identificados</i>: cantidad de culturemas del texto que los sujetos identifican.</p> <p>2. <i>Índice de movilización de los recursos culturales</i>: tipo de recursos culturales (internos o externos) que los sujetos movilizan durante la traducción del texto según el nivel de conocimientos culturales.</p> <p>Acceptabilidad</p>
Instrumentos	Cuestionario de conocimientos declarativos sobre cultura alemana; plantilla para la identificación y caracterización de culturemas; grabaciones de actividad en pantalla; texto original; traducciones.

COMPONENTES ACTITUDINALES DE LA COMPETENCIA CULTURAL DEL TRADUCTOR

(relacionada con los *componentes actitudinales culturales*)

Definición	Rasgos actitudinales que afectan al desarrollo de las subcompetencias de la competencia cultural.
Hipótesis	<p>E3. Existe una relación entre el grado de competencia cultural y las actitudes culturales.</p> <p>O5. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, se posee una mayor capacidad de para desenvolverse de manera satisfactoria en situaciones multiculturales.</p>
Indicadores	<p>1. <i>Índice de inteligencia cultural</i>: «an individual's level of conscious cultural awareness during cross-cultural interactions» (Ang et al., 2011, p. 584). Se mide la inteligencia cultural metacognitiva y la motivacional.</p> <p>2. <i>Índice de eficacia multicultural</i>: la capacidad de desenvolverse de manera satisfactoria y a la vez ser capaz de adaptarse a un contexto cultural nuevo (van der Zee y van Oudenhoven, 2000). Se mide la empatía cultural, la actitud cultural abierta, la flexibilidad cultural y la iniciativa social.</p> <p>Acceptabilidad.</p>
Instrumentos	Escala de inteligencia cultural; cuestionario de personalidad multicultural; texto original; traducciones

USO DE RECURSOS INSTRUMENTALES
PARA LA ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS CULTURALES
(adaptado de Kuznik, 2017; PACTE, 2017e)

(relacionada con la subcompetencia *instrumental* de la competencia traductora y a la subcompetencia *habilidades de adquisición de conocimientos culturales* de la competencia cultural)

Definición	Estrategias de documentación utilizadas al consultar recursos en formato electrónico durante la traducción de un texto para la adquisición de conocimientos culturales.
Hipótesis	<p>E4. Existe una relación entre el grado de competencia cultural y el uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales.</p> <p>O6. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, mayor es la variedad de recursos consultados para adquirir conocimientos culturales.</p> <p>O7. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, menor es la cantidad de consultas realizadas para adquirir conocimientos culturales.</p> <p>O8. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, mayor es la variedad de consultas realizadas para adquirir conocimientos culturales.</p> <p>O9. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, menor es el tiempo invertido en consultas para adquirir conocimientos culturales.</p>
Indicadores	<p>1. <i>Variedad de recursos</i>: cantidad de recursos electrónicos distintos que los sujetos utilizan para documentarse al traducir los culturemas del texto.</p> <p>2. <i>Cantidad de consultas</i>: cantidad de consultas que realizan los sujetos en recursos electrónicos al traducir los culturemas del texto.</p> <p>3. <i>Variedad de consultas</i>: cantidad de consultas distintas en recursos electrónicos que los sujetos realizan para documentarse al traducir los culturemas del texto.</p> <p>4. <i>Tiempo invertido en consultas</i>: tiempo que los sujetos dedican a consultar fuentes de documentación en formato electrónico a nivel global y en cada fase (orientación, desarrollo y revisión) al traducir los culturemas del texto.</p> <p>Aceptabilidad.</p>
Instrumentos	Grabaciones de actividad en pantalla; texto original; traducciones
<p>TOMA DE DECISIONES (basado en PACTE, 2017b) (relacionada con las subcompetencias <i>estratégica e instrumental</i>)</p>	
Definición	Decisiones tomadas durante el proceso traductor que afectan al uso de recursos cognitivos automatizados y no automatizados (apoyo interno) y el uso de recursos de documentación (apoyo externo) (Alves, 1995, 1997).
Hipótesis	<p>E5. Existe una relación entre el grado de competencia cultural y la toma de decisiones para la resolución de problemas de traducción de índole cultural.</p> <p>O10. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, se utilizan más recursos cognitivos para resolver culturemas.</p> <p>O11. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, se produce una mayor automatización en el uso de los recursos cognitivos al para resolver culturemas.</p>
Indicadores	<p>1. <i>Secuencias de acciones</i>: encadenamiento de acciones que realizan los sujetos para lograr la solución definitiva de los culturemas del texto.</p> <p>2. <i>Tipo de apoyo interno</i>: tipo de apoyo interno (automatizado o no automatizado) que utilizan los sujetos para la traducción de los culturemas.</p> <p>Aceptabilidad.</p>
Instrumentos	Grabaciones de actividad en pantalla; texto original; traducciones

IDENTIFICACIÓN Y RESOLUCIÓN DE LOS PROBLEMAS DE TRADUCCIÓN DE ÍNDOLE CULTURAL (basado en PACTE, 2017f)

(relacionada con las subcompetencias *estratégica* y *conocimientos de traducción*)

Definición	Identificación y resolución de las dificultades causadas por culturemas a la hora de realizar una tarea de traducción.
Hipótesis	<p>E6. Existe una relación entre el grado de competencia cultural y la identificación de problemas de traducción de índole cultural.</p> <p>E7. Existe una relación entre el grado de competencia cultural y la resolución de problemas de traducción de índole cultural.</p> <p>O12. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, menor es la percepción de la dificultad de la traducción de un texto marcado culturalmente.</p> <p>O13. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, mayor es la cantidad de culturemas que se identifican como problemas de traducción.</p> <p>O14. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, mayor es la capacidad de describir las dificultades de traducción de un texto marcado culturalmente.</p> <p>O15. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, menor es la dificultad que plantea la resolución de los culturemas de un texto.</p> <p>O16. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, mayor es la satisfacción con las soluciones de traducción propuestas.</p>
Indicadores	<p>1. <i>Índice de dificultad de la traducción del texto</i>: percepción que los sujetos poseen de la dificultad de la traducción del texto.</p> <p>2. <i>Identificación de culturemas como problemas de traducción</i>: cantidad de culturemas del texto que los sujetos identifican como problemas de traducción.</p> <p>3. <i>Caracterización de los problemas de traducción del texto</i>: caracterización que los sujetos hacen de los problemas de traducción del texto.</p> <p>4. <i>Dificultad de traducción de los culturemas</i>: tipo de dificultad que plantea a los sujetos la traducción de los culturemas del texto.</p> <p>5. <i>Coficiente de satisfacción de las soluciones traductoras</i>: satisfacción de los sujetos con las soluciones propuestas a los culturemas del texto.</p> <p>Aceptabilidad.</p>
Instrumentos	Cuestionario de problemas de traducción de índole cultural; texto original; traducciones

EFICACIA DEL PROCESO TRADUCTOR (basado en PACTE, 2017d)

(relacionada con la subcompetencia *estratégica*)

Definición	Relación entre el tiempo invertido en completar la traducción y la aceptabilidad de las soluciones propuestas.
Hipótesis	<p>E8. Existe una relación entre el grado de competencia cultural y la eficacia del proceso traductor.</p> <p>O17. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, menor es el tiempo invertido en la traducción.</p> <p>O18. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, se logran soluciones más aceptables en menos tiempo al traducir culturemas.</p>
Indicadores	<p>1. <i>Tiempo invertido en la traducción</i>: tiempo que emplean los sujetos para completar la traducción (total y por fases: orientación, desarrollo y revisión).</p> <p>Aceptabilidad.</p>
Instrumentos	Grabaciones de actividad en pantalla; texto original; traducciones

CONOCIMIENTOS DE TRADUCCIÓN (basado en PACTE, 2017g)
(relacionada con la subcompetencia *conocimientos de traducción*)

Definición	Conocimientos implícitos de los sujetos sobre los principios que rigen la traducción.
Hipótesis	E9. Existe una relación entre el grado de competencia cultural y los conocimientos de traducción. O19. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, es más comunicativa la concepción de la traducción de los sujetos. O20. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, es más coherente la concepción de la traducción de los sujetos.
Indicadores	1. <i>Índice de dinamismo de los conocimientos de traducción</i> : conocimientos implícitos de los sujetos sobre los principios que rigen la traducción. 2. <i>Coeficiente de coherencia de los conocimientos de traducción</i> : coherencia de la concepción de los sujetos sobre los distintos principios que rigen la traducción. Aceptabilidad.
Instrumentos	Cuestionario de conocimientos de traducción; texto original; traducciones

PROYECTO TRADUCTOR (basado en PACTE, 2017j)
(relacionada con la subcompetencia *estratégica*)

Definición	Planteamiento (estático o dinámico) del sujeto para la traducción del texto y de las unidades que lo componen en un contexto determinado.
Hipótesis	E10. Existe una relación entre el grado de competencia cultural y el proyecto traductor. O21. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, el proyecto traductor para la traducción del texto es más comunicativo. O22. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, el proyecto traductor para la traducción de los culturemas es más comunicativo. O23. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, mayor es la coherencia del proyecto traductor para la traducción de los culturemas. O24. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, mayor es la coherencia entre el proyecto traductor para la traducción del texto y el proyecto traductor para la traducción de los culturemas.
Indicadores	1. <i>Índice de dinamismo del proyecto traductor global</i> : planteamiento de los sujetos para la traducción del texto. 2. <i>Índice de dinamismo del proyecto traductor de los puntos ricos</i> : planteamiento de los sujetos para la traducción de los puntos ricos del texto. 3. <i>Coeficiente de coherencia del proyecto traductor de los puntos ricos</i> : coherencia del planteamiento de los sujetos para la traducción de los puntos ricos. 4. <i>Coeficiente de coherencia del proyecto traductor</i> : coherencia entre el planteamiento global de los sujetos para la traducción del texto y el planteamiento para la traducción de los puntos ricos. Aceptabilidad.
Instrumentos	Cuestionario de problemas de traducción de índole cultural; texto original; traducciones

5.3.3. *Variables extrañas controladas*

En nuestro experimento, las principales fuentes de variables extrañas son las características demográficas, académicas, lingüísticas y profesionales de los sujetos de la muestra de estudiantes y del grupo de control. Para controlar las variables extrañas que

se han identificado antes de realizar el experimento en la prueba piloto (cf. 4.2.7. *Implicaciones para el experimento*), se tomaron las siguientes decisiones. En el caso de la muestra de estudiantes, se eliminaron posibles variables extrañas causadas por:

- Perfiles lingüísticos distintos. En primer lugar, las únicas lenguas maternas de los sujetos podían ser el español, el catalán o ambas. En segundo lugar, los sujetos no podían haber aprendido alemán antes de empezar los estudios de Grado en Traducción e Interpretación. Finalmente, no se permitió la participación de sujetos que hubieran perfeccionado el alemán fuera de las asignaturas de alemán como segunda lengua extranjera del Grado en Traducción e Interpretación (como es el caso de participantes en el programa de intercambio Erasmus, estudiantes que estudian alemán en escuelas de idiomas, etc.).
- Cuestiones demográficas. Se estableció un rango de edad de tres años para cada curso (primer curso: 18-20 años; segundo curso: 19-21 años; tercer curso: 20-22 años; cuarto curso: 21-23 años).
- Cuestiones académicas. No se permitió la participación en el experimento a aquellos sujetos que hubieran repetido alguna de las asignaturas de alemán como segunda lengua extranjera.
- Distintos niveles de experiencia profesional. Se fijó un máximo de 50 páginas traducidas en encargos puntuales como actividad profesional.

El control de estas variables extrañas se realizó mediante la aplicación de criterios de selección de la muestra (cf. 5.6.2. *Selección de la muestra*) a partir de las respuestas al cuestionario inicial (cf. 5.4.2.1. *Cuestionario inicial*).

En el caso de los traductores profesionales, las variables extrañas también se controlaron mediante criterios de selección (cf. 5.6.2.2. *Traductores profesionales*). Las variables extrañas se controlaron de la siguiente manera:

- Diferencias lingüísticas. Se restringió la lengua materna de los traductores a español, catalán o ambas.
- Cuestiones demográficas. Se fijó un rango de edad de entre 30 y 55 años. Esta franja se tomó de la del experimento de Competencia Traductora de PACTE (2017e, p. 94).

- Perfiles académicos. Se seleccionaron sujetos que hubieran cursado estudios de diplomatura o licenciatura en Traducción e Interpretación y el nivel de lengua alemana debía ser C1 según el MCER como mínimo.
- Experiencia profesional. Se restringió la participación a traductores que tradujeran del alemán al catalán o al castellano, que tuvieran un mínimo de 10 años de experiencia y que la traducción correspondiera como mínimo a un 70 % de sus ingresos y por tanto debía ser su actividad profesional principal.

También se controlaron otras variables extrañas que podrían haber afectado a la validez ecológica del experimento y al proceso de la traducción. En primer lugar, la grabación del proceso traductor (cf. 5.4.4. *Grabaciones de actividad en pantalla*) no era perceptible para los sujetos con el fin de no influir en su comportamiento. En segundo lugar, los ordenadores con los cuales se realizó el experimento eran los mismos que los que los estudiantes utilizaban en las clases de traducción y, por tanto, conocían la interfaz y los programas preinstalados. De esta manera se evitó que el entorno informático pudiera influir en el proceso de traducción (cf. 7.1.3. *Entorno experimental*). En el caso de los traductores profesionales, el entorno tanto físico como electrónico era obligatoriamente distinto al que estaban acostumbrados. Para minimizar efectos no deseados en el experimento, los únicos programas informáticos que se utilizaron fueron el procesador de textos (todos los sujetos utilizaron *Microsoft Word*) y el navegador que prefirieran (podían escoger entre *Microsoft Explorer*, *Google Chrome* y *Mozilla Firefox*).

5.4. Instrumentos de recogida de datos

En ese apartado presentamos los instrumentos de recogida de datos que se han utilizado en el experimento. Todos ellos se encuentran en el *Apéndice V. Instrumentos del experimento sobre adquisición de la competencia cultural del traductor*.

5.4.1. El texto y las traducciones de los sujetos

El instrumento principal son las traducciones del texto que llevan a cabo los sujetos. El texto a traducir va acompañado de un encargo de traducción (*Apéndice V.1. El texto con culturemas analizados como puntos ricos*). El texto usado en este experimento se sometió a un juicio de expertos en 2010 (Olalla-Soler, 2010; Olalla-Soler y Hurtado Albir, 2014). Sin embargo, en noviembre de 2013 se realizó un segundo juicio de expertos para confirmar que el tema del texto seguía siendo actual pese al tiempo transcurrido desde

2010. A continuación, presentamos los procedimientos seguidos en los dos juicios de expertos.

5.4.1.1. Primer juicio de expertos

En 2010 y en el marco de una investigación exploratoria sobre la traducción de los culturemas según el grado de adquisición de la competencia traductora (cf. 4.1. *Estudio exploratorio*), se seleccionó un artículo de periódico como posible texto para ser traducido en el estudio. El artículo se titulaba «Lautstark gegen die Ostalgie», escrito por Hauke Friedrichs y publicado en *Die Zeit Online* (2009). La temática del texto gira en torno a las víctimas de las políticas que se llevaron a cabo en la República Democrática Alemana. Estos ciudadanos salieron a manifestarse en contra de la comercialización de los símbolos de la república con fines lucrativos en el sector turístico en el Berlín actual. El texto contenía culturemas de naturalezas distintas y, por tanto, se cumplía el objetivo del estudio de obtener datos sobre la traducción de culturemas de distinta naturaleza. Sin embargo, el texto presentaba ciertos problemas que debían ser resueltos antes de iniciar la recogida de datos.

El primer problema del texto era la cantidad de palabras que contenía. El texto original era demasiado largo (969 palabras) como para ser traducido en un período limitado de tiempo (30 minutos). En consecuencia, con la ayuda de un experto en tipología textual con alemán como lengua materna se decidió manipular el texto para acortarlo. El texto resultante contenía 236 palabras y en él se podían encontrar todas las categorías de culturemas que se necesitaban para el análisis, es decir: medio natural, patrimonio cultural, cultura social y cultura lingüística (Molina: 2001, 97-98). Se hizo una primera selección de los culturemas que se consideraron más relevantes para el análisis, aunque la elección se basó en un procedimiento subjetivo. Los culturemas seleccionados fueron *Kaisergeburtstagswetter* para medio natural, *Boxer-Kardan* para patrimonio cultural, *Arbeiter- und Bauernstaat* para cultura social y *Ostalgie* para cultura lingüística. Para validar la selección, se decidió pasar el texto y los culturemas seleccionados por un juicio de expertos.

El grupo de expertos lo formaron cinco traductores profesionales que además eran docentes de traducción en la Facultat de Traducció i Interpretació de la Universitat Autònoma de Barcelona y tenían el alemán como lengua materna. Se les pidió que leyeran el texto y que identificaran y caracterizaran todos los culturemas que encontraran en el

texto. El juicio de expertos tenía dos objetivos principales. El primero fue determinar si el texto manipulado funcionaba como un texto original real y el segundo objetivo era comprobar si los expertos identificaban y caracterizaban los culturemas que habíamos seleccionado.

El juicio de expertos consistió en cuatro tareas: 1) leer el texto e identificar los culturemas, 2) caracterizar los culturemas identificados en cuatro categorías (medio natural, patrimonio cultural, cultura social y cultura lingüística), 3) puntuar la dificultad de la traducción de cero (menor dificultad) a diez (mayor dificultad), y 4) determinar si el texto funcionaba como texto original real. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

1. No todos los expertos identificaron y caracterizaron los culturemas que habíamos seleccionado.
2. Todos identificaron y caracterizaron el culturema de cultura lingüística (*Ostalgie*) y el de cultura social (*Arbeiter- und Bauernstaat*), pero en el caso del medio natural no todos los expertos habían identificado *Kaisergeburtstagswetter* aunque sí habían identificado y caracterizado como medio natural *Spreemetropole* y, por tanto, se decidió que este fuera el culturema de medio natural para el análisis.
3. En el caso del patrimonio cultural (*Boxer-Kardan*), hubo sujetos que desconocían qué era. En consecuencia, se añadió la palabra *Motorrad* (motocicleta) antes de *Boxer-Kardan* para facilitar la identificación del culturema.
4. En cuanto a la dificultad de la traducción, la media de los expertos fue de 7,2 sobre 10.
5. Los cinco expertos consideraron que el texto manipulado funcionaba como texto original real. Además de los culturemas que ya hemos mencionado, en el análisis se añadieron más culturemas de patrimonio cultural: *Mauer in Berlin*, *DDR-Uniformen* y *Grenzeruniformen*.

5.4.1.2. Segundo juicio de expertos

Dado que los culturemas se validaron con expertos cuya lengua materna era la alemana y a causa de las conclusiones a las cuales se llegó en un estudio empírico sobre el dinamismo de los culturemas (Olalla-Soler, 2012, 2015b), se llegó a la conclusión de que era necesario un segundo juicio de expertos, en el cual los expertos tuvieran el español como lengua materna. Uno de los resultados del estudio sobre el dinamismo de los culturemas fue que estos se perciben de manera distinta según el trasfondo cultural del perceptor. Además, el texto había sido utilizado en 2010 y el artículo se había publicado en 2009 y por tanto podría haber quedado anticuado. Esta cuestión no era tan relevante como la idoneidad de los culturemas seleccionados, puesto que el segundo juicio de expertos se realizó en 2013 y en 2014 (el año en que se hizo la prueba piloto) se celebró el 25 aniversario de la caída del muro de Berlín.

El grupo de expertos lo formaron cinco traductores profesionales y docentes de traducción de la Facultat de Traducció i Interpretació de la Universitat Autònoma de Barcelona, aunque esta vez su lengua materna era el español. En esta ocasión, el juicio constó de tres tareas principales: la valoración de la actualidad del tema del texto, la identificación de los culturemas del texto y su caracterización. Los expertos también tuvieron la oportunidad de comentar todo lo que considerasen oportuno acerca del texto. Los resultados obtenidos fueron:

1. Ninguno de ellos consideró que el texto hubiera dejado de ser actual y se consideró interesante por su contenido y debido a la celebración de la caída del Muro.
2. Los culturemas identificados y caracterizados por el segundo grupo de expertos fueron en ocasiones distintos a los del primer grupo.
3. Tres culturemas ya validados en el primer juicio de expertos se volvieron a validar en el segundo: el culturema de cultura lingüística (*Ostalgie*), el de medio natural (*Spreemetropole*) y el de cultura social (*Arbeiter-und Bauernstaat*).
4. Con el análisis de los resultados del estudio de 2010 (Olalla-Soler y Hurtado Albir, 2014), se decidió que *Motorrad Boxer-Kardan* no era un buen culturema para representar el ámbito de patrimonio cultural. Además, tanto el primer grupo de expertos como el segundo no identificó y caracterizó este culturema de manera homogénea.

5. Todos los expertos del segundo grupo sí que identificaron y caracterizaron el culturema *Grenzeruniformen* y, en consecuencia, se escogió para el ámbito de patrimonio cultural.

Además de la elección de estos cuatro culturemas (uno para cada ámbito), se decidió añadir una cadena referencial compuesta por tres culturemas que hacían referencia al mismo concepto, pero con denominaciones distintas: *Unrechtstaat*, *DDR-Regim* y *SED-Diktatur*.

5.4.1.3. Culturemas analizados

Como indicábamos en 2.4. *Recapitulación: implicaciones para una definición de cultura en Traductología*, por su naturaleza los culturemas causan problemas de intencionalidad. A continuación, explicamos brevemente el significado de los culturemas seleccionados para el análisis:

- *Ostalgie* (cultura lingüística): parte del título del artículo que hace referencia al tema del texto. Se trata de un neologismo culturalmente marcado y formado por *Ost* (este) y *Nostalgie* (nostalgia).
- *Spreemetropole* (medio natural): referencia a Berlín a partir de la mención del río Spree, que cruza la ciudad.
- *Grenzeruniformen* (patrimonio cultural): juego de contrastes que crea el autor del artículo mediante el uso de la referencia a los soldados que vigilaban el muro de Berlín (percibido como algo muy negativo por los ciudadanos alemanes) y la parodia que interpretan unos actores vestidos con los uniformes de esos soldados para los turistas que visitan Berlín.
- *Arbeiter- und Bauernstaat* (cultura social): referencia al comunismo y usado como sinónimo para la antigua República Democrática Alemana.
- *Unrechtstaat* [...] *DDR-Regim* [...] *SED-Diktatur* (cadena referencial): caracterización del gobierno de la antigua República Democrática Alemana y del Partido Socialista Unificado de Alemania mediante el uso de sinónimos con connotaciones negativas.

Estos cuatro culturemas y la cadena referencial se utilizaron en el experimento como puntos ricos (cf. 7.1.2. *Los problemas de traducción de índole cultural: puntos ricos*).

Los culturemas se distribuyen por todo el texto, lo que beneficia la recogida de datos a lo largo de toda la traducción.

5.4.2. Cuestionarios

En el experimento utilizamos un total de seis cuestionarios, que presentamos en este apartado.

5.4.2.1. Cuestionario inicial

El objetivo de este cuestionario es el de recoger información para caracterizar la muestra de estudiantes, por un lado, y el grupo de control, por otro. Además, con la información recogida se confirmó si los sujetos cumplían con todos los criterios de selección que habíamos establecido (cf. 5.6.2. *Selección de la muestra*). Se prepararon dos cuestionarios: uno para estudiantes y otro para profesionales. Ambos se adaptaron del cuestionario inicial de PACTE (Hurtado Albir, 2017a). En el apartado 5.6.3. *Procedimiento de selección de la muestra* se ofrece información detallada de la información recogida en ambos cuestionarios. Éstos se reproducen en el *Apéndice V.2. Cuestionario inicial para estudiantes* y en el *Apéndice V.3. Cuestionario inicial para traductores*.

5.4.2.2. Cuestionario de conocimientos declarativos sobre cultura alemana

El objetivo principal que se busca con este objetivo es medir los conocimientos declarativos sobre cultura alemana que poseen los sujetos. Para ello, se diseñó un cuestionario que cubriese las categorías de culturemas de Molina (2001) y que se relacionara con la definición del concepto de cultura que hemos propuesto (cf. 2.5.2. *Definición de cultura*). Este cuestionario se basa en el *Einbürgerungstest* (“Der Einbürgerungstest,” 2012), un test utilizado en la República Federal de Alemania para determinar si los inmigrantes que han solicitado la nacionalidad alemana tienen los conocimientos mínimos sobre los sistemas legal y social y sobre los hábitos de vida del país. El cuestionario ha seguido un proceso de validación (cf. 9.2.1. *Cuestionario de conocimientos declarativos sobre cultura alemana*) para asegurar que los datos recogidos fueran fiables y válidos. El cuestionario se encuentra en el *Apéndice V.4. Cuestionario de conocimientos declarativos sobre cultura alemana*.

5.4.2.3. Escala de inteligencia cultural

Este cuestionario, diseñado y validado por Ang et al. (2007), mide cuatro dimensiones de la inteligencia cultural. En nuestro estudio, lo utilizamos para medir los *componentes actitudinales culturales*. Está compuesto de veinte ítems repartidos en cuatro dimensiones. La inteligencia cultural se define como «[the] capability to function effectively in culturally diverse settings» (Ang et al., 2007, p. 337).

De las cuatro dimensiones del cuestionario, utilizamos solamente dos: la inteligencia cultural metacognitiva y la inteligencia cultural motivacional (Ang et al., 2007, p. 338): la inteligencia cultural metacognitiva se define como «an individual's level of conscious cultural awareness during cross-cultural interactions» (Ang et al., 2011, p. 584); la inteligencia cultural motivacional se define como «the capability to direct attention and energy toward learning about and functioning in culturally diverse situations» (Ang et al., 2011, p. 585). Las otras dos dimensiones son la inteligencia cultural cognitiva (los procesos mentales que los individuos usan para adquirir y entender conocimientos culturales) y la inteligencia cultural comportamental (la habilidad de adaptar un comportamiento verbal y no verbal adecuado cuando se interactúa con individuos de otras culturas). La dimensión de la inteligencia cultural metacognitiva contiene cuatro ítems y la motivacional cinco. El cuestionario se encuentra en el *Apéndice V.5. Escala de inteligencia cultural*. Para obtener más información sobre el uso de este instrumento en el experimento, cf. *11.2.1. Escala de inteligencia cultural*.

5.4.2.4. Cuestionario de personalidad multicultural

El objetivo de este cuestionario de 78 ítems es el de medir cinco dimensiones de la personalidad que componen el constructo de la eficacia multicultural. Esta se define como la capacidad de desenvolverse de manera satisfactoria y a la vez ser capaz de adaptarse a un contexto cultural nuevo (van der Zee y van Oudenhoven, 2000). En nuestro estudio, utilizamos este cuestionario para medir los *componentes actitudinales culturales*.

De las cinco dimensiones del cuestionario, para nuestro estudio utilizamos cuatro. Estas son (van der Zee et al., 2003): 1) la empatía cultural: actitud empática hacia los sentimientos, pensamientos y modelos de comportamiento de los miembros de otros grupos culturales; 2) actitud cultural abierta: actitud abierta y sin prejuicios hacia los miembros de otros grupos culturales, así como sus normas, modelos de comportamiento y valores; 3) flexibilidad cultural: predisposición para cambiar de estrategias y adaptarse

a estrategias nuevas para gestionar situaciones de contacto intercultural, y 4) iniciativa social: actitud activa a la hora de involucrarse en situaciones de contacto entre culturas (van der Zee et al., 2003). La quinta dimensión que no utilizamos es la estabilidad emocional (la capacidad de mantener la calma en situaciones de estrés). Dado que de las seis tareas experimentales cuatro son cuestionarios, se decidió que el cuestionario de conocimientos de cultura alemana, la escala de inteligencia cultural y el cuestionario de personalidad multicultural formaran parte del mismo cuestionario, aunque separados entre ellos en tres secciones distintas. De esta manera no se sobrecargaba a los sujetos con cuestionarios (si se hubieran tratado por separado, el experimento habría contado con ocho tareas experimentales de las cuales seis serían cuestionarios). Por motivos de copyright, en el *Apéndice V.6. Cuestionario de personalidad multicultural* solamente ofrecemos el primer ítem de cada dimensión utilizada. Para obtener más información sobre el uso de este instrumento en el experimento, cf. *11.2.2. Cuestionario de personalidad multicultural*.

5.4.2.5. Cuestionario de conocimientos de traducción

El objetivo de este cuestionario diseñado y validado por PACTE (2008) es el de obtener datos sobre la subcompetencia *conocimientos de traducción*. Está basado en ocho factores: la concepción de la traducción y de la competencia traductora, las unidades de traducción, los problemas de traducción, las fases del proceso traductor, los métodos de traducción, las estrategias y las técnicas de traducción, el papel del encargo de traducción y el papel del receptor del texto traducido (2008, p. 112).

El cuestionario se compone de 27 ítems que miden la opinión de los sujetos mediante una escala de Likert de cuatro niveles: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo (PACTE, 2008, p. 112). El cuestionario se encuentra en el *Apéndice V.7. Cuestionario de conocimientos de traducción*. La versión inglesa del cuestionario se publicó en PACTE (2008). Para obtener más información sobre el uso de este cuestionario en el experimento, cf. *16.2. Instrumento de recogida de datos: cuestionario de conocimientos de traducción*.

5.4.2.6. Cuestionario de problemas de traducción de índole cultural

El objetivo de este cuestionario es el de obtener datos acerca de la percepción de la dificultad de la traducción del texto, el proyecto traductor global (el planteamiento de los

sujetos para la traducción de un texto concreto), el proyecto traductor de cada punto rico (el planteamiento de los sujetos para la traducción de los puntos ricos del texto) y la satisfacción con las soluciones aportadas (PACTE, 2011a, p. 39). Este cuestionario, originalmente diseñado por PACTE (2011a) ha sido adaptado al nuevo objeto de estudio (los culturemas y los problemas de traducción que estos causan), puesto que en el cuestionario original se recogían datos sobre otros tipos de problemas de traducción prototípicos.

El cuestionario se compone de cuatro ítems relacionados con la traducción del texto y cinco ítems para cada uno de los puntos ricos, sumando un total de 29 ítems. El cuestionario se encuentra en el *Apéndice V.8. Cuestionario de problemas de traducción de índole cultural* y se ha publicado en inglés en PACTE (2011a). Para más información sobre el uso de este instrumento en el experimento, cf. *14.2. Instrumento de recogida de datos: cuestionario de problemas de traducción de índole cultural*.

5.4.3. Plantilla para la identificación y caracterización de culturemas

Antes de empezar la traducción, los sujetos debían rellenar una plantilla que contenía tres tareas relacionadas con el texto. En la primera, los sujetos debían identificar los culturemas del texto seleccionado. En la segunda, los sujetos caracterizaban los culturemas identificados en los cuatro ámbitos de culturemas: medio natural, patrimonio cultural, cultura social y cultura lingüística (Molina, 2001, pp. 97–98). En la tercera tarea, los sujetos debían explicar el significado de algunos de los culturemas del texto. Los sujetos no pudieron utilizar recursos externos en ninguna de las tres tareas. Esta plantilla se recoge en el *Apéndice V.9. Plantilla para la identificación y caracterización de culturemas*. Se ofrece más información sobre este instrumento en *9.2.2. Plantilla para la identificación y caracterización de culturemas*.

5.4.4. Grabaciones de actividad en pantalla

Las grabaciones de actividad en pantalla se realizaron con *Camtasia* (versión 8), un programa que PACTE usó tanto en el experimento de Competencia Traductora (2008) como en el de Adquisición de la Competencia Traductora (2014). Con este programa se grabó el proceso traductor de los sujetos. El motivo por el cual se escogió fue a causa de la validez ecológica. Al no ser visible para el sujeto, estos podían traducir en un entorno

normal sin estar condicionados por el hecho de que se les estaba grabando. El uso de este software planteó una serie de cuestiones éticas que debían resolverse (cf. 7.1.3. Entorno experimental). Los datos obtenidos con este programa son principalmente las estrategias utilizadas en el proceso de toma de decisiones y los tipos de recursos de documentación que los sujetos consultaban en internet. Para obtener más información sobre el uso de *Camtasia* en el experimento, cf. 12.2. *Instrumento de recogida de datos: grabación de pantalla.*

5.5. Tareas experimentales

El experimento se compuso de un total de siete tareas, que describimos a continuación. Antes de iniciar el experimento, se hizo una presentación de los objetivos del estudio (cf. *Apéndice V.11. Presentación del experimento para los sujetos*). Los instrumentos de recogida de datos utilizados pueden encontrarse en el *Apéndice V. Instrumentos del experimento sobre adquisición de la competencia cultural del traductor*. Las tareas son:

1. Rellenar el cuestionario inicial. En esta primera tarea, los sujetos debían rellenar un cuestionario diseñado para recoger datos demográficos, lingüísticos, académicos y sobre la experiencia profesional en traducción. Se realizaba en línea a través de *Google Forms*. La duración de la tarea fue de unos 5 minutos.
2. Rellenar la plantilla para la identificación y caracterización de culturemas. Los sujetos debían completar los tres ejercicios de la plantilla. El primero consistía en subrayar las referencias culturales que encontraran en el texto que posteriormente traducirían; en el segundo debían clasificar las referencias en cuatro categorías, y en el tercero debían explicar una serie de referencias culturales. Para esta tarea los sujetos no podían utilizar ningún tipo de recurso externo. La duración de la tarea fue de unos 15 minutos y no podían seguir con la siguiente hasta entregar el documento.
3. Traducir el texto. En la tercera tarea los sujetos debían traducir el texto en un tiempo límite de una hora y media, aunque algunos sujetos superaron ligeramente ese tiempo. Para esta tarea los sujetos podían utilizar cualquier recurso de documentación en línea que consideraran oportuno.
4. Rellenar el cuestionario problemas de traducción de índole cultural. En la cuarta tarea los sujetos debían rellenar un cuestionario en línea cuyo objetivo era recoger

datos sobre las dificultades que los sujetos habían encontrado al traducir el texto, qué se habían planteado hacer para solucionarlos y la satisfacción con las soluciones propuestas. La duración de esta tarea fue de unos 10 minutos.

5. Rellenar el cuestionario de conocimientos declarativos sobre cultura alemana. La quinta tarea también consistió en rellenar un cuestionario en línea. En este caso, el cuestionario pretendía recoger datos sobre los conocimientos declarativos sobre cultura alemana y sobre las actitudes de la competencia cultural. La duración de la tarea era de unos 5 minutos.
6. Rellenar la escala de inteligencia cultural y el cuestionario de personalidad multicultural. Los dos cuestionarios se rellenaron en línea. El objetivo era recopilar datos sobre las actitudes de la competencia cultural. La duración de la tarea era de unos 10 minutos.
7. Rellenar el cuestionario sobre la concepción de la traducción. Este último cuestionario tenía como objetivo describir la concepción de la traducción de los sujetos. Para ello se utilizó el cuestionario de conocimientos de traducción de PACTE (2014). La duración fue de 5 minutos.

En total, la duración aproximada del experimento fue de dos horas y veinte minutos, aunque a medida que avanzaban los cursos la duración era menor porque el tiempo invertido en la traducción disminuía.

Con el fin de asegurar la validez ecológica del experimento, en la presentación del estudio no se desveló el objetivo del estudio y se les explicó que participaban en un estudio para observar cómo traducen los estudiantes de alemán como segunda lengua extranjera y los de alemán como primera lengua extranjera con el fin de identificar las similitudes y las diferencias entre los dos grupos y proponer mejoras didácticas para ambos grupos (cf. *Apéndice V.11. Presentación del experimento para los sujetos*). Al final del experimento, al firmar el acuerdo de confidencialidad, se les reveló el objetivo real del estudio (es decir, la adquisición de la competencia cultural del traductor).

5.6. Población de estudio y muestra

En este apartado definimos la población de estudio y la selección de la muestra. Se presentan los criterios de selección y el procedimiento seguido para la selección de la muestra.

5.6.1. Delimitación de la población de estudio y de la muestra

La población de estudio son estudiantes de traducción de alemán como segunda lengua extranjera y español o catalán como lengua materna. De esta población se seleccionó una muestra de estudiantes de alemán como segunda lengua extranjera del Grado en Traducción e Interpretación de la Universitat Autònoma de Barcelona de cada curso (primero, segundo, tercero y cuarto) sin experiencia como traductores profesionales.

El grupo de control lo forman traductores cuya combinación lingüística es alemán-español con un mínimo de diez años de experiencia como traductores profesionales, con unos ingresos que provienen de la traducción en un mínimo del 70 %, que ya han adquirido la competencia cultural del traductor y la competencia traductora y que no reciben ningún tipo de intervención pedagógica.

5.6.2. Selección de la muestra

A continuación, presentamos los criterios establecidos para la selección de la muestra y del grupo de control.

5.6.2.1. Estudiantes

La selección de los sujetos se hizo aplicando rigurosamente una serie de criterios que tenían por objetivo minimizar el efecto de posibles variables extrañas no controladas y así obtener una muestra representativa de las cualidades de los grupos experimentales. Estos criterios son (Olalla-Soler, 2015a, p. 95):

- Criterios lingüísticos. 1) Los sujetos debían ser o bien hablantes nativos de español o bien bilingües con catalán y español. 2) Los sujetos que hubieran aprendido alemán de manera extracurricular ya sea en estancias en el extranjero o en cursos de lenguas no formaron parte de la muestra. 3) Los sujetos de primer curso que tuvieran conocimientos de alemán antes de iniciar el Grado en Traducción e Interpretación tampoco formaron parte de la muestra.
- Criterios demográficos. 1) Los sujetos de cada grupo experimental deben situarse en las siguientes franjas de edad: para primer curso, la franja es de 18

a 20 años; para segundo curso, la franja es de 19 a 21 años; para tercer curso, la franja es de 20 a 22 años, y para cuarto curso la franja es de 21 a 23 años.

- Criterios académicos. 1) Los sujetos debían cursar uno de los cuatro cursos del Grado de Traducción e Interpretación de la Universitat Autònoma de Barcelona con alemán como segunda lengua extranjera. Los estudiantes de alemán como primera lengua extranjera o de cursos de máster no podían participar en el experimento. 2) Los sujetos que hubieran suspendido alguna de las asignaturas de idioma o traducción de alemán como segunda lengua tampoco podían participar en el experimento.
- Criterios profesionales. 1) Los sujetos que se dedicaran profesionalmente a la traducción no podían participar en el experimento, salvo que la dedicación consistiera en la traducción de encargos puntuales y los sujetos no superaran un total de 50 páginas traducidas.

Mediante la información recogida en el cuestionario inicial se comprobó que los sujetos cumplían los criterios. Dado que rellenar este cuestionario era una de las tareas experimentales, si al finalizar el experimento se detectó que algún sujeto no cumplía con los criterios, sus datos se eliminaron y no se utilizaron para el análisis de los indicadores y las variables del estudio.

5.6.2.2. Traductores profesionales

Los criterios de selección de los traductores profesionales son los siguientes:

- Criterios lingüísticos. 1) Los sujetos debían ser o bien hablantes nativos de español o bien bilingües con catalán y español. 2) El nivel mínimo de lengua alemana de los sujetos debía ser C1 según el MCER. Debe tenerse en cuenta que se trataba de una autoevaluación de los sujetos.
- Criterios demográficos. 1) Los sujetos debían tener entre 30 y 55 años. Este criterio se fijó en esta franja para coincidir con el criterio aplicado en el experimento de Competencia Traductora de PACTE (2017e, p. 94).
- Criterios académicos. 1) Los sujetos debían tener estudios universitarios de licenciatura o diplomatura, a poder ser en Traducción e Interpretación.
- Criterios profesionales. 1) Los sujetos debían tener alemán como lengua de partida en su combinación lingüística. 2) Los sujetos debían tener un mínimo

de 10 años de experiencia en traducción. 3) La traducción debía ser la actividad profesional principal de los sujetos (y corresponder a un mínimo del 70 % de sus ingresos).

De nuevo, parte de esta información se recogió al rellenar el cuestionario inicial. Una vez finalizado el experimento, cuando se detectó que algún sujeto no cumplía con alguno de los criterios especificados, sus datos fueron eliminados y no se incluyó en el análisis de los datos obtenidos.

5.6.3. Procedimiento de selección de la muestra

En el caso de los estudiantes, la selección de la muestra siguió el método que describimos a continuación. Durante el mes de abril de 2015, se solicitó a los estudiantes de las clases de alemán como segunda lengua extranjera del segundo semestre de los cuatro cursos del Grado en Traducción e Interpretación de la Universitat Autònoma de Barcelona su participación en el experimento. Para ello, se explicó brevemente el objetivo del estudio (aunque para evitar posibles sesgos, no se reveló el objetivo real del estudio; cf. 7.1.3. Entorno experimental) y los criterios de selección. Se les distribuyó un documento con varias fechas y franjas horarias en las cuales podían escoger cuándo realizar el experimento. Una vez obtenidos estos datos, se fijó la fecha y la franja horaria donde más estudiantes podían participar. Se descartó la posibilidad de ofrecer más de una sesión por curso para evitar que se transmitiera información sobre el contenido del experimento a sujetos que todavía no hubieran participado.

Se dejó aproximadamente dos semanas de margen entre el primer grupo que realizaría el experimento por primera vez y el siguiente grupo con el fin de identificar problemas importantes que pudieran surgir en el desarrollo del experimento y que pese a la prueba piloto no se hubieran identificado previamente.

En la sesión acordada con primer curso solamente asistieron dos sujetos. Debido a la baja participación, se decidió cancelar la sesión y buscar alternativas para animar a los estudiantes a participar. Se decidió remunerar el experimento a todos los sujetos de todos los cursos.

Finalmente, los sujetos de primer curso realizaron el experimento el 29 de abril de 2015, los de segundo curso el 13 de mayo en una sesión por la mañana y los de tercer curso en una sesión por la tarde en el mismo día, y los de cuarto curso el 21 de mayo.

Pese a que cuando se pasó por las aulas se enumeraron los criterios y se pidió la participación de aquellos sujetos que los cumplían, los sujetos debían rellenar un cuestionario inicial en el cual se recogían datos cuyo fin era por un lado asegurar que los sujetos participantes cumplían con los criterios y por otro lado caracterizar la muestra de cada curso. Puesto que este cuestionario era la primera tarea que debían realizar en el experimento, no fue posible identificar en ese mismo momento los sujetos que no cumplían con los criterios establecidos. Por ello, todos los participantes realizaron el experimento y se eliminaron los datos de aquellos que no se adecuaban a los criterios antes del análisis de los datos. En total se eliminaron los datos de tres sujetos (cf. 6.1. *Composición de la muestra*).

El cuestionario inicial (*Apéndice V.2. Cuestionario inicial para estudiantes*) estaba compuesto de cuatro secciones: datos demográficos, datos lingüísticos, datos académicos y datos profesionales.

- Datos demográficos. Se pidió la edad y el sexo de los sujetos.
- Datos lingüísticos. Se preguntó por la lengua o lenguas maternas, la lengua o lenguas A (lengua materna) estudiadas en la Facultad, la lengua B (primera lengua extranjera) y por conocimientos sobre otras lenguas extranjeras. En el caso concreto del alemán como lengua C (segunda lengua extranjera) se preguntó si sabían alemán antes de empezar la carrera, si habían perfeccionado el alemán fuera de los estudios de Grado en Traducción e Interpretación y de qué manera (en el ámbito familiar, en el ámbito académico y en estancias en el extranjero).
- Datos académicos. Se solicitó información como la asignatura de alemán como segunda lengua extranjera que estaban cursando en el momento del experimento, si habían repetido alguna vez la asignatura de alemán como segunda lengua extranjera que estaban cursando, si habían repetido alguna asignatura de alemán como segunda lengua extranjera y la vía de acceso a los estudios de grado.
- Datos profesionales. Se preguntó si habían trabajado como traductores fuera de la Facultad. En el caso de que la respuesta fuera negativa, el cuestionario finalizaba en este punto. En el caso de que la respuesta fuera positiva, se les preguntaba por el tipo de experiencia profesional (encargos puntuales,

asignatura de Prácticas u otras experiencias), cuántas páginas habían traducido aproximadamente fuera de la Facultad y el porcentaje de traducción directa y de inversa que habían realizado.

Mediante estos datos se seleccionó la muestra definitiva para cada grupo y se eliminaron los datos de aquellos sujetos que no cumplían con los criterios establecidos.

En el caso de los traductores profesionales, el primer contacto se tomó mediante la lista de distribución de la Associació Professional de Traductors i Intèrprets de Catalunya (APTIC) a finales de junio. Se redactó un correo electrónico en el cual se explicó brevemente el objetivo de estudio (de nuevo no se ofreció el objetivo real) y los criterios de selección, y se pidió la participación de los traductores, que también fue remunerada. Aquellos que decidieron participar escribieron un correo electrónico e indicaron la franja horaria en la cual podían participar. Debido a la complejidad horaria de los traductores profesionales, se ofrecieron dos franjas horarias en un día (el 5 de julio de 2015). Al no conocer la identidad de los otros participantes, los traductores no pudieron comparar información sobre el experimento.

Como en el caso de los estudiantes, los traductores profesionales rellenaron un cuestionario inicial en la primera tarea del experimento. De nuevo, la confirmación de que los sujetos cumplían los criterios establecidos se hizo después del experimento, aunque todos los sujetos los cumplieron y no hubo que eliminar los datos de ningún participante. Aunque las preguntas del cuestionario para los traductores eran ligeramente distintas a las de los estudiantes (*Apéndice V.3. Cuestionario inicial para traductores*), el cuestionario inicial para el grupo de control mantuvo las cuatro secciones:

- Datos demográficos. Como en el caso de los estudiantes, se pidió la edad y el sexo de los sujetos.
- Datos lingüísticos. Se preguntó por la lengua o lenguas maternas y, en el caso del alemán, se pidió que valoraran el nivel de alemán que creían poseer según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y se les preguntó cómo lo habían aprendido (en el ámbito familiar, en el ámbito académico y en estancias en el extranjero), así como las estancias en países de habla alemana y la duración de estas.

- Datos académicos. Se preguntó qué estudios relacionados con la traducción habían cursado (si no habían realizado estudios universitarios relacionados con la traducción, pero habían estudiado otra carrera, si habían cursado la Diplomatura o la Licenciatura en Traducción e Interpretación, si habían cursado un máster relacionado con la traducción o con la interpretación, si habían relacionado un doctorado relacionado con la traducción o bien si habían realizado cursos puntuales).
- Datos profesionales: se les preguntó si la traducción era su actividad profesional principal (concebida como que el 70 % de sus ingresos provienen de la traducción), el año en que empezaron a traducir, otras lenguas de partida además del alemán de las cuales traducían, las lenguas hacia las cuales traducían, el porcentaje que representaba en su trabajo como traductores la combinación alemán – español/catalán, el porcentaje de traducción directa y de inversa que realizaban y los ámbitos de especialización.

Con las respuestas obtenidas, nos cercioramos de que los sujetos del grupo de control cumplían con los criterios de selección de la muestra establecidos.

6. Composición y características de la muestra

En el siguiente apartado presentaremos las características de la muestra y del grupo de control. Aportaremos datos demográficos, lingüísticos, académicos y sobre la experiencia profesional relacionada con la traducción.

6.1. Composición de la muestra

En la TABLA 6.1 presentamos la composición de la muestra de estudiantes. Se proporciona en primer lugar el total de sujetos que participaron en el experimento en cada curso. En segundo lugar, se menciona la cantidad de sujetos de cada curso cuyos datos fueron eliminados y el motivo de la eliminación. En tercer lugar, se proporciona el cómputo total de sujetos y en cuarto y último lugar se recogen los datos perdidos según el tipo de instrumento: la traducción, la plantilla para la identificación y caracterización de culturemas, los cuestionarios en línea y la grabación del proceso de traducción.

TABLA 6.1. Composición de la muestra de estudiantes

		Primer curso	Segundo curso	Tercer curso	Cuarto curso
	Sujetos participantes	13	9	10	9
Sujetos que no cumplían con los criterios de selección de la muestra	No eran hablantes nativos de español o bien eran bilingües con otras lenguas que no fueran el catalán	0	0	<u>1</u>	0
	Habían estudiado alemán antes de la carrera	<u>1</u>	0	0	0
	Habían suspendido alguna asignatura de alemán como segunda lengua	0	<u>1</u>	0	0
	Muestra final	12	8	9	9
Datos perdidos	Traducción	<u>1</u>	0	0	0
	Plantilla para la identificación y caracterización de culturemas	0	0	0	0
	Cuestionarios en línea	0	0	0	0
	Grabación del proceso	<u>1</u>	0	0	<u>1</u>

En el caso de primer curso, un sujeto apagó el ordenador al finalizar el experimento y, en consecuencia, los archivos de la traducción y de la grabación del proceso se perdieron, ya que los ordenadores están programados para borrar todos los documentos guardados en el escritorio, que era donde el sujeto había guardado su traducción. En el

caso de cuarto curso, el ordenador inició un volcado de memoria cuando el sujeto realizaba la última tarea del experimento. Afortunadamente, solamente se perdió la grabación del proceso y se pudo recuperar la traducción ya que no se había guardado en el escritorio.

La muestra del grupo de control fue de 10 sujetos. En este caso, no se eliminaron los datos de ningún sujeto porque todos cumplían con los criterios de selección establecidos. Se recogieron los datos de los diez sujetos en los cuatro tipos de instrumentos. Por tanto, no hay datos perdidos en el grupo de control.

6.2. Datos demográficos

Los datos que ofrecemos son la edad y el sexo de los sujetos. En primer lugar, se presentan los datos de la muestra de estudiantes y, en segundo lugar, los del grupo de control.

6.2.1. Edad

En la TABLA 6.2 presentamos los datos relacionados con la edad de los sujetos de la muestra de estudiantes.

TABLA 6.2. Edad de la muestra de estudiantes

	Mediana	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Primer curso	18,00	0,79	18	20
Segundo curso	19,50	0,74	19	21
Tercer curso	20,00	0,50	20	21
Cuarto curso	22,00	0,50	21	23

Las medianas de edad y los rangos entre la edad mínima y máxima de cada grupo se sitúan dentro de las franjas establecidas en los criterios de selección.

En el caso del grupo de control, la mediana de edad de los traductores era de 36 años, con una desviación estándar de 7,44 años. La edad mínima registrada fue de 31 años y la edad máxima de 52 años, siendo el rango de edad de 21 años.

6.2.2. Sexo

La TABLA 6.3 presenta los datos relacionados con el sexo de los sujetos de la muestra de estudiantes. Los datos se ofrecen en porcentajes.

TABLA 6.3. Sexo de la muestra de estudiantes

	Mujer (%)	Hombre (%)
Primer curso	75,0	25,0
Segundo curso	87,5	12,5
Tercer curso	66,7	33,7
Cuarto curso	77,8	22,2

Se observa claramente que los sujetos que pertenecen a la muestra son mayoritariamente de sexo femenino. Aunque esto puede parecer un sesgo en la selección de la muestra, en realidad representa la distribución típica del sexo de los estudiantes en los grados en Traducción e Interpretación de las universidades españolas (Olalla-Soler, Sánchez Hita, y Prado Junquera, 2015, p. 110). Así pues, la muestra de nuestro estudio mantiene la misma tendencia que se observa a nivel general en cuanto a este factor.

Esta tendencia se mantiene en el grupo de control: de los diez sujetos, ocho son de sexo femenino (80 %) y dos de sexo masculino (20 %).

6.3. Datos lingüísticos

Ofrecemos los datos relacionados con las lenguas maternas y extranjeras que hablan los sujetos.

6.3.1. Lenguas maternas

La TABLA 6.4 recoge las lenguas maternas que hablan los sujetos de la muestra de estudiantes.

TABLA 6.4. Lenguas maternas de la muestra de estudiantes

	Catalán (%)	Español (%)	Ambas (%)
Primer curso	16,7	50,0	33,3
Segundo curso	50,0	37,5	12,5
Tercer curso	44,4	33,3	22,2
Cuarto curso	11,1	44,4	44,4

Los bilingües y los sujetos que solamente hablan español como lengua materna son más frecuentes que los sujetos que solamente hablan catalán. En tercer curso es donde parece darse un mayor equilibrio entre las lenguas.

En el caso del grupo de control, un 30 % de los sujetos es monolingüe con el catalán, un 30 % es monolingüe con el español y un 40 % es bilingüe con el catalán y el español. De nuevo, los hablantes nativos de español son mayoritarios.

La TABLA 6.5 recogen las lenguas A (lenguas maternas hacia las cuales se traduce) que los estudiantes usan en su combinación lingüística en las clases de traducción del Grado de Traducción e Interpretación.

TABLA 6.5. Lenguas A de la muestra de estudiantes

	Catalán (%)	Español (%)	Ambas (%)
Primer curso	0,0	50,0	50,0
Segundo curso	12,5	50,0	37,5
Tercer curso	0,0	50,0	37,5
Cuarto curso	22,2	66,7	11,1

Destacamos que la mayoría de sujetos utilizan el castellano como lengua A (incluso en tercer curso, donde la cantidad de monolingües de catalán era muy alta), lo que indica que la mayoría de sujetos de los grupos experimentales ha traducido hacia el español a lo largo de su formación.

En el caso del grupo de control, un 20 % de los sujetos solamente traduce hacia el castellano y un 80 % traduce tanto al catalán como al castellano.

6.3.2. *Lenguas extranjeras*

La TABLA 6.6 recoge los datos de las lenguas B (primera lengua extranjera desde la cual se traduce) que cursan los sujetos de la muestra de estudiantes.

TABLA 6.6. Lenguas B de la muestra de estudiantes

	Inglés (%)	Francés (%)
Primer curso	83,3	16,7
Segundo curso	100,0	0,0
Tercer curso	77,8	22,2
Cuarto curso	88,9	11,1

En todos los grupos el inglés es la lengua B mayoritaria. En segundo curso no se registra ningún sujeto cuya lengua B sea el francés.

La TABLA 6.7 recoge la cantidad de sujetos que estudian otra lengua más, dos lenguas más o ninguna otra lengua.

TABLA 6.7. Otras lenguas que estudian los sujetos de la muestra de estudiantes

	Una lengua más (%)	Dos lenguas más (%)	Ninguna otra lengua (%)
Primer curso	33,3	8,3	58,3
Segundo curso	62,5	12,5	25,0
Tercer curso	22,2	0,0	77,8
Cuarto curso	33,3	0,0	66,7

Si bien es cierto que hay pocos sujetos que estudien dos lenguas más, todos los cursos presentan una tendencia similar excepto segundo curso, en el cual la cantidad de sujetos que estudia una lengua más se dobla respecto a primero. A nivel general y sin dividir por grupo experimental, las lenguas que más se estudian son: francés (44,4 %), inglés (16,7 %), portugués (11,1 %) y chino, holandés, italiano, ruso y sueco (cada una en un 5,6 %).

En el caso del grupo de control, además del alemán un 40 % de los sujetos traduce también desde una segunda lengua extranjera, un 30 % traduce desde una tercera lengua extranjera, un 20 % traduce desde una cuarta lengua extranjera y un 10 % traduce desde una quinta lengua extranjera. En el 100 % de los casos, el inglés es la segunda lengua extranjera desde la cual se traduce. Otras lenguas desde las cuales traducen son el francés, el japonés, el neerlandés y el italiano. Un 40 % de los sujetos también traduce desde el castellano y un 50 % lo hace desde el catalán.

6.4. Datos académicos

Ofrecemos los datos relacionados con la formación universitaria de los sujetos y la adquisición de la lengua alemana.

6.4.1. Formación universitaria

El 100 % de los estudiantes había accedido al Grado en Traducción e Interpretación a través de la superación del bachillerato y de las pruebas de aptitud universitaria. En el momento del experimento, los sujetos de primer curso cursaban la asignatura de Idioma alemán C2, los de segundo Idioma y Traducción alemán C2, los de tercero Idioma y Traducción alemán C4 y los de cuarto curso Idioma y Traducción alemán C6.

El 0 % de los estudiantes había suspendido la asignatura de alemán como segunda lengua extranjera que cursaba en el momento del experimento y el 0 % de había suspendido alguna asignatura de alemán como segunda lengua extranjera previa a la cursada en el momento del experimento (a excepción de un sujeto que fue eliminado por no cumplir con este criterio de selección).

En el caso del grupo de control, el 100 % de los sujetos cursó la Diplomatura o la Licenciatura en Traducción e Interpretación. Además, un 30 % ha cursado un máster relacionado con la traducción o la interpretación y un 20 % ha realizado cursos puntuales como cursos de asociaciones o de empresas de formación.

6.4.2. Adquisición de la lengua alemana

En el caso de la muestra de estudiantes, el 0 % tenía conocimientos de alemán antes de empezar los estudios de Grado en Traducción e Interpretación (a excepción de un sujeto que fue eliminado por no cumplir con este criterio de selección) y el 0 % había perfeccionado el alemán fuera de los cursos del grado.

En el caso del grupo de control, el 100 % de los traductores había aprendido alemán en el ámbito académico y el 100 % había realizado estancias en algún país de habla alemana. En concreto, el 80 % había realizado estancias en Alemania y el 20 % en Austria. Las estancias de un 30 % de los sujetos no superó el año de duración, las de un 60 % duró entre uno y tres años y la de un 10 % fue de más de tres años. El 80 % de los traductores cree tener un nivel C1 de alemán, mientras que un 20 % indica que se sitúa en un nivel C2.

6.5. Experiencia profesional

Presentamos los datos relacionados con la experiencia profesional en traducción de los sujetos.

6.5.1. Experiencia profesional en traducción

La TABLA 6.8 recoge los datos relacionados con el porcentaje de estudiantes por grupo experimental que tienen experiencia profesional en traducción por debajo del límite establecido como criterio de selección de la muestra (menos de 50 páginas en encargos puntuales). Los datos se ofrecen en porcentajes.

TABLA 6.8. Porcentaje de sujetos que tienen experiencia profesional en traducción por grupo experimental

	Porcentaje de sujetos que tienen experiencia profesional en traducción
Primer curso	8,3 (1 sujeto)
Segundo curso	25,0 (2 sujetos)
Tercer curso	0,0 (0 sujetos)
Cuarto curso	22,2 (2 sujetos)

Del total de la muestra, los sujetos con cierta experiencia profesional equivalen al 13,2 % (5 sujetos). Esto se debe a la realización de encargos de traducción puntuales. La media de páginas traducidas de los 5 sujetos es de 26,20 páginas, con una desviación estándar de 13,59. El mínimo registrado es de 11 páginas y el máximo de 45. De estas páginas traducidas, el 98 % corresponde a traducción directa (desviación estándar = 4,47) y el 2 % a traducción inversa (desviación estándar = 4,47).

En el caso del grupo de control, el 100 % de los sujetos se dedica a la traducción. La media de años de dedicación a la traducción como actividad profesional es de 16,40 años (desviación estándar = 7,83). El mínimo registrado es de 10 años y el máximo es de 32. La media de dedicación a la traducción directa corresponde al 93 % (desviación estándar = 15,67) y el 7 % corresponde a la traducción inversa (desviación estándar = 15,67). Debe destacarse el caso atípico de un sujeto cuya distribución es del 50 % en traducción directa y el 50 % en traducción inversa. La media de porcentaje de ingresos que provienen de la traducción es del 79,50 % (desviación estándar = 5,98). El mínimo registrado es del 75 % y el máximo es del 90 %. La combinación lingüística alemán-catalán/castellano representa una media del 74 % de todos los encargos que traducen los traductores profesionales (desviación estándar = 11,25). El mínimo registrado es del 55 % y el máximo del 90 %. En la combinación alemán-catalán/castellano, la media de ámbitos profesionales a los cuales se dedican los traductores profesionales es de 3 (desviación estándar = 1,24). El mínimo registrado es de un único ámbito (un 20 % de los sujetos) y el máximo es de 5 ámbitos (un 10 % de los sujetos). Un 39,1 % de los traductores se dedica a la traducción técnica, un 21,7 % se dedica a la traducción editorial, un 13,0 % a la traducción jurídica y a la localización, un 8,7 % a la traducción científica y un 4,3 % a la traducción económica y financiera. Además, un 40 % de los sujetos se dedica a la corrección y a la revisión y un 20 % a la interpretación.

6.6. Contexto pedagógico de la muestra de estudiantes

Presentamos el contexto pedagógico en el cual se han formado los estudiantes que han participado en el experimento. Recordamos que todos ellos han cursado el Grado en Traducción e Interpretación de la Universitat Autònoma de Barcelona con alemán como segunda lengua extranjera (lengua C). En el *Apéndice VI. Guías de asignaturas relevantes para la adquisición de la competencia cultural del traductor del Grado en Traducción e Interpretación de la Universitat Autònoma de Barcelona* se recogen las guías docentes más relevantes relacionadas con la enseñanza de la competencia cultural del traductor.

6.6.1. Asignaturas básicas y obligatorias de primero a cuarto curso

Desde primero hasta tercer curso y en algunas asignaturas de cuarto, todos los estudiantes han cursado las mismas asignaturas, aunque con combinaciones lingüísticas distintas: en el caso de la primera lengua extranjera (lengua B), han cursado o bien francés o bien inglés, y en el caso de la lengua materna han cursado o bien castellano o bien catalán. A pesar de que las combinaciones lingüísticas sean distintas, todas ellas comparten las mismas competencias dentro de la misma asignatura. Por lo tanto, podemos afirmar que las competencias adquiridas son las mismas independientemente de la combinación lingüística cursada. En la TABLA 6.9 presentamos las asignaturas básicas y obligatorias cursadas por los estudiantes con alemán como segunda lengua extranjera desde primero hasta cuarto curso.

TABLA 6.9. Asignaturas básicas y obligatorias de primer a cuarto curso del Grado en Traducción e Interpretación de la UAB con alemán como segunda lengua extranjera (“Grau de Traducció i Interpretació. Pla d’estudis. Plans docents”, 2016)

	Asignaturas básicas y obligatorias	ECTS
Primer curso	Lengua A para traductores e intérpretes (1) – catalán	9
	Lengua A para traductores e intérpretes (1) – castellano	9
	Idioma B para traductores e intérpretes (1 y 2) – inglés o francés	6 + 6
	Idioma C para traductores e intérpretes (1 y 2) – alemán	9 + 9
	Introducción a las tecnologías de la traducción y de la interpretación	6
	Iniciación a la traducción B-A	6
Segundo curso	Lengua A para traductores e intérpretes (2) – catalán o castellano	6
	Idioma B para traductores e intérpretes (3 y 4) – inglés o francés	6 + 6
	Idioma y traducción C (1 y 2) – alemán	9 + 9
	Historia de la traducción y de la interpretación	3

	Traducción A-A (catalán > castellano / castellano > catalán)	6
	Traducción B-A (1 y 2)	6 + 6
	Documentación aplicada a la traducción y a la interpretación	3
Tercer curso	Fundamentos para la mediación cultural en traducción e interpretación B – inglés o francés	6
	Idioma y traducción C (3 y 4) – alemán	9 + 9
	Teoría de la traducción y de la interpretación	6
	Tecnologías de la traducción y de la interpretación	3
	Terminología aplicada a la traducción y a la interpretación	4
	Traducción B-A (3)	6
	Traducción inversa A-B	6
	Iniciación a la traducción especializada B-A	5
	Iniciación a la interpretación	6
Cuarto curso	Idioma y traducción C (5 y 6) – alemán	6 + 6
	Técnicas de preparación para la interpretación consecutiva B-A	6
	Trabajo de fin de grado	6

A lo largo del grado, al final de primer curso se han cursado 18 créditos ECTS de idioma alemán C, al final de segundo curso 36 créditos, al final de tercero 54 y al final de cuarto curso 66 créditos. Si un crédito ECTS equivale a unas 25 horas de trabajo del estudiante, al final de la formación cada estudiante habrá destinado 1 650 horas a su formación en alemán como lengua C. En este cómputo se incluye la formación en traducción desde el alemán como lengua C.

En el caso de la formación en traducción desde la lengua B hacia la lengua A, al final de la formación cada estudiante habrá cursado 29 créditos básicos y obligatorios, es decir unas 725 horas. A esta cifra deben sumársele los créditos cursados en las asignaturas optativas de cuarto curso (cf. TABLA 6.10).

Destaca la Introducción de las tecnologías de la traducción y de la interpretación en primer curso, a pesar de que los contenidos impartidos pueden no tener efectos destacables en la ejecución del experimento por parte de los sujetos, ya que en esta asignatura se tratan temas como la gestión del entorno de trabajo, los procesadores de textos, herramientas para la revisión de textos y herramientas para la automatización de tareas, como las macros (*Apéndice VI.1. Introducción de las tecnologías de la traducción y de la interpretación*). Tampoco puede no influir demasiado la asignatura de Tecnologías de la traducción y de la interpretación de tercer curso que, aunque es más avanzada, los

conocimientos adquiridos en esta asignatura no se movilizan en el experimento. Estos contenidos son: la automatización avanzada de las tareas de traducción, herramientas para el recuento de palabras y la facturación, aspectos básicos de la localización de páginas web, herramientas para la alineación de textos y aspectos básicos de la traducción asistida (*Apéndice VI.2. Tecnologías de la traducción y de la interpretación*).

Una asignatura que sí puede tener cierta influencia en la ejecución del experimento por parte de los sujetos es la de Documentación aplicada a la traducción y a la interpretación, ya que entre los contenidos de la asignatura se presentan varios tipos de fuentes de información, como directorios, artículos académicos, fuentes lexicográficas y terminológicas, etc., que pueden ser de utilidad para la documentación durante el experimento (*Apéndice VI.3. Documentación aplicada a la traducción*).

Otra asignatura que puede influir en las respuestas de los sujetos en algunos cuestionarios como en el de conocimientos de traducción es la de Teoría de la traducción y de la interpretación, donde se trabajan aspectos básicos de la teoría de la traducción y se explicitan las teorías implícitas de la traducción de los sujetos (*Apéndice VI.4. Teoría de la traducción y de la interpretación*).

Como es de esperar, la cantidad de créditos cursados en asignaturas de traducción a pesar de ser desde la lengua B también puede influir en la ejecución del experimento por parte de los sujetos dado que se adquieren teorías implícitas de la traducción que vayan configurando su subcompetencia *conocimientos de traducción*.

6.6.2. Asignaturas optativas de cuarto curso

En la TABLA 6.10 mostramos las asignaturas optativas de cuarto curso del Grado en Traducción e Interpretación a las cuales pueden acceder los estudiantes de alemán como segunda lengua extranjera. No todas las asignaturas se ofrecieron en el curso académico en el cual se realizó el experimento (curso 2014/2015). Cuando ese es el caso, se indica entre paréntesis.

TABLA 6.10. Asignaturas optativas del Grado en Traducción e Interpretación para los estudiantes de alemán como segunda lengua extranjera de acuerdo con la oferta de asignaturas del curso en el cual se realizó el experimento (2014/2015) (Grau de Traducció i Interpretació. Pla d'estudis. Plans docents", 2016)

	Asignaturas	ECTS
Mención en traducción especializada	Traducción técnica y científica B-A – inglés o francés	6
	Traducción jurídica y financiera B-A – inglés o francés	6
	Traducción inversa especializada A-B – inglés o francés	6
	Traducción audiovisual y localización A-A	6
	Tradumática (no se ofreció en el año de realización del experimento)	6
	Lengua de especialidad A para traductores e intérpretes – catalán o castellano	3
	Idioma de especialidad B para traductores e intérpretes – inglés y francés	3
Mención en traducción editorial	Traducción literaria B-A - inglés	6
	Traducción de textos editoriales no literarios B-A - inglés	6
	Edición y revisión de textos A – catalán o castellano	6
	Literatura para traductores A – catalán o castellano	6
	Literatura extranjera para traductores – alemán, inglés, francés, italiano o portugués	6
	Lingüística aplicada a la traducción	6
Mención en traducción social e institucional	Traducción jurídica y financiera B-A – inglés o francés	6
	Mediación social para traductores e intérpretes	3
	Introducción a las instituciones nacionales e internacionales para traductores e intérpretes	3
	Expresión oral A para traductores e intérpretes – catalán o castellano	3
	Expresión oral B para traductores e intérpretes – inglés o francés	3
	Técnicas de preparación para la interpretación bilateral B-A-B – alemán, inglés o francés	6
	Traducción inversa especializada A-B – inglés o francés	6
Mención en interpretación	Técnicas de preparación para la interpretación bilateral B-A-B – alemán, inglés o francés	6
	Prácticas de interpretación bilateral B-A-B (no se ofreció en el año de realización del experimento)	6
	Expresión oral A para traductores e intérpretes – catalán o castellano	3
	Expresión oral B para traductores e intérpretes – inglés o francés	3
	Mediación social para traductores e intérpretes	3
	Introducción a las instituciones nacionales e internacionales para traductores e intérpretes	3
	Traducción inversa especializada A-B	6

	Lengua de especialidad A para traductores e intérpretes – catalán o castellano	3
	Idioma de especialidad B para traductores e intérpretes – inglés y francés	3
Asignaturas optativas generales	Prácticas externas	6
	Fundamentos para la mediación cultural en traducción e interpretación C – alemán (no se ofreció en el año de realización del experimento)	6
	Fundamentos para la mediación cultural en traducción e interpretación A – catalán y castellano (no se ofreció en el año de realización del experimento)	6
	Idioma C para traductores e intérpretes (1 y 2) – árabe, chino, francés, italiano, japonés, portugués o ruso	9 + 9

A pesar de que la mayoría de asignaturas está organizada en menciones, los estudiantes pueden elegir libremente qué asignaturas optativas deciden cursar hasta alcanzar un máximo de 36 créditos. Aquellos sujetos de cuarto curso que hayan escogido exclusivamente asignaturas de traducción (es decir, los 36 créditos) podrían llegar a sumar unas 900 horas de formación en traducción además de las horas cursadas en las asignaturas básicas y obligatorias (es decir, unas 725 horas). Este hecho puede influir en la ejecución del experimento y puede causar cierta dispersión en algunos de los resultados, ya que, a pesar de que no se trate de traducción desde el alemán, las teorías implícitas siguen desarrollándose.

6.6.3. Competencias trabajadas en las asignaturas de Idioma C e Idioma y Traducción C de alemán

En la TABLA 6.11 mostramos las competencias trabajadas en las asignaturas de Idioma C de alemán e Idioma y traducción C de alemán.

TABLA 6.11. Competencias desarrolladas en las asignaturas de Idioma C de alemán y de Idioma y traducción C de alemán

	Competencias
Idioma C1 (Apéndice VI.5. Idioma C1)	Comprender textos escritos en un idioma extranjero para poder traducir.
	Comprender textos orales en un idioma extranjero para poder interpretar.
	Producir textos escritos en un idioma extranjero para poder traducir.
	Producir textos orales en un idioma extranjero para poder interpretar.
Idioma C2 (Apéndice VI.6. Idioma C2)	Comprender textos escritos en un idioma extranjero para poder traducir.
	Comprender textos orales en un idioma extranjero para poder interpretar.
	Producir textos escritos en un idioma extranjero para poder traducir.
	Producir textos orales en un idioma extranjero para poder interpretar.

Idioma y traducción C1 (Apéndice VI.7. Idioma y traducción C1)	Comprender textos escritos en un idioma extranjero para poder traducir. Comprender textos orales en un idioma extranjero para poder interpretar. Producir textos escritos en lengua A para poder traducir. Producir textos escritos en un idioma extranjero para poder traducir. Producir textos orales en un idioma extranjero para poder interpretar. Producir textos orales en un idioma extranjero para poder interpretar.
Idioma y traducción C2 (Apéndice VI.8. Idioma y traducción C2)	Aplicar conocimientos culturales para poder traducir. Comprender textos escritos en un idioma extranjero para poder traducir. Comprender textos orales en un idioma extranjero para poder interpretar. Producir textos escritos en lengua A para poder traducir. Producir textos escritos en un idioma extranjero para poder traducir. Producir textos escritos en un idioma extranjero para poder traducir. Producir textos orales en un idioma extranjero para poder interpretar.
Idioma y traducción C3 (Apéndice VI.9. Idioma y traducción C3)	Comprender textos escritos en un idioma extranjero para poder traducir. Dominar los principios metodológicos que rigen la traducción. Producir textos escritos en lengua A para poder traducir. Producir textos escritos en un idioma extranjero para poder traducir. Resolver problemas de traducción de textos no especializados. Utilizar los recursos de documentación para poder traducir. Utilizar los recursos tecnológicos para poder traducir.
Idioma y traducción C4 (Apéndice VI.10. Idioma y traducción C4)	Aplicar conocimientos culturales para poder traducir. Comprender textos escritos en un idioma extranjero para poder traducir. Dominar los principios metodológicos que rigen la traducción. Producir textos escritos en lengua A para poder traducir. Resolver problemas de traducción de distintos campos de especialización (textos jurídicos y financieros). Resolver problemas de traducción de distintos campos de especialización (textos jurídicos y financieros, científicos y técnicos, literarios, audiovisuales y de localización). Resolver problemas de traducción de textos no especializados. Utilizar los recursos de documentación para poder traducir. Utilizar los recursos tecnológicos para poder traducir.
Idioma y traducción C5 (Apéndice VI.11. Idioma y traducción C5)	Comprender textos escritos en un idioma extranjero para poder traducir. Comprender textos orales en un idioma extranjero para poder interpretar. Dominar los principios metodológicos que rigen la traducción. Producir textos escritos en lengua A para poder traducir. Producir textos escritos en un idioma extranjero para poder traducir. Producir textos orales en un idioma extranjero para poder interpretar. Utilizar los recursos de documentación para poder interpretar. Utilizar los recursos de documentación para poder traducir.
Idioma y traducción C6 (Apéndice VI.12. Idioma y traducción C6)	Comprender textos escritos en un idioma extranjero para poder traducir. Comprender textos orales en un idioma extranjero para poder interpretar. Producir textos escritos en lengua A para poder traducir. Producir textos escritos en un idioma extranjero para poder traducir.

Producir textos orales en un idioma extranjero para poder interpretar.
Resolver problemas de traducción de distintos campos de especialización (textos jurídicos y financieros, científicos y técnicos, literarios, audiovisuales y de localización).
Resolver problemas de traducción de textos no especializados.

Si bien se observa una gradación en cuanto a las competencias trabajadas en cada asignatura a medida que avanza la formación, solamente en las asignaturas de Idioma y traducción C2 e Idioma y traducción C4 se menciona explícitamente una competencia relacionada con los aspectos culturales (aplicar conocimientos culturales para poder traducir). Así pues, la aplicación de conocimientos culturales parece no realizarse en la mayoría de asignaturas, o bien no se menciona explícitamente en ninguna de ellas, aunque se trabaje de manera implícita.

6.6.4. Contenidos socioculturales que se trabajan en las asignaturas de Idioma C e Idioma y Traducción C de alemán

Al examinar qué contenidos socioculturales se trabajan en estas asignaturas (TABLA 6.12), observamos que coinciden las asignaturas de Idioma y Traducción C en las cuales no se explicita ninguna competencia relacionada con aspectos culturales y en las cuales no se explicitan los contenidos socioculturales. Estas asignaturas son: Idioma y traducción C3, Idioma y traducción C5 e Idioma y traducción C6.

TABLA 6.12. Contenidos socioculturales que se trabajan en las asignaturas de Idioma C de alemán e Idioma y traducción C de alemán

	Contenidos socioculturales
Idioma C1	Las distintas etapas del día
(Apéndice VI.5. Idioma C1)	Tratamiento con <i>Sie</i> y con <i>Du</i>
	Países de habla alemana
	Los <i>Länder</i> de la República Federal de Alemania (capitales, ciudades importantes y ríos)
	La gastronomía alemana
	Establecimientos de restauración
	La puntualidad
	Las tradiciones y costumbres navideñas en la República Federal de Alemania
	Cuentos y leyendas alemanes

Idioma C2 (<i>Apéndice VI.6. Idioma C2</i>)	Las tradiciones y costumbres de Pascua en la República Federal de Alemania Las relaciones familiares El tiempo de ocio
Idioma y traducción C1 (<i>Apéndice VI.7. Idioma y traducción C1</i>)	Cuestiones históricas de la Segunda Guerra Mundial y el período de la República Federal de Alemania y la República Democrática Alemana. Estructuras familiares y adopción
Idioma y traducción C2 (<i>Apéndice VI.8. Idioma y traducción C2</i>)	El final de la República Democrática Alemana La vida estudiantil en la República Federal de Alemania La juventud y las perspectivas de futuro en la República Federal de Alemania La inmigración en la República Federal de Alemania
Idioma y traducción C3 (<i>Apéndice VI.9. Idioma y traducción C3</i>)	No se menciona explícitamente ningún contenido de tipo sociocultural.
Idioma y traducción C4 (<i>Apéndice VI.10. Idioma y traducción C4</i>)	La resolución de problemas de traducción derivados de los referentes culturales (en guías turísticas, cómics, fragmentos de novelas, etc.)
Idioma y traducción C5 (<i>Apéndice VI.11. Idioma y traducción C5</i>)	No se menciona explícitamente ningún contenido de tipo sociocultural.
Idioma y traducción C6 (<i>Apéndice VI.12. Idioma y traducción C6</i>)	No se menciona explícitamente ningún contenido de tipo sociocultural.

De los contenidos tratados se desprende una falta de formación en aspectos socioculturales. Los temas tratados se centran en cuestiones históricas (la Segunda Guerra Mundial y la división de la República Federal de Alemania y la República Democrática Alemana), costumbres en fechas especiales (Navidad y Pascua), aspectos geográficos (los *Länder*, sus capitales, ciudades importantes y ríos), algunas producciones culturales (como la gastronomía), algunos aspectos comportamentales (como la puntualidad, las formas de tratamiento y las relaciones interpersonales) y algunos aspectos sociales (la juventud y las opiniones sobre la inmigración o el tiempo de ocio).

Si bien se cubren todos los ámbitos culturales que proponemos en nuestro modelo de competencia cultural, los contenidos de estos ámbitos no se desarrollan en profundidad. En consecuencia, en los resultados de nuestro experimento esperamos encontrar un nivel entre bajo y medio de conocimientos culturales y habilidades de adquisición de

conocimientos culturales bastante desarrolladas para compensar la falta de conocimientos culturales. Finalmente, queremos destacar que el plan de estudios del Grado en Traducción incluye una asignatura sobre aspectos culturales y conocimientos sobre cultura alemana (Fundamentos para la mediación cultural en traducción e interpretación C), pero no se ha ofrecido todavía.

7. Recogida y análisis de datos

En este capítulo presentaremos el procedimiento de recogida de datos, el tipo de análisis realizado y los gráficos utilizados para la representación de los datos.

7.1. Recogida de datos

En este apartado exponemos cómo se planificó el experimento, cómo se aplicó el concepto de los puntos ricos a nuestra investigación con el fin de facilitar el proceso de recogida y análisis de datos, el entorno experimental, la codificación de los sujetos y las cuestiones éticas que se tuvieron en cuenta en la recogida y en el tratamiento de datos.

7.1.1. Planificación del experimento

Los sujetos de primer curso realizaron el experimento el 29 de abril de 2015, los de segundo curso el 13 de mayo en una sesión por la mañana y los de tercer curso en una sesión por la tarde, y los de cuarto curso el 21 de mayo. Los profesionales realizaron el experimento el 5 de julio.

Cada grupo escogió una franja horaria en la cual podía asistir el máximo de sujetos posible. Para el grupo de profesionales se fijaron dos sesiones, una por la mañana y una por la tarde con el fin de facilitar su participación.

7.1.2. Los problemas de traducción de índole cultural: puntos ricos

Los puntos ricos se definen como segmentos del texto de partida que contienen problemas de traducción prototípicos (PACTE, 2009, p. 212). El concepto se basa en Nord (1997a), quien a su vez se basa en Agar (1991, p. 168). Para Nord (1997a, p. 45), una diferencia en el comportamiento de dos culturas distintas constituye un punto rico de fricción. Siguiendo el principio de economía científica de Giegler (1994), en el caso de PACTE los puntos ricos se utilizaron tanto en el experimento de Competencia Traductora (2007, 2008, 2009, 2011a, 2011b) y en el de Adquisición de la Competencia Traductora (PACTE, 2014, 2015, pendiente de aceptación-a, pendiente de aceptación-b) para centrar la recogida y el análisis de datos en una serie de problemas de traducción prototípicos, validados en las pruebas piloto de los experimentos.

Los puntos ricos se usan en el presente estudio con el mismo fin: facilitar el proceso de recogida y de análisis de datos. En nuestro experimento los puntos ricos son culturemas de distinta naturaleza que han sido validados en la prueba piloto del experimento (Olalla-Soler, 2017) así como en el estudio exploratorio (Olalla-Soler y Hurtado Albir, 2014) y en los juicios de expertos a los cuales se sometió el texto (cf. 5.4.1. *El texto y las traducciones de los sujetos*). Como comentamos en 2.4. *Recapitulación: implicaciones para una definición de cultura en Traductología* y en 5.4.1.3. *Culturemas analizados*, por su naturaleza los culturemas causan problemas de traducción marcados por la intencionalidad. En la TABLA 7.1 se presentan los puntos ricos, el tipo de problema que plantean y los rasgos relevantes.

TABLA 7.1. Puntos ricos seleccionados, tipos de problemas y rasgos relevantes

Punto rico 1 – título (ámbito: cultura lingüística)	
Lautstark gegen die Ostalgie	
Tipo de problema (extralingüístico, de intencionalidad y pragmático)	Problema del texto original: título periodístico con uso de neologismo (<i>Ostalgie</i>). Problema de la traducción: encontrar un título informativo y coherente con el texto.
Rasgos relevantes	Título con referencia al contenido del artículo y marcado culturalmente con un neologismo que sirve de juego de palabras.
Punto rico 2 – ámbito: medio natural	
[...] auf den Platz im Herzen der Spreemetropole , der bis 1989 geteilt und eine Ödnis war [...]	
Problema extralingüístico, de intencionalidad y pragmático	Problema del texto original: referencia a la ciudad de Berlín conocida y usada por los alemanes. Problema de la traducción: ofrecer una solución de acuerdo con los supuestos conocimientos del lector español.
Rasgos relevantes	Referencia a Berlín. El lector español puede inferir que se trata de Berlín por el tema del texto o por los conocimientos que tenga de la ciudad.
Punto rico 3 – ámbito: patrimonio cultural	
[...] dass zwei junge Männer in Grenzeruniformen auf einem Boxer-Kardan sich weiter mit Touristen fotografieren lassen [...]	
Problema extralingüístico, de intencionalidad y pragmático	Problema del texto original: evocación de una imagen negativa (los uniformes de los soldados que se encargaban de vigilar que nadie saltara el muro) que contrasta con la escena descrita en el texto. Problema de la traducción: evocar una imagen similar a la que tiene un lector alemán y mantener el juego con la escena.
Rasgos relevantes	Juego de contrastes con la imagen evocada y la escena, referencia a los soldados que vigilaban el muro (no una frontera cualquiera).

Punto rico 4 – ámbito: cultura social

[...] dass Studenten in die Rolle von Beamten des untergegangenen **Arbeiter- und Bauernstaates** schlüpfen, um Geld zu verdienen.

Problema extralingüístico, de intencionalidad y pragmático	Problema del texto original: denominación marxista-leninista que se aplicó como sinónimo a la RDA desde los años cincuenta. Problema de la traducción: encontrar una solución que mantenga la referencia a la RDA y haga referencia también al comunismo.
Rasgos relevantes	Referencia muy marcada al comunismo usada como sinónimo de la RDA

Punto rico 5 – cadena referencial

[...] und deren Reisepässe mit einem "Original DDR-Visum" des **Unrechtsstaats** versehen [...] Sie sind Opfer des **DDR-Regimes** [...] Geschäftemacher ein fast beschauliches, skurriles Bild der **SED-Diktatur** zeichnen [...]

Problema extralingüístico y pragmático	Problema del texto original: reconocer la relación entre los elementos del punto rico. Problema de la traducción: encontrar una solución que refleje la relación entre los tres elementos sin repetirlos y con una connotación negativa.
Rasgos relevantes	Categorización negativa del gobierno de la República Democrática de Alemania y del Partido Socialista Unificado Alemán con conceptos sinónimos

7.1.3. *Entorno experimental*

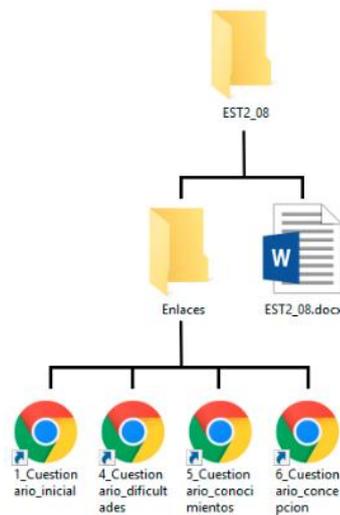
Todas las sesiones del experimento se realizaron en las aulas de informática de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universitat Autònoma de Barcelona. Cada sujeto disponía de un ordenador con conexión a internet para completar las tareas. El sistema operativo de los ordenadores era *Windows 7* y, en cuanto al software necesario para las tareas experimentales, estos contaban con dos procesadores de textos preinstalados (*Microsoft Word 2010* y *LibreOffice 5*), además de tres navegadores (*Microsoft Explorer*, *Mozilla Firefox* y *Google Chrome*). El resto de programas preinstalados (herramientas de traducción asistida, programas de análisis de corpus, alineadores de textos, etc.) no se utilizaron en el experimento. A pesar de que los sujetos también disponían de diccionarios instalados en el ordenador (*Diccionario de la Real Academia Española*, *Duden Wörterbuch*, etc.) los sujetos no los consultaron y utilizaron exclusivamente consultas en diccionarios en línea.

Camtasia, el programa utilizado para grabar la pantalla de ordenador de los sujetos, se instaló e inició antes de que los sujetos accedieran al aula. La versión utilizada fue la 8.6.0. Un avance importante de esta versión es la posibilidad de minimizar el icono de *Camtasia* en la bandeja del sistema en lugar de la barra de tareas de Windows. Con esta

mejora se consigue preservar mejor la validez ecológica del experimento, ya que los sujetos no detectan un icono en la barra de tareas con el cual no están familiarizados y se evita que abran el programa para identificarlo o bien que detengan la grabación.

En el escritorio del ordenador los sujetos tenían una carpeta con su código de identificación (FIGURA 7.1). Dentro de la carpeta había un documento de Word con el código del sujeto en el cual se debía traducir el texto. También había una carpeta con los enlaces a cada uno de los cuestionarios. De esta manera, el sujeto podía moverse de manera guiada por las tareas del experimento.

FIGURA 7.1. Estructura de las carpetas electrónicas de los sujetos (sujeto de ejemplo: EST2_08)



Además de la carpeta electrónica, cada sujeto disponía de una carpeta en soporte papel con su código. El contenido de esta carpeta era el siguiente (*Apéndice V.10. Documentación en papel para los sujetos*):

- dos copias del acuerdo de confidencialidad;
- una hoja de instrucciones;
- una hoja para cada tarea donde se indicaba el nombre de la tarea y si debía completarse en papel o en línea;
- la plantilla para la identificación y caracterización de culturemas;
- el texto para la traducción.

En cuanto a la validez ecológica, si bien no fue posible reproducir el entorno de trabajo del ordenador personal de cada estudiante, la interfaz, el sistema operativo y el software preinstalado eran los mismos que los que utilizan los estudiantes en las

asignaturas que cursan en las aulas multimedia. Por ello, el entorno experimental no era distinto al entorno utilizado en las clases. En el caso del grupo de control, el entorno experimental era muy diferente a su entorno de trabajo. Para preservar la validez ecológica, se dedicaron dos sesiones del experimento a los traductores profesionales. De esta manera, la cantidad de sujetos en el aula era menor con el fin de imitar la privacidad de sus espacios de trabajo reales. Además, los programas utilizados para las tareas experimentales no suponían una rareza, pues se reducían al procesador de textos y al navegador.

Debido a que en el experimento de Adquisición de la Competencia Traductora de PACTE se observó que las consultas en papel eran casi inexistentes (Kuznik y Olalla-Soler, en prensa), se decidió no incluir este tipo de consultas en el experimento.

7.1.4. Codificación de los sujetos

En cada ordenador se instaló y configuró *Camtasia*, se colocó una carpeta electrónica en el escritorio y una física al lado del ordenador. Las carpetas electrónica y física tenían el mismo código de sujeto. Al acceder al aula multimedia, los sujetos se sentaron en el ordenador que quisieron. De esta manera se aseguró que la asignación de códigos fuera completamente aleatoria.

En el caso de la muestra de estudiantes, la codificación siguió la siguiente estructura: EST + número de curso _ numeración continua de los sujetos. Por ejemplo, el tercer sujeto de cuarto curso tuvo el código EST4_03.

En el caso del grupo de control, la codificación siguió la estructura TRAD _ numeración continua de los sujetos. De esta manera, el quinto sujeto del grupo de control tuvo el código TRAD_05.

En ocasiones, los sujetos no se sentaron de manera continua y algunos códigos quedaron sin cubrir. Una vez recogidos los datos, se recodificó a los sujetos para que la numeración fuera contigua. Por ejemplo, si los códigos EST3_02 y EST3_04 estaban cubiertos, pero no EST3_03, al sujeto EST3_04 y a los siguientes se les cambió la numeración para que fuera continua.

7.1.5. *Cuestiones éticas*

Como hemos explicado en secciones anteriores, con la finalidad de preservar la validez ecológica del experimento y debido al uso de software de grabación de pantalla, en la preparación del experimento surgieron cuestiones éticas que debían resolverse. En primer lugar, debía asegurarse la confidencialidad de los datos recogidos de acuerdo con la Ley Orgánica 15/1999 de Protección de Datos. En segundo lugar, debía revelarse el objetivo real del estudio, puesto que en la presentación del experimento se les comunicó a los sujetos un objetivo falso (cf. 5.5. *Tareas experimentales*). En tercer lugar, los sujetos debían saber que se habían recogido datos tanto del producto de la traducción como del proceso traductor y que, en el caso del proceso, se había utilizado un programa de grabación de pantalla.

Para resolver el primer y tercer problema, se redactó un acuerdo de confidencialidad y de protección de datos que debían firmar los sujetos que, una vez hubiesen leído el contenido del acuerdo, quisieran ceder sus datos. Los sujetos debían firmar dos copias (una para ellos y una para el investigador). En el acuerdo se mencionaba que: 1) se habían recogido datos del producto y del proceso de traducción; 2) el proceso traductor se había grabado usando un programa de grabación de pantalla; 3) los datos recogidos se tratarían de manera confidencialmente y en ningún caso se identificaría individualmente a los sujetos al publicarse los resultados; 4) no se cederían los datos a terceros sin el consentimiento explícito de los sujetos; 5) los datos recogidos no tendrían ningún efecto sobre el expediente académico de los sujetos, y 6) los sujetos tendrían el derecho de solicitar una copia de los resultados.

Además, una vez finalizaban el experimento se les explicaba el objetivo verdadero: estudiar la adquisición de la competencia cultural en la formación de traductores. Todos los sujetos de la muestra de estudiantes y del grupo de control estuvieron de acuerdo en la cesión de los datos y firmaron el acuerdo de confidencialidad. En el *Apéndice V.10. Documentación en papel para los sujetos* se recoge el modelo del acuerdo de confidencialidad.

7.2. Análisis de datos

Presentamos el método de análisis de los datos obtenidos. En primer lugar, presentamos el método de análisis de la evolución de los indicadores. En segundo lugar, se explica cómo se cruza la aceptabilidad con el resto de indicadores. En tercer lugar, se presenta el análisis estadístico realizado.

7.2.1. Análisis de la evolución de los indicadores

Basándonos en el sistema utilizado en PACTE (pendiente de aceptación-a, pendiente de aceptación-b), describimos la evolución de los indicadores a lo largo de la adquisición de las competencias cultural y traductora midiendo la distancia de los cambios entre los cursos adyacentes, es decir entre primero y segundo, entre segundo y tercero y entre tercero y cuarto. Según la distancia, el cambio se categoriza de una manera u otra. En la TABLA 7.2 presentamos la escala utilizada para los indicadores que se miden del 0 al 1 (o del -1 al 1) y del 0 a 100 (en el caso de los porcentajes).

TABLA 7.2. Escalas aplicadas para el análisis de la evolución de los indicadores

Indicadores con escala del 0 al 1 (o del -1 al 1)		Indicadores con escala del 0 al 100	
Menos de 0,05 puntos de diferencia	Sin cambio	Menos de 5 puntos de diferencia	Sin cambio
De 0,05 a 0,09 puntos de diferencia	Cambio leve	De 5 a 9 puntos de diferencia	Cambio leve
De 0,10 a 0,19 puntos de diferencia	Salto	De 10 a 19 puntos de diferencia	Salto
De 0,20 a 0,29 puntos de diferencia	Salto importante	De 20 a 29 puntos de diferencia	Salto importante
Más de 0,30 puntos de diferencia	Salto muy importante	Más de 30 puntos de diferencia	Salto muy importante

En los indicadores *Cantidad de consultas* de la variable *Uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales* y *Tiempo invertido en la traducción* de la variable *Eficacia del proceso traductor* no puede aplicarse este método, ya que no se utiliza un máximo y un mínimo estandarizado.

Los cambios y los saltos que se producen entre cursos pueden ser crecientes (el valor del curso superior es mayor que el del curso inferior) o decreciente (el valor del curso superior es menor que el del curso inferior).

A partir del análisis de las distancias entre cursos se definen cuatro tipos de evoluciones:

- no evolución: no hay diferencias en los valores de los grupos adyacentes desde primero hasta cuarto curso;
- evolución creciente: los valores ascienden desde primero hasta cuarto curso, siendo la diferencia entre un par de grupos adyacentes mayor o igual que el del par de grupos anterior;
- evolución decreciente: los valores descienden desde primero hasta cuarto curso, siendo la diferencia entre un par de grupos adyacentes menor o igual que el del par de grupos anterior;
- evolución mixta: se combinan las evoluciones crecientes y decrecientes entre primero y cuarto curso.

Para determinar si hay progresión en el indicador, se utilizan test estadísticos con significancia unilateral (cf. 7.2.3.4. *Test de contraste de hipótesis*) para determinar si la progresión es significativa.

7.2.2. Análisis del cruce de la aceptabilidad y los indicadores

En los estudios de Competencia Traductora (PACTE, 2017a) y de Adquisición de la Competencia Traductora de PACTE (2014, 2015, pendiente de aceptación-a, pendiente de aceptación-b), la aceptabilidad se ha cruzado con los indicadores de los experimentos mediante correlaciones en la mayoría de casos. En nuestro estudio, en un primer momento nos planteamos seguir este método, pero al trabajar con muestras pequeñas y al obtener una dispersión alta en algunos indicadores, los coeficientes de correlación no proporcionaban información relevante acerca de la relación entre el indicador transversal y cada indicador. En consecuencia, se decidió utilizar un método más descriptivo: las tablas de contingencia.

En primer lugar, se dividieron las escalas de los indicadores en tres categorías con un mismo rango. En segundo lugar, se calculó la media de aceptabilidad por grupo experimental y por categoría del indicador. Por ejemplo, para el cálculo de la relación entre la aceptabilidad y el *índice de conocimientos sobre cultura alemana*, se dividió el rango de la escala en tres categorías con el mismo rango: la categoría nivel bajo de

conocimientos (de 0 a 0,33), nivel medio de conocimientos (de 0,34 a 0,66) y nivel alto de conocimientos (de 0,67 a 1). A continuación, se calculó la media de aceptabilidad de cada curso para cada una de las categorías. Por ejemplo, se calculó la media de todos los sujetos de primer curso cuyo *índice de conocimientos sobre cultura alemana* se situara en el rango de la categoría nivel alto de conocimientos.

En la TABLA 7.3 se muestra la división en tres categorías que se aplicó a cada una de las escalas que tomaban los indicadores.

TABLA 7.3. División de las escalas de los indicadores para el cruce con la aceptabilidad

	Indicadores con escala de -1 a 1	Indicadores con escala de 0 a 1	Indicadores con escala de 0 a 100 %
Nivel alto	de 0,34 a 1	de 0,67 a 1	de 67 a 100 %
Nivel medio	de -0,33 a 0,33	de 0,34 a 0,66	de 34 a 66 %
Nivel bajo	de -1 a -0,34	de 0 a 0,33	de 0 a 33 %

En los indicadores *Cantidad de consultas* de la variable *Uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales* y *Tiempo invertido en la traducción* de la variable *Eficacia del proceso*, que no tienen una escala estandarizada, se utilizó otro procedimiento para cruzarlos con la aceptabilidad.

En el caso del *Tiempo invertido en la traducción*, se calculó el máximo de los cinco grupos experimentales. El máximo de los cinco grupos es 1:50:51. Se tomó como mínimo de los cinco grupos el tiempo 0:00:00. Se dividió el rango de la escala del tiempo total invertido en la traducción (00:00:00 – 1:50:52) en tres categorías con el mismo rango: la categoría «Tiempo invertido bajo» (de 00:00:00 a 00:36:57), la categoría «Tiempo invertido medio» (de 00:36:58 a 1:13:54) y la categoría «Tiempo invertido alto» (de 1:13:55 a 1:50:51). Para el indicador *Cantidad de consultas*, se tomó el 0 como rango mínimo y el valor máximo de consultas de los cinco grupos como rango máximo (51). De esta manera, se establecieron las siguientes categorías y rangos: la categoría cantidad baja de consultas (de 0 a 17), cantidad media (de 18 a 34) y cantidad alta (de 35 a 51). Para el cálculo de la relación entre la aceptabilidad y los indicadores cualitativos, se calculó la media de aceptabilidad de cada categoría.

7.2.3. *Análisis estadístico*

Para el análisis estadístico se han utilizado dos programas informáticos. Para crear las bases de datos se ha utilizado *Microsoft Excel*. Para el análisis estadístico se ha utilizado *IBM SPSS Statistics* (versión 20). Se crearon bases de datos para cada variable en las cuales se agruparon los datos de los indicadores de cada variable. Sin embargo, no siempre fue posible seguir esta estructura, especialmente cuando en una misma variable se recoge un único dato por sujeto en algunos indicadores y más de uno en otros.

Los datos se analizaron descriptiva e inferencialmente según el tipo de indicador que se tratara. Distinguimos tres tipos de indicadores:

- Indicadores cuantitativos. Son indicadores cuyos datos se miden en escalas numéricas. Pueden ser ordinales (los valores son solamente números enteros) o continuos (pueden tener decimales). Por ejemplo, el *tiempo invertido en consultas*, la *aceptabilidad*, el *índice de conocimientos sobre cultura alemana* y la *cantidad de consultas* pertenecen a este tipo.
- Indicadores cualitativos. Los valores que toman estos indicadores son categorías nominales. Por ejemplo, los tipos de combinaciones de consultas corresponden a este tipo.
- Indicadores semicuantitativos. Son indicadores cualitativos convertidos en cuantitativos con el fin de hacerlos más eficientes a nivel estadístico. Mientras que en un indicador cualitativo solamente puede calcularse la frecuencia de cada categoría y la moda del grupo, en los indicadores semicuantitativos pueden calcularse estadísticos de tendencia central como la media y estadísticos de dispersión como la desviación estándar, así como aplicar test no paramétricos de estadística inferencial, aunque no son robustos como los indicadores cuantitativos. Esto puede verse si se calcula la mediana: el resultado es el valor numérico de una de las categorías del indicador. Este es el caso del *índice de dinamismo del proyecto traductor global*.

En todos los test de contraste de hipótesis y en las medidas de asociación se comprobó si los datos seguían alguna distribución probabilística con el fin de determinar si debía usarse estadística paramétrica o no paramétrica. En las siguientes secciones enumeramos los estadísticos descriptivos, las medidas de asociación, los procedimientos de

comprobación de las distribuciones probabilísticas y los test de contraste de hipótesis que se han utilizado en el análisis de los datos.

7.2.3.1. Estadística descriptiva

La estadística descriptiva proporciona información sobre la muestra en relación con el aspecto que se mide. A continuación, expondremos tres tipos de medidas descriptivas: la distribución de frecuencias (usada en indicadores cualitativos), las medidas de tendencia central (usadas en indicadores cuantitativos, cualitativos y semicuantitativos) y las medidas de dispersión (usadas en indicadores cuantitativos y semicuantitativos). Finalmente expondremos el concepto de intervalo de confianza y su utilidad.

DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS

La distribución de frecuencias proporciona el recuento de casos de cada una de las categorías de un indicador cualitativo en orden ascendente o descendente. Esta información suele presentarse en tablas, donde además del recuento de casos se ofrece el porcentaje que representan los casos de una categoría respecto al total de casos registrados, el porcentaje válido y el porcentaje acumulado. El porcentaje válido se calcula omitiendo los casos perdidos del total de casos registrados. El porcentaje acumulado se calcula sumando el porcentaje válido de una categoría al porcentaje válido de la categoría previa.

En los resultados se ofrece únicamente el porcentaje válido a excepción de aquellos indicadores en los cuales el número de casos sea muy bajo y en consecuencia el porcentaje no puede interpretarse sin tenerlo en cuenta.

MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL

Las medidas de tendencia central indican hacia qué punto de la escala de medición se acercan los valores de los casos. En los resultados del estudio utilizamos las siguientes medidas: la media (aritmética), la mediana, la moda y los cuartiles (en concreto el primer, el segundo y el tercer cuartil).

La media aritmética (el promedio de todos los valores de los casos) no siempre constituye una medida de tendencia central robusta puesto que es demasiado sensible a valores extremos o a valores que se mueven en una escala de medición cuya media de los valores máximo y mínimo es cero (Pardo, Ruiz, y San Martín, 2009, pp. 95–96). Cuando se cumple uno de estos dos casos, es necesario utilizar otra medida de tendencia central

más robusta. En nuestro caso, utilizamos la mediana, que es mucho menos sensible que la media (Pardo et al., 2009, p. 95).

La mediana es el valor que divide un conjunto de datos en dos partes con la misma cantidad de observaciones en ambas. En el caso de que el conjunto de datos sea par, la mediana se calcula mediante la media de los dos valores centrales. Por ejemplo, la mediana del conjunto de datos (1, 2, 3, 4, 5, 6) se extrae de la media de 3 y 4 (3,5).

La moda es una medida de tendencia central que se utiliza principalmente en indicadores cualitativos. Es la categoría con el porcentaje válido más alto del conjunto de categorías. Si en un conjunto de datos dos categorías comparten el mismo porcentaje válido más alto, se dice que el indicador es bimodal. Un indicador puede tener tantas modas como categorías que compartan el mayor porcentaje válido.

El primer, segundo y tercer cuartil también reciben la denominación de percentil 25, percentil 50 y percentil 75 respectivamente. Un percentil se define como «the point below which some specified percentage of the observations falls» (Jarman, 2013, p. 39). Por ejemplo, el valor obtenido en el tercer cuartil significa que el 75 % de los datos se sitúa por debajo de ese valor y el 25 % restante se sitúa por encima. El valor del segundo cuartil coincide siempre con el valor de la mediana.

MEDIDAS DE DISPERSIÓN

Las medidas de dispersión aportan información sobre la dispersión de los valores de un conjunto de datos respecto al punto de tendencia central. En nuestro estudio utilizamos las siguientes medidas: la desviación estándar, el error estándar, el máximo y el mínimo, el rango, y el rango intercuartílico.

La desviación estándar (abreviada como DE) es la medida básica de dispersión. Para obtenerla se calcula la distancia de cada valor del conjunto de datos respecto al valor de la media, se eleva al cuadrado cada distancia y finalmente se calcula la media de todas las distancias (Pardo et al., 2009, pp. 103–104). Cuanto mayor sea el valor resultante, mayor es la dispersión de los datos. Sin embargo, la desviación estándar no tiene una escala fija, lo que puede complicar la interpretación de la dispersión de los datos. Si bien la desviación estándar describe la dispersión de los datos de la muestra, el error estándar (abreviado como EE) es una estimación de la desviación estándar del universo de estudio. Por tanto, el error estándar sirve para estimar qué dispersión tendría el indicador medido en el universo de estudio (Everitt, 1998, p. 318; Pardo et al., 2009, p. 174).

El máximo y el mínimo son el valor máximo y el valor mínimo de un conjunto de datos. Por tanto, el rango de un conjunto de datos es la distancia que se sitúa entre el valor mínimo y el máximo. Para calcularlo, se resta el valor mínimo al valor máximo.

Si el rango es la distancia entre el valor mínimo y el valor máximo, el rango intercuartílico (Pardo et al., 2009, p. 100) es la distancia entre el valor del primer cuartil y el valor del tercer cuartil. Para calcularlo se resta el valor del primer cuartil al del tercer cuartil. El rango intercuartílico indica la distancia en la cual se sitúa el 50 % de los valores centrales de un conjunto de datos.

INTERVALOS DE CONFIANZA

Cuando un indicador sigue la distribución normal (cf. 7.2.3.2. *Procedimientos de comprobación de las distribuciones probabilísticas*) es posible construir intervalos de confianza (abreviado como IC) alrededor de la media tanto para la muestra como para el universo de estudio. Estos intervalos también se pueden construir para las distribuciones utilizadas en los test de contraste de hipótesis (cf. 7.2.3.4. *Test de contraste de hipótesis*). Un intervalo de confianza es un rango en el cual se espera que se sitúe el valor real de un indicador en una probabilidad determinada.

Puesto que la media es una medida de *tendencia* central, la dispersión de los valores indica que existe la probabilidad que la media no coincida con el valor real del aspecto medido respecto a la muestra. Esta dispersión marca un rango alrededor de la media en el cual puede situarse el valor real. El intervalo de confianza establece la probabilidad de que en un rango determinado se sitúe el valor real de un conjunto de datos. A mayor probabilidad, mayor será el rango (Ross, 2010, pp. 368–373).

El intervalo de confianza de la media de la muestra se construye sumando y restando el valor de la desviación estándar a la media. De esta manera, se obtiene un intervalo de confianza del 68,5 % (normalmente no se menciona el decimal y se hace referencia al intervalo de confianza del 68 %). Esto significa que la probabilidad de que el valor real de la muestra se encuentre dentro del intervalo creado al sumar y restar el valor de la desviación estándar a la media es del 68 %.

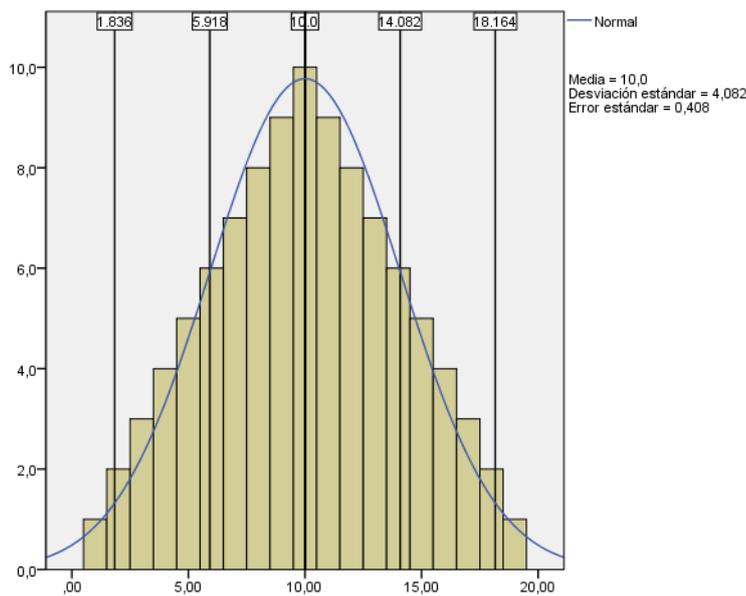
Si en lugar de sumar y restar el valor de la desviación estándar a la media se suma y se resta dos veces el valor de la desviación estándar, se obtiene un intervalo de confianza del 95,8 % (normalmente no se menciona el decimal y se hace referencia al intervalo de confianza del 95 %). Este es el intervalo de confianza con el que se suele trabajar por

defecto en estadística al utilizar test de contraste de hipótesis. Si se suma y resta tres veces el valor de la desviación estándar a la media, se obtiene un intervalo de confianza del 99,7 % (de nuevo, no se suele mencionar el decimal y se hace referencia al intervalo de confianza del 99 %).

Para obtener el intervalo de confianza de la media del universo de estudio, en lugar de sumar y restar la desviación estándar se utiliza el error estándar. Las probabilidades que se construyen con el error estándar son los mismos: del 68,5 % al sumar y restar un error estándar a la media, del 95,8 % al sumar y restar dos veces el error estándar a la media y de 99,7 % al sumar y restar tres veces el error estándar a la media.

La FIGURA 7.2 muestra el ejemplo de un conjunto de datos distribuido de manera normal. Obsérvese que la curva presenta una forma gaussiana, lo que indica la normalidad de la distribución. Como el conjunto de datos cumple con el supuesto de normalidad, se han identificado los límites de los intervalos de confianza para la media de la muestra al 68 y 95 %.

FIGURA 7.2. Ejemplo de conjunto de datos distribuidos de manera normal con márgenes de los intervalos de confianza para la media de la muestra al 68 y al 95 %.



Una vez sumada y restada la desviación estándar (4,082) a la media (10,0), los márgenes del intervalo de confianza al 68 % se sitúan entre 5,918 y 14,082. Es decir, hay una probabilidad del 68 % de que el valor real medio del conjunto de datos se encuentre entre el 5,918 y el 14,082. Habiéndose sumado y restado dos veces el valor de la desviación estándar a la media, los márgenes del intervalo de confianza al 95 % se sitúan entre 1,836 y 18,164.

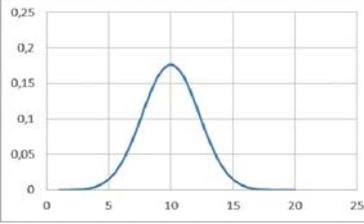
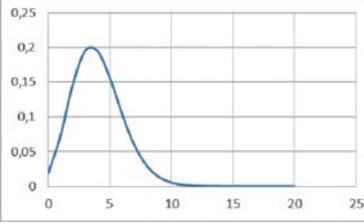
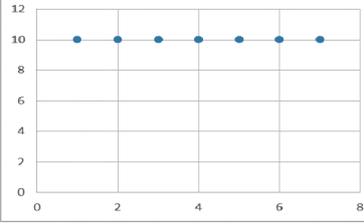
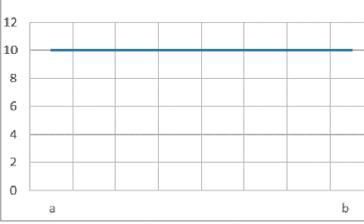
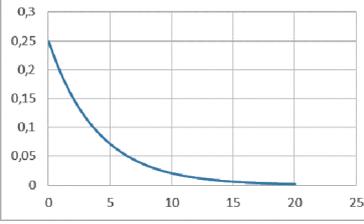
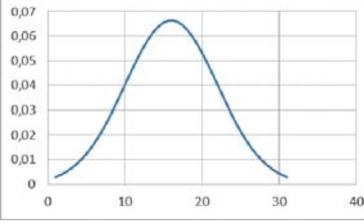
Si quisiéramos obtener los intervalos de confianza de la media para el universo de estudio, habríamos seguido el mismo procedimiento, aunque en lugar de la desviación estándar se habría utilizado el error estándar (0,408). Por tanto, el intervalo de confianza de la media para el universo de estudio al 68 % se situaría entre 9,592 y 10,408. Los márgenes del intervalo al 95 % se situarían entre 9,184 y 10,816. Como puede observarse, los rangos de los intervalos de confianza de la media para el universo de estudio son más pequeños que para la muestra. Para obtener intervalos con rangos estrechos es necesario tener muestras amplias. En nuestro estudio, utilizamos los intervalos de confianza al reportar los resultados de algunos test de contraste de hipótesis o al reportar estadísticos como la *odds ratio*, que se define como «el cociente entre la probabilidad de [un] (por ejemplo, *acierto*) y la de su complementario (*error*)» (Pardo y San Martín, 2010).

7.2.3.2. Procedimientos de comprobación de las distribuciones probabilísticas

Los procedimientos estadísticos usados para medir la asociación de dos indicadores o bien para comparar grupos se dividen en dos tipos según la distribución de los datos. Estos procedimientos pueden ser paramétricos o no paramétricos. La estadística paramétrica se utiliza cuando los datos de un indicador están distribuidos siguiendo una distribución probabilística determinada (Everitt, 1998, p. 244). La estadística no paramétrica se utiliza cuando no hay evidencia de que los datos del indicador se distribuyen siguiendo alguna de las distribuciones probabilísticas existentes (Everitt, 1998, p. 105).

En estadística existe una gran cantidad de distribuciones probabilísticas, lo que complica la decisión de si un indicador sigue o no alguna de las distribuciones. A causa de la naturaleza de los datos recogidos en los indicadores del experimento, en nuestro estudio nos hemos centrado en las distribuciones probabilísticas que aparecen en la TABLA 7.4. Como se describe en ella, algunas distribuciones solamente se aplican a cierto tipo de indicadores (Everitt, 1998, pp. 34–35, 118, 233, 340; Pardo et al., 2009, pp. 71–75, 77–78, 140–148).

TABLA 7.4. Distribuciones comprobadas en los indicadores del estudio experimental

Distribución (nombre y tipo)	Descripción	Ejemplo de curva de distribución probabilística
Binomial (indicadores cualitativos dicotómicos)	La cantidad de observaciones de uno de los dos resultados posibles en N casos.	
Poisson (indicadores cuantitativos ordinales)	La cantidad de observaciones en un intervalo espacial o temporal determinado.	
Uniforme (indicadores cuantitativos ordinales)	La cantidad de más de dos valores distintos con la misma probabilidad de ser observados en N casos.	
Uniforme (indicadores cuantitativos continuos)	La cantidad de más de dos valores continuos distintos con la misma probabilidad de ser observados en N casos.	
Exponencial (indicadores cuantitativos continuos)	«The distribution of intervals between independent consecutive random events» (Everitt, 1998, p. 118)	
Normal (indicadores cuantitativos continuos)	Tipo de distribución que se da en indicadores cuantitativos continuos cuya densidad de valores se distribuye en forma de campana gaussiana.	

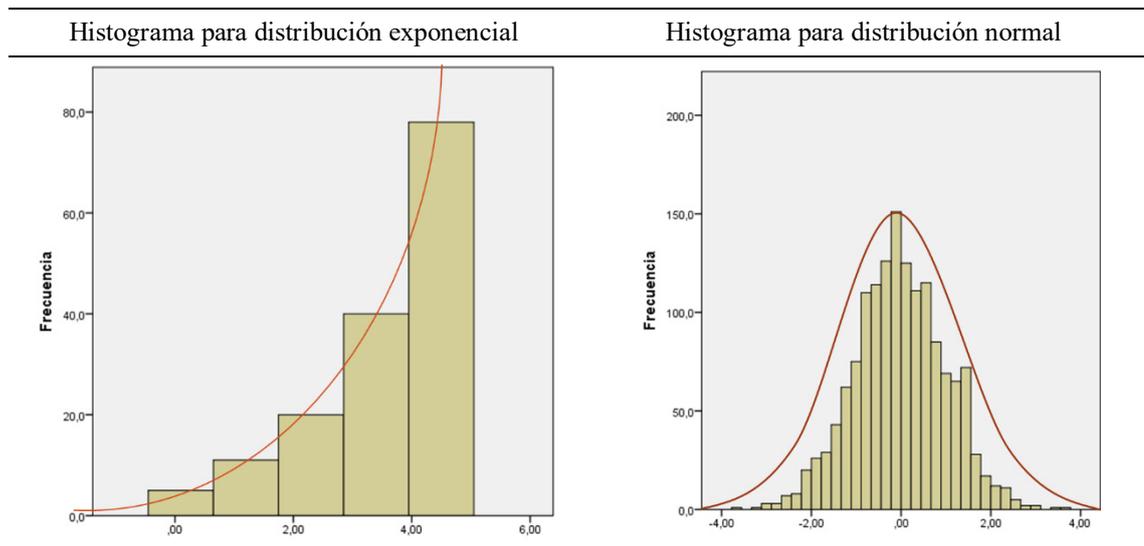
La decisión de aplicar procedimientos paramétricos o no paramétricos es muy relevante en el proceso de análisis estadístico. Una decisión incorrecta (o una falta de comprobación de la distribución de los datos) puede conllevar el uso de procedimientos

poco adecuados que pueden llegar a distorsionar los resultados obtenidos. Por este motivo, en nuestro estudio ha sido de gran importancia comprobar la distribución de los indicadores analizados por grupo experimental. Para ello se han aplicado los siguientes procedimientos.

HISTOGRAMAS CON CURVA DE DISTRIBUCIÓN

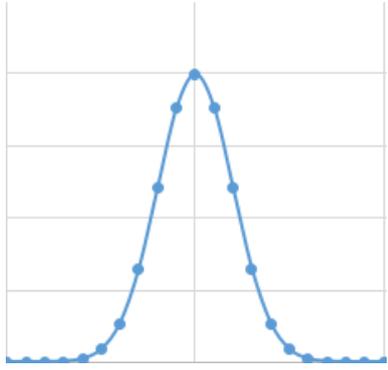
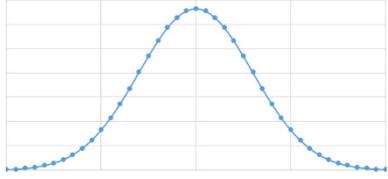
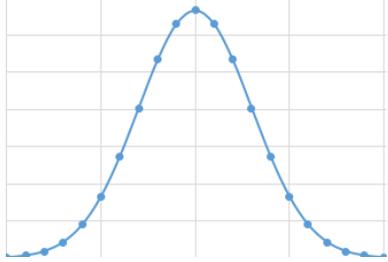
La opción más sencilla es la de crear un histograma de los datos de cada grupo y que en él se represente la curva de distribución (Pardo et al., 2009, pp. 108–109). Si esta curva se asemeja a alguna de las distribuciones probabilísticas que tenemos en cuenta, se puede aceptar que la variable se distribuye siguiendo esa distribución. En la TABLA 7.5 se representa un histograma para un conjunto de datos con distribución exponencial (izquierda) y para un conjunto de datos con distribución normal (derecha).

TABLA 7.5. Ejemplos de histogramas y curvas de distribución para datos con distribución exponencial y normal



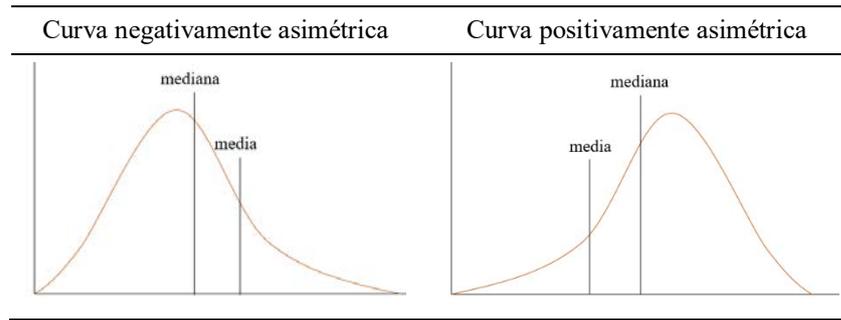
Si nos centramos en las curvas de distribución normal, que suelen ser las más frecuentes, destacamos que las campanas que forman pueden tomar tres denominaciones según la curtosis (cf. TABLA 7.6):

TABLA 7.6. Ejemplos de curvas normales leptocúrtica, platicúrtica y mesocúrtica (Everitt, 1998, p. 181)

Tipos de curva	Ejemplo gráfico
Leptocúrtica: las colas de la curva son más estrechas que la normal y es más apuntada	
Platicúrtica: las colas de la curva son más anchas que la normal y es menos apuntada	
Mesocúrtica: la distribución es totalmente normal y la curva toma la forma de campana de Gauss perfecta	

Las curvas también pueden describirse según la asimetría que presentan (Everitt, 1998, pp. 308–309). Se considera que la curva es negativamente asimétrica cuando la cola izquierda de la distribución es más larga que la derecha (la media queda por delante de la mediana en el eje horizontal). La curva es positivamente asimétrica cuando la cola derecha es más larga que la izquierda (la media queda por detrás de la mediana en el eje horizontal). Una distribución es simétrica cuando la media y la mediana se encuentran en el mismo punto. En la TABLA 7.7 se presentan dos ejemplos. En el de la izquierda se representa una curva negativamente asimétrica y en el de la derecha una curva positivamente asimétrica.

TABLA 7.7. Ejemplos de curvas negativamente asimétrica y positivamente asimétrica



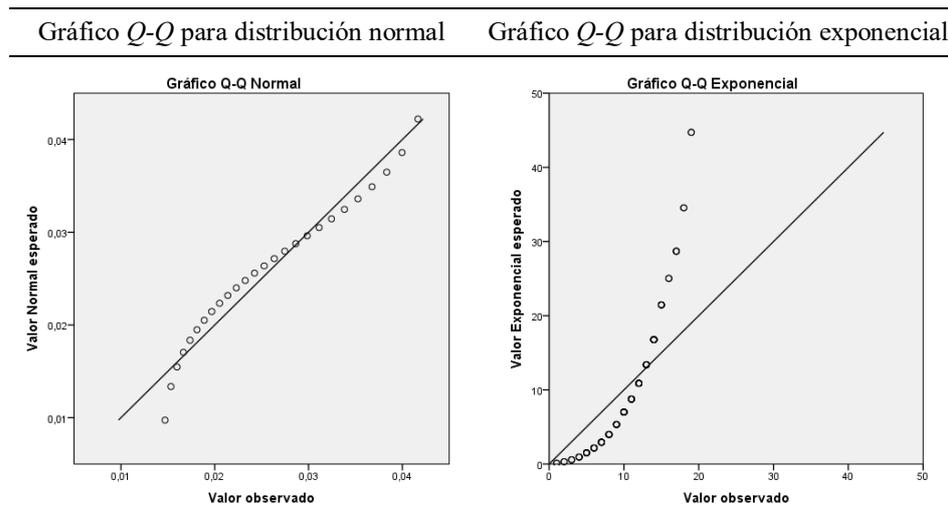
Utilizar únicamente histogramas para determinar si los datos siguen o no una distribución probabilística concreta es poco fiable, ya que es un sistema subjetivo donde la interpretación del investigador juega un papel clave. Excepto en casos en los cuales la muestra es muy grande y la curva es mayormente simétrica, es recomendable utilizar otros métodos, como los que describimos a continuación.

GRÁFICOS *Q-Q*

Los gráficos *Q-Q* (*quantile-quantile*) muestran gráficamente «cada valor observado [del indicador] y la puntuación típica correspondiente en la curva normal tipificada [o la curva de la distribución predeterminada] a la proporción acumulada» (Pardo y San Martín, 2010). En el eje horizontal del gráfico se sitúan los valores observados y en el eje vertical las puntuaciones típicas de la curva de la distribución probabilística predeterminada. Cuando los valores observados se sitúan encima o a poca distancia de las puntuaciones típicas se considera que el indicador sigue la distribución probabilística especificada.

En la TABLA 7.8 mostramos dos ejemplos: a la izquierda se muestra un gráfico *Q-Q* para comprobar si un indicador sigue la distribución normal y a la derecha se muestra un gráfico *Q-Q* para comprobar si el mismo indicador sigue una distribución exponencial. Los datos del indicador son aleatorios.

TABLA 7.8. Ejemplos de gráficos $Q-Q$ para distribuciones normal y exponencial



Como puede observarse, en el gráfico de la izquierda los valores observados se sitúan alrededor de la línea de puntuaciones típicas de la curva de distribución acumulada. En el gráfico de la derecha los valores observados se alejan de las puntuaciones típicas. En consecuencia, determinamos que el indicador parece seguir la distribución normal y no una exponencial.

LOS TEST DE KOLMOGÓROV-SMIRNOV Y DE SHAPIRO-WILK

Los test de Kolmogórov-Smirnov y de Shapiro-Wilk (Pardo y San Martín, 2010; Balling y Hvelplund, 2015; Mellinger y Hanson, 2017) son dos test utilizados para contrastar la normalidad de un conjunto de datos. La diferencia más relevante entre los dos test es que el de Shapiro-Wilk es más potente, especialmente en muestras de un tamaño menor a 50 observaciones. Si bien ambos test sirven para comprobar la normalidad, en *SPSS* el test de Kolmogórov-Smirnov es el único que permite la comprobación de otras distribuciones probabilísticas (la normal, la exponencial, la uniforme y la de Poisson). En consecuencia, si bien en la mayoría de las ocasiones se comprueba que nuestros datos se distribuyan de manera normal y se utilizan ambos test, en los casos en los cuales sea necesario comprobar otras distribuciones probabilísticas se utiliza solamente el test de Kolmogórov-Smirnov.

Para determinar si un conjunto de datos sigue la distribución probabilística predeterminada, en ambos test nos fijamos en el valor de significancia. A diferencia de los test de contraste de hipótesis, donde el valor debe ser menor a 0,05 para ser considerado estadísticamente significativo (cf. 7.2.3.4. *Test de contraste de hipótesis*), en

estos test se considera que el conjunto de datos sigue la distribución cuando el valor de significancia supera el 0,05.

Al reportar los resultados de nuestro estudio no ofrecemos explícitamente el resultado de los test de contraste de las distribuciones probabilísticas ni los gráficos $Q-Q$. El lector puede inferirlo a partir del test estadístico de contraste de hipótesis o la medida de asociación reportados. En las siguientes secciones expondremos las medidas de asociación (paramétricas y no paramétricas) y los test de contraste de hipótesis (de nuevo, paramétricos y no paramétricos) que hemos utilizado en el análisis de los datos.

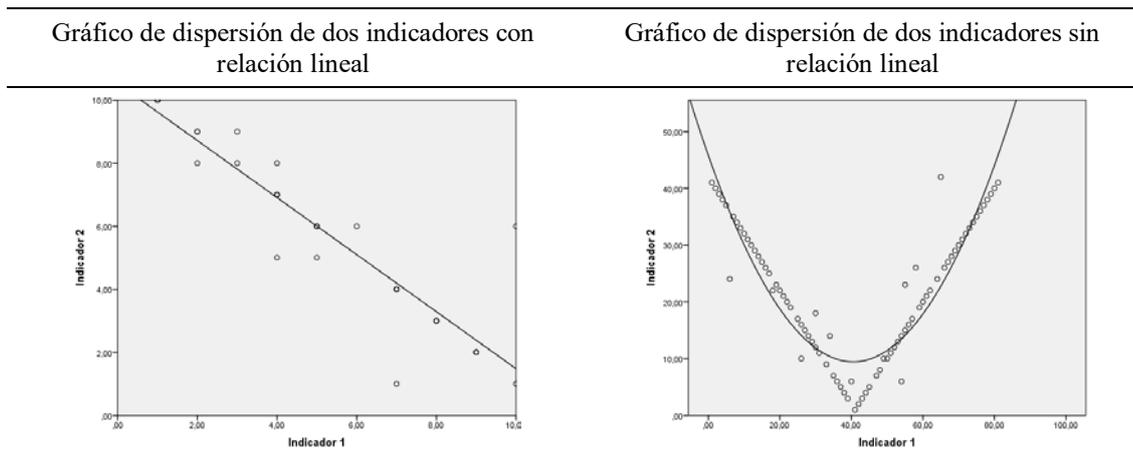
7.2.3.3. Medidas de asociación

Existen varios procedimientos para medir la asociación entre indicadores. Estos se dividen según la naturaleza del indicador: medidas para indicadores cuantitativos y para indicadores cualitativos y semicuantitativos.

MEDIDAS DE ASOCIACIÓN PARA INDICADORES CUANTITATIVOS

En el caso de medir la asociación entre indicadores cuantitativos continuos u ordinales, utilizamos las correlaciones (Pardo y San Martín, 2010; Mellinger y Hanson, 2017). En el caso de indicadores cuantitativos ordinales, debe tenerse en cuenta que la cantidad de valores distintos sea abundante, puesto que si la cantidad es muy pequeña las correlaciones pueden no medir correctamente la asociación. En ese caso, es recomendable combinar categorías ordinales y utilizar medidas de asociación para indicadores cualitativos. Las correlaciones se aplican cuando al crear un gráfico de dispersión se puede trazar una línea de ajuste recta entre los valores de los indicadores. Por ejemplo, esto no sucede cuando la relación entre los indicadores es exponencial, puesto que la línea de ajuste es curva. En la TABLA 7.9 se muestran dos gráficos de dispersión. En el gráfico de la izquierda, los dos indicadores presentan una relación lineal, mientras que en el gráfico de la derecha la curva de ajuste demuestra que la relación entre los dos indicadores no es lineal.

TABLA 7.9. Ejemplos de gráficos de dispersión para dos indicadores cuya relación es lineal y para dos indicadores cuya relación no lo es



En nuestro estudio, todas las relaciones son lineales. Para determinarlo, antes de aplicar las correlaciones se han creado gráficos de dispersión y se ha comprobado el tipo de línea de ajuste.

En estadística, generalmente se usan dos correlaciones. Una de ellas se utiliza al usar estadística paramétrica y la otra en estadística no paramétrica:

- Correlación de Pearson. Se utiliza en estadística paramétrica.
- Correlación de Spearman. Es la correlación más utilizada en estadística no paramétrica y la que usamos en nuestro estudio debido a su robustez frente a otras correlaciones de tipo no paramétricas, como las Tau a, b y c de Kendall. Aunque varios estudios han investigado las diferencias entre la correlación de Spearman y la Tau b de Kendall (Kruskal, 1958), que es la más robusta de las tres Tau (Pardo y San Martín, 2010), y no se han observado grandes diferencias (Winner, 2006), lo cierto es que las Tau a, b y c son demasiado sensibles debido a la exclusión (en el caso de la Tau a) o la inclusión (en el caso de la Tau b y c) de los empates de las categorías ordinales de los dos conjuntos de datos entre los cuales se mide la asociación (Pardo y San Martín, 2010).

Tanto la correlación de Pearson como la de Spearman ofrecen el mismo tipo de información: 1) el grado de asociación de los dos indicadores en una escala del -1 al 1, y 2) el tipo de asociación (positiva o negativa). Además, *SPSS* ofrece el valor de significancia para las dos correlaciones.

Para la interpretación de los resultados de las correlaciones debe tenerse en cuenta el signo del coeficiente de correlación. Cuando el signo es positivo, la interpretación toma las siguientes posibilidades:

- los valores del indicador A ascienden a medida que ascienden los valores del indicador B;
- los valores del indicador A descienden a medida que descienden los valores del indicador B.

Cuando el signo es negativo, la interpretación puede tomar las siguientes dos posibilidades:

- los valores del indicador A ascienden a medida que descienden los valores del indicador B;
- los valores del indicador B ascienden a medida que descienden los valores del indicador A;

Si bien a partir del coeficiente de correlación negativo solamente podemos determinar que los indicadores se mueven en direcciones opuestas, para determinar cuál de las dos interpretaciones se aplica al coeficiente es necesario utilizar gráficos de dispersión, donde sí se refleja qué dirección toma cada indicador.

No existe una escala de interpretación de los coeficientes de correlación que sea común para la ciencia. Sí parece haber cierto acuerdo en que los coeficientes superiores a 0,8 (o -0,8) indican de una asociación fuerte (Pardo y San Martín, 2010). En nuestro estudio consideramos relevantes los coeficientes que se sitúen a partir del 0,5 (o -0,5). Desde este punto a 0,8 (o -0,8) se considerarán coeficientes de correlación medios. En los coeficientes por debajo de 0,5 (o -0,5) no se considerará relevante la asociación entre los dos indicadores.

MEDIDAS DE ASOCIACIÓN PARA INDICADORES CUALITATIVOS Y SEMICUANTITATIVOS

En este tipo de indicadores, el test que se usa con mayor frecuencia es el test de la ji al cuadrado (Pardo y San Martín, 2010). Este test analiza la relación entre dos indicadores mediante el uso de tablas de contingencia y determina si las diferencias en las proporciones de la tabla son atribuibles a la aleatoriedad de la muestra o bien si hay cierta relación entre las proporciones.

A pesar de que este test proporciona el valor de significancia, el estadístico de la χ^2 al cuadrado no aporta un valor del grado de relación fácil de interpretar, puesto que no se sitúa en una escala fija ni indica si la relación es positiva o negativa. Para solucionar parcialmente esta dificultad, se utiliza conjuntamente con el test de la χ^2 al cuadrado la V de Cramér (Pardo y San Martín, 2010). Este estadístico interpreta el estadístico de la χ^2 al cuadrado en una escala del 0 al 1, donde cero indica independencia absoluta de los indicadores y 1 dependencia absoluta. A pesar de ser una ayuda para determinar la fuerza de asociación entre los dos indicadores, este estadístico no aporta información sobre las asociaciones negativas (es decir, cuando los indicadores toman direcciones contrarias). En esos casos, es necesario complementar el resultado con gráficos de barras.

7.2.3.4. Test de contraste de hipótesis

En este apartado presentamos los test de contraste de hipótesis que hemos usado en el análisis de los datos del experimento (Pardo y San Martín, 2010; Balling y Hvelplund, 2015; Mellinger y Hanson, 2017). Todos los test se han utilizado para comparar grupos independientes.

En todos los test se ha establecido un nivel de significancia de 0,05 indicado con la p de *p-value*. Cuando se comprueba si un grupo obtiene una puntuación superior o inferior que otro grupo, el nivel de significancia es unilateral. Cuando simplemente se buscan diferencias entre grupos se establece un nivel de significancia bilateral.

A continuación, enumeramos los test de contraste de hipótesis utilizados para comparar dos grupos independientes.

Test de la t de Student. Este test se utiliza para comparar dos grupos independientes cuyos datos cuantitativos se distribuyen siguiendo alguna de las distribuciones probabilísticas (Pardo y San Martín, 2010). La t de Student para muestras independientes cuenta con dos versiones: para varianzas iguales y para varianzas no iguales. Para determinar qué opción se debe utilizar, deben compararse las varianzas de los dos grupos con el test de Levene para la igualdad de varianzas. Cuando el valor de significancia es inferior a 0,05 se determina que las varianzas no son iguales. Cuando se reporta este estadístico, siempre se indica qué opción se ha utilizado, se indica entre paréntesis los grados de libertad, se indica el valor del estadístico t , el error estándar de la media (abreviado como EEM) y finalmente el valor de significancia.

Test de la U de Mann-Whitney. Se trata de un test no paramétrico para comparar dos grupos independientes cuyos datos cuantitativos no se distribuyen siguiendo ninguna de las distribuciones probabilísticas (Pardo y San Martín, 2010). Cuando se reporta el resultado del test, se ofrece el valor del estadístico U y el valor de significancia.

En el caso de los indicadores cualitativos o semicuantitativos dicotómicos, se utiliza el test exacto de Fisher al comparar dos grupos independientes (Pardo y San Martín, 2010). Se trata de un test bastante conservador y, en consecuencia, tiende a no observar diferencias entre los dos grupos. Este test calcula únicamente el valor de p , por lo que al reportar los resultados de este test solamente se ofrece este valor.

Test de la χ^2 al cuadrado. Además de servir para medir la asociación entre indicadores cualitativos o semicuantitativos, este test también se utiliza para identificar diferencias entre dos grupos (también es posible hacerlo con más de dos grupos, pero en el análisis no lo hemos usado con esa finalidad). En concreto, el test mide la diferencia de las distribuciones de las categorías en cada grupo que se compara (Pardo y San Martín, 2010). Cuando se reportan los resultados del test, se ofrece en primer lugar los grados de libertad entre paréntesis, seguidos del valor del estadístico χ^2 y del valor de significancia.

A continuación, presentamos los test que se utilizan para comparar más de dos grupos:

ANOVA (análisis de la varianza). Este procedimiento compara más de dos grupos independientes cuando se cumplen las tres condiciones principales siguientes (Pardo y San Martín, 2010): 1) los datos de todos los grupos siguen una distribución probabilística, 2) los datos cumplen con el principio de igualdad de varianzas, y 3) los grupos son independientes. En nuestro estudio, todos los ANOVA son de un factor (es decir, solamente se introduce una variable independiente en el test). Cuando el resultado del test es estadísticamente significativo indica que las medias de los grupos son distintas. Sin embargo, el ANOVA de por sí no proporciona la información de qué par de grupos son distintos entre sí. Para ello se aplican test *post-hoc*, que comparan los grupos de dos en dos. Si bien existen una gran cantidad de test *post-hoc*, el más conservador es el test de Scheffé (Hilton y Armstrong, 2006, p. 36) y por este motivo es el que usamos en nuestro estudio. Cuando se reporta el resultado de un ANOVA, entre paréntesis se ofrecen en primer lugar los grados de libertad del factor (la variable independiente) y en segundo lugar los grados de libertad del indicador, les sigue el valor del estadístico F y finalmente

se presenta el valor de significancia. Si el resultado es estadísticamente significativo, se enumeran los pares de grupos en los cuales el test de Scheffé ha encontrado una diferencia estadísticamente significativa y se reporta el valor de significancia entre paréntesis para cada par.

Test H de Kruskal-Wallis. Este test sirve para comparar más de dos grupos cuyos datos cuantitativos no siguen ninguna de las distribuciones probabilísticas (Pardo y San Martín, 2010). Como en el caso del ANOVA, el resultado estadísticamente significativo del test indica que los grupos son distintos. Para saber en qué par de grupos se encuentran las diferencias, debe utilizarse el test de la U de Mann-Whitney como test *post-hoc*. Cuando se reportan los resultados de este test, se ofrece entre paréntesis los grados de libertad, seguidos por el valor del estadístico H y finalmente se ofrece el valor de significancia. Si este es significativo, se ofrece el valor de significancia para cada par de grupos que son diferentes.

Finalmente, en el análisis de datos hemos utilizado un test estadístico de gran utilidad para el objetivo de nuestro estudio. Se trata del test Jonckheere-Terpstra. Este test se aplica cuando la variable independiente es ordinal con más de dos grupos y los datos del indicador son cuantitativos y no siguen ninguna distribución probabilística (Everitt, 1998, pp. 174–175). Por tanto, se trata de un test no paramétrico. En concreto, mide si existe una tendencia estadísticamente significativa entre una variable independiente ordinal y un indicador cuantitativo. Es decir, con este test podemos comprobar si a medida que asciende la variable independiente (en nuestro caso el curso, que es una variable ordinal: primero, segundo, tercero y cuarto), el indicador medido asciende (o desciende, según se indique como hipótesis a testar). Para nosotros es una buena manera de observar si hay progresión a medida que avanza la adquisición de la competencia cultural y de la competencia traductora y si esta es estadísticamente significativa. Así pues, usamos el test de Jonckheere-Terpstra para observar si la tendencia que presenta el indicador y la variable independiente es significativa. Cuando se reporta el resultado de este test, se ofrece el valor del estadístico T de Jonckheere-Terpstra, seguido del valor del estadístico z y del valor de significancia.

Debe destacarse que en los test de comparación de más de dos grupos independientes no se incluye el grupo de traductores. Por tanto, se comparan solamente los estudiantes de primer curso, segundo curso, tercer curso y cuarto curso.

7.2.3.5. Procedimientos de regresión

El objetivo de todo procedimiento de regresión es explicar el comportamiento de un indicador a partir de otros indicadores, ya sean cuantitativos, cualitativos o semicuantitativos. Con los procedimientos de regresión es posible efectuar pronósticos sobre el indicador que se está estudiando (Pardo y San Martín, 2010; Balling y Hvelplund, 2015; Mellinger y Hanson, 2017).

En nuestro estudio utilizamos dos tipos de regresión: la regresión lineal múltiple y la regresión logística multinomial. En este apartado describimos el uso de estos dos procedimientos y cómo se han reportado los resultados.

REGRESIÓN LINEAL MÚLTIPLE

La regresión lineal múltiple se utiliza al querer explicar el comportamiento de un indicador cuantitativo a partir de dos o más indicadores distintos (denominados variables pronosticadoras), ya sean cuantitativos, cualitativos o semicuantitativos. Para aplicar el análisis de regresión logística debe cumplirse una serie de criterios: la linealidad, la no colinealidad, la independencia de observaciones, la normalidad y la homocedasticidad.

El supuesto de linealidad significa que, al usar un modelo de regresión lineal, se presupone que el tipo de relación entre las variables pronosticadoras y el indicador es lineal. Para determinar si se cumple el supuesto deben calcularse los coeficientes de correlación entre el indicador y cada variable pronosticadora. El supuesto de no colinealidad se refiere a que las variables pronosticadoras no sean funciones lineales perfectas de otras variables pronosticadoras. Para ello debe comprobarse la tolerancia del estadístico de colinealidad. En este estadístico, los valores inferiores a 0,10 indican problemas de colinealidad (Pardo y San Martín, 2010). En cuanto a la independencia de observaciones, este supuesto significa que los errores poblacionales (las estimaciones de las diferencias entre los valores observados y los pronosticados) tienden a tener media cero y que son independientes entre sí. Para comprobarlo se utiliza el estadístico de Durbin-Watson, que toma valores entre 0 y 4. Los valores cercanos a 2 indican que las estimaciones son independientes. El rango de tolerancia de este estadístico es de 1,5 a 2,5 (Draper y Smith, 1998; Pardo y Ruiz, 2012, p. 418).

El supuesto de normalidad significa que el indicador debe seguir la distribución probabilística normal. En el apartado 7.2.3.2. *Procedimientos de comprobación de las distribuciones probabilísticas* hemos presentado los métodos para comprobar este

supuesto. La homocedasticidad significa que las poblaciones tienen la misma varianza. Para comprobar este supuesto, debe crearse un gráfico de dispersión con los pronósticos del modelo y los residuos (las diferencias entre los valores observados y los pronosticados de la muestra). Si los puntos están distribuidos homogéneamente a lo largo del eje horizontal de los residuos de valor cero, se cumple el supuesto de homocedasticidad (Pardo y San Martín, 2010).

Otro aspecto importante es la comprobación de la existencia de casos atípicos e influyentes en el modelo. Los casos atípicos son casos inusuales que no se parecen al resto (Pardo y San Martín, 2010). Un caso influyente, además de ser atípico, es aquel que altera de forma importante los resultados del análisis de regresión (Pardo y San Martín, 2010). Los casos atípicos del indicador se determinan mediante el cálculo de los residuos studentizados. Los que toman un valor mayor que 3 indican la existencia de un caso atípico. Los casos atípicos de las variables pronosticadoras se detectan mediante el cálculo de la influencia. Cuanto mayor es el valor de la influencia más se aleja el caso de las puntuaciones medias. Según Pardo y San Martín (Pardo y San Martín, 2010; Stevens, 1992), los valores menores que 0,2 son poco problemáticos, los valores entre 0,2 y 0,5 son arriesgados y los valores mayores que 0,5 deben revisarse. Los casos influyentes se detectan mediante el cálculo de las distancias de Cook. El valor que toma esta medida, si es menor que 1, no es problemático (Pardo y San Martín, 2010).

REGRESIÓN LOGÍSTICA MULTINOMIAL

La regresión logística multinomial sirve para pronosticar un indicador cualitativo de más de una categoría a partir de dos o más indicadores (denominados variables pronosticadoras), ya sean cuantitativos, cualitativos o semicuantitativos. Los supuestos que deben cumplirse en un análisis de regresión logística multinomial son la linealidad, la no colinealidad y la independencia de observaciones.

En el caso de las regresiones logísticas multinomiales, la linealidad entre el indicador y las variables pronosticadoras se basa en el *logit*, la transformación logística de una proporción (Everitt, 1998, p. 196). En el procedimiento de regresión logística se calcula la probabilidad de que cada valor de la variable pronosticadora ocurra frente a que no ocurra respecto al indicador modelizado (Allison, 2015). Es decir, la función *logit* transforma cada valor de cada variable pronosticadora en una variable dicotómica a la cual se le calcula la probabilidad de que el valor ocurra respecto al indicador. En

consecuencia, la regresión logística «estima, para el logit de Y [del indicador], un cambio constante de tamaño $\hat{\beta}_j$ por cada unidad que aumenta X_j [de la variable pronosticadora] [...]» (Pardo y Ruiz, 2012, p. 203). El cambio constante marca la relación lineal del modelo de regresión logística. Por tanto, el *logit* es una función de enlace porque vincula la probabilidad del indicador a la función lineal de las variables pronosticadoras. Para comprobar la linealidad, el procedimiento es distinto al de la regresión lineal, explicado en el apartado anterior. En este caso, se debe observar la relación entre el *logit* del indicador y los coeficientes de regresión de cada categoría de las variables pronosticadoras. Si la relación es lineal, se espera que para cada aumento del *logit*, los coeficientes de regresión de las categorías de la variable pronosticadora asciendan o descendan acercándose a la linealidad.

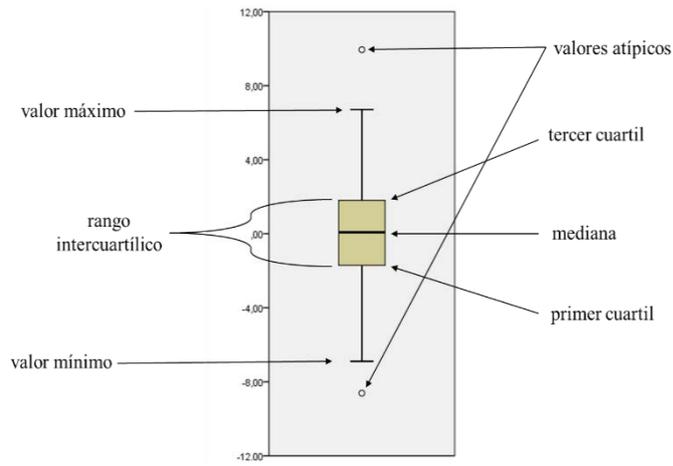
En el caso de la no colinealidad y la independencia, se siguen los mismos procedimientos que los que se aplican para la regresión logística.

7.2.4. Gráficos

Además de los histogramas (cf. 7.2.3.2. *Procedimientos de comprobación de las distribuciones probabilísticas*), los gráficos de dispersión (cf. 7.2.3.3. *Medidas de asociación*) y los gráficos *Q-Q* (cf. 7.2.3.2. *Procedimientos de comprobación de las distribuciones probabilísticas*), en el análisis de los datos también hemos utilizado gráficos *P-P* (*probability-probability*). Este gráfico funciona de la misma manera que los gráficos *Q-Q* y tiene el mismo objetivo, aunque en ciertos procedimientos como en regresión se tiende a utilizar más los gráficos *P-P* (Everitt, 1998, p. 263).

Otro tipo de gráficos que hemos utilizado son los diagramas de caja. Estos diagramas son muy útiles para describir los indicadores y facilitan la comparación entre grupos. En un diagrama de caja se ofrece la siguiente información: la mediana (o segundo cuartil), el primer cuartil y el tercero, el rango intercuartílico, el máximo (o cuarto cuartil) y el mínimo, el rango y los casos atípicos (Pardo et al., 2009, p. 113). En la FIGURA 7.3 se representa un diagrama de caja y se indica la información que proporciona.

FIGURA 7.3. Ejemplo de diagrama de caja con el tipo de información proporcionada



Parte III. Medición y resultados del experimento sobre adquisición de la competencia cultural del traductor

8. Aceptabilidad

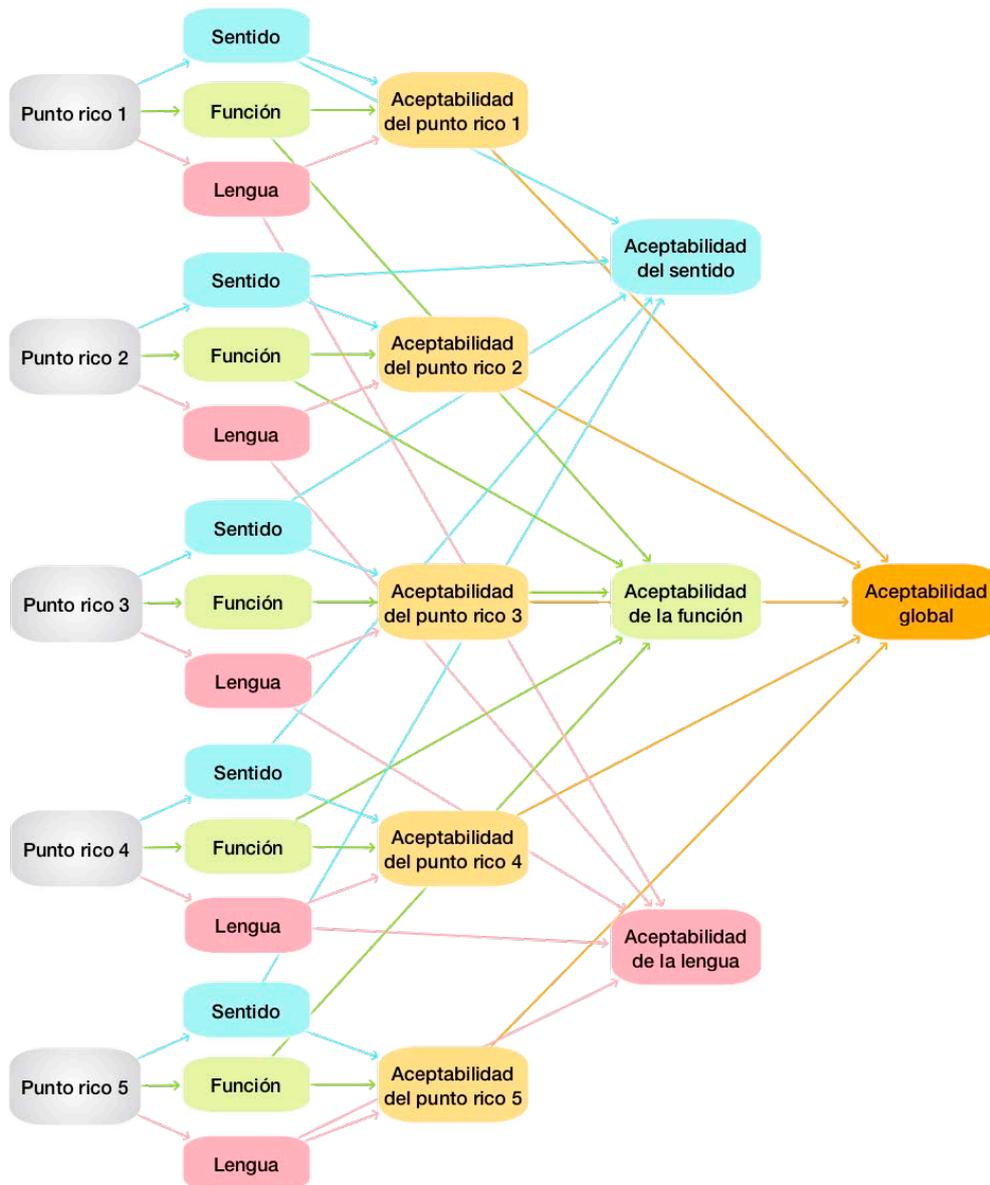
8.1. Caracterización del indicador

TABLA 8.1. Indicador transversal *Aceptabilidad*

ACEPTABILIDAD (basado en PACTE, 2009, 2017a) Indicador transversal	
Definición	Calidad de las soluciones propuestas en relación con (a) la transmisión del sentido del texto, (b) el mantenimiento de la función de la traducción (encargo de traducción, expectativas de los lectores y convenciones textuales en la cultura de llegada), y (c) el uso adecuado de la lengua. (PACTE, 2009).
Hipótesis transversales	E. Existe una relación entre el grado de competencia cultural y la aceptabilidad de las soluciones obtenidas en la traducción de los culturemas. O. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, mayor es la aceptabilidad de las traducciones.
Instrumentos	Traducciones.
Medición	Medición cualitativa y cuantitativa de la calidad de las soluciones traductoras de los puntos ricos en cuanto al sentido, la función y el uso de la lengua en tres niveles: aceptable, semiaceptable y no aceptable.

Entendemos la aceptabilidad como un indicador de la calidad de las traducciones. Relacionamos la calidad del producto con tres aspectos: la transmisión del sentido del texto original, el cumplimiento con la función de la traducción y el uso adecuado de la lengua (PACTE, 2017a). Se mide la relación de la aceptabilidad con los indicadores del experimento para determinar si existe relación entre ellos. En este apartado, se presenta la media y la desviación estándar por grupo experimental para los siguientes aspectos y en el siguiente orden: 1) la aceptabilidad global (la media de la aceptabilidad de los cinco puntos ricos), 2) la aceptabilidad por punto rico (la media de la aceptabilidad del sentido, la función y el uso de la lengua en cada punto rico), y 3) la aceptabilidad por factor: el sentido, la función y el uso de la lengua (la media de aceptabilidad de cada factor de los cinco puntos ricos). En la FIGURA 8.1 se muestra la composición del análisis de la aceptabilidad global, por punto rico y por factor.

FIGURA 8.1. Composición del cálculo de la aceptabilidad (por punto rico, por factor y la aceptabilidad global)



8.1.1. Criterios de evaluación de la aceptabilidad de los puntos ricos

Para la evaluación de las soluciones, se establecieron unos criterios *a priori*. En el proceso de evaluación participaron dos evaluadores. Ambos eran docentes del Grado en Traducción e Interpretación de la Universitat Autònoma de Barcelona y traductores profesionales. Uno era nativo de la lengua alemana y el otro era nativo del español. La evaluación se hizo conjuntamente. De esta manera se reducía el posible sesgo que podría haber en la evaluación si solamente participaba un evaluador.

Los criterios de evaluación se probaron con las soluciones aportadas por los sujetos que participaron en la prueba piloto (cf. 4.2. *Prueba piloto*). De esta manera se determinó si los criterios apriorísticos estaban bien definidos o si necesitaban ser redefinidos.

En la TABLA 8.2 desglosamos los criterios de evaluación de cada punto rico basándonos en PACTE (2017a). Además, aportamos ejemplos extraídos de la prueba piloto.

TABLA 8.2. Criterio de evaluación de la aceptabilidad de los puntos ricos seleccionados

Punto rico 1 – título (ámbito: cultura lingüística) Lautstark gegen die Ostalgie	
Problema extralingüístico, de intencionalidad y pragmático	Problema del texto original: captar la intencionalidad del título periodístico con uso de neologismo (<i>Ostalgie</i>). Problema de la traducción: encontrar un título informativo y coherente con el texto.
Rasgos relevantes	Título con referencia al contenido del artículo y marcado culturalmente con un neologismo que sirve de juego de palabras.
Solución del diccionario bilingüe	Nostalgia por la antigua Alemania del Este (fuente: <i>Pons.de</i>)
Aceptabilidad	Soluciones aceptables: título informativo, coherente con el texto y con la función de la traducción y que salvaguarde la referencia cultural para el lector español. Soluciones semiaceptables: título que salvaguarda la referencia cultural para el lector español, es coherente con el texto, pero demasiado largo para ser un título. Soluciones no aceptables: título no informativo, sin gancho, incoherente con el texto y que no salvaguarda la referencia cultural.
Ejemplos	Solución aceptable: «Fuertes protestas contra la nostalgia por la antigua Alemania del Este» / «Alboroto contra la nostalgia por la antigua Alemania del Este» Solución semiaceptable: «Protesta contra la nostalgia de los alemanes del Este hacia su antigua república» / «Gran protesta contra la Ostalgie, la nostalgia por la vida en la RDA» Solución no aceptable: «Protesta contra la “Ostalgie”» / «En voz alta contra la vida en la antigua Alemania del Este» / «“Ostalgie” ¹ Nostalgia por la antigua Alemania del Este»
Punto rico 2 – ámbito: medio natural	
[...] auf den Platz im Herzen der Spreemetropole , der bis 1989 geteilt und eine Ödnis war [...]	
Problema extralingüístico, de intencionalidad y pragmático	Problema del texto original: entender la referencia a la ciudad de Berlín Problema de la traducción: ofrecer una solución de acuerdo con los conocimientos supuestos del lector español.

Rasgos relevantes	Referencia a Berlín. El lector español puede inferir que se trata de esta ciudad por la coherencia del texto o por los conocimientos que tenga de la ciudad.
Solución del diccionario bilingüe	Spree no aparece + metrópoli (<i>Metropole</i>) (fuente: <i>Pons.de</i>)
Aceptabilidad	<p>Soluciones aceptables: ofrecer una traducción que haga referencia directa a Berlín y que sea coherente con el texto.</p> <p>Soluciones semiaceptables: ofrecer una traducción con referencia al río Spree pero que no sea coherente con el texto.</p> <p>Soluciones no aceptables: entender <i>Spreemetropole</i> como un topónimo y copiarlo así en la traducción.</p>
Ejemplos	<p>Solución aceptable: «la plaza en el corazón de la capital alemana» / «la plaza situada en el corazón de Berlín»</p> <p>Solución semiaceptable: «la plaza que se encuentra en el corazón de la metrópoli del río Spree»</p> <p>Solución no aceptable: «la plaza del corazón de la capital del Spree» / «la plaza, que se encuentra en el corazón de Berlín (también conocida como Streemetropole, “metrópoli en el río Stree” en español)»</p>

Punto rico 3 – ámbito: patrimonio cultural

[...] dass zwei junge Männer in **Grenzeruniformen** auf einem Boxer-Kardan sich weiter mit Touristen fotografieren lassen [...]

Problema extralingüístico, de intencionalidad y pragmático	<p>Problema del texto original: captar la evocación de una imagen negativa (los uniformes de los soldados que se encargaban de vigilar que nadie saltara el muro con vida) que contrasta con la escena cómica descrita en el texto.</p> <p>Problema de la traducción: evocar una imagen similar a la que tiene un lector alemán y mantener el juego con la escena.</p>
Rasgos relevantes	Juego de contrastes con la imagen evocada y la escena, referencia a los soldados que vigilaban el muro (no una frontera cualquiera).
Solución del diccionario bilingüe	<i>Grenzer</i> : soldado fronterizo, aduanero / <i>Uniform</i> : uniforme (fuente: <i>Pons.de</i>)
Aceptabilidad	<p>Soluciones aceptables: soluciones que evocan un sentimiento similar al del lector alemán al leer el texto original que contraste con la escena.</p> <p>Soluciones semiaceptables: soluciones que pierden la referencia a los soldados que vigilaban el muro pero que mantienen el contraste entre la referencia y la escena.</p> <p>Soluciones no aceptables: soluciones que no evocan ningún tipo de contraste entre la referencia y la escena.</p>
Ejemplos	<p>Solución aceptable: «dos jóvenes vestidos con los temidos uniformes de la guardia fronteriza de la antigua RDA»</p> <p>Solución semiaceptable: «dos jóvenes [...] vestidos con uniformes de soldados fronterizos de la RDA» / «dos chicos jóvenes vestidos con <i>Grenzeruniformen</i> (los uniformes que llevaban los vigilantes de la frontera entre la RDA y la RFA)»</p> <p>Solución no aceptable: «dos jóvenes muchachos con uniformes fronterizos» / «dos jóvenes oficiales en uniforme»</p>

Punto rico 4 – ámbito: cultura social

[...] dass Studenten in die Rolle von Beamten des untergegangenen **Arbeiter- und Bauernstaates** schlüpfen, um Geld zu verdienen.

Problema extralingüístico, de intencionalidad y pragmático	Problema del TO: captar la denominación marxista-leninista que se aplicó como sinónimo a la RDA desde los años cincuenta. Problema de la traducción: encontrar una solución que mantenga la referencia a la RDA y haga referencia también al comunismo.
Rasgos relevantes	Referencia muy marcada al comunismo usada como sinónimo de la RDA
Solución del diccionario bilingüe	<i>Arbeiter</i> : obrero, trabajador; <i>Bauer</i> : peón, agricultor, labrador, campesino; <i>Staat</i> : estado (fuente: <i>Pons.de</i>)
Aceptabilidad	Soluciones aceptables: soluciones que mantienen la referencia al sistema político comunista de la RDA de manera coherente con el texto. Soluciones semiaceptables: soluciones que reflejan la referencia a la RDA, pero no hacen mención directa del comunismo. Soluciones no aceptables: soluciones que pierden la referencia al sistema político comunista de la RDA de y que no son coherentes con el texto.
Ejemplos	Solución aceptable: «una dictadura del proletariado» / «el Estado socialista» / «el antiguo estado comunista» Solución semiaceptable: «el ya extinguido Estado obrero y campesino (la RDA)» / «el ex estado de obreros y campesinos» Solución no aceptable: «el estado» / «un desaparecido estado obrero y de campesinos»

Punto rico 5 – cadena referencial

[...] und deren Reisepässe mit einem "Original DDR-Visum" des **Unrechtsstaats** versehen [...] Sie sind Opfer des **DDR-Regimes** [...] Geschäftemacher ein fast beschauliches, skurriles Bild der **SED-Diktatur** zeichnen [...]

Problema extralingüístico y pragmático	Problema del texto original: reconocer la relación entre los elementos del punto rico. Problema de la traducción: encontrar una solución que refleje la relación entre los tres elementos sin repetirlos y con una connotación negativa.
Rasgos relevantes	Categorización negativa del gobierno de la República Democrática de Alemania y del Partido Socialista Unificado Alemán con conceptos sinónimos
Solución del diccionario bilingüe	No aparece para <i>Unrechtstaat</i> (<i>Rechtstaat</i> : estado de derecho) / DDR: República Democrática Alemana, <i>Regime</i> : régimen / SED: Partido Socialista Unificado Alemán (partido del gobierno en la ex-RDA), <i>Diktatur</i> : dictadura (fuente: <i>Pons.de</i>)
Aceptabilidad	Soluciones aceptables: soluciones coherentes entre ellas que mantengan el carácter negativo de los culturemas y que no se repitan. Soluciones semiaceptables: soluciones coherentes pero que neutralizan el aspecto negativo de los culturemas o que se repiten. Soluciones no aceptables: soluciones nada coherentes entre ellas.

Ejemplos	<p>Solución aceptable: «el estado tirano» / «el antiguo Estado totalitario» [...] «víctimas del régimen de la antigua RDA» / [...] «la dictadura del Partido» / «la dictadura del Partido Socialista Unificado Alemán»</p> <p>Solución semiaceptable: «un Estado lleno de injusticia» / «la injusta RDA» [...] «el régimen de la Alemania Oriental» / «la RDA» [...] «la dictadura del PSUA (principal partido de la RDA)» / «la dictadura de la RDA»</p> <p>Solución no aceptable: «el estado de no-derecho» / «el Unrechtsstaats¹» ¹ Término peyorativo utilizado para designar aquellos estados que no cumplen con la ley» [...] «el régimen del este» / «el régimen de la DDR» [...] «el SED» / «una dictadura de la SED»</p>
----------	---

8.1.2. Medición y permutaciones

Cada punto rico se evalúa desde el punto de vista del sentido, de la función y del uso de la lengua. A cada uno de estos factores se le asigna la categoría aceptable (A), semiaceptable (SA) o no aceptable (NA). En el punto rico 5 (la cadena referencial), se analiza cada elemento por separado.

Una vez evaluados cada uno de los factores de cada punto rico, se permutan las categorías asignadas para obtener una valoración final de la aceptabilidad. A cada categoría de aceptabilidad final se le asigna un valor numérico: A = 1, SA = 0,5 y NA = 0. La permutación se presenta en la TABLA 8.3.

TABLA 8.3. Permutación de la aceptabilidad en cuanto al sentido, la función y la lengua (PACTE, 2008, 2009, 2017a)

Valoración por factor			Valoración final	Valor numérico
Sentido	Función	Lengua		
A	A	A		
A	A	SA	A	1,0
A	SA	A		
SA	A	A		
A	SA	SA		
A	A	NA		
A	SA	NA		
A	NA	A	SA	0,5
A	NA	SA		
SA	SA	A		
SA	SA	SA		
SA	A	SA		
A	NA	NA		
SA	SA	NA		
SA	A	NA		
SA	NA	A		
SA	NA	SA		
SA	NA	NA		
NA	A	A		
NA	SA	A	NA	0,0
NA	SA	SA		
NA	SA	NA		
NA	A	SA		
NA	A	NA		
NA	NA	A		
NA	NA	SA		
NA	NA	NA		

En el caso del punto rico 5, se obtienen tres valoraciones finales, una para cada elemento de la cadena referencial. Para obtener una única valoración, se permuta la valoración final de los tres elementos tal como se muestra en la siguiente tabla partiendo de la idea que la categoría no aceptable en el primer elemento de la cadena referencial desvirtúa los siguientes. La permutación para el punto rico 5 se presenta en la TABLA 8.4.

TABLA 8.4. Permutación de los tres elementos del punto rico 5 (cadena referencial)

Punto rico 5 Elemento 1	Punto rico 5 Elemento 2	Punto rico 5 Elemento 3	Permutación
A	A	A	A (1)
A	A	SA	
A	SA	A	
SA	A	A	
A	A	NA	SA (0,5)
A	SA	SA	
A	SA	NA	
A	NA	A	
A	NA	SA	
SA	A	SA	
SA	A	NA	
SA	SA	A	
SA	SA	SA	
SA	NA	A	
A	NA	NA	NA (0)
SA	SA	NA	
SA	NA	SA	
SA	NA	NA	
NA	A	A	
NA	A	SA	
NA	A	NA	
NA	SA	A	
NA	SA	SA	
NA	SA	NA	
NA	NA	A	
NA	NA	SA	
NA	NA	NA	

Una vez obtenida la aceptabilidad de los cinco puntos ricos y reconvertida en valores numéricos, se calcula la media y la desviación estándar de los cinco puntos ricos por grupo experimental.

8.2. Resultados

Se realizó un análisis descriptivo de los resultados generales por grupo experimental, por punto rico y por factor (sentido, función y uso de la lengua). Los resultados se presentan en ese orden, siguiendo la presentación de resultados de PACTE en el experimento de Adquisición de la Competencia Traductora (2014, 2015, pendiente de aceptación-b).

8.2.1. Aceptabilidad global

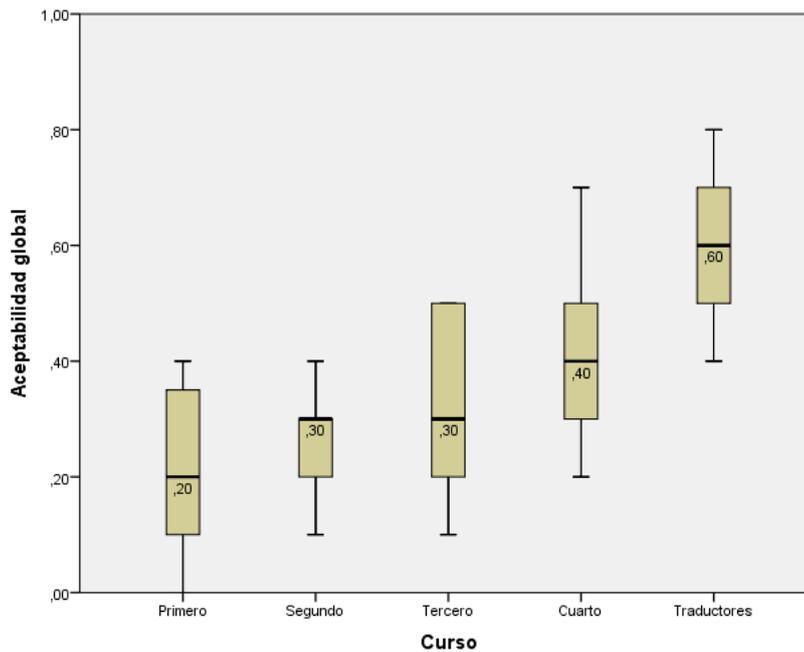
En la TABLA 8.5 se presentan los resultados de aceptabilidad por grupo experimental. Se reporta la media y entre paréntesis la desviación estándar.

TABLA 8.5. Media de aceptabilidad global (desviación estándar entre paréntesis)

	Aceptabilidad global
Primero	0,22 (0,14)
Segundo	0,26 (0,09)
Tercero	0,34 (0,16)
Cuarto	0,43 (0,18)
Traductores	0,61 (0,14)

En este indicador se da una evolución creciente, con cambios leves de segundo (0,26) a tercer curso (0,34) y de tercer a cuarto curso (0,43). El test Jonckheere-Terpstra muestra que, a mayor curso, mayor es la aceptabilidad de las soluciones ($T_{JT} = 361,00$; $z = 2,923$; $p = 0,003$). Destaca especialmente el cambio leve de tercer a cuarto curso (de 0,34 a 0,43) y la diferencia entre cuarto curso y traductores profesionales (de 0,43 a 0,61; t de Student para varianzas iguales (17) = -2,420; EEM = 0,043; $p = 0,013$; contraste unilateral). En este último caso, de 0,18 puntos de diferencia, se observa que los estudiantes al final de la formación quedan muy lejos de la aceptabilidad de los traductores profesionales. La diferencia de 0,21 puntos de cuarto curso respecto a primero confirma la progresión en este indicador al final de la formación (t de Student para varianzas iguales (18) = -3,006; EEM = 0,060; $p = 0,013$; contraste unilateral).

FIGURA 8.2. Diagrama de caja para la aceptabilidad global de los cinco grupos experimentales



Si tomamos la mediana como estadístico descriptivo de tendencia central (FIGURA 8.2), observamos de nuevo la evolución creciente que describíamos anteriormente. Es destacable que el rango más pequeño se observa en segundo curso (0,30). El rango intercuartílico también es el más pequeño (0,10), lo que indica que segundo curso es el que registra una dispersión menor de los datos de los sujetos. Primer y tercer curso obtienen el mismo rango intercuartílico (0,30) y, de hecho, es el más amplio de todos los grupos experimentales. En estos cursos es donde se produce una mayor dispersión.

Cuarto curso y traductores comparten rango intercuartílico (0,20), es decir, estos dos grupos tienen una dispersión similar. Sin embargo, el rango del grupo de cuarto curso es algo mayor (0,50), puesto que el máximo de este grupo asciende hasta el tercer cuartil del grupo de traductores (0,70) y el mínimo desciende hasta el primer cuartil de segundo y de tercer curso (0,20). Este rango tan amplio indica que al final de la formación, a pesar de que no hay una variación extremadamente grande dentro del grupo de cuarto curso, hay sujetos que por un lado obtienen valores de aceptabilidad tan bajos como los sujetos con la aceptabilidad más baja de segundo curso y, por otro lado, hay sujetos que obtienen valores de aceptabilidad tan altos como los de los traductores con la aceptabilidad más alta.

Es destacable también que los rangos intercuartílicos de cuarto curso y de traductores no llegan a tocarse, lo que da más peso a la afirmación de que al final de la formación los

estudiantes de cuarto curso quedan lejos de la aceptabilidad obtenida por los traductores profesionales.

De los resultados descritos se deduce que:

1) En ningún grupo de estudiantes se superan los 0,5 puntos de aceptabilidad y, en consecuencia, podemos afirmar que la habilidad de resolución de problemas de traducción de índole cultural en el caso de los estudiantes de alemán como segunda lengua extranjera es bajo.

2) Los traductores profesionales obtienen una media de aceptabilidad baja en comparación con la media que obtuvieron los traductores profesionales que participaron en el experimento de Competencia Traductora de PACTE, que fue de 0,73 (PACTE, 2009, p. 218). Esto indica que la resolución de problemas de índole cultural plantea dificultades a los profesionales a la hora de encontrar soluciones aceptables.

3) Desde primero hasta tercero, la aceptabilidad asciende paulatinamente, con un ritmo constante: de primero a segundo curso sube 0,04 puntos, de segundo a tercero 0,06 puntos y de tercero a cuarto curso 0,09 puntos. Parece haber una progresión constante, aunque ligera, causada principalmente por la adquisición de la lengua extranjera (que en el caso de primer curso han empezado en el nivel A1 del MCER), el aprendizaje de herramientas de documentación en las clases de traducción del alemán como segunda lengua extranjera y también el aprendizaje explícito (en el aula de lengua) e implícito (en tareas de traducción) de aspectos culturales relacionados con Alemania (TABLA 6.11).

4) La diferencia entre cuarto curso y traductores profesionales, que es de 0,18 puntos, indica que los traductores profesionales han desarrollado la competencia traductora a un nivel mayor. La experiencia profesional les ha ayudado a desarrollar la subcompetencia estratégica e instrumental y, con los años, han podido mejorar las subcompetencias bilingüe y extralingüística. En conclusión, al final de la formación los estudiantes de alemán como segunda lengua extranjera no han desarrollado suficientemente las competencias cultural y traductora como para ofrecer soluciones tan aceptables como las de los traductores profesionales.

5) Desde segundo hasta cuarto curso, la dispersión de los datos de los grupos va aumentando progresivamente. Probablemente, esto se deba a una mayor diferenciación de los sujetos en su desarrollo individual del aprendizaje de la traducción y de la competencia cultural.

8.2.2. Aceptabilidad por punto rico

En la TABLA 8.6 se presentan los datos de aceptabilidad por punto rico y por grupo experimental:

TABLA 8.6. Media de aceptabilidad por punto rico (desviación estándar entre paréntesis)

	Punto rico 1 Cultura lingüística	Punto rico 2 Medio natural	Punto rico 3 Patrimonio cultural	Punto rico 4 Cultura social	Punto rico 5 Cadena referencial
Primero	0,32 (0,46)	0,45 (0,52)	0,09 (0,20)	0,00 (0,00)	0,23 (0,41)
Segundo	0,31 (0,46)	0,50 (0,46)	0,25 (0,27)	0,13 (0,23)	0,13 (0,23)
Tercero	0,39 (0,49)	0,28 (0,44)	0,56 (0,30)	0,39 (0,49)	0,11 (0,33)
Cuarto	0,89 (0,33)	0,33 (0,50)	0,39 (0,22)	0,33 (0,50)	0,11 (0,22)
Traductores	0,70 (0,42)	0,55 (0,37)	0,50 (0,24)	0,70 (0,42)	0,50 (0,47)

Cuando se desglosa la aceptabilidad por punto rico, observamos lo siguiente:

Punto rico 1 (cultura lingüística). Se da una evolución creciente: la aceptabilidad para este punto rico se mantiene muy baja y sin cambios relevantes hasta cuarto curso (primer curso: 0,32; segundo curso: 0,31, y tercer curso: 0,39). En cuarto curso asciende hasta 0,89, un valor por encima del que obtienen los traductores profesionales (0,70). El salto muy importante de tercer a cuarto curso es estadísticamente significativo ($U = 18,50$; $Z = -2,26$; $p = 0,024$).

Punto rico 2 (medio natural). Se observa una evolución mixta. Hay un cambio leve creciente de primer a segundo curso, un salto decreciente importante de segundo a tercer curso (de 0,50 a 0,28) y un cambio leve creciente de tercer a cuarto curso. Al final de la formación se registra el valor de aceptabilidad más bajo (0,33) y, de hecho, los estudiantes de cuarto curso quedan lejos de la aceptabilidad de los traductores profesionales (0,55).

Punto rico 3 (patrimonio cultural). Se observa una evolución mixta: se da un ascenso desde primer curso hasta tercer curso con un salto creciente (de 0,09 a 0,25) y un salto creciente importante de segundo a tercer curso (0,25 y 0,56). De tercer a cuarto curso se produce un salto decreciente (de 0,56 a 0,39). De nuevo, los estudiantes de cuarto curso quedan lejos de la aceptabilidad obtenida por los traductores profesionales (0,50).

Punto rico 4 (cultura social). Se observa una evolución mixta: se registra un ascenso desde primer hasta tercer curso (de 0,00 a 0,39), con un salto creciente de primero a segundo y un salto importante de segundo a tercero. De tercer a cuarto curso se observa un cambio leve decreciente (0,33). Los traductores profesionales obtienen una aceptabilidad de 0,70 y se alejan de los estudiantes de cuarto curso.

Punto rico 5 (cadena referencial). Se observa una evolución decreciente: en primer curso se registra una aceptabilidad de 0,23 y desciende hasta cuarto curso (0,11) con un salto decreciente entre primero y segundo. En el caso de los traductores profesionales, la aceptabilidad es de 0,50 y estos se alejan del valor obtenido por los estudiantes de cuarto curso.

Al aplicar el test Jonckheere-Terpstra a cada punto rico, obtenemos que, en el caso de los puntos ricos 1 (cultura lingüística), 3 (patrimonio cultural) y 4 (cultura social) la aceptabilidad de las soluciones es mayor a medida que avanza la formación (punto rico 1: $T_{JT} = 337,00$; $z = 2,472$; $p = 0,013$; punto rico 3: $T_{JT} = 352,50$; $z = 2,980$; $p = 0,003$; punto rico 4: $T_{JT} = 318,00$; $z = 2,267$; $p = 0,023$).

De estos resultados se deduce lo siguiente:

1) El punto rico 1 (cultura lingüística) es el que obtiene la mayor aceptabilidad al final de la formación, siendo el salto entre tercero y cuarto de 0,50 puntos. El juego de palabras que causa el neologismo *Ostalgie* en el título del artículo se resuelve con mayor aceptabilidad a medida que avanza la formación.

2) Sorprendentemente, al principio de la formación los estudiantes obtienen una aceptabilidad similar a la de los traductores profesionales en el punto rico 2 (medio natural). Sin embargo, en tercero y cuarto hay un descenso importante de la aceptabilidad, posiblemente debido a una inadecuación a la función de la traducción.

3) En el caso del punto rico 3 (patrimonio cultural), hay un ascenso progresivo de la aceptabilidad de primero a tercero y un descenso importante en cuarto.

4) Al principio de la formación, el punto rico 4 (cultura social) es el que obtiene una aceptabilidad más baja, aunque al final de la formación la aceptabilidad llega a un nivel similar al del punto rico 2 (medio natural) y 3 (patrimonio cultural).

5) En el caso de la cadena referencial, observamos que la aceptabilidad a lo largo de la ACT es muy baja, lo que indica que no se ha sabido identificar correctamente los elementos de la cadena referencial y la relación entre ellos.

6) Al final de la formación, en cuatro de los cinco puntos ricos los estudiantes de cuarto curso obtienen medias que distan mucho de las de los traductores profesionales. Esto indica que el nivel de competencia traductora y de competencia cultural de los estudiantes de cuarto no está tan desarrollado como en el caso de los traductores profesionales.

8.2.3. *Aceptabilidad por factor*

En la TABLA 8.7 se presentan los datos de aceptabilidad por factor y por grupo experimental:

TABLA 8.7. Media de aceptabilidad por factor (desviación estándar entre paréntesis)

	Sentido	Función	Lengua
Primero	0,32 (0,17)	0,31 (0,17)	0,90 (0,07)
Segundo	0,46 (0,11)	0,46 (0,10)	0,85 (0,12)
Tercero	0,54 (0,13)	0,52 (0,09)	0,89 (0,13)
Cuarto	0,63 (0,20)	0,51 (0,17)	0,94 (0,09)
Traductores	0,70 (0,13)	0,63 (0,14)	0,96 (0,05)

Si se desglosa la aceptabilidad según el factor evaluado, se observa lo siguiente:

Sentido. Se da una evolución creciente desde primer curso (0,32) hasta cuarto curso (0,63). Se da un salto de primer a segundo curso (de 0,32 a 0,46), un cambio leve de segundo a tercero y un cambio leve de tercero a cuarto. En el caso del sentido, no dista mucho la aceptabilidad de los estudiantes de cuarto (0,63) y de los traductores profesionales (0,70); t de Student para varianzas iguales (17) = -0,971; EEM = 0,395; p = 0,172; contraste unilateral). Al comparar cuarto curso con primero observamos que al final de la formación hay progresión en la aceptabilidad del sentido (t de Student para varianzas iguales (18) = -3,673; EEM = 0,660; p = 0,001; contraste unilateral).

Función. Se da una evolución creciente de primer curso (0,31) a tercer curso (0,52) y se estabiliza en cuarto curso (0,51). Se produce un salto de primer a segundo curso (de 0,31 a 0,46) y un cambio leve de segundo a tercero. Los traductores profesionales obtienen 0,63 puntos, 0,12 puntos por encima de los estudiantes de cuarto curso. A pesar de esta diferencia, el test de la t de Student para varianzas iguales no la considera significativa (t de Student para varianzas iguales (17) = -1,711; EEM = 0,436; p = 0,052; contraste unilateral). La función es el aspecto en el cual se obtienen valores más bajos en todos los cursos (excepto en segundo curso, que coincide con el valor obtenido en el sentido: 0,46). A pesar de la baja aceptabilidad obtenida en todos los grupos, al comparar cuarto curso con primero observamos que hay progresión (t de Student para varianzas iguales (18) = -2,575; EEM = 0,056; p = 0,008; contraste unilateral).

Lengua. No hay gran variación entre cursos. Entre el valor más bajo (obtenido en segundo curso: 0,85) y el más alto (obtenido en cuarto curso: 0,94), solamente hay una variación de 0,09 puntos. Los estudiantes de cuarto curso obtienen una aceptabilidad similar a la de los traductores profesionales (0,96): t de Student para varianzas iguales (17) = -0,587; EEM = 0,015; p = 0,282; contraste unilateral. Es el aspecto en el cual se obtienen valores más altos en todos los cursos. La diferencia de cuarto curso y primero es de solamente 0,04 puntos y el test de la t de Student para varianzas iguales no la considera significativa (t (18) = -1,176; EEM = 0,310; p = 0,127; contraste unilateral).

En el caso del sentido y de la función, el test Jonckheere-Terpstra muestra que, a mayor curso, mayor es la aceptabilidad de los dos factores (sentido: T_{JT} = 410,50; z = 4,256; p = 0,000; función: T_{JT} = 370,00; z = 3,145; p = 0,002).

De estos resultados se deducen los siguientes aspectos.

1) A medida que avanza la formación, los factores de sentido y de función evolucionan de manera paralela hasta tercer curso: en primer curso, el sentido obtiene una media de 0,32 y la función de 0,31, en segundo el sentido y la función obtienen la misma media (0,46) y en tercero el sentido obtiene una media de 0,54 y la función de 0,51. Estos dos factores son los que más se relacionan con la resolución de problemas de traducción de índole cultural y, por tanto, son los más relevantes.

2) Mientras que en cuarto curso la media de aceptabilidad del sentido aumenta respecto a tercer curso, en el caso de la función la media de cuarto no cambia respecto a tercero. Los bajos niveles de aceptabilidad del sentido y de la función son los que marcan

la evolución mixta de la aceptabilidad de tres de los cinco puntos ricos, especialmente en cuarto curso. Por tanto, se observa una falta de adecuación a la función de la traducción y dificultades importantes para comunicar el sentido del texto. En general, la función es el factor que obtiene una aceptabilidad más baja, incluso en el grupo de traductores profesionales.

3) El uso de la lengua es el factor con mayor puntuación en todos los cursos y también en traductores. Este es el factor menos relacionado con la resolución de problemas de traducción de índole cultural.

4) Al final de la formación, los estudiantes de cuarto curso llegan al mismo nivel que los traductores en el uso de la lengua. Se aproximan bastante en el factor del sentido y quedan más lejos en el factor de la función de la traducción, debido a la baja adecuación a esta. Probablemente, los estudiantes no se han adecuado a las características del género textual en la lengua de llegada.

8.3. Discusión de resultados

En este apartado contrastamos la hipótesis empírica transversal y la hipótesis operacional transversal relacionadas con el indicador *aceptabilidad* y se interpretan los resultados.

8.3.1. *Contrastación de hipótesis*

HIPÓTESIS OPERACIONAL: A MEDIDA QUE AVANZA LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA CULTURAL, MAYOR ES LA ACEPTABILIDAD DE LAS TRADUCCIONES.

Se confirma la hipótesis operacional: tal como hemos observado, este indicador presenta una evolución creciente de primer a cuarto curso.

Se ha constatado la progresión de cuarto curso respecto a primero. A pesar de esta evolución creciente, existe una diferencia importante entre la aceptabilidad de los traductores profesionales y la de los estudiantes al final de su formación. Por tanto, la experiencia profesional es un factor que influye en la resolución aceptable de los problemas de traducción de índole cultural, ya que la competencia cultural del traductor se ha desarrollado a un nivel mayor que la de los estudiantes.

En cuanto a la evolución de la aceptabilidad según la naturaleza de los puntos ricos, hemos observado que tres de los cinco puntos ricos presentan una evolución mixta, uno una evolución creciente y uno una evolución decreciente. En los cinco puntos ricos se

llega a niveles de aceptabilidad distintos al final de la formación. Estos dos factores parecen indicar que la naturaleza del punto rico influye en la aceptabilidad de las traducciones, siendo en general la cadena referencial y el punto rico de cultura social los más difíciles de resolver. Por otro lado, el punto rico de medio natural parece ser el más fácil.

En cuanto a la evolución de la aceptabilidad según el sentido, función y lengua, hemos observado que tanto el sentido como la función presentan una evolución creciente. En cambio, el uso de la lengua presenta una evolución mixta. Podemos considerar que las evoluciones crecientes del sentido y de la función están relacionadas directamente con el efecto de la adquisición de la competencia cultural del traductor, mientras que la adquisición de esta competencia no influye en el uso de la lengua. Al final de la formación parece llegarse al mismo nivel que los traductores, aunque en el caso de la función la diferencia es de 0,12 puntos y, por tanto, consideramos más prudente no afirmar con rotundidad que cuarto curso llega al mismo nivel que el grupo de traductores en este factor.

HIPÓTESIS EMPÍRICA: EXISTE UNA RELACIÓN ENTRE EL GRADO DE COMPETENCIA CULTURAL Y LA ACEPTABILIDAD DE LAS SOLUCIONES OBTENIDAS EN LA TRADUCCIÓN DE LOS CULTUREMAS.

Se confirma la hipótesis empírica: a medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, los problemas de traducción de índole cultural se resuelven mejor. Sin embargo, el nivel de aceptabilidad global obtenido es muy bajo comparado con los traductores.

8.3.2. Conclusiones

Para el indicador transversal Aceptabilidad establecemos las siguientes conclusiones:

1. La aceptabilidad de las traducciones de los problemas de traducción asciende a medida que avanza la adquisición de la competencia cultural del traductor.
2. Aunque hay progresión entre primer y cuarto curso, en general la aceptabilidad obtenida es baja, también en el grupo de traductores.
3. Cuarto curso no alcanza un nivel de aceptabilidad similar al de traductores.
4. La aceptabilidad de cada punto rico presenta generalmente una evolución mixta. Esto indica que los estudiantes no son constantes en su aprendizaje, posiblemente debido

a factores como la falta de conocimientos culturales o la aplicación de estrategias traductoras que no son del todo adecuadas para el tipo de problema de traducción que deben resolver.

5. Los culturemas que obtienen una aceptabilidad más baja son la cadena referencial y el de cultura social, seguramente porque los estudiantes no fueron capaces de captar la intencionalidad de estos culturemas.

6. Si bien a medida que avanza la adquisición de la competencia cultural las soluciones mejoran en cuanto al sentido, la adecuación a la función de la traducción presenta una mejora menos pronunciada. Esta falta de adecuación al encargo y a la función de la traducción coincidirían con los resultados obtenidos en los estudios de Olk (2009) y Bahumaid (2010).

9. Variable *Conocimientos sobre la cultura de partida*

9.1. Caracterización de la variable

TABLA 9.1. Variable *Conocimientos sobre la cultura de partida*

CONOCIMIENTOS SOBRE LA CULTURA DE PARTIDA (relacionada con la subcompetencia <i>conocimientos culturales</i> de la competencia cultural)	
Definición	Conocimientos declarativos sobre la cultura de partida que posee el traductor.
Hipótesis	E1. Existe una relación entre el grado de competencia cultural y los conocimientos sobre la cultura de partida. O1. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, mayores son los conocimientos generales sobre la cultura de partida. O2. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, se describen mejor las características de los culturemas presentes en un texto.
Indicadores	1. <i>Índice de conocimientos sobre cultura alemana</i> : conocimientos declarativos sobre cultura alemana que poseen los sujetos. 2. <i>Cantidad de culturemas caracterizados</i> : cantidad de culturemas del texto que los sujetos caracterizan adecuadamente según la clasificación de los expertos. 3. <i>Índice de conocimientos culturales previos a la traducción de los culturemas</i> : conocimientos culturales que poseen los sujetos sobre los culturemas del texto previamente a su traducción. Aceptabilidad
Instrumentos	Cuestionario de conocimientos declarativos sobre cultura alemana; plantilla para la identificación y caracterización de culturemas; texto original; traducciones.
Medición	1. <i>Índice de conocimientos sobre cultura alemana</i> : medición cuantitativa basada en la cantidad de aciertos a los ítems del cuestionario de conocimientos declarativos sobre cultura alemana. 2. <i>Cantidad de culturemas caracterizados</i> : medición cualitativa y cuantitativa de los culturemas del texto clasificados en la categoría adecuada y medición cualitativa y cuantitativa de los puntos ricos clasificados en la categoría adecuada. 3. <i>Índice de conocimientos culturales previos a la traducción de los culturemas</i> : medición cualitativa y cuantitativa de las explicaciones de los puntos ricos 1 a 4 (cultura lingüística, medio natural, patrimonio cultural y cultura social). Aceptabilidad: medición cualitativa y cuantitativa de la calidad de las soluciones traductorales de los puntos ricos en cuanto al sentido, la función y el uso de la lengua en tres niveles: aceptable, semiaceptable y no aceptable.

Esta variable tiene por objetivo recoger datos relacionados con los conocimientos culturales de los sujetos. La variable *Conocimientos sobre la cultura de partida* está vinculada a la subcompetencia *conocimientos culturales* de la competencia cultural.

Definimos la variable *Conocimientos sobre la cultura de partida* como los conocimientos declarativos sobre la cultura de partida que posee el traductor. En nuestra investigación, solamente se recogen datos relacionados con la cultura de partida. Esta decisión se tomó porque el trasfondo personal de cada sujeto complicaba el proceso de

delimitación de los aspectos culturales de la cultura propia que debían conocer los sujetos. Además, si bien en el aprendizaje de lenguas extranjeras suele trabajarse con la vinculación de cultura y estado-nación (y, por tanto, los contenidos que se espera que sepa el sujeto suelen estar más delimitados), en el caso de la cultura propia esta vinculación deja de ser vigente, puesto que, como hemos visto en la definición de cultura (cf. 2.5.2. *Definición de cultura*), el individuo es miembro de una gran cantidad de culturas al mismo tiempo dentro de un sistema macrocultural, produciéndose así una gran variabilidad en los conocimientos que se poseen. Consideramos que la medición de los conocimientos de la cultura propia está fuera del alcance de este estudio y correspondería a otra investigación.

En cuanto a la cultura de partida, hemos considerado necesario delimitar la cultura a un macronivel en el cual relacionamos el concepto de cultura con el de estado-nación. Para ser más precisos, nos centramos en la macrocultura relacionada con la República Federal de Alemania. La decisión de utilizar este nivel cultural se tomó para facilitar el diseño de los instrumentos de recogida de datos de conocimientos culturales (cf. 9.2.1. *Cuestionario de conocimientos declarativos sobre cultura alemana*), concretamente el cuestionario de conocimientos declarativos sobre cultura alemana. Este cuestionario se basa en el *Einbürgerungstest*, el examen de nacionalización de la República Federal de Alemania que debe aprobarse para poder obtener la nacionalidad.

Para la obtención de los datos, se diseñaron dos instrumentos. El primero es un cuestionario de conocimientos declarativos sobre cultura alemana. El segundo es una plantilla que incluye tareas relacionadas con los culturemas seleccionados como puntos ricos. Los indicadores que se miden en esta variable son:

- *Índice de conocimientos sobre cultura alemana*: conocimientos declarativos sobre cultura alemana que poseen los sujetos.
- *Cantidad de culturemas caracterizados*: cantidad de culturemas del texto que los sujetos caracterizan adecuadamente según la clasificación de los expertos.
- *Índice de conocimientos culturales previos a la traducción de los culturemas*: conocimientos culturales que poseen los sujetos sobre los culturemas del texto previamente a su traducción.

Los tres índices se cruzan con la aceptabilidad para observar la relación entre los conocimientos culturales y la calidad de las soluciones propuestas a los culturemas seleccionados como puntos ricos.

9.2. Instrumentos de recogida de datos

A continuación, presentamos los instrumentos de recogida de datos. En primer lugar, presentamos el cuestionario de conocimientos declarativos sobre cultura alemana y en segundo lugar la plantilla para la identificación y caracterización de culturemas.

9.2.1. Cuestionario de conocimientos declarativos sobre cultura alemana

En las secciones que siguen, se presentan el objetivo del cuestionario, el proceso de diseño y la validación (cf. *Apéndice III. Validación del cuestionario de conocimientos declarativos sobre cultura alemana*).

9.2.1.1. Objetivo del cuestionario

El objetivo principal del cuestionario es recoger de manera sistemática datos sobre los conocimientos declarativos sobre cultura alemana de los sujetos que participan en el experimento. Estos datos debían reflejar el nivel de conocimientos generales que poseen los sujetos. Esta premisa marcó el proceso de diseño y de validación del instrumento, ya que una de las tareas que se planteó fue la de asegurar que los ítems que formaban el cuestionario respondieran a cuestiones culturales ni demasiado precisas ni demasiado obvias.

Otro factor importante en el diseño y en la validación fue el grupo que debía rellenar el cuestionario: estudiantes de alemán como segunda lengua extranjera. Al tratarse de una segunda lengua y al no tener una asignatura específica sobre aspectos culturales, estos temas deben tratarse en el aula de lengua o en la de traducción y, por tanto, no hay una adquisición de conocimientos culturales tan marcada como en el caso de alemán como primera lengua extranjera, donde el plan de estudios contempla una asignatura obligatoria sobre aspectos culturales (cf. *6.6. Contexto pedagógico de la muestra de estudiantes*).

9.2.1.2. Diseño del cuestionario

El diseño del instrumento pasó por tres fases. En primer lugar, se definieron los ámbitos culturales que debía contener el cuestionario. En segundo lugar, se formuló una primera batería de ítems. En tercer lugar, se incluyeron cambios a partir de los datos obtenidos en el proceso de validación.

DEFINICIÓN DE LOS ÁMBITOS CULTURALES

Al tratarse de un instrumento cuya finalidad es recoger datos acerca de cuestiones culturales generales, el cuestionario debía contener ítems de distintos temas para así ofrecer una imagen global de los conocimientos de los sujetos. Sin embargo, el tiempo que los sujetos podían dedicar a la tarea de rellenar el cuestionario resultante era limitado y, por tanto, se debía recoger la mayor variedad de temas posible en el menor número de ítems.

Además de la cantidad de ítems, diseñar este tipo de instrumentos tiene una dificultad añadida cuando se intenta abarcar una gran cantidad de temas. Sucede que los conocimientos declarativos sobre una cultura son inabarcables y pueden formularse incontables ítems. La selección de los ítems que forman parte del cuestionario debe realizarse con mucho cuidado, pues puede suceder que los sujetos no conozcan las respuestas a las preguntas concretas del cuestionario pero que tengan unos conocimientos amplísimos de otros temas que no se han incluido —y, en consecuencia, se determinaría que tienen un nivel de conocimientos bajo cuando no es cierto—.

Para poder generar ítems que respondieran a temas y ámbitos distintos, se utilizaron los ámbitos culturales para la clasificación de culturemas de Molina (2001, pp. 92–94), es decir:

- Organización del medio natural. Conocimientos relacionados con la flora, la fauna, los fenómenos atmosféricos, paisajes, topónimos, etc.
- Organización del patrimonio cultural. Conocimientos relacionados con personajes históricos y ficticios, hechos históricos, religiones, festividades, creencias populares, folklore, monumentos, bellas artes, juegos típicos, herramientas, objetos, técnicas de agricultura y ganadería, urbanismo, estrategias militares, medios de transporte, etc.

- Organización de la sociedad. Conocimientos relacionados con convenciones y costumbres sociales por un lado y con la organización social por otro. En cuanto a convenciones y costumbres, destacan las formas de tratamiento y de cortesía, modos de vestir, gestos, saludos, etc. En cuanto a la organización social, destacan los sistemas legales, educativos y políticos, unidades de medida, calendarios, etc.
- Organización de las necesidades lingüísticas y comunicativas. Conocimientos relacionados con proverbios, frases hechas, metáforas aceptadas, interjecciones, blasfemias, transliteraciones, etc.
- Conocimiento de los modelos de comportamiento, valores e ideas. Este ámbito no se incluye en la propuesta de Molina (2001) y proviene de Olalla-Soler (2015a, 2015b).

De estos cinco ámbitos, se seleccionaron cuatro. Se descartó incluir el ámbito de organización de las necesidades lingüísticas y comunicativas, ya que se consideró que no se adaptaba al tipo de instrumento que se iba a diseñar y que este ámbito se trata en el proceso de traducción del texto seleccionado.

PRIMERA BATERÍA DE ÍTEMS

Una vez delimitados los ámbitos culturales que iba a incluir el cuestionario, empezó la formulación de ítems que formarían parte de la primera batería.

Se utilizaron tres fuentes para obtener ideas y generar los ítems. La primera fuente fue el *Einbürgerungstest* (“Der Einbürgerungstest,” 2012), es decir, el examen de nacionalización de la República Federal de Alemania que debe aprobarse para poder obtener la nacionalidad. Este cuestionario se diseñó en la Universidad Humboldt de Berlín y mide el nivel de conocimientos declarativos sobre distintos aspectos del país. En concreto, incluye preguntas relacionadas con la historia, la geografía, las instituciones, cuestiones jurídicas y legales, derechos y obligaciones, religión, hábitos sociales, símbolos nacionales, sistema político, aspectos constitucionales, etc.

Este test se utiliza en todos los *Länder* de la República Federal Alemana desde 2008. Se trata de una batería de 310 ítems, de los cuales en cada test se escogen 33. Para aprobar el test, deben responderse correctamente al menos 17 preguntas.

Las preguntas que recoge son de opción múltiple con cuatro opciones posibles y una única opción correcta. En la TABLA 9.2 presentamos algunos ejemplos de ítems del *Einbürgerungstest*.

TABLA 9.2. Ejemplos de ítems extraídos del *Einbürgerungstest* (“Einbürgerungstest Online”, 2016)

 1	 2	 3	 4	<p>Welches Land ist ein Nachbarland von Deutschland?</p> <p><input type="checkbox"/> Finnland</p> <p><input type="checkbox"/> Dänemark</p> <p><input type="checkbox"/> Norwegen</p> <p><input type="checkbox"/> Schweden</p>
<p>Welches Wappen gehört zum Bundesland Berlin?</p> <p><input type="checkbox"/> 1</p> <p><input type="checkbox"/> 2</p> <p><input type="checkbox"/> 3</p> <p><input type="checkbox"/> 4</p>				
<p>In der DDR lebten vor allem Migranten aus ...</p> <p><input type="checkbox"/> Vietnam, Polen, Mosambik.</p> <p><input type="checkbox"/> Frankreich, Rumänien, Somalia.</p> <p><input type="checkbox"/> Chile, Ungarn, Simbabwe.</p> <p><input type="checkbox"/> Nordkorea, Mexiko, Ägypten.</p>		<p>Seit wann gibt es das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland? Seit ...</p> <p><input type="checkbox"/> 1919</p> <p><input type="checkbox"/> 1933</p> <p><input type="checkbox"/> 1949</p> <p><input type="checkbox"/> 1989</p>		

La segunda fuente fue el libro *Duden Allgemeinbildung - Testen Sie Ihr Deutschland-Wissen! : 1 000 Fragen und 4 000 Antworten*, publicado por Duden (2010). Se trata de un libro de autoaprendizaje en el cual se incluyen 1000 preguntas sobre la RFA acerca de cuestiones como flora, fauna, historia, geografía, lengua, cultura, etc. Igual que en el *Einbürgerungstest*, las preguntas son de opción múltiple, con cuatro opciones posibles y una única opción correcta. Al final del libro, se ofrece una explicación de cada pregunta además de la solución correcta.

La tercera fuente fue el libro *Die Deutschen – Wir Deutsche. Fremdwahrnehmung und Selbstsich im Berufsleben*, de Sylvia Schroll-Machl (2002).

En este libro, se presenta un estudio acerca de los estándares culturales centrales de los habitantes de la República Federal Alemana, concretamente en el ámbito laboral, aunque, en algunos casos, la autora los generaliza a cualquier ámbito y también relativiza la formulación de ciertos estándares generales como válidos para toda la población alemana. Estos estándares son la objetividad, el aprecio por las normas y las estructuras, el control internalizado y orientado hacia las normas, la planificación del tiempo, la adaptación de los rasgos de la personalidad a los distintos entornos, el estilo comunicativo claro y directo y el individualismo (Schroll-Machl, 2002, p. 34).

Según la autora, en situaciones en las cuales los alemanes deben trabajar conjuntamente con otras personas, se considera esencial centrarse en la tarea o el proyecto en el cual se trabaja. Como consecuencia de esto, se prioriza la objetividad. Es decir, es prioritario no desviarse del objetivo del trabajo del proyecto, ofrecer el máximo nivel de competencia profesional, utilizar un lenguaje claro, específico y directo, etc.

Según Schroll-Machl, los alemanes tienden a otorgar un valor moral muy alto a las normas y a las estructuras sociales establecidas. Dada la importancia de las normas y las estructuras en su sistema de valores, se favorecen aquellos comportamientos que siguen las normas y se adecúan a las estructuras.

En relación con el estándar anterior, la autora considera que los alemanes tienden a comportarse de acuerdo con las normas y, además, se toman muy en serio el hecho de conocerlas y cumplirlas en todos los entornos. Así pues, las normas están interiorizadas y ejercen un control desde el propio individuo, a diferencia de otras culturas en las cuales las normas no están interiorizadas y son factores externos los que ejercen el control al hacerlas cumplir. Por tanto, hay una vinculación moral muy fuerte entre las acciones del individuo, el autocontrol y el cumplimiento de las normas.

La autora considera que el tiempo es un factor de gran valor e importancia dentro del sistema de valores e ideas de los alemanes, ya que se considera algo muypreciado y que, por tanto, debe administrarse con cuidado y conocimiento.

Según la autora, los alemanes separan de manera estricta los distintos entornos de la vida. Schroll-Machl considera que los alemanes tienden a potenciar ciertos aspectos de la personalidad de acuerdo con el entorno en el cual se encuentran. Por ejemplo, según la autora hay una distinción de los rasgos de la personalidad según si la persona se encuentra en un entorno laboral —donde se priorizan rasgos más racionales y formales y se da más importancia a las habilidades y actitudes profesionales que a las personales— o en un entorno privado —donde se priorizan rasgos más emocionales e informales y se da más importancia a las habilidades y actitudes personales que a las profesionales—.

Según la autora, los alemanes tienden a tener un estilo comunicativo claro y directo. Esto significa que se centran en el qué y en el cómo de las cosas y, en consecuencia, su estilo comunicativo es más bien directo y basado en la sinceridad. Según la autora, en ocasiones pueden no darse cuenta en que su estilo comunicativo puede herir la sensibilidad del receptor del mensaje, a pesar de que el emisor no tenga ninguna intención

de ofenderle, sino que simplemente expresa aquello que piensa sin rodeos. Otro factor destacable de su estilo comunicativo es el de no dejar espacio a posibles interpretaciones del mensaje que se desvíen de la interpretación deseada; según la autora, los alemanes tienden a expresarse de manera precisa y clara y ofrecen el contexto necesario para restringir las interpretaciones posibles de un mensaje y que de esta manera se entienda con claridad el contenido y la intención comunicativa.

Según Schroll-Machl, la independencia hacia otras personas es un rasgo que se valora positivamente. La capacidad de desarrollar una personalidad propia dentro de un grupo social se considera un rasgo de madurez y de desarrollo personal. La autora, que deja claro que no debe confundirse individualismo con egoísmo, destaca algunos rasgos individualistas como ser capaz de fijarse unos objetivos personales en distintos entornos de la vida, ser capaz de tomar decisiones por sí mismo o ser capaz de aceptar las consecuencias de los errores causados por decisiones incorrectas, entre otros.

Para cada uno de estos estándares, la autora aporta una definición, comenta brevemente los aspectos positivos y negativos, hace recomendaciones para lectores no alemanes que trabajan con alemanes y para lectores alemanes que trabajan con personas de otras culturas y, finalmente, ofrece una explicación histórica del desarrollo de cada estándar.

En concreto, estos siete estándares se han utilizado para formular los ítems relacionados con el conocimiento de los modelos de comportamiento, valores e ideas.

Una vez revisadas estas tres fuentes, se redactaron ítems para los cuatro ámbitos culturales. Para el proceso de redacción se siguieron tres principios:

- los ítems debían ser de opción múltiple;
- los ítems debían tener tres o cuatro opciones posibles y solamente una opción correcta;
- los ítems debían estar redactados de manera clara y precisa.

Para la redacción, o bien se utilizaron ítems del *Einbürgerungstest* o del libro *Duden Allgemeinbildung - Testen Sie Ihr Deutschland-Wissen! : 1 000 Fragen und 4 000 Antworten*, o bien se tomaron ítems de estas dos fuentes y se modificaron, o bien se redactaron desde cero. La primera versión del cuestionario se compuso de 37 ítems. Se realizó una primera criba de aquellos que, aparentemente, no cumplían con los principios

establecidos. Después de la primera criba, el cuestionario se compuso de 35 ítems: 13 ítems relacionados con la organización del patrimonio, 3 relacionados con las necesidades lingüísticas y comunicativas, 5 relacionados con el medio natural y 14 con la organización de la sociedad.

Una vez obtenida esta versión del cuestionario, se pasó a la validación. En cada una de las fases de validación se eliminaron y modificaron algunos ítems y se redactaron otros nuevos.

9.2.1.3. Validación del cuestionario

Presentamos en este apartado los procedimientos que hemos seguido en cada una de las tres fases de validación del instrumento (validez del contenido, validez del criterio y validez aparente), así como las muestras que se han extraído para cada fase y los resultados.

9.2.1.3.1. Primera fase: validez del contenido

Para definir el concepto de validez del contenido, partimos de Rossi, Wright y Anderson (1983, p. 98): «[o]ne can imagine a domain of meaning that a particular construct is intended to measure. Content validity refers to the degree that one has representatively sampled from the domain of meaning».

En nuestro caso consideramos la validez del contenido como la inclusión de ítems de diversa dificultad para los cuatro ámbitos culturales que contiene el cuestionario, así como la identificación de aquellos ítems que no están bien redactados o que se escapan de lo que se quiere medir como constructo. Para ello, la primera versión del cuestionario de 35 ítems se sometió a un juicio de expertos.

Como expertos participaron siete profesores de alemán como segunda lengua extranjera del Grado en Traducción e Interpretación en la UAB. El objetivo del juicio de expertos fue evaluar la dificultad de los ítems del cuestionario con el fin de seleccionar aquellos que se adecuaban a los contenidos ofrecidos a las asignaturas de alemán como segunda lengua extranjera.

PROCEDIMIENTO

Se preparó una versión electrónica de la primera propuesta de cuestionario, que contenía un total de 35 ítems (*Apéndice III.1. Valoración de la dificultad de los ítems del cuestionario de conocimientos declarativos sobre cultura alemana*). A cada ítem se le

añadió una escala de diferencial semántico. La escala iba del 1 (fácil) al 6 (difícil). Con estas escalas, los expertos evaluaron el nivel de dificultad de cada ítem de acuerdo con el nivel de dificultad que consideraban que sus estudiantes tendrían si respondieran a ese ítem (FIGURA 9.1).

FIGURA 9.1. Ejemplo de ítem del cuestionario y del diferencial semántico utilizado en el cuestionario para el profesorado

¿De qué Land es típico el Dirndl?
 a) Baviera
 b) Bremen
 c) Sarre
 d) Turingia

*
 1 2 3 4 5 6
 Fácil ○ ○ ○ ○ ○ ○ Difícil

Los expertos también pudieron añadir comentarios sobre el cuestionario en general o sobre ítems concretos.

Una vez se recogieron los datos, se calculó la media de dificultad de cada ítem. Una vez calculada, los ítems se clasificaron en tres grupos según el nivel de dificultad: dificultad baja (medias de 1 a 2,66), dificultad media (medias de 2,67 a 4,33) y dificultad alta (medias de 4,34 a 6). Se eliminaron aquellos ítems cuya media era demasiado baja y demasiado alta y se intentó mantener un equilibrio entre el número de preguntas de dificultad baja, media y alta. Los comentarios de los expertos también se tuvieron en cuenta para la selección. En la FIGURA 9.2 mostramos un ejemplo del análisis efectuado para cada ítem:

FIGURA 9.2. Ejemplo de análisis para un ítem del cuestionario para el profesorado

21. ¿Con qué otro nombre se conoce actualmente la ciudad de Fráncfort del Meno? a) Las Vegas-Stadt b) Die Wolkenkratzerstadt c) Mainhattan d) Euroland	Mean: 3,4286 Median: 3,0000 Std. Deviation: 1,61835 Range: 4,00	Media <input type="checkbox"/> Mantener ítem <input checked="" type="checkbox"/> Eliminar ítem <input type="checkbox"/> Modificar ítem y mantenerlo
--	--	--

Posteriormente se recodificaron las medias del 1 al 6 en una escala del 0 al 1. Esta nueva escala se utilizó en cálculos posteriores. A la media de cada ítem se le denominó *índice de probabilidad de error*. El rango va del 0 al 1. Cuanto más cerca de 1, más difícil es responder de manera correcta a ese ítem.

MUESTRA

En el Grado en Traducción e Interpretación de la UAB hay ocho asignaturas relacionadas con el alemán como segunda lengua extranjera. El cuestionario se envió a los profesores responsables de cada uno de las ocho asignaturas con el fin de observar la progresión de la dificultad a lo largo de la formación, ya que debían marcar la dificultad de los ítems en función de la dificultad que estos podían causar a los estudiantes de su asignatura. En un caso, un mismo profesor era responsable de dos asignaturas y, por tanto, respondió el cuestionario teniendo en cuenta la asignatura de nivel más avanzado de las dos. Se obtuvieron datos de las siguientes asignaturas (TABLA 9.3):

TABLA 9.3. Muestra utilizada para medir la validez del contenido del cuestionario de conocimientos declarativos sobre cultura alemana

Asignatura	Semestre y curso	¿Datos obtenidos?
Idioma C1 (asignatura de lengua)	1er curso, 1er semestre	No (mismo profesor que en Idioma C2)
Idioma C2 (asignatura de lengua)	1er curso, 2o semestre	Sí
Idioma y Traducción C1 (asignatura de lengua y traducción)	2o curso, 1er semestre	Sí
Idioma y Traducción C2 (asignatura de lengua y traducción)	2o curso, 2o semestre	Sí
Idioma y Traducción C3 (asignatura de lengua y traducción)	3er curso, 1er semestre	Sí
Idioma y Traducción C4 (asignatura de lengua y traducción)	3er curso, 2o semestre	Sí
Idioma y Traducción C5 (asignatura de lengua y traducción)	4o curso, 1er semestre	Sí
Idioma y Traducción C6 (asignatura de lengua y traducción)	4o curso, 2o semestre	Sí

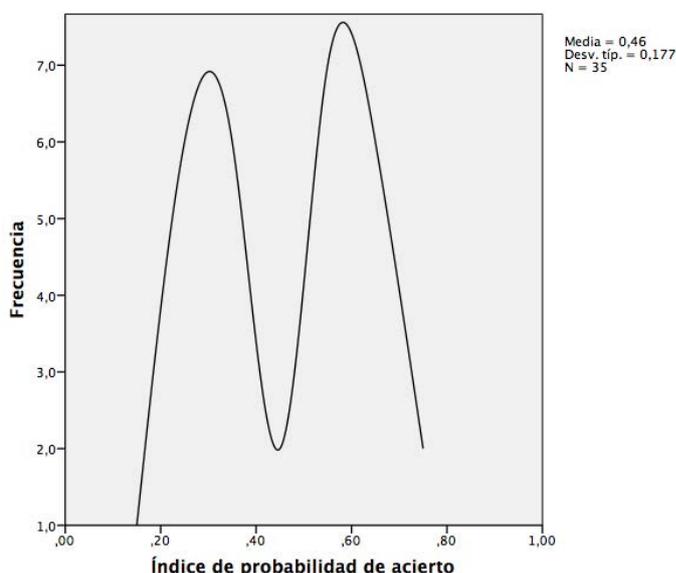
Al haberse recogido datos de los cuatro cursos del grado, se ha podido obtener una imagen general del nivel de dificultad y de la evolución de esta de curso a curso.

RESULTADOS

En primer lugar, se calculó el indicador *índice de probabilidad de acierto* a partir del indicador *índice de probabilidad de error*. Este nuevo indicador va del 0 al 1. Cuanto más cercano sea al 1, más probable será que el ítem se responda correctamente. Este indicador se calculó restando los valores del «índice de probabilidad de error» de cada ítem a 1. Este indicador representa el valor esperado de respuestas correctas para cada ítem. Se trata de un valor esperado porque se extrae de la valoración de los expertos.

Se utilizó el índice de probabilidad de acierto para observar la distribución de los ítems en cuanto a este factor (FIGURA 9.3):

FIGURA 9.3. Gráfico de distribución del *índice de probabilidad de acierto*



En este gráfico se observa claramente que la distribución de los ítems es bimodal: hay dos picos situados entre las probabilidades del 0,20 al 0,40 (preguntas con una probabilidad de acierto baja) y entre las probabilidades del 0,50 al 0,70 (preguntas con una probabilidad de acierto alta). Sin embargo, hay pocas preguntas cuyo índice de probabilidad de acierto se sitúe entre el 0,30 y el 0,60 (preguntas con una probabilidad de acierto media). También se observa que la distribución no llega al inicio (0,00) y al final (1) del rango, lo que indica que no hay valores extremos. Como consecuencia de este análisis, se tomaron las siguientes decisiones:

- reducir el número de preguntas con probabilidad de acierto baja o alta;
- ampliar el número de preguntas con probabilidad de acierto media;
- en relación con los dos puntos anteriores, procurar que la distribución de las preguntas siga una distribución normal, aunque la curtosis sea más bien platocúrtica.

A partir del análisis que se efectuó para cada ítem y para la distribución de probabilidad de acierto, se determinó qué ítems debían eliminarse y cuáles modificarse. En consecuencia, se eliminaron seis ítems y se modificaron cinco.

Una vez finalizó la selección de los ítems, se reemplazaron los eliminados por otros nuevos. Se eliminó el ámbito de necesidades lingüísticas y comunicativas dado que este

aspecto ya se trata en la traducción del texto y se substituyó por el ámbito de organización del comportamiento, que no se había incluido en un primer momento, pero corresponde a una de los subsistemas de organización de la cultura según nuestra definición de este concepto (cf. 2.5.2. *Definición de cultura*). Al final de la primera fase de validación, el test contó con 30 ítems.

9.2.1.3.2. Segunda fase: validez de criterio

Rossi, Wright y Anderson (1983, p. 97) definen la validez de criterio (*criterion-related validity*) como «the correlation between a measure and some criterion variable of interest». Es decir, la validez de criterio evalúa si la medición del cuestionario refleja el nivel de conocimientos real de los sujetos. Para ello, esta nueva versión del cuestionario se probó en la prueba piloto del experimento.

Cinco estudiantes de la asignatura de Idioma y Traducción C6 (cuarto curso, segundo semestre) participaron en la prueba piloto (cf. 4.2. *Prueba piloto*). El objetivo no era solamente probar el cuestionario de conocimientos declarativos sobre cultura alemana, sino también probar el resto de instrumentos, los criterios de selección de la muestra, el diseño metodológico del estudio y las tareas experimentales. Después de pilotar el cuestionario en el experimento, también se probó con estudiantes de la asignatura de Fundamentos para la mediación intercultural de alemán como primera lengua extranjera (3r curso, 1r semestre).

Los objetivos de esta validación fueron: 1) determinar si el cuestionario recogía los datos para los cuales se había diseñado, y 2) observar si la relación entre el nivel de dificultad del cuestionario y la cantidad de respuestas correctas de los sujetos era coherente.

PROCEDIMIENTO

Los sujetos que participaron en la prueba piloto realizaron todas las tareas bajo observación directa. La prueba piloto duró alrededor de dos horas y 15 minutos.

La puntuación obtenida en el cuestionario de conocimientos declarativos sobre cultura alemana se calculó asignando un 1 a cada pregunta correcta y un 0 cada pregunta incorrecta. Posteriormente se calculó la media de las respuestas correctas para cada ámbito cultural y finalmente se calculó la media de los cuatro ámbitos.

Para calcular la consistencia interna del cuestionario, se calculó la media de respuestas correctas por ítem. Las medias obtenidas para cada ítem se denominan *índice de acierto*. Este índice va del 0 al 1. Cuanto más cercano al uno, más correctamente se ha respondido el ítem. Este indicador representa el valor observado de respuestas correctas para cada ítem. Se trata de un valor observado porque se extrae directamente de las respuestas de los sujetos (TABLA 9.4).

TABLA 9.4. Ejemplo de cálculo del *índice de acierto* de los sujetos

	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	...	Ítem 35
Sujeto 1	0	0	0		1
Sujeto 2	0	0	1		0
Sujeto 3	1	0	0		1
Sujeto 4	0	0	0		1
Sujeto 5	0	0	1		1
Índice de acierto	0,20	0	0,40		0,80

El siguiente paso fue restar el *índice de probabilidad de acierto* al indicador *índice de acierto*. El valor obtenido de la resta se denominó *coeficiente de consistencia de cada ítem*. El valor obtenido va del -1 (consistencia negativa: se espera una cantidad alta de respuestas correctas, pero se observa una cantidad baja de respuestas correctas) a 1 (consistencia positiva: se espera una cantidad baja de respuestas correctas, pero se observa una cantidad alta de respuestas correctas). Cuanto más cercano al cero sea el valor, más consistencia habrá entre los valores esperados y observados (TABLA 9.5).

TABLA 9.5. Ejemplo de cálculo del *coeficiente de coherencia* de cada ítem

	Índice de acierto	Índice de probabilidad de acierto	Coeficiente de coherencia de cada ítem
Ítem 1	0,20	0,36	-0,16
Ítem 2	0	0,26	-0,26
Ítem 3	0,20	0,21	-0,01
Ítem 4	1	0,60	0,40
Ítem 5	0,20	0,24	-0,04
Ítem 6	0,40	0,19	0,21
Ítem 7	0,60	0,26	0,34
Ítem 8	0,80	0,67	0,13
Ítem 9	0,20	0,43	-0,23
...
Ítem 30	0,80	0,42	0,38

Se calculó la media del *coeficiente de consistencia* de todos los ítems para obtener el coeficiente global de cada sujeto.

Se comprobó la distribución del *índice de acierto* y del *índice de probabilidad de acierto*. Al seguir ambos la distribución normal, la fuerza de asociación entre los dos indicadores se midió con la correlación de Pearson.

Todos los índices presentados (excepto el *índice de probabilidad de acierto*) se calcularon para los dos grupos muestrales por separado (primer grupo muestral: participantes del estudio piloto con alemán como segunda lengua extranjera; segundo grupo muestral: estudiantes del grado de Traducción e Interpretación de la asignatura de Fundamentos para la mediación intercultural de alemán como primera lengua extranjera).

MUESTRA

La primera muestra la componen cinco sujetos de la asignatura Idioma y traducción C6 (cuarto curso, segundo semestre). La segunda muestra la componen doce estudiantes de la asignatura Fundamentos para la mediación intercultural de alemán como primera lengua extranjera (tercer curso, primer semestre).

Aunque las dos muestras pertenecen a cursos distintos, los niveles de lengua son similares¹⁴, lo que permite aislar el nivel de lengua como variable extraña y centrar en los aspectos culturales las explicaciones de las posibles diferencias entre las dos muestras.

RESULTADOS

Presentamos en primer lugar los resultados del *índice de acierto* para los dos grupos muestrales. En segundo lugar, se presentan los resultados del *coeficiente de consistencia entre la probabilidad de acierto y el índice de acierto*.

Índice de acierto

En la TABLA 9.6 se reproducen los resultados del *índice de acierto* para los grupos de Idioma C (estudiantes que participaron en la prueba piloto con alemán como segunda

¹⁴ Desde el curso 2011/2012, en la Facultat de Traducció i Interpretació de la Universitat Autònoma de Barcelona se utilizan los test *Dialang* para conocer los niveles de lengua extranjera tanto B (primera lengua extranjera) como C (segunda lengua extranjera). En 2014 (el año de la prueba piloto), los estudiantes de alemán como lengua B de tercer curso poseían un nivel C1.1 y el nivel de los estudiantes de alemán como lengua C era B2.1-2. Fuente: documentación interna de la Facultat de Traducció i Interpretació-UAB.

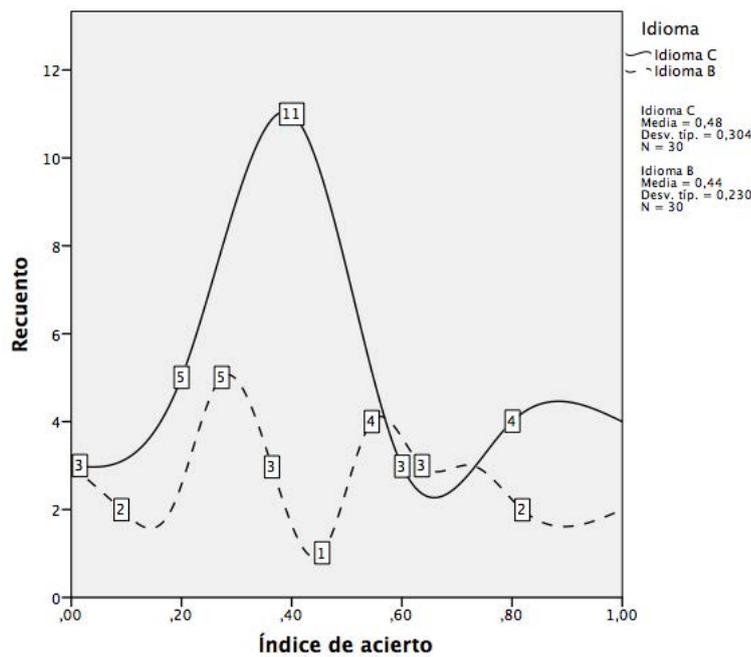
lengua extranjera; cuarto curso, segundo semestre) e Idioma B (estudiantes de alemán como primera lengua extranjera de tercer curso, primer semestre).

TABLA 9.6. Media y desviación estándar del *índice de acierto* por grupo de estudio

	n	Media	Desviación estándar
Idioma C	30	0,48	0,30
Idioma B	30	0,44	0,23

De los resultados obtenidos, observamos que ambos grupos obtienen medias similares en cuanto al *índice de acierto*. La desviación estándar es también similar. Al aplicar el test t de Student para igualdad de varianzas, se observa que no hay diferencias estadísticamente significativas ($t(58) = 0,45; p = 0,65$). Sin embargo, al comparar la distribución de los *índices de acierto* de cada ítem para los dos grupos, se observan ciertas diferencias (FIGURA 9.4).

FIGURA 9.4. Gráfico de distribución del *índice de acierto* por grupo de estudio



Del gráfico se desprende que la distribución de los estudiantes de Idioma C se acerca más a una distribución normal, aunque la curva es leptocúrtica. La distribución de los estudiantes de Idioma B es más oscilante y los valores de los índices no tienden a situarse en una franja concreta, sino que se distribuyen de manera parcialmente uniforme. Esto indica que, si bien en el caso de Idioma C hay cierta tendencia a obtener un *índice de acierto* medio (la frecuencia de acierto de los ítems no es ni muy bajo ni muy elevado), en el caso de Idioma B no hay tendencias claras: hay ítems con poca frecuencia de acierto,

otros con una frecuencia media y otros con frecuencia alta. Por tanto, la diferencia en las distribuciones parece apuntar a que hay cierta calibración del cuestionario hacia el grupo de Idioma C, a pesar de que la media de este grupo se sitúa ligeramente por debajo del índice medio absoluto (0,50).

Coefficiente de consistencia entre la probabilidad de acierto y el índice de acierto

Presentamos en primer lugar el *coeficiente de consistencia* para cada grupo muestral (TABLA 9.7).

TABLA 9.7. Estadísticos de tendencia central y de dispersión del *coeficiente de coherencia entre la probabilidad de acierto y el índice de acierto* por grupo de estudio

	n	Media	Mediana	Desviación estándar	Error estándar de la media
Idioma C	30	0,02	0,03	0,26	0,05
Idioma B	30	-0,01	-0,13	0,34	0,06

Si tomamos la media como estadístico de tendencia central, observamos que no hay grandes diferencias entre los estudiantes de Idioma C y de Idioma B (0,03 puntos de diferencia). El test de la t de Student para varianzas iguales también indica que no hay diferencias entre los dos grupos: $t(58) = 0,44$; $p = 0,66$. Sin embargo, la media no es un estadístico adecuado para medir la tendencia central en este indicador, ya que al estar distribuidas las puntuaciones en una escala del -1 al 1, la media de todas las puntuaciones tiende al 0 y neutraliza las distancias entre ambos límites del rango. Por esto, es necesario utilizar un estadístico de tendencia central más robusto, como la mediana. Al tener en cuenta la mediana, observamos ciertas diferencias. Mientras que la mediana de Idioma C es similar a la media, en el caso de Idioma B la mediana es bastante diferente. La mediana del coeficiente de coherencia de Idioma B se sitúa 0,16 puntos por debajo de Idioma C, lo que indica cierta desviación de la coherencia absoluta (0,00). Por otro lado, el grupo de Idioma C está muy cerca de 0 (a 0,03 puntos).

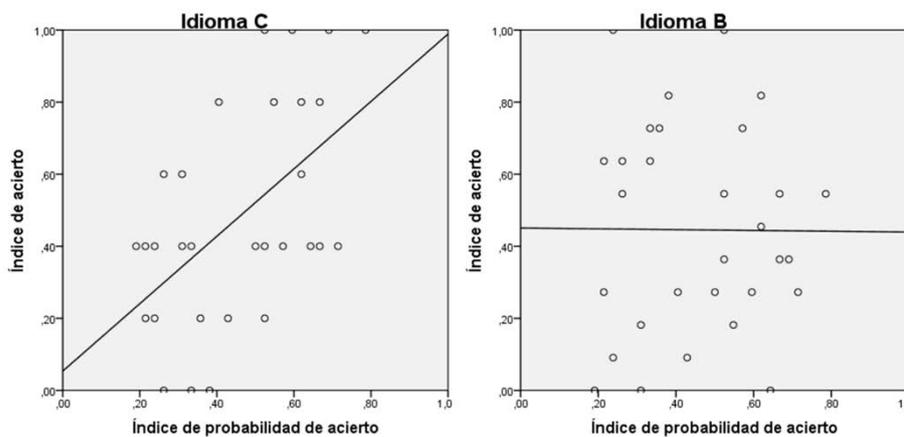
Para profundizar en el análisis de la desviación del grupo de Idioma B, utilizamos la correlación de Pearson para observar la fuerza de asociación entre el *índice de acierto* y el *índice de probabilidad de acierto* para los dos grupos (TABLA 9.8).

TABLA 9.8. Correlación de Pearson entre el *índice de acierto* y el *índice de probabilidad de acierto* por grupo de estudio

	n	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)
Idioma C	30	0,540	0,002
Idioma B	30	-0,007	0,970

Como puede observarse, en el caso de Idioma C la correlación es media (0,54) y se considera que los dos índices están asociados de manera muy significativa (0,002). En cambio, en el caso de Idioma B la correlación de Pearson indica que los dos índices no están asociados (-0,007). Al observar gráficamente la correlación de los dos índices, se observa claramente la diferencia entre Idioma B e Idioma C (FIGURA 9.5).

FIGURA 9.5. Gráfico de dispersión del *índice de acierto* y del *índice de probabilidad de acierto* por grupo de estudio



En conclusión, en el grupo de Idioma C el índice de acierto (los valores observados a partir de los sujetos) está relacionado con el índice de probabilidad de acierto (los valores esperados de acierto de acuerdo con la valoración de los expertos). Por tanto, el cuestionario está calibrado para el grupo de Idioma C, ya que su respuesta al cuestionario es en gran medida la que los expertos esperaban.

9.2.1.3.3. Tercera fase: validez aparente

Esta es la última fase de validación a la cual se sometió el cuestionario una vez se confirmó que estaba equilibrado correctamente para el grupo de Idioma C. Babbie (1990, pp. 113–134) describe la validez aparente (*face validity*) de la siguiente manera: «[f]irst to be considered is something called face validity. Particular empirical measures may or may not jibe with our common agreements and our individual mental images associated with a particular concept».

El objetivo de esta fase de validación fue asegurar que todos los ítems formaban parte de los conocimientos normales que los ciudadanos alemanes tienen de su propia cultura en condiciones normales. Con este procedimiento, identificamos algunos ítems que tuvieron que ser modificados ya que no estaban formulados de manera precisa y otros tuvieron que ser eliminados ya que no formaban parte de los conocimientos normales de los ciudadanos alemanes en condiciones normales.

PROCEDIMIENTO Y MUESTRA

El cuestionario se tradujo al alemán y se distribuyó a seis sujetos alemanes: tres estaban a punto de examinarse del *Abitur*, dos eran estudiantes universitarios y uno era un sujeto de mediana edad con estudios universitarios. Los sujetos rellenaron el cuestionario (*Apéndice III.2. Versión alemana del cuestionario de conocimientos declarativos sobre cultura alemana para la validación externa*) y pudieron añadir comentarios cuando lo consideraron necesario.

Los datos obtenidos se trataron de la siguiente manera. En primer lugar, se contaron las respuestas correctas en cada grupo por separado (estudiantes preuniversitarios, estudiantes universitarios y el sujeto de mediana edad). En segundo lugar, las respuestas se categorizaron en tres categorías:

- cuando todos los sujetos respondieron correctamente un ítem, se consideró que el ítem era adecuado y pertinente;
- cuando ninguno de los sujetos respondió correctamente un ítem, se consideró que el ítem no era ni adecuado ni pertinente;
- cuando solamente algunos de los sujetos respondieron correctamente un ítem o cuando añadieron comentarios negativos, se consideró que era necesario revisar el ítem.

En esta última categoría se prestó especial atención a la evolución de las respuestas correctas en los grupos de mayor edad. Esto significa que se dio más peso a las respuestas del sujeto de mediana edad que a las respuestas de los estudiantes universitarios, y que se dio más peso a las respuestas de los estudiantes universitarios que a las de los estudiantes preuniversitarios.

Finalmente, se revisaron los ítems que necesitaban revisión, se eliminaron los que no se consideraron adecuados y pertinentes y se formularon algunos ítems nuevos. De esta manera, el cuestionario final contenía 30 ítems.

RESULTADOS

En la TABLA 9.9 mostramos un ejemplo de análisis de tres ítems. Uno de ellos se mantuvo tal como estaba, uno se modificó y uno se eliminó:

TABLA 9.9. Ejemplo de análisis de tres ítems para el análisis de la validez aparente del cuestionario de conocimientos declarativos sobre cultura alemana

Pregunta	Pre-Abitur	Estudiantes universitarios	Mediana edad	Comentarios finales
¿Qué era la <i>Stasi</i> ?	OK	OK	OK	OK
El 1 de septiembre de 1939 empezó la Segunda Guerra Mundial con la ocupación de Polonia por parte de la <i>Wehrmacht</i> . La guerra finalizó...	OK	OK	OK + 2 posibilidades marcadas	Se mantiene la pregunta, pero se define mejor: Cuándo capitula la <i>Wehrmacht</i> (hay confusión con lo que se pide: si la capitulación de Alemania (8 de mayo del 45 o el final de la guerra con la capitulación de Japón (2 de septiembre del 45).
¿Quién compuso la ópera <i>Fidelio</i> ?	1/3	0	0	Se elimina este ítem.

Después de realizar el análisis se mantuvieron tal como estaban 23 ítems, se modificaron 6 y se eliminó un ítem y se sustituyó por otro.

9.2.1.4. Conclusiones de la validación del instrumento

Después de este proceso de validación, la versión final del cuestionario se compone de 30 ítems, repartidos de la siguiente manera:

- Organización del medio natural: 4 ítems;
- Organización del patrimonio cultural: 7 ítems;
- Organización de la sociedad: 12 ítems;
- Conocimiento de los modelos de comportamiento, valores e ideas: 7 ítems.

Para concluir este apartado, quisiéramos mencionar los puntos positivos y negativos del uso y diseño de este tipo de instrumentos con fines experimentales. Como aspectos positivos, destacamos los siguientes:

- Nuestro instrumento ha seguido un proceso minucioso de validación y uno de los aspectos más destacables de este proceso es que hemos obtenido un instrumento calibrado para el grupo para el cual fue concebido.
- Hemos observado que el instrumento recoge datos pertinentes, ya que es consistente lo que se observa de los sujetos con lo que se espera de ellos.
- Al estar calibrado y recoger datos pertinentes, podemos concluir que el cuestionario responde a las necesidades de nuestro estudio.

Como aspectos negativos, destacamos lo siguiente:

- Este instrumento no permite replicar el estudio con otras muestras de manera automática, pues necesita ser adaptado al nuevo destinatario.
- El cuestionario no es estable durante largos períodos de tiempo, ya que aquello que se consideran conocimientos que cualquier alemán debería tener en condiciones normales varía con el tiempo.

Finalmente, queremos remarcar la necesidad de triangular los datos obtenidos con este instrumento con los obtenidos mediante otros instrumentos. En nuestro caso, utilizamos más indicadores de los conocimientos culturales que permiten tener una imagen más global de esta subcompetencia de la competencia cultural.

9.2.2. Plantilla para la identificación y caracterización de culturemas

Esta plantilla (cf. *Apéndice V.9. Plantilla para la identificación y caracterización de culturemas*) tiene por objetivo recoger datos acerca de las siguientes cuestiones: 1) la cantidad de culturemas que los sujetos son capaces de identificar en el texto que posteriormente van a traducir; 2) la cantidad de culturemas del texto que los sujetos son capaces de caracterizar de acuerdo con la caracterización de los expertos, y 3) los conocimientos previos a la traducción del texto que los sujetos tienen de los culturemas que se han seleccionado como puntos ricos.

TAREAS DE LA PLANTILLA

La plantilla está organizada en tres tareas. En la primera tarea los sujetos deben marcar en el texto validado en los dos juicios de expertos todos los culturemas que

encuentren. Al texto le precede el siguiente anunciado: «Lee el siguiente texto y subraya los elementos que hagan referencia a la cultura alemana que encuentres».

La segunda tarea consiste en categorizar los culturemas que los sujetos han identificado. Para ello, se les presenta una tabla con cuatro categorías en las cuales deben escribir los culturemas que han identificado en el texto. El enunciado que precede a la tabla es el siguiente: «Clasifica las referencias culturales que has subrayado en la siguiente tabla». Las categorías responden a los cuatro tipos de culturemas de Molina (2001, pp. 92–94): medio natural, patrimonio cultural, cultura social y cultura lingüística. Estas categorías se probaron en la prueba piloto del experimento. A partir de los resultados en la prueba piloto, se decidió no usar la terminología de Molina y sustituirla por una breve explicación con el fin de facilitar el proceso de categorización. Las explicaciones para cada tipo de culturema son:

- medio natural: elementos referentes al entorno físico de Alemania;
- patrimonio cultural: elementos referentes a la historia alemana y a producciones culturales;
- cultura social: elementos referentes a hábitos, convenciones sociales y modos de organización de la sociedad alemana;
- cultura lingüística: elementos referentes a usos de la lengua con connotaciones culturales.

La tercera tarea consiste en explicar qué significan algunos de los culturemas del texto. Para ello, se presenta una tabla con siete elementos, de los cuales cuatro son los puntos ricos (*Ostalgie*, *Spreemetropole*, *Grenzeruniform* y *Arbeiter- und Bauernstaat*). La cadena referencial no se incluye porque se consideró que, al estar formada por tres elementos que hacían referencia al mismo concepto, no tenía sentido pedir la explicación de cada uno de los tres culturemas por separado como comentaremos más adelante (cf. 9.3.3. *Indicador Índice de conocimientos culturales previos a la traducción de los culturemas*). Los otros tres culturemas que no son puntos ricos son: *S-Bahnhof Potsdamer Platz*, *DDR-Visum* y *Republikflucht*. Estos tres culturemas no sirven para el cálculo del indicador relacionado con esta tarea y se incluyen solamente para no presentar exclusivamente los puntos ricos y que esto pueda afectar al proceso de traducción y a la validez del estudio, puesto que los sujetos podrían pensar que esos segmentos son

especialmente importantes y se centrarían especialmente en su resolución al traducir el texto.

Rellenar esta plantilla era la segunda tarea experimental que los sujetos debían realizar. Una vez finalizadas las tres tareas de la plantilla, los sujetos debían entregarlo para poder seguir con la tercera tarea: la traducción del texto. Esta decisión se tomó para evitar que los sujetos pudieran volver a la plantilla y modificar sus respuestas en relación con la información que hubieran recopilado durante la traducción. Para esta tarea, los sujetos no podían consultar ningún tipo de recurso externo.

Si bien no se trata de un instrumento validado, se probó en la prueba piloto y los resultados obtenidos indicaron que había funcionado adecuadamente en relación con los objetivos para los cuales fue diseñado.

9.3. Resultados

Presentamos a continuación los resultados obtenidos en los indicadores de la variable. En primer lugar, se presentan los resultados del indicador y, en segundo lugar, los resultados del cruce con la aceptabilidad.

9.3.1. Indicador Índice de conocimientos sobre cultura alemana

Este indicador mide el nivel de conocimientos declarativos sobre cultura alemana. Presentamos en primer lugar el proceso de medición y seguidamente se presentan los resultados obtenidos.

9.3.1.1. Medición

Los datos para este indicador se obtienen del cuestionario de conocimientos culturales sobre cultura alemana. Las respuestas a las 30 preguntas se codifican de la siguiente manera:

- la respuesta es correcta: se codifica como 1;
- la respuesta es incorrecta: se codifica como 0.

Para obtener el índice, se suman las respuestas correctas de cada ámbito y se dividen entre el total de preguntas del ámbito correspondiente (una media para cada ámbito). Posteriormente, se suman las medias de cada ámbito y se divide entre el total de ámbitos

(media de los cuatro ámbitos). De esta manera, se obtiene un índice cuyo rango va del 0 (conocimientos bajos) al 1 (conocimientos altos).

9.3.1.2. Resultados

Se ofrecen los resultados de cada ámbito y el índice global para cada grupo experimental (TABLA 9.10).

TABLA 9.10. Media del *índice de conocimientos sobre cultura alemana* (desviación estándar entre paréntesis)

	Medio natural	Patrimonio cultural	Cultura social	Comportamiento	Índice global
Primero	0,25 (0,26)	0,25 (0,17)	0,35 (0,09)	0,52 (0,21)	0,34 (0,08)
Segundo	0,25 (0,19)	0,32 (0,18)	0,47 (0,13)	0,75 (0,07)	0,45 (0,07)
Tercero	0,42 (0,18)	0,33 (0,16)	0,44 (0,11)	0,81 (0,17)	0,50 (0,08)
Cuarto	0,56 (0,24)	0,35 (0,16)	0,64 (0,07)	0,83 (0,10)	0,59 (0,10)
Traductores	0,73 (0,28)	0,61 (0,18)	0,72 (0,10)	0,91 (0,10)	0,74 (0,07)

En cuanto a los conocimientos relacionados con el medio natural, observamos una evolución creciente: se da un salto de segundo a tercero y un salto de tercero a cuarto. A pesar de que hay progresión entre primero y cuarto curso, los estudiantes de cuarto no se acercan a la media obtenida por los traductores profesionales.

Los conocimientos relacionados con el patrimonio cultural son los que obtienen una media más baja en todos los grupos. A pesar de que se da una evolución creciente, esta es muy débil, ya que solamente destaca un cambio leve de primer a segundo curso. La progresión de primer a cuarto curso también es muy leve, ya que solamente aumenta una décima. Además, al final de la formación los estudiantes de cuarto curso obtienen una media 0,26 puntos por debajo de la de los traductores profesionales.

En el caso de la cultura social, observamos una evolución creciente, con un salto de primer a segundo curso y un salto importante de tercer a cuarto curso. La progresión de primer a cuarto curso es de casi 0,30 puntos y, en este caso, los estudiantes de cuarto curso no distan demasiado de los traductores profesionales.

Los conocimientos relacionados con el comportamiento siguen una evolución creciente, con un salto importante de primero a segundo y un cambio leve de segundo a

tercero. Este es el ámbito donde se registran las medias más altas para todos los cursos. La progresión de primero a cuarto es de 0,30 puntos y, de nuevo, los estudiantes de cuarto curso no distan demasiado de la media obtenida por los traductores profesionales.

En cuanto al índice global de conocimientos sobre cultura alemana, observamos que sigue una evolución creciente, con un salto de primero a segundo, un cambio leve de segundo a tercero y un cambio leve de tercero a cuarto. A pesar de que hay progresión de primero a cuarto, los estudiantes de cuarto curso no llegan al nivel de los traductores profesionales (t de Student para varianzas iguales (17) = -3,772; EEM = 0,024; $p = 0,001$; contraste unilateral). Se realizó un ANOVA de un factor para identificar si las diferencias entre cursos eran estadísticamente significativas. El resultado fue significativo ($F(3, 34) = 17,769$; $p < 0,000$) y se utilizó el test pot-hoc de Scheffé para identificar las diferencias entre los grupos. Se constató que la progresión de primero a cuarto curso ($p = 0,000$) es estadísticamente significativa.

9.3.1.2.1. Aceptabilidad e índice de conocimientos sobre cultura alemana

Presentamos en la TABLA 9.11 los resultados del cruce de la aceptabilidad y el índice global de conocimientos sobre cultura alemana.

TABLA 9.11. Media de aceptabilidad según el *índice de conocimientos sobre cultura alemana*

	Conocimientos sobre cultura alemana		
	Bajo (0 - 0,33)	Medio (0,34 - 0,66)	Alto (0,67 - 1)
Primero	0,18	0,25	-
Segundo	-	0,26	-
Tercero	-	0,34	-
Cuarto	-	0,25	0,49
Traductores	-	0,59	0,67

Observamos que en todos los grupos se obtiene la mayor aceptabilidad cuando el nivel de conocimientos sobre cultura alemana es más alto: de primero a tercero la mayor aceptabilidad se registra en el nivel de conocimientos medios y en cuarto y traductores en el nivel alto.

9.3.2. *Indicador Cantidad de culturemas caracterizados*

En este indicador se mide la cantidad de culturemas del texto que se han caracterizado de acuerdo con la caracterización de los expertos.

9.3.2.1. **Medición**

Los datos de este indicador se obtienen de la tarea cuya finalidad es identificar y caracterizar los culturemas del texto mediante la plantilla de identificación y caracterización de culturemas. Se observa la cantidad de culturemas caracterizados que coinciden con la caracterización obtenida en el juicio de expertos). La caracterización que seguimos es la siguiente:

- *Ostalgie*: cultura lingüística
- *Mauer in Berlin*: patrimonio cultural
- *DDR-Uniformen*: patrimonio cultural
- *SED-Opfer*: patrimonio cultural
- *Jahrestag des Mauerbaus*: patrimonio cultural
- *Diktatur*: cultura social
- *Kaisergeburtstagswetter*: cultura lingüística
- *S-Bahnhof*: patrimonio cultural
- *138 Tote an der Mauer*: patrimonio cultural
- *DDR-Symbolen*: patrimonio cultural
- *Spreemetropole*: medio natural
- *Mauerfragmente*: patrimonio cultural
- *Mauerreste*: patrimonio cultural
- *Grenzeruniformen*: patrimonio cultural
- *Boxer-Kardan*: patrimonio cultural
- *DDR-Visum*: patrimonio cultural
- *Unrechtstaat*: cultura lingüística
- *DDR-Verherrlichung*: cultura social
- *DDR-Regime*: cultura social
- *Republikflucht*: cultura social
- *Ostalgier*: cultura lingüística
- *SED-Diktatur*: cultura social
- *(untergegangener) Arbeiter-und Bauernstaat*: cultura social

En este indicador se realizan dos mediciones. En la primera calculamos el porcentaje de culturemas caracterizados adecuadamente respecto al total de culturemas caracterizados por los expertos. En la segunda, calculamos el porcentaje de puntos ricos que se han caracterizado adecuadamente. Para este segundo cálculo solamente nos fijamos en la caracterización de *Ostalgie* (cultura lingüística), *Spreemetropole* (medio natural), *Grenzeruniformen* (patrimonio cultural), *Arbeiter- und Bauernstaat* (cultura social) y la cadena referencial compuesta de *Unrechststaat*, *DDR-Regime* y *SED-Diktatur*. Para los dos cálculos se ofrece la media del porcentaje de culturemas caracterizados adecuadamente y la desviación estándar por grupo experimental.

9.3.2.2. Resultados

En la TABLA 9.12 presentamos los resultados de la *cantidad de culturemas caracterizados* y la cantidad de puntos ricos caracterizados en el texto.

TABLA 9.12. Media de porcentaje de *culturemas caracterizados* y media de porcentaje de puntos ricos caracterizados (desviación estándar entre paréntesis)

	Porcentaje de culturemas caracterizados	Porcentaje de puntos ricos caracterizados
Primero	14,49 (8,36)	15,00 (15,08)
Segundo	16,85 (7,86)	22,50 (16,69)
Tercero	29,47 (16,24)	24,44 (27,89)
Cuarto	31,88 (8,96)	40,00 (14,14)
Traductores	41,30 (14,38)	62,00 (23,94)

La caracterización de los culturemas del texto presenta una evolución creciente, con un salto de segundo a tercero. A partir de tercer curso, no hay evolución. Al final de la formación, los estudiantes de cuarto curso obtienen una media que dista aproximadamente 10 puntos de la de los traductores profesionales, lo que indica que no llegan al mismo nivel ($U = 20,000$; $p = 0,017$; contraste unilateral). A pesar de que en cuarto curso solamente se llegue a una caracterización del 30 %, hay una progresión de aproximadamente 17 puntos entre primer y cuarto curso ($U = 8,000$; $p = 0,000$; contraste unilateral). El test Jonckheere-Terpstra muestra que, a mayor curso, mayor es el porcentaje de culturemas caracterizados ($T_{JT} = 414,50$; $z = 3,845$; $p = 0,000$).

La caracterización de los puntos ricos en el texto presenta una evolución creciente, con un cambio leve de primer a segundo curso y un salto de tercer a cuarto curso. Al final de la formación, los estudiantes de cuarto curso obtienen una media que dista mucho de la de los traductores profesionales (22 puntos). Aunque el resultado del test de la U de Mann-Whitney no es estadísticamente significativo a causa de la variación de los datos en los dos grupos, consideramos que la diferencia es relevante para el estudio ($U = 26,000$; $p = 0,059$; contraste unilateral). A pesar de ello, hay una progresión de 25 puntos entre primer y cuarto curso ($U = 14,000$; $p = 0,001$; contraste unilateral). El test Jonckheere-Terpstra muestra que, a mayor curso, mayor es el porcentaje de puntos ricos que se han caracterizado ($T_{JT} = 364,50$; $z = 2,627$; $p = 0,009$).

9.3.2.2.1. Aceptabilidad y cantidad de culturemas caracterizados

En la TABLA 9.13 presentamos los resultados del cruce de la aceptabilidad y la cantidad de culturemas caracterizados.

TABLA 9.13. Media de aceptabilidad según la cantidad de culturemas caracterizados

	Cantidad de culturemas caracterizados		
	Baja (0 - 33 %)	Media (34 - 66 %)	Alta (67 - 100 %)
Primero	0,22	-	-
Segundo	0,26	-	-
Tercero	0,35	0,33	-
Cuarto	0,50	0,35	-
Traductores	0,53	0,64	-

Observamos que en todos los cursos se obtiene una aceptabilidad mayor cuando la caracterización es baja. Sin embargo, en tercer curso no hay diferencia entre los estudiantes que caracterizan una cantidad baja de culturemas y los que caracterizan una cantidad media, pero en el caso de cuarto curso la diferencia es de 0,15 puntos más en el caso de los estudiantes que caracterizan una cantidad baja. En el caso de los traductores profesionales, los que caracterizan una cantidad media de culturemas obtienen una aceptabilidad 0,11 puntos mayor respecto a los que caracterizan una cantidad baja.

Presentamos en la TABLA 9.14 los resultados del cruce de la aceptabilidad y la caracterización de los puntos ricos.

TABLA 9.14. Media de aceptabilidad según la cantidad de puntos ricos caracterizados

	Cantidad de puntos ricos caracterizados		
	Baja (0 - 33 %)	Media (34 - 66 %)	Alta (67 - 100 %)
Primero	0,21	0,25	-
Segundo	0,22	0,33	-
Tercero	0,37	0,20	0,30
Cuarto	0,45	0,43	-
Traductores	0,50	0,64	0,60

De este cruce observamos que, tanto en los casos de caracterización baja como en los de caracterización media, se observa un ascenso de la aceptabilidad a medida que avanza la formación (a excepción de los estudiantes de tercer curso, que caracterizan una cantidad media de puntos ricos y obtienen una aceptabilidad de 0,20). En la mayoría de cursos, los estudiantes que caracterizan una cantidad media de puntos ricos obtienen una aceptabilidad mayor. Los traductores profesionales obtienen medias de aceptabilidad más altas que los estudiantes de cuarto curso en todos los grados de caracterización.

9.3.3. Indicador Índice de conocimientos culturales previos a la traducción de los culturemas

En este indicador se mide el nivel de conocimientos culturales previos a la traducción de los culturemas.

9.3.3.1. Medición

Los datos de este indicador se obtienen de la tarea cuya finalidad es explicar una serie de culturemas del texto, entre los cuales aparecen los que utilizamos como puntos ricos.

Para su medición, se observa si los sujetos han explicado correctamente los culturemas que usamos como punto rico 1 (cultura lingüística), 2 (medio natural), 3 (patrimonio cultural) y 4 (cultura social). El punto rico 5 (la cadena referencial) no se usa para el análisis en este indicador ya que, al estar dividido en tres fragmentos que se refieren al mismo concepto, no se ha considerado pertinente incluirlo como pregunta en la tarea porque la explicación sería muy similar para los tres fragmentos y haría ascender el resultado del índice innecesariamente. La codificación se realiza de la siguiente manera:

- se ha explicado el punto rico correctamente: se codifica como 1;
- el punto rico se ha explicado correctamente de manera parcial: se codifica como 0,5;
- no se ha explicado el punto rico correctamente: se codifica como 0.

Una vez codificados los datos, se calcula la media de los cuatro puntos ricos. Los resultados se ofrecen por grupo experimental y se incluye la media y la desviación estándar.

9.3.3.2. Resultados

Presentamos en la TABLA 9.15 los resultados del *índice de conocimientos culturales previos a la traducción de los culturemas*.

TABLA 9.15. Media del *índice de conocimientos culturales previos a la traducción de los culturemas* (por punto rico y global) (desviación estándar entre paréntesis)

	Punto rico 1 Cultura lingüística	Punto rico 2 Medio natural	Punto rico 3 Patrimonio cultural	Punto rico 4 Cultura social	Índice global
Primero	0,04 (0,14)	0,00 (0,00)	0,12 (0,23)	0,00 (0,00)	0,04 (0,06)
Segundo	0,06 (0,18)	0,13 (0,23)	0,75 (0,46)	0,06 (0,18)	0,25 (0,15)
Tercero	0,11 (0,33)	0,00 (0,00)	0,89 (0,22)	0,11 (0,22)	0,28 (0,15)
Cuarto	0,28 (0,44)	0,22 (0,44)	1,00 (0,00)	0,33 (0,43)	0,46 (0,28)
Traductores	0,85 (0,34)	0,95 (0,16)	0,85 (0,24)	0,65 (0,34)	0,83 (0,20)

Para cada punto rico observamos las siguientes evoluciones:

Punto rico 1 (cultura lingüística). Observamos una evolución creciente, con un cambio leve de segundo a tercer curso y un salto de tercer a cuarto curso. Al final de la formación, los estudiantes de cuarto curso obtienen una media que dista mucho de la de los traductores profesionales (0,57 puntos). Si comparamos primer y cuarto curso, observamos que hay progresión (0,24 puntos), aunque la media obtenida en cuarto curso es muy baja.

Punto rico 2 (medio natural). Observamos una evolución mixta, con un salto creciente de primero a segundo, un salto decreciente de segundo a tercero y un salto importante de tercero a cuarto curso. Al final de la formación, los estudiantes de cuarto

curso obtienen una media que dista mucho de la media de los traductores profesionales (0,73 puntos). Si comparamos primer y cuarto curso, observamos que se da una progresión de 0,22 puntos, aunque la media de cuarto curso es muy baja (0,22).

Punto rico 3 (patrimonio cultural). Se observa una evolución creciente, con un salto muy importante de primer a segundo curso, un salto de segundo a tercero y un salto de tercero a cuarto. Al final de la formación, los estudiantes de cuarto curso obtienen una media 0,15 puntos superior a los traductores profesionales. Si comparamos primero y cuarto curso, observamos que hay una progresión muy importante (0,88 puntos).

Punto rico 4 (cultura social). Se observa una evolución creciente, con un cambio leve de primer a segundo curso, un cambio leve de segundo a tercer curso y un salto importante de tercer a cuarto curso. Al final de la formación, los estudiantes de cuarto curso obtienen una media que dista de la de los traductores profesionales (0,32 puntos). Si comparamos primer y cuarto curso, observamos que hay progresión (0,33 puntos), aunque la media de cuarto curso es baja (0,33).

En el caso del *índice de conocimientos culturales previos a la traducción de los culturemas*, observamos que este indicador presenta una evolución creciente, con un salto importante de primer a segundo curso y un salto de tercer a cuarto curso. Al final de la formación, la media de los estudiantes de cuarto curso es 0,37 puntos menor que la de los traductores profesionales y, por tanto, no llegan al mismo nivel ($U = 13,500$; $p = 0,004$; contraste unilateral). La progresión de primer a cuarto curso es de 0,42 puntos ($U = 14,000$; $p = 0,001$; contraste unilateral). El test Jonckheere-Terpstra muestra que, a mayor curso, mayor es nivel de conocimientos previos para la traducción de los culturemas ($T_{JT} = 444,00$; $z = 4,757$; $p = 0,000$).

9.3.3.2.1. Aceptabilidad e *índice de conocimientos culturales previos a la traducción de los culturemas*

En la TABLA 9.16 presentamos los resultados del cruce de la aceptabilidad y el *índice de conocimientos culturales previos a la traducción de los culturemas*

TABLA 9.16. Media de aceptabilidad según el *índice de conocimientos culturales previos a la traducción de los culturemas*

	Conocimientos culturales previos a la traducción de los culturemas		
	Bajos (0 - 0,33)	Medios (0,34 - 0,66)	Alto (0,67 - 1)
Primero	0,22	-	-

Segundo	0,25	0,30	-
Tercero	0,30	0,50	-
Cuarto	0,40	0,45	0,50
Traductores	-	0,58	0,75

Si cruzamos este indicador con la aceptabilidad, observamos lo siguiente: 1) tanto en los grados de conocimientos culturales previos bajo, medio y alto, la aceptabilidad aumenta a medida que avanza la formación. 2) En todos los cursos se observa que la aceptabilidad es mayor cuanto mayores son los conocimientos culturales previos. 3) Esta tendencia se mantiene en el caso de los traductores profesionales, que obtienen la mayor aceptabilidad cuando los conocimientos culturales previos son altos.

9.4. Discusión de resultados

9.4.1. *Contrastación de hipótesis*

HIPÓTESIS OPERACIONAL: A MEDIDA QUE AVANZA LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA CULTURAL, MAYORES SON LOS CONOCIMIENTOS GENERALES SOBRE LA CULTURA DE PARTIDA.

Se confirma la hipótesis operacional dada la evolución creciente en los indicadores *índice de conocimientos sobre cultura alemana* e *índice de conocimientos culturales previos a la traducción de los culturemas*.

Los estudiantes de cuarto curso obtienen un *índice de conocimientos sobre cultura alemana* mayor que los estudiantes de primer curso. Sin embargo, los estudiantes de cuarto curso no llegan al nivel de conocimientos culturales de los traductores. Al cruzar este indicador con la aceptabilidad, hemos observado que los conocimientos culturales ayudan a resolver mejor los culturemas en la traducción.

El primer salto relevante en el *índice de conocimientos culturales previos a la traducción de los culturemas* se produce de primero a segundo, probablemente por haberse adquirido cierto nivel lingüístico que permite el acceso a más conocimientos culturales de la cultura de partida. El salto de tercero a cuarto puede deberse a la práctica de la traducción con textos de índole cultural, así como los conocimientos adquiridos sobre el tema del texto y el contexto en el aula. El nivel que se obtiene al final de la formación es ligeramente inferior al del *índice de conocimientos sobre cultura alemana* (0,59; TABLA 9.10), aunque la evolución es más marcada. De nuevo, hemos observado

una diferencia estadísticamente significativa entre primer y cuarto curso, lo que confirma que en este indicador hay progresión a medida que se adquiere la competencia cultural del traductor.

Sin embargo, el grupo de traductores se queda a 0,08 puntos de duplicar el índice de los estudiantes de cuarto curso. Además de la experiencia en la práctica de la traducción y la cantidad de conocimientos culturales del grupo de traductores, seguramente otro factor que influye en este resultado es la edad. Tal como se hipotetizaba en Olalla-Soler y Hurtado Albir (2014) y se confirmaba en Olalla-Soler (2015a), la distancia temporal entre el momento de la traducción y el hecho cultural es un factor que influye en la traducción de los culturemas. La edad mínima de los traductores que participaron en el experimento fue de 31 años y, por tanto, todos vivieron la caída del muro de Berlín y la reunificación de Alemania. Este hecho hace que, de por sí, hayan tenido un contacto más cercano con el evento al cual se remite en el artículo que tradujeron. Finalmente, hemos constatado que la aceptabilidad es mayor cuanto mayores son los conocimientos culturales previos a la traducción de los culturemas.

HIPÓTESIS OPERACIONAL: A MEDIDA QUE AVANZA LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA CULTURAL, SE DESCRIBEN MEJOR LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS CULTUREMAS PRESENTES EN UN TEXTO.

Se confirma la hipótesis operacional: la evolución del indicador *cantidad de culturemas caracterizados* es de tipo creciente.

Debemos destacar el bajo porcentaje de caracterización que obtienen todos los grupos, incluidos los traductores profesionales. En este indicador se da una progresión clara entre primero y cuarto curso: la cantidad de culturemas caracterizados por los estudiantes de cuarto duplica el porcentaje de la cantidad caracterizada por los estudiantes de primero. Al comparar cuarto curso con traductores, hemos constatado que los estudiantes de cuarto no llegan al nivel de traductores al caracterizar los culturemas.

Al analizar el cruce de la caracterización de los culturemas con la aceptabilidad, hemos observado que, a menor caracterización, mayor es la aceptabilidad en todos los cursos excepto en tercero, donde no hay apenas diferencia entre el nivel bajo y el medio. Esta tendencia se invierte en el grupo de traductores.

HIPÓTESIS EMPÍRICA: EXISTE UNA RELACIÓN ENTRE EL GRADO DE COMPETENCIA CULTURAL Y LOS CONOCIMIENTOS SOBRE LA CULTURA DE PARTIDA.

Se confirma la hipótesis empírica. Sin embargo, mientras que los conocimientos culturales ayudan a obtener una aceptabilidad mayor en las soluciones propuestas, la caracterización de los culturemas no parece estar relacionada con una mayor aceptabilidad de las soluciones traductoras.

9.4.2. Conclusiones

1. Todos los indicadores de la variable presentan una evolución creciente, lo que indica que la adquisición de los conocimientos culturales se produce de manera continua a lo largo de la formación, a pesar de que al final de la formación los estudiantes no lleguen al nivel de conocimientos culturales de los traductores profesionales.

2. Caracterizar adecuadamente los culturemas no siempre lleva a mejores resultados en su traducción. Posiblemente se deba a que la caracterización es una manera de ordenar los culturemas en categorías que no necesariamente se activan en la traducción; lo que se activa son los conocimientos culturales del sujeto sobre los culturemas.

3. Los conocimientos sobre cultura alemana y los conocimientos culturales previos a la traducción de los culturemas ayudan a traducir los culturemas con una aceptabilidad mayor y, por tanto, tienen un papel muy relevante en la resolución de problemas de traducción de índole cultural.

4. Las medias obtenidas al final de la formación en los cuatro indicadores de esta variable son muy parecidas entre sí, aunque no llegan a los resultados del grupo de traductores.

5. Se percibe una diferencia relevante en el desarrollo de esta variable en la muestra de estudiantes y en el grupo de control: los conocimientos culturales están mucho más desarrollados en el grupo de control y su vinculación con la aceptabilidad es mucho más fuerte. Se trata, pues, de una característica propia de la adquisición de la competencia cultural del traductor que, mediante la formación y la experiencia se poseen cada vez más conocimientos culturales y estos se utilizan al traducir obteniendo así una aceptabilidad mayor.

10. Variable *Habilidad contrastiva cultural*

10.1. Caracterización de la variable

TABLA 10.1. Variable *Habilidad contrastiva cultural*

HABILIDAD CONTRASTIVA CULTURAL (relacionada con la subcompetencia <i>habilidad contrastiva cultural</i> de la competencia cultural)	
Definición	Habilidad para movilizar los conocimientos culturales con el fin de identificar, interpretar y traducir los culturemas de un texto.
Hipótesis	E2. Existe una relación entre el grado de competencia cultural y la habilidad de contrastar los conocimientos de la cultura de partida y de llegada en relación con un fenómeno cultural percibido en el texto de partida al traducir. O3. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, mayor es la cantidad de culturemas que se identifican en un texto. O4. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, mayor es la movilización de conocimientos culturales internos al traducir un texto.
Indicadores	1. <i>Cantidad de culturemas identificados</i> : cantidad de culturemas del texto que los sujetos identifican. 2. <i>Índice de movilización de los recursos culturales</i> : tipo de recursos culturales (internos o externos) que los sujetos movilizan durante la traducción del texto según el nivel de conocimientos culturales. Aceptabilidad
Instrumentos	Cuestionario de conocimientos declarativos sobre cultura alemana; plantilla para la identificación y caracterización de culturemas; grabaciones de actividad en pantalla; texto original; traducciones.
Medición	1. <i>Cantidad de culturemas identificados</i> : medición cualitativa y cuantitativa de los elementos subrayados como culturemas y medición cuantitativa de la cantidad de puntos ricos que se han identificado como culturemas. 2. <i>Cantidad de culturemas identificados</i> : medición cuantitativa y cualitativa del tipo de recursos culturales (internos o externos) según el nivel de recursos culturales internos de los sujetos. Aceptabilidad: medición cualitativa y cuantitativa de la calidad de las soluciones traductoras de los puntos ricos en cuanto al sentido, la función y el uso de la lengua en tres niveles: aceptable, semiaceptable y no aceptable.

La variable *Habilidad contrastiva cultural* está vinculada a la subcompetencia *habilidad contrastiva cultural* de la competencia cultural y mide la habilidad de los sujetos para movilizar sus conocimientos culturales con el fin de identificar, interpretar y traducir los culturemas del texto. La *habilidad contrastiva cultural* es clave para el desarrollo del proceso traductor, pues vinculan las subcompetencia *conocimientos culturales* y la de *habilidades de adquisición de conocimientos culturales*. Es decir, esta subcompetencia es la encargada de identificar los culturemas mediante la movilización de los conocimientos culturales que posee el traductor y de proponer soluciones funcionalmente adecuadas en el texto de llegada. En el caso de que el traductor no posea

los conocimientos culturales suficientes para interpretar los culturemas, las *habilidades de adquisición de conocimientos culturales* se activan para poder resolver las carencias y mejorar el proceso traductor.

En esta variable se miden dos indicadores, que se cruzan con la aceptabilidad:

- *Cantidad de culturemas identificados*: cantidad de culturemas del texto que los sujetos identifican.
- *Índice de movilización de los recursos culturales*: tipo de recursos culturales (internos o externos) que los sujetos movilizan durante la traducción del texto según el nivel de conocimientos culturales.

10.2. Instrumentos de recogida de datos

Para esta variable se utilizan varios instrumentos de recogida de datos, algunos de los cuales ya se han presentado.

El primer instrumento que se utiliza es el cuestionario de conocimientos declarativos sobre la cultura alemana. De él se usan los datos del *índice de conocimientos declarativos sobre cultura alemana* para uno de los cálculos del *índice de movilización de los recursos culturales*. Para más información sobre este instrumento, véase el apartado 9.2.1. *Cuestionario de conocimientos declarativos sobre cultura alemana*.

La plantilla para la identificación y caracterización de culturemas se utiliza para obtener datos del otro indicador de esta variable. Mediante la tarea de identificación de los culturemas del texto se obtienen los datos del indicador *cantidad de culturemas identificados*. De este instrumento también se utiliza el índice de conocimientos culturales previos a la traducción para el cálculo del *índice de movilización de los recursos culturales*.

Para obtener datos sobre las estrategias traductoras, así como la movilización de los recursos culturales se utilizan las grabaciones de actividad en pantalla que se realizaron con el programa *Camtasia*. Para una explicación en profundidad del uso de este instrumento, véase el apartado 13.2. *Instrumento de recogida de datos: grabaciones de actividad en pantalla*.

Finalmente, las traducciones de los sujetos se utilizaron para calcular la aceptabilidad, que se cruza con los indicadores de la variable.

10.3. Resultados

Se presentan los resultados obtenidos para los indicadores de la variable y para el cruce con la aceptabilidad.

10.3.1. Indicador Cantidad de culturemas identificados

Este indicador mide la cantidad de culturemas que se han identificado en el texto.

10.3.1.1. Medición

Los datos de este indicador se obtienen de la tarea cuya finalidad es identificar y caracterizar los culturemas del texto. Se observa la cantidad de culturemas identificados por los sujetos. Los culturemas que se identificaron en el segundo juicio de expertos (cf. 5.4.1.2. Segundo juicio de expertos) y que sirven para el análisis de este indicador son:

- | | |
|----------------------------------|---|
| — <i>Ostalgie</i> | — <i>Mauerresten</i> |
| — <i>Mauer in Berlin</i> | — <i>Grenzeruniformen</i> |
| — <i>DDR-Uniformen</i> | — <i>Boxer-Kardan</i> |
| — <i>SED-Opfer</i> | — <i>DDR-Visum</i> |
| — <i>Jahrestag des Mauerbaus</i> | — <i>Unrechtstaat</i> |
| — <i>Die Diktatur</i> | — <i>DDR-Verherrlichung</i> |
| — <i>Kaisergeburtstagswetter</i> | — <i>(Opfer des) DDR-Regime(s)</i> |
| — <i>S-Bahnhof</i> | — <i>Republikflucht</i> |
| — <i>138 Tote an der Mauer</i> | — <i>Ostalgier</i> |
| — <i>DDR-Symbolen</i> | — <i>SED-Diktatur</i> |
| — <i>Spreemetropole</i> | — <i>(untergegangener) Arbeiter-und Bauernstaat</i> |
| — <i>Mauerfragmente</i> | |

En este indicador se realizan dos mediciones. En la primera, se calcula el porcentaje de culturemas identificados respecto al total de culturemas identificados por los expertos. En la segunda medición se calcula el porcentaje de puntos ricos identificados como

culturemas en el texto. En ambos casos se ofrece la media y la desviación estándar por grupo experimental.

10.3.1.2. Resultados

Presentamos en la TABLA 10.2 los resultados de la *cantidad de culturemas identificados*.

TABLA 10.2. Media del porcentaje de *culturemas identificados* y media del porcentaje de puntos ricos identificados como culturemas (desviación estándar entre paréntesis)

	Porcentaje de culturemas identificados	Porcentaje de puntos ricos identificados como culturemas
Primero	42,75 (16,25)	35,00 (21,11)
Segundo	60,87 (15,42)	45,00 (25,63)
Tercero	71,98 (24,22)	51,11 (33,33)
Cuarto	74,88 (10,60)	73,33 (26,46)
Traductores	77,83 (9,71)	78,00 (14,76)

La *cantidad de culturemas identificados* presenta una evolución creciente, con un salto de primero a segundo y un salto de segundo a tercero. Hay una progresión de 30 puntos entre primero y cuarto curso ($U = 5,000$; $p = 0,000$; contraste unilateral) y, además, los estudiantes de cuarto curso obtienen casi la misma media que los traductores profesionales ($U = 38,000$; $p = 0,281$; contraste unilateral). El test Jonckheere-Terpstra muestra que, a mayor curso, mayor es el porcentaje de culturemas identificados ($T_{JT} = 411,50$; $z = 3,747$ $p = 0,000$).

La cantidad de puntos ricos identificados como culturemas en el texto presenta también una evolución creciente con un salto de primero a segundo, un cambio de segundo a tercero y un salto importante de tercero a cuarto. Si comparamos los estudiantes de cuarto curso con los traductores profesionales, observamos que las medias obtenidas no distan demasiado y, por tanto, llegan al mismo nivel ($U = 43,500$; $p = 0,448$; contraste unilateral). Si comparamos las medias obtenidas en primer y cuarto curso, observamos que hay una progresión muy importante de aproximadamente 38 puntos ($U = 16,500$; $p = 0,003$; contraste unilateral). El test Jonckheere-Terpstra muestra que, a mayor curso,

mayor es el porcentaje de puntos ricos identificados como culturemas ($T_{JT} = 372,50$; $z = 2,777$; $p = 0,005$).

10.3.1.2.1. Aceptabilidad y cantidad de culturemas identificados

Presentamos en la TABLA 10.3 los resultados del cruce de la aceptabilidad y la cantidad de culturemas identificados.

TABLA 10.3. Media de aceptabilidad según la cantidad de culturemas identificados

	Cantidad de culturemas identificados		
	Baja (0 - 33 %)	Media (34 - 66 %)	Alta (67 - 100 %)
Primero	0,28	0,20	0,10
Segundo	0,20	0,30	0,23
Tercero	0,20	0,40	0,35
Cuarto	-	0,50	0,41
Traductores	-	0,40	0,63

Si cruzamos este indicador con la aceptabilidad, observamos que en primer curso los estudiantes que identifican pocos culturemas son los que tienen una aceptabilidad mayor, aunque hay que tener en cuenta que el máximo solo asciende hasta 0,28. A partir de segundo y hasta cuarto curso, los estudiantes que identifican una cantidad media de culturemas son los que obtienen una aceptabilidad mayor. A partir de cuarto curso, no hay ningún sujeto que identifique pocos culturemas. En el caso de los traductores profesionales, son los que identifican muchos culturemas los que obtienen una aceptabilidad mayor.

Presentamos en la TABLA 10.4 los resultados del cruce de la aceptabilidad y la cantidad de puntos ricos identificados como culturemas en el texto.

TABLA 10.4. Media de aceptabilidad según la cantidad de puntos ricos identificados como culturemas

	Cantidad de puntos ricos identificados como culturemas en el texto		
	Bajo (0 - 33 %)	Medio (34 - 66 %)	Alto (67 - 100 %)
Primero	0,28	0,19	-
Segundo	0,23	0,27	0,30
Tercero	0,40	0,30	0,33
Cuarto	-	0,40	0,45
Traductores	-	0,60	0,61

Observamos que, en primer curso, igual que en tercero, una menor identificación de culturemas como problemas de traducción lleva a una mejor aceptabilidad. En segundo y cuarto curso, los estudiantes que identifican más culturemas como problemas de traducción obtienen una aceptabilidad mayor. En el caso de los traductores, no hay diferencia entre los que identifican una cantidad media de culturemas como problemas de traducción y los que identifican una cantidad alta y, por tanto, la identificación de los puntos ricos como culturemas no parece incidir en la aceptabilidad de las soluciones en este grupo.

10.3.2. Indicador Índice de movilización de los recursos culturales

Este indicador tiene por objetivo medir el tipo de recursos culturales —internos (los conocimientos culturales que posee el traductor) o externos (los conocimientos consultados en fuentes de documentación)— que se movilizan durante la traducción del texto según el nivel de recursos culturales internos de los sujetos.

10.3.2.1. Medición

Para este indicador utilizamos los datos obtenidos en: 1) el indicador *secuencias de acciones* de la variable *Toma de decisiones* (cf. 13.3.1. *Indicador Secuencias de acciones*); 2) los resultados del *índice de conocimientos declarativos sobre cultura alemana*, y 3) los del *índice de conocimientos culturales previos a la traducción*, pertenecientes a la variable *Conocimientos culturales* (cf. 9. *Variable Conocimientos sobre la cultura de partida*).

DATOS DEL INDICADOR SECUENCIAS DE ACCIONES

Al traducir culturemas, los sujetos utilizan estrategias para movilizar sus recursos culturales, ya sean internos (conocimientos declarativos que poseen y almacenan los sujetos y que recuperan para identificar e interpretar un culturema, así como para traducirlo en el texto de llegada de manera funcionalmente adecuada) o externos (conocimientos declarativos no poseídos por los sujetos que se adquieren mediante consultas en recursos documentales). Las estrategias que pueden utilizarse no son un binomio opuesto, sino que es un continuo que va desde el uso de recursos culturales internos exclusivamente al uso de recursos culturales externos exclusivamente. PACTE (2009, pp. 222–223, 2017b) categoriza estas estrategias en cuatro secuencias de acciones

que los sujetos realizan para llegar a la solución de un problema de traducción, independientemente del tipo (cf. 13.3.1. *Indicador Secuencias de acciones*). Estas secuencias de acciones son las siguientes, ordenadas de mayor uso de recursos culturales internos a recursos culturales externos:

- Apoyo interno (AI): no hay consultas antes de la solución definitiva. En este caso, se utilizan únicamente los recursos culturales internos del sujeto y este recupera de sus conocimientos ya adquiridos aquellos que son más pertinentes para la resolución del culturema.
- Predominio de apoyo interno (PAI): combinaciones de consultas que no incluyen consultas bilingües con copia de la solución ofrecida. En este caso, se usan los recursos internos del sujeto y se obtiene información de recursos documentales que no aportan una traducción del culturema en cuestión.
- Predominio de apoyo externo (PAE): combinaciones de consultas que incluyen consultas bilingües con copia de la solución ofrecida. En este caso, se utilizan tanto recursos internos del sujeto como recursos documentales de todo tipo: se utilizan consultas en fuentes que aportan una traducción del culturema y también otro tipo de fuentes, como enciclopedias o diccionarios monolingües. En esta secuencia el uso de recursos internos es inferior, puesto que se busca la solución fuera de los conocimientos ya adquiridos y almacenados.
- Apoyo externo (AE): únicamente consultas bilingües con copia de la solución ofrecida. En este caso, se utilizan exclusivamente recursos documentales que ofrecen una traducción del culturema. De este modo, se prescinde totalmente de los recursos internos ya adquiridos.

El hecho de que se prescinda de los recursos culturales internos puede deberse a una falta de estos para resolver un culturema concreto o bien una falta de movilización de los conocimientos ya adquiridos a favor de la obtención de una solución rápida y de menor implicación cognitiva. Así pues, observamos que cada tipo de secuencia indica un nivel de implicación de recursos cognitivos determinado. A mayor uso de recursos culturales internos, mayor es la implicación, ya que el sujeto debe identificar el culturema, recuperar la información que había almacenado y utilizarla para solucionarlo.

El análisis de las *secuencias de acciones* se realiza en 13.3.1. *Indicador Secuencias de acciones*, y remitimos a este capítulo para una explicación más detallada. Para el

cálculo del *índice de movilización de los recursos culturales*, hemos seguido el siguiente procedimiento: se asignó un valor numérico a cada una de las *secuencias de acciones* según el nivel de uso de recursos culturales internos. De esta manera, apoyo interno se codificó como 1, predominio de apoyo interno como 0,5, predominio de apoyo externo como -0,5 y apoyo externo como -1. El siguiente y último paso fue calcular la media de los siete puntos ricos (la secuencia de cuatro puntos ricos más tres secuencias de acciones de cada una de las partes de la cadena referencial) por sujeto. El valor obtenido corresponde al nivel de recursos internos movilizados, siendo -1 una movilización nula y 1 una movilización total.

DATOS DE LA VARIABLE *CONOCIMIENTOS SOBRE LA CULTURA DE PARTIDA*

Los otros datos que se necesitan para calcular este índice provienen del *índice de conocimientos declarativos sobre cultura alemana* y del *índice de conocimientos previos para la traducción*. Se calculó la media de los dos índices para cada sujeto con el fin de obtener una única medida que tuviera en cuenta tanto los conocimientos culturales generales que los sujetos poseían como sus conocimientos concretos sobre los puntos ricos del texto que iban a traducir. Por tanto, esta media representa los recursos culturales internos que posee cada sujeto, siendo 0 un nivel de recursos culturales internos nulo y 1 el nivel máximo. El siguiente y último paso fue codificar las medias de los sujetos en tres categorías según el nivel de recursos culturales internos: recursos internos bajos (medias de 0 a 0,33), recursos medios (medias de 0,34 a 0,66) y recursos altos (medias de 0,67 a 1).

CÁLCULO DEL *ÍNDICE DE MOVILIZACIÓN DE LOS RECURSOS CULTURALES*

Una vez codificadas las medias de los recursos culturales internos, para obtener el *índice de movilización de los recursos culturales* se calculó la mediana del nivel de recursos internos movilizados para cada curso y para cada categoría de recursos internos culturales. El índice obtenido va del -1 (movilización de recursos culturales externos) al 1 (movilización de recursos culturales internos). Se utilizó la mediana por ser un estadístico de tendencia central más robusto que la media cuando se trabaja con valores que se mueven en una escala con media equivalente a cero.

El *índice de movilización de recursos culturales* muestra la relación entre los recursos culturales internos que poseen los sujetos y su aplicación en las estrategias de resolución de los culturemas, que van desde el uso de recursos culturales externos al uso de recursos

culturales internos. Por ejemplo, un *índice de movilización de los recursos culturales* de 0,5 en la categoría de recursos culturales internos altos significaría que los sujetos que tienen unos recursos culturales internos altos los suelen aplicar en sus estrategias para resolver los culturemas. En contraposición a este ejemplo, en el caso de obtener un índice de -0,5 en la categoría de recursos culturales internos altos significaría que, pese a que los sujetos poseen unos recursos culturales internos altos, los utilizan muy poco en sus estrategias para resolver los culturemas, ya que tienden a documentarse y a tomar las traducciones que ofrecen los diccionarios bilingües.

Los resultados se ofrecen por grupo experimental. Debe tenerse en cuenta que el estadístico de tendencia central presentado es la mediana, mientras que el estadístico de dispersión es la desviación estándar de la media.

10.3.2.2. Resultados

En la TABLA 10.5 se presentan los resultados del *índice de movilización de los recursos culturales* según el grado de recursos culturales internos por grupo experimental.

TABLA 10.5. Mediana del *índice de movilización de los recursos culturales* según el grado de recursos culturales internos (desviación estándar entre paréntesis)

	Recursos culturales internos bajos (0 – 0,33)	Recursos culturales internos medios (0,34 – 0,66)	Recursos culturales internos altos (0,67 – 1)
Primero	-0,21 (0,18)	-	-
Segundo	-0,29 (0,41)	-0,36 (0,19)	-
Tercero	-0,07 (0,15)	-0,22 (0,26)	-
Cuarto	-	-0,29 (0,21)	-0,21 (0,00)
Traductores	-	0,36 (0,00)	0,57 (0,47)

De los resultados destacamos que: 1) de primero a cuarto curso el índice siempre es negativo, lo que indica una tendencia generalizada a utilizar recursos culturales externos en las estrategias para la resolución de los puntos ricos independientemente del nivel de recursos culturales internos. 2) En primer curso solamente se registran casos en el nivel bajo de recursos culturales internos. Se observa que, al poseer un nivel de recursos culturales internos bajos, se tiende a utilizar estrategias que potencien el uso de recursos culturales externos. 3) En segundo curso observamos que, independientemente del nivel

de recursos culturales internos (ya sea un nivel bajo o medio), las estrategias usadas potencian los recursos culturales externos. Si bien en el nivel bajo el uso de estrategias basadas en los recursos culturales externos puede deberse a una falta de conocimientos ya adquiridos, en el caso del nivel medio podría deberse más bien a una preferencia de uso de estrategias con menor implicación de los recursos cognitivos. De hecho, en este nivel el uso de estrategias basadas en los recursos culturales externos se intensifica ligeramente. 4) En tercer curso, cuando el nivel de recursos culturales internos es bajo, estos conocimientos se intentan aplicar en las estrategias, pues el índice se acerca a cero y esto indica cierto equilibrio entre las estrategias basadas en recursos internos y en recursos externos. Sin embargo, al ascender el nivel de recursos culturales internos, aumenta bastante el uso de estrategias basadas en recursos externos. 5) En cuarto curso parece observarse un ligero descenso del uso de estrategias basadas en recursos externos a mayor nivel de recursos internos, aunque la tendencia todavía es la de utilizar estrategias basadas en recursos externos. 6) El caso de traductores es el único que sigue una tendencia que podríamos considerar conceptualmente lógica: a mayor nivel de recursos culturales internos, mayor es el uso de estrategias basadas en los recursos culturales internos.

Todos los cursos quedan muy lejos del comportamiento del grupo de traductores, el cual moviliza sus recursos culturales internos en las estrategias para resolver los culturemas. Esto es especialmente relevante en el caso de cuarto curso, ya que indica que la formación no parece modificar la preferencia por estrategias de mayor implicación de los recursos cognitivos. Tampoco se observa una progresión de primero a cuarto curso, pues los índices obtenidos son muy similares.

10.3.2.2.1. Aceptabilidad e índice de movilización de los recursos culturales

En la TABLA 10.6 se presentan los resultados del cruce de la aceptabilidad y el *índice de movilización de los recursos culturales* por grupo experimental.

TABLA 10.6. Media de aceptabilidad del *índice de movilización de los recursos culturales* por nivel de recursos culturales internos y por grupo experimental

		Recursos culturales internos bajos (0 – 0,33)	Recursos culturales internos medios (0,34 – 0,66)	Recursos culturales internos altos (0,67 – 1)
Primero	Movilización de recursos culturales externos (AE)	0,28	-	-
	Movilización de recursos culturales externos e internos (PAE y PAI)	0,17	-	-
	Movilización de recursos culturales internos (AI)	-	-	-
Segundo	Movilización de recursos culturales externos (AE)	0,10	0,33	-
	Movilización de recursos culturales externos e internos (PAE y PAI)	0,27	0,20	-
	Movilización de recursos culturales internos (AI)	-	-	-
Tercero	Movilización de recursos culturales externos (AE)	-	0,33	-
	Movilización de recursos culturales externos e internos (PAE y PAI)	0,20	0,50	-
	Movilización de recursos culturales internos (AI)	-	-	-
Cuarto	Movilización de recursos culturales externos (AE)	-	0,44	-
	Movilización de recursos culturales externos e internos (PAE y PAI)	-	0,47	0,50
	Movilización de recursos culturales internos (AI)	-	-	-
Traductores	Movilización de recursos culturales externos (AE)	-	-	0,50
	Movilización de recursos culturales externos e internos (PAE y PAI)	-	-	0,70
	Movilización de recursos culturales internos (AI)	-	0,60	0,80

De los resultados obtenidos, destacamos que: 1) en primer curso, las estrategias basadas en recursos culturales externos obtienen una aceptabilidad mayor que las basadas en recursos tanto internos como externos. Dado que en ambos casos los sujetos tienen un nivel de recursos culturales internos bajos, los resultados significan que en primer curso no se poseen apenas conocimientos culturales y los sujetos deben adquirirlos mediante

estrategias basadas en recursos culturales externos. 2) En segundo curso observamos que las estrategias basadas en recursos culturales externos llevan a mejor aceptabilidad cuando el nivel de recursos culturales internos es medio, mientras que cuando se usan estrategias de recursos culturales tanto internos como externos la aceptabilidad es más alta cuando los sujetos tienen un nivel de recursos culturales internos bajo. Por tanto, no parece haber ninguna tendencia clara en la aceptabilidad. 3) En tercer curso se observa que la aceptabilidad es mayor cuanto más alto es el nivel de recursos culturales internos y cuanto más se movilizan en las estrategias basadas en recursos culturales internos. Sin embargo, a pesar de obtener una aceptabilidad mayor en estos casos, la tendencia es que se use con mayor frecuencia estrategias basadas en recursos culturales externos (-0,22; cf. TABLA 10.5). Podríamos pensar que este uso podría deberse a que los estudiantes se cercioran de sus conocimientos con recursos externos, aunque si fuera así seguramente la aceptabilidad sería más alta (cf. 13.3.1. *Indicador Secuencias de acciones*). 4) En cuarto curso observamos la misma tendencia observada en tercer curso: a mayor nivel de recursos culturales internos y a mayor movilización de estos en las estrategias basadas en recursos culturales internos, mayor es la aceptabilidad. Aun así, las estrategias basadas en recursos culturales externos son las que más se usan (-0,29 y -0,21; cf. TABLA 10.5). 5) En el grupo de traductores parece consolidarse la tendencia que se presentaba en tercero y cuarto: a mayor nivel de recursos culturales internos y a mayor movilización de estos en las estrategias basadas en recursos culturales internos, mayor es la aceptabilidad obtenida. Esto se atribuye a la experiencia profesional.

De estos resultados debemos destacar lo siguiente: 1) la tendencia observada es que en primer curso la aceptabilidad es más alta cuando se utilizan estrategias basadas en recursos culturales externos dada la falta de recursos culturales internos. 2) En segundo curso no se observa ninguna relación clara entre la aceptabilidad y estos dos factores, y a partir de tercero hasta cuarto la aceptabilidad es mayor cuantos más recursos culturales internos se disponen y más se movilizan al utilizar estrategias basadas en recursos culturales internos. Esta tendencia se consolida en el grupo de traductores. 3) Sin embargo, los estudiantes de primero a cuarto utilizan muy poco las estrategias basadas en recursos culturales internos independientemente de su nivel de recursos culturales internos. 4) Así pues, hay una preferencia por estrategias de menor implicación de los recursos cognitivos a pesar de llevar a soluciones menos aceptables.

10.4. Discusión de resultados

10.4.1. Contrastación de hipótesis

HIPÓTESIS OPERACIONAL: A MEDIDA QUE AVANZA LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA CULTURAL, MAYOR ES LA CANTIDAD DE CULTUREMAS QUE SE IDENTIFICAN EN UN TEXTO.

Se confirma la hipótesis operacional puesto que hemos constatado que, a mayor grado de adquisición de la competencia cultural, más culturemas se identifican.

La evolución creciente del indicador *cantidad de culturemas identificados* coincide con la evolución creciente de los indicadores de la variable *Conocimientos sobre la cultura de partida*. De hecho, el porcentaje de culturemas identificados presenta una asociación débil con los indicadores *índice de conocimientos sobre cultura alemana* (correlación de Spearman = 0,386; $p = 0,007$) e *índice de conocimientos culturales previos para la traducción de los culturemas* (correlación de Spearman = 0,561; $p = 0,007$). Por tanto, a mayor nivel de conocimientos culturales mayor es la identificación de los culturemas del texto. Hemos constatado que en la identificación de los culturemas se da una progresión clara en cuarto curso respecto a primero. De hecho, los estudiantes de cuarto curso llegan al mismo nivel de identificación que los traductores profesionales.

Al cruzar la *cantidad de culturemas identificados* con la aceptabilidad, hemos observado que no se relacionan con una mejor solución de los problemas de traducción de índole cultural.

HIPÓTESIS OPERACIONAL: A MEDIDA QUE AVANZA LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA CULTURAL, MAYOR ES LA MOVILIZACIÓN DE CONOCIMIENTOS CULTURALES INTERNOS AL TRADUCIR UN TEXTO.

No podemos confirmar la hipótesis operacional ya que hemos constatado que, desde primero hasta cuarto curso, predomina el uso de estrategias basadas en recursos culturales externos en todos los niveles de movilización de conocimientos culturales. El único grupo donde se invierte esta tendencia es en el de traductores.

Los estudiantes no son capaces de aplicar sus conocimientos culturales para resolver los culturemas del texto. De hecho, hemos observado que no hay apenas diferencias entre primer y cuarto curso, por lo que debemos constatar que no hay progresión en cuanto al uso de los conocimientos culturales en la resolución de los culturemas del texto. El índice de cuarto curso tiende hacia el uso de estrategias basadas en recursos culturales externos, mientras que en el grupo de traductores se tiende hacia las basadas en conocimientos

culturales. Así pues, al final de la formación no se llega al mismo nivel que los traductores. Por ello, podemos afirmar que los estudiantes tienden a preferir el uso de estrategias que comportan una baja implicación cognitiva (consultar en diccionarios bilingües o cualquier tipo de recurso donde puedan encontrar una traducción ya establecida) y rechazan el uso de estrategias que requieren una alta implicación cognitiva (movilizar sus recursos culturales internos o utilizar recursos que no den una traducción ya establecida).

En cuanto al cruce del *índice de movilización de los recursos culturales* y la aceptabilidad hemos constatado que la tendencia que se da en todos los cursos excepto en primero es que la aceptabilidad es mayor cuanto mayor es la movilización de los conocimientos culturales.

HIPÓTESIS EMPÍRICA: EXISTE UNA RELACIÓN ENTRE EL GRADO DE COMPETENCIA CULTURAL Y LA HABILIDAD DE CONTRASTAR LOS CONOCIMIENTOS DE LA CULTURA DE PARTIDA Y DE LLEGADA EN RELACIÓN CON UN FENÓMENO CULTURAL PERCIBIDO EN EL TEXTO DE PARTIDA AL TRADUCIR.

No podemos confirmar la hipótesis empírica. Hemos constatado que la adquisición de la competencia cultural favorece la identificación de culturemas, lo que significa que los estudiantes son cada vez más capaces de percibir posibles problemas de traducción de índole cultural, pero la adquisición de esta competencia en los estudiantes no favorece la movilización de sus conocimientos culturales, mientras que los traductores profesionales los aplican en sus estrategias traductoras. Así pues, observamos una diferencia importante entre el grupo de traductores, que ya ha adquirido la competencia cultural, y los estudiantes.

10.4.2. Conclusiones

1. Mientras que en la identificación de los culturemas se ha observado una evolución creciente, en el caso de la movilización de recursos culturales la evolución es mixta, lo que indica que la adquisición de la habilidad contrastiva cultural no es un proceso lineal.

2. Hemos constatado la relación entre los conocimientos culturales y la identificación de los culturemas del texto: poseer conocimientos culturales favorece la identificación, puesto que el sujeto es capaz de contrastar los conocimientos con el culturema percibido y, mediante la formación, este proceso mejora.

3. Los estudiantes no son capaces de movilizar sus conocimientos culturales a la hora de resolver los culturemas, incluso cuando el nivel de conocimientos culturales que poseen es alto. Hemos ofrecido una explicación posible a este hecho: los estudiantes tienden a preferir el uso de estrategias que comportan una baja implicación cognitiva y rechazan el uso de estrategias que requieren una alta implicación cognitiva, quizá porque consideran más seguro buscar los conocimientos necesarios en recursos externos que aplicar los que ya poseen. Sin embargo, una mayor implicación de los recursos cognitivos no necesariamente implica una carga cognitiva mayor, entendida por Fiske y Taylor como el procesamiento de varias tareas cognitivas de manera simultánea o la diversificación de la atención hacia varios estímulos (2013, p. 429). De hecho, la carga cognitiva puede llegar a ser mucho mayor al usar estrategias basadas en recursos culturales externos, especialmente cuando no es posible encontrar la información rápidamente y las búsquedas se perpetúan y se redefinen hasta llegar a una solución. La carga cognitiva destinada a controlar los procesos de identificación de una necesidad documental, de determinación del proceso de búsqueda de información, de la formulación de la consulta, de la evaluación de la información encontrada y, en caso de que no sea provechosa, de la formulación de otra consulta hasta llegar a una información que cubra la necesidad documental puede ser mucho mayor que la resolución de los culturemas de manera automatizada con los conocimientos culturales propios.

4. Hemos constatado que las habilidades contrastivas de los estudiantes son distintas a las de los traductores profesionales: si bien a medida que avanza la formación los estudiantes son capaces de movilizar sus conocimientos culturales para identificar los culturemas del texto, no son capaces de aplicar sus conocimientos culturales para resolver los problemas de traducción, a pesar de que hacerlo les lleva a mejores resultados que cuando usan estrategias basadas en los recursos culturales externos. En el caso de los traductores profesionales, son capaces de identificar los culturemas del texto y también de aplicar sus conocimientos culturales para resolver problemas de traducción.

5. Hemos identificado otro rasgo característico de la adquisición de la competencia cultural del traductor: la adquisición de la *habilidad contrastiva cultural* tiende a la movilización eficaz de los conocimientos culturales al traducir. Mientras que esto es claramente observable en los traductores, no lo es en la muestra de estudiantes. Consideramos que esto es debido al contexto pedagógico en el cual los estudiantes han adquirido la competencia cultural del traductor, puesto que la aplicación de

conocimientos culturales para poder traducir solamente se recoge en las competencias de dos asignaturas (Idioma y Traducción C2 e Idioma y Traducción C4, en el segundo semestre de segundo y tercer curso; cf. *Apéndice VI.8. Idioma y traducción C2* y *Apéndice VI.10. Idioma y traducción C4*).

6. En relación con la quinta conclusión, consideramos que en la formación debe potenciarse el uso de los recursos culturales internos, debe enseñarse a determinar qué necesidades documentales son realmente necesarias y cómo cubrirlas con el fin de desarrollar la *habilidad contrastiva cultural* de la competencia cultural del traductor.

11. Variable *Componentes actitudinales culturales*

11.1. Caracterización de la variable

TABLA 11.1. Variable *Componentes actitudinales culturales*

COMPONENTES ACTITUDINALES DE LA COMPETENCIA CULTURAL DEL TRADUCTOR (relacionada con los <i>componentes actitudinales culturales</i>)	
Definición	Rasgos actitudinales que afectan al desarrollo de las subcompetencias de la competencia cultural.
Hipótesis	E3. Existe una relación entre el grado de competencia cultural y las actitudes culturales. O5. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, se posee una mayor capacidad de para desenvolverse de manera satisfactoria en situaciones multiculturales.
Indicadores	1. <i>Índice de inteligencia cultural</i> : «an individual's level of conscious cultural awareness during cross-cultural interactions» (Ang et al., 2011, p. 584). Se mide la inteligencia cultural metacognitiva y la motivacional. 2. <i>Índice de eficacia multicultural</i> : la capacidad de desenvolverse de manera satisfactoria y a la vez ser capaz de adaptarse a un contexto cultural nuevo (van der Zee y van Oudenhoven, 2000). Se mide la empatía cultural, la actitud cultural abierta, la flexibilidad cultural y la iniciativa social. Aceptabilidad.
Instrumentos	Escala de inteligencia cultural; cuestionario de personalidad multicultural; texto original; traducciones
Medición	1. <i>Índice de inteligencia cultural</i> : medición cuantitativa basada en las respuestas a las actitudes del constructo de inteligencia cultural medidas en la escala de inteligencia cultural. 2. <i>Índice de eficacia multicultural</i> : medición cuantitativa basada en las respuestas a las actitudes del constructo de inteligencia cultural medidas en el cuestionario de personalidad multicultural. Aceptabilidad: medición cualitativa y cuantitativa de la calidad de las soluciones traductoras de los puntos ricos en cuanto al sentido, la función y el uso de la lengua en tres niveles: aceptable, semiaceptable y no aceptable.

El objetivo de esta variable es el de obtener datos relacionados con los *componentes actitudinales culturales*. La incorporación de aspectos actitudinales al modelo de competencia cultural es esencial ya que, por un lado, estos componentes juegan un papel muy importante en el proceso de adquisición, almacenamiento y recuperación de los conocimientos culturales y, por otro, ayudan a comprender los procesos de percepción y de interpretación de otras culturas.

La recopilación de datos acerca de los *componentes actitudinales culturales* se centra en las siguientes actitudes:

- Inteligencia cultural metacognitiva. Se define como «an individual's level of conscious cultural awareness during cross-cultural interactions» (Ang, van Dyne y Tan, 2011: 584). Según las autoras, las personas con un nivel alto de inteligencia cultural metacognitiva tienden a cuestionar los modelos de comportamiento, los valores e ideas de la cultura propia, a reflexionar sobre otras realidades culturales y a ajustar sus conocimientos culturales al interactuar con personas de otras culturas.
- Inteligencia cultural motivacional. Se define como «the capability to direct attention and energy toward learning about and functioning in culturally diverse situations» (Ang et al., 2011, p. 585). Según las autoras, aquellas personas que tienen un nivel alto de inteligencia cultural motivacional tienden a mostrar más interés por y a dedicar más esfuerzo y energía a percibir y a interpretar situaciones de contacto entre culturas. Esta actitud favorece la adquisición de nuevos conocimientos culturales, así como la capacidad de cuestionar los modelos de la cultura propia y a aceptar e interpretar otras realidades culturales.

Estas dos actitudes son parte del constructo de inteligencia cultural, que según (Ang et al., 2011, p. 582) se define como «an individual's capability to function effectively in situations characterized by cultural diversity».

Además de las actitudes de la inteligencia cultural, se recogen datos de las siguientes actitudes:

- Empatía cultural. Se define como tener una actitud empática hacia los sentimientos, pensamientos y modelos de comportamiento de los miembros de otros grupos culturales (van der Zee et al., 2003, p. 78).
- Actitud cultural abierta. Se trata de una actitud abierta y sin prejuicios hacia los miembros de otros grupos culturales, así como sus normas, modelos de comportamiento y valores (van der Zee et al., 2003, p. 78).
- Flexibilidad cultural. Se define como tener predisposición para cambiar de estrategias y adaptarse a otras nuevas para gestionar situaciones de contacto intercultural (van der Zee et al., 2003, p. 78).

- Iniciativa social. Se define como tener una actitud activa a la hora de involucrarse en situaciones de contacto entre culturas (van der Zee et al., 2003, p. 78).

Estas cuatro actitudes componen el constructo de eficacia multicultural, que se define como la capacidad de desenvolverse de manera satisfactoria y a la vez ser capaz de adaptarse a un contexto cultural nuevo (van der Zee y van Oudenhoven, 2000).

Los datos relacionados con las actitudes que hemos mencionado se obtienen en dos indicadores: 1) índice de inteligencia cultural, y 2) índice de eficacia multicultural.

Para el primer indicador, se utilizó como instrumento de recogida de datos la escala de inteligencia cultural, de Ang, van Dyne y Koh (2006). Para el segundo, se utilizó la versión de 40 ítems del cuestionario de personalidad multicultural, de van der Zee, van Oudenhoven, Ponterotto y Fietzer (2013).

11.2. Instrumentos de recogida de datos

A continuación, presentamos los instrumentos de recogida de datos en mayor profundidad. Estos instrumentos pueden encontrarse en el *Apéndice IV. Instrumento de validación de la escala de inteligencia cultural y del cuestionario de personalidad multicultural*.

11.2.1. Escala de inteligencia cultural

Este instrumento psicométrico fue diseñado por Ang, van Dyne y Koh (2006) y tiene por objetivo general medir la capacidad de funcionar de manera efectiva en situaciones caracterizadas por la diversidad cultural. Con este objetivo, las autoras se basaron en la bibliografía sobre los conceptos de inteligencia y de competencia intercultural para diseñar los ítems que formarían las cuatro escalas del test:

- la inteligencia cultural metacognitiva: «an individual's level of conscious cultural awareness during cross-cultural interactions» (Ang et al., 2011, p. 584).
- la inteligencia cultural cognitiva: «[it] reflects knowledge of the norms, practices and conventions in different cultures acquired from education and personal experiences» (Ang et al., 2007, p. 338).

- la inteligencia cultural motivacional: «the capability to direct attention and energy toward learning about and functioning in culturally diverse situations» (Ang et al., 2011, p. 585).
- la inteligencia cultural comportamental: «the capability to exhibit appropriate verbal and nonverbal actions when interacting with people from different cultures» (Ang et al., 2007, p. 338).

Las autoras se basaron en los siguientes conceptos para el diseño de los ítems: 1) la operacionalización de la metacognición en psicología cognitiva y educativa para la conciencia, la planificación, la regulación, la monitorización y el control de los procesos cognitivos del pensamiento y del aprendizaje (O'Neil y Abedi, 1996); 2) los conocimientos sobre ámbitos culturales de Triandis (1994), complementados por los ámbitos de Murdock (1987); 3) la operacionalización del concepto de satisfacción intrínseca de Deci y Ryan (1985); 4) el concepto de la autoeficacia en situaciones interculturales de Bandura (2002), y 5) la comunicación intercultural y la flexibilidad verbal y no verbal de Hall (1959) y Gudykunst, Ting-Toomey y Chua (1988).

Las autoras pretendían que cada escala estuviera formada por una cantidad de ítems que no fuera inferior a cuatro ni superara los seis. Inicialmente redactaron 13 ítems para cada escala y los sometieron a un juicio de expertos para evaluar la claridad, la legibilidad y la adecuación (Ang et al., 2007, p. 344). De los 13 ítems por escala se mantuvieron 10 en cada una, es decir un total de 40.

Para la segunda fase de validación, una muestra de 576 estudiantes relleno el cuestionario. Mediante los datos recogidos, se realizó un análisis estadístico para identificar los ítems con mejores capacidades psicométricas (Ang et al., 2007, p. 344). Finalmente, cuatro ítems formaron la escala de la inteligencia cultural metacognitiva, seis la cognitiva, cinco la motivacional y cinco la comportamental. En total, la escala de inteligencia cultural se compuso de 20 ítems.

En la siguiente fase de validación, dos muestras de dos países (Singapur y Estados Unidos) rellenan el cuestionario de 20 ítems con el fin de observar si el cuestionario funcionaba en países distintos. Las autoras demostraron que las cuatro escalas funcionaban adecuadamente en estos dos países (Ang et al., 2007, p. 345).

Otra fase de validación consistió en que un subgrupo de la muestra de Singapur que relleno el cuestionario de 20 ítems volvió a rellenoarlo pasados cuatro meses. El objetivo

de esta fase era determinar si las mediciones del cuestionario eran estables en el tiempo. Los resultados mostraron que las mediciones de las cuatro escalas no variaban significativamente en el tiempo (Ang et al., 2007, p. 345).

Mediante este exhaustivo proceso de validación, se confirmó que la escala de inteligencia cultural es un instrumento fiable y válido para medir el constructo de la inteligencia cultural. Este cuestionario se ha utilizado en una gran variedad de investigaciones, como por ejemplo medir la relación entre las dimensiones del constructo de la inteligencia cultural y las dimensiones de la personalidad (Ang et al., 2006); medir la relación entre las dimensiones del constructo de la inteligencia cultural y los productos de la eficacia multicultural como la toma de decisiones y la valoración cultural, la adaptación cultural y la ejecución de tareas en situaciones de diversidad cultural (Ang et al., 2007); medir la relación entre las dimensiones del constructo de la inteligencia cultural y la habilidad de negociación entre culturas (Imai y Gelfand, 2010), y medir la relación entre las dimensiones del constructo de la inteligencia cultural y las dimensiones de la inteligencia emocional (T. Moon, 2010).

Recientemente, van Dyne et al. han propuesto una versión expandida de la escala, donde se incluye un total de once subdimensiones (2012, p. 301) que están siendo validadas empíricamente:

- inteligencia cultural metacognitiva: planificación, atención y comprobación:
- inteligencia cultural cognitiva: conocimientos culturales de tipo general y conocimientos culturales de tipo específico;
- inteligencia cultural motivacional: interés intrínseco, interés extrínseco y autoeficacia en la adaptación a situaciones culturales diversas;
- inteligencia cultural comportamental: comportamiento verbal, comportamiento no verbal y actos del habla.

En nuestro estudio, usamos únicamente las dimensiones metacognitiva y motivacional, puesto que la comportamental y la cognitiva se recogen en el cuestionario de conocimientos declarativos sobre cultura alemana.

11.2.1.1.1. Validación de la versión española de las dos dimensiones utilizadas

Para poder utilizar las escalas correspondientes a las dos dimensiones de la escala de inteligencia cultural, se debían traducir los ítems al español y determinar que las escalas funcionaban de manera similar. Para ello, en noviembre de 2014 se realizó una primera traducción de los ítems y se presentaron de manera aleatoria en un cuestionario que rellenó una muestra de 75 estudiantes del Grado en Traducción e Interpretación de la Universitat Autònoma de Barcelona. Se pidió a dos grupos de la asignatura de Teoría de la traducción y de la interpretación del curso 2014/2015 que rellenaran la traducción de la escala de inteligencia cultural. Esta misma muestra también rellenó el cuestionario para la validación del otro instrumento psicométrico que utilizamos, el cuestionario de personalidad multicultural (cf. *Apéndice V.6. Cuestionario de personalidad multicultural*). Además de incluir ciertas preguntas demográficas para caracterizar la muestra, el cuestionario contenía dos partes (*Apéndice IV. Instrumento de validación de la escala de inteligencia cultural y del cuestionario de personalidad multicultural*). En la primera, se pidió a los sujetos que marcaran en una escala del 1 al 7 su grado de acuerdo (1 = totalmente en desacuerdo; 7 = totalmente de acuerdo) con las afirmaciones que se presentaban (es decir, los ítems del cuestionario). En la segunda parte, se pidió a los sujetos que marcaran en una escala del 1 al 5 el grado de comprensibilidad (1 = totalmente incomprensible; 5 = totalmente comprensible) de cada ítem. Una vez recogidos los datos, se analizó el α de Cronbach de cada escala y la correlación entre ambas escalas. También se calculó la media de comprensibilidad de cada ítem. Aquellos ítems cuya media fuera inferior a 3 fueron revisados. A continuación, presentamos el α de Cronbach de cada escala (TABLA 11.2).

TABLA 11.2. α de Cronbach para las escalas de la escala de inteligencia cultural

Inteligencia cultural metacognitiva		Inteligencia cultural motivacional	
α de Cronbach	α de Cronbach si se elimina el ítem	α de Cronbach	α de Cronbach si se elimina el ítem
0,807	Ítem 1 = 0,724	0,837	Ítem 1 = 0,816
	Ítem 2 = 0,722		Ítem 2 = 0,788
	Ítem 3 = 0,784		Ítem 3 = 0,805
	Ítem 4 = 0,799		Ítem 4 = 0,812
			Ítem 5 = 0,796

Ambas escalas superan el 0,8, que se considera el mínimo a partir del cual una escala es fiable (Neunzig y Tanqueiro, 2007, p. 64). Ninguno de los ítems presenta un valor del α de Cronbach mayor que el obtenido para la escala, lo que indica que ningún ítem merma la validez global. La correlación de Pearson entre ambas escalas es de 0,709, lo que indica que las dimensiones metacognitiva y motivacional de la inteligencia cultural parecen estar relacionadas.

Las medias de comprensibilidad de cada ítem se presentan en la TABLA 11.3. La escala de medición fue del 1 al 5:

TABLA 11.3. Medias de comprensibilidad de los ítems de la escala de inteligencia cultural

Inteligencia cultural metacognitiva	Inteligencia cultural motivacional
Ítem 1 = 4,40	Ítem 1 = 4,60
Ítem 2 = 4,27	Ítem 2 = 4,37
Ítem 3 = 4,30	Ítem 3 = 4,53
Ítem 4 = 4,47	Ítem 4 = 4,57
	Ítem 5 = 3,83

Todos los ítems tienen un alto nivel de comprensibilidad, por lo que no se modificó la redacción de ninguno de ellos. Destaca el ítem 5 de la escala de la inteligencia cultural motivacional cuya media es ligeramente inferior. La redacción de este ítem en español es «Me siento seguro/a de mi capacidad de acostumbrarme a las prácticas comerciales de otra cultura» y en inglés «I am confident that I can get accustomed to the shopping conditions in a different culture». Seguramente la baja comprensibilidad del ítem no se debe a la traducción, sino al ítem en cuestión, ya que es muy característico dado que ninguno de los otros hace mención de un aspecto cultural tan específico. Se decidió mantener el ítem tal como se tradujo, puesto que una reformulación muy distinta haría que el ítem midiera algún aspecto muy distinto del que las autoras del test pretendían que midiera.

Mediante este proceso de validación, consideramos que la traducción del cuestionario era válida para la recogida de datos en nuestro experimento. Puede encontrarse la versión en español con las dos dimensiones utilizadas en nuestro experimento en el *Apéndice V.5. Escala de inteligencia cultural*. Después de la validación, descubrimos que en enero de 2015 se había publicado la versión española de la escala (Moyano, Tabernero, Melero, y Trujillo, 2015). Pese a esto, se decidió utilizar

nuestra versión puesto que se había validado con estudiantes de la misma población que la investigada en nuestro estudio.

11.2.2. Cuestionario de personalidad multicultural

Este cuestionario (cf. *Apéndice V.6. Cuestionario de personalidad multicultural*) fue diseñado por van der Zee y van Oudenhoven (2000) con el objetivo general de medir la eficacia multicultural, entendida como la capacidad de desenvolverse de manera satisfactoria y a la vez ser capaz de adaptarse a un contexto cultural nuevo (van der Zee y van Oudenhoven, 2000, pp. 292–293). La primera versión del cuestionario contenía siete escalas:

- Empatía cultural. Se define como tener una actitud empática hacia los sentimientos, pensamientos y modelos de comportamiento de los miembros de otros grupos culturales (van der Zee et al., 2003, p. 78).
- Actitud cultural abierta. Se trata de una actitud abierta y sin prejuicios hacia los miembros de otros grupos culturales, así como sus normas, modelos de comportamiento y valores (van der Zee et al., 2003, p. 78).
- Estabilidad emocional. Se define como tener una actitud estable en situaciones de estrés (van der Zee y van Oudenhoven, 2000, p. 294).
- Orientación a la acción. Se define como «[t]he courage to take action or to make things happen» (van der Zee y van Oudenhoven, 2000, p. 294).
- Audacia/ Curiosidad cultural. Se define como tener una actitud abierta a los cambios y hacerles frente (van der Zee y van Oudenhoven, 2000, p. 294).
- Flexibilidad cultural. Se define como tener predisposición para cambiar de estrategias y adaptarse a estrategias nuevas para gestionar situaciones de contacto intercultural (van der Zee et al., 2003, p. 78).
- Iniciativa social. Se define como tener una actitud activa a la hora de involucrarse en situaciones de contacto entre culturas (van der Zee et al., 2003, p. 78).
- Extraversión. Se define como «a tendency to stand out in a different culture» (van der Zee y van Oudenhoven, 2000, p. 295).

Para definir estas escalas, los autores se basaron en las propuestas conceptuales siguientes (van der Zee y van Oudenhoven, 2000): 1) los factores de éxito de Arthur y Bennett (1995): la situación familiar, la flexibilidad, la motivación, las habilidades interpersonales y la actitud abierta hacia otras culturas; 2) los factores de éxito de Kets de Vries y Mead (1991): la actitud abierta, la autoconfianza, la capacidad de tratar con otras personas y la curiosidad; 3) las dimensiones de Hannigan (1990): la empatía cultural, la actitud abierta respecto a la ambigüedad, la flexibilidad y la perseverancia, el dogmatismo y la tolerancia.

Para la validación del cuestionario, dos muestras rellenaron la primera versión del cuestionario. La primera muestra se compuso de 84 estudiantes de la Facultad de Letras y Ciencias Sociales de Groninga y la segunda de 173 estudiantes de primer curso de Psicología. La edad media de ambos grupos fue de 20 años. Un subgrupo de la muestra de estudiantes de Psicología volvió a rellenar el cuestionario dos meses después para determinar la consistencia de las medidas del instrumento en el tiempo.

La primera versión del cuestionario contenía un total de 138 ítems. De este total se seleccionaron 91, que se repartieron en las escalas de la siguiente manera: 14 ítems en la escala de empatía cultural, 13 en la de actitud abierta, 13 en la de estabilidad emocional, 12 en la de orientación a la acción, 12 en la de audacia/ curiosidad, 12 en la de flexibilidad y 15 en la de extraversión.

En el análisis de los datos, se llevó a cabo un análisis de las intercorrelaciones entre las escalas y también un análisis factorial. De esta manera se determinó que algunas escalas se solapaban y se juntaron. De esta manera, las escalas de audacia/ curiosidad y flexibilidad se juntaron, también las de extraversión y orientación a la acción y finalmente se juntaron las escalas de empatía cultural y actitud abierta. Finalmente, el cuestionario se componía de cuatro escalas: flexibilidad, iniciativa social, actitud abierta y estabilidad emocional (van der Zee y van Oudenhoven, 2000). Sin embargo, posteriormente la escala de empatía cultural se separó de la de actitud abierta (van der Zee y van Oudenhoven, 2001).

El cuestionario final contenía 78 ítems: 13 en la escala de empatía cultural, 14 en la de actitud abierta, 20 en la de estabilidad emocional, 17 en la de iniciativa social y 13 en la de flexibilidad (van der Zee y van Oudenhoven, 2001). La validez y la extrapolabilidad

del cuestionario de personalidad multicultural se revisaron y revalidaron en Leone, van der Zee, van Oudenhoven, Perugini y Ercolani (2005).

Este cuestionario se ha utilizado en diversos estudios sobre la competencia intercultural, como por ejemplo: para medir la relación entre las actitudes del constructo de la eficacia multicultural y las dimensiones de la personalidad (van der Zee y van Oudenhoven, 2000); para medir la relación entre las dimensiones de la eficacia multicultural y las vocaciones laborales de una muestra de sujetos que buscaban trabajo (van der Zee et al., 2003); para medir la capacidad de adaptación de expatriados en Taiwán a partir de su nivel de eficacia multicultural (van Oudenhoven et al., 2003); para medir la relación entre las dimensiones de la eficacia multicultural y la gestión del estrés y de la robustez moral en un grupo de militares de los Estados Unidos (Herrera, 2012); para medir los niveles de eficacia multicultural de grupos con trasfondos culturales distintos para su comparación (Popescu, Borca y Baesu, 2014); para medir la eficacia multicultural de estudiantes de intercambio en sus habilidades comunicativas (Dieleman, 2015).

Recientemente, van der Zee et al. (van der Zee et al., 2013) han diseñado una versión reducida del cuestionario, que es la que utilizamos en nuestro estudio. Por razones de copyright, en el *Apéndice V.6. Cuestionario de personalidad multicultural* se reproduce solamente el primer ítem de cada escala. Los resultados de la validación de esta versión reducida muestran que los resultados obtenidos son muy similares a los del cuestionario completo. De hecho, el 82 % de los resultados obtenidos en el cuestionario completo se replicaron en la versión reducida (van der Zee et al., 2013, p. 123). La versión reducida consiste de 40 ítems: 8 en la escala de empatía cultural, 8 en la de flexibilidad, 8 en la de iniciativa social, 8 en la de actitud abierta y 8 en la de estabilidad emocional. Esta última escala es la que no usaremos en nuestro estudio, ya que consideramos que no es relevante para el caso de la traducción (aunque podría serlo para la interpretación, especialmente en los servicios públicos).

11.2.2.1.1. Validación de la versión española de las cuatro actitudes utilizadas

Para poder utilizar el cuestionario de personalidad multicultural en el estudio, se tradujeron los ítems de las cuatro escalas utilizadas al español. Para asegurarnos de que las escalas funcionaban de manera similar, una muestra de 75 estudiantes del Grado en Traducción e Interpretación de la Universitat Autònoma de Barcelona rellenó el

cuestionario. Se pidió a dos grupos de la asignatura de Teoría de la traducción y de la interpretación del curso 2014/2015 que rellenaran el cuestionario de la traducción del cuestionario de personalidad multicultural (*Apéndice IV. Instrumento de validación de la escala de inteligencia cultural y del cuestionario de personalidad multicultural*; por cuestiones de copyright, solamente se presenta un ítem por escala). Además, se pidió a los sujetos que indicaran en una escala del 1 al 5 el grado de comprensibilidad (1 = totalmente incomprensible; 5 = totalmente comprensible) de cada ítem. Una vez recogidos los datos, se analizó el α de Cronbach de cada escala y las correlaciones entre ellas. También se calculó la media de comprensibilidad de cada ítem. Aquellos ítems cuya media fuera inferior a 3 fueron revisados. A continuación, presentamos el α de Cronbach de cada escala (TABLA 11.4).

TABLA 11.4. α de Cronbach para las escalas del cuestionario de personalidad multicultural

Empatía cultural		Flexibilidad cultural	
α de Cronbach	α de Cronbach si se elimina el ítem	α de Cronbach	α de Cronbach si se elimina el ítem
0,818	Ítem 1 = 0,794	0,825	Ítem 1 = 0,791
	Ítem 2 = 0,775		Ítem 2 = 0,795
	Ítem 3 = 0,796		Ítem 3 = 0,802
	Ítem 4 = 0,794		Ítem 4 = 0,798
	Ítem 5 = 0,802		Ítem 5 = 0,806
	Ítem 6 = 0,810		Ítem 6 = 0,814
	Ítem 7 = 0,806		Ítem 7 = 0,824
	Ítem 8 = 0,799		Ítem 8 = 0,808
Iniciativa social		Actitud cultural abierta	
α de Cronbach	α de Cronbach si se elimina el ítem	α de Cronbach	α de Cronbach si se elimina el ítem
0,850	Ítem 1 = 0,843	0,816	Ítem 1 = 0,824
	Ítem 2 = 0,838		Ítem 2 = 0,762
	Ítem 3 = 0,819		Ítem 3 = 0,806
	Ítem 4 = 0,812		Ítem 4 = 0,795
	Ítem 5 = 0,805		Ítem 5 = 0,798
	Ítem 6 = 0,853		Ítem 6 = 0,785
	Ítem 7 = 0,855		Ítem 7 = 0,808
	Ítem 8 = 0,815		Ítem 8 = 0,776

Todas las escalas superan el valor mínimo de 0,8 y todos los ítems se acercan a ese valor, por lo que consideramos que las escalas son fiables. En algunas escalas el α de Cronbach sería mayor si se eliminara algún ítem, aunque la diferencia obtenida no sería

relevante para el estudio y, por tanto, se decide no eliminar ninguno. Las correlaciones de Pearson entre las escalas se presentan en la TABLA 11.5.

TABLA 11.5. Correlaciones entre las escalas del cuestionario de personalidad multicultural

	Actitud abierta	Iniciativa social	Flexibilidad
Empatía cultural	0,521	-0,065	0,478
Flexibilidad	0,388	-0,297	
Iniciativa social	-0,073		

Los resultados de las correlaciones apuntan a que algunas escalas están relacionadas: la empatía cultural y la actitud abierta, la empatía cultural y la flexibilidad, la flexibilidad y la actitud abierta y hay una correlación negativa muy baja entre la flexibilidad y la iniciativa social. Las medias de comprensibilidad de cada ítem fueron las siguientes (TABLA 11.6):

TABLA 11.6. Medias de comprensibilidad de los ítems de las escalas del cuestionario de personalidad multicultural

Empatía cultural	Flexibilidad
Ítem 1 = 4,43	Ítem 1 = 4,53
Ítem 2 = 4,60	Ítem 2 = 4,47
Ítem 3 = 4,73	Ítem 3 = 4,37
Ítem 4 = 4,53	Ítem 4 = 4,47
Ítem 5 = 4,47	Ítem 5 = 4,37
Ítem 6 = 4,60	Ítem 6 = 4,53
Ítem 7 = 4,57	Ítem 7 = 4,43
Ítem 8 = 4,47	Ítem 8 = 4,43
Iniciativa social	Actitud abierta
Ítem 1 = 4,30	Ítem 1 = 4,43
Ítem 2 = 4,53	Ítem 2 = 4,53
Ítem 3 = 4,53	Ítem 3 = 4,37
Ítem 4 = 4,50	Ítem 4 = 4,50
Ítem 5 = 4,47	Ítem 5 = 4,60
Ítem 6 = 4,60	Ítem 6 = 4,50
Ítem 7 = 4,47	Ítem 7 = 4,47
Ítem 8 = 4,47	Ítem 8 = 4,53

Tal como se puede observar en las medias obtenidas, todos los ítems se sitúan por encima del 4, y, en consecuencia, no se ha modificado la redacción de ningún ítem. Después de este proceso de validación, consideramos que el cuestionario era válido para ser utilizado en el estudio.

11.3. Resultados

Presentamos a continuación los resultados obtenidos en los indicadores de esta variable seguidos del cruce con la aceptabilidad.

11.3.1. Indicador Índice de inteligencia cultural

11.3.1.1. Medición

Para calcular el nivel de inteligencia cultural metacognitiva y motivacional, se sumaron las puntuaciones de los ítems de cada actitud y se dividió por el valor máximo posible de las escalas. Por ejemplo, la inteligencia cultural metacognitiva está compuesta de cuatro ítems. La escala de cada ítem tiene un valor máximo de 7. Al sumar el valor máximo de las escalas de los cuatro ítems, obtenemos el valor de 28. Por tanto, se suman las puntuaciones de los ítems de inteligencia cultural metacognitiva y se dividen por 28. El resultado es un valor que va del 0 (inteligencia cultural metacognitiva baja) a 1 (inteligencia cultural metacognitiva alta). La inteligencia cultural motivacional se compone de cinco ítems y, por tanto, la suma del valor máximo de la escala de los cinco ítems es 35. Las puntuaciones de los sujetos en esta actitud se dividen por 35, obteniendo de nuevo un índice del 0 al 1.

Para calcular el *índice de inteligencia cultural*, se suman, por un lado, las puntuaciones obtenidas en las inteligencias culturales metacognitiva y motivacional, y, por otro, se suman los valores máximos (28 en el caso de la inteligencia cultural metacognitiva y 35 en el caso de la motivacional). Finalmente, se divide el total de las puntuaciones por el total de los valores máximos de las escalas. El valor resultante se sitúa en una escala del 0 (inteligencia cultural baja) al 1 (inteligencia cultural alta).

11.3.1.2. Resultados

Presentamos en la TABLA 11.7 los resultados del *índice de inteligencia cultural*.

TABLA 11.7. Media de las actitudes del constructo de inteligencia cultural e *índice de inteligencia cultural* (desviación estándar entre paréntesis)

	CQ metacognitivo	CQ motivacional	Índice de inteligencia cultural
Primero	0,73 (0,14)	0,78 (0,16)	0,76 (0,14)
Segundo	0,65 (0,21)	0,65 (0,16)	0,65 (0,17)
Tercero	0,76 (0,14)	0,71 (0,13)	0,73 (0,12)
Cuarto	0,69 (0,15)	0,62 (0,20)	0,65 (0,17)
Traductores	0,83 (0,11)	0,76 (0,15)	0,79 (0,12)

El componente metacognitivo de la inteligencia cultural presenta una evolución mixta, con un cambio leve decreciente de primer a segundo curso, un salto creciente de segundo a tercero y un cambio leve decreciente de tercero a cuarto. Al final de la formación, la media obtenida por los estudiantes de cuarto curso dista bastante de la de los traductores profesionales (0,83). Si comparamos primer y cuarto curso, observamos que hay un descenso muy leve (0,04 puntos) y, por tanto, concluimos que no hay ni progresión ni regresión.

El componente motivacional de la inteligencia cultural presenta una evolución mixta, con un salto decreciente de primero a segundo, un cambio leve de segundo a tercero y un cambio leve de tercero a cuarto. Al final de la formación, la media obtenida por los estudiantes de cuarto curso dista de la de los traductores profesionales. Si comparamos primer y cuarto curso, observamos que hay un descenso de 0,16 puntos, lo que indica que se produce una regresión.

En el caso del *índice de inteligencia cultural*, observamos una evolución mixta, con un salto decreciente de primero a segundo curso, un cambio leve creciente de segundo a tercero y un cambio leve decreciente de tercero a cuarto. Al final de la formación, la media obtenida por los estudiantes de cuarto curso dista de la de los traductores profesionales ($U = 24;500; p = 0,046$; contraste unilateral). Si comparamos primer y cuarto curso, observamos que se produce un descenso de 0,11 puntos, lo que indica una ligera regresión ($U = 30;500; p = 0,047$; contraste unilateral).

11.3.1.2.1. Aceptabilidad e *índice de inteligencia cultural*

Presentamos en la TABLA 11.8 los resultados del cruce de la aceptabilidad y del *índice de inteligencia cultural*.

TABLA 11.8. Media de aceptabilidad según el *índice de inteligencia cultural*

	Índice de inteligencia cultural		
	Bajo (0 - 0,33)	Medio (0,34 - 0,66)	Alto (0,67 - 1)
Primero	-	0,30	0,20
Segundo	-	0,32	0,17
Tercero	-	0,27	0,38
Cuarto	-	0,43	0,43
Traductores	-	0,63	0,60

Observamos lo siguiente: 1) en primer y segundo curso, aquellos estudiantes con un valor medio del *índice de inteligencia cultural* obtienen una aceptabilidad ligeramente mayor que los estudiantes con un valor alto. 2) A partir de cuarto curso, esta diferencia se estabiliza.

11.3.2. Indicador *Índice de eficacia multicultural*

11.3.2.1. Medición

Para calcular el nivel de empatía cultural, actitud cultural abierta, flexibilidad cultural e iniciativa social, se sumaron las puntuaciones de los ítems de cada actitud y se dividió por el valor máximo posible de las escalas. Por ejemplo, la empatía cultural está compuesta de ocho ítems. La escala de cada ítem tiene un valor máximo de 5. Al sumar el valor máximo de las escalas de los cuatro ítems, obtenemos el valor de 40. Por tanto, se suman las puntuaciones de los ítems de empatía cultural y se dividen por 40. El resultado es un valor que va del 0 (empatía cultural baja) a 1 (empatía cultural alta). Todas las actitudes tienen ocho ítems y, por tanto, el valor por el cual se dividen las puntuaciones es 40.

Debe tenerse en cuenta que en este cuestionario hay ítems formulados de manera opuesta a la actitud medida y, por tanto, antes de computar la puntuación, estos ítems deben invertirse (TABLA 11.9). Por ejemplo, el ítem número siete de la flexibilidad es «suele trabajar de acuerdo con un plan muy estricto». Si el sujeto marca un 4 en la escala

de 5, significa que es poco flexible. Al estar formulado de manera opuesta debe invertirse la puntuación, ya que un 4 sobre 5 en el resto de ítems significaría muy flexible:

TABLA 11.9. Inversión de las puntuaciones para los ítems del cuestionario de personalidad cultural formulados de manera opuesta

Puntuación de ítems opuestos	Inversión
1	5
2	4
3	3
4	2
5	1

Para calcular el *índice de eficacia multicultural*, se suman por un lado las puntuaciones obtenidas en las actitudes, y por otro se suman los valores máximos (40 para cada actitud). Finalmente, se divide el total de las puntuaciones por el total de los valores máximos de las escalas (es decir, 160). El valor resultante se sitúa en una escala del 0 (eficacia multicultural baja) al 1 (eficacia multicultural alta).

11.3.2.2. Resultados

En la TABLA 11.10 se presentan los resultados del *índice de eficacia multicultural*.

TABLA 11.10. Media de las actitudes del constructo de eficacia multicultural e *índice de eficacia multicultural* (desviación estándar entre paréntesis)

	Empatía cultural	Actitud cultural abierta	Flexibilidad cultural	Iniciativa social	Índice de eficacia multicultural
Primero	0,75 (0,13)	0,71 (0,10)	0,51 (0,19)	0,73 (0,10)	0,68 (0,10)
Segundo	0,76 (0,09)	0,62 (0,11)	0,52 (0,15)	0,63 (0,14)	0,63 (0,09)
Tercero	0,84 (0,10)	0,74 (0,13)	0,51 (0,13)	0,71 (0,09)	0,70 (0,07)
Cuarto	0,78 (0,15)	0,68 (0,10)	0,51 (0,17)	0,63 (0,16)	0,65 (0,09)
Traductores	0,84 (0,08)	0,73 (0,08)	0,51 (0,10)	0,65 (0,11)	0,68 (0,05)

El componente de empatía cultural presenta una evolución mixta, con un cambio leve creciente de segundo a tercero y un cambio leve decreciente de tercero a cuarto. Al final de la formación, la media de cuarto curso dista solamente 0,06 puntos de la de los

traductores profesionales y, por tanto, llegan aproximadamente al mismo nivel. Si comparamos primer y cuarto curso, observamos que solamente hay 0,03 puntos de diferencia y, por tanto, consideramos que no hay ningún cambio en este componente.

El componente actitud cultural abierta presenta de nuevo una evolución mixta, con un cambio leve decreciente de primer a segundo curso, un salto creciente de segundo a tercero y un cambio leve decreciente de tercero a cuarto. Al final de la formación, la media de cuarto curso dista 0,05 puntos de la de los traductores profesionales. En consecuencia, consideramos que llegan a un nivel similar. Si comparamos primer y cuarto curso, observamos que las medias distan solamente 0,03 puntos y, por tanto, consideramos que no hay ningún cambio en este componente.

En el componente de flexibilidad cultural no se observa ningún tipo de evolución, ya que todos los cursos obtienen una media de 0,51 (o 0,52 en el caso de segundo). Los traductores profesionales obtienen también la misma media (0,51). En consecuencia, los estudiantes del grado y los traductores profesionales están en el mismo nivel. Al no haber cambios en el componente a lo largo de la formación, tampoco hay ni progresión ni regresión en cuarto curso respecto a primero.

En el caso del componente de iniciativa social, se observa una evolución mixta, con un salto decreciente de primero a segundo, un cambio creciente de segundo a tercero y un cambio decreciente de tercero a cuarto curso. La media de los estudiantes de cuarto curso dista solamente 0,02 puntos de la de los traductores profesionales y, por tanto, podemos concluir que al final de la formación se llega a un nivel muy similar al de los traductores profesionales. La media de cuarto es de 0,10 puntos menos que la de primer curso. Por ello, consideramos que se produce una regresión, lo que indicaría que los estudiantes tienen cada vez un papel más pasivo a la hora de conocer otras culturas.

Por consiguiente, en el *índice de eficacia multicultural*, observamos que se produce una evolución mixta, aunque con cambios muy leves entre cursos: de primero a segundo se observa un cambio leve decreciente, de segundo a tercero un cambio leve creciente y de tercero a cuarto un cambio leve decreciente. La media de cuarto curso es de 0,03 puntos menos que la de los traductores profesionales y, por tanto, los estudiantes de cuarto curso llegan a un nivel muy parecido al de los traductores profesionales ($U = 37,000$; $p = 0,256$; contraste unilateral). Si comparamos la media de cuarto curso con la de primer curso, observamos que la diferencia es de 0,03 puntos inferior. En consecuencia, no

consideramos que se produzca ni una progresión ni una regresión ($U = 44,500$; $p = 0,249$; contraste unilateral).

11.3.2.2.1. Aceptabilidad e *índice de eficacia multicultural*

Se presentan los resultados del cruce de la aceptabilidad y el *índice de eficacia multicultural* en la TABLA 11.11.

TABLA 11.11. Media de aceptabilidad según el *índice de eficacia multicultural*

	Índice de eficacia multicultural		
	Bajo (0 - 0,33)	Medio (0,34 - 0,66)	Alto (0,67 - 1)
Primero	-	0,13	0,27
Segundo	-	0,30	0,15
Tercero	-	0,17	0,43
Cuarto	-	0,38	0,50
Traductores	-	0,55	0,65

Observamos que, excepto en segundo curso, aquellos estudiantes cuyo índice es alto obtienen una mayor aceptabilidad.

11.4. Discusión de resultados

11.4.1. *Contrastación de hipótesis*

HIPÓTESIS OPERACIONAL: A MEDIDA QUE AVANZA LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA CULTURAL, SE POSEE UNA MAYOR CAPACIDAD DE PARA DESENVOLVERSE DE MANERA SATISFACTORIA EN SITUACIONES MULTICULTURALES.

No hemos podido constatar la hipótesis operacional dado que tanto en el *índice de inteligencia cultural* como en el *índice de eficacia multicultural* se observan evoluciones mixtas. Sin embargo, los *componentes actitudinales culturales* están muy desarrollados en todos los cursos.

Ambos índices parecen no depender del grado de adquisición de la competencia cultural del traductor, pues todos los cursos se mueven en un rango bastante restringido que podríamos categorizar como un nivel medio-alto en ambos índices. La variabilidad de los datos es bastante baja, lo cual también es un indicador de que los grupos están bastante cohesionados. Las posibles diferencias dentro de cada grupo están marcadas por aspectos individuales de los *componentes actitudinales culturales*. Al haber poca

variación, no hay progresión entre primer y cuarto curso en ninguno de los dos índices. Sin embargo, se observa cierta diferencia entre los índices al comparar cuarto curso con traductores. Si bien los estudiantes de cuarto no llegan al nivel de inteligencia cultural de los traductores, son igual de eficaces en situaciones multiculturales que los traductores.

Al cruzar ambos índices con la aceptabilidad, hemos observado cierta diferencia entre la inteligencia cultural y la eficacia multicultural. Mientras que la inteligencia cultural no parece influir en la resolución más aceptable de los problemas de traducción de índole cultural, la eficacia multicultural parece estar relacionada con la aceptabilidad, pues a medida que avanza la formación asciende la aceptabilidad en el nivel de eficacia alto. En el nivel medio no parece haber un crecimiento de la aceptabilidad regular. Esto significaría que ser capaz de gestionar efectivamente situaciones de posible conflicto cultural ayuda a traducir mejor los problemas de traducción de índole cultural.

HIPÓTESIS EMPÍRICA: EXISTE UNA RELACIÓN ENTRE EL GRADO DE COMPETENCIA CULTURAL Y LAS ACTITUDES CULTURALES.

No podemos constatar la hipótesis empírica puesto que los componentes actitudinales culturales no parecen estar relacionados con la adquisición de la competencia cultural del traductor, aunque el constructo de eficacia multicultural favorece la resolución aceptable de los problemas de traducción de índole cultural. Esto puede deberse a que los *componentes actitudinales culturales* no responden a un proceso de adquisición, sino más bien son rasgos actitudinales que poseen tanto los estudiantes como los traductores por el hecho de ser traductores o estar formándose para serlo. En cuanto a la falta de relación entre los *componentes actitudinales culturales* con la aceptabilidad, este hecho puede deberse a que las actitudes culturales no afectan al proceso traductor concretamente. A pesar de rechazar la hipótesis empírica, debemos remarcar que todos los cursos han desarrollado en un nivel medio-alto los *componentes actitudinales culturales*.

11.4.2. Conclusiones

1. Independientemente del grupo al cual pertenecen los sujetos son homogéneos y alcanzan un nivel de inteligencia cultural y de eficacia multicultural medio-alto. Esto indica que: 1) poseen una actitud abierta; 2) son flexibles con otras realidades culturales y otras costumbres; 3) sienten empatía hacia otros grupos culturales; 4) son capaces de cuestionar sus propios modelos de comportamiento; 5) reflexionan sobre otras realidades

culturales, y 6) tienen interés y dedican esfuerzo a percibir e interpretar otras realidades culturales.

2. La evolución de ambos indicadores de la variable es mixta, aunque la variabilidad de los datos indica que las diferencias obtenidas son fruto de las características individuales de los sujetos, que en el caso de estudiantes se mueven en un rango de 0,11 puntos en el índice de inteligencia cultural y de 0,07 en el índice de eficacia multicultural, lo que indica que no hay progresión entre primero y cuarto curso.

3. Solamente el índice de eficacia multicultural parece estar relacionado con la aceptabilidad. Seguramente, los *componentes actitudinales culturales* no ayudan directamente a alcanzar una aceptabilidad mayor, sino que influyen positivamente en el proceso de adquisición de la competencia cultural promoviendo la curiosidad y el interés por otras culturas y desarrollando actitudes que favorecen la percepción y la interpretación de otras realidades con la menor cantidad de prejuicios posibles.

4. Los estudiantes y los traductores profesionales obtienen valores similares en ambos indicadores de la variable. Esto puede indicar cierta tendencia generalizable de los resultados obtenidos al oficio de la traducción: la traducción como actividad profesional tiene a desarrollar un nivel alto de inteligencia cultural y de eficacia multicultural.

5. Consideramos que la adquisición de las actitudes culturales no está relacionada con la adquisición de la competencia cultural del traductor.

6. Planteamos la necesidad de que un grupo de bilingües no traductores rellene la escala de inteligencia cultural y el cuestionario de personalidad multicultural para poder comparar los resultados con los estudiantes del Grado en Traducción e Interpretación y los traductores profesionales. De esta manera podríamos determinar si el alto nivel de inteligencia cultural y de eficacia multicultural son propios del oficio del traductor o bien si es propio de cualquier individuo bilingüe que se relaciona con dos macroculturas.

12. Variable *Uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales*

12.1. Caracterización de la variable

TABLA 12.1. Variable *Uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales*

USO DE RECURSOS INSTRUMENTALES PARA LA ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS CULTURALES (adaptado de Kuznik, 2017; PACTE, 2017e; Kuznik y Olalla-Soler, en prensa) (relacionada con la subcompetencia <i>instrumental</i> de la competencia traductora y a la subcompetencia de <i>habilidades de adquisición de conocimientos culturales</i> de la competencia cultural)	
Definición	Estrategias de documentación utilizadas al consultar recursos en formato electrónico durante la traducción de un texto para la adquisición de conocimientos culturales.
Hipótesis	E4. Existe una relación entre el grado de competencia cultural y el uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales. O6. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, mayor es la variedad de recursos consultados para adquirir conocimientos culturales. O7. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, menor es la cantidad de consultas realizadas para adquirir conocimientos culturales. O8. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, mayor es la variedad de consultas realizadas para adquirir conocimientos culturales. O9. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, menor es el tiempo invertido en consultas para adquirir conocimientos culturales.
Indicadores	1. <i>Variedad de recursos</i> : cantidad de recursos electrónicos distintos que los sujetos utilizan para documentarse al traducir los culturemas del texto. 2. <i>Cantidad de consultas</i> : cantidad de consultas que realizan los sujetos en recursos electrónicos al traducir los culturemas del texto. 3. <i>Variedad de consultas</i> : cantidad de consultas distintas en recursos electrónicos que los sujetos realizan para documentarse al traducir los culturemas del texto. 4. <i>Tiempo invertido en consultas</i> : tiempo que los sujetos dedican a consultar fuentes de documentación en formato electrónico a nivel global y en cada fase (orientación, desarrollo y revisión) al traducir los culturemas del texto. Aceptabilidad.
Instrumentos	Grabaciones de actividad en pantalla; texto original; traducciones
Medición	1. <i>Variedad de recursos</i> : medición cualitativa y cuantitativa de los tipos de recursos electrónicos que los sujetos consultan mientras traducen los puntos ricos. 2. <i>Cantidad de consultas</i> : medición cuantitativa de la cantidad de consultas en recursos electrónicos que realizan los sujetos al traducir los puntos ricos. 3. <i>Variedad de consultas</i> : medición cualitativa y cuantitativa de los tipos de recursos electrónicos que los sujetos utilizan al traducir los puntos ricos. 4. <i>Tiempo invertido en consultas</i> : medición cuantitativa del tiempo que los sujetos dedican a consultar fuentes de documentación en formato electrónico. Aceptabilidad: medición cualitativa y cuantitativa de la calidad de las soluciones traductorales de los puntos ricos en cuanto al sentido, la función y el uso de la lengua en tres niveles: aceptable, semiaceptable y no aceptable. Modelización del <i>índice de movilización de recursos culturales</i> a partir de los indicadores de la variable <i>Uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales</i> : medición cuantitativa mediante el procedimiento de regresión lineal.

La variable *Uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales* tiene por objetivo recoger datos acerca del uso de los recursos de documentación durante la traducción del texto para la adquisición de conocimientos culturales. Esta variable complementa los datos de la variable *Toma de decisiones* (cf. 13. *Variable Toma de decisiones*), ya que se recogen datos mucho más precisos del uso de apoyo externo. En nuestro estudio, recogemos solamente el uso de recursos de documentación en formato electrónico. Esta decisión se tomó porque en el experimento de Adquisición de la Competencia Traductora de PACTE (Kuznik y Olalla-Soler, en prensa) se observó que los estudiantes apenas utilizaban recursos en papel.

Para obtener los datos, se utilizó un programa de grabación de pantalla (*Camtasia*), que permite grabar todo aquello que el sujeto realiza cuando interactúa con el ordenador. En esta variable se midieron cuatro indicadores, que también se han cruzado con la aceptabilidad. Estos son:

- *Variedad de recursos*: cantidad de recursos electrónicos distintos que los sujetos utilizan para documentarse al traducir los culturemas del texto.
- *Cantidad de consultas*: cantidad de consultas que realizan los sujetos en recursos electrónicos al traducir los culturemas del texto.
- *Variedad de consultas*: cantidad de consultas distintas en recursos electrónicos que los sujetos realizan para documentarse al traducir los culturemas del texto.
- *Tiempo invertido en consultas*: tiempo que los sujetos dedican a consultar fuentes de documentación en formato electrónico a nivel global y en cada fase (orientación, desarrollo y revisión) al traducir los culturemas del texto.

Además de estos cuatro indicadores, realizamos una modelización estadística del *índice de movilización de recursos culturales* a partir de los indicadores de la variable *Uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales* mediante un procedimiento de regresión.

12.2. Instrumento de recogida de datos: grabación de pantalla

Camtasia es el programa informático que se utilizó para grabar las acciones que el sujeto realizaba con el ordenador. La elección de este tipo de instrumentos se debe a que cumple con el principio de validez ecológica (Neunzig, 2000, pp. 91–92), ya que funciona

en segundo plano y el sujeto no interactúa directamente con él. De este modo, el sujeto no percibe nada extraño en el uso del ordenador. Este tipo de programas producen un archivo de vídeo. Esto favorece poder visualizar el archivo en una gran cantidad de dispositivos y, por tanto, simplifica la extracción de datos (cf. *Apéndice V.12. Formulario de vaciado de datos para las variables Uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales, Toma de decisiones y Eficacia del proceso traductor*).

12.3. Resultados

A continuación, presentamos el procedimiento de medición y los resultados obtenidos en cada indicador.

12.3.1. Indicador Variedad de recursos

En este indicador se mide la *variedad de recursos* que los sujetos han utilizado para traducir los puntos ricos del texto.

12.3.1.1. Medición

Los datos de este indicador se obtienen de las grabaciones de las traducciones. Para clasificar los recursos en tipos, seguimos la categorización propuesta por PACTE (Kuznik, 2017, p. 222; Kuznik y Olalla-Soler, en prensa):

- buscador general: buscadores como *Google* o *Yahoo*;
- diccionario bilingüe: diccionarios bilingües en línea como *Pons* o *Dix.Osola*;
- diccionario monolingüe: diccionarios monolingües en línea como el *DRAE* o el *DIEC*;
- diccionario de sinónimos: diccionarios de sinónimos en línea como *WordReference* o *Linguee*;
- enciclopedia: enciclopedias en línea como *Larousse* o *Wikipedia*;
- base de datos: bases de datos en línea como *IATE* o *Termcat*;
- corpus: corpus en línea como los de la RAE o *Google* usado como corpus;
- portales temáticos especializados: de noticias, de información turística o de acuerdo con el tema del texto.

A medida que se visualiza la grabación, se van anotando los recursos que se utilizan, así como la categoría a la cual pertenecen y se introducen en un formulario en línea (cf. *Apéndice V.12. Formulario de vaciado de datos para las variables Uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales, Toma de decisiones y Eficacia del proceso traductor*). Una vez finalizados los visionados, se extrae un documento de cálculo con los datos introducidos y se calcula cuántos tipos de recursos ha consultado cada sujeto y el porcentaje sobre el total de tipos de recursos posibles. Finalmente, se calcula la media tanto de la cantidad de tipos de recursos distintos utilizados como del porcentaje de tipos recursos utilizados. También se ofrece la desviación estándar de cada grupo experimental para la cantidad de tipos de recursos distintos utilizados.

12.3.1.2. Resultados

La TABLA 12.2 presenta los resultados de la *variedad de recursos*.

TABLA 12.2. Media y porcentaje de la *variedad de recursos* (desviación estándar entre paréntesis)

	Variedad de recursos	%
Primero	3,91 (1,04)	48,87
Segundo	4,00 (2,00)	50,00
Tercero	5,11 (1,36)	63,87
Cuarto	4,38 (1,30)	54,75
Traductores	3,50 (1,51)	43,75

Este indicador presenta una evolución mixta: se da un salto creciente de segundo a tercer curso y un cambio leve decreciente de tercero a cuarto. Al final de la formación, los estudiantes de cuarto curso usan una mayor variedad de recursos que los traductores profesionales, aunque el test de la U de Mann-Whitney no considera significativa esta diferencia ($U = 26,000$; $p = 0,097$; contraste unilateral). Tampoco se observa progresión en cuarto curso respecto a primero ($U = 32,500$; $p = 0,162$; contraste unilateral).

En cuanto a los tres recursos más utilizados, de primero a cuarto curso siempre son los mismos: el diccionario bilingüe (con una variación de uso que va del 30,2 % en tercer curso al 50,2 % en primero), el buscador general (del 23 % en primero al 29,7 % en

tercero) y la enciclopedia (del 10,8 % en primero al 18,9 % en tercero). En el caso de traductores, el más utilizado el buscador general (37,8 %), el segundo es el diccionario bilingüe (22,4 %) y el tercero la enciclopedia (18,8 %).

12.3.1.2.1. Aceptabilidad y variedad de recursos

En la TABLA 12.3 presentamos los resultados del cruce de la aceptabilidad y de la *variedad de recursos*.

TABLA 12.3. Media de aceptabilidad según la *variedad de recursos*

	Variedad de recursos		
	Baja (0 - 2,33)	Media (2,34 - 4,66)	Alta (4,67 - 7)
Primero	-	0,20	0,27
Segundo	0,20	0,27	0,30
Tercero	-	0,35	0,34
Cuarto	0,70	0,50	0,40
Traductores	0,50	0,60	0,67

Observamos que no hay una tendencia clara en cuanto a la *variedad de recursos* instrumentales a medida que avanza la formación: 1) en primer curso, tanto los estudiantes que usan una cantidad media como una variedad alta de tipos de recursos obtienen una aceptabilidad similar, aunque ligeramente superior en la variedad alta. 2) En segundo curso, aquellos estudiantes que usan más tipos de recursos obtienen una aceptabilidad mayor. 3) En el caso de tercer curso, no hay diferencia en la aceptabilidad que obtienen los estudiantes que usan una variedad media de tipos de recursos y los que usan una variedad alta. 4) Sin embargo, los estudiantes de cuarto curso que usan una *variedad de recursos* menor obtienen una aceptabilidad mayor. Esta tendencia no la siguen los traductores profesionales; los traductores que usan una mayor variedad de recursos son los que obtienen una aceptabilidad ligeramente mayor.

Esta falta de patrones y de tendencias entre cursos indica que la variedad de recursos responde principalmente a las necesidades de cada estudiante y no tanto a una progresión de la adquisición de la competencia cultural.

12.3.2. Indicador Cantidad de consultas

En este indicador se mide la *cantidad de consultas* que realizan los sujetos al traducir los puntos ricos del texto. En este indicador no se ha analizado el tipo de evolución, ya que se trata de un indicador sin escala y, por tanto, no pueden aplicarse los valores fijados para la descripción de los cambios leves y de los saltos (cf. 7.2.1. *Análisis de la evolución de los indicadores*).

12.3.2.1. Medición

Los datos de este indicador se obtienen de las grabaciones de las traducciones. Para el cálculo, se suma el total de consultas de cada punto rico. Posteriormente, se calcula la media y la desviación estándar de cada grupo experimental.

12.3.2.2. Resultados

Los resultados de la *cantidad de consultas* que los sujetos realizan se recogen en la TABLA 12.4.

TABLA 12.4. Media de la *cantidad de consultas* (desviación estándar entre paréntesis)

	Cantidad de consultas
Primero	19,36 (7,86)
Segundo	21,50 (13,74)
Tercero	23,56 (10,57)
Cuarto	19,38 (5,32)
Traductores	8,80 (4,64)

El rango entre todos los cursos se sitúa entre 19 y 24 consultas. Las diferencias entre cursos no son destacables. Sin embargo, es destacable la diferencia entre todos los cursos y los traductores profesionales, puesto que estos obtienen una media de 8,80, muy por debajo de todos los cursos. Seguramente, esto se debe a que los traductores poseen más conocimientos culturales y no necesitan realizar tantas consultas. De hecho, estas diferencias son estadísticamente significativas según el test H de Kruskal-Wallis ($H(4) = 17,928$, $p = 0,001$) y los test *post-hoc* entre primero y traductores ($p = 0,017$), entre segundo y traductores ($p = 0,04$), entre tercero y traductores ($p = 0,001$) y entre cuarto y

traductores ($p = 0,031$). No hay diferencia entre cuarto y primer curso, por lo que no se observa progresión en este indicador.

12.3.2.2.1. Aceptabilidad y cantidad de consultas

Los resultados del cruce de la aceptabilidad y de la *cantidad de consultas* se presentan en la TABLA 12.5.

TABLA 12.5. Media de aceptabilidad según la *cantidad de consultas* utilizada

	Cantidad de consultas		
	Bajo (0 - 17)	Medio (18 - 34)	Alto (35 - 51)
Primero	0,20	0,20	0,40
Segundo	0,20	0,30	0,30
Tercero	0,33	0,32	0,50
Cuarto	0,63	0,36	-
Traductores	0,59	0,80	-

Si cruzamos este indicador con la aceptabilidad, observamos lo siguiente: 1) en primer, segundo y tercer curso la aceptabilidad tiende a ser más alta cuando se realizan muchas consultas, dado que no poseen conocimientos culturales suficientes. 2) En cuarto curso se produce una inversión de esta tendencia y la aceptabilidad es mayor cuando se realizan pocas consultas, puesto que en este curso el nivel de conocimientos culturales es mayor. 3) En el caso de los traductores profesionales, la tendencia vuelve a invertirse respecto a cuarto curso, que obtiene una aceptabilidad menor cuando se utiliza una baja cantidad de consultas. Posiblemente, esto puede deberse a una confianza excesiva en los conocimientos culturales, mientras que aquellos que comprueban y contrastan sus conocimientos obtienen una aceptabilidad mayor.

12.3.3. Indicador Variedad de consultas

Este indicador mide la *variedad de consultas* que los sujetos realizan al traducir los puntos ricos. Este indicador tiene dos niveles de análisis. En el primer nivel se calcula cuántos tipos de consultas han utilizado los sujetos. En el segundo nivel se calcula cuántos tipos de consultas se combinan para solucionar los puntos ricos.

12.3.3.1. Medición

Se presenta en primer lugar el método de cálculo del primer nivel (*variedad de consultas*) y en segundo lugar se detalla el método de cálculo del segundo nivel (combinación de tipos de consultas).

PRIMER NIVEL – *VARIEDAD DE CONSULTAS*

Los datos de este indicador se obtienen de las grabaciones de las traducciones. Para categorizar los tipos de consulta, nos basamos en la clasificación de PACTE (Kuznik, 2017, p. 223; Kuznik y Olalla-Soler, en prensa):

- Consulta por palabra clave: se realiza una consulta en un buscador, con independencia del número de palabras introducidas, separadas por espacio o usando conectores booleanos.
- Consulta exacta: se utilizan las comillas para realizar una consulta.
- Consulta de equivalencia: se buscan equivalencias entre dos lenguas.
- Consulta de definición: se buscan definiciones en una lengua.
- Consulta de sinónimo: se realiza una consulta para buscar los sinónimos en una lengua.
- Consulta enciclopédica con desambiguación: se acude a la opción para entradas polisémicas de *Wikipedia*.
- Consulta por palabra clave en contexto: se utiliza un corpus electrónico o un buscador a modo de corpus para hacer consultas del uso de expresiones en contexto o de su frecuencia de uso.
- Consulta interna: se realiza una búsqueda de información en el contenido de una página web.
- Consulta en caché: se utiliza la opción de caché (copia de la página almacenada en un mecanismo de búsqueda) en los resultados de una consulta.
- Consulta por preferencia geográfica: se acota la búsqueda siguiendo la opción *Buscar en: Páginas de X país* en el caso de *Google*.
- Consulta por preferencia lingüística: se acota la búsqueda siguiendo la opción *Buscar en: páginas en X idioma* en el caso de *Google*.

- Consulta por preferencia cronológica: se acota la búsqueda en años o periodos temporales concretos.
- Consulta con corrección: Se acepta una opción, ofrecida por el buscador para corregir la consulta realizada.

A medida que se visualiza la grabación, se van anotando las consultas que se utilizan, así como la categoría a la cual pertenecen. A continuación, se calcula cuántos tipos de consultas ha consultado cada sujeto y se calcula el porcentaje sobre el total de tipos de consultas posibles. Finalmente, se calcula la media tanto de la cantidad de tipos de consultas utilizados como del porcentaje de tipos de consultas utilizadas. También se ofrece la desviación estándar de cada grupo experimental para la cantidad de tipos de consultas utilizadas.

SEGUNDO NIVEL – COMBINACIONES DE TIPOS DE CONSULTAS

El segundo nivel de análisis corresponde a una recodificación de los tipos de consulta. Se cuenta la cantidad de tipos de consulta que el sujeto ha utilizado para cada punto rico. Según la cantidad, las consultas se clasifican en:

- sin consulta: no se realiza ninguna consulta previa a la solución definitiva;
- uso simple: se realiza un único tipo de consulta previa a la solución definitiva;
- uso doble: se realizan dos tipos de consultas previas a la solución definitiva;
- uso combinado: se realizan de tres a cinco tipos de consultas previas a la solución definitiva;
- uso múltiple: se usan más de cinco tipos de consultas previas a la solución definitiva.

Se calcula la frecuencia de uso y el porcentaje de cada categoría por grupo experimental.

12.3.3.2. Resultados

VARIEDAD DE CONSULTAS

Se presentan en la TABLA 12.6 los resultados de la *variedad de consultas*.

TABLA 12.6. Media y porcentaje de la *variedad de consultas* (desviación estándar entre paréntesis)

	Variedad de consultas	%
Primero	2,91 (0,54)	22,38
Segundo	2,75 (0,89)	21,15
Tercero	3,44 (0,53)	26,46
Cuarto	3,00 (0,53)	23,08
Traductores	2,60 (1,07)	20,00

Este indicador presenta una evolución creciente, aunque solamente se observa un cambio leve de segundo a tercer curso. En ningún caso el porcentaje de variedad de consultas es superior al 27 %, lo que equivale a un máximo de cuatro consultas distintas. Si comparamos primer y cuarto curso, no hay cambios: 22,38 % en primero y 23,08 % en cuarto ($U = 40,500$; $p = 0,354$; contraste unilateral). Al final de la formación, los estudiantes de cuarto curso utilizan aproximadamente el mismo porcentaje de variedad de consultas que los traductores profesionales ($U = 32,500$; $p = 0,213$; contraste unilateral).

En cuanto a las tres consultas más utilizadas, se repite el mismo orden de primero a cuarto: consulta de equivalencia (del 44,3 % en tercero al 58,7 % en primero), la consulta por palabra clave (del 23,2 % en cuarto al 30,7 % en tercero) y la consulta de definición (del 16,9 % el primero al 23,1 % en tercero). En el caso de los traductores, las más utilizadas son: la consulta por palabra clave (37,6 %), la consulta de equivalencia (32,9 %) y la consulta de definición (28,2 %).

12.3.3.2.1. Aceptabilidad y *variedad de consultas*

Los resultados del cruce de la aceptabilidad y la *variedad de consultas* se recogen en la TABLA 12.7.

TABLA 12.7. Media de aceptabilidad según la *variedad de consultas* utilizada

	Variedad de consultas		
	Baja (0 - 1,33)	Media (1,34 - 2,66)	Alta (2,67 - 4)
Primero	-	0,30	0,20
Segundo	0,10	0,30	0,28
Tercero	-	-	0,34
Cuarto	-	0,70	0,43
Traductores	0,50	0,70	0,60

Observamos que en todos los cursos —incluidos los traductores profesionales— obtienen una aceptabilidad más alta cuando usan una variedad media de consultas y obtienen la segunda aceptabilidad más alta cuando utilizan una variedad alta. Hay, pues, relación entre la aceptabilidad y el indicador.

COMBINACIONES DE TIPOS DE CONSULTAS

Los resultados de las combinaciones de tipos de consultas se ofrecen en la TABLA 12.8. Debajo del dato, se ofrece entre paréntesis el orden de uso de mayor (1) a menor (3) por curso.

TABLA 12.8. Porcentaje de uso de cada tipo de combinación de consultas

	Sin consulta	Simple	Doble	Combinado	Múltiple
Primero	26,00	26,00 (1)	23,40 (3)	24,70 (2)	0,00
Segundo	23,20	28,60 (1)	21,40 (3)	26,80 (2)	0,00
Tercero	28,60	11,10 (3)	25,40 (2)	34,90 (1)	0,00
Cuarto	21,40	28,10 (2)	17,90 (3)	32,60 (1)	0,00
Traductores	57,10	8,60 (3)	22,90 (1)	11,40 (2)	0,00

En todos los grupos experimentales excepto en el de traductores, el uso de combinaciones de consultas es superior a la resolución de los puntos ricos sin consultas. Esto indica que en la mayoría de puntos ricos y en todos los cursos del grado se necesitan los recursos de documentación para poder ofrecer soluciones a los culturemas del texto. En el caso de los traductores, parece haber un cierto equilibrio entre los puntos ricos resueltos con y sin consultas debido a que poseen más conocimientos culturales.

En primero y segundo curso las consultas simples (un único tipo de consulta para un punto rico) son las más utilizadas, aunque la distancia con las otras combinaciones de apenas de uno a cinco puntos entre ellas. Por ello, podemos decir que no hay grandes diferencias en los tipos de consulta utilizados en los niveles iniciales de la formación.

En tercer curso las diferencias entre los tipos de consulta son mayores y se percibe con más claridad una frecuencia de uso. Se usa con mayor frecuencia el tipo combinado (de dos a tres consultas por punto rico), seguido de las consultas dobles y, finalmente, las consultas simples. Por ello observamos que la tendencia es utilizar el mayor número de tipos de consulta posible (a excepción de la combinación múltiple).

La tendencia de cuarto curso coincide con tercero en el tipo de combinación más usado: la consulta combinada, situada a apenas cuatro puntos de la consulta simple. La tercera combinación más usada y a una distancia destacable de la consulta simple es la doble. Por tanto, observamos una diferenciación clara en los tipos de consultas utilizada: o bien se usan combinaciones con bastantes consultas (el tipo combinado) o solamente una (el tipo simple). Posiblemente, esto se deba a que empieza a haber una diferenciación en las necesidades documentales que plantean los puntos ricos: mientras unos requieren de varias consultas posiblemente debido a la dificultad de traducirlos o a la falta de conocimientos culturales de los sujetos, otros son solucionables con una sola consulta, quizá debido a que debe cubrirse una necesidad documental muy específica y puntual.

El grupo de traductores es el único cuyo porcentaje de tipos de combinaciones es inferior al de resolución sin consultas. La combinación más usada es la doble, seguida a cierta distancia por la combinada y la simple. En este grupo la diferenciación se produce con la falta de consultas para solucionar los puntos ricos y el uso de un par de consultas. El primer caso indica que los conocimientos culturales son suficientes para resolver los culturemas. El segundo indica que algunos puntos ricos plantean necesidades documentales que pueden cubrirse con una baja variedad de consultas, posiblemente porque la información requerida es puntual o bien el uso de los recursos documentales es más eficaz.

En ningún grupo se utilizan consultas múltiples (más de cinco tipos de consultas para un punto rico).

12.3.3.2.2. Aceptabilidad y combinación de tipos de consultas

En la TABLA 12.9 se recogen los resultados del cruce de la aceptabilidad y las combinaciones de consultas.

TABLA 12.9. Media de aceptabilidad según el tipo de combinación de consultas

	Sin consulta	Tipo de combinación de consultas			
		Simple	Doble	Combinado	Múltiple
Primero	0,45	0,22	0,14	0,39	-
Segundo	0,62	0,27	0,33	0,41	-
Tercero	0,89	0,36	0,34	0,39	-
Cuarto	0,92	0,53	0,60	0,41	-
Traductores	0,71	0,58	0,66	0,56	-

Si cruzamos este indicador con la aceptabilidad, observamos que la categoría *sin consulta* es la que lleva a una aceptabilidad mayor en todos los grupos a pesar de ser la que obtenía un porcentaje de uso menor excepto en traductores. Los mismos resultados se observaron en el cruce de la aceptabilidad con las *secuencias de acciones* para apoyo interno (cf. 13.3.1. *Indicador Secuencias de acciones*). Esto puede deberse a dos motivos: 1) los recursos utilizados y las consultas realizadas no son adecuados para resolver problemas de traducción de índole cultural, y 2) los estudiantes no utilizan adecuadamente las consultas en los recursos de documentación empleados.

En cuanto a la aceptabilidad de los tipos de combinaciones, la combinación que lleva a una mayor aceptabilidad varía según el grupo. De primero hasta tercero el tipo combinado es el que lleva a mejores resultados, aunque en tercero hay poca diferencia entre el resto de combinaciones. Al final de la formación y coincidiendo con traductores, la consulta doble es la que lleva a una aceptabilidad mayor.

Destaca también que la aceptabilidad en las consultas simples y en las dobles asciende a medida que avanza la formación, mientras que en las consultas combinadas no hay apenas variación.

12.3.4. *Indicador Tiempo invertido en consultas*

En este indicador se mide el tiempo invertido en consultas relacionadas con los puntos ricos del texto. La información que se recoge se refiere al tiempo total invertido en consultas (la suma del tiempo invertido en consultas de los cinco puntos ricos) y al

tiempo invertido en consultas por fase (la suma del tiempo invertido en consultas de los cinco puntos ricos en cada una de las fases del proceso traductor). Distinguimos las siguientes fases:

- Orientación: desde el momento en que los sujetos abren el documento de texto hasta que traducen la primera unidad del texto o hasta que realizan una consulta relacionada con las primeras unidades del texto seguida de su traducción.
- Desarrollo: desde el momento en que los sujetos traducen la primera unidad del texto hasta que traducen la última unidad del texto.
- Revisión: desde el momento en que los sujetos traducen la última unidad del texto hasta que cierran el documento de texto.

En el caso del tiempo total, se calcula también el porcentaje de tiempo total invertido en consultas respecto al tiempo invertido de la traducción (cf. 15.3.1. *Indicador Tiempo invertido en la traducción*). En el caso del tiempo por fases, se calcula el porcentaje de tiempo invertido en consultas en cada fase respecto al tiempo invertido de la traducción en cada fase.

12.3.4.1. Medición

Los datos de este indicador se obtienen de las grabaciones de las traducciones. Para el tiempo total invertido en consultas por sujeto, se suma el tiempo total de las consultas realizadas de los cinco puntos ricos. El tiempo relativo de tiempo invertido en consultas respecto al total de tiempo de la traducción se obtiene calculando el porcentaje de tiempo invertido en consultas respecto al tiempo total invertido en la traducción.

Para la obtención del tiempo invertido en consultas por fase, se suman los tiempos de consulta de cada fase y el tiempo relativo se obtiene calculando el porcentaje respecto al tiempo total invertido en cada fase (cf. 15. Variable *Eficacia del proceso traductor*).

En los experimentos de Competencia Traductora (Kuznik, 2017, p. 222) y de Adquisición de la Competencia Traductora (Kuznik y Olalla-Soler, en prensa), el tiempo se extraía del reloj del ordenador de la interfaz de Windows que aparecía en la grabación. Por tanto, no se obtenían datos de los segundos y se redondeaban a un minuto todas las consultas inferiores a 60 segundos. En nuestro experimento, los datos se han extraído del tiempo de la grabación y no del reloj de Windows. De esta manera se pudo recopilar datos más precisos en formato hh:mm:ss.

En los resultados se presentan las medias y las desviaciones estándar para cada grupo experimental, así como el porcentaje medio y la desviación estándar del porcentaje de tiempo invertido en consultas respecto al tiempo total invertido en la traducción. En el caso del tiempo invertido por fases los datos no se han cruzado con la aceptabilidad, ya que desde un punto de vista conceptual no consideramos relevante la relación entre la aceptabilidad y la fase en la cual se ha realizado la consulta y el tiempo de duración.

12.3.4.2. Resultados

Los resultados del tiempo total invertido en consultas se presentan en la TABLA 12.10.

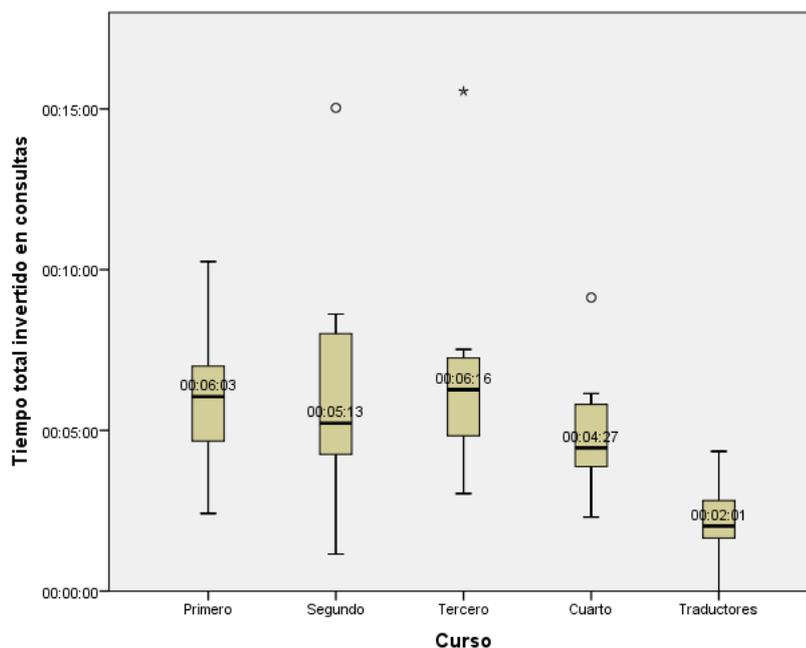
TABLA 12.10. Media del *tiempo total invertido en consultas* y media del porcentaje de *tiempo invertido en consultas* respecto al *tiempo total invertido en la traducción* (desviación estándar entre paréntesis)

	Tiempo total invertido en consultas	Porcentaje de tiempo invertido en consultas respecto al tiempo total invertido en la traducción
Primero	0:05:54 (0:02:20)	7,05 (2,72)
Segundo	0:06:23 (0:04:08)	7,64 (3,93)
Tercero	0:06:40 (0:03:37)	7,83 (2,70)
Cuarto	0:04:57 (0:02:02)	7,99 (2,83)
Traductores	0:02:14 (0:01:10)	5,15 (2,59)

Este indicador no presenta ningún tipo de evolución, ya que de primero (el porcentaje más bajo) a cuarto (el porcentaje más alto) solamente hay 0,94 puntos de diferencia (test de la *t* de Student para varianzas iguales (17) = 0,908; EEM = 0:00:43; $p = 0,188$; contraste unilateral). Al comparar las medias se deduce que los grupos son muy homogéneos y que en ningún caso utilizan ni menos del 7 % ni más del 8 % del tiempo total en documentarse acerca de los puntos ricos seleccionados. Se observa un descenso del tiempo total invertido en consultas en traductores respecto a cuarto curso. Teniendo en cuenta que los estudiantes de cuarto curso son los que invierten más tiempo en consultas respecto al tiempo total invertido en la traducción, podemos concluir que al final de la formación los estudiantes de cuarto utilizan mucho más tiempo para realizar consultas que los traductores profesionales (test de la *t* de Student para varianzas iguales (16) = 3,551; EEM = 0:00:22; $p = 0,001$; contraste unilateral).

A pesar de la supuesta homogeneidad que se observa al comparar las medias, mediante el uso de la estadística descriptiva (FIGURA 12.1) observamos que los grupos no son en realidad tan homogéneos:

FIGURA 12.1. Diagrama de caja para el *tiempo invertido en consultas* de los cinco grupos experimentales



Observamos que a partir de segundo curso los rangos intercuartílicos se reducen progresivamente (segundo: 0:03:45; tercero: 0:02:25; cuarto: 0:01:56). El rango también desciende y de manera especialmente drástica entre tercero y cuarto (segundo: 0:13:53; tercero: 0:12:31; cuarto: 0:05:50). Los casos atípicos también registran un descenso importante de tercero a cuarto curso (tercero: 0:15:33; cuarto: 0:09:08).

En resumen, la estadística descriptiva confirma que, pese a que si tomamos la media como indicador y destacamos que solamente hay dos puntos de diferencia entre el grupo con el menor tiempo y el grupo con mayor tiempo invertido, hay una tendencia clara a que el tiempo total invertido en consultas disminuya a medida que avanza la formación. En cuarto curso se percibe también un acercamiento hacia los valores obtenidos por los traductores, aunque la distancia entre cuarto curso y traductores es destacable.

Mediante la inferencia estadística llegamos a los mismos resultados: el test Jonckheere-Terpstra muestra que, a mayor curso, menor es el tiempo invertido en consultas ($T_{JT} = 242,00$ $z = -3,480$ $p = 0,001$). En las comparaciones entre pares de grupos se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas al comparar todos los cursos con el grupo de traductores profesionales (TABLA 12.11):

TABLA 12.11. Resultados de los test *post-hoc* de comparación entre grupos a partir del test Jonckheere-Terpstra

	Estadístico	Estadístico estándar	Significancia ajustada
Traductores vs. primero	9,000	-3,239	0,006
Traductores vs. segundo	10,000	-2,666	0,038
Traductores vs. tercero	3,000	-3,429	0,003
Traductores vs. cuarto	7,000	-2,932	0,017

Estos resultados indican que los traductores profesionales disponen de más recursos internos para traducir el texto y recurren con menor frecuencia a recursos de apoyo externo. A medida que se desarrolla la competencia traductora y que se adquieren más *conocimientos culturales*, así como la *habilidad contrastiva cultural*, se invierte menos tiempo en consultas.

A continuación, desglosamos el *tiempo invertido en consultas* en las tres fases del proceso traductor: orientación, desarrollo y revisión.

ORIENTACIÓN

Los resultados del *tiempo invertido en consultas* en la fase de orientación se recogen en la TABLA 12.12.

TABLA 12.12. Media del *tiempo invertido en consultas* en la orientación y media del porcentaje de *tiempo invertido en consultas* en la orientación respecto al tiempo total de la orientación (desviación estándar entre paréntesis)

	Tiempo invertido en consultas en la orientación	Porcentaje de tiempo invertido en consultas en la orientación respecto al tiempo total de la orientación
Primero	0:00:02 (0:00:07)	0,39 (1,29)
Segundo	0:00:00 (0:00:00)	0,00 (0,00)
Tercero	0:00:00 (0:00:00)	0,00 (0,00)
Cuarto	0:00:08 (0:00:22)	0,67 (1,88)
Traductores	0:00:00 (0:00:00)	0,00 (0,00)

En la fase de orientación apenas se realizan consultas. Solamente se realizan en primer y en cuarto curso y en ninguno de los dos casos las medias superan los diez segundos. Si observamos los datos en porcentajes, el *tiempo invertido en consultas* en la orientación no llega al 1 %.

DESARROLLO

En la TABLA 12.13 se recogen los resultados del *tiempo invertido en consultas* en la fase de desarrollo.

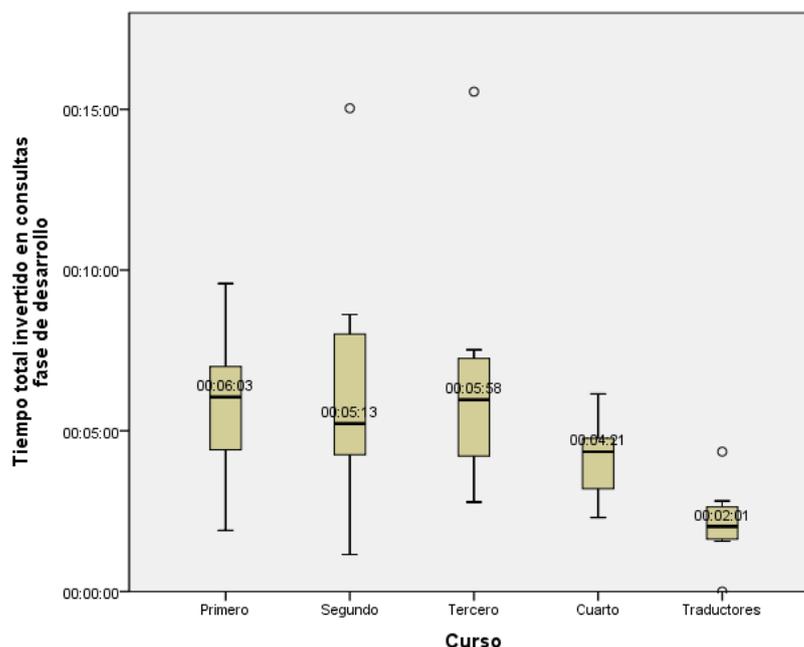
TABLA 12.13. Media del *tiempo invertido en consultas* en el desarrollo y media del porcentaje de *tiempo invertido en consultas* en el desarrollo respecto al tiempo total del desarrollo (desviación estándar entre paréntesis)

	Tiempo invertido en consultas en el desarrollo	Porcentaje de tiempo invertido en consultas respecto al tiempo total del desarrollo
Primero	0:05:43 (0:02:21)	7,38 (3,02)
Segundo	0:06:23 (0:04:08)	8,62 (3,81)
Tercero	0:06:31 (0:03:43)	8,50 (2,73)
Cuarto	0:04:08 (0:01:12)	8,30 (2,03)
Traductores	0:02:07 (0:01:06)	6,31 (2,82)

En la fase de desarrollo es donde se concentran la mayoría de las consultas en todos los cursos. Sin embargo, las medias y los porcentajes parecen indicar que no hay grandes diferencias entre cursos: el rango de la media de minutos en los grupos de primer a cuarto curso va de un mínimo de cuatro minutos a un máximo de siete. Si observamos el porcentaje que representan las consultas en la fase de desarrollo respecto al tiempo total invertido en el desarrollo de la traducción, observamos que los porcentajes de los cursos solo varían en un punto. El porcentaje del tiempo invertido en consultas en la fase de desarrollo del grupo de traductores profesionales es muy similar al de los estudiantes de cuarto curso.

Como sucedía en el tiempo total invertido en consultas, la poca diferencia entre grupos queda matizada al tener en cuenta la variabilidad de los datos registrados en cada grupo (FIGURA 12.2).

FIGURA 12.2. Diagrama de caja para el *tiempo invertido en consultas* en el desarrollo de los cinco grupos experimentales



Si bien parece que la media y la mediana no muestran grandes diferencias entre cursos, al igual que en el caso del tiempo total invertido en consultas se observa: 1) que el rango intercuartílico se reduce progresivamente a partir de segundo curso (segundo: 0:03:45; tercero: 0:03:02; cuarto: 0:01:34), y 2) de tercero a cuarto se produce un descenso drástico del rango (tercero: 0:12:46; cuarto: 0:03:51) y del máximo (tercero: 0:15:33; cuarto: 0:06:09).

El test Jonckheere-Terpstra muestra que, a mayor curso, menor es el *tiempo invertido en consultas* en la fase de desarrollo ($T_{JT} = 227,00$; $z = -3,771$; $p = 0,000$). En las comparaciones entre pares de grupos se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas al comparar todos los cursos con el grupo de traductores profesionales, al igual que sucedía en el caso del tiempo total invertido en consultas. Sin embargo, es destacable que, a pesar de que la distancia de la media y la mediana entre cuarto curso y traductores es grande, no lo es el rango intercuartílico (cuarto: 0:01:34; traductores: 0:01:00) ni el rango (cuarto: 0:03:51; traductores: 0:04:21), lo que indica un acercamiento a los traductores hacia el final de la formación.

REVISIÓN

En la TABLA 12.14 se presentan los resultados del *tiempo invertido en consultas* en la fase de revisión.

TABLA 12.14. Media del *tiempo invertido en consultas* en la revisión y media del porcentaje de *tiempo invertido en consultas* en la revisión respecto al tiempo total de la revisión (desviación estándar entre paréntesis)

	Tiempo invertido en consultas en la revisión	Porcentaje de tiempo invertido en consultas en la revisión respecto al tiempo total de la revisión
Primero	0:00:08 (0:00:14)	3,03 (5,13)
Segundo	0:00:00 (0:00:00)	0,00 (0,00)
Tercero	0:00:09 (0:00:16)	1,25 (2,31)
Cuarto	0:00:41 (0:01:42)	7,46 (18,68)
Traductores	0:00:06 (0:00:16)	0,48 (0,91)

En el caso del *tiempo invertido en consultas* en la fase de revisión, observamos que en ningún grupo se supera el minuto. Destaca el caso de cuarto curso, que es el curso en el cual más tiempo se realizan consultas en esta fase (41 segundos), aunque si tenemos en cuenta que la desviación estándar es muy alta, debemos considerar que este resultado está distorsionado por el dato atípico de uno o más sujetos. Tampoco hay diferencias relevantes entre grupos si observamos los porcentajes de *tiempo invertido en consultas* en la fase de revisión respecto al tiempo total de la revisión. Destaca de nuevo el cuarto curso, cuyo porcentaje asciende al 7,46 %, pero con una desviación estándar muy alta. En el resto de grupos, el tiempo invertido oscila entre el 0 y el 3 %.

12.3.4.2.1. Aceptabilidad y *tiempo invertido en consultas*

Se presentan en la TABLA 12.15 los resultados del cruce de la aceptabilidad y el *tiempo invertido en consultas*.

TABLA 12.15. Media de aceptabilidad según el *tiempo invertido en consultas*

	Tiempo invertido en consultas		
	Bajo (0:00:00 - 0:05:11)	Medio (0:05:12 - 0:10:22)	Alto (0:10:23 - 0:15:33)
Primero	0,27	0,20	-
Segundo	0,25	0,27	0,30
Tercero	0,43	0,23	0,50
Cuarto	0,44	0,50	-
Traductores	0,61	-	-

Observamos que no hay una tendencia clara a medida que avanza la adquisición de la competencia cultural: 1) en primer curso, no hay apenas diferencia entre la aceptabilidad que obtienen los sujetos que dedican una cantidad baja de tiempo a consultas y los que dedican una cantidad media. 2) En el caso de segundo, cuanto más *tiempo invertido en consultas*, mayor es la aceptabilidad. 3) La tendencia de segundo curso se mantiene en tercero. 4) En cuarto curso, los sujetos que dedican una cantidad media de tiempo en consultas obtienen mayor aceptabilidad que los que dedican una cantidad baja. 5) En el caso de los traductores profesionales, solamente se dedica una cantidad baja de tiempo a consultas.

12.3.5. Modelización del índice de movilización de recursos culturales a partir de los indicadores de la variable Uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales

El objetivo de esta modelización no es medir aspectos de la variable *Uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales*, sino más bien determinar cómo se relacionan los indicadores de esta variable con la subcompetencia *habilidad contrastiva cultural* de la competencia cultural y, en concreto, con el *índice de movilización de recursos culturales*. Mediante este análisis observaremos qué indicadores afectan al índice y de qué manera.

12.3.5.1. Medición

Para este procedimiento utilizamos la técnica estadística de la regresión lineal múltiple, siendo la variable objetivo el *índice de movilización de los recursos culturales* y siendo los siguientes indicadores las variables pronosticadoras:

- el grado de adquisición de la competencia cultural del traductor, con cinco factores: primer curso, segundo, tercero, cuarto y traductores;
- la *cantidad de consultas*;
- la *variedad de consultas*;
- la *variedad de recursos*;
- el *tiempo invertido en consultas*;

- la media de porcentaje de uso de diccionarios bilingües por sujeto (se trata de un dato extraído de la categorización de las *secuencias de acciones* de la variable *Toma de decisiones* (cf. 13.3.1. *Indicador Secuencias de acciones*);
- la cantidad de puntos ricos identificados como culturema (indicador *cantidad de culturemas identificados* de la variable *Habilidad contrastiva cultural*).

Para la selección de las variables pronosticadoras que se incluirían en el modelo se utilizó un método de selección por pasos sucesivos hacia adelante basado en el criterio de información de Akaike. El criterio de información obtenido es de -151,624, lo que indica una plausibilidad muy alta del modelo: a menor valor, más plausible es el modelo (Pardo y Ruiz, 2012, pp. 261-262). De las variables que enumerábamos en el párrafo anterior, las variables pronosticadoras que se han incluido en el modelo son: el grado de pericia traductora, la *variedad de recursos*, el porcentaje de uso de diccionarios bilingües y los puntos ricos identificados como culturemas. La precisión del modelo es del 81 % y el r^2 es de 0,79, con un error estándar de la estimación del 0,19. Es decir, el modelo es capaz de explicar la variabilidad del 79 % de la variación de los datos. Para confirmar la fiabilidad del modelo, calculamos el coeficiente de correlación del *índice de movilización de los recursos culturales* y los valores pronosticados del índice de acuerdo con el efecto de las variables pronosticadoras. El coeficiente es de 0,909 ($p = 0,000$) y, por tanto, podemos confirmar que el modelo es fiable.

Como siguiente paso, hemos comprobado los supuestos asociados a los modelos de regresión lineal para comprobar la validez del modelo: la linealidad, la no colinealidad, la independiencia, la normalidad y la homocedasticidad. Todos los supuestos se han cumplido. Los cálculos realizados para estas comprobaciones se encuentran en el *Apéndice VII.1. Comprobación de los supuestos para la modelización del índice de movilización de recursos culturales a partir de los indicadores de la variable Uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales*.

12.3.5.2. Resultados

Presentamos los resultados de la regresión. En primer lugar, se ofrecen los resultados del modelo. En segundo lugar, se presentan los resultados de los efectos de las variables pronosticadoras y su nivel de importancia. En tercer lugar, se presentan los coeficientes que inciden en el *índice de movilización de los recursos culturales*. En cuarto y último

lugar, presentamos algunos de los efectos de las variables pronosticadoras sobre el *índice de movilización de los recursos culturales*.

La TABLA 12.16 presenta los resultados del modelo de regresión para el *índice de movilización de los recursos culturales* que obtenemos con las variables pronosticadoras grado de pericia traductora, *variedad de recursos*, porcentaje de uso de diccionarios bilingües y puntos ricos identificados como culturemas:

TABLA 12.16. Resultados del modelo de regresión (ANOVA - estadístico *F*)

	Suma de cuadrados	G. L.	Media cuadrática	<i>F</i>	Sig.
Regresión	6,065	4	1,516	38,928	0,000
Residual	1,597	41	0,039		
Total	7,661	45			

El resultado estadísticamente significativo del ANOVA confirma que las variables pronosticadoras incluidas en el modelo están correlacionadas con el *índice de movilización de los recursos culturales*.

Los efectos de las variables pronosticadoras sobre el *índice de movilización de los recursos culturales* son significativos (cf. TABLA 12.17), lo que significa que todas ellas deben incluirse en la regresión.

TABLA 12.17. Efectos de las variables pronosticadoras sobre la variable objetivo *índice de movilización de los recursos culturales*

Origen	Suma de cuadrados	G. L.	Cuadrático promedio	<i>F</i>	Sig.
Modelo	6,335	4	1,584	48,955	0,000
Porcentaje de uso de diccionarios bilingües	2,068	1	2,068	63,922	0,000
Grado de adquisición de la competencia cultural	0,356	1	0,356	11,017	0,002
Puntos ricos identificados como culturemas	0,180	1	0,180	5,568	0,023
Variedad de recursos	0,161	1	0,161	4,983	0,031
Residuo	1,326	41	0,032		
Total	7,661	45			

Cada variable pronosticadora incluida en el modelo tiene un nivel de importancia determinado. Es decir, la influencia de una variable pronosticadora es más o menos relevante que la influencia de otras variables. Los resultados obtenidos del coeficiente de importancia se presentan en la TABLA 12.18, siendo 0 el nivel mínimo y 1 el máximo.

TABLA 12.18. Coeficiente de importancia del efecto de las variables pronosticadoras incluidas en el modelo sobre el *índice de movilización de los recursos culturales*

	Nivel de importancia
Porcentaje de uso de diccionarios bilingües	0,75
Grado de adquisición de la competencia cultural	0,13
Puntos ricos identificados como culturemas	0,07
Variedad de recursos	0,06

En los resultados observamos que el porcentaje de uso de diccionarios bilingües tiene un efecto muy importante sobre la movilización de los recursos culturales, mientras que la cantidad de puntos ricos identificados como culturemas y la *variedad de recursos* no presentan una influencia muy importante.

El efecto de las variables pronosticadoras sobre el *índice de movilización de los recursos culturales* puede ser positivo (la variable pronosticadora hace ascender el índice) o negativo (la variable pronosticadora hace descender el índice). En la TABLA 12.19 se presentan los coeficientes de las variables pronosticadoras:

TABLA 12.19. Coeficientes de regresión de las variables pronosticadoras incluidas en el modelo para el *índice de movilización de los recursos culturales*

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	<i>t</i>	Sig.	Intervalo de confianza 95 %	
	B	Error típico				Inferior	Superior
Intercepción	0,993	0,184	-	7,886	0,000	0,840	1,418
Porcentaje de uso de diccionarios bilingües	-0,015	0,002	-0,880	-7,995	0,000	-0,016	-0,010
Grado de adquisición de la competencia cultural	0,042	0,028	0,153	-3,319	0,002	-0,502	-0,122
Puntos ricos identificados como culturemas	-0,246	0,123	-0,176	-2,360	0,023	-0,432	-0,034
Variedad de recursos	-0,077	0,021	-0,277	-2,232	0,031	-0,094	-0,005

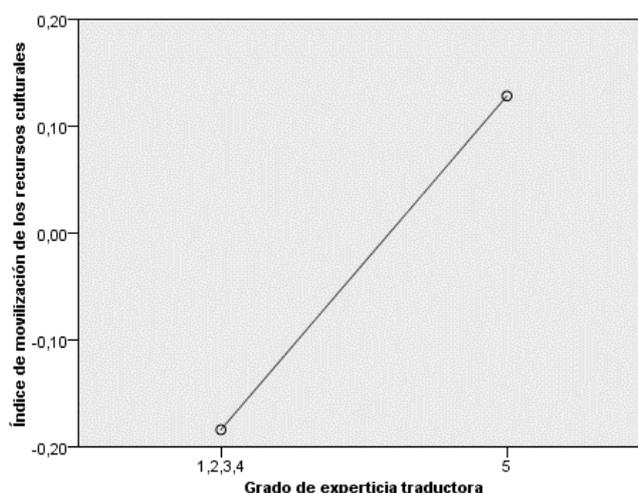
Como podemos observar, hay variables que ejercen un efecto positivo (a mayor grado de adquisición de la competencia cultural, mayor es el *índice de movilización de los recursos culturales*) y otras un efecto negativo (a mayor uso de diccionarios bilingües, a

mayor cantidad de puntos ricos identificados como culturemas y a mayor *variedad de recursos*, menor es el índice de movilización de recursos culturales).

Hasta el momento hemos identificado qué variables pronosticadoras influyen en el *índice de movilización de los recursos culturales* y hemos observado que algunos de estos indicadores tienen un efecto positivo sobre el índice y otros un efecto negativo. Sin tener datos del *índice de movilización de los recursos culturales* somos capaces de pronosticar su resultado a partir de los indicadores del modelo con una fiabilidad del 81 %. Ahora queremos mostrar cómo afectan estas variables pronosticadoras al *índice de movilización de los recursos culturales* mediante la representación gráfica de los coeficientes.

El primer efecto que queremos comentar es el del grado de adquisición de la competencia cultural (FIGURA 12.3):

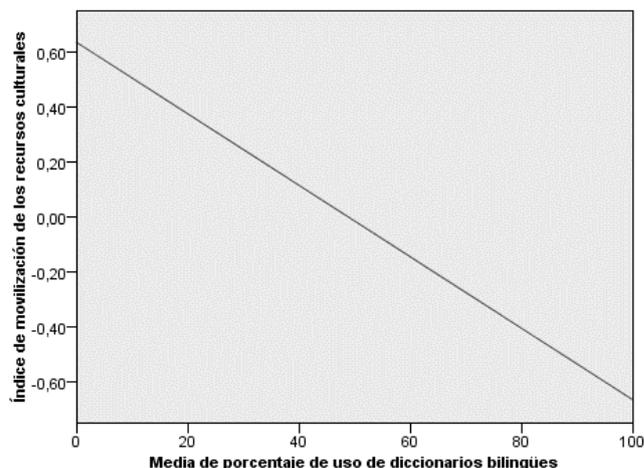
FIGURA 12.3. Efecto del grado de adquisición de la competencia cultural sobre el *índice de movilización de los recursos culturales*



Observamos que el efecto más importante que produce la adquisición de la competencia cultural es el del grupo de traductores. Mientras que los cursos de primero a cuarto influyen de manera negativa en el índice (este es menor), el grupo de traductores tiene una influencia positiva (el índice es mayor). Podemos concluir que los estudiantes tienden a usar estrategias basadas en recursos culturales externos, mientras que en el grupo de traductores esta tendencia es mucho menos marcada y el uso de estrategias basadas en recursos culturales internos es más frecuente que en estudiantes.

El segundo efecto destacable es el de la media de porcentaje de uso de diccionarios bilingües (FIGURA 12.4):

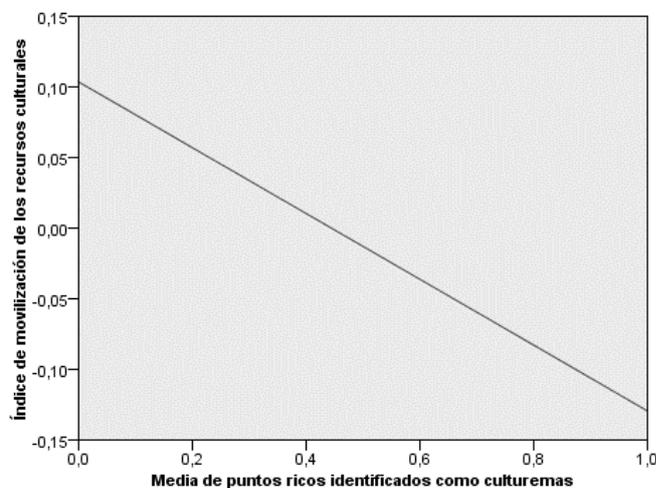
FIGURA 12.4. Efecto de la media de porcentaje de uso de diccionarios bilingües sobre el *índice de movilización de los recursos culturales*



El gráfico muestra que, a menor uso de diccionarios bilingües, más se movilizan los recursos culturales internos. Observamos que la caída del índice va del 0,60 al -0,60 de manera pronunciada. Esto indica que la presencia de diccionarios bilingües no suele combinarse con consultas en otros tipos de recursos que no ofrecen una traducción ya establecida, ya que si no la diagonal sería menos pronunciada al descender más paulatinamente a pesar de aumentar el porcentaje de uso de diccionarios bilingües.

El tercer efecto que queremos destacar es el causado por la identificación de los puntos ricos como culturemas (FIGURA 12.5):

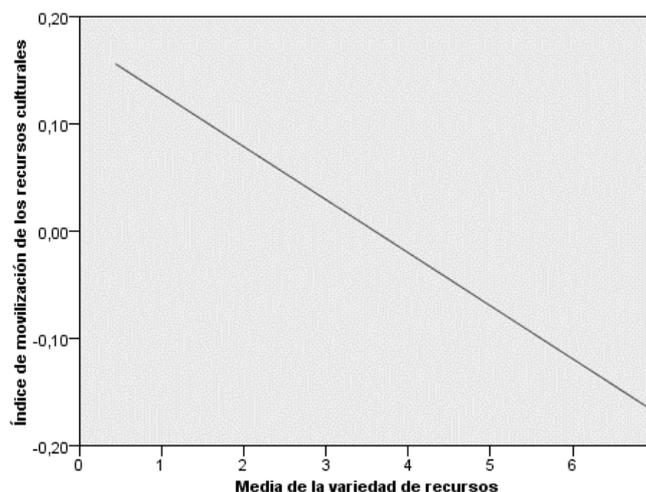
FIGURA 12.5. Efecto de la identificación de los puntos ricos como culturemas sobre el *índice de movilización de los recursos culturales*



En este caso, observamos que el descenso del índice no es tan drástico como en el caso de la media de porcentaje de uso de diccionarios bilingües, pero observamos cómo el índice desciende 0,246 puntos por punto rico identificado. Probablemente, esta influencia negativa se debe a que la identificación de los puntos ricos como culturemas no se debe tanto a un conocimiento ya adquirido sobre el culturema, sino la percepción de una característica cultural a pesar del desconocimiento total o parcial del significado y de su interpretación. Por ello, durante la traducción los sujetos necesitan basarse en estrategias de recursos culturales externos para acabar de completar los conocimientos necesarios para la traducción.

El último efecto que queremos mostrar es el que ejerce la *variedad de recursos* (FIGURA 12.6):

FIGURA 12.6. Efecto de la cantidad de recursos sobre el *índice de movilización de los recursos culturales*



El gráfico muestra claramente como una *variedad de recursos* alta hace disminuir el *índice de movilización de los recursos culturales* a favor de estrategias basadas en recursos culturales externos. El efecto sobre el índice no es tan grande como en otros indicadores: 0,077 puntos menos por tipo de recurso utilizado.

12.3.5.3. Recapitulación

Mediante el análisis de regresión lineal hemos identificado los indicadores de la variable *Uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales* que influyen en el *índice de movilización de los recursos culturales*. De esta variable, hemos determinado dos indicadores que influyen en el índice: la media de porcentaje de uso de diccionarios bilingües y la *variedad de recursos*. Ambos indicadores ejercen una influencia negativa sobre el índice. La identificación de los puntos ricos como culturemas

también ejerce una influencia negativa. Sin embargo, la influencia del grado de adquisición de la competencia cultural es positiva.

La media de porcentaje de uso de los diccionarios bilingües es el indicador que ejerce una influencia negativa más fuerte, lo que indica que los diccionarios bilingües suelen usarse sin combinarlos con otros recursos de documentación (apoyo externo, cf. 13.3.1. *Indicador Secuencias de acciones*). Si se usaran de manera combinada con otros recursos, el descenso no sería tan drástico, puesto que predominio de apoyo externo no implica un uso exclusivo de recursos culturales externos.

La construcción del modelo de regresión con las cuatro variables pronosticadoras que hemos incluido ha cumplido con todos los supuestos de la regresión lineal y no se han encontrado casos atípicos o influyentes. Además, la precisión del modelo es del 81 % y la variación explicada con las variables pronosticadoras incluidas es del 79 %.

12.4. Discusión de resultados

12.4.1. Contrastación de hipótesis

HIPÓTESIS OPERACIONAL: A MEDIDA QUE AVANZA LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA CULTURAL, MAYOR ES LA VARIEDAD DE RECURSOS CONSULTADOS PARA ADQUIRIR CONOCIMIENTOS CULTURALES.

No podemos confirmar la hipótesis operacional dado que la evolución de la *variedad de recursos* instrumentales utilizados es mixta.

El ascenso que se produce en este indicador hasta tercero puede deberse a que, con la formación, se conocen y usan más recursos de documentación. En cuarto se produce un descenso que puede deberse a que los sujetos de este curso utilizan menos recursos para traducir dado su nivel de desarrollo de la competencia cultural y traductora. Esta tendencia se observa en el grupo de traductores, donde todavía desciende más la *variedad de recursos* utilizada. Sin embargo, los resultados demuestran que no hay apenas diferencia entre cuarto y primer curso, lo que quiere decir que no hay apenas progresión. A pesar de que el test de la *U* de Mann-Whitney no considera significativa la diferencia entre cuarto curso y traductores, consideramos que, al tratarse de una diferencia de 11 puntos es relevante y concluimos que los traductores utilizan una menor variedad de recursos debido al uso más consciente de los recursos y posiblemente a una mejor planificación de las consultas y de los recursos asociados.

En cuanto al cruce de la *variedad de recursos* y la aceptabilidad, no hemos podido detectar ninguna tendencia concreta. La variedad media y alta son las dos categorías en las cuales la aceptabilidad asciende a medida que avanza la formación, aunque no siempre son las que obtienen una mayor aceptabilidad, como en el caso de cuarto curso, donde esta se obtiene en la variedad baja. Esta falta de tendencias puede deberse a diferencias individuales en cuanto al uso de los recursos de documentación, pues probablemente responde a carencias concretas de los sujetos.

HIPÓTESIS OPERACIONAL: A MEDIDA QUE AVANZA LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA CULTURAL, MENOR ES LA CANTIDAD DE CONSULTAS REALIZADAS PARA ADQUIRIR CONOCIMIENTOS CULTURALES.

No podemos confirmar la hipótesis operacional puesto que el indicador *cantidad de consultas* presenta una evolución mixta.

La tendencia que observamos es similar al indicador de *variedad de recursos*: un ascenso de la cantidad de consultas hasta tercero y un descenso en cuarto, que continúa y de manera muy pronunciada en el grupo de traductores. Mantenemos para este indicador la misma explicación: más consultas en cursos iniciales debido a que cada vez se conocen más fuentes de documentación y un descenso en cuarto curso porque parecen definirse mejor las necesidades documentales y las consultas, lo que favorece encontrar la información más rápidamente. Debemos constatar también que en este indicador no hay progresión, pues la diferencia de cuarto respecto a primero es de 0,02 puntos. Debemos constatar también que los estudiantes de cuarto curso realizan más consultas que los traductores. Este resultado del grupo de traductores puede deberse a una mejor planificación de las consultas y una definición de la información requerida, lo que lleva a un uso menor de consultas.

En cuanto al cruce de la *cantidad de consultas* y la aceptabilidad, observamos dos tendencias principales: en primero, segundo y tercero, la aceptabilidad más alta se registra en la cantidad alta de consultas, mientras que en el grupo de cuarto curso la aceptabilidad más alta se da en la cantidad baja. Así pues, parece haber cierta tendencia a que a mayor grado de pericia traductora menos consultas llevan a mejores resultados. Sin embargo, un nivel medio de consultas es la categoría donde la aceptabilidad es más alta en el caso de traductores.

HIPÓTESIS OPERACIONAL: A MEDIDA QUE AVANZA LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA CULTURAL, MAYOR ES LA VARIEDAD DE CONSULTAS REALIZADAS PARA ADQUIRIR CONOCIMIENTOS CULTURALES.

No podemos confirmar la hipótesis operacional porque, a pesar de que el tipo de evolución del indicador *variedad de consultas* es creciente por un cambio leve de segundo a tercero, no hay apenas cambios entre los grupos, incluido el de traductores.

Parece observarse la misma tendencia que en los indicadores de *variedad de recursos* y *cantidad de consultas* (ascenso hasta tercero y descenso en cuarto que continúa en traductores), pero dada la baja diferencia entre los datos, consideramos que es más prudente considerar que no hay evolución. Además, las consultas suelen reducirse a equivalencias, definiciones y palabras clave. En consecuencia, debemos constatar que no hay progresión entre primero y cuarto curso. Sin embargo, los estudiantes de cuarto curso utilizan una *variedad de consultas* similar a la de los traductores profesionales.

En cuanto al cruce de la *variedad de consultas* y la aceptabilidad, hemos observado que la categoría de variedad alta es la que presenta una evolución creciente más marcada, pero excepto en tercer curso el resto de grupos la aceptabilidad más alta se registra en la categoría de variedad media.

HIPÓTESIS OPERACIONAL: A MEDIDA QUE AVANZA LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA CULTURAL, MENOR ES EL TIEMPO INVERTIDO EN CONSULTAS PARA ADQUIRIR CONOCIMIENTOS CULTURALES.

Se confirma la hipótesis operacional. Al analizar los datos hemos observado que no hay ningún tipo de evolución aparente en el indicador *tiempo invertido en consultas*, aunque con el uso de la mediana como estadístico de tendencia central y el test Jonkheere-Terpstra hemos podido determinar que el tiempo desciende a medida que avanza la formación.

No podemos constatar que haya progresión entre primero y cuarto curso. Sin embargo, sí es significativa la diferencia entre traductores y cuarto curso, dado que el primer grupo utiliza mucho menos tiempo para documentarse.

HIPÓTESIS EMPÍRICA: EXISTE UNA RELACIÓN ENTRE EL GRADO DE COMPETENCIA CULTURAL Y EL USO DE RECURSOS INSTRUMENTALES PARA LA ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS CULTURALES

No podemos confirmar la hipótesis empírica al no haberse percibido una evolución clara del uso de los recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos

culturales a excepción del *tiempo invertido en consultas*, que decrece a medida que avanza la adquisición de la competencia cultural.

Estos resultados pueden deberse a que: 1) los estudiantes tienden a utilizar los recursos de documentación sin establecer sus necesidades documentales ni planificar sus consultas; 2) los recursos instrumentales utilizados no son útiles para la resolución de problemas de traducción de índole cultural, y 3) los estudiantes no confían en sus conocimientos culturales. Sin embargo, se constatan diferencias en el comportamiento de los traductores y de los estudiantes en cuanto al uso de recursos instrumentales para la adquisición de la competencia cultural: los traductores profesionales realizan menos consultas e invierten menos tiempo en consultas. Estos factores pueden ser el efecto de poseer una mayor cantidad de conocimientos culturales sobre la cultura de partida (cf. 9.3.1. *Indicador Índice de conocimientos sobre cultura alemana*).

12.4.2. Modelización del índice de movilización de recursos culturales

En cuanto a la relación de la variable *Uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales* y el indicador *índice de movilización de los recursos culturales* de la variable *Habilidad contrastiva cultural* hemos confirmado que es negativa: el uso de recursos de documentación hace descender el índice, lo que indica una preferencia por el uso de estrategias basadas en recursos culturales externos. Si bien esto puede parecer lógico y coincide con las explicaciones que hemos aportado en las conclusiones relacionadas con el *índice de movilización de recursos culturales* (cf. 10.3.2. *Indicador Índice de movilización de los recursos culturales*), hemos identificado un hecho relevante: las estrategias basadas en recursos culturales externos se basan mayoritariamente en el uso de diccionarios bilingües con el fin de obtener una traducción ya establecida. Por este motivo la influencia negativa de la media de porcentaje de uso de diccionarios bilingües es tan fuerte. Sin embargo, muchas veces el diccionario bilingüe no es suficiente para encontrar traducciones a culturemas, lo que hace que los sujetos completen sus procesos de búsqueda de información con otros tipos de recursos, haciendo ascender así la variedad de recursos utilizada.

Como se ha visto en la regresión, el uso de apoyo externo en realidad no implica una carga cognitiva mayor si las estrategias de apoyo externo utilizadas en el proceso de resolución de los problemas de traducción de índole cultural finalizan al haber realizado

entre una y dos consultas, independientemente de la calidad de la solución encontrada. El problema para los sujetos empieza cuando la primera consulta en el diccionario bilingüe no aporta ninguna traducción o la que ofrece no es adecuada. Una única consulta en un diccionario bilingüe pasa a ser un proceso de búsqueda de información largo (recordemos que la media de cantidad de consultas de primero a cuarto curso se sitúa entre las 19 y las 23 consultas; cf. TABLA 12.4), formulando distintos tipos de consultas para llegar a una información pertinente y adecuada (las medias de variedad de consultas de primero a cuarto se sitúan entre las 2 y las 4 consultas; cf. TABLA 12.6) y en una gran variedad de recursos (las medias de variedad de recursos de primero a cuarto se sitúan entre los 3 y los 5 recursos; cf. TABLA 12.2). Así pues, los sujetos escogen apoyo externo, una estrategia que desde un punto de vista conceptual no debería implicar una gran carga cognitiva, pero la poca adecuación de las soluciones encontradas en los diccionarios bilingües (o directamente la falta de soluciones) causa que los estudiantes tengan que plantear otras consultas en otros recursos y de tipos distintos, utilizando por tanto estrategias de predominio de apoyo externo. De esta manera, la cantidad de consultas aumenta, así como la carga cognitiva implicada en esta estrategia.

12.4.3. Conclusiones

1. El uso de los recursos de documentación presenta una tendencia ascendente de primero a tercer curso y después desciende en cuarto. A pesar de este descenso en el último curso, los valores obtenidos son todavía más altos que los valores del grupo de traductores.

2. La práctica profesional de la traducción y un mayor desarrollo de las competencias traductora y cultural hace descender el uso de recursos de documentación, tal como se percibe si se comparan los valores obtenidos en los traductores y en los estudiantes de cuarto curso.

3. Hemos identificado otro rasgo característico de la adquisición de la competencia cultural del traductor: a mayor nivel de desarrollo de la competencia cultural del traductor, menor y más eficaz es el uso de los recursos de documentación para la adquisición de conocimientos culturales. Si bien esto es visible al comparar cuarto curso con traductores, no lo es al observar la evolución de los indicadores de primer a cuarto curso.

4. En todos los cursos la combinación de tipos de consultas más utilizada con diferencia es el tipo combinado (de tres a cinco tipos de consultas) pero, sin embargo, en

ninguno de los grupos es el tipo que lleva a mejores resultados en la aceptabilidad. Es el tipo doble (dos tipos de consultas) el que obtiene mejores resultados en todos los cursos. Esto indica que las consultas no suelen ser eficaces: se necesita pasar por muchos tipos de consultas antes de llegar a la información. En consecuencia, el tiempo invertido en consultas también asciende, lo que indica que no se utilizan de manera eficaz. La formación de traductores debería incidir en el uso consciente de los tipos de recursos y de los tipos de consultas con el fin de identificar la información requerida y planificar las consultas con el fin de disminuir la combinación de consultas. Es esencial también que se enseñe a evaluar tanto las fuentes de documentación como el proceso de búsqueda para, de nuevo, mejorar la eficacia.

5. El mayor uso y la falta de eficacia de uso de los recursos de documentación para la adquisición de conocimientos culturales puede estar relacionada con la falta de inclusión de este aspecto en el contexto pedagógico: la variedad de recursos que se utilizan en todos los cursos oscila entre el 45 y el 65 %, es decir, se suelen utilizar la mitad de tipos de recursos. En el caso de la variedad de consultas, en general solamente se usan tres de los trece tipos. De aquí se desprende que la formación de traductores debería incidir en la variedad de recursos y de consultas que pueden utilizarse y cómo pueden ayudar en el proceso traductor con el fin de planificar las búsquedas y encontrar la información requerida con más rapidez.

13. Variable *Toma de decisiones*

13.1. Caracterización de la variable

TABLA 13.1. Variable *Toma de decisiones*

TOMA DE DECISIONES (basado en PACTE, 2009, 2017b) (relacionada con las subcompetencias <i>estratégica e instrumental</i>)	
Definición	Decisiones tomadas durante el proceso traductor que afectan al uso de recursos cognitivos automatizados y no automatizados (apoyo interno) y el uso de recursos de documentación (apoyo externo) (Alves, 1995, 1997)
Hipótesis	E5. Existe una relación entre el grado de competencia cultural y la toma de decisiones para la resolución de problemas de traducción de índole cultural. O10. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, se utilizan más recursos cognitivos para resolver culturemas. O11. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, se produce una mayor automatización en el uso de los recursos cognitivos al para resolver culturemas
Indicadores	1. <i>Secuencias de acciones</i> : encadenamiento de acciones que realizan los sujetos para lograr la solución definitiva de los culturemas del texto. 2. <i>Tipo de apoyo interno</i> : tipo de apoyo interno (automatizado o no automatizado) que utilizan los sujetos para la traducción de los culturemas. Aceptabilidad.
Instrumentos	Grabaciones de actividad en pantalla; texto original; traducciones
Medición	1. <i>Secuencias de acciones</i> : medición cualitativa y cuantitativa de las estrategias utilizadas por los sujetos, clasificadas en las distintas secuencias de acciones (apoyo interno, predominio de apoyo interno, predominio de apoyo externo y apoyo externo), al solucionar los puntos ricos del texto. 2. <i>Tipo de apoyo interno</i> : medición cualitativa y cuantitativa de las estrategias utilizadas por los sujetos, clasificadas en las secuencias de apoyo interno (apoyo interno automatizado y apoyo interno no automatizado), al solucionar los puntos ricos del texto. Aceptabilidad: medición cualitativa y cuantitativa de la calidad de las soluciones traductoras de los puntos ricos en cuanto al sentido, la función y el uso de la lengua en tres niveles: aceptable, semiaceptable y no aceptable. Modelización de las secuencias de acciones: medición en la cual se incluyen indicadores de otras variables (tanto cuantitativos como cualitativos) como variables pronosticadoras del uso de las estrategias de apoyo interno y externo.

La variable *Toma de decisiones* está relacionada con la *subcompetencia estratégica* y la *subcompetencia instrumental* de la competencia traductora. Esta variable aporta datos acerca de la activación de las subcompetencias que forman la competencia traductora a la hora de solucionar problemas de traducción. La activación de las subcompetencias requiere el uso de apoyo interno o de apoyo externo (Alves, 1995, 1997). Entendemos por apoyo interno el uso de recursos cognitivos tanto automatizados como no automatizados para solucionar problemas de traducción (PACTE, 2009, 2017b). Los recursos de apoyo interno pueden ser conocimientos lingüísticos, conocimientos extralingüísticos, conocimientos culturales, conocimientos de traducción o estrategias de

resolución de problemas, entre otros. Por apoyo externo entendemos el uso de recursos de documentación para solucionar problemas de traducción. Algunos de los recursos de apoyo externo pueden ser diccionarios bilingües, monolingües o de sinónimos o antónimos, buscadores generales o especializados, textos paralelos, glosarios, bases de datos terminológicos, portales especializados o enciclopedias, entre otros. Al medir las estrategias de apoyo externo, esta variable también aporta datos de la subcompetencia instrumental y de su relación con la subcompetencia estratégica.

La variable *Toma de decisiones* se define como las decisiones tomadas durante el proceso traductor que afectan al uso de recursos cognitivos automatizados y no automatizados (apoyo interno) y el uso de recursos de documentación (apoyo externo) (PACTE, 2009, 2017b).

Los indicadores de esta variable son los siguientes:

- *Secuencias de acciones*: encadenamiento de acciones que realizan los sujetos para lograr la solución definitiva de los culturemas del texto. Pueden ser: apoyo interno (AI), predominio de apoyo interno (PAI), predominio de apoyo externo (PAE) o apoyo externo (AE). En el apartado 13.3.1. *Indicador Secuencias de acciones* se definen estos conceptos.
- Tipo de apoyo interno: medición cualitativa y cuantitativa de las estrategias utilizadas por los sujetos, clasificadas en las secuencias de apoyo interno (apoyo interno automatizado y apoyo interno no automatizado), al solucionar los puntos ricos del texto.

13.2. Instrumento de recogida de datos: grabaciones de actividad en pantalla

Para obtener los datos se utilizaron las grabaciones de actividad en pantalla. Las grabaciones se realizaron con el programa informático *Camtasia*, un software de grabación de actividad en pantalla que se iniciaba antes de empezar el experimento y se detenía al finalizarlo. Una vez finalizado el experimento, el programa generaba un fichero de vídeo del cual se extrajeron los datos para la medición de los indicadores de esta variable (cf. *Apéndice V.12. Formulario de vaciado de datos para las variables Uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales, Toma de decisiones y Eficacia del proceso traductor*). El software no interfiere en el proceso

traductor del sujeto en ningún momento. De esta manera, se cumple con el principio de validez ecológica (Neunzig, 2000, pp. 91–92). Al finalizar el experimento, se informó a los sujetos de la grabación del proceso y se pidió su consentimiento para el uso de los vídeos y la extracción de datos.

13.3. Resultados

En este apartado presentamos los resultados obtenidos en los indicadores de la variable seguidos del cruce con la aceptabilidad.

13.3.1. Indicador Secuencias de acciones

se presentan aquí los resultados para los cuatro tipos de *secuencias de acciones* (apoyo interno, predominio de apoyo interno, predominio de apoyo externo y apoyo externo) y su cruce con la aceptabilidad.

13.3.1.1. Medición

Para medir este indicador, se categorizaron las cadenas de acciones para resolver cada punto rico en las siguientes categorías de *secuencias de acciones*:

- Apoyo interno (AI): no hay consultas antes de la solución definitiva;
- Predominio de apoyo interno (PAI): combinaciones de consultas que no incluyen consultas bilingües con copia de la solución ofrecida;
- Predominio de apoyo externo (PAE): combinaciones de consultas que incluyen consultas bilingües con copia de la solución ofrecida;
- Apoyo externo (AE): únicamente consultas bilingües con copia de la solución ofrecida.

Una vez obtenidos estos datos, se analizó la frecuencia de uso de cada tipo de secuencia. En el siguiente apartado, se presentan los resultados para los cuatro tipos de *secuencias de acciones* (apoyo interno, predominio de apoyo interno, predominio de apoyo externo y apoyo externo). Los datos se ofrecen en porcentaje de uso de cada secuencia por grupo experimental.

13.3.1.2. Resultados

Presentamos en la TABLA 13.2 los resultados del uso de las *secuencias de acciones*.

TABLA 13.2. Porcentaje de uso de las *secuencias de acciones*

	AI (%)	PAI (%)	PAE (%)	AE (%)
Primero	25,97 3	3,90 4	32,47 2	37,66 1
Segundo	23,21 3	1,79 4	32,14 2	42,86 1
Tercero	28,57 2	3,17 4	44,44 1	23,81 3
Cuarto	21,43 3	1,79 4	41,07 1	35,71 2
Traductores	57,14 1	14,29 3	17,14 2	11,43 4

Debajo del porcentaje se indica el orden de mayor a menor uso por curso.

En el caso de apoyo interno, se observa una evolución mixta, con un cambio creciente leve de segundo a tercer curso y un cambio decreciente leve de tercer a cuarto curso. Al final de la formación, los estudiantes de cuarto curso (21,43 %) no llegan al porcentaje de uso de apoyo interno de los traductores profesionales (57,14 %).

En el caso de predominio de apoyo interno, no se observa ninguna tendencia evolutiva clara entre cursos, ya que el valor mínimo registrado es de 1,79 % (en el caso de segundo y cuarto curso) y el más alto es de 3,90 % (en el caso de primer curso). Al final de la formación, los estudiantes de cuarto curso (1,79 %) no llegan al porcentaje de uso de predominio de apoyo interno de los traductores profesionales (14,29 %).

En el caso de predominio de apoyo externo, se observa una evolución creciente, con un salto entre segundo y tercer curso. Al final de la formación, los estudiantes de cuarto curso (41,07 %) obtienen un porcentaje de uso muy por encima del de los traductores profesionales (17,14 %).

En el caso de apoyo externo, se observa una evolución mixta, con un cambio creciente leve entre primer y segundo curso, un salto decreciente importante entre segundo y tercer curso y un salto creciente entre tercer y cuarto curso. Al final de la formación, los estudiantes de cuarto curso (35,71 %) obtienen un porcentaje de uso muy por encima de los traductores profesionales (11,43 %).

Las secuencias más usadas en primer y segundo curso son apoyo externo en primer lugar y predominio de apoyo externo en segundo lugar. Apoyo interno se sitúa en tercer lugar y predominio de apoyo interno en cuarto lugar.

En el caso de tercer y cuarto curso, coinciden las secuencias que más y que menos se usan: predominio de apoyo externo se sitúa en primer lugar y predominio de apoyo interno en el último. Apoyo interno es la segunda secuencia más utilizada en tercer curso y la tercera en cuarto curso.

Entre primero y cuarto curso se observa una diferencia relevante en el uso de la secuencia de predominio de apoyo externo, pero no en el resto de secuencias. Al utilizar el test de la ji al cuadrado, observamos que la distribución del uso de las *secuencias de acciones* no es distinta: estadístico de la ji al cuadrado (3) = 29,854; $p = 0,000$; contraste unilateral.

Si comparamos el orden de uso de las secuencias entre cuarto curso y los traductores profesionales, se observa que no coincide ninguna. Apoyo interno es la secuencia más utilizada por los traductores profesionales ya que poseen más conocimientos culturales, pero es la tercera en cuarto curso. Apoyo externo es la segunda secuencia más utilizada en cuarto curso, mientras que es la menos utilizada por los traductores profesionales. Al utilizar el test de la ji al cuadrado, observamos que la distribución de uso de las secuencias es diferente en cada grupo experimental: estadístico de la ji al cuadrado (3) = 1,457; $p = 0,346$; contraste unilateral.

TABLA 13.3. Distribución de las *secuencias de acciones* de apoyo interno y apoyo externo (total y en porcentaje)

	Apoyo interno (AI + PAI)		Apoyo externo (AE + PAE)	
	n	%	n	%
Primero	23	29,9	54	70,1
Segundo	14	25,0	42	75,0
Tercero	20	31,7	43	68,3
Cuarto	13	23,2	43	76,8
Traductores	50	71,4	20	28,6

En la TABLA 13.3 se muestra la suma del uso de las secuencias relacionadas con apoyo interno (apoyo interno y predominio de apoyo interno), por un lado, y la suma del uso de las secuencias relacionadas con apoyo externo (apoyo externo y predominio de apoyo externo), por otro. Observamos que ambas categorías presentan una evolución

mixta, pero predomina de primero a cuarto curso el uso de apoyo externo (en segundo y en cuarto curso tres de cada cuatro secuencias son de apoyo externo). El único grupo donde se invierte esta tendencia es en el grupo de traductores profesionales. Por tanto, al final de la formación el grupo de cuarto curso utiliza las *secuencias de acciones* de manera contraria al grupo de traductores.

13.3.1.2.1. Aceptabilidad y *secuencias de acciones*

En la TABLA 13.4 se recogen los resultados del cruce de la aceptabilidad y el uso de las *secuencias de acciones*.

TABLA 13.4. Media de aceptabilidad según la *secuencia* utilizada (desviación estándar entre paréntesis)

	AI	PAI	PAE	AE
Primero	0,45	0,33	0,30	0,21
	(0,48)	(0,58)	(0,43)	(0,39)
	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
	3	4	2	1
Segundo	0,62	0,50	0,36	0,31
	(0,46)	(0,00)	(0,45)	(0,38)
	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
	3	4	2	1
Tercero	0,89	0,50	0,34	0,40
	(0,27)	(0,71)	(0,43)	(0,47)
	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>4</u>	<u>3</u>
	2	4	1	3
Cuarto	0,92	1,00	0,43	0,55
	(0,19)	(0,00)	(0,43)	(0,46)
	<u>2</u>	<u>1</u>	<u>4</u>	<u>3</u>
	3	4	1	2
Traductores	0,71	0,70	0,63	0,50
	(0,36)	(0,42)	(0,38)	(0,46)
	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
	1	3	2	4

Orden de mejores a peores resultados en subrayado.

Orden de mayor a menor uso en negrita.

Si cruzamos los resultados de aceptabilidad con las *secuencias de acciones*, observamos que apoyo interno es la secuencia que lleva a mejores resultados en todos los

cursos (excepto en cuarto curso, que es la segunda). Sin embargo, en primer, segundo y cuarto curso, apoyo interno es la tercera secuencia más usada. Sigue el mismo patrón el caso de predominio de apoyo interno: de primer a tercer curso es la segunda secuencia con mejores resultados (en el caso de cuarto curso es la primera), aunque es la menos utilizada en todos los cursos.

En el caso de predominio de apoyo externo, se observa la tendencia contraria a predominio de apoyo interno: en primer y segundo curso es la tercera secuencia con mejores resultados y la cuarta en tercer y cuarto curso, aunque es la segunda más utilizada en primero y segundo y la segunda en tercero y cuarto. Apoyo externo es también una de las secuencias con peores resultados (la cuarta en primero y segundo y la tercera en tercero y cuarto) pero con un uso frecuente (la más usada en primer y segundo curso y la segunda más usada en cuarto).

Si comparamos los resultados de los traductores profesionales en cuanto al uso de las *secuencias de acciones* y en la aceptabilidad obtenida en cada una, observamos que coinciden en gran medida: apoyo interno es la más usada y la que consigue mejores resultados, apoyo externo es la menos usada y la que consigue peores resultados. En el grupo de traductores, predominio de apoyo interno es la segunda con mejores resultados y la tercera más usada, mientras que predominio de apoyo externo es la tercera con mejores resultados y la segunda más usada, aunque la diferencia entre ambas es solamente de 0,07 puntos. En el caso de cuarto curso, el orden de uso y de aceptabilidad no coincide.

13.3.2. Indicador Tipo de apoyo interno

Se presentan en este apartado los resultados de la distribución de la secuencia de apoyo interno en apoyo interno automatizado y apoyo interno no automatizado y su cruce con la aceptabilidad.

13.3.2.1. Medición

Para obtener los resultados de este indicador, dividimos la secuencia apoyo interno en:

- Apoyo interno automatizado (AIA): el sujeto utiliza apoyo interno y no percibe el punto rico como una dificultad;

- Apoyo interno no automatizado (AINA): el sujeto utiliza apoyo interno y percibe el punto rico como una dificultad.

Para llevar a cabo esta división, se cruzan las secuencias de apoyo interno con la pregunta del punto rico correspondiente «¿Te ha planteado dificultades el elemento en mayúsculas?» del cuestionario de problemas de traducción de índole cultural. Si el sujeto indica que le ha planteado dificultades, se considera apoyo interno no automatizado. Si no le ha planteado dificultades, se considera apoyo interno automatizado porque es una resolución automática del problema de traducción. Los datos se ofrecen en porcentaje de uso de cada tipo de apoyo interno por grupo experimental.

13.3.2.2. Resultados

La TABLA 13.5 recoge los resultados obtenidos en la distribución del *tipo de apoyo interno*.

TABLA 13.5. Número de casos de AIA y porcentaje relativo respecto al total de secuencias AI; número de casos de AINA y porcentaje relativo al total de secuencias AI; número de secuencias AI respecto al total de secuencias y porcentaje de secuencias AI relativo al total de secuencias

	AIA		AINA		Total de secuencias	
	n	%	n	%	N AI respecto el total de secuencias	% AI respecto el total de secuencias
Primero	6	30,0	14	70,0	20/77	25,97
Segundo	0	0,0	13	100,0	13/56	23,21
Tercero	1	5,6	17	94,4	18/63	28,57
Cuarto	6	50,0	6	50,0	12/56	21,43
Traductores	24	60,0	16	40,0	40/70	57,14

Desde primer hasta cuarto curso, la categoría de apoyo interno no automatizado es la más utilizada. Destaca el 30 % de categorías AIA en primer curso. En segundo y tercer curso no se utiliza apenas el apoyo interno automatizado. En cuarto curso se produce una nivelación en el uso de apoyo interno automatizado y apoyo interno no automatizado. Así pues, apoyo interno automatizado presenta una evolución mixta, igual que apoyo interno no automatizado.

Dado el bajo número de casos, con el test de la ji al cuadrado no es perceptible la diferencia de uso de AIA y de AINA en cuarto curso respecto a primero (estadístico de la ji al cuadrado (1) = 1,280; $p = 0,129$; contraste unilateral).

Si comparamos cuarto curso con traductores, observamos que los traductores utilizan con mayor frecuencia el apoyo interno automatizado que el apoyo interno no automatizado y, en consecuencia, parece producirse la tendencia de usar con mayor frecuencia apoyo interno automatizado a medida que avanza la adquisición de la competencia traductora y la adquisición de la competencia cultural, aunque esto no puede afirmarse con seguridad ya que el número de casos en los cuales se utiliza apoyo interno es bajo, especialmente en cuarto curso (12 casos entre AIA y AINA). De hecho, a pesar de esta diferencia, no es perceptible cuando se utiliza el test de la ji al cuadrado (estadístico de la ji al cuadrado (1) = 0,378; $p = 0,269$; contraste unilateral).

13.3.2.2.1. Aceptabilidad y tipo de apoyo interno

Se presentan en la TABLA 13.6 los resultados del cruce de la aceptabilidad y el *tipo de apoyo interno*.

TABLA 13.6. Media de aceptabilidad según el *tipo de apoyo interno*

	AIA		AINA	
	n	Media	n	Media
Primero	6	0,25	14	0,54
Segundo	0	-	13	0,62
Tercero	1	1	17	0,88
Cuarto	6	1	6	0,83
Traductores	24	0,75	16	0,66

Antes de comentar los resultados obtenidos, es conveniente resaltar el bajo número de casos en que se utiliza apoyo interno. Por ello, la interpretación de la aceptabilidad debe ser cautelosa y la generalización de los resultados no es pertinente en ningún caso.

Observamos que el 30 % de categorías de apoyo interno automatizado que se utilizaban en primer curso llevaban a soluciones poco aceptables (0,25) frente al 70 % de uso de categorías de apoyo interno no automatizado, cuya media de aceptabilidad duplica la de la categoría AIA. En el caso de segundo curso, solamente se registran casos en la categoría AINA y observamos que la media de aceptabilidad ha aumentado ligeramente en comparación con primer curso. En el caso de tercer curso, no podemos tomar en cuenta el resultado de la media de aceptabilidad de AIA, ya que solamente hay un caso. Sin embargo, la media de aceptabilidad de AINA vuelve a ascender respecto a segundo curso (0,88). En cuarto curso se registran muy pocos casos de AIA y de AINA, aunque la

tendencia parece indicar que ambas categorías se utilizan con buenos resultados de aceptabilidad. Como hemos observado, se produce un ascenso de la aceptabilidad en la categoría AINA a medida que avanza la adquisición de la competencia traductora y de la competencia cultural. Si comparamos cuarto curso con traductores, observamos que el uso de la categoría AIA lleva a soluciones ligeramente más aceptables que el uso de AINA.

13.3.3. Uso de las secuencias de acciones en la adquisición de la competencia cultural: modelización de las secuencias de acciones

A partir de los resultados obtenidos en los dos indicadores de la variable, deducimos que la elección de las *secuencias de acciones* debe de estar condicionada por más factores que el grado de adquisición de la competencia cultural. Pensamos que esta elección debe estar relacionada con el nivel de desempeño del sujeto en otros indicadores. Por ello, hemos considerado oportuno modelizar las *secuencias de acciones* con la finalidad de identificar qué indicadores condicionan la elección de una secuencia u otra. Recordemos que la *subcompetencia estratégica* —con la cual se relaciona la variable *Toma de decisiones*— es la encargada de la activación del resto de subcompetencias de la competencia traductora mediante el uso de apoyo interno y de apoyo externo. En consecuencia, el uso de una secuencia u otra debería de estar relacionada con el nivel de desempeño de las otras subcompetencias.

Los objetivos de la modelización de las *secuencias de acciones* son los siguientes:

- identificar los indicadores que condicionan la elección de las *secuencias de acciones*;
- medir la capacidad de predicción de la probabilidad de uso de cada secuencia;
- establecer el orden de las *secuencias de acciones* según su probabilidad de uso para cada nivel de los indicadores que condicionan la elección de las *secuencias de acciones*;
- describir las características de los indicadores que condicionan la elección de las *secuencias de acciones* para cada una de las secuencias.

Para la modelización de las *secuencias de acciones*, se utilizó la técnica de la regresión logística multinomial, ya que se aplica a variables objetivo de tipo categórico con más de dos categorías.

Se seleccionó una serie de datos como posibles variables explicativas del indicador *secuencias de acciones*, además de la variable independiente del experimento: el grado de adquisición de la competencia cultural. Estos datos son:

- La naturaleza del punto rico (cultura lingüística, medio natural, patrimonio cultural y cultura social). Se utilizaron los cuatro primeros puntos ricos, ya que el quinto es la cadena referencial y debería tratarse cada elemento de la cadena por separado, pero en otros indicadores solamente se obtiene un dato para el punto rico 5.
- El nivel de aceptabilidad del punto rico. Se utilizó el valor categórico del indicador, es decir, el valor 1 equivale a la categoría aceptable, el valor 0,5 equivale a *semiaceptable* y el valor 0 equivale a no aceptable.
- La identificación de los puntos ricos como culturemas. Se diferenció entre puntos ricos identificados como culturemas y puntos ricos no identificados como culturemas.
- La categorización adecuada de los puntos ricos identificados como culturemas. Se diferenció entre puntos ricos caracterizados adecuadamente y puntos ricos caracterizados inadecuadamente.
- El nivel de conocimientos culturales previos a la traducción. Se codificó el indicador *índice de conocimientos culturales previos a la traducción de los culturemas* en una variable binaria con las categorías: nivel adecuado de conocimientos culturales previos a la traducción y nivel no adecuado de conocimientos culturales previos a la traducción.
- Nivel de conocimientos culturales sobre la cultura alemana. Se codificó el indicador *índice de conocimientos sobre cultura alemana* en una variable con tres categorías: nivel alto de conocimientos culturales sobre cultura alemana, nivel medio de conocimientos culturales sobre cultura alemana y nivel bajo de conocimientos culturales sobre cultura alemana.

- Nivel de conocimientos culturales sobre el ámbito al cual pertenece el punto rico. Este dato se extrae del *índice de conocimientos culturales sobre cultura alemana*: para el punto rico de patrimonio cultural, se calcula el índice de conocimientos de los ítems del ámbito de patrimonio cultural; para el punto rico de cultura social, se hace lo mismo, pero con los ítems del ámbito de cultura social; para el punto rico de medio natural, se utilizan los ítems del ámbito de medio natural. Como el cuestionario no recoge ítems sobre cultura lingüística, se considera como valor perdido los casos del punto rico de cultura lingüística.
- *Cantidad de consultas* para cada punto rico. Se trata de un dato numérico en el cual se recoge el número de consultas que el sujeto hace para cada punto rico.
- *Variedad de consultas* para cada punto rico. Se trata de un dato numérico en el cual se recoge la *variedad de consultas* que el sujeto hace para cada punto rico.
- *Tiempo invertido en consultas* para cada punto rico. Se trata de un dato numérico en el cual se recoge el tiempo en consultas que el sujeto invierte para cada punto rico.

13.3.3.1. Identificación de las variables pronosticadoras que condicionan la elección de las secuencias de acciones

Para identificar qué datos condicionan la elección de una secuencia u otra, se utilizó la regresión logística multinomial con selección de variables hacia delante con pasos sucesivos. Este test incluye el grupo de traductores, ya que es uno de los factores que se va a modelizar. El resultado de los test de verosimilitud se recoge en la TABLA 13.7.

TABLA 13.7. Test de verosimilitud para la regresión logística multinomial con selección de variables hacia delante con pasos sucesivos

Modelo	Acción	Efecto(s)	Criterio de ajuste del modelo	Contrastes de selección de efectos			
			-2 log verosimilitud	Ji al cuadrado ^{a, b}	G. L.	Sig.	
Paso 0	0	Introducido	Intersección	310,182	.		
Paso 1	1	Introducido	Punto rico	261,981	48,202	6	0,000
Paso 2	2	Introducido	Grado de adquisición de la competencia cultural	198,920	63,061	12	0,000

Paso 3	3	Introducido	Aceptabilidad	183,335	15,585	6	0,016
--------	---	-------------	---------------	---------	--------	---	-------

- a. El valor de chi-cuadrado para su inclusión se basa en la prueba de la razón de verosimilitudes.
- b. El valor de chi-cuadrado para su eliminación se basa en la prueba de la razón de verosimilitudes.

El resultado de la regresión logística multinomial fue que solamente se seleccionaron la variable independiente, los datos de la naturaleza del punto rico y el nivel de aceptabilidad del punto rico. Con estos tres factores, se obtuvo un modelo con las especificidades estadísticas recogidas en la TABLA 13.8.

TABLA 13.8. Estadísticos de ajuste global para el modelo de regresión logística multinomial: desvianza y razón de verosimilitudes

Modelo	Criterio de ajuste del modelo		Contrastes de la razón de verosimilitud	
	-2 log verosimilitud	Ji al cuadrado	G. L.	Sig.
Solo la intersección	310,182			
Final	183,335	126,848	24	0,000

El modelo era estadísticamente significativo y, tal como se observa en la siguiente tabla donde aparecen las medidas del pseudo-r² (este estadístico indica la variación que causan las variables dependientes y que el modelo es capaz de explicar: cuanto más alto es el pseudo-r², mayor variación es capaz de explicar el modelo), explicaba entre un 40 % y un 67 % de la variación causada por las variables dependientes (TABLA 13.9).

TABLA 13.9. Estadísticos de ajuste global del modelo de regresión logística multinomial: pseudo-r²

	Pseudo-r ²
Cox y Snell	0,601
Nagelkerke	0,672
McFadden	0,409

El pseudo-r² de McFadden, el estadístico que tiende a ser más conservador, indica que la variación que explica este modelo es del 40,9 %, frente al 67,2 % del estadístico de Nagelkerke (el menos conservador), lo que indica que el modelo parece ser capaz de explicar un porcentaje de variación bastante alto.

El siguiente paso fue modificar la modelización para añadir aquellas variables pronosticadoras que, por un lado, no hicieran perder la significancia estadística del modelo y, por otro, aumentaran considerablemente el estadístico pseudo-r².

El equilibrio entre estos dos aspectos se consiguió con la introducción de algunas de las posibles variables pronosticadoras presentados en la TABLA 13.10.

TABLA 13.10. Test de verosimilitud para el modelo de regresión logística multinomial ampliado

Efecto	Criterio de ajuste del modelo	Contrastes de la razón de verosimilitud		
	-2 log verosimilitud del modelo reducido	Ji al cuadrado	G. L.	Sig.
Intersección	154,779 ^a	0,000	0	-
Punto rico	281,323	126,544	9	0,000
Identificación del PR como culturema	161,987	7,207	3	0,066
Grado de adquisición de la competencia cultural	184,020	29,241	12	0,004
Aceptabilidad	170,527	15,747	6	0,015
Conocimientos culturales	165,021	10,242	6	0,115

El estadístico de la ji al cuadrado es la diferencia en las -2 log verosimilitudes entre el modelo final y el modelo reducido. El modelo reducido se forma omitiendo un efecto del modelo final. La hipótesis nula es que todos los parámetros de ese efecto son 0.

a. Este modelo reducido es equivalente al modelo final ya que la omisión del efecto no incrementa los grados de libertad.

Como puede observarse, la significancia de las variables pronosticadoras de la identificación del punto rico como culturema y el nivel de conocimientos culturales está por encima del valor crítico 0,05. Sin embargo, esto no afectaba a la capacidad de ajuste del modelo, como se observa en el resultado del ajuste del modelo en la TABLA 13.11.

TABLA 13.11. Estadísticos de ajuste global para el modelo de regresión logística multinomial ampliado: desviación y razón de verosimilitudes

Modelo	Criterio de ajuste del modelo	Contrastes de la razón de verosimilitud		
	-2 log verosimilitud	Ji al cuadrado	G. L.	Sig.
Solo la intersección	354,720			
Final	154,779	199,940	36	0,000

De esta manera, no se perdió significancia en el modelo y se ganó cierto aumento del estadístico pseudo-r² (TABLA 13.12).

TABLA 13.12. Estadísticos de ajuste global para el modelo de regresión logística multinomial ampliado: pseudo-r²

	Pseudo-r ²
Cox y Snell	0,663
Nagelkerke	0,754
McFadden	0,515

En este caso, el porcentaje de variación explicada con el modelo se sitúa entre el 51,5 % y el 75,4 %. Es, por tanto, ligeramente mayor que en el modelo inicial. Una vez establecido el modelo e identificadas las variables pronosticadoras que influyen en la elección de las *secuencias de acciones*, comprobamos los supuestos para la validez del modelo de regresión. Estas comprobaciones se encuentran en el *Apéndice VII.2. Comprobación de los supuestos y cálculos de la modelización de las secuencias de acciones*.

13.3.3.2. Medición de la capacidad de predicción de la probabilidad de uso de cada secuencia

Algunos de los resultados que ofrece el programa informático *SPSS* al usar la regresión logística multinomial son: 1) la categoría pronosticada en cada punto rico según los niveles de las variables pronosticadoras que inciden en la elección de las categorías de *secuencias de acciones*; 2) la probabilidad de uso de la categoría pronosticada (la probabilidad de que la categoría pronosticada se use), y 3) la probabilidad de uso de la categoría real (la probabilidad de que la categoría que el sujeto ha usado realmente coincida con los niveles de los indicadores que inciden en la elección de las secuencias).

Con estos datos, podemos realizar dos comparaciones. En primer lugar, podemos observar la correlación entre la probabilidad de uso de la categoría pronosticada y la probabilidad de uso de la categoría real. Si la correlación es alta, podemos concluir que el modelo predice el uso de las categorías que coinciden con su uso real. En segundo lugar, podemos observar el índice de acuerdo entre las categorías pronosticadas y las reales. En el caso de que el índice de acuerdo sea alto, podemos concluir que el modelo pronostica el uso de categorías que coinciden con las categorías reales. Si el resultado de estas dos comparaciones es favorable, podemos concluir que el modelo es capaz de realizar predicciones fiables del uso de las categorías de *secuencias de acciones* según las variables pronosticadoras identificadas.

En el caso de la correlación de la probabilidad de uso de la categoría pronosticada y la probabilidad de uso de la categoría real, se comprobó la distribución de las dos variables y se observó que no seguían ningún tipo de distribución paramétrica. En consecuencia, se usó la correlación de Spearman. El resultado de la correlación fue de 0,887 ($p < 0,000$). La asociación entre las dos variables es muy alta. En el caso del índice de acuerdo Kappa entre la categoría pronosticada y la categoría real, se creó una tabla de contingencia para observar la distribución de las categorías (TABLA 13.13).

TABLA 13.13. Resultados de la clasificación de las categorías reales respecto a las categorías pronosticadas

		Categoría pronosticada				Total
		AI	PAI	PAE	AE	
Categoría real	AI	90	0	8	0	98
	PAI	4	1	4	0	9
	PAE	9	0	49	4	62
	AE	2	1	7	5	15
	Total	105	2	68	9	184

Se observa que donde hay más acuerdo entre las categorías es en apoyo interno y en predominio de apoyo externo, que coincide con las más usadas. En las categorías predominio de apoyo interno y apoyo externo es donde se produce más variación y donde probablemente los indicadores seleccionados no son capaces de discernir plenamente entre el uso de estas dos categorías. El índice de acuerdo Kappa es de 0,626 ($p < 0,000$) y el error estándar es de 0,05.

El coeficiente de correlación y el índice de acuerdo Kappa indican que el modelo tiene una alta capacidad de predecir las categorías que los sujetos usarán de acuerdo con los indicadores que inciden en la elección de las secuencias.

13.3.3.3. Orden de las secuencias de acciones según su probabilidad de uso para cada nivel de las variables pronosticadoras

A continuación, presentamos el orden probabilístico de uso de las *secuencias de acciones* para cada nivel de cada indicador. Para más información sobre el procedimiento de cálculo diseñado, véase el *Apéndice VII.2. Comprobación de los supuestos y cálculos de la modelización de las secuencias de acciones*.

RESULTADOS PARA LA VARIABLE INDEPENDIENTE GRADO DE ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA CULTURAL DEL TRADUCTOR

Para los niveles de la variable independiente se ha obtenido el siguiente orden (TABLA 13.14):

TABLA 13.14. Orden probabilístico de uso de las *secuencias de acciones* para la variable independiente grado de adquisición de la competencia cultural del traductor

Nivel	Secuencia
Primero	PAI > PAE > AE > AI
Segundo	AE > AI > PAE > PAI
Tercero	AI > PAI > PAE > AE
Cuarto	AE/PAE > PAI > AI
Traductores	AI > PAI > AE > PAE

Los estudiantes de primer curso utilizarán con mayor probabilidad la secuencia de predominio de apoyo interno para traducir los puntos ricos, seguida de predominio de apoyo externo. La secuencia con menor probabilidad de ser utilizada es apoyo interno. Por un lado, parece ser que en primer curso se necesitan recursos que van más allá de los diccionarios bilingües para traducir los puntos ricos. Por otro lado, los estudiantes todavía no confían en el apoyo interno o bien todavía no disponen de recursos de este tipo para solucionar los puntos ricos.

Los estudiantes de segundo curso utilizarán con mayor probabilidad la secuencia de apoyo externo para traducir los puntos ricos, seguida de apoyo interno. La secuencia con menor probabilidad de ser utilizada es predominio de apoyo interno. Este hecho podría deberse a una polarización en el uso de las estrategias: por un lado, solamente se buscan equivalencias a los culturemas en diccionarios bilingües y por otro lado se solucionan los culturemas mediante los recursos de apoyo interno. La búsqueda de equivalencias en diccionarios bilingües y el uso poco probable de recursos de documentación que no sean diccionarios bilingües podrían indicar una menor preocupación de los estudiantes por los problemas de traducción de índole cultural frente a otro tipo de problemas, ya que o bien no hay búsquedas o bien se reducen a equivalencias.

Los estudiantes de tercer curso seguirían un patrón similar al de los traductores profesionales en cuanto a la probabilidad de uso de las *secuencias de acciones*. En ambos grupos, la secuencia con mayor probabilidad de ser utilizada es apoyo interno, seguida de predominio de apoyo interno. Se observa una preferencia clara en el uso de los recursos

de apoyo interno y en los recursos de documentación que no son diccionarios bilingües. Probablemente esto se deba a que las subcompetencias bilingüe y extralingüística y la competencia cultural presentan un nivel de adquisición más avanzado que en los cursos anteriores, lo cual puede reducir el número de búsquedas en diccionarios bilingües para obtener equivalencias de unidades desconocidas en alemán, aumentar el número de búsquedas en recursos de documentación que no incluyan diccionarios bilingües que proporcionen información enciclopédica y contextual de los culturemas y, finalmente, aumentar la confianza y el uso de los recursos de apoyo interno.

En cuarto curso las secuencias con mayor probabilidad de ser utilizadas son apoyo externo y predominio de apoyo externo. La secuencia con menor probabilidad de ser utilizada es apoyo interno.

En el caso de traductores profesionales, como indicábamos en la descripción de tercer curso, la secuencia con mayor probabilidad de uso es apoyo interno, seguida por predominio de apoyo interno. Esto indica que los traductores profesionales disponen de mayor cantidad de recursos de apoyo interno y, además, confían más en ellos. La capacidad de solucionar los puntos ricos con apoyo interno indica unos conocimientos culturales y lingüísticos avanzados. Como señalábamos anteriormente, los estudiantes de tercer curso son los que más se acercan a los traductores profesionales en cuanto a la probabilidad de uso de las *secuencias de acciones* al traducir los puntos ricos del texto.

RESULTADOS PARA LA VARIABLE PRONOSTICADORA NATURALEZA DEL PUNTO RICO

Para los niveles de esta variable se ha obtenido el siguiente orden (TABLA 13.15):

TABLA 13.15. Orden probabilístico de uso de las *secuencias de acciones* para la variable pronosticadora naturaleza del punto rico

Nivel	Secuencia
Punto rico 1 - cultura lingüística	AI > PAI/AE > PAE
Punto rico 2 - medio natural	PAI > AI/PAE > AE
Punto rico 3 - patrimonio cultural	PAE > AE > PAI > AI
Punto rico 4 - cultura social	AE > PAE > PAI > AI

Antes de interpretar el orden probabilístico de secuencias de cada punto rico, es importante destacar que, en este caso, se describen el orden de uso de las secuencias de mayor a menor probabilidad dependiendo de la naturaleza del punto rico

independientemente de la aceptabilidad de las soluciones a las cuales se llega con cada secuencia en cada punto rico.

Para traducir el punto rico de cultura lingüística el uso de apoyo interno es el más probable, seguido de predominio de apoyo interno y de apoyo externo. Al tratarse del título del artículo y de la traducción de un neologismo, parece ser que con apoyo interno (ya sea puramente apoyo interno o predominio de apoyo interno) se llega a soluciones más fácilmente.

En el caso del punto rico de medio natural, se observa que lo más probable es traducirlo mediante predominio de apoyo interno, seguido de apoyo interno y de predominio de apoyo externo. Al tratarse de una referencia a la ciudad de Berlín en la cual se nombra el río Spree, es más probable buscar soluciones que no pasen por los diccionarios bilingües y que haya una reflexión sobre la adecuación de la referencia al Spree para el lector español.

En el caso del punto rico de patrimonio cultural, es más probable solucionarlo con predominio de apoyo externo, seguido por apoyo externo. Esto puede indicar que este punto rico tiende a causar problemas más bien de falta de conocimientos lingüísticos, ya que las secuencias más probables pasan por el uso del diccionario bilingüe.

Finalmente, en el caso del punto rico de cultura social, observamos que para solucionar este punto rico lo más probable es el uso de apoyo externo, seguido de predominio de apoyo externo. Como en el punto rico 3, esto puede deberse a una falta de conocimientos lingüísticos.

En general, algunos puntos ricos parecen tener una probabilidad muy alta de ser solucionados con recursos internos y otros tienden a ser más probables de solucionar con apoyo externo. En tres de los cuatro puntos ricos siempre se sitúa como segunda secuencia más probable o bien predominio de apoyo interno o bien predominio de apoyo externo, lo que indica que en general es muy probable que para traducir estos puntos ricos se utilice recursos documentales.

RESULTADOS PARA LA VARIABLE PRONOSTICADORA NIVEL DE ACEPTABILIDAD DEL PUNTO RICO

Para los niveles de esta variable pronosticadora se ha obtenido el siguiente orden (TABLA 13.16):

TABLA 13.16. Orden probabilístico de uso de las *secuencias de acciones* para la variable pronosticadora nivel de aceptabilidad del punto rico

Nivel	Secuencia
Aceptabilidad baja	PAI > PAE > AE > AI
Aceptabilidad media	PAI > PAE > AE > AI
Aceptabilidad alta	AI > AE > PAI > PAE

No hay diferencias en el orden probabilístico de uso de secuencias entre los sujetos cuya aceptabilidad sea baja o media. Lo más destacable es que los sujetos cuya aceptabilidad sea baja o media usarán apoyo interno con una probabilidad muy inferior a los sujetos cuya aceptabilidad sea alta. Destaca en todos los niveles la relevancia de las secuencias que incluyen consultas en diccionarios bilingües (predominio de apoyo externo en los sujetos con aceptabilidad baja o media y apoyo externo en los sujetos con aceptabilidad alta). Esto puede indicar que los sujetos con aceptabilidad alta, a pesar de utilizar apoyo externo con una probabilidad mayor que los sujetos con aceptabilidad baja o media, utilizan mejor apoyo externo: seguramente serán consultas mejor definidas, en términos en los cuales sea adecuado utilizar una traducción copiada del diccionario bilingüe, etc.

En general, podemos concluir que el uso de apoyo interno como primera secuencia es más probable en sujetos cuya aceptabilidad sea alta y esto es una característica diferencial de niveles avanzados de la adquisición de las competencias cultural y traductora.

RESULTADOS PARA LA VARIABLE PRONOSTICADORA IDENTIFICACIÓN DE LOS PUNTOS RICOS COMO CULTUREMAS

Para los niveles de esta variable pronosticadora se ha obtenido el siguiente orden (TABLA 13.17):

TABLA 13.17. Orden probabilístico de uso de las *secuencias de acciones* para la variable pronosticadora identificación de los puntos ricos como culturemas

Nivel	Secuencia
Puntos ricos identificados como culturemas	PAI > PAE > AE > AI
Puntos ricos no identificados como culturemas	AI > AE > PAE > PAI

Aquellos sujetos que identifican los puntos ricos como culturemas usarán con mayor probabilidad predominio de apoyo interno para solucionarlos, seguido de predominio de

apoyo externo. Esto puede deberse a que los sujetos que identifican los culturemas, aunque pueden no disponer de todos los recursos necesarios para interpretarlos adecuadamente, consultan recursos documentales que no incluyen diccionarios bilingües en algunos casos y diccionarios bilingües en otros.

En el caso de los sujetos que no identifican los puntos ricos como culturemas, la secuencia con mayor probabilidad de ser utilizada es apoyo interno seguida de apoyo externo. Consideramos que estos resultados son de gran relevancia para nuestro estudio, ya que indican dos causas importantes por las cuales puede no identificarse un culturema.

En primer lugar, cuando los sujetos utilizan apoyo interno utilizan los recursos internos de los cuales disponen para solucionar el culturema. Esto significa que lo conocen, saben su significado y son capaces de interpretarlo. En consecuencia, es probable que no lo identifiquen como un culturema propio de la cultura de partida, sino que ya lo han interiorizado. Esto coincide con lo sucedido en el primer juicio de expertos que pasó el texto seleccionado para traducir: los expertos del primer juicio de expertos, que habían nacido en Alemania, identificaron menos culturemas que los expertos del segundo juicio, en el cual se incluyeron a expertos que habían nacido en España y que trabajaban como traductores en la combinación lingüística alemán – español (cf. 5.4.1.1. *Primer juicio de expertos*).

En segundo lugar, cuando los sujetos utilizan apoyo externo buscan equivalencias en diccionarios bilingües. La causa principal de estas búsquedas puede ser un desconocimiento de la lengua de partida. En consecuencia, no se identifican los culturemas cuando el nivel de lengua es insuficiente para deducir siquiera el significado literal.

A partir de estas dos causas de la no identificación de los culturemas, ponemos de relieve la importancia de la adquisición de la subcompetencia bilingüe y de la competencia cultural, aunque la adquisición de la competencia cultural no debe reducirse a la adquisición de conocimientos declarativos, sino que deben contextualizarse en un sistema bicultural que tenga en cuenta tanto la cultura de partida como la de llegada.

RESULTADOS PARA LA VARIABLE PRONOSTICADORA NIVEL DE CONOCIMIENTOS CULTURALES SOBRE LA CULTURA ALEMANA

Para los niveles de esta variable pronosticadora se ha obtenido el siguiente orden (TABLA 13.18):

TABLA 13.18. Orden probabilístico de uso de las *secuencias de acciones* para la variable pronosticadora nivel de conocimientos culturales sobre la cultura alemana

Nivel	Secuencia
Conocimientos culturales bajos	AI > AE > PAI > PAE
Conocimientos culturales medios	PAE > PAI > AE > AI
Conocimientos culturales altos	AI > PAE > PAI > AE

En el caso de los sujetos cuyo nivel de conocimientos culturales es bajo, la categoría con mayor probabilidad de ser utilizada es apoyo interno, seguido de apoyo externo. La categoría con menor probabilidad es predominio de apoyo externo. Esto puede deberse a que, al poseer un nivel de conocimientos culturales bajos, los sujetos no identifican los culturemas.

En el caso de los sujetos cuyo nivel de conocimientos culturales es medio, la categoría con mayor probabilidad de ser utilizada es predominio de apoyo externo, seguida de predominio de apoyo interno. La categoría con menor probabilidad de ser utilizada es apoyo interno. Probablemente, esto se deba a que los sujetos con este nivel de conocimientos culturales o bien no llegan a confiar en ellos y deciden recurrir a consultas en diccionarios bilingües, o bien no poseen conocimientos relacionados con los culturemas seleccionados, o bien los que poseen son insuficientes para deducir e interpretar el significado.

En el caso de los sujetos cuyo nivel de conocimientos culturales es alto, la categoría con mayor probabilidad de uso es apoyo interno, seguida de predominio de apoyo externo. En el caso de los sujetos con un nivel de conocimientos culturales altos, se recurre a apoyo interno porque poseen los conocimientos culturales suficientes y adecuados para deducir e interpretar el significado de los culturemas.

DESCRIPCIÓN DE USO DE CADA SECUENCIA DE ACCIÓN SEGÚN LAS VARIABLES PRONOSTICADORAS IDENTIFICADAS

El objetivo de este apartado es describir las características de cada secuencia de acción a partir de las variables pronosticadoras identificadas. Para ello, utilizamos los órdenes probabilísticos de uso de las secuencias presentados en el apartado anterior y establecemos las probabilidades de uso de cada secuencia de acción según los niveles de las variables pronosticadoras modelizadas (TABLA 13.19). En aquellos casos en que la secuencia descrita se sitúa en el primer lugar del orden probabilístico, se selecciona directamente como descriptor de la secuencia. Cuando una secuencia no se sitúa en el

primer lugar, se busca el nivel del indicador en que se sitúe más cerca de la primera posición. En la descripción, la característica se menciona introduciéndola con la estructura «utilizan esta secuencia los sujetos que». Cuando una secuencia comparte la misma posición en más de un nivel de un indicador, se mencionan todos los niveles con la misma posición.

TABLA 13.19. Recapitulación de las probabilidades de uso de cada secuencia de acción según los niveles de las variables pronosticadoras analizadas

Probabilidad de uso	
Apoyo interno	<p>Utilizan esta secuencia los sujetos que:</p> <ul style="list-style-type: none"> – o bien están en tercer curso o bien son traductores profesionales, – o bien traducen el punto rico de cultura lingüística, – o bien poseen un nivel de aceptabilidad alta, – o bien no identifican los puntos ricos como culturemas – o bien poseen un nivel de conocimientos culturales altos o bajos.
Predominio de apoyo interno	<p>Utilizan esta secuencia los sujetos que:</p> <ul style="list-style-type: none"> – o bien están en primer curso, – o bien traducen el punto rico de medio natural, – o bien poseen un nivel de aceptabilidad medio o bajo, – o bien identifican los puntos ricos como culturemas – o bien tienden a poseer un nivel de conocimientos medios o bajos.
Predominio de apoyo externo	<p>Utilizan esta secuencia los sujetos que:</p> <ul style="list-style-type: none"> – o bien están en cuarto curso, – o bien traducen el punto rico de patrimonio cultural, – o bien tienden a poseer un nivel de aceptabilidad medio o bajo, – o bien tienden a identificar los puntos ricos como culturemas – o bien poseen un nivel de conocimientos culturales medios.
Apoyo externo	<p>Utilizan esta secuencia los sujetos que:</p> <ul style="list-style-type: none"> – o bien están en segundo curso, – o bien traducen el punto rico de cultura social, – o bien tienden a poseer un nivel de aceptabilidad medio o bajo, – o bien no presentan ninguna tendencia en cuanto a la identificación de los puntos ricos como culturemas – o bien tienden a poseer un nivel de conocimientos culturales bajos.

Como conclusiones a partir de este análisis en profundidad del uso de las *secuencias de acciones*, mencionamos lo siguiente: 1) apoyo interno y predominio de apoyo externo son secuencias características de cursos más altos, mientras que predominio de apoyo

interno y apoyo externo son características de cursos más bajos. 2) Los sujetos tienden a utilizar estrategias diferentes según la naturaleza del culturema. Esto indica que cada culturema presenta unas dificultades específicas relacionadas con su naturaleza y también con la función que persigue en la traducción. 3) Apoyo interno es una secuencia característica de los sujetos que obtienen una aceptabilidad alta, mientras que el resto de secuencias no son capaces de discernir entre los niveles de aceptabilidad bajo y medio. 4) En cuanto a la identificación de los puntos ricos como culturemas, observamos tendencias distintas que se traducen en *secuencias de acciones* distintas. Por un lado, aquellos sujetos que no identifican los puntos ricos como culturemas usan apoyo interno, mientras que los que sí los identifican usan predominio de apoyo interno. Por otro lado, los que tienden a identificarlos utilizan predominio de apoyo externo, mientras que los que no presentan una tendencia clara usan apoyo externo. 5) Apoyo interno es característico tanto de los sujetos cuyo nivel de conocimientos culturales es alto como de los que poseen un nivel bajo. Sin embargo, apoyo interno es la única secuencia que describe a los sujetos cuyo nivel de conocimientos culturales es alto.

Con este análisis hemos mostrado la relación de las *secuencias de acciones* con algunos indicadores de nuestro estudio. Esto demuestra también la relación entre la subcompetencia estratégica (caracterizada aquí con las *secuencias de acciones*) y las otras subcompetencias que forman la competencia traductora, especialmente la subcompetencia extralingüística. Mediante el uso predominante de una secuencia u otra, hemos observado cómo la subcompetencia estratégica regula las deficiencias de las otras subcompetencias.

13.4. Discusión de resultados

13.4.1. *Contrastación de hipótesis*

HIPÓTESIS OPERACIONAL: A MEDIDA QUE AVANZA LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA CULTURAL, SE UTILIZAN MÁS RECURSOS COGNITIVOS PARA RESOLVER CULTUREMAS.

No podemos confirmar la hipótesis operacional puesto que todas las *secuencias de acciones* presentan una evolución mixta: a medida que avanza la formación, el uso de las *secuencias de acciones* se reestructura, aunque tal como hemos observado hay una preferencia por el uso de las secuencias de apoyo externo (apoyo externo y predominio de apoyo externo) en todos los cursos.

La tendencia a utilizar estrategias de apoyo externo puede indicar una falta de confianza en los conocimientos culturales de los sujetos, incluso en cursos avanzados. Esta explicación toma fuerza cuando se cruza el uso de las secuencias con la aceptabilidad, tal como comentaremos más adelante. A pesar de esta reestructuración en los cursos, hemos constatado que primero y cuarto curso utilizan las secuencias de acciones de manera similar excepto en el caso de predominio de apoyo externo. También hemos constatado que hay diferencias en el uso de las secuencias entre cuarto curso y traductores y, por tanto, podemos considerar que la experiencia profesional influye en la selección de las secuencias de acciones. La práctica de la traducción, el desarrollo de la competencia traductora y de la competencia cultural debiera llevar hacia el uso de estrategias de apoyo interno si tomamos como referencia el grupo de traductores, pero lo observable es que la formación no parece incidir en esta dirección.

Hemos podido constatar que, en cuatro de los cinco grupos, apoyo interno es la secuencia que lleva a los mejores resultados. Cuarto curso es el único grupo en el cual esta categoría no se sitúa en primer lugar; se sitúa en segundo lugar. A pesar de que cuarto curso es el que más se aleja del resto de grupos, sigue el mismo patrón en cuanto a que se obtiene una aceptabilidad más alta con el uso de estrategias de apoyo interno (apoyo interno y predominio de apoyo interno) que con estrategias de apoyo externo (apoyo externo y predominio de apoyo externo).

HIPÓTESIS OPERACIONAL: A MEDIDA QUE AVANZA LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA CULTURAL, SE PRODUCE UNA MAYOR AUTOMATIZACIÓN EN EL USO DE LOS RECURSOS COGNITIVOS PARA RESOLVER CULTUREMAS.

Dado el bajo número de casos de apoyo interno automatizado y apoyo interno no automatizado, no podemos confirmar ni desmentir la hipótesis a pesar de observar que ambos tipos de apoyo interno presentan una evolución de tipo mixto, aunque el porcentaje es más alto en el caso de apoyo interno no automatizado (excepto en cuarto curso).

La tendencia de usar estrategias de apoyo interno no automatizado en los estudiantes se invierte en el grupo de traductores. A nivel descriptivo hay cierta diferencia entre los estudiantes de primer y cuarto curso en cuanto al uso de apoyo interno automatizado y no automatizado. En el caso de traductores y estudiantes de cuarto curso, también podemos observar cierta diferencia: mientras que la tendencia en cuarto curso es la de producirse un equilibrio entre el uso de apoyo interno no automatizado (el tipo de apoyo interno más utilizado en los cursos anteriores) y apoyo interno automatizado, en el grupo de

traductores es apoyo interno automatizado la categoría que recoge más usos. Esto podría indicar que, con la experiencia en traducción, se automatiza la resolución de los problemas de traducción de índole cultural cuando se utilizan los recursos internos.

En cuanto al cruce del uso de apoyo interno automatizado y no automatizado con la aceptabilidad, hemos observado que, con la formación y la experiencia en traducción, la automatización del apoyo interno lleva a resultados más aceptables. A pesar de no poder estudiar la evolución de la aceptabilidad de apoyo interno automatizado, consideramos que podemos corroborar que el grado de adquisición de la competencia cultural influye en la aceptabilidad de las soluciones obtenidas con apoyo interno no automatizado. Además, hemos constatado el cambio de tendencia en cuarto curso hacia una mayor aceptabilidad al usar apoyo interno automatizado.

HIPÓTESIS EMPÍRICA: EXISTE UNA RELACIÓN ENTRE EL GRADO DE COMPETENCIA CULTURAL Y LA TOMA DE DECISIONES PARA LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE TRADUCCIÓN DE ÍNDOLE CULTURAL.

Se confirma la hipótesis empírica, puesto que la relación se observa sobre todo en la comparación entre traductores profesionales y estudiantes. En el primer grupo, se observa una relación clara entre las secuencias más utilizadas y las que llevan a una aceptabilidad mayor, mientras que en la muestra de estudiantes no se produce tal relación.

13.4.2. Modelización de las secuencias de acciones

Hemos utilizado la regresión logística multinomial para identificar qué indicadores del experimento influyen en la elección de las *secuencias de acciones* al traducir. Son factores influyentes la naturaleza del punto rico que se traduce, el curso en el cual se sitúa el sujeto, la aceptabilidad de las soluciones a los puntos ricos, el nivel de conocimientos declarativos sobre cultura alemana y la identificación de los puntos ricos como *culturemas*. Con estos factores hemos obtenido un modelo de regresión capaz de explicar entre el 51 y el 75 % de la variación de los datos. Mediante estos factores hemos podido calcular la probabilidad de uso de cada tipo de secuencia según el nivel en el cual se sitúan los sujetos dentro de cada factor de influencia con una capacidad pronosticadora del 88 %. A partir de este modelo hemos podido identificar rasgos distintivos del uso de cada secuencia de acciones. Por ejemplo, es más probable utilizar apoyo interno que el resto de tipos de secuencia para resolver el punto rico de cultura lingüística, es más probable utilizar apoyo externo cuando el sujeto tiene un nivel de conocimientos culturales bajos

o bien es más probable utilizar predominio de apoyo interno cuando el sujeto identifica los puntos ricos como culturemas.

Otro aspecto importante que ha destacado este análisis mediante regresión es la vinculación de la competencia estratégica (caracterizada con las *secuencias de acciones*) con el resto de subcompetencias de la competencia traductora, especialmente con la subcompetencia extralingüística y, por extensión, con la competencia cultural del traductor. De aquí se desprende una conclusión pertinente para la adquisición de la competencia cultural: los estudiantes confían más en los recursos de documentación que en sus conocimientos culturales y no son conscientes de que los segundos les llevan a soluciones más aceptables.

13.4.3. Conclusiones

1. Las secuencias de apoyo externo y predominio de apoyo externo son las más utilizadas en todos los grupos excepto en el caso de traductores, y son también las que llevaban a peores resultados en la aceptabilidad.

2. A pesar de lo expuesto en la primera conclusión, hay una reestructuración de las estrategias de apoyo interno y de apoyo externo a medida que avanza la formación.

3. En los estudiantes hay un exceso de confianza y de uso en los recursos de documentación y una falta de confianza en sus conocimientos.

4. Hemos identificado un rasgo característico de la adquisición de la competencia cultural del traductor: a mayor adquisición de esta competencia, con mayor frecuencia se usan estrategias de apoyo interno, ya que son las que llevan a una aceptabilidad mayor. Si bien esto es muy claro al comparar cuarto curso y traductores, no lo es en la evolución de primero a cuarto curso.

5. Consideramos que la formación de traductores debería estimular el uso de recursos internos (apoyo interno y predominio de apoyo interno), que son los que llevan a mejores resultados en la aceptabilidad.

6. Hemos identificado que el tipo de culturema, la identificación de los puntos ricos como culturemas y los conocimientos culturales afectan a la elección de la estrategia traductora.

14. Variable Identificación y resolución de problemas de traducción de índole cultural

14.1. Caracterización de la variable

TABLA 14.1. Variable *Identificación y resolución de problemas de traducción de índole cultural*

IDENTIFICACIÓN Y RESOLUCIÓN DE LOS PROBLEMAS DE TRADUCCIÓN DE ÍNDOLE CULTURAL (basado en PACTE, 2011a, 2017f) (relacionada con las subcompetencias <i>estratégica y conocimientos de traducción</i>)	
Definición	Identificación y resolución de las dificultades causadas por culturemas a la hora de realizar una tarea de traducción.
Hipótesis	E6. Existe una relación entre el grado de competencia cultural y la identificación de problemas de traducción de índole cultural. E7. Existe una relación entre el grado de competencia cultural y la resolución de problemas de traducción de índole cultural. O12. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, menor es la percepción de la dificultad de la traducción de un texto marcado culturalmente. O13. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, mayor es la cantidad de culturemas que se identifican como problemas de traducción. O14. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, mayor es la capacidad de describir las dificultades de traducción de un texto marcado culturalmente. O15. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, menor es la dificultad que plantea la resolución de los culturemas de un texto. O16. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, mayor es la satisfacción con las soluciones de traducción propuestas.
Indicadores	1. <i>Índice de dificultad de la traducción del texto</i> : percepción que los sujetos poseen de la dificultad de la traducción del texto. 2. <i>Identificación de culturemas como problemas de traducción</i> : cantidad de culturemas del texto que los sujetos identifican como problemas de traducción. 3. <i>Caracterización de los problemas de traducción del texto</i> : caracterización que los sujetos hacen de los problemas de traducción del texto. 4. <i>Dificultad de traducción de los culturemas</i> : tipo de dificultad que plantea a los sujetos la traducción de los culturemas del texto. 5. <i>Coficiente de satisfacción de las soluciones traductoras</i> : satisfacción de los sujetos con las soluciones propuestas a los culturemas del texto. Aceptabilidad.
Instrumentos	Cuestionario de problemas de traducción de índole cultural; texto original; traducciones
Medición	1. <i>Índice de dificultad de la traducción del texto</i> : medición cuantitativa de la respuesta al ítem sobre la percepción de la dificultad de la traducción del texto del cuestionario de problemas de traducción de índole cultural. 2. <i>Identificación de culturemas como problemas de traducción</i> : medición cuantitativa del número de puntos ricos seleccionados como problemas de traducción del texto. 3. <i>Caracterización de los problemas de traducción del texto</i> : medición cualitativa y cuantitativa de la categorización que los sujetos hacen de los problemas de traducción del texto. 4. <i>Dificultad de traducción de los culturemas</i> : medición cualitativa y cuantitativa de la categorización que los sujetos hacen de la dificultad de traducción de los puntos ricos.

5. *Coefficiente de satisfacción de las soluciones traductoras*: medición cualitativa y cuantitativa de las respuestas de los sujetos a los ítems sobre la valoración de la satisfacción con las soluciones aportadas para cada punto rico.

Acceptabilidad: medición cualitativa y cuantitativa de la calidad de las soluciones traductoras de los puntos ricos en cuanto al sentido, la función y el uso de la lengua en tres niveles: aceptable, semiaceptable y no aceptable.

Esta variable está relacionada con la subcompetencia *conocimientos de traducción* y con la subcompetencia *estratégica* de la competencia traductora. Se recogen datos sobre la identificación, la resolución, la evaluación de los problemas de traducción de índole cultural seleccionados como puntos ricos y los conocimientos declarativos sobre los problemas de traducción.

Con esta variable se pretende observar si, a medida que se adquiere la competencia cultural y la competencia traductora, se identifican más problemas de traducción de índole cultural y si la caracterización de estos problemas se va modificando. Además, se pretende observar si la percepción de la dificultad de la traducción disminuye y la satisfacción con las soluciones propuestas a los problemas de traducción aumenta a medida que se adquieren las competencias cultural y traductora.

Para la caracterización de los problemas de traducción del texto, utilizamos siete categorías (PACTE, 2011b, 2017f): 1) dificultades de carácter cultural, 2) dificultades en la captación del sentido (información que transmite, comprensión de las ideas principales y secundarias, etc.), 3) dificultades léxicas y morfosintácticas de comprensión, 4) dificultades léxicas y morfosintácticas de reexpresión, 5) dificultades para producir un texto coherente y estilísticamente apropiado, 6) dificultades relacionadas con el tema del texto, y 7) dificultades relacionadas con la función del texto, las características del encargo y el lector de la traducción. En el caso de las dificultades de traducción de los culturemas, se probaron en la prueba piloto las categorías propuestas por PACTE (2011b, 2017f) y a partir de los resultados obtenidos seleccionamos las siguientes categorías: 1) dificultades de comprensión, 2) dificultades de reexpresión, y 3) una categoría general *otros*. Como instrumento de recogida de datos utilizamos el cuestionario de problemas de traducción de índole cultural, que presentamos en el siguiente apartado.

14.2. Instrumento de recogida de datos: cuestionario de problemas de traducción de índole cultural

En el cuestionario de problemas de traducción de índole cultural, adaptado del cuestionario de problemas de traducción de PACTE (2011a, 2017f), se recogen los datos necesarios para medir los indicadores de la variable *Identificación y resolución de los problemas de traducción de índole cultural*. La primera parte del instrumento está destinado a recoger datos acerca del texto y la segunda parte se centra en los puntos ricos (cf. *Apéndice V.8. Cuestionario de problemas de traducción de índole cultural*).

El objetivo del cuestionario de problemas de traducción de índole cultural es el de recoger datos acerca del planteamiento de los sujetos para la traducción del texto y acerca de los problemas de traducción de índole cultural y las propuestas aportadas para solucionarlos (cf. *Apéndice V.8. Cuestionario de problemas de traducción de índole cultural*).

PACTE diseñó este cuestionario para el experimento de Competencia Traductora y fue probado y modificado en las distintas pruebas exploratorias y pruebas piloto anteriores a la realización de dicho experimento. El cuestionario recoge datos de dos aspectos:

- La traducción del texto. Se recogen datos sobre la percepción de la dificultad de la traducción del texto, las dificultades que presenta la traducción del texto y el proyecto traductor del texto.
- La traducción de los problemas de traducción del texto. Se recogen datos sobre la dificultad de traducción de los problemas de traducción seleccionados como puntos ricos, el proyecto traductor para cada uno de estos puntos ricos, las estrategias utilizadas para solucionarlos y el nivel de satisfacción con las soluciones encontradas.

En la parte del texto, las preguntas utilizadas para los indicadores de esta variable se recogen en la TABLA 14.2:

TABLA 14.2. Ítems del cuestionario de problemas de traducción de índole cultural utilizados para la recogida de datos de la variable *Identificación y resolución de problemas de traducción de índole cultural*

Identificación de la dificultad de traducción del texto

¿Qué grado de dificultad tiene la traducción de este texto?

Marca en la línea de cuadros una cruz según tu apreciación.

La traducción es
muy fácil

La traducción es
muy difícil

Identificación de los problemas de traducción del texto

Desde tu punto de vista, ¿qué dificultades generales tiene la traducción de este texto? Elige al menos una y un máximo de 3, y numera según su importancia (1 la más importante).

- Dificultades de carácter cultural.
- Dificultades en la captación del sentido (información que transmite, comprensión de las ideas principales y secundarias, etc.).
- Dificultades léxicas y morfosintácticas de comprensión.
- Dificultades léxicas y morfosintácticas de reexpresión.
- Dificultades para producir un texto coherente y estilísticamente apropiado.
- Dificultades relacionadas con el tema del texto.
- Dificultades relacionadas con la función del texto, las características del encargo y el lector de la traducción.
- No he visto dificultades.

**Identificación y resolución de los problemas de traducción de índole cultural
(se repite para cada punto rico)**

¿Te ha planteado dificultades el elemento en mayúsculas?

Sí No

¿Qué tipo de dificultades de traducción plantea el elemento en mayúsculas? Elige al menos una y un máximo de 3, y numera según su importancia (1 la más importante).

- Dificultades de comprensión.
- Dificultades de reexpresión.
- Otros. Especifica:

¿Estás satisfecho/a con tu solución?

Sí No Parcialmente

14.3. Resultados

Presentamos a continuación los resultados obtenidos en cada indicador.

14.3.1. Indicador Índice de dificultad de la traducción del texto

El objetivo de este indicador es el de medir la percepción de la dificultad de la traducción del texto.

14.3.1.1. Medición

Los datos para el cálculo de este indicador se obtienen de la pregunta «¿Qué grado de dificultad tiene la traducción de este texto?» del cuestionario de problemas.

En el cuestionario utilizado en el experimento de PACTE sobre Adquisición de la Competencia Traductora, la escala tenía 30 intervalos. Sin embargo, al usar *Google Forms* para crear la versión en línea de nuestro cuestionario, el máximo permitido es de 10 intervalos. A pesar de esta diferencia en el diseño del cuestionario, se sigue el mismo procedimiento que en el experimento de Adquisición de la Competencia Traductora de PACTE: se convierte el intervalo marcado en una escala del 0 (dificultad baja) al 1 (dificultad alta).

En los resultados se ofrecen la media y la desviación estándar por grupo experimental.

14.3.1.2. Resultados

En la TABLA 14.3 se recogen los resultados del índice de dificultad de la traducción del texto.

TABLA 14.3. Media del índice de dificultad de la traducción del texto (desviación estándar entre paréntesis)

	Índice de dificultad de la traducción del texto
Primero	0,83 (0,16)
Segundo	0,76 (0,05)
Tercero	0,69 (0,12)
Cuarto	0,50 (0,20)
Traductores	0,55 (0,12)

Este indicador presenta una evolución decreciente, con cambios leves de primer a segundo curso y de segundo a tercer curso, y un salto de tercer a cuarto curso. Al final de la formación, los estudiantes de cuarto curso y los traductores profesionales perciben la dificultad de la traducción de manera similar ($U = 36,500$; $p = 0,248$; contraste unilateral). El test Jonckheere-Terpstra muestra que, a mayor curso, menor es la dificultad percibida de la traducción ($T_{JT} = 120,50$; $z = -3,971$; $p = 0,000$). Además, entre primer y cuarto curso hay una progresión muy importante, ya que la percepción de la dificultad desciende 0,30 puntos. Mediante el test U de Mann-Whitney se determinó que la progresión es estadísticamente significativa ($U = 11,000$, $p = 0,001$; contraste unilateral).

14.3.1.2.1. Aceptabilidad e índice de dificultad de la traducción del texto

Se presentan los resultados del cruce de la aceptabilidad y el *índice de dificultad de la traducción* en la TABLA 14.4.

TABLA 14.4. Media de aceptabilidad según el *índice de dificultad de la traducción del texto*

	Índice de dificultad de la traducción del texto		
	Baja (0 - 0,33)	Media (0,34 - 0,66)	Alta (0,67 - 1)
Primero	-	0,15	0,23
Segundo	-	-	0,26
Tercero	-	0,35	0,34
Cuarto	0,60	0,38	0,40
Traductores	0,80	0,57	0,65

Observamos que la tendencia es obtener una aceptabilidad mayor a medida que avanza la adquisición de la competencia cultural del traductor y a medida que desciende la percepción de la dificultad de la traducción: 1) en primer curso, los estudiantes obtienen una aceptabilidad mayor cuando perciben la dificultad de la traducción como alta. 2) En segundo curso, la percepción de la dificultad de la traducción sigue siendo muy alta y la aceptabilidad obtenida es baja. 3) En tercer curso, los estudiantes obtienen la misma aceptabilidad cuando perciben la dificultad de la traducción como media o alta. 4) En cuarto curso, los sujetos que perciben la dificultad de la traducción como baja obtienen una aceptabilidad mayor que los que perciben una dificultad media o alta. 5) Los traductores profesionales siguen el mismo patrón que los estudiantes de cuarto curso, aunque la aceptabilidad es mayor en los tres grados de dificultad.

En resumen, a medida que avanza la formación, coincide cada vez más que aquellos sujetos que perciben la dificultad de la traducción como baja obtienen una aceptabilidad mayor. Esto indica que en general los estudiantes son conscientes de sus habilidades y la calidad del producto de su traducción es inversa al nivel de dificultad que perciben.

14.3.2. Indicador Identificación de culturemas como problemas de traducción

En este indicador se mide el porcentaje de puntos ricos que han causado dificultades a los sujetos. De esta manera se pretende observar si la identificación de los puntos ricos como problemas de traducción asciende a medida que avanza la adquisición de las competencias cultural y traductora.

14.3.2.1. Medición

Los datos de este indicador se obtienen de la pregunta para cada punto rico «¿Te ha planteado dificultades el elemento en mayúsculas?» del cuestionario de problemas.

Se calcula el porcentaje de los puntos ricos identificados como problemas de traducción de cada sujeto y posteriormente se calcula la media y la desviación estándar del grupo experimental.

14.3.2.2. Resultados

En la TABLA 14.5 se presentan los resultados de la *identificación de culturemas como problemas de traducción*.

TABLA 14.5. Media del porcentaje de *identificación de culturemas como problemas de traducción* (desviación estándar entre paréntesis)

	Identificación de culturemas como problemas de traducción (%)
Primero	81,67 (18,01)
Segundo	97,50 (7,07)
Tercero	95,56 (8,82)
Cuarto	68,89 (14,53)
Traductores	56,00 (26,33)

Este indicador presenta una evolución mixta: se da un salto creciente de primer a segundo curso, y un salto decreciente importante de tercer a cuarto curso. Al final de la formación, los estudiantes de cuarto curso (68,89 %) distan ligeramente del porcentaje obtenido por los traductores profesionales (56,00 %) aunque no es una diferencia significativa: $U = 30,500$; $p = 0,093$; contraste unilateral. Al medir la progresión al final de la formación respecto a primer curso, observamos que la diferencia entre cuarto y primero es estadísticamente significativa ($U = 32,500$; $p = 0,04$; contraste unilateral).

Probablemente, el salto entre primer y segundo curso es debido a una toma de conciencia de la importancia de las dificultades culturales en la traducción del texto. A partir de segundo, el descenso de los puntos ricos identificados como problemas de traducción podría relacionarse más bien con el desarrollo de las subcompetencias bilingüe y extralingüística.

14.3.2.2.1. Aceptabilidad e identificación de culturemas como problemas de traducción

En la TABLA 14.6 se recogen los resultados del cruce de la aceptabilidad y la *identificación de culturemas como problemas de traducción*.

TABLA 14.6. Media de aceptabilidad según el grado de *identificación de culturemas como problemas de traducción*

	Identificación de culturemas como problemas de traducción		
	Baja (0 - 33 %)	Media (34 - 66 %)	Alta (67 - 100 %)
Primero	-	0,28	0,19
Segundo	-	-	0,26
Tercero	-	-	0,34
Cuarto	-	0,40	0,50
Traductores	0,50	0,59	0,75

Se observa que la aceptabilidad asciende a medida que avanza la formación y a medida que se identifican más puntos ricos como problemas de traducción, aunque el gran salto se produce entre tercero y cuarto curso.

14.3.3. Indicador Caracterización de los problemas de traducción del texto

Con este indicador se pretende observar cómo caracterizan los sujetos los problemas de traducción que plantea el texto y qué nivel de importancia otorgan a cada tipo de

problema. Este indicador no se cruza con la aceptabilidad ya que no consideramos que exista una relación conceptual entre la calidad de las soluciones y la categorización del tipo de problemas que plantea el texto.

14.3.3.1. Medición

Los resultados de este indicador se obtienen de la pregunta «Desde tu punto de vista, ¿qué dificultades generales tiene la traducción de este texto? Elige al menos una y un máximo de 3, y numera según su importancia (1 la más importante)» del cuestionario de problemas. Las posibles respuestas son:

- dificultades de carácter cultural;
- dificultades en la captación del sentido (información que transmite, comprensión de las ideas principales y secundarias, etc.);
- dificultades léxicas y morfosintácticas de comprensión;
- dificultades léxicas y morfosintácticas de reexpresión;
- dificultades para producir un texto coherente y estilísticamente apropiado;
- dificultades relacionadas con el tema del texto;
- dificultades relacionadas con la función del texto, las características del encargo y el lector de la traducción;
- no he visto dificultades.

Se calcula la frecuencia y el porcentaje de cada dificultad por orden de prioridad. Los resultados se presentan en tres tablas. En la primera se muestran los resultados de las dificultades seleccionadas como importancia 1, en la segunda se presentan los resultados de las dificultades marcadas como importancia 2, y finalmente en la tercera tabla las dificultades seleccionadas como importancia 3. En cada tabla se ofrecen los resultados por grupo experimental y por categoría de problema. Para cada caso se da el porcentaje y entre paréntesis se indica la clasificación de las categorías para cada grupo experimental de mayor a menor porcentaje. En este indicador no se usan test estadísticos puesto que no nos interesa comprobar las diferencias entre cursos sino observar cómo se distribuyen los porcentajes por tipo de dificultad y por curso.

14.3.3.2. Resultados

PRIMER NIVEL DE IMPORTANCIA

Presentamos en la TABLA 14.7 los resultados para el primer nivel de importancia.

TABLA 14.7. *Caracterización de los problemas de traducción del texto* (en porcentaje). Primer nivel de importancia

	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Traductores
Captación del sentido	25,00 (2)	25,00 (2)	0,00	0,00	0,00
Función del texto	8,33 (3)	12,50 (3)	11,11 (2)	11,11 (2)	20,00 (1)
Dificultades de carácter cultural	58,33 (1)	62,50 (1)	88,89 (1)	88,89 (1)	80,00 (1)
Dificultades de comprensión	8,33 (3)	0,00	0,00	0,00	0,00
Dificultades de reexpresión	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Dificultades de coherencia	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Dificultades temáticas	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
No ha visto dificultades	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Orden de mayor a menor frecuencia por grupo entre paréntesis.

En todos los grupos, la primera dificultad que se ha identificado es la de carácter cultural. Además, la identificación de esta dificultad asciende a medida que avanza la formación, excepto en el caso de los traductores profesionales, donde baja ligeramente.

Es importante destacar que para un 25 % de los estudiantes en primer curso y en segundo la primera dificultad está relacionada con la captación del sentido. A partir de segundo, esta dificultad desaparece. Las dificultades relacionadas con la función del texto como primera dificultad también obtienen cierto porcentaje en todos los grupos. Esto coincide con la media de aceptabilidad obtenida en la función, que es bastante baja (TABLA 8.7; 0,31 en primero, 0,46 en segundo, 0,52 en tercero, 0,51 en cuarto y 0,63 en el grupo de traductores). Al final de la formación, los estudiantes de cuarto curso seleccionan las mismas dificultades que los traductores profesionales, aunque los traductores seleccionan con mayor frecuencia las dificultades relacionadas con la función del texto que los estudiantes de cuarto curso.

SEGUNDO NIVEL DE IMPORTANCIA

En la TABLA 14.8 presentamos los resultados para el segundo nivel de importancia.

TABLA 14.8. *Caracterización de los problemas de traducción del texto* (en porcentaje). Segundo nivel de importancia

	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Traductores
Captación del sentido	25,00 (2)	25,00 (2)	22,22 (3)	0,00	0,00
Función del texto	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Dificultades de carácter cultural	8,33 (3)	12,50 (3)	11,11 (4)	11,11 (3)	10,00 (3)
Dificultades de comprensión	50,00 (1)	37,50 (1)	11,11 (4)	0,00	0,00
Dificultades de reexpresión	8,33 (3)	25,00 (2)	33,33 (1)	44,44 (1)	30,00 (1)
Dificultades de coherencia	8,33 (3)	0,00	0,00	11,11 (3)	20,00 (2)
Dificultades temáticas	0,00	0,00	0,00	22,22 (2)	10,00 (3)
No ha visto dificultades	0,00	0,00	22,22 (2)	11,11 (3)	30,00 (1)

Orden de mayor a menor frecuencia por grupo entre paréntesis.

La segunda dificultad seleccionada con más frecuencia en primer y segundo curso corresponde a las dificultades de comprensión del texto. A medida que aumenta la subcompetencia bilingüe y extralingüística, la elección de esta dificultad desciende hasta el 0,00 % en cuarto curso. Las dificultades de reexpresión siguen la tendencia contraria: son las menos seleccionadas en primer curso (junto con las de carácter cultural y las de coherencia con el encargo), son la segunda más seleccionada en segundo curso (junto con las dificultades de captación del sentido) y son la primera más seleccionada en tercer curso, cuarto curso y traductores profesionales. A medida que avanza la formación, se le da cada vez más importancia a la lengua de llegada que a la de partida.

Al final de la formación, los estudiantes de cuarto curso seleccionan las mismas dificultades que los traductores profesionales, aunque el porcentaje varía ligeramente.

TERCER NIVEL DE IMPORTANCIA

En la TABLA 14.9 se presentan los resultados para el tercer nivel de importancia.

TABLA 14.9. Caracterización de los problemas de traducción del texto (en porcentaje). Tercer nivel de importancia

	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Traductores
Captación del sentido	8,33 (3)	0,00	0,00	0,00	10,00
Función del texto	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Dificultades de carácter cultural	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Dificultades de comprensión	16,67 (2)	0,00	0,00	0,00	0,00
Dificultades de reexpresión	16,67 (2)	12,50 (2)	25,00 (1)	11,11 (2)	0,00
Dificultades de coherencia	50,00 (1)	12,50 (2)	25,00 (1)	0,00	20,00 (2)
Dificultades temáticas	8,33 (3)	37,50 (1)	25,00 (1)	11,11 (2)	10,00 (3)
No ha visto dificultades	0,00	37,50 (1)	25,00 (1)	77,78 (1)	60,00 (1)

Orden de mayor a menor frecuencia por grupo entre paréntesis.

A medida que avanza la formación, los estudiantes no necesitan seleccionar una tercera dificultad. Si bien en la elección de la primera y la segunda dificultad los grupos eran homogéneos, en la tercera hay más variedad. Destacan las dificultades de coherencia con el encargo de traducción en primer curso, así como las temáticas en segundo.

Podemos concluir que la traducción del texto presenta principalmente dificultades de carácter cultural en todos los cursos. La identificación de las dificultades con la función del texto como primera dificultad coincide con la baja aceptabilidad obtenida en este aspecto. A medida que avanza la formación, se le da más importancia a reexpresión que a la comprensión. En el caso de las terceras dificultades, los grupos son más heterogéneos.

14.3.4. Indicador Dificultad de traducción de los culturemas

Con este indicador se pretende observar cómo caracterizan los sujetos la *dificultad de traducción de los culturemas* seleccionados como puntos ricos. Este indicador no se cruza con la aceptabilidad ya que no consideramos que exista una relación entre la calidad de las soluciones y la categorización del tipo de dificultades que plantea cada punto rico que realizan los sujetos.

14.3.4.1. Medición

Los resultados de este indicador se obtienen de las preguntas «¿Te ha planteado dificultades el elemento en mayúsculas?» y «¿Qué tipo de dificultades de traducción plantea el elemento en mayúsculas? Elige al menos una y un máximo de 3, y numera según su importancia (1 la más importante)» del cuestionario de problemas. Las posibles respuestas son:

- el elemento no ha planteado dificultades;
- el elemento ha planteado dificultades;
 - dificultades de comprensión;
 - dificultades de reexpresión;
 - otros (se debían especificar). No se ha registrado ninguna respuesta en esta categoría.

Se calcula el porcentaje de cada dificultad por grupo experimental. En este indicador no se utilizan test estadísticos.

14.3.4.2. Resultados

PUNTO RICO 1 – CULTURA LINGÜÍSTICA (*OSTALIGE*)

Presentamos los resultados de la caracterización de las *dificultades de traducción del punto rico 1* en la TABLA 14.10.

TABLA 14.10. *Dificultades de traducción del punto rico 1* (cultura lingüística) en porcentaje

	No ha planteado dificultades	Dificultades de comprensión	Dificultades de reexpresión
Primero	16,67	41,67	41,67
Segundo	0,00	37,50	62,50
Tercero	0,00	22,22	77,78
Cuarto	0,00	11,11	88,89
Traductores	0,00	10,00	90,00

A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural y de la competencia traductora, descienden las dificultades de comprensión y ascienden las de reexpresión. Solamente en primer curso (un 16,67 %) este punto rico no ha planteado dificultades. Al final de la formación, los estudiantes de cuarto curso y los traductores profesionales

obtienen porcentajes similares tanto en las dificultades de comprensión como en las de reexpresión.

PUNTO RICO 2 – MEDIO NATURAL (*SPREEMETROPOLE*)

En la TABLA 14.11 presentamos los resultados de la caracterización de las *dificultades de traducción del punto rico 2*.

TABLA 14.11. *Dificultades de traducción del punto rico 2* (medio natural) en porcentaje

	No ha planteado dificultades	Dificultades de comprensión	Dificultades de reexpresión
Primero	33,33	41,67	25,00
Segundo	0,00	62,50	37,50
Tercero	0,00	77,78	22,22
Cuarto	0,00	66,67	33,33
Traductores	0,00	30,00	70,00

Las dificultades de comprensión ascienden de primero a tercer curso y descienden de tercero a cuarto curso. Las dificultades de reexpresión ascienden de primero a segundo curso, descienden en tercero y vuelven a ascender en cuarto curso. Al final de la formación, los porcentajes de los estudiantes de cuarto curso y los de los traductores profesionales son opuestos. Solamente en primer curso se considera que este punto rico no ha planteado dificultades.

PUNTO RICO 3 – PATRIMONIO CULTURAL (*GRENZERUNIFORMEN*)

Los resultados de la caracterización de las *dificultades de traducción del punto rico 3* se recogen en la TABLA 14.12.

TABLA 14.12. *Dificultades de traducción del punto rico 3* (patrimonio cultural) en porcentaje

	No ha planteado dificultades	Dificultades de comprensión	Dificultades de reexpresión
Primero	0,00	58,00	42,00
Segundo	0,00	12,56	87,44
Tercero	0,00	33,00	67,00
Cuarto	0,00	22,00	78,00
Traductores	0,00	30,00	70,00

En todos los cursos excepto en primer curso el porcentaje de las dificultades de reexpresión es superior al de las dificultades de comprensión. En el caso de las dificultades de comprensión, se produce un descenso de primero a segundo, un ascenso de segundo a tercero y de nuevo un descenso de tercero a cuarto. En el caso de las dificultades de reexpresión, se da un ascenso de primero a segundo, un descenso de segundo a tercero y finalmente un ascenso de tercero a cuarto. Al final de la formación, los estudiantes de cuarto curso se acercan a los porcentajes obtenidos por los traductores profesionales. No se registra ningún caso en que este punto rico no haya planteado dificultades.

PUNTO RICO 4 – CULTURA SOCIAL (*ARBEITER- UND BAUERNSTAAT*)

La TABLA 14.13 recoge los resultados de la caracterización de las *dificultades de traducción del punto rico 4*.

TABLA 14.13. *Dificultades de traducción del punto rico 4* (cultura social) en porcentaje

	No ha planteado dificultades	Dificultades de comprensión	Dificultades de reexpresión
Primero	33,00	50,00	17,00
Segundo	0,00	75,00	25,00
Tercero	0,00	89,00	11,00
Cuarto	0,00	56,00	44,00
Traductores	0,00	20,00	80,00

Las dificultades de comprensión ascienden de primero a tercer curso y descienden de tercero a cuarto curso. En el caso de las dificultades de reexpresión, se produce un ascenso de primero a segundo, un descenso de segundo a tercero y finalmente un ascenso de tercero a cuarto curso. En todos los cursos el porcentaje de las dificultades de comprensión es superior al de las dificultades de reexpresión. Al final de la formación, los estudiantes obtienen un porcentaje muy por encima al de los traductores profesionales en el caso de las dificultades de comprensión y muy por debajo en el caso de las dificultades de reexpresión. Solamente en primer curso se registra algún caso en el cual este punto rico no ha planteado dificultades.

PUNTO RICO 5 – CADENA REFERENCIAL (*UNRECHTSTAAT [...] DDR-REGIME [...] SED-DIKTATUR*)

Se presentan en la TABLA 14.14 los resultados de la caracterización de las *dificultades de traducción del punto rico 5*.

TABLA 14.14. *Dificultades de traducción del punto rico 5* (cadena referencial) en porcentaje

	No ha planteado dificultades	Dificultades de comprensión	Dificultades de reexpresión
Primero	25,00	75,00	0,00
Segundo	0,00	63,00	38,00
Tercero	0,00	57,15	42,85
Cuarto	0,00	56,00	44,00
Traductores	0,00	10,00	90,00

Las dificultades de comprensión descienden desde primero hasta cuarto curso, mientras que las dificultades de reexpresión ascienden de primero a cuarto. A pesar de que tienen direcciones opuestas, el porcentaje de las dificultades de comprensión es más alto en todos los cursos que el de las dificultades de reexpresión. Al final de la formación, los estudiantes de cuarto curso obtienen un porcentaje de dificultades de comprensión superior al de los traductores profesionales mientras que en el caso de las dificultades de reexpresión el porcentaje es inferior.

Observamos los siguientes aspectos: 1) en tres de los cinco puntos ricos (medio natural, cultura social y la cadena referencial), las dificultades de comprensión obtienen un porcentaje más alto que las dificultades de reexpresión en todos los cursos. 2) En dos de los cinco puntos ricos (cultura lingüística y patrimonio cultural), las dificultades de reexpresión obtienen un porcentaje más alto que las dificultades de comprensión en todos los cursos (a excepción de primer curso en el punto rico de patrimonio cultural). 3) En dos de los cinco puntos ricos (cultura lingüística y en la cadena referencial), se observa que la caracterización de las dificultades evoluciona con tendencias opuestas a medida que avanza la formación. En ambos casos, a medida que avanza la formación, descienden las dificultades de comprensión y ascienden las de reexpresión. 4) En tres de los cinco puntos ricos (medio natural, patrimonio cultural y cultura social), no se observa ningún patrón en la evolución de las dificultades a medida que avanza la formación. Frente a estos tres puntos ricos los grupos responden de manera poco homogénea. 5) Solamente en primer curso se ha considerado que los puntos ricos no causaban ningún tipo de

dificultades. Probablemente esto se deba a que, al encontrar una solución en el diccionario bilingüe esta se tomó como adecuada sin tener en cuenta aspectos como la finalidad de la traducción o el género textual.

14.3.5. Indicador Coeficiente de satisfacción de las soluciones traductoras

El objetivo de este indicador es el de medir la satisfacción con las soluciones que aportan los sujetos.

14.3.5.1. Medición

Los datos para este indicador se obtienen de la pregunta para cada punto rico «¿Estás satisfecho/a con tu solución?» del cuestionario de problemas. Las respuestas posibles y su recodificación numérica son:

- sí: se recodifica en 1;
- no: se recodifica en 0;
- parcialmente: se recodifica en 0,5.

Una vez recodificadas las respuestas, se hace una media de la satisfacción con la solución de los cinco puntos ricos. El índice obtenido tiene un rango de 0 (satisfacción baja) a 1 (satisfacción alta).

Los resultados se ofrecen por grupo experimental y por punto rico y se incluyen la media y la desviación estándar.

14.3.5.2. Resultados

Los resultados del *coeficiente de satisfacción de las soluciones traductoras* se presentan en la TABLA 14.15.

TABLA 14.15. Media del *coeficiente de satisfacción de las soluciones traductores* global y por punto rico (desviación estándar entre paréntesis)

	Cultura lingüística	Medio natural	Patrimonio cultural	Cultura social	Cadena referencial	Satisfacción global
Primero	0,67 (0,25)	0,50 (0,37)	0,50 (0,37)	0,29 (0,33)	0,58 (0,36)	0,51 (0,16)
Segundo	0,56 (0,18)	0,50 (0,38)	0,63 (0,35)	0,50 (0,38)	0,56 (0,32)	0,55 (0,24)
Tercero	0,56 (0,30)	0,72 (0,26)	0,67 (0,43)	0,44 (0,46)	0,67 (0,35)	0,61 (0,24)
Cuarto	0,78 (0,26)	0,39 (0,33)	0,56 (0,39)	0,67 (0,25)	0,72 (0,26)	0,62 (0,12)
Traductores	0,90 (0,21)	0,90 (0,21)	0,90 (0,21)	0,90 (0,21)	0,85 (0,24)	0,89 (0,10)

La satisfacción con las soluciones aportadas para el punto rico 1 (*Ostalgie*, cultura lingüística) presenta una evolución mixta, con un salto decreciente de primer a segundo curso y un salto creciente importante de tercero a cuarto curso. A pesar de que hay una progresión entre primer y cuarto curso, al final de la formación los traductores profesionales están mucho más satisfechos que los estudiantes de cuarto curso.

La satisfacción con las soluciones aportadas para el punto rico 2 (*Spreemetropole*, medio natural) presenta una evolución mixta, con un salto creciente importante de segundo a tercer curso y un salto decreciente muy importante de tercer a cuarto curso. En este punto rico, el grupo de cuarto curso es el que menos satisfecho está con sus soluciones y distan mucho de la satisfacción de los traductores profesionales. De primer a cuarto curso no hay progresión.

La satisfacción con las soluciones aportadas para el punto rico 3 (*Grenzeruniformen*, patrimonio cultural) presenta una evolución mixta, con un salto creciente entre primero y segundo y un salto decreciente entre tercero y cuarto. Los estudiantes de cuarto curso distan mucho de la satisfacción de los traductores profesionales. La progresión de primero a cuarto es muy leve.

La satisfacción con las soluciones aportadas para el punto rico 4 (*Arbeiter- und-Bauernstaat*, cultura social) presenta una evolución mixta, con un salto creciente importante entre primero y segundo curso, un cambio leve decreciente entre segundo y tercero y un salto creciente importante entre tercero y cuarto. Aunque hay una progresión relevante entre primero y cuarto curso, los estudiantes de cuarto no llegan a la satisfacción con los traductores profesionales.

La satisfacción con las soluciones aportadas para la cadena referencial presenta una evolución creciente, con un cambio leve entre segundo y tercer curso y un cambio leve entre tercero y cuarto. La satisfacción de los traductores profesionales y la de los estudiantes de cuarto curso no distan tanto como en otros puntos ricos. Hay progresión entre primero y cuarto curso.

En general, la solución menos satisfactoria es la aportada para el punto rico de cultura social, excepto en cuarto curso, que es la solución del punto rico de medio natural.

En cuanto al coeficiente de satisfacción de las soluciones traductoras, se observa una evolución creciente, aunque muy leve. Destaca solamente el cambio leve entre segundo y tercer curso. La progresión entre primer y cuarto curso es también leve ($U = 31,500$; $p = 0,051$; contraste unilateral), y los estudiantes de cuarto curso distan mucho de la satisfacción de los traductores profesionales ($U = 5,000$; $p = 0,000$; contraste unilateral).

14.3.5.2.1. Aceptabilidad y coeficiente de satisfacción de las soluciones traductoras

La TABLA 14.16 recoge los resultados del cruce de la aceptabilidad y el *coeficiente de satisfacción de las soluciones traductoras*.

TABLA 14.16. Media de aceptabilidad según el *coeficiente de satisfacción de las soluciones traductoras*

	Coeficiente de satisfacción de las soluciones traductoras		
	Baja (0 - 0,33)	Media (0,34 - 0,66)	Alta (0,67 - 1)
Primero	0,40	0,20	0,20
Segundo	0,25	0,23	0,30
Tercero	0,25	0,40	0,35
Cuarto	-	0,40	0,50
Traductores	-	-	0,61

Observamos que: 1) en primer curso, la aceptabilidad es más alta cuando los sujetos están poco satisfechos con las soluciones que aportan. Esto indica que hay una falta de confianza con sus soluciones. 2) En segundo curso, la aceptabilidad es más alta cuando están muy satisfechos con sus soluciones, aunque la diferencia entre la aceptabilidad cuando están poco satisfechos o medianamente satisfechos no es muy grande. Esto indica que en segundo los estudiantes son poco homogéneos a la hora de valorar la calidad de sus soluciones. 3) En tercer curso, la aceptabilidad es más alta cuando están

medianamente satisfechos o muy satisfechos con sus soluciones. Esto indica que los estudiantes van tomando confianza con sus soluciones. 4) En cuarto curso, la aceptabilidad es más alta cuando están muy satisfechos con sus soluciones. Ya no se da ningún caso de estudiantes que están poco satisfechos con sus soluciones. 5) En el grupo de traductores profesionales, solamente hay traductores muy satisfechos con sus soluciones.

En resumen, a medida que avanza la adquisición de la competencia traductora y la adquisición de la competencia cultural, los estudiantes van confiando cada vez más en sus soluciones.

14.4. Discusión de resultados

14.4.1. Contrastación de hipótesis

HIPÓTESIS OPERACIONAL: A MEDIDA QUE AVANZA LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA CULTURAL, MENOR ES LA PERCEPCIÓN DE LA DIFICULTAD DE LA TRADUCCIÓN DE UN TEXTO MARCADO CULTURALMENTE.

Se confirma la hipótesis operacional, ya que la evolución del indicador *índice de dificultad de la traducción del texto* es decreciente.

Hay progresión en cuarto curso respecto a primero y los estudiantes de cuarto curso perciben la dificultad de la traducción del texto de manera similar a la percepción de los traductores profesionales. Esto significa que los estudiantes se consideran cada vez más capaces de traducir el texto gracias a la experiencia acumulada y el desarrollo de las competencias traductora y cultural. A diferencia de primer curso, donde una percepción mayor de la dificultad equivale a una mayor aceptabilidad, en el resto de grupos una percepción menor de la dificultad equivale a una aceptabilidad mayor.

HIPÓTESIS OPERACIONAL: A MEDIDA QUE AVANZA LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA CULTURAL, MAYOR ES LA CANTIDAD DE CULTUREMAS QUE SE IDENTIFICAN COMO PROBLEMAS DE TRADUCCIÓN.

No podemos confirmar la hipótesis operacional, puesto que la dirección que toma este indicador es opuesta a la que esperábamos que tomase: una mayor adquisición de la competencia cultural sirve para reducir el número de problemas de traducción.

Hemos constatado que la identificación de culturemas como problemas de traducción lleva a una aceptabilidad mayor en todos los cursos excepto en primero. De hecho, en el grupo de traductores una identificación baja es la que lleva a una aceptabilidad peor.

HIPÓTESIS OPERACIONAL: A MEDIDA QUE AVANZA LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA CULTURAL, MAYOR ES LA CAPACIDAD DE DESCRIBIR LAS DIFICULTADES DE TRADUCCIÓN DE UN TEXTO MARCADO CULTURALMENTE.

Se confirma la hipótesis operacional, ya que hemos constatado que las dificultades de carácter cultural son el tipo de problema más seleccionado en todos los cursos en el primer nivel de importancia.

Observamos que la diferencia entre segundo y primero es muy ligera, pero entre tercero y segundo es mucho más pronunciada. Esto puede ser a causa de que en primer curso el nivel lingüístico y cultural no es suficientemente alto como para identificar los problemas culturales, mientras que en cursos más altos los sujetos son capaces de identificar la carga cultural del texto y de las dificultades de carácter cultural que plantea al traducirlo.

HIPÓTESIS OPERACIONAL: A MEDIDA QUE AVANZA LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA CULTURAL, MENOR ES LA DIFICULTAD QUE PLANTEA LA RESOLUCIÓN DE LOS CULTUREMAS DE UN TEXTO.

No podemos confirmar la hipótesis operacional, porque los puntos ricos plantean dificultades de traducción, ya sean de comprensión o de reexpresión.

Hemos constatado una evolución decreciente en las dificultades de comprensión y una evolución creciente en las de reexpresión en dos de los cinco puntos ricos (en el de cultura lingüística y en la cadena referencial). En los tres puntos ricos restantes, se produce una evolución mixta en las dos categorías de tipos de dificultades. Así pues, las diferencias y las carencias individuales de los sujetos podrían marcar la identificación de los problemas de traducción de un tipo o de otro. Estas carencias se encuentran en la subcompetencia bilingüe y en la extralingüística, así como en la competencia cultural. Sin embargo, es destacable que el grupo de traductores identifica los cinco puntos ricos como dificultades de reexpresión. Esto quiere decir que a mayor experiencia en la práctica de la traducción y a mayor nivel de desarrollo de las subcompetencias bilingüe y extralingüística y de la competencia cultural, menos dificultades de comprensión plantean los problemas de traducción y mayor facilidad para captar la intencionalidad de los culturemas.

HIPÓTESIS OPERACIONAL: A MEDIDA QUE AVANZA LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA CULTURAL, MAYOR ES LA SATISFACCIÓN CON LAS SOLUCIONES DE TRADUCCIÓN PROPUESTAS.

Se confirma la hipótesis operacional dado que la evolución de la satisfacción con las soluciones de traducción propuestas es creciente, aunque muy leve.

Hemos observado que la satisfacción con las soluciones no asciende demasiado a medida que avanza la formación, hecho que contrasta con la dificultad percibida de la traducción del texto. Esto parece indicar que los puntos ricos seleccionados forman parte del núcleo de problemas de traducción más difíciles de resolver para los sujetos, puesto que incluso en cursos más avanzados los sujetos no quedan muy contentos con sus soluciones pese a percibir una dificultad media. Finalmente, hemos constatado que, a medida que avanza la formación los estudiantes, estos confían cada vez más en sus soluciones, aunque en algunos cursos la satisfacción media es la que lleva a mejores soluciones, posiblemente porque aquellos sujetos de cursos iniciales que están muy satisfechos con sus soluciones lo hacen por un exceso de confianza en la calidad de sus traducciones.

HIPÓTESIS EMPÍRICA: EXISTE UNA RELACIÓN ENTRE EL GRADO DE COMPETENCIA CULTURAL Y LA IDENTIFICACIÓN DE PROBLEMAS DE TRADUCCIÓN DE ÍNDOLE CULTURAL

Se confirma la hipótesis empírica, aunque la dirección que toma es opuesta a la planteada inicialmente: los sujetos son capaces de identificar los problemas de traducción de un texto, a pesar de que la identificación de los puntos ricos como dificultades de traducción descende con la adquisición de la competencia cultural.

HIPÓTESIS EMPÍRICA: EXISTE UNA RELACIÓN ENTRE EL GRADO DE COMPETENCIA CULTURAL Y LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE TRADUCCIÓN DE ÍNDOLE CULTURAL.

Se confirma la hipótesis empírica dado que los estudiantes están más satisfechos con las soluciones.

14.4.2. Conclusiones

1. La dificultad percibida de la traducción del texto descende a medida que avanza la formación, aunque a pesar de que la satisfacción con las soluciones no asciende a niveles demasiado altos. En consecuencia, constatamos que los puntos ricos seleccionados plantean dificultades a los sujetos independientemente del curso y de si los han identificado como problemas de traducción.

2. Los puntos ricos plantean dificultades tanto de comprensión como de reexpresión, aunque de primero a cuarto curso estos plantean principalmente problemas de comprensión. En cambio, en el grupo de traductores todos los puntos ricos plantean problemas de reexpresión. Posiblemente, esta diferencia se debe a que los estudiantes no son capaces de captar la intencionalidad de los culturemas.

3. Todos los grupos (incluidos los traductores) en la selección de las dificultades de carácter cultural como el principal problema de traducción del texto.

15. Variable *Eficacia del proceso traductor*

15.1. Caracterización de la variable

TABLA 15.1. Variable *Eficacia del proceso traductor*

EFICACIA DEL PROCESO TRADUCTOR (basado en PACTE, 2017d) (relacionada con la subcompetencia <i>estratégica</i>)	
Definición	Relación entre el tiempo invertido en completar la traducción y la aceptabilidad de las soluciones propuestas.
Hipótesis	E E8. Existe una relación entre el grado de competencia cultural y la eficacia del proceso traductor. O17. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, menor es el tiempo invertido en la traducción. O18. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, se logran soluciones más aceptables en menos tiempo al traducir culturemas.
Indicadores	1. <i>Tiempo invertido en la traducción</i> : tiempo que emplean los sujetos para completar la traducción (total y por fases: orientación, desarrollo y revisión). Aceptabilidad.
Instrumentos	Grabaciones de actividad en pantalla; texto original; traducciones
Medición	1. <i>Tiempo invertido en la traducción</i> : medición cuantitativa del tiempo que el sujeto invierte en la traducción desde que abre el documento de texto hasta que lo cierra. Aceptabilidad: medición cualitativa y cuantitativa de la calidad de las soluciones traductoras de los puntos ricos en cuanto al sentido, la función y el uso de la lengua en tres niveles: aceptable, semiaceptable y no aceptable.

La variable *Eficacia del proceso* está relacionada con la subcompetencia *estratégica* de la competencia traductora, puesto que nos da información sobre el tiempo invertido en la traducción (y la distribución de este tiempo en las fases de la traducción) y la aceptabilidad de las soluciones propuestas. Según PACTE, el proceso traductor es eficaz cuando se obtiene la mayor aceptabilidad posible en el menor tiempo posible (PACTE, pendiente de aceptación-a).

En esta variable se mide el indicador *Tiempo invertido en la traducción*: tiempo que emplean los sujetos para completar la traducción (total y por fases: orientación, desarrollo y revisión). Los datos de aceptabilidad se utilizaron para medir la relación entre el tiempo total invertido en la traducción y la aceptabilidad de las soluciones.

15.2. Instrumento de recogida de datos: grabaciones de actividad en pantalla

Para obtener los datos de tiempo, tanto total como por fases, se utilizaron las grabaciones de actividad en pantalla. Las grabaciones se realizaron con el programa

informático *Camtasia*, un software de grabación de actividad en pantalla que se iniciaba antes de empezar el experimento y se detenía al finalizarlo. Una vez finalizado el experimento, el programa generaba un fichero de vídeo del cual se extrajeron los datos para la medición de los indicadores de esta variable (cf. *Apéndice V.12. Formulario de vaciado de datos para las variables Uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales, Toma de decisiones y Eficacia del proceso traductor*).

15.3. Resultados

15.3.1. Indicador Tiempo invertido en la traducción

15.3.1.1. Medición

El cálculo de este indicador se obtiene restando la hora de inicio de la traducción (desde que el sujeto abre el documento del procesador de textos) a la hora de finalización de la traducción (momento en que el sujeto cierra el documento). El formato del dato es: hh:mm:ss. En el caso del cálculo del tiempo invertido en la traducción por fases, el tiempo se calcula restando la hora de inicio de una fase a la hora de finalización de la misma fase:

- orientación: desde que el sujeto abre el documento del procesador de textos hasta que se traduce o se consulta la primera unidad de traducción;
- desarrollo: desde la traducción o consulta de la primera unidad de traducción hasta que se escribe la última unidad de traducción del texto;
- revisión: desde que se escribe la última unidad de traducción del texto hasta que se cierra el documento del procesador de textos.

En este indicador se ofrece también el porcentaje de tiempo relativo invertido en cada fase. Para obtener este dato, se calcula el porcentaje de tiempo de cada fase respecto al tiempo total invertido en la traducción para cada sujeto y posteriormente se calcula la media del grupo, así como la desviación estándar.

15.3.1.2. Resultados

La TABLA 15.2 recoge los resultados obtenidos en el *tiempo invertido en la traducción* por grupo experimental.

TABLA 15.2. Media de *tiempo invertido en la traducción* (desviación estándar entre paréntesis)

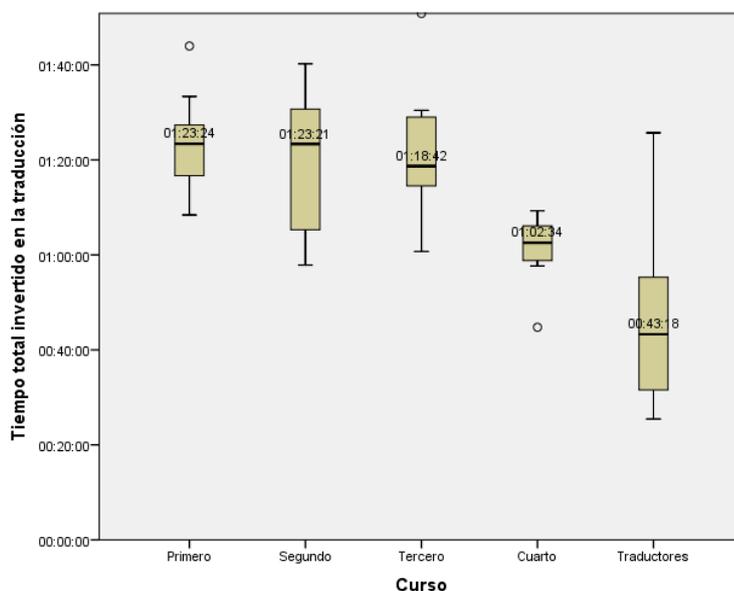
Tiempo invertido en la traducción	
Primero	1:23:20 (0:10:10)
Segundo	1:19:35 (0:15:23)
Tercero	1:21:37 (0:14:12)
Cuarto	1:01:07 (0:07:36)
Traductores	0:45:00 (0:17:55)

Este indicador presenta una evolución decreciente a partir de tercer curso. Entre primer y tercer curso no hay apenas evolución, siendo la diferencia entre el valor más alto y más bajo de estos tres cursos de 3 minutos y 45 segundos.

Los traductores profesionales invierten una media de 45 minutos en la traducción, 16 minutos y 7 segundos menos que los estudiantes de cuarto curso. A pesar de que la tendencia es que los estudiantes inviertan menos tiempo a medida que avanza la formación, al final de esta los estudiantes todavía invierten mucho más tiempo que los traductores profesionales.

Se utilizó un ANOVA de un factor para determinar si había diferencias estadísticamente significativas entre los grupos. El resultado fue estadísticamente significativo, $F(3, 32) = 6,121$; $p < 0,002$, y mediante el test *post-hoc* de Scheffé se detectaron diferencias estadísticamente significativas entre primer y cuarto curso ($p = 0,005$), entre segundo y cuarto ($p = 0,041$) y entre tercero y cuarto ($p = 0,015$), pero no entre cuarto y traductores debido a la alta dispersión de los datos de los traductores.

FIGURA 15.1. Diagrama de caja para el tiempo invertido en la traducción de los cinco grupos experimentales



Si tomamos como referencia la mediana, un estadístico descriptivo de tendencia central más robusto que la media (FIGURA 15.1), observamos que vuelve a darse una evolución decreciente a medida que avanza la adquisición de la competencia traductora. En general, los grupos son bastante homogéneos, especialmente el grupo de cuarto curso, cuyo rango intercuartílico es de solamente 7 minutos y 19 segundos. Siguen esta tendencia los grupos de primer y tercer curso. La tendencia contraria se observa en el grupo de segundo curso, que presenta el rango intercuartílico más grande de todos los cursos: 25 minutos y 24 segundos.

Si comparamos el grupo de cuarto curso y el de traductores, observamos que los traductores invierten menos tiempo que los estudiantes de cuarto curso. De hecho, el primer cuartil de cuarto curso y el tercer cuartil del grupo de traductores no llegan a tocarse. Otro argumento que demuestra la importancia de esta diferencia es que la mediana de traductores (00:43:18) es muy similar al mínimo de cuarto curso (0:44:46) que es, de hecho, un valor atípico tal como se muestra en el diagrama de caja. Por otro lado, en el caso de traductores hay mucha distancia entre el tercer cuartil (0:55:18) y el máximo (1:25:42), lo que indica una dispersión de los datos bastante alta y en consecuencia podemos argumentar que el grupo de traductores es poco homogéneo en cuanto al tiempo total invertido en la traducción.

De los resultados comentados se deduce que: 1) a medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, se invierte menos tiempo en la traducción. 2) Este descenso

se produce sobre todo de tercer a cuarto curso. Probablemente esto se deba al contacto con la práctica de la traducción alemán-español que se inicia en tercer curso, así como un aumento del nivel del idioma alemán. 3) A pesar de la tendencia decreciente en el tiempo invertido en la traducción, los estudiantes de cuarto curso invierten mucho más tiempo que los traductores profesionales. 4) Desde segundo hasta cuarto curso se observa una reducción paulatina de la dispersión de los datos, lo que indica que los estudiantes están cada vez más cohesionados en cuanto al uso del tiempo para la traducción. 5) A pesar de invertir menos tiempo, los traductores profesionales son un grupo poco cohesionado en cuanto a este indicador.

Los resultados del tiempo invertido en las fases de la traducción se presentan en la TABLA 15.3.

TABLA 15.3. Media de tiempo invertido en las fases de la traducción (en minutos y en porcentaje relativo al tiempo total invertido en la traducción; desviación estándar entre paréntesis)

	Orientación	Desarrollo	Revisión
Primero	0:01:51 - 2,29 % (0:02:46 - 3,48 %)	1:17:09 - 92,50 % (0:11:14 - 6 %)	0:04:20 - 5,21 % (0:04:45 - 5,52 %)
Segundo	0:01:13 - 1,53 % (0:00:58 - 1,15 %)	1:08:57 - 86,78 % (0:15:00 - 8,58 %)	0:09:25 - 11,69 % (0:07:32 - 8,47 %)
Tercero	0:01:08 - 1,43 % (0:00:48 - 1,02 %)	1:12:38 - 88,53 % (0:15:53 - 6,68 %)	0:07:50 - 10,04 % (0:04:54 - 6,51 %)
Cuarto	0:03:09 - 4,90 % (0:06:56 - 10,47 %)	0:49:56 - 82,31 % (0:09:16 - 14,81 %)	0:08:01 - 12,79 % (0:07:13 - 10,23 %)
Traductores	0:01:26 - 3,62 % (0:01:11 - 3,21 %)	0:34:37 - 79,43 % (0:10:57 - 13,59 %)	0:08:56 - 16,95 % (0:10:27 - 13,58 %)

En el caso de la fase de orientación, es importante tener en cuenta para la interpretación de los datos que los sujetos ya habían leído el texto durante la segunda tarea experimental (identificación y caracterización de culturemas y explicación del significado de los puntos ricos) y, por tanto, el tiempo medido en la orientación no representa adecuadamente el tiempo que se habría invertido si los estudiantes no lo hubieran leído. En cuanto a la evolución, no se observa demasiada variación de primer a tercer curso. Estos grupos obtienen un valor similar al de los traductores profesionales (0:01:26). Destaca la media obtenida en cuarto curso (0:03:09), que es superior a la de cualquier otro grupo experimental, aunque si se tiene en cuenta el porcentaje de distribución del tiempo (4,90 %) es el más cercano —aunque ligeramente superior— al valor obtenido por los traductores profesionales (3,62 %). Sin embargo, la media de tiempo invertido en

esta fase por el grupo de cuarto curso debe valorarse con cuidado dada la alta dispersión de los datos (un 10,47 %).

En el caso de la fase de desarrollo, se observa una evolución decreciente, con un salto de primer a segundo curso y de tercer a cuarto curso. Hacia el final de la formación, los estudiantes se acercan al tiempo invertido en el desarrollo de los traductores profesionales, tanto en la media de tiempo (0:49:56 en cuarto curso y 0:34:37 en el caso de los traductores profesionales) como en el porcentaje de distribución del tiempo (82,31 % en cuarto curso y 79,43 % en el caso de los traductores profesionales).

En el caso de la fase de revisión, se observa una evolución creciente, con un salto entre primer y segundo curso. A partir de segundo curso, los valores se mantienen. Hacia al final de la formación, los estudiantes de cuarto curso se acercan a la media de tiempo invertido en la fase de revisión obtenida por los traductores profesionales (0:08:56), aunque el porcentaje de distribución del tiempo es superior en el caso de los traductores profesionales (16,95 %).

En líneas generales, se percibe un aumento del tiempo invertido en la revisión a partir de segundo curso y un descenso en el desarrollo. Tanto en la orientación, en el desarrollo como en la revisión, los estudiantes de cuarto curso son los que más se acercan a los valores obtenidos por los traductores profesionales, tanto en la media de tiempo invertido en cada fase como en el porcentaje de distribución del tiempo.

A excepción de la orientación, tanto en el desarrollo como en la revisión se observa cierto nivel de progresión: en cuarto curso desciende el tiempo invertido en el desarrollo respecto a primer curso y asciende el tiempo invertido en la revisión.

15.3.1.2.1. Aceptabilidad y *tiempo invertido en la traducción*

Se presentan en la TABLA 15.4 los resultados del cruce de la aceptabilidad y el *tiempo invertido en la traducción*.

TABLA 15.4. Media de aceptabilidad según el grado de *tiempo invertido en la traducción*

	Tiempo total invertido en la traducción		
	Bajo (0:00:00 - 0:36:57)	Medio (0:36:58 - 1:13:54)	Alto (1:13:55 - 1:50:51)
Primero	-	0,33	0,18
Segundo	-	0,20	0,30
Tercero	-	0,35	0,34
Cuarto	-	0,46	-
Traductores	0,63	0,63	0,40

Se observa lo siguiente: 1) en primer curso, se obtiene una mayor aceptabilidad cuando se invierte un tiempo medio. 2) En el caso de segundo curso, la aceptabilidad es mayor cuando la inversión de tiempo es alta. 3) En el caso de tercer curso, no hay diferencia en el efecto de una inversión de tiempo media o alta en la aceptabilidad. 4) En cuarto curso, todos los sujetos han hecho una inversión media de tiempo. 5) En el caso de los traductores profesionales, la mayor aceptabilidad se registra tanto en una inversión de tiempo baja como media.

Como se observa en estos resultados, no parece haber ninguna tendencia clara en cuanto al efecto del tiempo invertido en la traducción y el nivel de pericia traductora sobre la aceptabilidad. En consecuencia, consideramos que esta relación depende de cada sujeto, no del grupo.

15.4. Discusión de resultados

15.4.1. *Contrastación de hipótesis*

HIPÓTESIS OPERACIONAL: A MEDIDA QUE AVANZA LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA CULTURAL, MENOR ES EL TIEMPO INVERTIDO EN LA TRADUCCIÓN.

Se confirma la hipótesis operacional, pues el *tiempo invertido en la traducción* desciende a medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, aunque el descenso más relevante se da en los cursos más avanzados.

La práctica de la traducción, la adquisición de la lengua extranjera y de la competencia cultural parece tener más incidencia en el descenso del indicador del tiempo invertido en la traducción a partir de tercero, el curso en el cual se inicia la práctica de la traducción del alemán (cf. *Apéndice VI.9. Idioma y traducción C3*). Si bien se ha observado una clara progresión de primero a cuarto curso, hemos constatado que los

estudiantes de cuarto curso invierten más tiempo en la traducción que los traductores profesionales. Finalmente, queremos destacar el ascenso del tiempo invertido en la fase de revisión, seguramente relacionado con una mayor preocupación por la calidad de la traducción en cursos más avanzados.

HIPÓTESIS OPERACIONAL: A MEDIDA QUE AVANZA LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA CULTURAL, SE LOGRAN SOLUCIONES MÁS ACEPTABLES EN MENOS TIEMPO AL TRADUCIR CULTUREMAS.

No podemos confirmar la hipótesis operacional, pues se ha observado que no por utilizar menos tiempo se obtienen soluciones más aceptables a medida que avanza la formación.

HIPÓTESIS EMPÍRICA: EXISTE UNA RELACIÓN ENTRE EL GRADO DE COMPETENCIA CULTURAL Y LA EFICACIA DEL PROCESO TRADUCTOR

No podemos confirmar la hipótesis empírica. Hemos observado que el tiempo invertido en el desarrollo desciende a medida que avanza la formación y que el contacto con la práctica de la traducción parece influir en la toma de importancia de la fase de revisión, pero el tiempo que se invierte en la orientación y en la revisión dependen sobre todo de las características y de las necesidades de los sujetos, pues hemos visto que la dispersión de los datos suele ser considerable. Sin embargo, no hemos podido determinar que el proceso de traducción de los culturemas es más eficaz cuanto mayor es grado de adquisición de la competencia cultural. Pese a esto, se perciben diferencias en el comportamiento de traductores y estudiantes: los traductores invierten menos tiempo en la traducción y obtienen una relación más eficaz entre el tiempo invertido en la traducción y la aceptabilidad.

15.4.2. Conclusiones

1. El tiempo invertido en la traducción desciende a medida que los estudiantes desarrollan su competencia traductora y son cada vez más ágiles a la hora de resolver los problemas de traducción de índole cultural del texto.

2. La práctica que han recibido los estudiantes no es suficiente para que la eficacia de su proceso traductor llegue a un nivel alto o parecido al de los traductores profesionales.

3. Dada la importancia que los traductores otorgan a la gestión del tiempo y a la eficacia en la traducción profesional, consideramos que es importante trabajar la eficacia

en el aula de traducción, ya sea con actividades para desarrollar la eficacia directamente, ya sea con actividades en las cuales los estudiantes puedan tomar conciencia del nivel de eficacia de su proceso traductor.

4. La formación de traductores debe recalcar la relevancia de la revisión dentro del proceso de traducción e incorporar tareas centradas en el desarrollo de esta fase.

16. Variable *Conocimientos de traducción*

16.1. Caracterización de la variable

TABLA 16.1. Variable *Conocimientos de traducción*

CONOCIMIENTOS DE TRADUCCIÓN (basado en PACTE, 2017g) (relacionada con la subcompetencia <i>conocimientos de traducción</i>)	
Definición	Conocimientos implícitos de los sujetos sobre los principios que rigen la traducción.
Hipótesis	E9. Existe una relación entre el grado de competencia cultural y los conocimientos de traducción. O19. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, es más comunicativa la concepción de la traducción de los sujetos. O20. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, es más coherente la concepción de la traducción de los sujetos.
Indicadores	1. <i>Índice de dinamismo de los conocimientos de traducción</i> : conocimientos implícitos de los sujetos sobre los principios que rigen la traducción. 2. <i>Coefficiente de coherencia de los conocimientos de traducción</i> : coherencia de la concepción de los sujetos sobre los distintos principios que rigen la traducción. Aceptabilidad.
Instrumentos	Cuestionario de conocimientos de traducción; texto original; traducciones
Medición	1. <i>Índice de dinamismo de los conocimientos de traducción</i> : medición cualitativa y cuantitativa de las respuestas de los sujetos al cuestionario de conocimientos de traducción. 2. <i>Coefficiente de coherencia de los conocimientos de traducción</i> : medición cualitativa y cuantitativa de la coherencia de las respuestas de los sujetos al cuestionario de conocimientos de traducción. Aceptabilidad: medición cualitativa y cuantitativa de la calidad de las soluciones traductorales de los puntos ricos en cuanto al sentido, la función y el uso de la lengua en tres niveles: aceptable, semiaceptable y no aceptable.

La variable *Conocimientos de traducción* está relacionada con la subcompetencia de *conocimientos de traducción* de la competencia traductora, que se define como «predominantly declarative knowledge, both implicit and explicit, about translation and aspects of the profession» (PACTE, 2008, p. 106, 2014, 2017g). Los aspectos relacionados con los principios que rigen la traducción y que se tienen en consideración en esta variable son la concepción de la traducción y de la competencia traductora, las unidades de traducción, los problemas de traducción, las fases del proceso traductor, los métodos de traducción, los procedimientos de traducción (estrategias, técnicas, etc.), el encargo de traducción y el receptor de la traducción.

Estos conocimientos son declarativos e implícitos, y se definen como los conocimientos implícitos de los sujetos sobre los principios que rigen la traducción (PACTE, 2008, 2014, 2017g).

Para esta variable definimos dos indicadores (PACTE, 2008, 2014, 2017g): el *índice de dinamismo de los conocimientos de traducción* y el *coeficiente de coherencia de los conocimientos de traducción*. El *índice de dinamismo de los conocimientos de traducción* indica la concepción que el sujeto posee sobre la traducción. Consideramos que los conocimientos implícitos pueden ser dinámicos (se trata de una concepción textual, interpretativa, comunicativa y funcionalista de la traducción) o estáticos (en este caso, la concepción de la traducción es lingüística y literal) (PACTE, 2014, p. 98). El *coeficiente de coherencia de los conocimientos de traducción* indica si el sujeto es coherente a la hora de concebir los distintos aspectos que se consideran en esta variable, ya sea desde un punto de vista dinámico o estático.

Para medir estos indicadores, se obtuvieron datos mediante el cuestionario de conocimientos de traducción. A continuación, presentamos este instrumento.

16.2. Instrumento de recogida de datos: cuestionario de conocimientos de traducción

El grupo PACTE (2008, 2014, 2017g) diseñó y validó un cuestionario basado en la teoría clásica de los test (Spearman, 1904a, 1904b) en el cual se incluyeron ítems relacionados con los siguientes aspectos: la unidad de traducción, los problemas de traducción, las fases del proceso traductor, los métodos de traducción, las estrategias y las técnicas de traducción, el papel del encargo de traducción y del lector del texto de llegada y el concepto de traducción y de competencia traductora (cf. *Apéndice V.7. Cuestionario de conocimientos de traducción*).

Para cada uno de los aspectos mencionados, se formularon ítems conceptualmente opuestos: unos se formularon desde una concepción dinámica de la traducción y otros desde una concepción estática. La opinión de los sujetos se medía con una escala de Likert de tipo forzado de cuatro puntos: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo.

El cuestionario pasó por varias fases de desarrollo (Neunzig y Kuznik, 2007; PACTE, 2017g). En primer lugar, se generaron los ítems. En segundo lugar, se seleccionaron los que cumplían con los principios de la teoría clásica de los test y se clasificaron de acuerdo con la concepción que representaban (dinámica o estática). En tercer lugar, se seleccionó la escala de medición. En cuarto lugar, se probó el cuestionario con estudiantes de la Licenciatura en Traducción e Interpretación de la UAB y se eliminaron aquellos ítems

que no aportaron datos relevantes o que estaban mal formulados. En quinto lugar, se realizó una prueba piloto con profesores de lengua y profesores de traducción. De acuerdo con los resultados obtenidos, se eliminaron aquellos ítems que no permitían diferenciar claramente las opiniones de los sujetos. En sexto lugar, se comprobó que el test midiera el constructo para el cual se había diseñado. Para ello, se volvió a probar con usuarios de traducciones. En séptimo y último lugar, se añadió el indicador *coeficiente de coherencia de los conocimientos de traducción*, ya que en las pruebas pilotos anteriores se observó que el instrumento contenía un sesgo: el cuestionario se había diseñado partiendo de una valoración positiva de la concepción dinámica y una valoración negativa de la concepción estática. El *coeficiente de coherencia* complementaba los datos recogidos en el índice de *dinamismo de los conocimientos de traducción*, ya que este reflejaba la concepción de la traducción de los sujetos y el primero medía la coherencia de los conceptos incluidos en el cuestionario.

Finalmente, el cuestionario constó de 27 ítems ordenados de manera aleatoria. De estos 27, se seleccionaron cinco pares de ítems conceptualmente opuestos. Cada par contenía un ítem formulado a partir de una concepción dinámica y otro a partir de una concepción estática. Estos cinco pares fueron los que permitieron distinguir con mayor claridad la opinión de los distintos grupos que participaron en las pruebas pilotos. Por ello, para el cálculo del índice de dinamismo de los conocimientos de traducción y del coeficiente de coherencia de los conocimientos de traducción se utilizaron estos cinco pares (TABLA 16.2):

TABLA 16.2. Pares de ítems del cuestionario de conocimientos de traducción seleccionados para el análisis del índice de dinamismo de los conocimientos de traducción (PACTE, 2008, pp.112–113, 2017g, p. 140)

	Ítems dinámicos	Ítems estáticos
Par 3 I	Quien encarga la traducción condiciona la manera de traducir del traductor.	24 Cuando uno traduce, no debe dejarse influenciar por los lectores de la traducción.
Par 10 II	Un texto se debe traducir de diferentes maneras según los lectores de la traducción.	4 El objetivo de toda traducción es producir un texto cuya forma sea lo más parecida posible a la del texto original.
Par 23 III	Si se empieza a traducir un texto con unos determinados criterios (p. e.: respetar la forma del texto original, adaptarse a los lectores, etc.) se ha de hacer así a lo largo de todo el texto.	11 En toda traducción hay que respetar la segmentación y el orden de las frases del texto original.

Par 14 IV	Al traducir un texto técnico, la complejidad del vocabulario no es el mayor problema.	5	La mayor parte de los problemas de traducción se resuelven con la ayuda de buenos diccionarios.
Par 27 V	Si en un texto aparece una palabra cuyo significado se desconoce, primero se intenta sacar el sentido por el contexto.	16	Cuando uno se encuentra con una palabra o expresión cuyo significado desconoce conviene consultar inmediatamente el diccionario bilingüe.

Los dos indicadores se calcularon en relación con los grupos que participaron en las pruebas piloto: usuarios de traducciones, traductores y profesores. Los resultados, resumidos en la TABLA 16.3 (PACTE, 2017g, p. 139), muestran que estos cinco pares permitían distinguir la opinión de los distintos grupos y se confirmaba así que el instrumento era válido:

TABLA 16.3. Media del *índice de dinamismo de los conocimientos de traducción* y del *coeficiente de coherencia de los conocimientos de traducción* por grupo de sujetos que participó en la validación del cuestionario de conocimientos de traducción (PACTE, 2017g, p. 139)

Índice de dinamismo de los conocimientos de traducción		Coeficiente de coherencia de los conocimientos de traducción	
Usuarios de traducciones	0,01	Usuarios de traducciones	0,16
Traductores	0,27	Traductores	0,50
Profesores	0,20	Profesores	0,33

En nuestro estudio, utilizamos el cuestionario de conocimientos de traducción de la misma manera que en los experimentos de Competencia Traductora y de Adquisición de la Competencia Traductora de PACTE.

16.3. Resultados

Presentamos los resultados obtenidos en los indicadores de la variable seguidos del cruce con la aceptabilidad.

16.3.1. Indicador Índice de dinamismo de los conocimientos de traducción

16.3.1.1. Medición

Los datos para el cálculo de este indicador se obtienen del cuestionario de conocimientos de traducción. Se utilizan solamente los cinco pares de preguntas que enunciábamos en el apartado anterior (TABLA 16.2). Para el análisis, se recodifican los intervalos de la escala de Likert de la siguiente manera: a la categoría *totalmente en desacuerdo* se le asigna el valor numérico 1; a la categoría *en desacuerdo* se le asigna el valor numérico 2; a la categoría *de acuerdo* se le asigna el valor numérico 3, y a la categoría *totalmente de acuerdo* se le asigna el valor numérico 4. Si se pierde el dato de uno de los dos ítems de una pareja, se elimina del cálculo la pareja.

Para cada par de preguntas, se compara la respuesta obtenida en la pregunta dinámica con la respuesta en la pregunta estática. Dependiendo del tipo de combinación, se otorga una categoría de dinamismo para cada par de preguntas del sujeto en un rango que va desde el -1 al 1 (TABLA 16.4):

TABLA 16.4. Permutación de las puntuaciones de la escala de Likert para una pregunta dinámica y su par estático y su equivalencia en categoría de dinamismo (PACTE, 2008, 2014, 2017g, p. 141)

Respuestas codificadas (pregunta dinámica; estática)	Categorías de dinamismo/par/sujeto
4; 4	0 puntos de dinamismo
4; 3	
3; 4	
3; 3	
2; 2	
2; 1	
1; 2	
1; 1	
4; 2	0,5 puntos de dinamismo
3; 2	
4; 1	1 punto de dinamismo
3; 1	
2; 4	- 0,5 puntos de dinamismo
2; 3	
1; 4	- 1 punto de dinamismo
1; 3	

Una vez obtenidas las categorías de dinamismo, se calcula la media (el *índice de dinamismo de los conocimientos de traducción*) y la desviación estándar.

16.3.1.2. Resultados

Presentamos a continuación los resultados del *índice de dinamismo de los conocimientos de traducción* (TABLA 16.5).

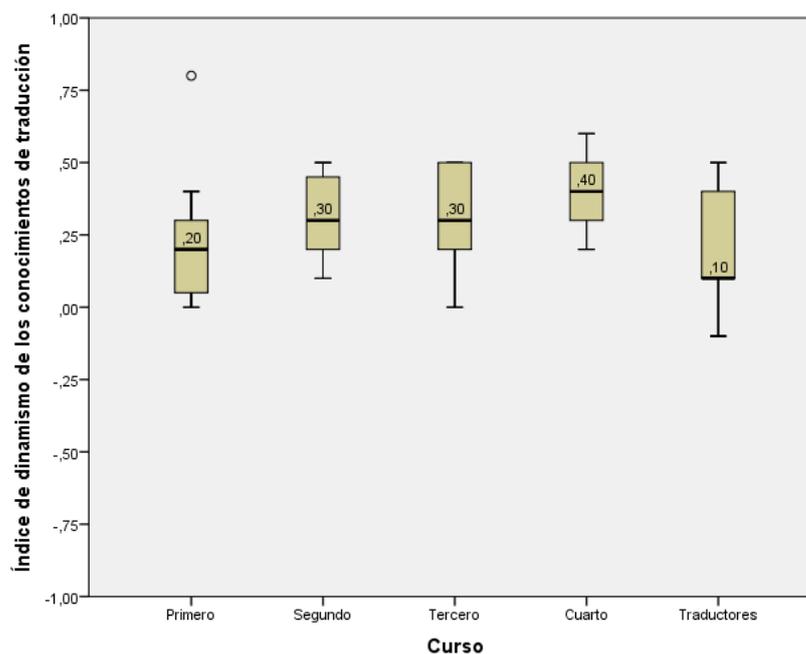
TABLA 16.5. Media del *índice de dinamismo de los conocimientos de traducción* (desviación estándar entre paréntesis)

	Índice de dinamismo de los conocimientos de traducción
Primero	0,22 (0,22)
Segundo	0,31 (0,16)
Tercero	0,31 (0,18)
Cuarto	0,40 (0,13)
Traductores	0,21 (0,22)

El *índice de dinamismo de los conocimientos de traducción* presenta una evolución creciente, con cambios leves de primer a segundo curso (de 0,22 a 0,31) y de tercer a cuarto curso (de 0,31 a 0,40). En todos los cursos se tiene una concepción de la traducción más dinámica que los traductores profesionales (0,21) e incluso la concepción de los estudiantes de cuarto curso es casi el doble de dinámica que la de los traductores profesionales.

Se observa que la progresión de primer a cuarto curso es de 0,18 puntos. Esta diferencia es estadísticamente significativa ($U = 20,000$; $p = 0,007$; contraste unilateral). La diferencia entre cuarto curso y traductores es de 0,19 puntos. La diferencia de cuarto curso sobre traductores es estadísticamente significativa ($U = 22,000$; $p = 0,028$; contraste unilateral).

FIGURA 16.1. Diagrama de caja para el índice de dinamismo de los conocimientos de traducción de los cinco grupos experimentales



Si tomamos la mediana como estadístico de tendencia central (FIGURA 16.1), observamos de nuevo la evolución creciente que mencionábamos previamente. La dispersión es baja en todos los grupos experimentales, especialmente en el rango intercuartílico de cuarto curso (0,20). El rango intercuartílico de primer y segundo curso es de 0,25, así que se produce un ligero descenso en la dispersión de los datos a medida que avanza la adquisición de la competencia traductora. Esta afirmación también se apoya en el descenso de la desviación estándar, observable en la TABLA 16.5: primer curso: 0,22; segundo curso: 0,16; tercer curso: 0,18; cuarto curso: 0,13. Así pues, a medida que avanza la formación, más estudiantes tienden a tener una concepción cada vez más dinámica.

El contraste de estos resultados con los de los traductores profesionales es muy destacado: el rango intercuartílico es algo mayor: (0,30), lo que indica una mayor dispersión de los datos de los sujetos. Además, si bien el máximo obtenido por el grupo de traductores (0,50) es el mismo que el máximo de segundo y tercer curso (0,50), el mínimo del grupo de traductores desciende hasta -0,10, a 0,20 puntos de diferencia del mínimo más bajo de estudiantes (primer curso: 0,10). Es destacable la diferencia entre la media de traductores (0,21) y la mediana (0,10). La mediana, que es una medida de tendencia central más robusta que la media, indica que la concepción de los traductores es muy poco dinámica y, de hecho, se acerca al cero, lo que indica que la concepción que se posee no es ni dinámica ni estática, sino más bien es una concepción poco definida.

16.3.1.2.1. Aceptabilidad e índice de dinamismo de los conocimientos de traducción

Presentamos en la TABLA 16.6 los resultados del cruce de la aceptabilidad y el *índice de dinamismo de los conocimientos de traducción*.

TABLA 16.6. Media de aceptabilidad según el *índice de dinamismo de los conocimientos de traducción*

	Índice de dinamismo de los conocimientos de traducción		
	Estático (-1 - -0,34)	Estático/dinámico (-0,33 - 0,33)	Dinámico (0,34 - 1)
Primero	-	0,21	0,30
Segundo	-	0,23	0,30
Tercero	-	0,28	0,43
Cuarto	-	0,55	0,34
Traductores	-	0,63	0,58

Cuando se cruzan los índices de aceptabilidad y de dinamismo de los conocimientos de traducción, se observa lo siguiente: 1) desde primer hasta tercer curso, los estudiantes obtienen una aceptabilidad más alta cuanto más dinámicos son sus conocimientos de traducción (primero: 0,21 vs. 0,30; segundo: 0,23 vs. 0,30; tercero: 0,28 vs. 0,43). 2) En el caso de cuarto, los estudiantes obtienen una aceptabilidad más alta cuanto más se acercan a una concepción más bien neutra (ni muy estática ni muy dinámica). 3) Los traductores profesionales obtienen una aceptabilidad más alta cuando tienen una concepción más bien neutra, aunque solamente dista 0,05 puntos de la aceptabilidad obtenida con la concepción dinámica. 4) Ningún sujeto de ningún grupo tiene una concepción estática. 5) A medida que avanza la formación, la aceptabilidad aumenta tanto en el caso de la concepción estática/dinámica como en la concepción dinámica. 6) En el caso de la concepción dinámica/estática, el salto más importante se produce de tercero (0,28) a cuarto (0,55), mientras que en el caso de la concepción dinámica el salto se sitúa de segundo (0,30) a tercero (0,43). Por tanto, los sujetos que tienen una concepción dinámica obtienen una aceptabilidad más alta antes que los sujetos que tienen una concepción estática/dinámica.

16.3.2. Indicador Coeficiente de coherencia de los conocimientos de traducción

16.3.2.1. Medición

Los datos para el cálculo de este indicador se obtienen del cuestionario de conocimientos de traducción. De nuevo, se parte de los cinco pares de preguntas. Se codifican los datos en categorías de concepción de la traducción por par de preguntas y por sujeto. Se asigna *D* a una concepción dinámica por par de preguntas, *E* a una concepción estática por par de preguntas, *D/E* a una falta de concepción clara (dinámica/estática). Esta categorización se recoge en la TABLA 16.7.

TABLA 16.7. Permutación de las puntuaciones de la escala de Likert para una pregunta dinámica y su par estático y su equivalencia en categoría de dinamismo (PACTE, 2008, 2014, 2017g, p. 142)

Respuestas codificadas (pregunta dinámica; estática)	Categorías de la concepción de la traducción/par/sujeto	
4; 4	dinámica/estática (D/E)	
4; 3		
3; 4		
3; 3		
2; 2		
2; 1		
1; 2		
1; 1		
4; 2		dinámica (D)
3; 2		
4; 1		
3; 1	estática (E)	
2; 4		
2; 3		
1; 4		
1; 3		

Una vez recodificadas las preguntas, se suma el total de categorías estáticas y el total de categorías dinámicas, y se resta la concepción mayoritaria a la minoritaria. Las categorías dinámicas/estáticas no computan en el cálculo. Los resultados se codifican de la siguiente manera:

- el resultado de la resta es un valor entre 0 y 1: 0 puntos; nada de coherencia;
- el resultado de la resta es un valor entre 2 y 3: 0,5 puntos; coherencia media;

— el resultado de la resta es un valor entre 4 y 5: 1 punto; máximo de coherencia.

Una vez recodificados los datos, se calcula la media por grupo (índice de coherencia de los conocimientos de traducción) y la desviación estándar.

16.3.2.2. Resultados

En la TABLA 16.8 se presentan los resultados del *coeficiente de coherencia de los conocimientos de traducción*.

TABLA 16.8. Media del *coeficiente de coherencia de los conocimientos de traducción* (desviación estándar entre paréntesis)

	Coeficiente de coherencia de los conocimientos de traducción
Primero	0,33 (0,33)
Segundo	0,44 (0,32)
Tercero	0,44 (0,30)
Cuarto	0,56 (0,30)
Traductores	0,30 (0,35)

El *coeficiente de coherencia de los conocimientos de traducción* presenta una evolución creciente, con saltos de primero a segundo curso (de 0,33 a 0,44) y de tercer a cuarto curso (de 0,44 a 0,56). La progresión de cuarto curso respecto a primero es de 0,23 puntos. Aunque esta diferencia no es estadísticamente significativa debido a la alta dispersión de los datos, la consideramos relevante para nuestro estudio. Los traductores profesionales obtienen un coeficiente de 0,30, un valor incluso por debajo de los estudiantes de primer curso (0,33). La diferencia de cuarto curso respecto a traductores es de 0,26 y es estadísticamente significativa ($U = 26,500$; $p = 0,048$; contraste unilateral).

16.3.2.2.1. Aceptabilidad y *coeficiente de coherencia de los conocimientos de traducción*

Se recogen en la TABLA 16.9 los resultados del cruce de la aceptabilidad y el *coeficiente de coherencia de los conocimientos de traducción*.

TABLA 16.9. Media de aceptabilidad según el *coeficiente de coherencia de los conocimientos de traducción*

	Coeficiente de coherencia de los conocimientos de traducción		
	Bajo (0 – 0,33)	Medio (0,34 – 0,66)	Alto (0,67 – 1)
Primero	0,20	0,22	0,30
Segundo	0,25	0,26	0,30
Tercero	0,15	0,38	0,50
Cuarto	0,30	0,45	0,45
Traductores	0,60	0,68	0,40

Cuando se cruza el índice de aceptabilidad con el coeficiente de coherencia de los conocimientos de traducción, se observa lo siguiente: 1) desde primer hasta cuarto curso, se observa la tendencia de obtener una aceptabilidad más alta cuanto más alto es el coeficiente de coherencia. 2) Los traductores profesionales obtienen una mayor aceptabilidad cuando el nivel de coherencia es medio. 3) Tanto en el caso de obtener un coeficiente de coherencia medio como en el caso de obtener un coeficiente alto, la aceptabilidad aumenta a medida que avanza la formación (a excepción del coeficiente de coherencia alto para cuarto curso), aunque la aceptabilidad es más alta siempre cuando el coeficiente es alto (de nuevo, excepto en cuarto curso).

16.4. Discusión de resultados

16.4.1. *Contrastación de hipótesis*

HIPÓTESIS OPERACIONAL: A MEDIDA QUE AVANZA LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA CULTURAL, LA CONCEPCIÓN DE LA TRADUCCIÓN DE LOS SUJETOS ES MÁS COMUNICATIVA.

Se confirma la hipótesis operacional puesto que, a medida que avanza la formación, asciende la concepción dinámica de la traducción.

El primer cambio (de primero a segundo) puede deberse a la experiencia adquirida en el aula de traducción en el primer semestre de práctica de la traducción, que puede significar el paso de la competencia pretraductora a la adquisición de la competencia traductora. El segundo (de tercero a cuarto) puede deberse, además de la experiencia que ya se ha adquirido y se sigue adquiriendo en el aula, al hecho de haber cursado la asignatura de Teoría de la traducción en tercer curso, en la cual se trabajan en profundidad estos aspectos. También hemos constatado que, a medida que avanza la formación, descende la dispersión de los datos de los cursos. Esto significa que, con la práctica de

la traducción, los grupos están cada vez más cohesionados en su concepción de la traducción.

Destaca el poco paralelismo de los resultados obtenidos en nuestro experimento y de los resultados obtenidos en el experimento de Adquisición de la Competencia Traductora de PACTE (2014). En primer curso, en se llegaba a un nivel de dinamismo del 0,10, mientras que en nuestro experimento es de 0,22. Los grupos de segundo (0,31) y tercer curso (0,31) se sitúan ligeramente por debajo de los resultados obtenidos por los grupos de segundo (0,33) y tercero (0,37) del experimento de PACTE. Sin embargo, los estudiantes de cuarto curso de nuestro experimento (0,40) superan a los estudiantes de cuarto de PACTE (0,36) y se aproximan a los resultados obtenidos por los licenciados de PACTE (0,41). Al comparar los traductores del experimento de PACTE con los de nuestro experimento, observamos que el índice de dinamismo de los conocimientos de traducción es ligeramente más alto en el experimento de PACTE (0,27) que en el nuestro (0,21).

HIPÓTESIS OPERACIONAL: A MEDIDA QUE AVANZA LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA CULTURAL, LA CONCEPCIÓN DE LA TRADUCCIÓN DE LOS SUJETOS ES MÁS COHERENTE.

Se confirma la hipótesis operacional puesto que, a medida que avanza la formación, asciende la coherencia de los conocimientos de traducción.

El ascenso del indicador *coeficiente de coherencia de los conocimientos de traducción* puede deberse a la práctica de la traducción, ya que ayuda a los estudiantes a establecer una concepción coherente con los principios que aplican y que observan en sus traducciones. Al igual que en el caso del índice de dinamismo de los conocimientos de traducción, se producen los dos mismos saltos relevantes. El primer salto se da entre primer y segundo curso, posiblemente a causa de la experiencia adquirida en las clases de traducción y al paso de la competencia pretraductora a la adquisición de la competencia traductora. El segundo salto es el que se produce de tercer a cuarto curso. Este salto puede deberse a la asignatura de Teoría de la traducción, en la cual se explicitan los principios de la traducción y los aspectos de la profesión que los estudiantes habían desarrollado de manera implícita en los cursos anteriores. La dispersión de los datos se reduce ligeramente y de manera paulatina a medida que avanza la formación. Aunque los descensos no son relevantes, parece haber una tendencia a que los grupos estén cada vez más cohesionados.

De nuevo, destaca la diferencia de los resultados obtenidos en nuestro experimento y en el de Adquisición de la Competencia Traductora de PACTE. El primer curso de nuestro experimento (0,33) obtiene el doble de coeficiente de coherencia que el primer curso del experimento de PACTE (0,16). No hay grandes diferencias entre los cursos de segundo y tercero de ambos experimentos. Sin embargo, los estudiantes de cuarto curso de nuestro experimento (0,56) superan por 0,17 puntos a los estudiantes de cuarto del experimento de PACTE (0,39) y superan incluso a los licenciados (0,41). En el caso de los traductores profesionales, observamos que los traductores de nuestro experimento (0,30) son menos coherentes que los del experimento de PACTE (0,37).

HIPÓTESIS EMPÍRICA: EXISTE UNA RELACIÓN ENTRE EL GRADO DE COMPETENCIA CULTURAL Y LOS CONOCIMIENTOS DE TRADUCCIÓN.

Se confirma la hipótesis empírica: a mayor grado de adquisición de la competencia cultural, mayor es el dinamismo y la coherencia de los conocimientos de traducción. De nuevo, destaca la diferencia en el comportamiento de traductores y estudiantes: los traductores tienen una concepción menos dinámica y son menos coherentes que los estudiantes.

16.4.2. Conclusiones

1. Tanto el *índice de dinamismo de los conocimientos de traducción* como el *coeficiente de coherencia de los conocimientos de traducción* presentan una evolución creciente. En este crecimiento influye el desarrollo de las teorías implícitas de la traducción mediante la práctica de la traducción y la asignatura de Teoría de la traducción, cursada en tercer curso.

2. La concepción de los traductores profesionales es mucho menos dinámica que la de los estudiantes de traducción, aun habiendo tenido muchos más años de práctica en traducción. Esto hace plantearnos la validez de la afirmación de que con la práctica se adquiere una concepción más dinámica. Probablemente, la práctica de la traducción profesional difiere de la práctica del aprendizaje de la traducción. Es posible que, en el segundo caso, la formación de traductores esté planteada desde una perspectiva más funcional y dinámica con fines pedagógicos de lo que sería en realidad la práctica profesional.

17. Variable Proyecto traductor

17.1. Introducción

TABLA 17.1. Variable Proyecto traductor

PROYECTO TRADUCTOR (basado en PACTE, 2015, 2017j) (relacionada con la subcompetencia <i>estratégica</i>)	
Definición	Planteamiento (estático o dinámico) del sujeto para la traducción del texto y de las unidades que lo componen en un contexto determinado.
Hipótesis	<p>E10. Existe una relación entre el grado de competencia cultural y el proyecto traductor.</p> <p>O21. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, el proyecto traductor para la traducción del texto es más comunicativo.</p> <p>O22. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, el proyecto traductor para la traducción de los culturemas es más comunicativo.</p> <p>O23. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, mayor es la coherencia del proyecto traductor para la traducción de los culturemas.</p> <p>O24. A medida que avanza la adquisición de la competencia cultural, mayor es la coherencia entre el proyecto traductor para la traducción del texto y el proyecto traductor para la traducción de los culturemas.</p>
Indicadores	<p>1. <i>Índice de dinamismo del proyecto traductor global</i>: planteamiento de los sujetos para la traducción del texto.</p> <p>2. <i>Índice de dinamismo del proyecto traductor de los puntos ricos</i>: planteamiento de los sujetos para la traducción de los puntos ricos del texto.</p> <p>3. <i>Coficiente de coherencia del proyecto traductor de los puntos ricos</i>: coherencia del planteamiento de los sujetos para la traducción de los puntos ricos.</p> <p>4. <i>Coficiente de coherencia del proyecto traductor</i>: coherencia entre el planteamiento global de los sujetos para la traducción del texto y el planteamiento para la traducción de los puntos ricos.</p> <p>Aceptabilidad.</p>
Instrumentos	Cuestionario de problemas de traducción de índole cultural; texto original; traducciones
Medición	<p>1. <i>Índice de dinamismo del proyecto traductor global</i>: medición cualitativa y cuantitativa de las respuestas de los sujetos relacionadas con el proyecto traductor del texto en el cuestionario de problemas de traducción de índole cultural.</p> <p>2. <i>Índice de dinamismo del proyecto traductor de los puntos ricos</i>: medición cualitativa y cuantitativa de las respuestas de los sujetos relacionadas con el proyecto traductor de los puntos ricos en el cuestionario de problemas de traducción de índole cultural.</p> <p>3. <i>Coficiente de coherencia del proyecto traductor de los puntos ricos</i>: medición cualitativa y cuantitativa de la coherencia de las respuestas de los sujetos relacionadas con el proyecto traductor de los puntos ricos en el cuestionario de problemas de traducción de índole cultural.</p> <p>4. <i>Coficiente de coherencia del proyecto traductor</i>: medición cualitativa y cuantitativa de la coherencia de las respuestas de los sujetos relacionadas con el proyecto traductor del texto en el cuestionario de problemas de traducción de índole cultural.</p> <p>Aceptabilidad: medición cualitativa y cuantitativa de la calidad de las soluciones traductoras de los puntos ricos en cuanto al sentido, la función y el uso de la lengua en tres niveles: aceptable, semiaceptable y no aceptable.</p>

Esta variable describe la planificación del proceso traductor y la elección del método traductor. Está relacionada con la subcompetencia estratégica de la competencia traductora.

El proyecto traductor se define como el planteamiento (estático o dinámico) del sujeto para la traducción del texto y de las unidades que lo componen en un contexto determinado (PACTE, 2011a, 2015, 2017j). Entendemos por planteamiento dinámico uno cuyo método traductor sigue una concepción textual, interpretativa, comunicativa y funcionalista de la traducción y, por planteamiento estático, uno cuyo método traductor sigue una concepción de la traducción lingüística y literal.

Los datos de los cuatro indicadores específicos de esta variable (*índice de dinamismo del proyecto traductor global, índice de dinamismo del proyecto traductor de los puntos ricos, coeficiente de coherencia del proyecto traductor y coeficiente de coherencia del proyecto traductor de los puntos ricos*) se extraen del cuestionario de problemas de traducción diseñado por PACTE (Neunzig y Kuznik, 2007; PACTE, 2008, 2017j) y adaptado a las especificidades de nuestro estudio.

17.2. Instrumento de recogida de datos: cuestionario de problemas de traducción de índole cultural

Los datos de los indicadores de la variable proyecto traductor se extraen de los ítems del cuestionario de problemas de traducción de índole cultural siguientes (TABLA 17.2):

TABLA 17.2. Ítems del cuestionario de problemas de traducción de índole cultural utilizados para la recogida de datos para la variable *Proyecto traductor*

Proyecto traductor global
¿Qué has considerado prioritario al traducir este texto? Elige solo 1 posibilidad.
<input type="checkbox"/> Adaptarlo a las expectativas del lector de la traducción.
<input type="checkbox"/> Reproducir el léxico y la morfosintaxis del texto original.
<input type="checkbox"/> Reproducir la misma estructura y aspectos formales del texto original.
<input type="checkbox"/> Transmitir el sentido del texto original.
<input type="checkbox"/> No he establecido prioridades.

Proyecto traductor de los puntos ricos [una pregunta por punto rico]
¿Qué has considerado prioritario al traducir el elemento en mayúsculas? Elige solo una posibilidad.
<input type="checkbox"/> Adaptarlo a los conocimientos del lector español.
<input type="checkbox"/> Reproducir el significado exacto de las palabras del texto.

A partir de los resultados obtenidos en la prueba piloto, las respuestas a los ítems del proyecto traductor de los puntos ricos se redujeron a dos, mientras que en el cuestionario de problemas de traducción de PACTE utilizado en Competencia Traductora y en Adquisición de la Competencia Traductora se ofrecían cinco:

- Adaptarlo a las expectativas del lector de la traducción.
- Reproducir el léxico y la morfosintaxis del texto original.
- Reproducir la misma estructura y aspectos formales del texto original.
- Transmitir el sentido del texto original.
- No he establecido prioridades. Esta opción solamente se ofreció en la versión del cuestionario que se usó en el experimento de ACT.

17.3. Resultados

Presentamos en este apartado los resultados de los indicadores de la variable seguidos del cruce con la aceptabilidad.

17.3.1. Indicador Índice de dinamismo del proyecto traductor global

A continuación, presentamos los resultados obtenidos en el *índice de dinamismo del proyecto traductor global*. Este índice caracteriza el planteamiento de los sujetos para la traducción de un texto concreto: un planteamiento dinámico (textual, interpretativo, comunicativo y funcionalista) o estático (lingüístico y literal).

17.3.1.1. Medición

Los resultados de este índice se obtienen de la pregunta «¿Qué has considerado prioritario al traducir este texto?» del cuestionario de problemas de traducción. Las respuestas posibles a esta pregunta se clasifican en estáticas o dinámicas:

- Estáticas: a) reproducir el léxico y la morfosintaxis del texto original, o b) reproducir la misma estructura y aspectos formales del texto original.
- Dinámicas: a) adaptarlo a las expectativas del lector de la traducción, o b) transmitir el sentido del texto original.

Las respuestas estáticas se codifican en -1 y las dinámicas en 1. La respuesta «No he establecido prioridades» no contabiliza en el cálculo estadístico y se considera como dato perdido.

El índice obtenido tiene un rango de -1 (más estático) a 1 (más dinámico). Para este indicador se ofrecen la media y la desviación estándar por grupo experimental.

17.3.1.2. Resultados

Presentamos en la TABLA 17.3 los *resultados obtenidos en el índice de dinamismo del proyecto traductor global*.

TABLA 17.3. Media de aceptabilidad del *índice de dinamismo del proyecto traductor global* (desviación estándar entre paréntesis)

	Índice de dinamismo del proyecto traductor global
Primero	0,67 (0,78)
Segundo	0,75 (0,71)
Tercero	1,00 (0,00)
Cuarto	1,00 (0,00)
Traductores	1,00 (0,00)

Los resultados del *índice de dinamismo del proyecto traductor global* presentan una evolución creciente, con un cambio leve entre primer y segundo curso y un salto importante entre segundo y tercer curso. A partir de tercer curso, el índice se mantiene en 1, el valor más alto que puede tomar.

Todos los cursos presentan un planteamiento dinámico del proyecto traductor (y totalmente dinámico a partir de tercero). Al observar si hay progresión, el test exacto de Fisher da un resultado no significativo ($p = 0,486$; contraste unilateral) a causa de la alta dispersión de los datos de primer curso. El test exacto de Fisher es más bien conservador, porque calculando la diferencia de la media obtenemos que hay una diferencia de 0,33 puntos en cuarto curso respecto a primero. Por tanto, podemos considerar que hay progresión pero que en los cursos iniciales los sujetos no son homogéneos en el dinamismo de su planteamiento. Al final de la formación, los estudiantes llegan al mismo nivel de dinamismo que los traductores profesionales.

17.3.1.2.1. Aceptabilidad e *índice de dinamismo del proyecto traductor global*

Los resultados del cruce de la aceptabilidad y del *índice de dinamismo del proyecto traductor global* se presentan en la TABLA 17.4.

TABLA 17.4. Media de aceptabilidad según el *índice de dinamismo del proyecto traductor global*

	Planteamiento del proyecto traductor	
	Estático (-1)	Dinámico (1)
Primero	0,40	0,20
Segundo	0,20	0,27
Tercero	-	0,34
Cuarto	-	0,43
Traductores	-	0,63

Observamos que en primer curso es la concepción estática la que lleva a mejores resultados. Esta tendencia decrece en segundo curso, y tanto la concepción dinámica como la estática obtienen resultados similares. A partir de tercer curso no hay sujetos que tengan una concepción estática de la traducción y, en consecuencia, la aceptabilidad va aumentando a medida que avanza la adquisición de la competencia traductora en la concepción dinámica.

17.3.2. *Indicador Índice de dinamismo del proyecto traductor de los puntos ricos*

Presentamos los resultados obtenidos en el *índice de dinamismo del proyecto traductor de los puntos ricos*. Este índice categoriza el planteamiento de los sujetos a la traducción de las unidades de un texto.

17.3.2.1. Medición

Los resultados de este índice se obtienen de la pregunta para cada punto rico «¿Qué has considerado prioritario al traducir el elemento en mayúsculas?» del cuestionario de problemas de traducción. Las respuestas posibles a esta pregunta se clasifican en estáticas o dinámicas:

- Estática: reproducir el significado exacto de las palabras del texto.
- Dinámica: adaptarlo a los conocimientos del lector español.

Las respuestas estáticas se codifican en -1 y las dinámicas en 1. Una vez codificados los datos, el índice se calcula de la siguiente manera:

- Si el sujeto tiene un proyecto dinámico en más del 75 % de los puntos ricos, se categoriza como 1.
- Si el sujeto tiene un proyecto dinámico entre el 25 % y el 75 % de los puntos ricos, se categoriza como 0.
- Si el sujeto tiene un proyecto dinámico en menos del 25 % de los puntos ricos, se categoriza como -1.

El índice obtenido tiene un rango de -1 (más estático) a 1 (más dinámico). Para este indicador se ofrecen la media y la desviación estándar por grupo experimental.

17.3.2.2. Resultados

Se recogen en la TABLA 17.5 los resultados del *índice de dinamismo del proyecto traductor de los puntos ricos*.

TABLA 17.5. Media del *índice de dinamismo del proyecto traductor de los puntos ricos* (desviación estándar entre paréntesis)

	Índice de dinamismo del proyecto traductor de los puntos ricos
Primero	0,33 (0,78)
Segundo	0,50 (0,53)
Tercero	0,44 (0,73)
Cuarto	-0,22 (0,83)
Traductores	0,40 (0,84)

Este indicador presenta una evolución mixta, con un salto importante creciente de primero a segundo curso, un cambio leve decreciente de segundo a tercero y un salto decreciente muy importante de tercero a cuarto. El cuarto es el único curso que presenta una concepción estática. De hecho, los estudiantes de cuarto curso (-0,22) distan mucho del índice de los traductores profesionales (0,40), aunque a causa de la alta dispersión de los datos el resultado del test de la χ^2 al cuadrado no es significativo (estadístico (2) = 2,822; $p = 0,284$; contraste unilateral). Al observar si hay progresión en cuarto curso

respecto a primero, observamos que hay una diferencia de -0,55 puntos. Sin embargo, la dispersión de los datos es muy alta, lo que hace que el resultado del test de la ji al cuadrado no sea significativo (estadístico (2) = 2,431; $p = 0,297$; contraste unilateral).

17.3.2.2.1. Aceptabilidad e índice de dinamismo del proyecto traductor de los puntos ricos

En la TABLA 17.6 se presentan los resultados del cruce de la aceptabilidad y el *índice de dinamismo del proyecto traductor de los puntos ricos*.

TABLA 17.6. Media de aceptabilidad según el índice de dinamismo del proyecto traductor de los puntos ricos

	Índice de dinamismo del proyecto traductor de los puntos ricos		
	Estático (-1)	Dinámico/estático (0)	Dinámico (1)
Primero	0,25	0,30	0,14
Segundo	-	0,23	0,30
Tercero	0,50	0,27	0,36
Cuarto	0,35	0,43	0,60
Traductores	0,55	0,50	0,67

Se observa que la aceptabilidad en la concepción dinámica aumenta en cada curso, aunque no siempre es la concepción que obtiene una aceptabilidad más alta. En el caso de primer curso, los estudiantes obtienen una aceptabilidad mayor cuando no hay una concepción definida. En el caso de tercero, los estudiantes obtienen mayor aceptabilidad cuando poseen una concepción estática. Las medias de aceptabilidad de los traductores profesionales indican que no hay grandes diferencias entre las concepciones (estática: 0,55; dinámica/estática: 0,50; dinámica: 0,67).

A modo de conclusión, destaca que, a pesar de que la aceptabilidad de la concepción dinámica es la única que presenta una evolución creciente a medida que avanza la formación, la aceptabilidad de las otras concepciones no sigue ninguna tendencia clara. Esto indica que los estudiantes y los traductores profesionales tienen dificultades a la hora de definir su proyecto para traducir los problemas de traducción seleccionados.

17.3.3. Indicador Coeficiente de coherencia del proyecto traductor de los puntos ricos

Presentamos los resultados del *coeficiente de coherencia del proyecto traductor de los puntos ricos*. Este coeficiente mide la coherencia entre los planteamientos para la

traducción de cada uno de los puntos ricos. Este coeficiente se ha diseñado para esta investigación y no se utilizó en los experimentos de Competencia Traductora y de Adquisición de la Competencia Traductora de PACTE.

17.3.3.1. Medición

Los resultados de este índice se obtienen de la pregunta para cada punto rico «¿Qué has considerado prioritario al traducir el elemento en mayúsculas?» del cuestionario de problemas de traducción. Se codifican los datos en categorías de proyecto dinámico o estático por punto rico y por sujeto. Se asigna *D* a una concepción dinámica y *E* a una concepción estática, de acuerdo con la categorización presentada en el índice de dinamismo del proyecto traductor de los puntos ricos.

Una vez codificados los datos, se suma el total de categorías estáticas y el total de categorías dinámicas, y se resta la concepción mayoritaria a la minoritaria. Los resultados se recodifican de la siguiente manera: resultado de la resta entre 0 y 1: 0 puntos; nada de coherencia; resultado de la resta entre 2 y 3: 0,5 puntos; coherencia media, y resultado de la resta entre 4 y 5: 1 punto; máximo de coherencia.

En los resultados se ofrece la media y la desviación estándar por grupo experimental.

17.3.3.2. Resultados

Los resultados del coeficiente *de coherencia del proyecto traductor de los puntos ricos* se recogen en la TABLA 17.7.

TABLA 17.7. Media del *coeficiente de coherencia del proyecto traductor de los puntos ricos* (desviación estándar entre paréntesis)

Coeficiente de coherencia del proyecto traductor de los puntos ricos	
Primero	0,50 (0,43)
Segundo	0,38 (0,44)
Tercero	0,39 (0,33)
Cuarto	0,44 (0,39)
Traductores	0,65 (0,41)

Este indicador presenta una evolución mixta: hay un salto decreciente de primero a segundo y un cambio leve creciente entre tercero y cuarto curso. Es destacable que ningún curso supera el coeficiente de coherencia de 0,50 excepto los traductores profesionales. Los estudiantes de cuarto curso (0,44) distan mucho de los traductores profesionales (0,65). Es importante comentar que la desviación estándar es muy alta en todos los grupos (la desviación estándar menor se da en tercer curso: 0,33). Esto indica que hay diferencias importantes entre los sujetos de cada grupo. Esto puede estar relacionado con la conclusión a la cual llegábamos en el indicador *índice de dinamismo del proyecto traductor de los puntos ricos*: los sujetos tienen dificultades para determinar el proyecto traductor que han seguido para la traducción de los puntos ricos y, en consecuencia, la coherencia es baja.

La diferencia de cuarto curso respecto a primer curso es de -0,06 puntos, lo que indica que no hay apenas progresión (estadístico de la ji al cuadrado (2) = 0,389; $p = 0,411$; contraste unilateral). Entre estudiantes de cuarto curso y traductores hay una diferencia de -0,21 puntos. A causa de la alta dispersión de los datos, el test de la ji al cuadrado no considera significativa la diferencia (estadístico (2) = 1,580; $p = 0,227$; contraste unilateral). Sin embargo, consideramos que la diferencia entre los dos grupos es relevante y por tanto cuarto curso no llega al nivel de los traductores (y, de hecho, ni al nivel de primer curso).

17.3.3.2.1. Aceptabilidad y coeficiente de coherencia del proyecto traductor de los puntos ricos

En la TABLA 17.8 se recogen los resultados del cruce de la aceptabilidad y el *coeficiente de coherencia del proyecto traductor de los puntos ricos*.

TABLA 17.8. Media de aceptabilidad según el *coeficiente de coherencia del proyecto traductor de los puntos ricos*

	Coeficiente de coherencia del proyecto traductor de los puntos ricos		
	Nada de coherencia (0)	Coherencia media (0,5)	Máximo de coherencia (1)
Primero	0,30	0,20	0,13
Segundo	0,23	0,35	0,25
Tercero	0,27	0,40	0,30
Cuarto	0,43	0,48	0,35
Traductores	0,50	0,57	0,68

Observamos que hay una evolución de la aceptabilidad cuando la coherencia es alta, aunque en ningún caso la media de aceptabilidad mayor coincide con la coherencia alta excepto en el caso de los traductores profesionales (0,68). Excepto en el primer curso, donde la mayor aceptabilidad se registra en la coherencia baja (0,30), la aceptabilidad mayor de todos los cursos se registra en la coherencia media. Esto quiere decir que, cuando los sujetos no son del todo coherentes con el proyecto traductor de los puntos ricos que han indicado, obtienen una aceptabilidad mayor. Es decir, hay una diferencia importante entre el planteamiento del proyecto traductor (lo que los sujetos consideran que deben hacer antes de solucionar los puntos ricos) y la calidad de las soluciones (la consecuencia de lo que los sujetos han hecho para solucionarlos).

17.3.4. Indicador Coeficiente de coherencia del proyecto traductor

Presentamos aquí el *coeficiente de coherencia del proyecto traductor*. Este coeficiente mide la coherencia entre el planteamiento global para la traducción del texto y el planteamiento para la traducción de cada uno de los puntos ricos.

17.3.4.1. Medición

Para calcular este indicador, se suman las respuestas dinámicas para cada punto rico por un lado y las estáticas por otro. A continuación, se calcula el porcentaje de respuestas que coinciden con el proyecto traductor global, independientemente de si éste es estático o dinámico. Los porcentajes obtenidos se clasificaron en tres grupos y a cada grupo se le asigna un valor numérico:

- hasta el 33 % de respuestas dinámicas o estáticas que coinciden con el proyecto traductor global: valor numérico 0; coherencia baja;
- entre el 34 % y el 65 % de respuestas dinámicas o estáticas que coinciden con el proyecto traductor global: valor numérico 0,5; coherencia media;
- a partir del 66 % de respuestas dinámicas o estáticas que coinciden con el proyecto traductor global: valor numérico 1; coherencia alta.

Una vez realizadas las conversiones numéricas, se calculó la media y la desviación estándar para cada grupo experimental.

17.3.4.2. Resultados

En la TABLA 17.9 se recogen los resultados del *coeficiente de coherencia del proyecto traductor*.

TABLA 17.9. Media del *coeficiente de coherencia del proyecto traductor* (desviación estándar entre paréntesis)

Coeficiente de coherencia del proyecto traductor	
Primero	0,67 (0,39)
Segundo	0,75 (0,27)
Tercero	0,72 (0,36)
Cuarto	0,39 (0,42)
Traductores	0,75 (0,42)

Este coeficiente presenta una evolución mixta, con un cambio leve creciente de primer a segundo curso y un salto muy importante decreciente de tercero a cuarto. En cuarto curso se registra el valor más bajo de todos los cursos (0,39), y dista mucho del de traductores (0,75), que es tan alto como el coeficiente de segundo curso y más alto que el del resto de cursos. A pesar de que el test de la χ^2 al cuadrado no considera significativa esta diferencia a causa de la dispersión de los datos (estadístico (2) = 4,404; $p = 0,055$; contraste unilateral) sí que la tomamos como relevante. Si comparamos primer y cuarto curso, vemos que no hay progresión, ya que el *coeficiente de coherencia del proyecto traductor* es mucho más bajo en cuarto curso (0,39) que en primero (0,67). Este descenso brusco del coeficiente en cuarto curso y la desviación estándar alta que se registra en este grupo indica que existe una gran variabilidad entre los sujetos que conforman el grupo experimental. De hecho, esta variabilidad causa que el test de la χ^2 al cuadrado no considere significativa la diferencia de cuarto curso respecto primero (estadístico (2) = 2,451; $p = 0,148$; contraste unilateral). Además, se debe a que el proyecto traductor del texto en cuarto curso es muy dinámico (1,00; TABLA 17.3), pero el proyecto traductor de los puntos ricos tiende a ser estático (-0,22; TABLA 17.5).

17.3.4.2.1. Aceptabilidad y coeficiente de coherencia del proyecto traductor

La TABLA 17.10 recoge los resultados del cruce de la aceptabilidad y el *coeficiente de coherencia del proyecto traductor*.

TABLA 17.10. Media de aceptabilidad según el coeficiente de coherencia del proyecto traductor

	Grado de coherencia del proyecto traductor		
	Nada de coherencia (0)	Coherencia media (0,5)	Máximo de coherencia (1)
Primero	0,10	0,30	0,18
Segundo	-	0,23	0,30
Tercero	0,50	0,27	0,36
Cuarto	0,35	0,43	0,60
Traductores	0,55	0,50	0,64

En primer lugar, de los datos se desprende que tanto los sujetos que tienen un proyecto traductor medianamente coherente como los que tienen un proyecto muy coherente obtienen una aceptabilidad mayor a medida que avanza la formación. En todos los cursos excepto en primer y en tercer curso, los sujetos obtienen una aceptabilidad mayor cuando mayor es la coherencia de su proyecto traductor. En el caso de primer curso, se obtiene una aceptabilidad mayor cuando el coeficiente de coherencia es medio y en tercero cuando es bajo.

17.4. Discusión de resultados

17.4.1. Contrastación de hipótesis

HIPÓTESIS OPERACIONAL: A MEDIDA QUE AVANZA LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA CULTURAL, EL PROYECTO TRADUCTOR PARA LA TRADUCCIÓN DEL TEXTO ES MÁS COMUNICATIVO.

Se confirma la hipótesis operacional, puesto que hemos constatado que la evolución del *índice de dinamismo del proyecto traductor global* es creciente.

La evolución de este indicador empieza en un nivel alto de dinamismo, aunque con una dispersión de los datos muy alta, y asciende hasta el máximo en tercer curso y así se mantiene en cuarto. Podemos decir que en este indicador se da progresión en cuarto curso respecto a primero y los estudiantes de cuarto llegan al mismo nivel de dinamismo que los traductores profesionales.

En cuanto al cruce de este índice con la aceptabilidad, observamos que, en la concepción estática, la aceptabilidad decrece de primero a segundo curso, mientras que la aceptabilidad en la concepción dinámica asciende a medida que avanza la adquisición de la competencia cultural.

HIPÓTESIS OPERACIONAL: A MEDIDA QUE AVANZA LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA CULTURAL, EL PROYECTO TRADUCTOR PARA LA TRADUCCIÓN DE LOS CULTUREMAS ES MÁS COMUNICATIVO.

No podemos confirmar la hipótesis operacional, puesto que la evolución del *índice de dinamismo del proyecto traductor de los puntos ricos* es mixta.

Es destacable la alta variabilidad de los datos, lo que indica que los grupos no son homogéneos. Esto puede deberse o bien a que los sujetos no definen su proyecto traductor antes de iniciar el proceso de resolución del punto rico o bien no conceptualizan de manera adecuada el proyecto que se plantean seguir. Sorprendentemente, los resultados obtenidos indican que el proyecto traductor de los puntos ricos no tiende hacia un nivel de dinamismo más alto a medida que avanza la formación. Tampoco se da progresión en cuarto curso respecto a primero y al final de la formación no se llega al nivel del grupo de traductores, aunque este tampoco es el grupo que obtiene el índice más alto. A diferencia del *índice de dinamismo del proyecto traductor global*, los sujetos (independientemente del grupo experimental al cual pertenecen) son más estáticos al plantearse el proyecto traductor que seguirán para resolver los puntos ricos.

En cuanto al cruce del indicador con la aceptabilidad, observamos que el único planteamiento que presenta una evolución creciente a medida que avanza la adquisición de la competencia cultural es el dinámico.

HIPÓTESIS OPERACIONAL: A MEDIDA QUE AVANZA LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA CULTURAL, MAYOR ES LA COHERENCIA DEL PROYECTO TRADUCTOR PARA LA TRADUCCIÓN DE LOS CULTUREMAS.

No podemos confirmar la hipótesis operacional, dado que la evolución que presenta el *coeficiente de coherencia del proyecto traductor de los puntos ricos* es mixta.

Apenas hay progresión en cuarto curso respecto a primero y los estudiantes de cuarto se quedan lejos del nivel de coherencia del grupo de traductores. En el cruce de la aceptabilidad y el *coeficiente de coherencia del proyecto traductor de los puntos ricos* hemos observado que las categorías de coherencia media y alta son aquellas en las cuales la aceptabilidad asciende a medida que avanza la formación. Sin embargo, la

aceptabilidad más alta se registra en la categoría de coherencia media (excepto en primer curso).

HIPÓTESIS OPERACIONAL: A MEDIDA QUE AVANZA LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA CULTURAL, MAYOR ES LA COHERENCIA ENTRE EL PROYECTO TRADUCTOR PARA LA TRADUCCIÓN DEL TEXTO Y EL PROYECTO TRADUCTOR PARA LA TRADUCCIÓN DE LOS CULTUREMAS.

No podemos confirmar la hipótesis operacional porque el *coeficiente de coherencia del proyecto traductor* presenta una evolución mixta, con un descenso muy pronunciado en cuarto curso respecto a tercero.

Hemos observado un comportamiento anómalo en cuarto curso tanto en este indicador como en el *índice de dinamismo del proyecto traductor de los puntos ricos*. A pesar de tener un planteamiento totalmente dinámico del proyecto traductor global, no son coherentes con el planteamiento del proyecto traductor de los puntos ricos, que es estático. Consideramos que se trata de un comportamiento anómalo porque en cursos inferiores el grado de coherencia entre el planteamiento del proyecto traductor global y el de los puntos ricos es mucho más coherente, así como en el grupo de traductores (el grupo al cual debería acercarse cuarto curso), y por tanto no se sigue una evolución que considerábamos lógica en este indicador. Además, el comportamiento registrado en este grupo es contrario al del cuarto curso del experimento de Adquisición de la Competencia Traductora, cuyo coeficiente de coherencia del proyecto traductor global es del 0,93 (PACTE, 2015). Por tanto, creemos que no pueden tomarse los datos de cuarto curso para estos dos indicadores como representativos y creemos que sería necesario repetir el estudio con otra muestra para comprobar si se trata de un comportamiento característico de nuestra muestra. Posibles explicaciones a este comportamiento pueden ser o bien una falta de interés del grupo por responder a las preguntas relacionadas con estos indicadores en el cuestionario de problemas de traducción de índole cultural o bien una falta de planteamiento previo del proyecto traductor de los puntos ricos o bien una dificultad a la hora de verbalizarlo.

En cuanto al cruce de la aceptabilidad con el *coeficiente de coherencia del proyecto traductor global*, hemos observado que la categoría de coherencia alta es la única en la cual la aceptabilidad asciende a medida que avanza la formación, aunque no siempre es la categoría con mayor aceptabilidad en todos los cursos.

HIPÓTESIS EMPÍRICA: EXISTE UNA RELACIÓN ENTRE EL GRADO DE COMPETENCIA CULTURAL Y EL PROYECTO TRADUCTOR.

No podemos confirmar la hipótesis empírica, puesto que podemos concluir que esta relación se observa únicamente en el proyecto traductor del texto, pero no en el proyecto traductor de los puntos ricos.

A consecuencia de los planteamientos distintos en los proyectos global y de los puntos ricos, la coherencia es más bien baja. Esta falta de coherencia parece indicar cierta dificultad de los sujetos para verbalizar el dinamismo del proyecto traductor de los puntos ricos. Otra posible explicación es la falta de un planteamiento previo a la traducción de los puntos ricos. La diferencia entre el dinamismo del proyecto traductor global y la tendencia hacia el estatismo del proyecto traductor de los puntos ricos parece indicar que los estudiantes (no tanto los traductores) son capaces de fijar un proyecto para la traducción del texto de acuerdo con la finalidad, pero sin embargo tienen dificultades al plantearse qué esperan conseguir al resolver cada problema de traducción y cómo esperan hacerlo.

17.4.2. Conclusiones

1. El proyecto traductor global es muy dinámico en todos los grupos (y totalmente dinámico a partir de tercero), mientras que el proyecto traductor de los puntos ricos tiende a serlo menos.

2. A consecuencia de los planteamientos distintos en los proyectos global y de los puntos ricos, la coherencia es más bien baja.

3. Esta falta de coherencia parece indicar cierta dificultad de los sujetos para verbalizar su proyecto traductor utilizado para la traducción de los puntos ricos o bien una falta de planteamiento inicial.

4. La diferencia entre el dinamismo del proyecto traductor global y la tendencia hacia el estatismo del proyecto traductor de los puntos ricos parece indicar que los estudiantes (no tanto los traductores) son capaces de fijar un proyecto para la traducción del texto de acuerdo con la finalidad, pero sin embargo tienen dificultades al plantearse qué esperan conseguir al resolver cada problema de traducción y cómo esperan hacerlo.

5. El índice de dinamismo del proyecto traductor de los puntos ricos es el que ha obtenido un planteamiento menos dinámico y, en consecuencia, una formación más

enfocada hacia la resolución consciente y explícita de problemas de traducción podría mejorar la aceptabilidad de las traducciones.

18. Indicador *Índice de dinamismo traductor*

18.1. Caracterización del indicador

TABLA 18.1. Indicador *índice de dinamismo traductor*

ÍNDICE DE DINAMISMO TRADUCTOR (basado en PACTE, 2017c)	
Indicador (cruce de las variables <i>Conocimientos de traducción</i> y <i>Proyecto traductor</i>)	
Definición	Relación entre los conocimientos operativos y los conocimientos declarativos del traductor.
Hipótesis	O25. A mayor grado de competencia cultural, mayor es la concepción y el planteamiento comunicativo de la traducción.
Instrumentos	Cuestionario de conocimientos de traducción; cuestionario de problemas de traducción de índole cultural
Medición	Media entre el <i>índice de dinamismo de los conocimientos de traducción</i> , el <i>índice de dinamismo del proyecto traductor global</i> y el <i>índice de dinamismo del proyecto traductor de los puntos ricos</i>

El índice de dinamismo de la traducción pretende relacionar los indicadores de la variable *Conocimientos de traducción* y los de la variable *Proyecto traductor* (PACTE, 2011a, 2015, 2017c). De esta manera, se da cuenta de la relación entre los conocimientos operativos (*Proyecto traductor*) y los conocimientos declarativos (*Conocimientos de traducción*).

18.2. Medición

Este indicador se calcula a partir de los datos obtenidos en el *índice de dinamismo de los conocimientos de traducción*, el *índice de dinamismo del proyecto traductor global* y el *índice de dinamismo del proyecto traductor de los puntos ricos*. Se calcula la media de los tres valores. El valor resultante es el índice de dinamismo de la traducción. Se ofrece la media del grupo y la desviación estándar para cada grupo experimental.

18.3. Resultados

En la TABLA 18.2 se presentan los resultados del *índice de dinamismo traductor*.

TABLA 18.2. Media del *índice de dinamismo traductor* (desviación estándar entre paréntesis)

	Índice de dinamismo traductor
Primero	0,41 (0,41)
Segundo	0,52 (0,34)
Tercero	0,59 (0,27)
Cuarto	0,39 (0,27)
Traductores	0,55 (0,28)

Este índice presenta una evolución mixta: se da un salto creciente de primer a segundo curso, un cambio leve creciente de segundo a tercero y un salto decreciente importante de tercero a cuarto. La media de los estudiantes de cuarto dista de la de los traductores profesionales, a pesar de que a causa de la dispersión de los datos el test de la U de Mann-Whitney no considera significativa esta diferencia ($U = 26,000$; $p = 0,166$; contraste unilateral). Al observar si hay progresión en cuarto curso respecto a primero obtenemos que cuarto solamente dista $-0,02$ puntos de primero. Por tanto, consideramos que no hay progresión ($U = 51,500$; $p = 0,429$; contraste unilateral). Es destacable que la desviación estándar desciende a medida que avanza la formación, es decir hay menos diferencias entre los sujetos.

18.3.1. Aceptabilidad e índice de dinamismo traductor

Los resultados del cruce de la aceptabilidad y el *índice de dinamismo traductor* se presentan en la TABLA 18.3.

TABLA 18.3. Media de aceptabilidad según el *índice de dinamismo traductor*

	Índice de dinamismo traductor		
	Estático (-1 - -0,34)	Estático/dinámico (-0,33 - 0,33)	Dinámico (0,34 - 1)
Primero	0,40	0,17	0,21
Segundo	-	0,20	0,27
Tercero	-	0,30	0,36
Cuarto	-	0,35	0,50
Traductores	-	0,53	0,68

Se observa que la aceptabilidad de los grupos es mayor cuando la traducción es dinámica. El único caso que no sigue esta tendencia es el primer curso, en el cual la mayor aceptabilidad se registra en el polo estático. Al final de la formación, los estudiantes de cuarto curso no llegan a acercarse a las medias de los traductores profesionales.

18.4. Discusión de resultados

18.4.1. Contrastación de hipótesis

HIPÓTESIS OPERACIONAL: A MAYOR GRADO DE COMPETENCIA CULTURAL, MAYOR ES LA CONCEPCIÓN Y EL PLANTEAMIENTO COMUNICATIVO DE LA TRADUCCIÓN.

No podemos confirmar la hipótesis operacional, puesto que el indicador *índice de dinamismo traductor* sigue una evolución mixta, debido al salto decreciente de tercer a cuarto curso.

Como comentábamos en la contrastación de hipótesis de la variable *Proyecto traductor* (cf. 17.4.1. *Contrastación de hipótesis*), cuarto curso presenta un comportamiento anómalo en el índice de dinamismo del proyecto traductor de los puntos ricos (-0,22; TABLA 17.5). Al calcular la media con los otros dos indicadores para obtener el índice de dinamismo traductor, el resultado de cuarto curso sigue siendo bajo y causa la evolución mixta que describíamos. A pesar de haber identificado el comportamiento anómalo de cuarto curso, no podemos confirmar la hipótesis operacional, aunque consideramos pertinente considerar que hay cierta tendencia a que el dinamismo traductor ascienda a medida que avanza la formación, tal como también se obtuvo en el experimento de Adquisición de la Competencia Traductora, donde primer curso obtuvo un índice de 0,33, segundo de 0,62, tercero de 0,69 y cuarto de 0,72 (PACTE, 2015).

En cuanto al cruce de la aceptabilidad y el índice de dinamismo traductor, hemos constatado que a medida que avanza la formación la aceptabilidad asciende en las categorías estático/dinámico y dinámico. Además, a excepción de primer curso, la aceptabilidad es más alta en la categoría de índice traductor dinámico. Por ello, podemos considerar que a mayor grado de adquisición de la competencia cultural del traductor y a mayor concepción y planteamiento dinámico de la traducción, más alta es la aceptabilidad obtenida.

18.4.2. Conclusiones

Un planteamiento dinámico de la traducción conlleva una aceptabilidad más alta. De hecho, este planteamiento dinámico de la traducción significa que, cuando los conocimientos declarativos y los operativos (el proyecto traductor global y de los puntos ricos) son dinámicos, se obtiene una aceptabilidad mayor.

19. Relación entre variables

El objetivo de este apartado es el de medir la relación entre los indicadores de las distintas variables para comprender cómo interactúan las subcompetencias de la competencia traductora y de la competencia cultural al traducir problemas de traducción de índole cultural.

Presentaremos en primer lugar el método de medición que hemos utilizado y las restricciones que hemos impuesto a la hora de incluir los indicadores. En segundo lugar, presentaremos los resultados por variable y, finalmente, estableceremos las conclusiones más relevantes.

19.1. Medición

En nuestro estudio hemos diseñado indicadores cuyos datos se pueden clasificar en tres categorías:

Indicadores cuantitativos. Son indicadores cuyos datos se miden en escalas numéricas. Pueden ser ordinales (los valores son solamente números enteros) o continuos (pueden tener decimales). Por ejemplo, el *tiempo total invertido en consultas*, la *aceptabilidad*, el *índice de conocimientos sobre cultura alemana* y la *cantidad de consultas* pertenecen a este tipo.

Indicadores cualitativos. Los valores que toman estos indicadores son categorías nominales. Por ejemplo, las *secuencias de acciones* corresponden a este tipo.

Indicadores semicuantitativos. Son indicadores cualitativos convertidos en cuantitativos con el fin de hacerlos más eficientes a nivel estadístico. Mientras que en un indicador cualitativo solamente puede calcularse la frecuencia de cada categoría y la moda del grupo, en los indicadores semicuantitativos pueden calcularse estadísticos de tendencia central como la media y estadísticos de dispersión como la desviación estándar, así como aplicar test no paramétricos de estadística inferencial, aunque no son robustos como los indicadores cuantitativos. Esto puede verse si se calcula la mediana: el resultado es el valor numérico de una de las categorías del indicador. Indicadores como el *índice de dinamismo de la traducción del texto*, el *coeficiente de coherencia de los conocimientos de traducción* o el *índice de dinamismo del proyecto traductor de los puntos ricos* pertenecen a este tipo.

Para medir la relación entre los indicadores de las variables, hemos decidido restringir el cálculo a los indicadores cuantitativos por los siguientes motivos. En primer lugar, de los 27 indicadores que medimos en nuestro estudio, 19 son cuantitativos (el 70 %). Solamente cuatro son categóricos (el 15 %) y cuatro semicuantitativos (15 %). En consecuencia, consideramos que utilizar el 70 % de los indicadores del estudio es una muestra suficientemente amplia. En segundo lugar, para calcular la relación entre los indicadores categóricos y los cuantitativos, entre los semicuantitativos y los cuantitativos y entre los categóricos y los semicuantitativos sería necesario tratar los datos previamente y la cantidad de cálculos se dispararía. Consideramos que es un esfuerzo innecesario con una muestra del 70 % de los indicadores. Finalmente, al tener un único tipo de indicadores para medir la relación, su interpretación es mucho más sencilla, puesto que la escala de asociación entre cada par de indicadores es siempre la misma.

Al comprobar la distribución de los indicadores mediante el test de Kolmogórov-Smírnov, hemos observado que muchos de ellos no parecen seguir ninguna distribución probabilística concreta. En consecuencia, utilizamos el coeficiente de correlación de Spearman. A pesar de que en el caso de tener dos pares de indicadores que siguen una distribución probabilística como la normal podríamos utilizar la correlación de Pearson, esta distinción complicaría los cálculos. Además, el efecto que produciría utilizar la correlación de Spearman para indicadores distribuidos probabilísticamente es que el resultado sería más conservador que el de la correlación de Pearson y, a efectos estadísticos, es preferible tender hacia el conservadurismo.

Las correlaciones se calculan teniendo en cuenta todos los sujetos como un mismo grupo, no por curso. En este apartado no nos interesa la relación de los indicadores y el grado de adquisición de la competencia cultural, sino la relación general de un indicador con otro. Una vez calculadas las correlaciones para cada par de indicadores, decidimos fijar un nivel mínimo para considerarlas relevantes. Para correlaciones positivas, el nivel mínimo es el 0,5 y para correlaciones negativas es el -0,5. Además, solamente incluimos las correlaciones que sean estadísticamente significativas a nivel $p < 0,01$.

Para la interpretación de los resultados de las correlaciones, nos interesa especialmente identificar la relación de aquellas que son negativas, es decir cuando un indicador asciende el otro desciende. Puesto que la correlación no indica cuál asciende y cuál desciende, utilizaremos un diagrama de dispersión para considerarlo.

19.2. Resultados

En este apartado presentamos los resultados de las correlaciones superiores al nivel mínimo establecido. Los resultados están organizados por variable y por indicador.

19.2.1. Aceptabilidad

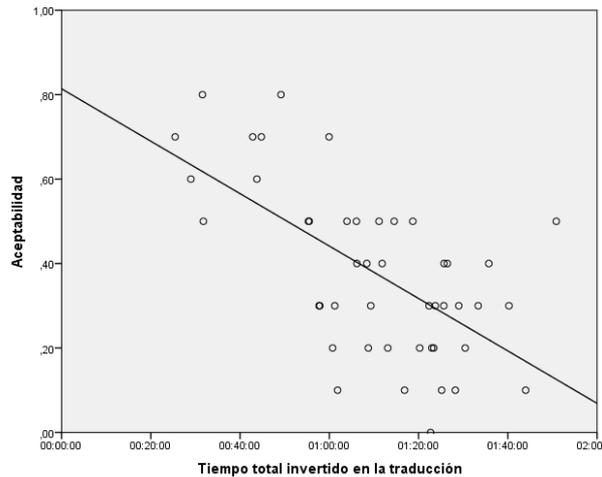
La TABLA 19.1 recoge las correlaciones para el indicador *aceptabilidad* que han superado los niveles mínimos.

TABLA 19.1. Correlaciones para el indicador *aceptabilidad*

Aceptabilidad	Variable con la cual se relaciona	Coefficiente de correlación	Significancia
Índice de conocimientos sobre cultura alemana	Conocimientos culturales	0,603	0,000
Índice de conocimientos culturales previos a la traducción de los culturemas	Conocimientos culturales	0,684	0,000
Coefficiente de satisfacción de las soluciones traductoras	Identificación y resolución de problemas de traducción de índole cultural	0,515	0,000
Tiempo total invertido en la traducción	Eficacia del proceso	-0,567	0,000

Los conocimientos culturales ascienden a medida que asciende la aceptabilidad, lo que significa que cuanto mayores son los conocimientos culturales, mayor es la aceptabilidad. Esta tendencia también se ha observado en el cruce de la aceptabilidad y el *índice de conocimientos sobre cultura alemana* (TABLA 9.11) y el *índice de conocimientos culturales previos a la traducción de los culturemas* (TABLA 9.16). La satisfacción con las soluciones también correlaciona positivamente con la aceptabilidad. Mediante un diagrama de dispersión hemos observado que, a mayor tiempo invertido en la traducción, menor es la aceptabilidad (FIGURA 19.1).

FIGURA 19.1. Diagrama de dispersión de la *aceptabilidad* y el *tiempo invertido en la traducción*



Como conclusiones para el indicador transversal queremos destacar que los conocimientos culturales hacen ascender la aceptabilidad e invertir mucho tiempo en la traducción la hace descender.

19.2.2. Variable *Conocimientos culturales*

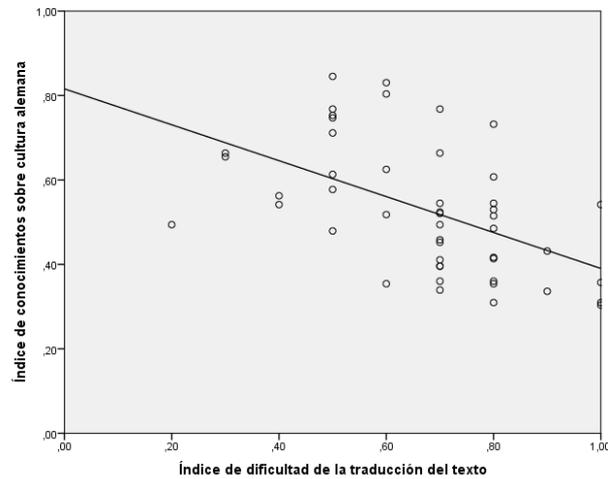
En la TABLA 19.2 se presentan las correlaciones del indicador *índice de conocimientos sobre cultura alemana*.

TABLA 19.2. Correlaciones para el indicador *índice de conocimientos sobre cultura alemana*

Índice de conocimientos sobre cultura alemana	Variable con la cual se relaciona	Coefficiente de correlación	Significancia
Aceptabilidad	-	0,603	0,000
Cantidad de culturemas caracterizados	Conocimientos culturales	0,556	0,000
Índice de conocimientos culturales previos a la traducción de los culturemas	Conocimientos culturales	0,692	0,000
Índice de dificultad de la traducción del texto	Identificación y resolución de problemas de traducción de índole cultural	-0,566	0,000
Identificación de culturemas como problemas de traducción	Identificación y resolución de problemas de traducción de índole cultural	-0,510	0,000
Coefficiente de satisfacción de las soluciones traductoras	Identificación y resolución de problemas de traducción de índole cultural	0,641	0,000
Tiempo invertido en la traducción	Eficacia del proceso traductor	-0,598	0,000

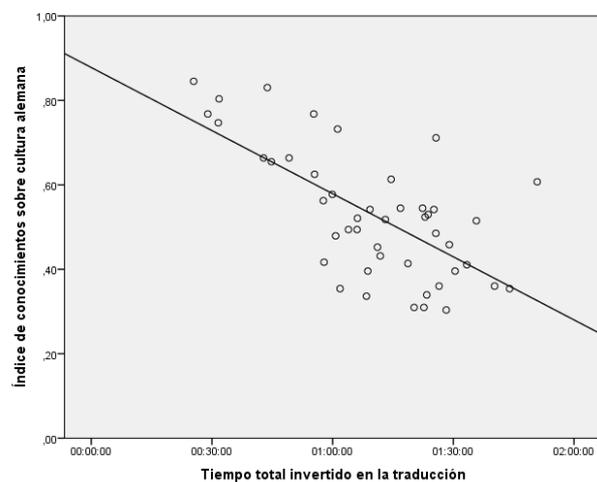
Hemos comentado la correlación entre el *índice de conocimientos sobre cultura alemana* y la aceptabilidad en la TABLA 19.1. Observamos que el índice correlaciona positivamente con los otros dos indicadores de la variable *Conocimientos culturales*, lo que puede interpretarse como que los conocimientos culturales mejoran la *caracterización de los culturemas*. Es destacable también que los conocimientos culturales hacen descender la dificultad del texto (FIGURA 19.2) y hacen ascender la satisfacción con las soluciones traductoras.

FIGURA 19.2. Diagrama de dispersión para el *índice de conocimientos sobre cultura alemana* y el *índice de dificultad de la traducción del texto*



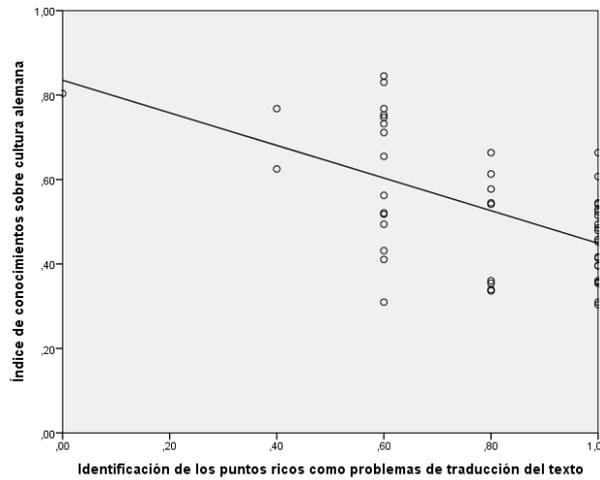
Consideramos muy relevante para el estudio que los conocimientos culturales hacen descender el *tiempo invertido en la traducción* (FIGURA 19.3) y por tanto colaboran en el ascenso de la eficacia del proceso traductor.

FIGURA 19.3. Diagrama de dispersión para el *índice de conocimientos sobre cultura alemana* y el *tiempo invertido en la traducción*



Finalmente, observamos que, a mayor cantidad de conocimientos culturales, menor es la *identificación de culturemas como problemas de traducción* (FIGURA 19.4) debido a que al conocer su significado e interpretación su traducción deja de ser un problema.

FIGURA 19.4. Diagrama de dispersión para el *índice de conocimientos sobre cultura alemana* y la *identificación de culturemas como problemas de traducción*



En la TABLA 19.3 se presentan las correlaciones para el indicador *Cantidad de culturemas caracterizados*.

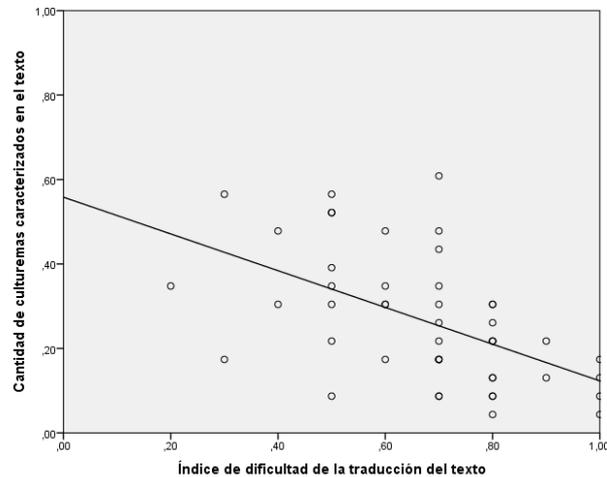
TABLA 19.3. Correlaciones para el indicador *cantidad de culturemas caracterizados*

Cantidad de culturemas caracterizados	Variable con la cual se relaciona	Coefficiente de correlación	Significancia
Índice de conocimientos sobre cultura alemana	Conocimientos culturales	0,556	0,000
Índice de conocimientos culturales previos a la traducción de los culturemas	Conocimientos culturales	0,609	0,000
Cantidad de culturemas identificados	Habilidad contrastiva cultural	0,693	0,000
Índice de dificultad de la traducción del texto	Identificación y resolución de problemas de traducción de índole cultural	-0,577	0,000

Ya hemos comentado en la TABLA 19.2 la correlación entre este indicador y el *índice de conocimientos sobre cultura alemana*. Como en ese índice, la *cantidad de culturemas caracterizados* correlaciona con los otros dos indicadores de la variable *Conocimientos culturales*. La posesión de conocimientos culturales hace ascender la *caracterización de los culturemas*. Además, este indicador hace descender la dificultad de la traducción del texto (FIGURA 19.5): a menor *cantidad de culturemas caracterizados*, mayor es la

dificultad de la traducción del texto. Probablemente, esto se deba a que una caracterización es indicador de unos conocimientos culturales avanzados que, al aplicarlos en la traducción, hacen descender la dificultad de esta.

FIGURA 19.5. Diagrama de dispersión para la *cantidad de culturemas caracterizados* y el *índice de dificultad de la traducción del texto*



Las correlaciones para el indicador *índice de conocimientos culturales previos a la traducción de los culturemas* se presentan en la TABLA 19.4.

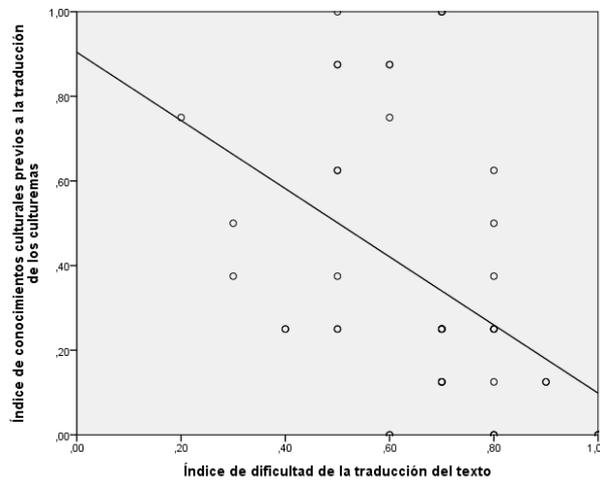
TABLA 19.4. Correlaciones para el indicador *índice de conocimientos culturales previos a la traducción de los culturemas*

Índice de conocimientos culturales previos a la traducción de los culturemas	Variable con la cual se relaciona	Coefficiente de correlación	Significancia
Aceptabilidad	-	0,684	0,000
Índice de conocimientos sobre cultura alemana	Conocimientos culturales	0,692	0,000
Cantidad de culturemas caracterizados	Conocimientos culturales	0,609	0,000
Cantidad de culturemas identificados	Habilidad contrastiva cultural	0,561	0,000
Tiempo invertido en consultas	Uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales	-0,569	0,000
Índice de dificultad de la traducción del texto	Identificación y resolución de problemas de traducción de índole cultural	-0,544	0,000
Coefficiente de satisfacción de las soluciones traductoras	Identificación y resolución de problemas de traducción de índole cultural	0,587	0,000
Tiempo total invertido en la traducción	Eficacia del proceso traductor	-0,636	0,000

La correlación de este índice con la aceptabilidad se comenta en la TABLA 19.1, con el *índice de conocimientos sobre cultura alemana* en la TABLA 19.2, con la *cantidad de culturemas caracterizados* en la TABLA 19.3.

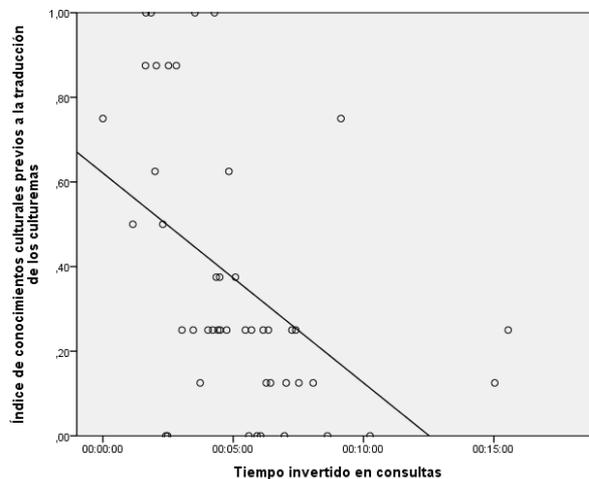
El *índice de conocimientos culturales previos a la traducción de los culturemas* también correlaciona positivamente con un indicador de la variable *Habilidad contrastiva cultural*: la *cantidad de culturemas identificados*. Esto indica que los conocimientos culturales ayudan en la identificación de los culturemas. También ayudan a obtener soluciones más satisfactorias y a descender la dificultad de la traducción del texto (FIGURA 19.6).

FIGURA 19.6. Diagrama de dispersión para el *índice de conocimientos culturales previos a la traducción de los culturemas* y el *índice de dificultad de la traducción del texto*



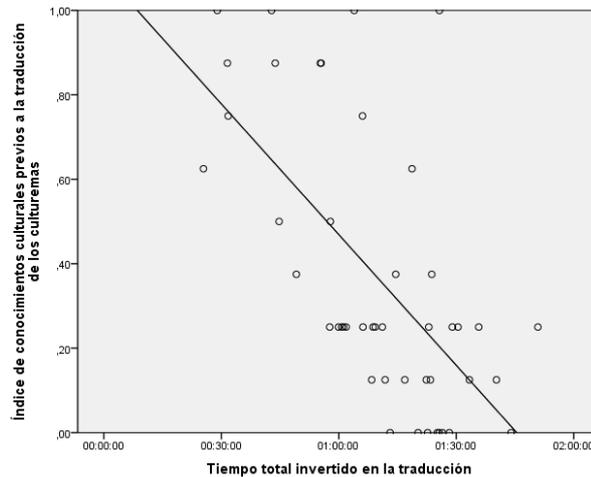
El índice también hace descender el *tiempo invertido en consultas* (FIGURA 19.7) así como el tiempo total invertido en la traducción (FIGURA 19.8).

FIGURA 19.7. Diagrama de dispersión para el *índice de conocimientos culturales previos a la traducción de los culturemas* y el *tiempo invertido en consultas*



Al poseerse conocimientos culturales sobre los culturemas que se van a traducir, no es necesario consultar tantas fuentes de documentación, por lo que se reduce el *tiempo invertido en consultas* y en consecuencia también desciende el *tiempo invertido en la traducción*.

FIGURA 19.8. Diagrama de dispersión para el *índice de conocimientos culturales previos a la traducción de los culturemas* y el *tiempo invertido en la traducción*



Como conclusiones de la variable, queremos destacar los siguientes aspectos. Los conocimientos culturales ayudan a la caracterización de los culturemas, así como a su identificación. Poseer conocimientos culturales hace descender el *tiempo invertido en consultas* y en consecuencia desciende también el tiempo invertido en la traducción. Los sujetos que tienen unos conocimientos culturales bien desarrollados y son capaces de caracterizar adecuadamente los culturemas están más satisfechos con sus soluciones y la aceptabilidad de estas es mayor. En consecuencia, la percepción de la dificultad de la traducción del texto es menor para estos sujetos.

19.2.3. Variable Habilidad contrastiva cultural

Las correlaciones para el indicador *cantidad de culturemas identificados* se recogen en la TABLA 19.5.

TABLA 19.5. Correlaciones para el indicador *cantidad de culturemas identificados*

Cantidad de culturemas identificados	Variable con la cual se relaciona	Coefficiente de correlación	Significancia
Cantidad de culturemas caracterizados	Conocimientos culturales	0,561	0,000
Índice de conocimientos culturales previos a la traducción de los culturemas	Conocimientos culturales	0,693	0,000

Las correlaciones de la *cantidad de culturemas identificados* se han comentado ya en la TABLA 19.3 en el caso de la *cantidad de culturemas caracterizados* y en la TABLA 19.4 en el caso del *índice de conocimientos culturales previos a la traducción de los culturemas*. En general, podemos destacar que la identificación de los culturemas está relacionada con la caracterización: con unos buenos conocimientos culturales la caracterización asciende.

En la TABLA 19.6 se presentan las correlaciones para el *indicador índice de movilización de los recursos culturales*.

TABLA 19.6. Correlaciones para el indicador *índice de movilización de los recursos culturales*

Índice de movilización de los recursos culturales	Variable con la cual se relaciona	Coefficiente de correlación	Significancia
Coefficiente de satisfacción de las soluciones traductoras	Identificación y resolución de problemas de traducción de índole cultural	0,528	0,000

Los sujetos cuyo *índice de movilización de los recursos culturales* es alto y que por tanto utilizan estrategias basadas en recursos culturales internos están más satisfechos con sus soluciones traductoras.

Como conclusiones de esta variable, destacamos los siguientes aspectos. La *habilidad contrastiva cultural* está estrechamente vinculada a los *conocimientos culturales*, puesto que se benefician de ellos para la identificación y al mismo tiempo los benefician para la caracterización. Además, el desarrollo de la *habilidad contrastiva cultural* y del uso de estrategias basadas en recursos culturales internos mejora la satisfacción de los sujetos con sus soluciones.

19.2.4. Variable Componentes actitudinales culturales

No se han encontrado correlaciones superiores al nivel mínimo establecido ni con una significancia menor al 0,01 para los indicadores de esta variable.

19.2.5. Variable Uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales

No se han encontrado correlaciones superiores al nivel mínimo establecido ni con una significancia menor al 0,01 para el indicador *variedad de consultas*.

En la TABLA 19.7 se recogen las correlaciones para el indicador *variedad de recursos*.

TABLA 19.7. Correlaciones para el indicador *variedad de recursos*

Variedad de recursos	Variable con la cual se relaciona	Coefficiente de correlación	Significancia
Cantidad de consultas	Uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales	0,599	0,000

A mayor *cantidad de consultas*, mayor es la *variedad de recursos*. Esto indica que las consultas no suelen hacerse en los mismos recursos, sino que se reparten.

Las correlaciones para el indicador *cantidad de consultas* se presentan en la TABLA 19.8.

TABLA 19.8. Correlaciones para el indicador *cantidad de consultas*

Cantidad de consultas	Variable con la cual se relaciona	Coefficiente de correlación	Significancia
Variedad de recursos	Uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales	0,599	0,000
Tiempo invertido en consultas	Uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales	0,803	0,000
Tiempo invertido en la traducción	Eficacia del proceso traductor	0,651	0,000

La correlación entre la *cantidad de consultas* y la *variedad de recursos* se presenta en la TABLA 19.7. Lógicamente, a mayor *cantidad de consultas*, mayor es el *tiempo*

invertido en consultas y por extensión mayor es también el tiempo total invertido en la traducción.

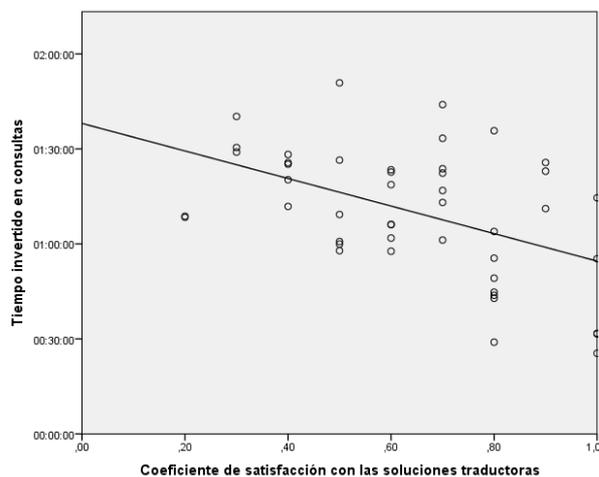
La TABLA 19.9 recoge las correlaciones para el indicador *tiempo invertido en consultas*.

TABLA 19.9. Correlaciones para el indicador *tiempo invertido en consultas*

Tiempo invertido en consultas	Variable con la cual se relaciona	Coefficiente de correlación	Significancia
Índice de conocimientos culturales previos a la traducción de los culturemas	Conocimientos culturales	-0,569	0,000
Cantidad de consultas	Uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales	0,803	0,000
Coefficiente de satisfacción de las soluciones traductoras	Identificación y resolución de problemas de traducción de índole cultural	-0,519	0,000
Tiempo invertido en la traducción	Eficacia del proceso traductor	0,748	0,000

La correlación entre el *tiempo invertido en consultas* y el *índice de conocimientos culturales previos a la traducción de los culturemas* se comenta en la TABLA 19.4 y la correlación con la *cantidad de consultas* en la TABLA 19.8. Al ascender el *tiempo invertido en consultas*, asciende también el *tiempo invertido en la traducción* (FIGURA 19.9). Es destacable la correlación negativa con la satisfacción con las soluciones: a mayor *tiempo invertido en consultas* menor es la satisfacción con las soluciones. Al invertirse mucho tiempo en consultas disminuye la confianza en las soluciones.

FIGURA 19.9. Diagrama de dispersión para el *tiempo invertido en consultas* y el *coeficiente de satisfacción de las soluciones traductoras*



Como conclusiones de la variable, queremos destacar los siguientes aspectos. El uso intensivo de recursos de documentación hace ascender el *tiempo invertido en la traducción*, lo que hace descender la eficacia del proceso traductor. Las consultas no se concentran en pocos recursos, sino que se distribuyen, pues a mayor *cantidad de consultas* mayor es la *variedad de recursos*. Dedicar mucho tiempo a realizar consultas reduce la satisfacción con las soluciones traductoras, posiblemente por una disminución de la confianza.

19.2.6. Variable Toma de decisiones

Los indicadores de esta variable son cualitativos. Por este motivo, no se han incluido en el cálculo de las correlaciones.

19.2.7. Variable Identificación y resolución de problemas de traducción de índole cultural

Las correlaciones para el indicador *índice de dificultad de la traducción del texto* se presentan en la TABLA 19.10.

TABLA 19.10. Correlaciones para el indicador *índice de dificultad de la traducción del texto*

Índice de dificultad de la traducción del texto	Variable con la cual se relaciona	Coefficiente de correlación	Significancia
Índice de conocimientos sobre cultura alemana	Conocimientos culturales	-0,566	0,000
Cantidad de culturemas caracterizados	Conocimientos culturales	-0,577	0,000
Índice de conocimientos culturales previos a la traducción de los culturemas	Conocimientos culturales	-0,544	0,000

La correlación de este indicador con el *índice de conocimientos sobre cultura alemana* se presenta en la TABLA 19.2, la correlación con la *cantidad de culturemas caracterizados* se comenta en la TABLA 19.3 y el *índice de conocimientos culturales previos a la traducción de los culturemas* en la TABLA 19.4. Es muy destacable que los tres indicadores de la variable *Conocimientos culturales* hacen descender la dificultad percibida de la traducción del texto.

La TABLA 19.11 recoge las correlaciones para el indicador *identificación de culturemas como problemas de traducción*.

TABLA 19.11. Correlaciones para el indicador *identificación de culturemas como problemas de traducción*

Identificación de culturemas como problemas de traducción	Variable con la cual se relaciona	Coefficiente de correlación	Significancia
Índice de conocimientos sobre cultura alemana	Conocimientos culturales	-0,510	0,000

La correlación que presenta la TABLA 19.11 se comenta en la TABLA 19.2. Como comentábamos anteriormente, los puntos ricos se identifican en menor medida como problemas de traducción cuanto mayores son los conocimientos sobre cultura alemana.

Las correlaciones para el indicador *coeficiente de satisfacción de las soluciones traductorales* se presentan en la TABLA 19.12.

TABLA 19.12. Correlaciones para el indicador *coeficiente de satisfacción de las soluciones traductorales*

Coefficiente de satisfacción de las soluciones traductorales	Variable con la cual se relaciona	Coefficiente de correlación	Significancia
Aceptabilidad	-	0,515	0,000
Índice de conocimientos sobre cultura alemana	Conocimientos culturales	0,641	0,000
Índice de conocimientos culturales previos a la traducción de los culturemas	Conocimientos culturales	0,587	0,000
Índice de movilización de los recursos culturales	Habilidad contrastiva cultural	0,528	0,000
Tiempo invertido en consultas	Uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales	-0,519	0,000

La correlación de este indicador con la aceptabilidad se comenta en la TABLA 19.1, la correlación con el *índice de conocimientos sobre cultura alemana* en la TABLA 19.2, con el *índice de conocimientos culturales previos a la traducción de los culturemas* en la TABLA 19.4, con la *cantidad de consultas* en la TABLA 19.8 y con el *tiempo invertido en consultas* en la TABLA 19.9. La satisfacción asciende con la aceptabilidad y con el uso de estrategias basadas en los recursos culturales internos. Al tener una buena base de conocimientos culturales también asciende la satisfacción con las soluciones puesto que la confianza debe de ser mayor. Sin embargo, los largos períodos de tiempo dedicados a consultas descienden la confianza en las soluciones y por tanto la satisfacción es menor.

Como conclusiones de la variable, destacamos que los conocimientos culturales hacen descender la dificultad percibida de la traducción del texto y hacen ascender la

satisfacción con las soluciones. Sin embargo, los sujetos que invierten mucho tiempo en consultas están menos satisfechos con las soluciones que ofrecen debido a que su confianza disminuye.

19.2.8. Variable Eficacia del proceso traductor

En la TABLA 19.13 se recogen las correlaciones para el indicador *tiempo invertido en la traducción*.

TABLA 19.13. Correlaciones para el indicador *tiempo invertido en la traducción*

Tiempo invertido en la traducción	Variable con la cual se relaciona	Coefficiente de correlación	Significancia
Aceptabilidad	-	-0,576	0,000
Índice de conocimientos sobre cultura alemana	Conocimientos culturales	-0,598	0,000
Índice de conocimientos culturales previos a la traducción de los culturemas	Conocimientos culturales	-0,636	0,000
Cantidad de consultas	Uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales	0,651	0,000
Tiempo invertido en consultas	Uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales	0,748	0,000

Las correlación de este indicador con la *aceptabilidad* se presenta en la TABLA 19.1, con el *índice de conocimientos sobre cultura alemana* en la TABLA 19.2, con el *índice de conocimientos culturales previos en la traducción de los culturemas* en la TABLA 19.4, con la *cantidad de consultas* en la TABLA 19.8 y con el *tiempo invertido en consultas* en la TABLA 19.9. Es destacable que el hecho de poseer conocimientos culturales hace descender el *tiempo invertido en la traducción*, mientras que no tenerlos y consultar recursos de documentación hace aumentar el tiempo invertido, haciendo así descender la eficacia del proceso traductor.

Como conclusiones de esta variable, destacamos que los conocimientos culturales hacen descender el tiempo invertido en la traducción, pues la solución a los culturemas se encuentra con mayor rapidez, mientras que el uso de consultas para adquirir esos conocimientos hace ascender el tiempo invertido.

19.2.9. Variable Conocimientos de traducción

No se han encontrado correlaciones superiores al nivel mínimo establecido ni con una significancia menor al 0,01 para los indicadores de esta variable.

19.2.10. Variable Proyecto traductor

Los indicadores de esta variable son semicuantitativos. Por este motivo, no se han incluido en el cálculo de las correlaciones.

19.2.11. Indicador Índice de dinamismo traductor

No se han encontrado correlaciones superiores al nivel mínimo establecido ni con una significancia menor al 0,01 para este indicador.

19.3. Discusión de resultados

En el análisis de las correlaciones hemos observado los aspectos que destacamos a continuación.

1. La posesión de conocimientos culturales ayuda a ascender la aceptabilidad de las traducciones y la satisfacción con las soluciones traductoras.

2. Al poseer conocimientos culturales, la identificación y la caracterización de los culturemas mejora, lo que hace disminuir la identificación de los puntos ricos como problemas de traducción.

3. Al identificar menos problemas de traducción, la percepción de la dificultad de la traducción también desciende.

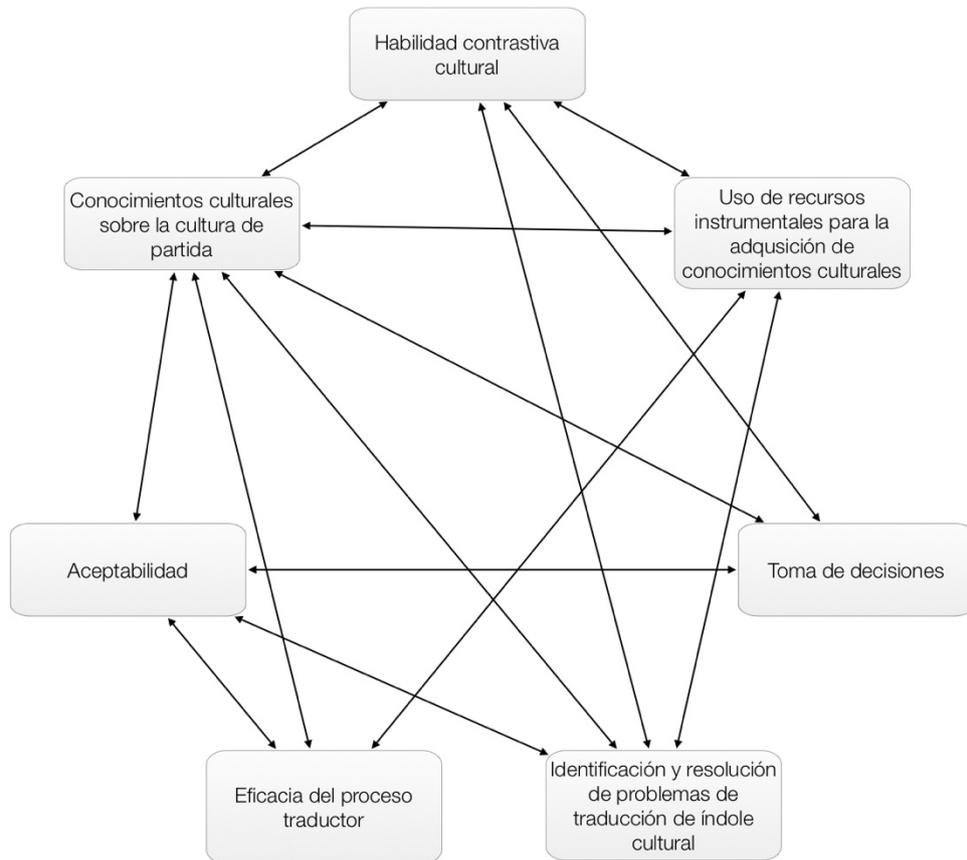
4. La posesión de conocimientos culturales hace descender el tiempo invertido en la traducción, pues las soluciones se encuentran con mayor rapidez y sin invertir mucho tiempo en consultas. Por tanto, benefician a la eficacia del proceso traductor.

5. El uso de la habilidad contrastiva basada en estrategias de apoyo interno mejora la satisfacción con las soluciones.

6. El uso intensivo de recursos de documentación hace descender la satisfacción, posiblemente porque con una gran cantidad de consultas y de tiempo invertido en consultas disminuye la confianza en las soluciones propuestas, además de hacer descender la aceptabilidad y por extensión también la eficacia del proceso traductor.

Mediante el análisis de las variables con las cuales se relaciona cada indicador, hemos podido determinar qué variables se vinculan entre sí. El resultado se presenta en la Figura 19.10.

Figura 19.10. Diagrama de relaciones entre variables



Los *Conocimientos culturales* es la variable que se relaciona con todas las variables analizadas, seguida de la *Identificación y resolución de los problemas de traducción de índole cultural* (4 variables relacionadas), la *aceptabilidad*, la *Eficacia del proceso traductor* y el *Uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales* (3 variables relacionadas en cada caso).

La variable con menos relaciones es la *Habilidad contrastiva cultural*. Aunque su relación con el *Uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales* no se ha observado en este análisis, se ha constatado en 12.3.5. *Modelización del índice de movilización de recursos culturales a partir de los indicadores de la variable Uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales*.

Conclusiones

Como apuntábamos en la introducción, el objetivo general de la tesis ha sido investigar cómo se adquiere la competencia cultural del traductor. Para tal fin, establecimos tres objetivos específicos:

1. Identificar los rasgos que caracterizan el concepto de cultura y sus implicaciones para la traducción.
2. Identificar los rasgos que caracterizan la competencia cultural del traductor.
3. Identificar los rasgos que caracterizan la adquisición de la competencia cultural del traductor.

Para alcanzar el objetivo general se ha llevado a cabo un estudio experimental sobre la adquisición de la competencia cultural del traductor.

A continuación, estableceremos, en primer lugar, las conclusiones de la tesis para cada uno de los objetivos específicos. En segundo lugar, presentaremos las aportaciones metodológicas y las perspectivas de investigación.

1. Identificación de los rasgos que caracterizan el concepto de cultura y sus implicaciones para la traducción

Para identificar los rasgos que caracterizan el concepto de cultura y sus implicaciones para la traducción nos hemos centrado en dos ámbitos: 1) en las Ciencias sociales, y 2) en la Traductología. En el caso de las Ciencias sociales, hemos analizado los distintos tipos definitorios del concepto de cultura a lo largo del siglo XX, hemos analizado los enfoques que estudian la cultura en Antropología cultural y hemos revisado las aportaciones más relevantes en las investigaciones empíricas sobre el estudio de la cultura en Cognición social. En el caso de la Traductología, hemos analizado las distintas definiciones de cultura identificadas por Amigo Extremera (2007), la concepción de la cultura en los enfoques traductológicos y las propuestas sobre la traducción de referentes culturales. Desglosamos a continuación las conclusiones fundamentales.

1. Identificación de las características del concepto de cultura

1. *Incorporación de una concepción dinámica del concepto de cultura en Traductología.* Hemos constatado que en Ciencias sociales la mayoría de tipos

definitorios que describen el concepto de cultura lo hacen de manera estática, como si la cultura se transmitiera de generación en generación sin modificaciones. También se concibe de modo estático el papel del individuo frente a la cultura, como si esta se tratara de un conjunto de normas que han sido impuestas al individuo y este no tiene ningún tipo de poder de decisión sobre ellas ni libertad de actuación. Sin embargo, aunque presente en las definiciones hasta finales del siglo XX, esta tendencia hacia el estatismo tiende a desaparecer si se analizan los enfoques que han estudiado el concepto de cultura en Antropología cultural. Por ello, hemos propuesto que, al plantear una definición del concepto de cultura para la Traductología, se incorpore un planteamiento dinámico que tenga en cuenta la evolución y el cambio en las culturas mediante los procesos de difusión de rasgos culturales.

2. Planteamiento de una definición híbrida del concepto de cultura en Traductología.

Al revisar los tipos definitorios del concepto de cultura en Ciencias sociales desde el siglo XX, hemos constatado que las definiciones más completas surgen de la hibridación de los distintos tipos definitorios, ya que mediante la hibridación se complementan las limitaciones de cada tipo definitorio, obteniendo así una concepción amplia y dinámica. Tal como apunta Amigo Extremera (2007; cf. 2.1. *Definiciones del concepto de cultura en Traductología*), las definiciones del concepto de cultura que se aportan en Traductología destacan un único rasgo definitorio. Se constata que hay una falta de hibridación. Por tanto, el concepto de cultura en Traductología debería surgir de una hibridación de tipos definitorios con el fin de describir el concepto incluyendo el máximo de aspectos. Según Hecht, Baldwin y Faulkner (2006, p. 66), el núcleo central de la definición del concepto de cultura debe partir de la hibridación de los tipos definitorios estructural (cultura como sistema de elementos), funcionalista (cultura como herramienta para alcanzar un fin específico) y procedimental (desarrollo de la construcción social de la cultura). En consecuencia, en nuestra propuesta de definición de cultura procuramos incorporar estos tres tipos definitorios.

3. Establecimiento de una definición general del concepto de cultura para la definición propia de la Traductología. La multitud de tipos definitorios que se ha utilizado para definir el concepto de cultura en Ciencias sociales a lo largo del siglo XX constatan la necesidad de establecer una definición general del concepto de cultura que permita la comprensión del concepto en cada disciplina. En esta línea se sitúan las propuestas de Kroeber y Kluckhohn (1952) y Hecht, Baldwin y Faulkner (2006), quienes

plantean la utilidad de una definición general de este concepto para que los investigadores en Ciencias sociales compartan una definición que sea suficientemente amplia como para albergar todos los aspectos que se investigan en la disciplina. A partir de la definición general, el investigador podría especificar el concepto de cultura a su campo de estudio sin contradecir la definición general compartida. Constatamos que las propuestas de Kroeber y Kluckhohn y la de Hecht, Baldwin y Faulkner son trasladables a la Traductología. En el caso de la Traductología, hemos observado que algunos autores, como Amigo Extremera (2007), proponen la definición del concepto de cultura para ámbitos de investigación específicos, como la Traductología cognitiva. Sin embargo, sin una definición general de la cual partan otras definiciones específicas para cada ámbito de investigación probablemente se seguirán proponiendo definiciones que incluso lleguen a ser contradictorias dentro de la misma disciplina. Por tanto, consideramos que la formulación de una definición general del concepto de cultura en nuestra disciplina supondría un avance relevante al establecer un marco común para la comprensión de un concepto tan frecuentemente utilizado.

4. *Incorporación del individuo en la definición del concepto de cultura en Traductología.* A diferencia de ciertas definiciones del concepto de cultura en las cuales se describe el grupo de individuos como una entidad homogénea, tal como han constatado los estudios empíricos realizados en Cognición social el individuo es el agente principal en el proceso de percepción, codificación, atribución e interpretación de otros individuos, ya sean de la misma o de otras culturas. Mediante su autoconcepto, sus intenciones y sus expectativas, el individuo es un agente activo que puede orientarse por las normas culturales que ha adquirido o bien puede distanciarse de ellas y puede basarse en sí mismo para la percepción de otros individuos. La importancia del individuo se ha dejado de lado en muchas ocasiones al tratar el concepto de cultura en Traductología y consideramos que debe ser un componente central en la definición de cultura.

5. *Utilización del concepto de culturema.* Hemos constatado que el uso del concepto de culturema aporta una concepción más dinámica que otras propuestas de referentes culturales como las de Nida (1945), Vlájov y Florín (1970, 1980) o Newmark (1988). Estas propuestas se centran en los productos culturales (los aspectos más visibles de la cultura), mientras que los culturemas vinculan los productos culturales con las atribuciones cognitivas del grupo (los menos visibles). En consecuencia, los culturemas están relacionados con los problemas de intencionalidad, puesto que la atribución

cognitiva implícita de una cultura puede ser distinta de otra. El concepto de culturema se acerca más a las propuestas realizadas en Cognición social a favor de incluir aspectos internos y externos del individuo en el estudio de la cultura (D'Andrade, 1995, Shepherd, 2011, Ratner, 2013).

2. Formulación de una propuesta de definición del concepto de cultura en Traductología

Mediante la revisión de las definiciones de cultura en Ciencias sociales a partir del siglo XX, el análisis de los enfoques antropológicos que estudian la cultura, las investigaciones realizadas en Cognición social y la concepción de la cultura en Traductología, hemos propuesto una definición del concepto de cultura de la siguiente manera:

Una cultura es un sistema dinámico de valores y modelos de comportamiento adquirido socialmente, compartido por un grupo de individuos y desarrollado cognitivamente. Mediante este sistema, el grupo de individuos percibe y modifica el mundo natural y artificial, desarrolla subsistemas para la organización del comportamiento, del mundo natural, del patrimonio, de las estructuras sociales y de las necesidades comunicativas. Una cultura está en constante cambio mediante el contacto con otros sistemas culturales y con los cambios en el mundo natural con el cual interactúa.

Consideramos que la cultura funciona como un sistema de cohesión para un grupo de individuos, guía los procesos de percepción, atribución, interpretación y toma de decisiones, y favorece ciertas actitudes. También provee al grupo de individuos de un marco común para percibir, modificar e interpretar el mundo y, en consecuencia, para establecer una realidad compartida, aunque desarrollada individualmente, con la cual cada individuo desarrolla una relación única y personal de acuerdo con su propio autoconcepto.

2. Identificación de los rasgos que caracterizan la competencia cultural del traductor

Hemos realizado una revisión de las distintas propuestas de modelos de competencia (inter)cultural del traductor con el fin de proponer un modelo propio. Las conclusiones a las cuales hemos llegado son las siguientes.

1. Identificación de limitaciones en los modelos de competencia (inter)cultural del traductor

Hemos constatado que no existen grandes diferencias en la concepción de la competencia (inter)cultural del traductor independientemente de la denominación utilizada (cultural o intercultural) y hemos identificado las siguientes limitaciones.

1. *Falta de consenso en la denominación de la competencia.* Frente a la diversidad de opiniones en cuanto a la denominación de la competencia como cultural o intercultural, hemos decidido denominar esta competencia cultural, excepto cuando nos referimos a las propuestas de otros autores, que la denominamos (inter)cultural, de acuerdo con la consideración de Rathje (2009) sobre la tautología de las denominaciones *intercultural* o *transcultural*, puesto que todo proceso cultural surge de un contacto entre individuos o grupos de culturas distintas.

2. *Falta de dinamismo en las definiciones del concepto de cultura en las cuales se basan los modelos de competencia (inter)cultural del traductor.* Hemos constatado que la mayoría de definiciones del concepto de cultura que sirven de base para los modelos de competencia (inter)cultural del traductor son de tipo estructural (Tylor, 1871; Geertz, 1973; Nida, 1994; Triandis, 1995) a excepción de la de Malinowski (1931), que es estructural y parcialmente procedimental, y la de Göhring (1978), que es de tipo funcionalista. Además, hemos observado que todas las definiciones a excepción de la de Malinowski (1931) corresponden a un único tipo definitorio, lo que indica una falta de imbricación de tipos definitorios y de dinamismo del concepto de cultura. En consecuencia, no dan cuenta de la complejidad del concepto de cultura y, por ello, usamos nuestra propuesta de definición del concepto de cultura como base para nuestra propuesta de modelo de competencia cultural del traductor.

3. *Falta de vinculación entre los modelos de competencia (inter)cultural del traductor y los modelos de competencia traductora.* Hemos constatado que ninguno de los modelos de competencia (inter)cultural del traductor propuestos se vincula con la

competencia traductora. Sin embargo, la mayoría de modelos de competencia traductora incluyen aspectos culturales. Por tanto, constatamos la necesidad de vincular la competencia cultural del traductor con la competencia traductora y la necesidad de proponer un modelo de competencia cultural a partir de la competencia traductora.

4. *Falta de validación de las propuestas de modelo de competencia (inter)cultural del traductor.* Hemos constatado que ninguna de las propuestas de modelos de competencia (inter)cultural del traductor ha sido validada empíricamente. Solamente el modelo de Yarosh (2012) se ha sometido a validación empírica, pero con limitaciones en el diseño de la validación y, además, se hizo de manera indirecta, puesto que el objetivo principal fue la validación de dos instrumentos para medir el nivel de desempeño de la competencia intercultural del traductor.

5. *Inclusión de aspectos que no son propios de la competencia cultural.* Hemos observado que algunos modelos de competencia (inter)cultural incluyen aspectos como: el conocimiento de las características de los géneros textuales en las culturas de partida y de llegada, conocimientos de traducción relacionados con la importancia del receptor de la traducción, el papel del traductor en las culturas de trabajo o la elección de una estrategia traductora general (Witte, 2000, 2005, 2008, 2017; PICT, 2012b; Yarosh, 2012, 2015). Por nuestra parte, hemos considerado que los géneros textuales se deberían ubicar en la *subcompetencia bilingüe* de la competencia traductora del modelo de PACTE (2003; Hurtado Albir, 2017a), ya que los géneros textuales se asocian con una lengua-cultura y nuestra propuesta de modelo de competencia cultural del traductor se basa en una definición de cultura que tiene en cuenta cualquier nivel cultural posible. En el caso de los conocimientos de traducción, consideramos que estos forman parte de cualquier acto traductor y, en consecuencia, deberían vincularse a las subcompetencias *conocimientos de traducción* y *estratégica* del modelo de competencia traductora de PACTE (2003; Hurtado Albir, 2017a).

2. Formulación de una propuesta de modelo de competencia cultural del traductor

A partir de la identificación de las limitaciones de los modelos de competencia (inter)cultural del traductor, hemos formulado una propuesta de modelo de competencia cultural del traductor.

1. *Definición de competencia cultural del traductor.* A partir de las propuestas de modelos de competencia (inter)cultural del traductor, hemos definido la competencia cultural del traductor como (Olalla-Soler, 2015a, p. 94; traducción propia):

La capacidad del traductor de movilizar y contrastar los conocimientos sobre la cultura de partida y los de la cultura de llegada en relación con un fenómeno cultural percibido en el texto original con el fin de llegar a una solución aceptable en el texto meta. La competencia cultural del traductor está en constante relación con las subcompetencias que forman la competencia traductora.

2. *Subcompetencias de la competencia cultural del traductor.* Nuestra propuesta de modelo incluye las siguientes subcompetencias: *conocimientos culturales, habilidades de adquisición de conocimientos culturales, habilidad contrastiva cultural y componentes actitudinales culturales.*

3. *Relación entre la competencia cultural del traductor y la competencia traductora.* Consideramos que la competencia cultural está vinculada a la competencia traductora y a las subcompetencias que la forman. Por ejemplo, puede activarse la *subcompetencia bilingüe* si el traductor debe solucionar algún problema relacionado con la comprensión o reexpresión de la lengua o de aspectos textuales. Para ofrecer una solución adecuada el traductor debe reconocer la finalidad de la traducción y el receptor prototípico de la traducción. Para ello, activará la *subcompetencia conocimientos de traducción*. La *subcompetencia estratégica* regula el vínculo entre la competencia traductora y la competencia cultural. Como en el proceso de resolución de cualquier problema de traducción, el resto de subcompetencias se activan de acuerdo con las necesidades específicas del traductor.

El modelo propuesto ha servido de base para definir las hipótesis teóricas del experimento sobre adquisición de la competencia cultural del traductor.

3. Identificación de los rasgos que caracterizan la adquisición de la competencia cultural del traductor. Conclusiones del estudio empírico

Para identificar los rasgos que caracterizan la adquisición de la competencia cultural del traductor, hemos llevado a cabo una investigación de tipo conceptual y un estudio

empírico: (1) desde el punto de vista conceptual, hemos revisado las propuestas relacionadas con la adquisición de la competencia cultural del traductor; (2) desde el punto de vista empírico, hemos realizado un estudio experimental sobre la adquisición de la competencia cultural del traductor en la formación alemán-español. Reseñamos a continuación las conclusiones más importantes de ambos estudios.

3.1. Conclusiones de la revisión de las propuestas de adquisición de la competencia cultural del traductor

1. *Falta de propuestas de modelos de adquisición de la competencia cultural del traductor.* Hemos constatado que no existen propuestas de modelos de adquisición de la competencia cultural del traductor. Hasta la fecha, solamente se han propuesto fases de adquisición, como las de Witte (2000, 2008), Katan (2009b) y Cnyrim (2016), aunque ninguna de ellas ha sido validada empíricamente. También se han propuesto niveles de desempeño, como los de PICT (2012b) y Yarosh (2012, 2015). Solamente la propuesta de Yarosh se ha sometido a validación empírica, aunque, como hemos señalado, con ciertas limitaciones.

2. *Heterogeneidad en los estudios empíricos sobre la adquisición de la competencia (inter)cultural.* Se han realizado varios estudios empíricos cuyos objetivos son muy heterogéneos: identificar deficiencias y problemas de traducción de índole cultural, medir el nivel de competencia cultural en estudiantes, validar instrumentos de medición, recabar información sobre la enseñanza de la competencia cultural del traductor, etc. A pesar de la variedad de objetivos, ninguno de los estudios llevados a cabo pretende estudiar el proceso de adquisición de la competencia cultural del traductor.

3. *Falta de base empírica en las propuestas didácticas sobre la adquisición de la competencia cultural en la formación de traductores.* Hemos constatado que las propuestas didácticas para la adquisición de la competencia cultural del traductor en la formación de traductores no se basan en estudios empíricos sobre la adquisición de la competencia cultural. Además, los aspectos didácticos tratados son heterogéneos: contenidos formativos, métodos de enseñanza, objetivos de aprendizaje, tareas formativas, materiales didácticos, evaluación, etc.

4. *Falta de descripción de la adquisición de la competencia cultural del traductor.* Hemos identificado una falta de descripción de la adquisición de la competencia cultural del traductor. En consecuencia, basándonos en la descripción de la adquisición de la

competencia traductora de PACTE (2017i), hemos considerado que la adquisición de la competencia cultural del traductor es un proceso dinámico y no lineal que consiste en la reestructuración de las subcompetencias de la competencia cultural con la finalidad de traducir adecuadamente los problemas de traducción de índole cultural de un texto de acuerdo con un encargo determinado (PACTE, 2017i).

Esta descripción ha servido para definir las hipótesis teóricas del estudio empírico sobre la adquisición de la competencia cultural del traductor.

3.2. Conclusiones del estudio empírico sobre la adquisición de la competencia cultural del traductor

Hemos realizado un experimento para observar cómo se adquiere la competencia cultural del traductor con el fin de identificar los rasgos característicos de dicha competencia y observar cómo se adquiere en la formación de traductores alemán-español. Para este experimento hemos diseñado nueve variables y 27 indicadores, y han participado 38 estudiantes de primer a cuarto curso del Grado en Traducción e Interpretación de alemán como segunda lengua extranjera de la Facultat de Traducció i Interpretació de la Universitat Autònoma de Barcelona y diez traductores profesionales con la combinación lingüística alemán-español. Los resultados obtenidos nos permiten extraer conclusiones sobre el proceso de adquisición de la competencia cultural del traductor y sirven, también, para identificar tendencias del funcionamiento de esta competencia. A continuación, desglosamos las conclusiones más relevantes.

1. *Progresión en la resolución de culturemas a medida que se adquiere la competencia cultural del traductor.* A medida que avanza la formación, se resuelven mejor los culturemas. Además, los traductores profesionales los resuelven todavía mejor que los estudiantes.

2. *Falta de adquisición de la competencia cultural del traductor.* En general, parece que falta una mayor adquisición de la competencia cultural del traductor, ya que los culturemas no se resuelven adecuadamente. La calidad de las soluciones propuestas suele ser baja tanto en estudiantes como traductores. Posiblemente, esto se debe a que los sujetos no han sido capaces de captar la intencionalidad en los culturemas del texto. De hecho, en el experimento de Adquisición de la Competencia Traductora de PACTE (pendiente de aceptación-b) se observó que los problemas de intencionalidad eran los más difíciles de resolver. Este resultado también coincide con el obtenido en el estudio de

Yarosh (2012) sobre la clasificación de referentes culturales según su dificultad de traducción: los referentes culturales implícitos se consideran más difíciles de traducir. Si bien la traducción del sentido de los culturemas mejora con la formación, la adecuación a la función plantea dificultades a los sujetos a lo largo de todo el proceso de adquisición. Esto coincide con los resultados obtenidos en los estudios empíricos de Olk (2009) y Bahumaid (2010).

3. *Aumento de conocimientos culturales a lo largo de la formación.* A medida que avanza la formación, los estudiantes adquieren más conocimientos culturales. Los traductores poseen más conocimientos culturales que los estudiantes; además, cuantos más conocimientos culturales se poseen, mejor se solucionan los culturemas. Se trata, pues, de una característica propia de la adquisición de la competencia cultural del traductor, ya que parece ser que la experiencia en traducción comporta la adquisición de conocimientos culturales y estos se utilizan al traducir obteniendo así una aceptabilidad mayor en la resolución de culturemas.

4. *Falta de adquisición de una habilidad contrastiva cultural a lo largo de la formación.* Los estudiantes poseen una baja *habilidad contrastiva cultural* porque no son capaces de movilizar sus conocimientos culturales a la hora de resolver culturemas, incluso cuando el nivel de conocimientos que poseen es alto. Los estudiantes tienden a no usar estrategias que requieren una alta implicación cognitiva, quizá porque consideran más seguro buscar los conocimientos necesarios en recursos externos que aplicar los que ya poseen. Sin embargo, el uso excesivo de recursos instrumentales puede repercutir en una carga cognitiva mayor (Fiske y Taylor, 2013), quitándole eficacia al proceso traductor.

Además, hemos constatado que las habilidades contrastivas de los estudiantes son distintas a las de los traductores profesionales. Si bien a medida que avanza la formación los estudiantes son más capaces de identificar los culturemas del texto, no son capaces de aplicar sus conocimientos culturales para resolver los problemas de traducción, a pesar de que hacerlo les lleva a mejores resultados que cuando usan estrategias basadas en recursos culturales externos. Sin embargo, los traductores profesionales son capaces de identificar los culturemas del texto y también de aplicar sus recursos culturales internos para resolver problemas de traducción.

5. *Alto nivel de componentes actitudinales culturales y falta de progresión en su adquisición.* Tanto los estudiantes como los traductores profesionales poseen un alto nivel de actitudes culturales, independientemente del curso y sin diferencias entre ellos. Sin embargo, no parece haber desarrollo de estos componentes a medida que se adquiere la competencia cultural del traductor. Parece ser que, por el hecho de estar en contacto con varias culturas, se desarrolla un alto nivel de actitudes culturales. Sin embargo, haría falta llevar a cabo este estudio con traductores profesionales y un grupo de control de bilingües no traductores con el fin de determinar si las actitudes culturales son propias de la competencia cultural del traductor los traductores o de cualquier bilingüe, al relacionarse con más de una macrocultura.

6. *Falta de eficacia en el uso de recursos instrumentales a lo largo de la formación.* El uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales no es eficaz en el caso de estudiantes: se realizan muchas consultas y se invierte mucho tiempo en consultas sin llegar a soluciones traductorales de calidad, si bien a medida que avanza la adquisición descende el tiempo invertido en consultas para lograr soluciones de calidad. Sin embargo, los traductores realizan menos consultas, les dedican menos tiempo y obtienen soluciones más adecuadas. Por ello, consideramos que este es otro rasgo característico de la adquisición de la competencia cultural, ya que un mayor grado de adquisición de esta competencia conlleva un uso más eficaz de los recursos instrumentales.

7. *Uso excesivo de estrategias basadas en el uso de apoyo externo a lo largo de la formación.* Los estudiantes utilizan con mayor frecuencia estrategias basadas en el uso de apoyo externo sin que estas les lleven a obtener soluciones de calidad. Destaca que las estrategias basadas en el uso de apoyo interno (movilización de conocimientos culturales, de conocimientos de traducción, etc.) son las que llevan a mejores soluciones en todos los cursos, pero son las menos utilizadas por los estudiantes. En cambio, los traductores utilizan principalmente estrategias de apoyo interno y son las que llevan a soluciones de mayor calidad.

8. *Falta de captación de la intencionalidad de los culturemas a lo largo de la formación.* Tanto estudiantes como traductores son capaces de identificar que los culturemas son el principal problema de traducción de un texto marcado culturalmente. Ahora bien, en el caso de traductores, todos los culturemas plantean principalmente problemas de reexpresión, mientras que los estudiantes tienen tanto problemas de

comprensión (captación de la intencionalidad) como de reexpresión. Por ello, una mayor capacidad de captación de la intencionalidad de los culturemas es un rasgo distintivo de los traductores. Solamente en dos puntos ricos (en el de cultura lingüística y en la cadena referencial) se observa este aspecto en estudiantes.

9. *Ligera tendencia a una mayor eficacia del proceso traductor a lo largo de la formación.* El proceso traductor de los traductores es mucho más eficaz que el de los estudiantes: los traductores utilizan mucho menos tiempo que los estudiantes y sus soluciones a los culturemas son de mayor calidad. Sin embargo, se percibe la ligera tendencia de que, a medida que se adquiere la competencia cultural del traductor, los estudiantes son más rápidos al traducir y obtienen soluciones más aceptables.

10. *Desarrollo de una concepción más comunicativa de la traducción y más coherente a lo largo de la formación.* Los estudiantes tienen una concepción mucho más comunicativa y funcionalista de la traducción que los traductores y, además, se trata de una concepción mucho más coherente. Tanto la concepción comunicativa y funcionalista como la coherencia asciende a medida que avanza la formación. Esta diferencia con los traductores puede deberse a que la formación de traductores tiende a enfatizar esta concepción, mientras que, tal vez por las exigencias del mercado laboral, los traductores tienen una concepción más moderada.

11. *Aumento de un planteamiento comunicativo para la traducción del texto y de los culturemas a lo largo de la formación.* Si bien la concepción de la traducción es más comunicativa y funcional en el caso de los estudiantes, el planteamiento para la traducción del texto y de los culturemas del texto es, en general, mucho más comunicativo en el caso de los traductores. De primero a tercer curso se observa la misma tendencia que la observada en traductores, pero cuarto curso tiene un planteamiento totalmente distinto. También hemos observado un mayor dinamismo en los conocimientos procedimentales que en los declarativos en todos los grupos, incluidos los traductores. Como ya se ha indicado, consideramos que el planteamiento literal y estático de cuarto curso es anómalo: cuarto curso parte partía de un planteamiento muy literal para la traducción de los culturemas, algo totalmente incoherente con su planteamiento comunicativo para la traducción del texto y su concepción comunicativa de la traducción. En consecuencia, mientras que la relación entre los conocimientos operativos y declarativos de los estudiantes del resto de cursos y los traductores es media, en los estudiantes de cuarto curso la relación es muy baja. El experimento debería replicarse con otra muestra de

cuarto curso con el fin de observar si los resultados obtenidos son característicos o no de nuestra muestra de cuarto curso.

12. *Diferente proceso de adquisición de los conocimientos declarativos y los conocimientos procedimentales.* La aceptabilidad de las soluciones a los culturemas, la variable *Conocimientos sobre la cultura de partida*, la variable *Conocimientos de traducción*, el indicador *cantidad de culturemas identificados* (variable *Habilidad contrastiva cultural*) y el *índice de dinamismo del proyecto traductor* (variable *Proyecto traductor*) presentan una evolución creciente. Excepto la aceptabilidad y el indicador de la variable *Proyecto traductor*, las variables e indicadores que presentan este tipo de evolución están relacionados con los conocimientos declarativos que poseen los estudiantes. Esto indica que los aspectos declarativos se adquieren en un proceso de cierta linealidad.

En contraposición a las evoluciones crecientes, las variables e indicadores relacionados con aspectos procedimentales de la competencia cultural del traductor y de la competencia traductora presentan una evolución mixta. Este es el caso del *índice de movilización de recursos culturales* (variable *Habilidad contrastiva cultural*), la variable *Componentes actitudinales culturales*, la variable *Uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales*, la variable *Toma de decisiones*, el indicador *identificación de culturemas como problemas de traducción* (variable *Identificación y resolución de problemas de traducción de índole cultural*), la mayoría de indicadores de la variable *Proyecto traductor* y el *índice de dinamismo traductor*.

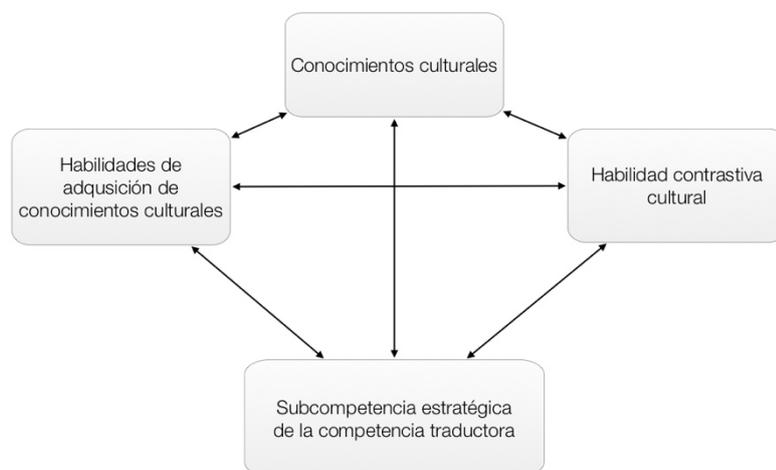
Esto parece indicar que los componentes declarativos de la competencia cultural del traductor se adquieren en un proceso lineal, mientras que los componentes procedimentales se adquieren en un proceso no lineal y en espiral donde las subcompetencias se reestructuran y se compensan entre sí.

Finalmente, solo hemos observado una evolución decreciente en dos indicadores que, por su naturaleza, este tipo de evolución están relacionados con un mayor nivel de competencia cultural y traductora: el *índice de dificultad de la traducción del texto* (variable *Identificación y resolución de problemas de traducción de índole cultural*) y el indicador *tiempo invertido en la traducción* (variable *Eficacia del proceso traductor*).

13. *Falta de adquisición de la competencia cultural del traductor en la formación: distancia entre cuarto curso y traductores.* En la mayoría de variables del experimento

los estudiantes de cuarto curso no llegan al mismo nivel que los traductores profesionales. Se trata de las variables: *Conocimientos sobre la cultura de partida*, *Habilidad contrastiva cultural*, *Uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales*, *Toma de decisiones*, *Identificación de problemas de traducción de índole cultural* y *Eficacia del proceso traductor*. Esto indica que la formación recibida por los estudiantes no es suficiente para alcanzar el nivel de desempeño de la competencia cultural de los traductores y, en consecuencia, debería intensificarse la enseñanza de esta competencia en los grados de Traducción e Interpretación.

14. *Relación entre las subcompetencias de la competencia cultural y las subcompetencias de la competencia traductora*. Hemos constatado a través de la modelización y de las correlaciones que las tres subcompetencias de la competencia cultural del traductor donde hemos identificado rasgos característicos de la adquisición de esta competencia están interrelacionadas; se trata de las subcompetencias *conocimientos culturales*, *habilidad contrastiva cultural* y *habilidades de adquisición de conocimientos culturales*. Las subcompetencias de la competencia cultural y las subcompetencias de la competencia traductora trabajan conjuntamente para llegar a soluciones adecuadas para los problemas de traducción de índole cultural. Esta vinculación se activa a través de la subcompetencia *estratégica*, como hemos observado en la modelización de las secuencias de acciones (cf. 13.3.3. *Uso de las secuencias de acciones en la adquisición de la competencia cultural: modelización de las secuencias de acciones*). La siguiente figura representa la vinculación de la competencia cultural del traductor y la competencia traductora a partir del análisis realizado de la relación entre variables.



Confirmación de las hipótesis teóricas

Para nuestro estudio, definimos ocho hipótesis teóricas, que recordamos a continuación. Las hipótesis 1 a 5 están relacionadas con el modelo de competencia cultural del traductor y las hipótesis 6 a 8 se relacionan con la adquisición de esta competencia:

1. La competencia cultural del traductor se compone de conocimientos declarativos y procedimentales.
2. La competencia cultural del traductor se compone de una serie de subcompetencias que se activan al resolver problemas de traducción de índole cultural.
3. Las subcompetencias que forman la competencia cultural del traductor son: los *conocimientos culturales*, la *habilidad contrastiva cultural*, las *habilidades de adquisición de conocimientos culturales* y los *componentes actitudinales culturales*.
4. La competencia cultural del traductor está vinculada a la competencia traductora.
5. La subcompetencia *estratégica* es la encargada de vincular la competencia cultural del traductor y la competencia traductora al resolver problemas de traducción de índole cultural.
6. La adquisición de la competencia cultural del traductor es un proceso dinámico y no lineal.
7. La adquisición de la competencia cultural del traductor es un proceso de reestructuración de las subcompetencias conocimientos culturales, habilidad contrastiva cultural y habilidades de adquisición de conocimientos culturales.
8. A medida que se adquiere la competencia cultural, los problemas de traducción de índole cultural se resuelven con mayor aceptabilidad.

Los resultados obtenidos en el experimento han permitido confirmar las tres hipótesis teóricas relacionadas con la adquisición de la competencia cultural del traductor.

En primer lugar, hemos constatado que la adquisición de la competencia cultural del traductor es un proceso dinámico y no lineal, puesto que como hemos visto los

componentes procedimentales de la competencia cultural del traductor se adquieren en procesos de evolución mixta y que el resto de evoluciones son crecientes o decrecientes según sus características (hipótesis teórica 6). La única subcompetencia que no presenta evolución son los componentes actitudinales culturales.

En segundo lugar, hemos constatado que la adquisición de la competencia cultural del traductor es un proceso de reestructuración de las subcompetencias *conocimientos culturales*, *habilidad contrastiva cultural* y *habilidades de adquisición de conocimientos culturales*. Hemos observado que no todas las subcompetencias se desarrollan al mismo ritmo y que en cada una se llega a niveles de adquisición distintos. Estos resultados confirman nuestra hipótesis teórica 7.

En tercer lugar, hemos constatado que, a medida que se adquiere la competencia cultural, los problemas de traducción de índole cultural se resuelven con mayor aceptabilidad (hipótesis teórica 8). Esto puede deberse a que durante el proceso de adquisición de esta competencia las subcompetencias que la forman se reestructuran para llegar a una activación eficaz y resolver mejor los culturemas del texto, como se ha observado en el grupo de traductores. Sin embargo, en general los culturemas no se resuelven siempre de manera adecuada, especialmente en relación con la función de la traducción; esto indica que falta adquisición de la competencia cultural del traductor al final de la formación.

Los resultados obtenidos no son suficientes para validar un modelo de adquisición de la competencia cultural del traductor, pero aportan ideas para definir mejor las hipótesis para otros estudios con muestras más amplias y más combinaciones lingüísticas. Los resultados obtenidos también nos han permitido observar rasgos característicos del modelo de competencia cultural del traductor propuesto y se han podido confirmar las cinco hipótesis teóricas relacionadas.

En primer lugar, hemos constatado que la competencia cultural del traductor se compone de conocimientos declarativos (como la subcompetencia *conocimientos culturales*) y procedimentales (como las subcompetencias *habilidades de adquisición de conocimientos culturales* y *habilidad contrastiva cultural*). Esto confirma la hipótesis teórica 1.

En segundo lugar, hemos constatado que la competencia cultural del traductor se compone de una serie de subcompetencias que se activan al resolver problemas de

traducción de índole cultural (hipótesis teórica 2). En el caso de los estudiantes, las subcompetencias que se activan con mayor frecuencia son la *habilidad contrastiva cultural* y las *habilidades de adquisición de conocimientos culturales*. En el caso de traductores, las que se activan más frecuentemente son la *habilidad contrastiva cultural* y los *conocimientos culturales*. Esta diferencia se debe a la preferencia de uso de estrategias basadas en el uso de apoyo interno en el caso de los traductores y a la preferencia de uso de estrategias basadas en el uso de apoyo externo en el caso de los estudiantes.

En tercer lugar, hemos constatado que las subcompetencias *conocimientos culturales*, *habilidad contrastiva cultural* y *habilidades de adquisición de conocimientos culturales* parecen ser componentes propios de la competencia cultural del traductor (hipótesis teórica 3). En el caso de los componentes actitudinales culturales, hemos observado también que tanto traductores como estudiantes poseen estas actitudes y las han desarrollado en un nivel alto; sin embargo, consideramos que el estudio debe replicarse comparando traductores profesionales y bilingües no traductores con la finalidad de identificar si estos componentes actitudinales culturales son propios del traductor o de cualquier individuo bilingüe que se relacione con dos macroculturas.

En cuarto lugar, hemos constatado que la competencia cultural del traductor se vincula con la competencia traductora con el fin de resolver los problemas de traducción de índole cultural (hipótesis teórica 4). Así pues, se confirma la necesidad de vincular ambas competencias en los modelos de competencia cultural del traductor.

En quinto lugar, también hemos constatado que la relación entre la competencia cultural del traductor y la competencia traductora se establece mediante la subcompetencia *estratégica* de la competencia traductora, que es la encargada de activar las subcompetencias de la competencia traductora de acuerdo con las características y las deficiencias de cada traductor con el fin de resolver problemas de traducción adecuadamente (hipótesis teórica 5). Hemos observado que todas las subcompetencias de la competencia cultural del traductor están vinculadas con la *subcompetencia estratégica* de la competencia traductora.

Debido a las limitaciones del estudio (cf. infra), no consideramos que los resultados obtenidos validen nuestra propuesta de modelo de competencia cultural del traductor,

pero sí nos permiten refinar nuestras hipótesis para futuros estudios empíricos con muestras más grandes y más combinaciones lingüísticas.

Limitaciones del estudio experimental

El estudio experimental que hemos presentado en esta tesis contiene ciertas limitaciones que deseamos comentar.

1. Limitaciones de la muestra. La muestra seleccionada presenta dos limitaciones principales. La primera está vinculada con la cantidad de sujetos que la forma (38 sujetos, con una media de 9,5 sujetos por curso). Consideramos necesario replicar el experimento con una muestra más amplia con el fin de reducir la dispersión de los datos y poder utilizar técnicas de análisis que permitan mayor poder de la generalización de los resultados obtenidos. La segunda limitación hace referencia a que el experimento se ha realizado con una muestra de una única combinación lingüística. Por ello, consideramos necesario replicar el experimento con muestras de otras combinaciones lingüísticas para observar si el proceso de adquisición de la competencia cultural es similar. Debido a estas dos limitaciones y tal como hemos mencionado ya en la introducción de la tesis, este estudio no pretende validar ni nuestra propuesta de modelo de competencia cultural del traductor ni establecer un modelo de adquisición de la competencia, sino identificar rasgos característicos tanto de la competencia cultural del traductor como de su adquisición.

2. Si bien hemos identificado rasgos característicos en cuanto a la competencia cultural del traductor en el grupo de traductores, este experimento debería realizarse con una muestra amplia de traductores profesionales y un grupo de control formado por bilingües no traductores. De esta manera, podría validarse el modelo de competencia cultural del traductor empíricamente.

3. Medición de conocimientos declarativos de la cultura de partida únicamente. Como ya hemos comentado anteriormente, en nuestra investigación solamente se recogen datos relacionados con la cultura de partida. Esta decisión se tomó porque el trasfondo personal de cada sujeto complicaba el proceso de delimitación de los aspectos culturales de la cultura propia que debían conocer los sujetos. Además, si bien en el aprendizaje de lenguas extranjeras suele trabajarse con la vinculación de cultura y estado-nación (y, por tanto, los contenidos que se espera que sepa el sujeto suelen estar más delimitados), en el caso de la cultura propia esta vinculación deja de ser vigente, puesto que, como hemos visto en la definición de cultura que hemos propuesto (cf. 2.5.2. *Definición de cultura*),

el individuo es miembro de una gran cantidad de culturas al mismo tiempo dentro de un sistema macrocultural, produciéndose así una gran variabilidad en los conocimientos que se poseen. Consideramos que la medición de los conocimientos de la cultura propia está fuera del alcance de este estudio y correspondería a otra investigación.

4. Estrategia de recogida de datos exclusivamente cuantitativa. La recogida de datos en todos los instrumentos se ha basado principalmente en ítems o preguntas cerradas. En consecuencia, no se han recogido datos puramente cualitativos mediante estrategias de recogida de datos como entrevistas o grupos de discusión. Si bien este tipo de información habría sido muy valiosa para complementar los datos extraídos del experimento, la cantidad de indicadores y de variables que se miden y el tiempo limitado en el cual se desarrolla esta investigación no nos han permitido incorporar estas estrategias investigadoras a nuestro planteamiento. A pesar de esta limitación, la utilización de estrategias de recogida de datos cuantitativas nos abre una puerta a posibles ampliaciones de este trabajo desde una óptica más cualitativa en un futuro.

Aportaciones metodológicas de la tesis y aplicabilidad de los resultados

Aunque nos hemos basado en el diseño del experimento de PACTE sobre Adquisición de la Competencia Traductora (PACTE, 2014), consideramos que en el diseño del experimento que hemos usado para identificar los rasgos característicos de la competencia cultural del traductor hemos realizado una serie de aportaciones metodológicas.

1. Diseño de nuevos instrumentos de recogida de datos. Para poder analizar la adquisición de la competencia cultural hemos tenido que incluir y diseñar nuevos instrumentos:

- Hemos diseñado y validado el cuestionario de conocimientos declarativos sobre cultura alemana, que se ha basado en tres fuentes para la formulación de los ítems.
- Hemos utilizado la escala de inteligencia cultural y el cuestionario de personalidad multicultural. Ambos debieron ser traducidos al español y se debió comprobar que midieran las actitudes culturales de manera similar a la versión original inglesa.

- Hemos diseñado la plantilla para la identificación y caracterización de los culturemas, que se basó en un documento similar que se utilizó en el experimento exploratorio (Olalla-Soler y Hurtado Albir, 2014).

2. Diseño de 3 variables nuevas y 8 indicadores nuevos. Para las variables de la competencia cultural del traductor se diseñaron nuevos indicadores. También se diseñó el *coeficiente de coherencia del proyecto traductor de los puntos ricos* para la variable *proyecto traductor*. De los nuevos indicadores, destacamos el más complejo: el *índice de movilización de los recursos culturales*. Este indicador vincula los conocimientos culturales de los sujetos con las secuencias de acciones utilizadas con el fin de medir el tipo de recursos culturales que los sujetos movilizan al traducir.

3. Aplicación de técnicas de regresión estadística. Consideramos que las técnicas de regresión son procedimientos estadísticos de gran potencial para la investigación empírica en Traductología y todavía hoy en día se han utilizado en pocas ocasiones. Como ya hemos comentado anteriormente, el objetivo de la regresión estadística es explicar el comportamiento de una variable estadística a partir de otras variables estadísticas y efectuar pronósticos sobre el comportamiento de esta variable estadística a partir de las otras. Los procedimientos de regresión permiten diseñar ecuaciones que pronostiquen el valor de la variable estadística analizada. Aunque no hemos diseñado ecuaciones en nuestro estudio debido a la baja cantidad de sujetos de nuestra muestra, consideramos que puede ser de gran utilidad para predecir el comportamiento de los sujetos en relación con una variable estadística. Seguramente, las ecuaciones de regresión podrían tener una gran cantidad de aplicaciones en la investigación empírico-experimental en Traductología. Para llevar a cabo estos análisis, hemos tenido en cuenta que se cumplieran los supuestos necesarios para poder llevarlos a cabo, como la linealidad, la no colinealidad, la independencia de observaciones, la normalidad y la homocedasticidad en el caso de la regresión lineal múltiple y la linealidad, la no colinealidad y la independencia de observaciones en la regresión logística multinomial.

Toda la metodología que hemos utilizado en nuestro estudio puede utilizarse por otros investigadores para replicar el experimento en otros contextos.

En cuanto a las aplicaciones didácticas de los resultados obtenidos, a pesar de que no hemos pretendido validar la propuesta de competencia cultural del traductor ni el proceso de adquisición de esta competencia, creemos que pueden servir de base para la mejora

del diseño curricular para la enseñanza de la competencia cultural del traductor en los estudios de grado y, concretamente, en el Grado en Traducción e Interpretación de la Universitat Autònoma de Barcelona. Consideramos que debe darse una mayor importancia a los conocimientos culturales y debería incorporarse a las asignaturas una definición más amplia y dinámica del concepto de cultura. En el caso de que no pueda darse más peso a los conocimientos culturales en el aula de idioma extranjero, sería necesario incluir una asignatura específica sobre aspectos culturales donde se trabajen desde una óptica contrastiva para mejorar la habilidad contrastiva cultural. En realidad, esta asignatura (Fundamentos para la mediación cultural en traducción e interpretación C) ya se contempla en el plan de estudios del Grado en Traducción e Interpretación de la Facultat de Traducció i Interpretació de la Universitat Autònoma de Barcelona, pero actualmente no se ofrece; debería ofrecerse en el Grado, a ser posible como asignatura obligatoria. En cuanto a los recursos de documentación, además de trabajarlos en el aula de traducción para resolver problemas de traducción de índole cultural, en las asignaturas relacionadas con la documentación y las herramientas informáticas debería hacerse hincapié en la importancia de la identificación de necesidades documentales concretas, la planificación de las consultas y la evaluación de los resultados obtenidos. De esta manera, el proceso de documentación sería más eficaz y mejoraría el proceso traductor.

Perspectivas de investigación

Consideramos que esta tesis abre las puertas a diversas perspectivas de investigación. Algunas de ellas están relacionadas con las limitaciones que hemos presentado.

En primer lugar, el estudio puede replicarse con una muestra más amplia y con muestras de otras combinaciones lingüísticas. Para ello, algunos instrumentos deberán diseñarse de nuevo, como el cuestionario de conocimientos declarativos sobre la cultura de partida. Esto permitiría ampliar la cantidad de información recogida sobre la competencia cultural y su adquisición, y así establecer un modelo de adquisición de esta competencia.

En segundo lugar, el estudio debe replicarse con traductores profesionales y un grupo de control formado por bilingües no traductores con el fin de validar el modelo de competencia cultural del traductor.

En tercer lugar, puede ampliarse el diseño que ya hemos realizado. Por ejemplo, puede diseñarse un instrumento de recogida de datos sobre conocimientos de la cultura propia o pueden seleccionarse y validarse otros textos para ser traducidos. También pueden incorporarse nuevas estrategias investigadoras de corte más cualitativo, como grupos de discusión o entrevistas.

En cuarto lugar, podría llevarse a cabo el experimento con una muestra cuya cultura propia sea alemana con el fin de observar diferencias en la traducción de los problemas de traducción de índole cultural y en la aplicación de la competencia cultural del traductor.

En quinto lugar, la definición de cultura que hemos propuesto puede servir de referencia para diseñar estudios empíricos relacionados con la traducción que no se sitúen a un nivel macrocultural, así como de la centralidad del individuo en el concepto de cultural.

Finalmente, pueden diseñarse estudios empíricos que tengan como objeto de estudio las actitudes culturales específicamente con el fin de identificar si afectan al proceso traductor, de qué modo y de qué manera se desarrollan y si hay diferencias con la competencia cultural de los bilingües que se relacionan con dos macroculturas distintas.

A pesar de todas estas posibilidades, la perspectiva principal de investigación es seguir recabando datos sobre la competencia cultural del traductor y su adquisición con el fin de dar a la Traductología una base empírica de la competencia cultural del traductor y su adquisición sobre la cual se puedan asentar las propuestas didácticas para la enseñanza y la adquisición de esta competencia.

Glosario. Competencias, subcompetencias, variables e indicadores

El presente glosario cuenta con 53 términos que hacen referencia a los conceptos de cultura, competencia cultural del traductor y competencia traductora que han aparecido a lo largo de la tesis. Se han incluido las subcompetencias de la competencia cultural del traductor y de la competencia traductora, las variables asociadas y los indicadores relacionados. A excepción de las definiciones de cultura, competencia cultural del traductor y competencia traductora, en todos los casos se indica el tipo de término que se define. Dentro de cada definición, se marcan en cursiva los conceptos que están definidos en el glosario.

Aceptabilidad: Indicador transversal. Calidad de las soluciones propuestas en relación con (a) la transmisión del sentido del texto, (b) el mantenimiento de la función de la traducción (encargo de traducción, expectativas de los lectores y convenciones textuales en la cultura de llegada), y (c) el uso adecuado de la lengua (PACTE, 2009).

Actitud cultural abierta: Actitud que forma parte de la subcompetencia *componentes actitudinales culturales* de la *competencia cultural del traductor*. Actitud libre de prejuicios hacia los miembros de otros grupos culturales y hacia otras normas y valores. Se mide en la variable *Componentes actitudinales culturales*.

Cantidad de consultas: Indicador de la variable *Uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales*. Cantidad de consultas que realizan los sujetos en recursos electrónicos al traducir los culturemas del texto. Se toma de PACTE (Kuznik, 2017; PACTE, 2017e).

Cantidad de culturemas caracterizados: Indicador de la variable *Conocimientos sobre la cultura de partida*. Cantidad de culturemas del texto que los sujetos caracterizan adecuadamente según la clasificación de los expertos.

Cantidad de culturemas identificados: Indicador de la variable *Habilidad contrastiva cultural*. Cantidad de culturemas del texto que los sujetos identifican.

Caracterización de los problemas de traducción del texto: Indicador de la variable *Identificación y resolución de problemas de traducción de índole cultural*. Caracterización que los sujetos hacen de los problemas de traducción del texto. Se toma de PACTE (2017f).

Coefficiente de coherencia de los conocimientos de traducción: Indicador de la variable *Conocimientos de traducción*. Coherencia de la concepción de los sujetos sobre los distintos principios que rigen la traducción. Se toma de PACTE (2017g).

Coefficiente de coherencia del proyecto traductor: Indicador de la variable *Proyecto traductor*. Coherencia entre el planteamiento global de los sujetos para la traducción del texto y el planteamiento para la traducción de los puntos ricos. Se toma de PACTE (2017j).

Coefficiente de coherencia del proyecto traductor de los puntos ricos: Indicador de la variable *Proyecto traductor*. Coherencia del planteamiento de los sujetos para la traducción de los puntos ricos.

Coefficiente de satisfacción de las soluciones traductoras: Indicador de la variable *Identificación y resolución de problemas de traducción de índole cultural*. Satisfacción de los sujetos con las soluciones propuestas a los culturemas del texto. Se toma de PACTE (2017f).

Competencia cultural del traductor: Capacidad del traductor de movilizar y contrastar los conocimientos sobre la cultura de partida y los de la cultura de llegada en relación con un fenómeno cultural percibido en el texto original con el fin de llegar a una solución aceptable en el texto meta. La competencia cultural del traductor está en relación con las subcompetencias que forman la competencia traductora. Se compone de las subcompetencias *conocimientos culturales*, *habilidad contrastiva cultural*, *habilidades de adquisición de conocimientos culturales* y los *componentes actitudinales culturales*.

Competencia traductora: Sistema subyacente de conocimientos declarativos y fundamentalmente operativos necesarios para traducir (PACTE, 2003). Se compone de la *subcompetencia bilingüe*, *subcompetencia extralingüística*, *subcompetencia conocimientos de traducción*, *subcompetencia instrumental*, *subcompetencia estratégica* y de los *componentes psicofisiológicos*.

Componentes actitudinales culturales: Subcompetencia de la *competencia cultural del traductor*. Actitudes que favorecen el entendimiento entre culturas y ayudan en la toma de conciencia de la influencia de la cultura propia en la percepción, valoración e interpretación de otras culturas. Se distinguen la empatía cultural, la actitud cultural abierta, la iniciativa social y la flexibilidad cultural. Se miden en la variable *Componentes actitudinales culturales*.

Componentes actitudinales culturales: Variable de estudio relacionada con la subcompetencia *componentes actitudinales culturales* de la *competencia cultural del traductor*. Rasgos actitudinales que afectan al desarrollo de las subcompetencias de la *competencia cultural del traductor*.

Componentes psicofisiológicos: Componentes que forman parte de la *competencia traductora*. Componentes cognitivos y actitudinales de diverso tipo, y mecanismos psicomotores (PACTE, 2003).

Conocimientos culturales: Subcompetencia de la *competencia cultural del traductor*. Conocimientos sobre las culturas involucradas en el acto traductor. Los conocimientos están relacionados con los valores y modelos de comportamiento y con la organización

del patrimonio, del comportamiento, del medio natural y de las estructuras sociales. Se miden en la variable *Conocimientos sobre la cultura de partida*.

Conocimientos de traducción: Variable de estudio relacionada con la *subcompetencia conocimientos de traducción* de la *competencia traductora*. Conocimientos implícitos de los sujetos sobre los principios que rigen la traducción. Se toma de PACTE (2017g).

Conocimientos sobre la cultura de partida: Variable de estudio relacionada con la subcompetencia *conocimientos culturales* de la *competencia cultural del traductor*. Conocimientos declarativos sobre la cultura de partida que posee el traductor.

Cultura: Sistema dinámico de valores y modelos de comportamiento adquirido socialmente, compartido por un grupo de individuos y desarrollado cognitivamente. Mediante este sistema, el grupo de individuos percibe y modifica el mundo natural y artificial, desarrolla subsistemas para la organización del comportamiento, del mundo natural, del patrimonio, de las estructuras sociales y de las necesidades comunicativas. Una cultura está en constante cambio mediante el contacto con otros sistemas culturales y con los cambios en el mundo natural con el cual interactúa. La cultura funciona como un sistema de cohesión para un grupo de individuos, guía los procesos de percepción, atribución, interpretación y toma de decisiones, y favorece ciertas actitudes. También provee al grupo de individuos de un marco común para percibir, modificar e interpretar el mundo y, en consecuencia, para establecer una realidad compartida, aunque desarrollada individualmente, con la cual cada individuo desarrolla una relación única y personal de acuerdo con su propio autoconcepto. Sirve de base para el concepto de *competencia cultural del traductor*.

Dificultad de traducción de los culturemas: Indicador de la variable *Identificación y resolución de problemas de traducción de índole cultural*. Tipo de dificultad que plantea a los sujetos la traducción de los culturemas del texto. Se toma de PACTE (2017f).

Eficacia del proceso traductor: Variable de estudio relacionada con la *subcompetencia estratégica* de la *competencia traductora*. Relación entre el tiempo invertido en completar la traducción y la aceptabilidad de las soluciones propuestas. Se toma de PACTE (2017d).

Empatía cultural: Actitud que forma parte de la subcompetencia *componentes actitudinales culturales* de la *competencia cultural del traductor*. Empatía con los sentimientos, los pensamientos y los comportamientos de los miembros de otros grupos culturales. Se mide en la variable *Componentes actitudinales culturales*.

Flexibilidad cultural: Actitud que forma parte de la subcompetencia *componentes actitudinales culturales* de la *competencia cultural del traductor*. Uso de distintas estrategias para evitar situaciones de riesgo en entornos multiculturales. Se mide en la variable *Componentes actitudinales culturales*.

Habilidad contrastiva cultural: Subcompetencia de la *competencia cultural del traductor*. Estrategias contrastivas entre las culturas de partida y de llegada en relación con una referencia cultural para la movilización de los conocimientos culturales y la

aplicación de estrategias para solucionar adecuadamente problemas de traducción de índole cultural. Se mide en la variable *Habilidad contrastiva cultural*.

Habilidad contrastiva cultural: Variable de estudio relacionada con la subcompetencia *habilidad contrastiva cultural* de la *competencia cultural del traductor*. Habilidad para movilizar los conocimientos culturales con el fin de identificar, interpretar y traducir los culturemas de un texto.

Habilidades de adquisición de conocimientos culturales: Subcompetencia de la *competencia cultural del traductor* que está relacionada con la *subcompetencia instrumental* de la *competencia traductora*. Adquisición, almacenamiento y recuperación eficaces de los conocimientos culturales mediante el uso de los recursos internos (conocimientos culturales ya adquiridos) y externos (fuentes de documentación) del traductor. Se mide en la variable *Uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales*.

Identificación de culturemas como problemas de traducción: Indicador de la variable *Identificación y resolución de problemas de traducción de índole cultural*. Cantidad de culturemas del texto que los sujetos identifican como problemas de traducción. Se toma de PACTE (2017f).

Identificación y resolución de problemas de traducción de índole cultural: Variable de estudio relacionada con la *subcompetencia estratégica* y la *subcompetencia conocimientos de traducción* de la *competencia traductora*. Identificación y resolución de las dificultades causadas por culturemas a la hora de realizar una tarea de traducción. Se adapta de PACTE (2017f).

Índice de conocimientos culturales previos a la traducción de los culturemas: Indicador de la variable *Conocimientos sobre la cultura de partida*. Conocimientos culturales que poseen los sujetos sobre los culturemas del texto previamente a su traducción.

Índice de conocimientos sobre cultura alemana: Indicador de la variable *Conocimientos sobre la cultura de partida*. Conocimientos declarativos sobre cultura alemana que poseen los sujetos.

Índice de dificultad de la traducción del texto: Indicador de la variable *Identificación y resolución de problemas de traducción de índole cultural*. Percepción que los sujetos poseen de la dificultad de la traducción del texto. Se toma de PACTE (2017f).

Índice de dinamismo de los conocimientos de traducción: Indicador de la variable *Conocimientos de traducción*. Conocimientos implícitos de los sujetos sobre los principios que rigen la traducción. Se toma de PACTE (2017g).

Índice de dinamismo del proyecto traductor de los puntos ricos: Indicador de la variable *Proyecto traductor*. Planteamiento de los sujetos para la traducción de los puntos ricos del texto. Se toma de PACTE (2017j).

Índice de dinamismo del proyecto traductor global: Indicador de la variable *Proyecto traductor*. Planteamiento de los sujetos para la traducción del texto. Se toma de PACTE (2017j).

Índice de dinamismo traductor: Indicador relacionado con el *índice de dinamismo de los conocimientos de traducción*, el *índice de dinamismo del proyecto traductor global* y el *índice de dinamismo del proyecto traductor de los puntos ricos*. Relación entre los conocimientos operativos y los conocimientos declarativos del traductor. Se toma de PACTE (2017c).

Índice de eficacia multicultural: Indicador de la variable *Componentes actitudinales culturales*. Capacidad de desenvolverse de manera satisfactoria y a la vez ser capaz de adaptarse a un contexto cultural nuevo (van der Zee & van Oudenhoven, 2000). Se mide la empatía cultural, la actitud cultural abierta, la flexibilidad cultural y la iniciativa social.

Índice de inteligencia cultural: Indicador de la variable *Componentes actitudinales culturales*. «[A]n individual's level of conscious cultural awareness during cross-cultural interactions» (Ang et al., 2011, p. 584). Se mide la inteligencia cultural metacognitiva y la motivacional.

Índice de movilización de los recursos culturales: Indicador de la variable *Habilidad contrastiva cultural*. Tipo de recursos culturales (internos o externos) que los sujetos movilizan durante la traducción del texto según el nivel de conocimientos culturales.

Iniciativa social: Actitud que forma parte de la subcompetencia *componentes actitudinales culturales* de la *competencia cultural del traductor*. La tendencia a ser activo en situaciones sociales. Se mide en la variable *Componentes actitudinales culturales*.

Proyecto traductor: Variable de estudio relacionada con la *subcompetencia estratégica* de la *competencia traductora*. Planteamiento (estático o dinámico) del sujeto para la traducción del texto y de las unidades que lo componen en un contexto determinado. Se toma de PACTE (2017j).

Secuencias de acciones: Indicador de la variable *Toma de decisiones*. Encadenamiento de acciones que realizan los sujetos para lograr la solución definitiva de los culturemas del texto. Se toma de PACTE (2017b).

Subcompetencia bilingüe: Subcompetencia de la *competencia traductora*. Conocimientos, esencialmente operativos, necesarios para la comunicación en dos lenguas. Está integrada por conocimientos pragmáticos, sociolingüísticos, textuales y léxico-gramaticales (PACTE, 2003).

Subcompetencia conocimientos de traducción: Subcompetencia de la *competencia traductora*. Conocimientos, esencialmente declarativos, implícitos y explícitos, sobre los principios que rigen la traducción y sobre aspectos profesionales. Consta de conocimientos sobre los principios que rigen la traducción y el ejercicio de la traducción

profesional (PACTE, 2003). Se mide en las variables *Conocimientos de traducción e Identificación y resolución de problemas de traducción de índole cultural*.

Subcompetencia estratégica: Subcompetencia de la *competencia traductora*. Conocimientos operativos para garantizar la eficacia del proceso traductor y resolver los problemas encontrados en su desarrollo. Es una subcompetencia esencial que afecta a todas las demás y las interrelaciona ya que controla el proceso traductor (PACTE, 2003). Se mide en las variables *Toma de decisiones, Identificación y resolución de problemas de traducción de índole cultural, Eficacia del proceso traductor y Proyecto traductor*.

Subcompetencia extralingüística: Subcompetencia de la *competencia traductora*. Conocimientos, esencialmente declarativos, implícitos y explícitos, acerca del mundo en general y de ámbitos particulares. Incluye los conocimientos biculturales (tanto de la cultura de partida como de llegada), los conocimientos enciclopédicos (sobre el mundo en general) y conocimientos temáticos (sobre áreas concretas) (PACTE, 2003). La *competencia cultural del traductor* se enmarca en esta subcompetencia.

Subcompetencia instrumental: Subcompetencia de la *competencia traductora*. Conocimientos, esencialmente operativos, relacionados con el uso de las fuentes de documentación y de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la traducción (PACTE, 2003). Se mide en las variables *Uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales y Toma de decisiones*.

Tiempo invertido en consultas: Indicador de la variable *Uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales*. Tiempo que los sujetos dedican a consultar fuentes de documentación en formato electrónico a nivel global y en cada fase (orientación, desarrollo y revisión) al traducir los culturemas del texto. Se toma de PACTE (Kuznik, 2017; PACTE, 2017e).

Tiempo invertido en la traducción: Indicador de la variable *Eficacia del proceso traductor*. Tiempo que emplean los sujetos para completar la traducción (total y por fases: orientación, desarrollo y revisión). Se toma de PACTE (2017d).

Tipo de apoyo interno: Indicador de la variable *Toma de decisiones*. Tipo de apoyo interno (automatizado o no automatizado) que utilizan los sujetos para la traducción de los culturemas. Se toma de PACTE (2017b).

Toma de decisiones: Variable de estudio relacionada con la *subcompetencia estratégica* y la *subcompetencia instrumental* de la *competencia traductora*. decisiones tomadas durante el proceso traductor que afectan al uso de recursos cognitivos automatizados y no automatizados (apoyo interno) y el uso de recursos de documentación (apoyo externo) (Alves, 1995, 1997). Se toma de PACTE (2017b).

Uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales: Variable de estudio relacionada con la *subcompetencia instrumental* de la *competencia traductora* y con la subcompetencia *habilidades de adquisición de conocimientos culturales* de la *competencia cultural del traductor*. Estrategias de documentación utilizadas al consultar recursos en formato electrónico durante la traducción de un texto

para la adquisición de conocimientos culturales. Se adapta de PACTE (Kuznik, 2017; PATE, 2017e).

Variedad de consultas: Indicador de la variable *Uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales*. Cantidad de consultas distintas en recursos electrónicos que los sujetos realizan para documentarse al traducir los culturemas del texto. Se toma de PACTE (Kuznik, 2017; PACTE, 2017e).

Variedad de recursos: Indicador de la variable *Uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales*. Cantidad de recursos electrónicos distintos que los sujetos utilizan para documentarse al traducir los culturemas del texto. Se toma de PACTE (Kuznik, 2017; PACTE, 2017e).

Bibliografía

- Abelson, R. P., Aronson, E., McGuire, W. J., Newcomb, T. M., Rosenberg, M. J. y Tannenbaum, P. H. (1968). *Theories of cognitive consistency: A sourcebook*. Chicago: Rand McNally.
- Adams, R. B., Rule, N. O., Franklin, R. G., Wang, E., Stevenson, M. T., Yoshikawa, S., ... Ambady, N. (2010). Cross-cultural reading the mind in the eyes: An fMRI investigation. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 22(1), 97–108. <http://doi.org/10.1162/jocn.2009.21187>
- Adorno, T. W. (1991). *The culture industry: Selected essays on mass culture*. Londres: Routledge.
- Agar, M. (1991). The biculture in bilingual. *Language in Society*, 20(2), 167–181. <http://doi.org/10.2307/4168228>
- Alexander, M. G., Brewer, M. B. y Hermann, R. K. (1999). Images and affect: A functional analysis of out-group stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(1), 78–93. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.77.1.78>
- Alexander, M. G., Levin, S. y Henry, P. J. (2005). Image theory, social identity, and social dominance: Structural characteristics and individual motives underlying international images. *Political Psychology*, 26(1), 27–45. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2005.00408.x>
- Alicke, M. D. (1985). Global self-evaluation as determined by the desirability and controllability of trait adjectives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(6), 1621–1630. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.49.6.1621>
- Allison, P. (2015). What's so special about logit? Recuperado el 15 de octubre de 2016 de <http://statisticalhorizons.com/whats-so-special-about-logit>
- Alves, F. (1995). *Zwischen Schweigen und Sprechen: Wie bildet sich eine transkulturelle Brücke? Eine Analyse von Übersetzungsvorgängen zwischen portugiesischen und brasilianischen Übersetzern*. Hamburgo: Dr. Kovac.
- Alves, F. (1997). A formação de tradutores a partir de uma abordagem cognitiva: reflexões de um projeto de ensin. *TradTerm. Revista do Centro Interdepartamental de Tradução e Terminologia*, 4(2), 19–40.
- Alves, F. y Gonçalves, J. L. V. R. (2007). Modelling translator's competence. Relevance and expertise under scrutiny. En Y. Gambier, M. Shlesingery R. Stolze (Eds.), *Doubts and directions in Translation Studies: Selected contributions from the EST Congress, Lisbon 2004* (pp. 41–55). Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Alves, F., Magalhães, C. y Pagano, A. (2000). *Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação*. San Paulo: Contexto.
- Amariglio, J., Resnick, S. A. y Wolff, R. (1988). Class, power, and culture. En C. Nelson y L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 487–501). Chicago: University of Illinois Press.
- Ambady, N. (2012). Culture, brain, and behavior. En M. J. Gelfand, C. Chiuy Y. Hong (Eds.), *Advances in culture and psychology* (Vol. 6, pp. 53–89). Oxford University Press. <http://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199840694.003.0002>
- Ames, D. R. y Mason, M. F. (2012). Mind perception. En S. T. Fiske y C. N. Macrae (Eds.), *SAGE Handbook of social cognition* (pp. 115–137). Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd.
- Amigo Extremera, J. J. (2007). *¿Cultuqué? El concepto de cultura en los estudios de traducción* (trabajo de fin de máster). Universidad de Granada, Granada.
- Amigo Extremera, J. J. (2015). Fitting CULTURE into translation process research. *Translation & Interpreting*, 7(1), 26–46.
- Amigo Extremera, J. J. (2016). Can't see the wood for the trees: An overview of translation strategies from a "cultural" perspective. En J. Giczela-Pastwa y U. Oyali (Eds.), *Norm-focused and culture-related inquiries in translation research. Selected papers of the CETRA research summer school 2014* (pp. 199–224). Fráncfort del Meno: Peter Lang. <http://doi.org/10.3726/978-3-653-06873-3>
- Andersen, S. M. y Chen, S. (2002). The relational self: An interpersonal social-cognitive theory.

- Psychological Review*, 109(4), 619–645. <http://doi.org/10.1037/0033-295X.109.4.619>
- Anderson, J. R., Bothell, D., Byrne, M. D., Douglass, S., Lebiere, C. y Qin, Y. (2004). An integrated theory of the mind. *Psychological Review*, 111(4), 1036–1060. <http://doi.org/10.1037/0033-295X.111.4.1036>
- Ang, S., van Dyne, L. y Koh, C. (2006). Personality correlates of the four-factor model of cultural intelligence. *Group & Organization Management*, 31(1), 100–123. <http://doi.org/10.1177/1059601105275267>
- Ang, S., van Dyne, L., Koh, C., Ng, K. Y., Templer, K. J., Tay, C. y Chandrasekar, N. A. (2007). Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation and task performance. *Management and Organization Review*, 3(3), 335–371. <http://doi.org/10.1111/j.1740-8784.2007.00082.x>
- Ang, S., van Dyne, L. y Tan, M. L. (2011). Cultural intelligence. En R. J. Sternberg y S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge handbook of intelligence* (pp. 582–602). Nueva York: Cambridge Press.
- Angelone, E. (2016). A process-oriented approach for documenting and gauging intercultural competence in translation. *The Interpreter and Translator Trainer*, 10(3), 304–317. <http://doi.org/10.1080/1750399X.2016.1236560>
- Applegate, J. L. y Sypher, H. E. (1988). A constructivist theory of communication and culture. En Y. Y. Kim y W. B. Gudykunst (Eds.), *Theories in intercultural communication* (pp. 41–65). Newbury Park: SAGE Publications Ltd.
- Arasaratnam, L. A. (2007). Research in intercultural communication competence. *Journal of International Communication*, 13(2), 66–73.
- Archer, M. (1996). *Culture and agency: The place of culture in social theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arjona, E. (1978). Intercultural communication and the training of interpreters at the Monterey Institute of Foreign Studies. En D. Gerver y H. W. Sinaiko (Eds.), *Language interpretation and communication* (pp. 35–44). Boston, MA: Springer US. http://doi.org/10.1007/978-1-4615-9077-4_5
- Arthur, W. y Bennett, W. (1995). The international assignee - the relative importance of factors perceived to contribute to success. *Personnel Psychology*, 48(1), 99–114. <http://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1995.tb01748.x>
- Babbie, E. (1990). *Survey research methods*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Bachman, L. F. (1991). *Fundamental considerations in language testing*. Nueva York: Oxford University Press.
- Bahumaid, S. (2010). Investigating cultural competence in English-Arabic translator training programs. *Meta: Journal des Traducteurs*, 55(3), 569–588.
- Bain, R. (1942). A definition of culture. *Sociology and Social Research*, 27, 87–94.
- Baldwin, J. R., Faulkner, S. L. y Hecht, M. L. (2006). A moving target: The illusive definition of culture. En J. R. Baldwin, S. L. Faulkner, M. L. Hecht y S. L. Lindsley (Eds.), *Redefining culture. Perspectives across disciplines* (pp. 3–26). Mahwah/Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- Balling, L. W. y Hvelplund, K. T. (2015). Design and statistics in quantitative translation (process) research. *Translation Spaces*, 4(1), 170–187. <http://doi.org/10.1075/ts.4.1.08bal>
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. *Encyclopedia of human behavior*, 4, 71–81. <http://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0836>
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*. <http://doi.org/10.1111/1464-0597.00092>
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180. <http://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Barfield, T. (1997). *The dictionary of anthropology*. Malden: Blackwell.
- Bargh, J. A. (1997). The automaticity of everyday life. En R. S. Wyer Jr. (Ed.), *The Automaticity of*

- everyday life: Advances in social cognition* (pp. 1–62). Hillsdale: Erlbaum.
- Barnett, G. A. (1988). Communication and organizational culture. En G. M. Goldhaber y G. A. Barnett (Eds.), *Handbook of organizational communication* (pp. 101–130). Norwood: Ablex.
- Barnouw, V. (1973). *Culture and personality*. Homewood: Dorsey.
- Barth, F. (1969). *Ethnic groups and boundaries. The social organization of culture difference*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bassnett, S. (1991). *Translation Studies*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Bassnett, S. y Lefevere, A. (1990). *Translation, history and culture*. Londres: Pinter Publishers.
- Becker, H. (1950). *Through values to social interpretation*. Durham: Duke University Press.
- Bell, R. T. (1991). *Translation and translating*. Londres: Longman.
- Bem, D. J. (1967). Self-perception: An alternative interpretation of cognitive dissonance phenomena. *Psychological Review*, 74(3), 183–200. <http://doi.org/10.1037/h0025146>
- Bem, D. J. y McConnell, K. H. (1970). Testing the self-perception explanation of dissonance phenomena: On the salience of premanipulation attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 14(1), 23–31. <http://doi.org/10.1037/h0020916>
- Benedict, R. (1931). The science of custom. En V. F. Calverton (Ed.), *The making of man* (pp. 805–817). Nueva York: Random House.
- Benedict, R. (1934). *Patterns of culture*. Boston: Houghton Mifflin.
- Beninatto, R. (2006). A review of the global translation marketplace. Recuperado el 30 de abril de 2017 de www.atc.org.uk/conference/images/.../RenatoBeninatto2006.ppt
- Bennett, M. J. (1998). Intercultural communication: A current perspective. En M. J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication. Selected readings* (pp. 1–34). Yarmouth: Intercultural Press.
- Bennett, M. J. (2001). Developing intercultural competence for global leadership. En R.-D. Reineke y C. Fussinger (Eds.), *Interkulturelles Management. Konzeption - Beratung - Training* (pp. 205–226). Wiesbaden: Gabler.
- Berenguer, L. (1998). La adquisición de la competencia cultural en los estudios de traducción. *Quaderns: Revista de Traducció*, (2), 119–129.
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Bidney, D. (1946). The concept of cultural crisis. *American Anthropologist*, 48(4), 534–552. <http://doi.org/10.1525/aa.1946.48.4.02a00030>
- Bidney, D. (1976). On the concept of culture and some cultural fallacies. En F. C. Gamst y E. Norbeck (Eds.), *Ideas of culture: Sources and uses* (pp. 71–80). Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Birou, A. (1966). *Vocabulaire pratique des sciences sociales*. París: Les Éditions Ouvrières.
- Blumenthal, A. (1937). *The best definition of culture*. Marietta: Marietta College Press.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Boas, F. (1897). The social organization and the secret societies of the Kwakiutl Indians. En *Report of the U.S. National Museum for 1895* (pp. 311–737). Washington: Government Printing Office.
- Boas, F. (1930). Anthropology. En *Encyclopaedia of the social sciences*, vol. 2 (pp. 73–110). The McMillan Company.
- Bödeker, B. y Freese, K. (1987). Die Übersetzung von Realienbezeichnungen bei literarischen Texten: Eine Prototypologie. *TEXTconTEXT*, 2(3), 137–165.
- Bogardus, E. S. (1930). Tools in Sociology. *Sociology and social research*, 14, 332–341.
- Bonvillain, N. (2000). *Language, culture, and communication: The meaning of messages* (3ª ed.). Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Bormann, E. G. (1983). Symbolic convergence: Organizational communication and culture. En L. L.

- Putman y M. E. Pacanowsky (Eds.), *Communication and organizations: An interpretive approach* (pp. 99–122). Newbury Park: SAGE Publications Ltd.
- Bose, N. K. (1929). *Cultural anthropology*. Calcuta: Arya Sahitya Bhaban.
- Boucher, H. C., Peng, K., Shi, J. y Wang, L. (2009). Culture and implicit self-esteem: Chinese are “good” and “bad” at the same time. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40(1), 24–45.
<http://doi.org/10.1177/0022022108326195>
- Boyd, R. y Richerson, P. J. (1985). *Culture and the evolutionary process*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Brand-Gruwel, S. y Gerjets, P. (2008). Instructional support for enhancing students’ information problem solving ability. *Computers in Human Behavior*, 24(3), 615–622.
<http://doi.org/10.1016/j.chb.2007.01.020>
- Brandstätter, V. y Frank, E. (2002). Effects of deliberative and implemental mindsets on persistence in goal-directed behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(10), 1366–1378.
<http://doi.org/10.1177/014616702236868>
- Brislin, R. W. (1990). *Applied cross-cultural psychology*. Newbury: SAGE Publications Ltd.
- Bruner, J. S. (1957). On perceptual readiness. *Psychological Review*, (64), 123–152.
- Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: Fischer.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon/Filadelfia/Toronto/Sydney/Johannesburgo: Multilingual Matters.
- Campbell, S. J. (1998). *Translation into the second language*. Londres: Longman.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Canli, T., Qiu, M., Omura, K., Congdon, E., Haas, B. W., Amin, Z., ... Lesch, K. P. (2006). Neural correlates of epigenesis. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 103(43), 16033–16038.
<http://doi.org/10.1073/pnas.0601674103>
- Cao, D. (1996). Towards a model of translation proficiency. *Target*, 8(2), 325–340.
<http://doi.org/10.1075/target.8.2.07cao>
- Caprariello, P. A., Cuddy, A. J. C. y Fiske, S. T. (2009). Social structure shapes cultural stereotypes and emotions: A causal test of the stereotype content model. *Group Processes & Intergroup Relations*, 12(2), 147–155. <http://doi.org/10.1177/1368430208101053>
- Carbaugh, D. (1990). *Cultural communication and intercultural contact*. (D. Carbaugh, Ed.). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carbonell, O. (1997). *Traducir al otro: traducción, exotismo, poscolonialismo*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La-Mancha.
- Cashmere, E., Banton, M., Jennings, J., Troyna, B. y van den Berghe, P. (1996). *Dictionary of race and ethnic relations* (4ª ed.). Nueva York: Routledge.
- Casmir, F. L. y Asunción-Lande, N. C. (1989). Intercultural communication revisited: conceptualization, paradigm building, and methodological approaches. *Annals of the International Communication Association*, 12(1), 278–309. <http://doi.org/10.1080/23808985.1989.11678723>
- Caspi, A., Sugden, K., Moffitt, T. E., Taylor, A., Craig, I. W., Harrington, H., ... Poulton, R. (2003). Influence of life stress on depression: Moderation by a polymorphism in the 5-HTT gene. *Science*, 301(5631), 386–389. <http://doi.org/10.1126/science.1083968>
- Chaiken, S. (1980). Heuristic versus systematic information processing and the use of source versus message cues in persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(5), 752–766.
- Chaiken, S. y Trope, Y. (1999). *Dual-process theories in social psychology*. Nueva York: Guilford Press.
- Chesterman, A. (1993). From ‘is’ to ‘ought’: Laws, norms and strategies in translation studies. *Target: International Journal on Translation Studies*, 5(1), 1–20.
- Chiao, J. Y. y Ambady, N. (2007). Cultural neuroscience: Parsing universality and diversity across levels

- of analysis. En S. Kitayama y D. Cohen (Eds.), *Handbook of cultural psychology* (pp. 237–254). Nueva York: Guilford Press.
- Chiao, J. Y., Cheon, B. K., Pornpattananankul, N., Mrazek, A. J. y Blizinsky, K. D. (2013). Cultural neuroscience. En M. J. Gelfand, C. Chiuy Y. Hong (Eds.), *Advances in culture and psychology* (Vol. 6, pp. 1–77). Nueva York: Oxford University Press.
- Chodkiewicz, M. (2012). The EMT framework of reference for competences applied to translation: perceptions by professional and student translators. *JoSTrans. The Journal of Specialised Translation*, (17), 37–54.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT.
- CIUTI. (n.d.-a). Members. Recuperado el 5 de abril de 2017 de <http://www.ciuti.org/members/>
- CIUTI. (n.d.-b). Profile. Recuperado el 5 de abril de 2017 <http://www.ciuti.org/about-us/profile/>
- Clarke, J., Hall, S., Jefferson, T. y Roberts, B. (1981). Subcultures, cultures and class. En T. Bennett, G. Martin, C. Mercery J. Woollacott (Eds.), *Culture, ideology and social process: A reader* (pp. 53–79). Londres: Open University.
- Clouet, R. (2008). Intercultural language learning: cultural mediation within the curriculum of translation and interpreting studies. *Ibérica*, (16), 147–167.
- Cnyrim, A. (2016). Developing intercultural competence through authentic projects in the classroom. En D. Kiraly (Ed.), *Towards authentic experiential learning in translator education* (pp. 129–146). Maguncia: Maiz University Press.
- Collins, A. M. y Loftus, E. F. (1975). A spreading-activation theory of semantic processing. *Psychological Review*, 82(6), 407–428.
- Collins, J. (1989). *Uncommon cultures: Popular culture and postmodernism*. Nueva York: Routledge.
- Common Sense Advisory. (2016). Top 100 language service providers: 2016. Recuperado el 30 de abril de 2017 de <http://www.commonsenseadvisory.com/Marketing/2016-largest-LSPs.aspx>
- Comte, Auguste, vol I. (1853). *The positive philosophy of Auguste Comte*. Londres: John Chapman, 142, Strand.
- Cottrell, N. B., Ingraham, L. H. y Monfort, F. W. (1971). The retention of balanced and unbalanced cognitive structures I. *Journal of Personality*, 39(1), 112–131. <http://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1971.tb00992.x>
- Cuddy, A. J. C., Fiske, S. T. y Glick, P. (2008). Warmth and competence as universal dimensions of social perception: The stereotype content model and the BIAS map. *Advances in Experimental Social Psychology*, 40, 61-149. [http://doi.org/10.1016/S0065-2601\(07\)00002-0](http://doi.org/10.1016/S0065-2601(07)00002-0)
- Cuddy, A. J. C., Fiske, S. T., Kwan, V. S. Y., Glick, P., Demoulin, S., Leyens, J.-P., ... Ziegler, R. (2009). Stereotype content model across cultures: towards universal similarities and some differences. *The British Journal of Social Psychology / the British Psychological Society*, 48(Pt 1), 1–33. <http://doi.org/10.1348/014466608X314935>
- D’Andrade, R. (1995). *The development of cognitive anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Da Matta, R. (1981). *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Petrópolis: Vozes.
- Davis, K. (1949). *Human society*. Nueva York: McMillan.
- Dawkins, R. (1976). *The selfish gene*. Nueva York: Oxford University Press.
- de Bot, K., Lowie, W. y Verspoor, M. (2007). A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(1), 7. <http://doi.org/10.1017/S1366728906002732>
- de Bruyckere, P., Kirschner, P. A. y Hulshof, C. D. (2015). *Urban myths about learning and education*. San Diego/Waltham: Elsevier: Academic Press.
- de Lotbinière-Harwood, S. (1991). *Re-belle et infidèle. The body bilingual*. Quebec: Women’s’ Press.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome

- of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266.
<http://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Boston: Springer US. <http://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Delisle, J. (1980). *L'Analyse du discours comme méthode de traduction*. Ottawa: University Press.
- Der Einbürgerungstest. (2012). Recuperado el 5 de noviembre de 2016 de
<http://www.bamf.de/DE/Willkommen/Einbuengerung/WasEinbuengerungstest/waseinbuengerungstest-node.html>
- Deutsch, K. W. (1966). *Nationalism and social communication: An inquiry into the foundations of nationality* (2ª ed.). Cambridge: MIT.
- DeVito, J. A. (1991). *Human communication: The basic course* (5ª ed.). Nueva York: Harper & Row.
- Diderot, D. (1796). *Jacques le fataliste et son maître*. París: Buisson, no 20 rue Haute-Feuille.
- Diefendorff, J. M., Erickson, R. J., Grandey, A. A. y Dahling, J. J. (2011). Emotional display rules as work unit norms: a multilevel analysis of emotional labor among nurses. *Journal of Occupational Health Psychology*, 16(2), 170–186. <http://doi.org/10.1037/a0021725>
- Dieleman, S. (2015). *Use of the MPQ questionnaire to track changes in the effectiveness of multicultural communication of exchange students*. Universiteit Gent.
- Dijksterhuis, A. y van Knippenberg, A. (2000). Behavioral indecision: Effects of self-focus on automatic behavior. *Social Cognition*, 18(1), 55–74. <http://doi.org/10.1521/soco.2000.18.1.55>
- Douglas, M. (1992). *Risk and blame: Essays in cultural theory*. Londres: Routledge.
- Draganski, B., Gaser, C., Busch, V., Schuierer, G., Bogdahn, U. y May, A. (2004). Neuroplasticity: Changes in grey matter induced by training. *Nature*, 427(6972), 311–312. <http://doi.org/10.1038/427311a>
- Draguns, J. (1990). Applications of cross-cultural psychology in the field of mental health. En R. W. Brislin (Ed.), *Applied cross-cultural psychology* (pp. 302–324). Newbury Park: SAGE Publications, Inc. <http://doi.org/10.4135/9781483325392.n14>
- Draper, N. R. y Smith, H. (1998). *Applied regression analysis* (3ª ed.). Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc. <http://doi.org/10.1002/9781118625590>
- Duden Allgemeinbildung - Testen Sie Ihr Deutschland-Wissen! : 1 000 Fragen und 4 000 Antworten*. (2010). Mannheim: Bibliographisches Institut GmbH.
- Dunne, K. J. (2012). The industrialization of translation: Causes, consequences and challenges. *Translation Spaces*, 1, 143–168. <http://doi.org/10.1075/ts.1.07dun>
- Dunning, D. A. y Hayes, A. F. (1996). Evidence for egocentric comparison in social judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 213–229. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.71.2.213>
- Dunning, D. A., Perie, M. y Story, A. L. (1991). Self-serving prototypes of social categories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(6), 957–968. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.61.6.957>
- Durham, W. H. (1991). *Coevolution: Genes, culture, and human diversity*. Stanford: Stanford University Press.
- Einbürgerungstest Online. (2016). Recuperado el 4 de noviembre de 2016 de
<http://www.einbuengerungstest-mobile.de/>
- Ekman, P., Sorenson, E. R. y Friesen, W. V. (1969). Pan-cultural elements in facial displays of emotion. *Science*, 164(3875), 86–88. <http://doi.org/10.1126/science.164.3875.86>
- Elfenbein, H. A. y Ambady, N. (2002). On the universality and cultural specificity of emotion recognition: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 128(2), 203–235. <http://doi.org/10.1037/0033-2909.128.2.203>
- Elman, J. L. (2005). Connectionist models of cognitive development: where next? *Trends in Cognitive Sciences*, 9(3), 111–117. <http://doi.org/10.1016/j.tics.2005.01.005>
- EMT Expert Group. (2009). Competences for professional translators, experts in multilingual and

- multimedia communication. Recuperado el 3 de marzo de 2017 de http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf
- Even-Zohar, I. (1978). *Papers in historical poetics*. Tel Aviv: Porter Institute for Poetics and Semiotics.
- Even-Zohar, I. (1990). The position of translated literature within the literary polysystem. *Poetics Today*, 11(1), 45–51.
- Everitt, B. S. (1998). *The Cambridge dictionary of statistics*. Cambridge [etc.]: Cambridge University Press. Recuperado de http://cataleg.uab.cat/record=b1455564~S1*cat
- Fabian, J. (1999). Culture and critique. En M. Bal (Ed.), *The practice of cultural analysis: Exposing interdisciplinary interpretation* (pp. 235–254). Stanford: Stanford University Press.
- Fantini, A. E. (1995). Language, culture, and world view: Exploring the nexus. *International Journal of Intercultural Relations*, 19, 143–153.
- Faulkner, S. L., Baldwin, J. R., Lindsley, S. L. y Hecht, M. L. (2006). Layers of meaning: An analysis of definitions of culture. En J. R. Baldwin, S. L. Faulkner, M. L. Hecht y S. L. Lindsley (Eds.), *Redefining culture. Perspectives across disciplines* (pp. 27–52). Mahwah/Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fazio, R. H. (1990). Multiple processes by which attitudes guide behavior: The MODE model as an integrative framework. *Advances in experimental Social Psychology*, 23(C), 75–109. [http://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60318-4](http://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60318-4)
- Fazio, R. H. y Towles-Schwen, T. (1999). The MODE model of attitude-behavior process. En *Dual-process theories in social psychology* (pp. 97–116). Nueva York: Guilford Press.
- Ferguson, A. (1767). *An essay on the history of civil society*. Londres: An. Millar and T. Cadell.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.
- Field, A. y Hole, G. (2003). *How to design and report experiments*. Londres/Thousand Oaks/Nueva Delhi: SAGE Publications Ltd.
- Fillmore, C. (1977). Scenes-and-frames semantics. En A. Zampolli (Ed.), *Linguistic structures processing* (pp. 55–81). Amsterdam [etc.]: North Holland.
- Fincher, C. L., Thornhill, R., Murray, D. R. y Schaller, M. (2008). Pathogen prevalence predicts human cross-cultural variability in individualism/collectivism. *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences*, 275(1640), 1279–1285. <http://doi.org/10.1098/rspb.2008.0094>
- Firth, R. W. (1951). *Elements of social organization*. Londres: Watts & Co.
- Fischer, R. (2013). What values can (and cannot) tell us about individuals, society, and culture. En M. J. Gelfand, C. Chiuy Y. Hong (Eds.), *Advances in culture and psychology* (Vol. 6, pp. 218–272). Oxford University Press. <http://doi.org/10.1093/acprof:osobl/9780199336715.003.0005>
- Fischer, R. y Schwartz, S. H. (2011). Whence differences in value priorities?: Individual, cultural, or artifactual sources. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(7), 1127–1144. <http://doi.org/10.1177/0022022110381429>
- Fiske, J. (1992). Cultural studies and the culture of everyday life. En L. Grossberg, C. Nelson y P. A. Treichler (Eds.), *Cultural studies* (pp. 154–173). Nueva York: Routledge.
- Fiske, S. T. (1980). Attention and weight in person perception: The impact of negative and extreme behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, (38), 889–906.
- Fiske, S. T. (2010). *Social beings: Core motives in social psychology* (2ª ed.). Nueva York: Wiley.
- Fiske, S. T. (2015). Intergroup biases: A focus on stereotype content. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, (3), 45–50. <http://doi.org/10.1016/j.cobeha.2015.01.010>
- Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C., Glick, P. y Xu, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 878–902. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.878>
- Fiske, S. T. y Durante, F. (2016). Stereotype content across cultures. En M. J. Gelfand, C. Chiuy Y. Hong (Eds.), *Handbook of advances in culture and Psychology, Volume 6* (pp. 209–258). Nueva York:

- Oxford University Press. <http://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190458850.003.0005>
- Fiske, S. T. y Linville, P. W. (1980). What does the schema concept buy us? Symposium on social knowing. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 6, 543–557.
- Fiske, S. T. y Neuberg, S. L. (1990). A continuum of impression formation, from category-based to individuating processes: Influences of information and motivation on attention and interpretation. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology (Vol. 23)* (pp. 1–74). Nueva York: Academic Press. [http://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60317-2](http://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60317-2)
- Fiske, S. T. y Taylor, S. E. (2013). *Social cognition. From brains to culture*. Los Angeles/Londres/Nueva Delhi/Singapur/Washington DC: SAGE Publications Ltd.
- Fong, G. T., Krantz, D. H. y Nisbett, R. E. (1986). The effects of statistical training on thinking about everyday problems. *Cognitive Psychology*, 18(3), 253–292. [http://doi.org/10.1016/0010-0285\(86\)90001-0](http://doi.org/10.1016/0010-0285(86)90001-0)
- Fong, G. T. y Markus, H. R. (1982). Self-schemas and judgments about others. *Social Cognition*, 1(3), 191–204. <http://doi.org/10.1521/soco.1982.1.3.191>
- Ford, C. S. (1942). Culture and human behavior. *Scientific Monthly*, 55(6), 546–557.
- Ford, J. A. (1949). From cultural dating of prehistoric sites in Virú Valley, Peru. *American Museum of Natural History, Anthropological Papers*, 43(1), 29–89.
- Forster, M. N. (Ed.). (2002). *Herder. Philosophical writings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Forstner, M. (2012). Quo vadis, CIUTI? *Meta: Journal des traducteurs*, 57(1), 8. <http://doi.org/10.7202/1012737ar>
- Freilich, M. (1989). Is culture still relevant? En M. Freilich (Ed.), *The relevance of culture* (pp. 1–26). Nueva York: Bergin & Garvey.
- Friedrichs, H. (13 de agosto de 2009). Lautstark gegen die Ostalgie. *Die Zeit Online*. Berlín. Recuperado el 3 de marzo de 2010 de <http://www.zeit.de/online/2009/34/berliner-mauer-streit>
- Friesen, W. V. (1972). *Cultural differences in facial expressions in a social situation: An experimental test of the concept of display rules* (tesis doctoral). San Francisco: University of California.
- Fulmer, C. A., Gelfand, M. J., Kruglanski, A. W., Kim-Prieto, C., Diener, E., Pierro, A. y Higgins, E. T. (2010). On “feeling right” in cultural contexts: How person-culture match affects self-esteem and subjective well-being. *Psychological Science*, 21(11), 1563–1569. <http://doi.org/10.1177/0956797610384742>
- Galán-Mañas, A. y Hurtado Albir, A. (2015). Competence assessment procedures in translator training. *The Interpreter and Translator Trainer*, 9(1), 63–82. <http://dx.doi.org/10.1080/1750399X.2015.1010358>
- Galinsky, A. D. y Moskowitz, G. B. (2000). Perspective-taking: Decreasing stereotype expression, stereotype accessibility, and in-group favoritism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 708–724. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.78.4.708>
- Gamer, M. y Hecht, H. (2007). Are you looking at me? Measuring the cone of gaze. *Journal of Experimental Psychology. Human Perception and Performance*, 33(3), 705–715. <http://doi.org/10.1037/0096-1523.33.3.705>
- Gardner, W. L., Gabriel, S. y Hochschild, L. (2002). When you and I are “we,” you are not threatening: The role of self-expansion in social comparison. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(2), 239–251. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.82.2.239>
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Nueva York: Basic Books, Inc.
- George, N. (2016). A neuroimaging point of view on the diversity of social cognition: evidence for extended influence of experience- and emotion-related factors on face processing. *Culture and Brain*, 4(2), 147–158. <http://doi.org/10.1007/s40167-016-0043-6>
- George, N. y Conty, L. (2008). Facing the gaze of others. *Neurophysiologie Clinique*. <http://doi.org/10.1016/j.neucli.2008.03.001>
- Giegler, H. (1994). Test und Testtheorie. En R. Asanger y G. Wenninger (Eds.), *Wörterbuch der*

- Psychologie* (pp. 782–789). Weinheim: Psychologie Verlag Union.
- Gile, D. (1995). *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Gillin, J. L. y Gillin, J. P. (1942). *An introduction to sociology*. Nueva York: The MacMillan Company.
- Gillin, J. P. (1948). *The ways of men. An introduction to anthropology*. Nueva York: Appleton Century Crofts, Inc.
- Godard, B. (1990). Theorizing feminist discourse/translation. En S. Bassnett y A. Lefevere (Eds.), *Translation, history & culture* (pp. 87–96). Londres: Pinter Publishers.
- Godayol, P. (2000). *Espais de frontera. Genere i traducció*. Vic: Eumo.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis. An essay on the organisation of experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Göhring, H. (1978). Interkulturelle Kommunikation: Die Überwindung der Trennung von Fremdsprachen- und Landeskundeunterricht durch einen integrierten Fremdverhaltensunterricht. En *Kongressberichte der 8. Jahrestagung der GAL* (pp. 9–14). Stuttgart.
- Gonçalves, J. L. V. R. (2003). *O desenvolvimento da competência do tradutor: investigando o processo através de um estudo exploratório-experimental*. Universidade Federal de Minas Gerais.
- Gonçalves, J. L. V. R. (2005). O desenvolvimento da competência do tradutor: em busca de parâmetros cognitivos. En F. Alves, C. Magalhães y A. Pagano (Eds.), *Competência em tradução: cognição e discurso* (pp. 59–90). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- González, A., Houston, M. y Chen, V. (2000). Introduction. En A. González, M. Houston y V. Chen (Eds.), *Our voices. Essays in culture, ethnicity, and communication: An intercultural anthology* (2ª ed., pp. xiii–xxv). Los Angeles: Roxbury.
- González Davies, M. y Scott-Tennent, C. (2005). A problem-solving and student-centred approach to the translation of cultural references. *Meta: Journal des Traducteurs*, 50(1), 160–179. <http://doi.org/10.7202/010666ar>
- Goodenough, W. H. (1964). *Explorations in cultural anthropology: Essays in honor of George Peter Murdock*. Nueva York: McGraw Hill Book Company.
- Goodenough, W. H. (1981). *Culture, language, and society*. Menlo Park: Benjamin / Cummings.
- Göpferich, S. (2009). Towards a model of translation competence and its acquisition: the longitudinal study “TransComp.” En S. Göpferich, A. L. Jakobsen y I. M. Mess (Eds.), *Behind the mind: Methods, models and results in translation process research* (Vol. 3, pp. 11–37). Copenhagen: Samfundslitteratur. <http://doi.org/10.1075/btl.45>
- Grau de Traducció i Interpretació. Pla d’estudis. Plans docents. (2016). Recuperado el 5 de noviembre de 2016 de <http://www.uab.cat/web/estudiar/llicitat-de-graus/pla-d-estudis/guies-docents/traduccio-i-interpretacio-1345467811508.html?param1=1228291018508>
- Greenwald, A. G. (1989). Why attitudes are important: Defining attitude and attitude theory 20 years later. En A. R. Pratkanis, S. J. Brecklery y A. G. Greenwald (Eds.), *Attitudes structure and function* (pp. 429–440). Hillsdale: Erlbaum.
- Greenwald, A. G., McGhee, D. E. y Schwartz, J. L. K. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The implicit association test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1464–1480. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.74.6.1464>
- Gregorio Cano, A. (2012). Becoming a translator: The development of cultural and intercultural competence in Spain. *Cultus. The Journal of Intercultural Mediation and Communication*, 5, 154–170.
- Griswold, W. (1994). *Cultures and societies in a changing world*. Thousand Oaks: Pine Forge.
- Grosch, H. y Leenen, W. R. (1998). Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. En H. Grosch y W. R. Leenen (Eds.), *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung* (pp. 29–46). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Gudykunst, W. B. y Kim, Y. Y. (2003). *Communicating with strangers: An approach to intercultural*

- communication* (4ª ed.). Boston: McGraw Hill.
- Gudykunst, W. B., Ting-Toomey, S. y Chua, E. (1988). *Culture and interpersonal communication. SAGE series in interpersonal communication*. Newbury Park/Londres/Nueva Delhi: SAGE Publications Ltd.
- Gutiérrez Bregón, S. (2015). *La competencia intercultural en la formación y profesión del traductor: Un estudio empírico-descriptivo* (tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Gutiérrez Bregón, S. (2016). La competencia intercultural en la profesión del traductor: aproximación desde la formación de traductores y presentación de un estudio de caso. *Trans. Revista de Traductología*, (20), 57–74.
- Habermas, J. (1989). *The new conservatism: Cultural criticism and the historians' debate*. Cambridge: MIT.
- Hall, E. T. (1959). *The silent language*. Garden City: Doubleday.
- Halualani, R. T. (1998). "Seeing through the screen": The struggle of "culture." En J. N. Martin, T. K. Nakayama y L. A. Flores (Eds.), *Readings in cultural contexts* (pp. 264–275). Mountain View: Mayfield.
- Hamelink, C. J. (1983). *Cultural autonomy in global communications: Planning national information policy*. Nueva York: Longman.
- Han, S. (2016). Culture, self, and brain. En M. J. Gelfand, C. Chiuy Y. Hong (Eds.), *Handbook of advances in culture and psychology, Volume 6* (Vol. 6, pp. 77–112). Nueva York: Oxford University Press. <http://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190458850.003.0002>
- Hannigan, T. P. (1990). Traits, attitudes, and skills that are related to intercultural effectiveness and their implications for cross-cultural training: A review of the literature. *International Journal of Intercultural Relations*, 14(1), 89–111. [http://doi.org/10.1016/0147-1767\(90\)90049-3](http://doi.org/10.1016/0147-1767(90)90049-3)
- Hansen, G. (1997). Success in translation. *Perspectives: Studies in Translatology*, 5(2), 201–210. <http://doi.org/10.1080/0907676X.1997.9961310>
- Harms, L. S. (1973). *Intercultural communication*. Nueva York: Harper & Row.
- Haro Soler, M. del M. (2017). Self-confidence and its role in translator training: The students' perspective. En I. Lacruz y R. Jääskeläinen (Eds.), *Innovation and expansion in translation process research*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company / ATA Series.
- Harris, M. (2007). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza Editorial.
- Harris, P. R. y Moran, R. T. (1996). *Managing cultural differences: High-performance strategies for today's global manager* (3ª ed.). Houston: Gulf.
- Harrison, F. (1971). Culture: A dialogue. En I. Gregor (Ed.), *Culture and anarchy: An essay in political and social criticism* (pp. 268–281). Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Harvey, D. (1989). *The condition of postmodernity: An enquiry into the origins of cultural change*. Oxford: Basis Blackwell.
- Hatch, E. (1985). Culture. En A. Kuper y J. Kuper (Eds.), *The social science encyclopedia* (pp. 178–179). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Hatim, B. y Mason, I. (1990). *Discourse and the translator*. Nueva York: Routledge.
- Hatim, B. y Mason, I. (1997). *The translator as communicator*. Londres: Routledge.
- Hecht, M. L., Baldwin, J. R. y Faulkner, S. L. (2006). The (in)conclusion of the matter: Shifting signs and models of culture. En J. R. Baldwin, S. L. Faulkner, M. L. Hecht y S. L. Lindsley (Eds.), *Redefining culture. Perspectives across disciplines* (pp. 53–73). Mahwah/Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hegel, G. W. F. (1995). *Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Werke. Teil: 10., Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse: 1830. - Teil 3. Die Philosophie des Geistes: mit den mündlichen Zusätzen*. (E. Moldenhauer y K. M. Michel, Eds.). Francofurt del Meno: Suhrkamp.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Nueva York: Wiley.

- Heine, S. J. y Lehman, D. R. (1997). Culture, dissonance, and self-affirmation. *Personality and Social Psychology Bulletin*. <http://doi.org/10.1177/0146167297234005>
- Heine, S. J., Proulx, T. y Vohs, K. D. (2006). The meaning maintenance model: On the coherence of social motivations. *Personality and Social Psychology Review*, 10(2), 88–110. http://doi.org/10.1207/s15327957pspr1002_1
- Hermans, T. (1985). *The manipulation of literature: Studies in literary translation*. Kent: Croom Helm.
- Hermans, T. (1999). *Translation in systems: Descriptive and systemic approaches explained*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Herrera, C. J. (2012). *Multicultural personality, hardiness, morale, distress and cultural stress in U.S. service members* (tesis doctoral). University of Tennessee, Knoxville.
- Herskovits, M. J. (1948). *Man and his works*. Nueva York: A.A. Knopf.
- Herskovits, M. J. (1965). *Cultural anthropology: An abridged revision of man and his works*. Nueva York: Alfred A. Knopf.
- Hewson, L. y Martin, J. (1991). *Redefining translation. The variational approach*. Londres: Routledge.
- Hilton, A. y Armstrong, R. A. (2006). Statnote 6: post-hoc ANOVA tests. *Microbiologist*, 2006(Septiembre), 34–36. Recuperado de http://issuu.com/societyforappliedmicrobiology/docs/septmicro_web%5Cnhttp://eprints.aston.ac.uk/9317/%5Cnhttp://eprints.aston.ac.uk/9317/1/Statnote_6.pdf
- Hoebel, E. A. (1949). *Man in the primitive world: an introduction to anthropology*. Nueva York: McGraw Hill.
- Hoebel, E. A. (1971). The nature of culture. En H. L. Shapiro (Ed.), *Man, culture and society* (pp. 208–222). Oxford: Oxford University Press.
- Hofstede, G. (1984). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills: SAGE Publications Ltd.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd.
- Holmes, J. G. (2000). Social relationships: the nature and function of relational schemas. *European Journal of Social Psychology*, 30(4), 447–496. [http://doi.org/10.1002/1099-0992\(200007/08\)30:4<447::AID-EJSP10>3.0.CO;2-Q](http://doi.org/10.1002/1099-0992(200007/08)30:4<447::AID-EJSP10>3.0.CO;2-Q)
- Holz-Mänttari, J. (1984). *Translatorisches Handeln. Theorie und Methode*. Helsinki: Suomalainen Tiedekatemia.
- Holz-Mänttari, J. (1986). Translatorisches Handeln theoretisch fundierte Berufsprofile. En M. Snell-Hornby (Ed.), *Übersetzungswissenschaft -Eine Neuorientierung. Zur Integrierung von Theorie und Praxis* (pp. 348–374). Tubinga: Francke.
- Hönig, H. G. (1991). Holmes' "Mapping Theory" and the landscape of mental translation processes. En K. M. van Leuven-Zwart y T. Naaijken (Eds.), *Translation studies: The state of the art. Proceedings of the first James S. Holmes symposium on translation studies* (pp. 77–90). Amsterdam: Rodopi.
- House, J. (1977). *A model for translation quality assessment*. Tubinga: Gunter Narr Verlag.
- Hübner, R., Steinhauser, M. y Lehle, C. (2010). A dual-stage two-phase model of selective attention. *Psychological Review*, 117(3), 759–784. <http://doi.org/10.1037/a0019471>
- Hunt, C. L. y Horton, P. B. (1984). *Sociology* (6ª ed.). Nueva York: McGraw Hill.
- Huntington, E. (1945). *Mainsprings of civilization*. Nueva York: John Wiley & Sons, Inc.
- Hurtado Albir, A. (1996a). La cuestión del método traductor. Método, estrategia y técnica de traducción. *Sendebarr*, 7, 39–57.
- Hurtado Albir, A. (1996b). La enseñanza de la traducción directa "general". Objetivos de aprendizaje y metodología. En A. Hurtado Albir (Ed.), *La enseñanza de la traducción* (Col. Estudios sobre la traducción 3) (pp. 31–55). Castellón de la Plana: Universidad Jaume I.

- Hurtado Albir, A. (2008). Compétence en traduction et formation par compétences. *TTR: Traduction, Terminologie, Rédaction*, 21(1), 17–64. <http://doi.org/10.7202/029686ar>
- Hurtado Albir, A. (2011). *Traducción y traductología. Introducción a la traductología* (2a edición). Madrid: Cátedra.
- Hurtado Albir, A. (2015a). *Aprender a traducir del francés al español. Competencias y tareas para la iniciación a la traducción*. Castellón de la Plana: Universidad Jaume I. Servicio de Comunicación y Publicaciones. Incluye *Guía didáctica*.
- Hurtado Albir, A. (2015b). The acquisition of translation competence. Competences, tasks, and assessment in translator training. *Meta: Journal des Traducteurs*, 60(2), 256–280. <http://doi.org/10.7202/1032857ar>
- Hurtado Albir, A. (Ed.). (2017a). *Researching translation competence by PACTE group*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. <http://doi.org/10.1075/btl.127>
- Hurtado Albir, A. (2017b). Translation and translation competence. En A. Hurtado Albir (Ed.), *Investigating translation competence by PACTE group* (pp. 3–35). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Hurtado Albir, A. y Olalla-Soler, C. (2016). Procedures for assessing the acquisition of cultural competence in translator training. *The Interpreter and Translator Trainer*, 10(3), 318–342. <http://doi.org/10.1080/1750399X.2016.1236561>
- Hyde, L. W., Tompson, S., Creswell, J. D. y Falk, E. B. (2015). Cultural neuroscience: new directions as the field matures. *Culture and Brain*, 3(2), 75–92. <http://doi.org/10.1007/s40167-014-0024-6>
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics. Selected readings* (pp. 269–293). Harmondsworth: Penguin.
- Ignatow, G. (2009). Culture and embodied cognition: Moral discourses in internet support groups for overeaters. *Social Forces*, 88(2), 643–669. <http://doi.org/10.1353/sof.0.0262>
- Imai, L. y Gelfand, M. J. (2010). The culturally intelligent negotiator: The impact of cultural intelligence (CQ) on negotiation sequences and outcomes. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 112(2), 83–98. <http://doi.org/10.1016/j.obhdp.2010.02.001>
- INCA. (2009). The INCA project: Intercultural Competence Assessment. Recuperado el 11 de abril de 2017 de <https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/the-inca-project-intercultural-competence-assessment>
- Jackobson, R. (1960). Linguistics and poetics. En T. Sebeok (Ed.), *Style in language* (pp. 350–377). Cambridge: M.I.T. Press.
- Janoff-Bulman, R. (1992). *Shattered assumptions: Towards a new psychology of trauma*. Nueva York: Free Press.
- Jarman, K. H. (2013). *The art of data analysis. How to answer almost any question using basic statistics*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Jenks, C. (1993). *Culture: Key ideas*. Londres: Routledge.
- Ji, L.-J., Peng, K. y Nisbett, R. E. (2000). Culture, control, and perception of relationships in the environment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(5), 943–955. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.78.5.943>
- Johnson, B. T. y Eagly, A. H. (1989). Effects of involvement on persuasion: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 106(2), 290–314. <http://doi.org/10.1037/0033-2909.106.2.290>
- Jones, E. E. y McGillis, D. (1976). Correspondent inferences and the attribution cube: A comparative reappraisal. En J. H. Harvey y W. J. Ickes (Eds.), *New directions in attribution research* (pp. 389–420). Hillsdale: Erlbaum.
- Jordan, Z. A. (1967). *The evolution of dialectical materialism*. Londres: McMillan.
- Jorgensen, J. (1971). On ethics and anthropology. *Current Anthropology*, 12(3), 321–334.
- Jost, J. T., Banaji, M. R. y Nosek, B. a. (2004). A decade of system justification theory: Accumulated evidence of conscious and unconscious bolstering of the status quo. *Political Psychology*, 25(6),

- 881–919. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2004.00402.x>
- Jost, J. T., Liviatan, I., Toorn, J. van Der, Ledgerwood, A., Mandisodza, A. y Nosek, B. A. (2009). System Justification: How do we know it's motivated? En *The psychology of justice and legitimacy: The Ontario symposium* (pp. 173–203). Nueva York/Londres: Psychology Press - Taylor & Francis. <http://doi.org/10.4324/9780203837658>
- Jost, J. T. y van der Toorn, J. (2012). System justification theory. *Handbook of theories of social psychology*, 313–343. <http://doi.org/10.1002/9780470672532>
- Kahneman, D. y Tversky, A. (1973). On the psychology of prediction. *Psychological Review*, 80(4), 237–251. <http://doi.org/10.1037/h0034747>
- Kanazawa, S. (1992). Outcome or expectancy? Antecedent of spontaneous causal attribution. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18(6), 659–668. <http://doi.org/10.1177/0146167292186001>
- Kaplan, D. y Manners, R. A. (1972). *Culture theory*. Londres: Prentice Hall.
- Katan, D. (1999). *Translating cultures. An introduction for translators, interpreters and mediators*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Katan, D. (2008). University training, competencies and the death of the translator. Problems in professionalizing translation and in the translation profession. En M. T. Musacchio y G. Henrot (Eds.), *Tradurre: formazione e professione* (pp. 113–140). Padova: CLEUP.
- Katan, D. (2009a). Culture. En M. Baker y G. Saldanha (Eds.), *Routledge encyclopedia of translation studies* (2ª ed., pp. 70–74). Londres: Routledge.
- Katan, D. (2009b). Translator training and intercultural competence. En S. Cavagnoli y E. Di Giovanni (Eds.), *La ricerca nella comunicazione interlinguistica. Modelli teorici e metodologici* (pp. 282–301). Milan: Franco Angeli.
- Katz, D. y Schanck, R. L. (1938). *Social psychology*. Nueva York: J. Wiley & Sons, Inc.
- Kawakami, K., Dovidio, J. F., Moll, J., Hermsen, S. y Russin, A. (2000). Just say no (to stereotyping): effects of training in the negation of stereotypic associations on stereotype activation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(5), 871–888. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.78.5.871>
- Kawakami, K., Dovidio, J. F. y van Kamp, S. (2005). Kicking the habit: Effects of nonstereotypic association training and correction processes on hiring decisions. *Journal of Experimental Social Psychology*, 41(1), 68–75. <http://doi.org/10.1016/j.jesp.2004.05.004>
- Kay, A. C. y Sullivan, D. (2013). Cultural unity and diversity in compensatory control processes. En M. J. Gelfand, C. Chiuy Y. Hong (Eds.), *Advances in culture and psychology* (Vol. 6, pp. 181–226). Nueva York: Oxford University Press. <http://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199930449.003.0004>
- Keesing, R. M. (1974). Theories of culture. *Annual Review of Anthropology*, 3(1), 73–97. <http://doi.org/10.1146/annurev.an.03.100174.000445>
- Kelly, D. (2002). Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Puentes*, (1), 9–20. <http://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Kelly, D. (2005). *A Handbook for translator trainers*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Kelly, D. y Soriano, I. (2007). La adquisición de la competencia cultural en los programas universitarios de formación de traductores: el papel de la movilidad estudiantil. *Темаду Переводчика*, (26), 208–211.
- Kets de Vries, M. F. R. y Mead, C. (1991). Identifying management talent for a pan-European environment. En S. G. Makridakis (Ed.), *Single market Europe: Opportunities and challenges for business* (pp. 215–235). Nueva York: Jossey-Bass.
- King, P. M. y Baxter Magolda, M. B. (2005). A developmental model of intercultural maturity. *Journal of College Student Development*, 46, 571–592. <http://doi.org/10.1353/csd.2005.0060>
- Kiraly, D. C. (1995). *Pathways to translation. Pedagogy and process*. Kent: The Kent State University Press.
- Kirschner, P. A. y van Merriënboer, J. J. G. (2013). Do learners really know best? Urban legends in education. *Educational Psychologist*, 48(3), 169–183.

<http://doi.org/10.1080/00461520.2013.804395>

- Kluckhohn, C. (1949). *Mirror for man*. Nueva York: Fawcett.
- Kluckhohn, C. (1951). The study of culture. En D. Lerner y H. D. Lasswell (Eds.), *The policy sciences. Recent developments in scope and method* (pp. 86–101). Stanford: Stanford University Press.
- Kluckhohn, C. y Kelly, W. H. (1945). The concept of culture. En R. Linton (Ed.), *The science of man in the world crisis* (pp. 78–105). Nueva York: Columbia University Press.
- Knudsen, E. I. (2007). Fundamental components of attention. *Annual Review of Neuroscience*, 30(1), 57–78. <http://doi.org/10.1146/annurev.neuro.30.051606.094256>
- Koller, W. (1992). *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Koopmann-Holm, B. y Matsumoto, D. (2011). Values and display rules for specific emotions. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(3), 355–371. <http://doi.org/10.1177/0022022110362753>
- Koskinen, K. (2015). Training translators for a superdiverse world. Translator's intercultural competence and translation as affective work. *Russian Journal of Linguistics*, (4), 175–184.
- Kroeber, A. L. (1948). *Anthropology*. Nueva York: Harcourt, Brace.
- Kroeber, A. L. y Kluckhohn, C. (1952). Culture: A critical review of concepts and definitions. *Papers. Peabody Museum of Archaeology & Ethnology, Harvard University*, 47, 223.
- Kruskal, W. H. (1958). Ordinal measures of association. *Journal of the American Statistical Association*, 53(284), 814–861. <http://doi.org/10.1080/01621459.1958.10501481>
- Kuper, A. (1999). *Culture: The anthropologists' account*. Cambridge: Harvard University.
- Kupka, B. (2008). *Creation of an instrument to assess intercultural communication competence for strategic international human resource management*. University of Otago.
- Kuznik, A. (2010). *El contenido de los puestos de trabajo de los traductores. El caso de los traductores internos en las empresas de traducción de Barcelona* (tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra.
- Kuznik, A. (2017). Use of instrumental resources. En A. Hurtado Albir (Ed.), *Researching translation competence by PACTE group* (pp. 219–242). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Kuznik, A. y Olalla-Soler, C. (en prensa). Results of PACTE group's experimental research on translation competence acquisition. The acquisition of the instrumental sub-competence. *Across Languages and Cultures*, 19(1).
- Kuznik, A., Verd, J. M. y Olalla-Soler, C. (2016). Mixed methods, mixed tools. The use of computer software for integrated qualitative and quantitative analysis. *Journal of Research Design and Statistics in Linguistics and Communication Science*, 3(1), 76–109. <http://doi.org/10.1558/jrds.32360>
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). The metaphorical structure of the human conceptual system. *Cognitive Science*, (4), 195–208.
- Larsen-Freeman, D. (2007). On the complementarity of Chaos/Complexity Theory and Dynamic Systems Theory in understanding the second language acquisition process. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(1), 35–37. <http://doi.org/10.1017/S136672890600277X>
- Lasswell, H. D. (1948). *The analysis of political behaviour: An empirical approach*. Nueva York: Oxford University Press.
- Leary, M. R. y Baumeister, R. F. (2000). The nature and function of self-esteem: Sociometer theory. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 32) (pp. 1–62). San Diego: Academic Press. [http://doi.org/10.1016/S0065-2601\(00\)80003-9](http://doi.org/10.1016/S0065-2601(00)80003-9)
- Lee, D. (1956). Are basic needs ultimate? En C. Kluckhohn y H. A. Murray (Eds.), *Personality in nature, society, and culture* (pp. 335–341). Nueva York: Alfred A. Knopf.
- Lem, S. (2012). *Golem XIV*. Madrid: Impedimenta.
- LeMaire, T. (1991). *Rationality and ethnocentrism: Anthropological doubt. Constructing knowledge*. Londres: SAGE Publications, Inc.

- Leone, L., van der Zee, K. I., van Oudenhoven, J. P., Perugini, M. y Ercolani, A. P. (2005). The cross-cultural generalizability and validity of the multicultural personality questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 38, 1449–1462. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2004.09.010>
- Leung, A. K. -y., Qiu, L., Ong, L. y Tam, K.-P. (2011). Embodied cultural cognition: Situating the study of embodied cognition in socio-cultural contexts. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(9), 591–608. <http://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2011.00373.x>
- Lévi-Strauss, C. (1955). *Tristes Tropiques*. París: Plon.
- Lévi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. París: Plon.
- Li, X. (2016). The first step to incorporate intercultural competence into a given translation curriculum: a micro-level survey of students' learning needs. *The Interpreter and Translator Trainer*, 10(3), 285–303. <http://doi.org/10.1080/1750399X.2016.1236559>
- Lieberman, M. D., Jarcho, J. M. y Satpute, A. B. (2004). Evidence-based and intuition-based self-knowledge: an fMRI study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(4), 421–435. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.87.4.421>
- Lindsey, R. B., Robins, K. N. y Terrell, R. D. (1999). *Cultural proficiency: A manual for school leaders*. Thousand Oaks: Corwin.
- Linton, R. (1936). *The study of man*. Nueva York: Appleton Century Crofts, Inc.
- Lobmaier, J. S., Tiddeman, B. P. y Perrett, D. I. (2008). Emotional expression modulates perceived gaze direction. *Emotion*, 8(4), 573–577. <http://doi.org/10.1037/1528-3542.8.4.573>
- Lowie, R. H. (1937). *The history of ethnological theory*. Nueva York: Farrar & Rinehart, Inc.
- Lustig, M. W. y Koester, J. (1999). *Intercultural competence* (3ª ed.). Nueva York: Longman.
- Mackie, D. M., Smith, E. R. y Ray, D. G. (2008). Intergroup emotions and intergroup relations. *Social and Personality Psychology Compass*, 25(10), 1866–1880. <http://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2008.00130.x>
- Macrae, C. N. y Bodenhausen, G. V. (2000). Social cognition: thinking categorically about others. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 93–120. <http://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.93>
- Macrae, C. N., Hood, B. M., Milne, A. B., Rowe, A. C. y Mason, M. F. (2002). Are you looking at me? Eye gaze and person perception. *Psychological Science: A Journal of the American Psychological Society / APS*, 13(5), 460–464. <http://doi.org/10.1111/1467-9280.00481>
- Malinowski, B. (1922). *Argonauts of the western pacific*. Nueva York: Dutton.
- Malinowski, B. (1931). Culture. En *Encyclopedia of the social sciences*, vol. 4 (pp. 621–646). Nueva York: The MacMillan Company.
- Mallory, J. P. (1989). *En search of the Indo-Europeans: Language, archaeology and myth*. Londres: Thames & Hudson.
- Malthus, T. (1798). *An essay on the principle of population*. Londres: J. Johnson.
- Mantovani, G. (2000). *Exploring borders: Understanding culture and philosophy*. Filadelfia: Routledge.
- Marcus, G. E. (1986). Contemporary problems of ethnography in the modern world system. En J. Clifford y G. E. Marcus (Eds.), *Writing culture: The poetics and politics of ethnography* (pp. 165–193). Berkeley: University of California.
- Margot, J. C. (1979). *Traduire sans trahir*. Lausana: L'Age d'Homme.
- Markarian, E. S. (1973). The concept of culture in the system of modern sciences. En B. Bernardi (Ed.), *The concept and dynamics of culture* (pp. 103–118). La Haya/París: Mouton.
- Markus, H. R. y Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224–253. <http://doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224>
- Marx, K. y Engels, F. (1848). *Manifest der Kommunistischen Partei*. Londres: Workers' Educational Association.
- Matsumoto, D. (1990). Cultural similarities and differences in display rules. *Motivation and Emotion*, 14(3), 195–214. <http://doi.org/10.1007/BF00995569>

- Matsumoto, D. y Ekman, P. (1989). American-Japanese cultural differences in intensity ratings of facial expressions of emotion. *Motivation and Emotion*, 13(2), 143–157. <http://doi.org/10.1007/BF00992959>
- Matsumoto, D. y Hwang, H. S. (2010). Culture, emotion, and expression. En M. J. Gelfand, C. Chiuy Y. Hong (Eds.), *Advances in culture and psychology* (Vol. 6, pp. 52–98). Nueva York: Oxford University Press. <http://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195380392.003.0002>
- Matsumoto, D., Yoo, S. H. y Fontaine, J. (2008). Mapping expressive differences around the world: The Relationship between emotional display rules and individualism versus collectivism. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 39(1), 55–74. <http://doi.org/10.1177/0022022107311854>
- Mayr, S. y Buchner, A. (2007). Negative priming as a memory phenomenon. A Review of 20 years of negative priming research. *Zeitschrift für Psychologie*, 215(1), 35–51. <http://doi.org/10.1027/0044-3409.215.1.35>
- McClelland, J. L. (1989). Parallel distributed processing: Implications for cognition and development. En R. G. M. Morris (Ed.), *Parallel distributed processing: Implications for psychology and neurobiology* (pp. 8–45). Nueva York: Oxford University Press.
- McClelland, J. L., Rumelhart, D. E. y Hinton, G. E. (1986). The appeal of parallel distributed processing. En D. E. Rumelhart y J. L. McClelland (Eds.) *Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition* (pp. 3–44). Cambridge: The MIT Press.
- McGregor, I., Zanna, M. P., Holmes, J. G. y Spencer, S. J. (2001). Compensatory conviction in the face of personal uncertainty: Going to extremes and being oneself. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 472–488. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.472>
- Mead, M. (1937). *Cooperation and competition among primitive peoples*. Nueva York: McGraw Hill Book Company Inc.
- Mead, M. (1950). *Sex and temperament in the primitive societies*. Nueva York: Mentor.
- Meagher, P. K., O'Brien, T. C. y Aherne, C. M. (Eds.). (1979). *Encyclopedic dictionary of religion*. Washington, DC: Corpus Publications.
- Mellinger, C. D. y Hanson, T. A. (2017). *Quantitative research methods in translation and interpreting studies*. Nueva York: Routledge.
- Mendoza-Denton, R., Ayduk, O., Mischel, W., Shoda, Y. y Testa, A. (2001). Person x Situation interactionism in self-encoding (I am...when...): Implications for affect regulation and social information processing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(4), 533–544. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.80.4.533>
- Mervis, C. B. y Rosch, E. (1981). Categorization of natural objects. *Annual Review of Psychology*, 32(1), 89–115. <http://doi.org/10.1146/annurev.ps.32.020181.000513>
- Metin, I. y Camgoz, S. M. (2011). The advances in the history of cognitive dissonance theory. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(6), 131–136. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.67.3.382>
- Mitchell, D. (1995). There's no such thing as culture: Towards a reconceptualization of the idea of culture in geography. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 20(1), 102–116. <http://doi.org/10.2307/622727>
- Molina, L. (2001). *Análisis descriptivo de la traducción de los culturemas árabe-español* (tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra.
- Molina, L. y Hurtado Albir, A. (2002). Translation techniques revisited: A dynamic and functionalist approach. *Meta: Journal des Traducteurs*, 47(4), 498–512. <http://doi.org/10.7202/008033ar>
- Moon, D. (2002). Thinking about “culture” in intercultural communication. En J. N. Martin y T. K. Nakayama (Eds.), *Readings in intercultural communication: Experiences and contexts* (2ª ed., pp. 13–21). Boston: McGraw Hill.
- Moon, T. (2010). Emotional intelligence correlates of the four-factor model of cultural intelligence. *Journal of Managerial Psychology*, 25(8), 876–898. <http://doi.org/10.1108/02683941011089134>
- Morgan, L. H. (1877). *Ancient society*. Londres: MacMillan & Company.

- Moyano, M., Taberero, C., Melero, R. y Trujillo, H. M. (2015). Spanish version of the cultural intelligence scale (CQS) / Versión española de la escala de inteligencia cultural (EIC). *Revista de Psicología Social*, 30(1), 182–216. <http://doi.org/10.1080/02134748.2014.991520>
- Muñoz Martín, R. (1999). Contra Sísifo: Interdiscipliniedad y multiculturalidad. *Perspectives. Studies in Translatology*, 7(2), 153–163.
- Murdock, G. P. (1941). Anthropology and human relations. *Sociometry*, 4, 140–149.
- Murdock, G. P. (1987). *Outline of cultural materials*. New Haven, CT: Human Relations Area Files.
- Murphy, R. F. (1986). *Cultural and social anthropology: An overture*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Myres, J. L. (1927). *Political ideas of the Greeks*. Nueva York: Edward Arnold.
- Neubert, A. (1994). Competence in translation: a complex skill, how to study and how to teach it. En M. Snell-Hornby, F. Pöchhacker y K. Kaindl (Eds.), *Translation studies. An interdisciplinary* (pp. 411–420). Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company. <http://doi.org/10.1075/btl.2.48neu>
- Neubert, A. (2000). Competence in language, in languages, and in translation. En C. Schäffner y B. Adab (Eds.), *Developing translation competence* (Vol. 38, pp. 3–18). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. <http://doi.org/10.1075/btl.38>
- Neubert, A. y Shreve, G. M. (1992). *Translation as text*. Kent: Kent State University Press.
- Neunzig, W. (2000). The computer in empirical studies for the didactics of translation. En A. Beeby, D. Ensingery M. Presas (Eds.), *Investigating translation* (pp. 91–98). Amsterdam: John Benjamins.
- Neunzig, W. y Kuznik, A. (2007). Probleme der übersetzungswissenschaftlichen Forschung: zur Entwicklung eines Einstellungsfragebogens. En P. A. Schmitt y H. E. Jüngst (Eds.), *Translationsqualität* (pp. 445–456). Fráncfort del Meno: Peter Lang.
- Neunzig, W. y Tanqueiro, H. (2007). *Estudios empíricos en traducción. Enfoques y métodos*. Girona: Documenta Universitaria.
- Newmark, P. (1988). *A textbook of translation*. Prentice Hall: Hemel Hempstead.
- Nida, E. A. (1945). Linguistics and ethnology in translation-problems. *Word*, 1(2), 194–208. <http://doi.org/10.1080/00437956.1945.11659254>
- Nida, E. A. (1964). *Toward a science of translating, with special reference to principles and procedures involved in Bible translating*. Leiden: E. J. Brill.
- Nida, E. A. (1994). Translation: possible and impossible. *Turjuman*, 3(2), 47–163.
- Nida, E. A. y Taber, C. R. (1969). *The theory and practice of translation*. Leiden: E. J. Brill.
- Niranjana, T. (1992). *History, post-structuralism and the colonial context*. Berkeley/Los Angeles/Oxford: University of California Press.
- Nisbet, R. A. (1970). *The social bond: An introduction to the study of society*. Nueva York: Alfred A. Knopf.
- Nisbett, R. E. y Ross, L. D. (1980). *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgement*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Nord, C. (1988). *Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*. Heidelberg: J. Gross Verlag.
- Nord, C. (1992). Text analysis in translator training. En C. Dollerup y A. Loddegaard (Eds.), *Teaching translation and interpreting* (pp. 39–48). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. <http://doi.org/10.1075/z.56.08nor>
- Nord, C. (1994). It's tea time in Wonderland. Culture-markers in fictional texts. En H. Pürschel, E. Bartsch, P. Franklin, U. Schmitzy S. Vandermeeren (Eds.), *Intercultural communication* (pp. 523–538). Fráncfort del Meno: Peter Lang.
- Nord, C. (1997a). Defining translation functions. The translation brief as a guideline for the trainee translation. *Ilha Do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, (33), 39–54.

- Nord, C. (1997b). *Translating as a purposeful activity. Functionalist approaches explained*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Norman, K. A. y O'Reilly, R. C. (2003). Modeling hippocampal and neocortical contributions to recognition memory: A complementary-learning-systems approach. *Psychological Review*, 110(4), 611–646. <http://doi.org/10.1037/0033-295X.110.4.611>
- O'Neil, H. F. y Abedi, J. (1996). Reliability and validity of a state metacognitive inventory: Potential for alternative assessment. *The Journal of Educational Research*, 89(4), 234–245. <http://doi.org/10.1080/00220671.1996.9941208>
- O'Sullivan, T., Hartley, J., Saunders, D., Montgomery, M. y Fiske, J. (1983). *Key concepts in communication and cultural studies*. Londres: Methuen.
- Oettingen, G. (1995). Cross-cultural perspectives on self-efficacy. En A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 149-176). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ogburn, W. F. y Nimkoff, M. F. (1940). *Sociology*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Oksaar, E. (1988). *Kulturretheorie. Ein Beitrag zur Sprachenverwendungsforschung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Olalla-Soler, C. (2010). *Análisis de la traducción de los culturemas según el grado de adquisición de la competencia traductora* (trabajo de fin de carrera). Universidad Autònoma de Barcelona, Bellaterra.
- Olalla-Soler, C. (2012). *Estudio diacrónico de la traducción de los culturemas de Corazón de perro de Mijaíl Bulgákov al español y al alemán. Un estudio empírico* (trabajo de fin de máster). Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra.
- Olalla-Soler, C. (2015a). An experimental study into the acquisition of cultural competence in translator training. Research design and methodological issues. *Translation & Interpreting*, 7(1), 86–110.
- Olalla-Soler, C. (2015b). Estudio diacrónico de la traducción de culturemas: la traducción de los culturemas de Corazón de perro, de Mijaíl Bulgákov, al español y al alemán. En J. J. Amigo Extremera (Ed.), *Traducimos desde el Sur. Actas del VI Congreso Internacional de la AIETI* (pp. 314–330). Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones.
- Olalla-Soler, C. (2017). Un estudio experimental sobre la adquisición de la competencia cultural en la formación de traductores. Resultados de un estudio piloto. *Meta: Journal des Traducteurs*.
- Olalla-Soler, C. y Hurtado Albir, A. (2014). Estudio empírico de la traducción de los culturemas según el grado de adquisición de la competencia traductora. Un estudio exploratorio. *Sendebarr*, (25), 9–38.
- Olalla-Soler, C., Sánchez Hita, J. y Prado Junquera, B. M. (2015). La percepción de los estudiantes de Traducción e Interpretación sobre los estudios en traducción e interpretación de España. Un estudio empírico. *Sendebarr*, (26), 99–135.
- Olk, H. M. (2009). Translation, cultural knowledge, and intercultural competence. *Journal of Intercultural Communication*, (20), 7–7.
- Olohan, M. (2007). Economic trends and developments in the translation industry. *The Interpreter and Translator Trainer*, 1(1), 37–63. <http://doi.org/10.1080/1750399X.2007.10798749>
- Oyserman, D. (2011). Culture as situated cognition: Cultural mindsets, cultural fluency, and meaning making. *European Review of Social Psychology*, 22(1), 164–214. <http://doi.org/10.1080/10463283.2011.627187>
- Oyserman, D. y Lee, S. W. S. (2008). Does culture influence what and how we think? Effects of priming individualism and collectivism. *Psychological Bulletin*, 134(2), 311–342. <http://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.311>
- Pace, R. W. (1983). *Organizational communication: Foundations for human resource development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- PACTE. (2000). Acquiring translation competence: Hypotheses and methodological problems in a research project. En A. Beeby, D. Ensingery M. Presas (Eds.), *Investigating translation* (pp. 99–106). Amsterdam: John Benjamins.
- PACTE. (2002a). Exploratory tests in a study of translation competence. *Conference Interpretation and Translation*, 4(2), 41–69.

- PACTE. (2002b). Una investigación empírico-experimental sobre la adquisición de la competencia traductora. En A. Alcina Caudet y S. Gamero Pérez (Eds.), *La traducción científico-técnica y la terminología en la sociedad de la información* (pp. 125–138). Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- PACTE. (2003). Building a translation competence model. En F. Alves (Ed.), *Triangulating translation: Perspectives in process oriented research* (pp. 43–66).
- PACTE. (2005a). Investigating translation competence: Conceptual and methodological issues. *Meta: Journal des Traducteurs*, 50(2), 609–619. <http://doi.org/10.7202/011004ar>
- PACTE. (2005b). Primeros resultados de un experimento sobre la Competencia Traductora. En *Actas del II Congreso Internacional de la AIETI (Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación) 'Información y documentación'* (pp. 573–587). Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas.
- PACTE. (2007). Zum Wesen der Übersetzungskompetenz – Grundlagen für die experimentelle Validierung eines Ük-Modells. En G. Wotjak (Ed.), *Quo vadis Translatologie? Ein halbes Jahrhundert universitäre Ausbildung von Dolmetschern und Übersetzern in Leipzig* (pp. 327–342). Berlin: Frank & Timme.
- PACTE. (2008). First results of a translation competence experiment: “knowledge of translation” and “efficacy of the translation process.” En J. Kearns (Ed.), *Translator and interpreter training. Issues, methods and debates* (pp. 104–126). Londres: Continuum Intl Pub Group.
- PACTE. (2009). Results of the validation of the PACTE translation competence model: Acceptability and decision making. *Across Languages and Cultures*, 10(2), 207–230. <http://doi.org/10.1556/Acr.10.2009.2.3>
- PACTE. (2011a). Results of the validation of the PACTE translation competence model: Translation problems and translation competence. En C. Alvstad, A. Hildy E. Tiselius (Eds.), *Methods and strategies of process research: Integrative approaches in translation studies* (pp. 317–343). Amsterdam: John Benjamins.
- PACTE. (2011b). Results of the validation of the PACTE translation competence model: Translation project and dynamic translation index. En S. O’Brien (Ed.), *Cognitive explorations of translation* (pp. 30–53). Londres/Nueva York: Continuum Studies in Translation.
- PACTE. (2014). First results of PACTE group’s experimental research on translation competence acquisition: The acquisition of declarative knowledge of translation. *MonTI: Monografías de Traducción i Interpretación*, núm. especial 1, 85–115.
- PACTE. (2015). Results of PACTE’s experimental research on the acquisition of translation competence: the acquisition of declarative and procedural knowledge in translation. The dynamic translation index. *Translation Spaces*, 4(1), 29–53. <http://doi.org/10.1075/ts.4.1.02bee>
- PACTE. (2017a). Acceptability. En A. Hurtado Albir (Ed.), *Researching translation competence by PACTE group* (pp. 119–130). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- PACTE. (2017b). Decision-making. En A. Hurtado Albir (Ed.), *Researching translation competence by PACTE group* (pp. 191–210). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- PACTE. (2017c). Dynamic translation index. En A. Hurtado Albir (Ed.), *Researching translation competence by PACTE group* (pp. 165–170). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- PACTE. (2017d). Efficacy of the translation process. En A. Hurtado Albir (Ed.), *Researching translation competence by PACTE group* (pp. 211–218). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- PACTE. (2017e). Experimental design. En A. Hurtado Albir (Ed.), *Researching translation competence by PACTE group* (pp. 81–96). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- PACTE. (2017f). Identification and solution of translation problems. En A. Hurtado Albir (Ed.), *Researching translation competence by PACTE group* (pp. 171–189). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- PACTE. (2017g). Knowledge of translation. En A. Hurtado Albir (Ed.), *Researching translation competence by PACTE group* (pp. 131–152). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- PACTE. (2017h). PACTE Translation competence model. A holistic, dynamic model of translation

- competence. En A. Hurtado Albir (Ed.), *Researching translation competence by PACTE group* (pp. 35–41). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- PACTE. (2017i). The second stage of PACTE group's research: experimental research into the acquisition of translation competence. En A. Hurtado Albir (Ed.), *Researching translation competence by PACTE group* (pp. 303–308). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- PACTE. (2017j). Translation project. En A. Hurtado Albir (Ed.), *Researching translation competence by PACTE group* (pp. 153–164). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- PACTE. (pendiente de aceptación-a). Evolution of the efficacy of the translation process in translation competence acquisition. Results of the PACTE group's experimental research.
- PACTE. (pendiente de aceptación-b). Evolution of translation acceptability in the acquisition of translation competence. Results of the PACTE group's experimental research.
- Pardo, A. y Ruiz, M. Á. (2012). *Análisis de datos en ciencias sociales y de la salud III*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Pardo, A., Ruiz, M. Á. y San Martín, R. (2009). *Análisis de datos en ciencias sociales y de la salud I*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Pardo, A. y San Martín, R. (2010). *Análisis de datos en ciencias sociales y de la salud II*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Park, D. C. y Gutchess, A. H. (2002). Aging, cognition, and culture: a neuroscientific perspective. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 26(7), 859–867. [http://doi.org/10.1016/S0149-7634\(02\)00072-6](http://doi.org/10.1016/S0149-7634(02)00072-6)
- Park, R. E. y Burgess, E. W. (1931). *Introduction to the science of sociology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Pelham, B. W., Carvallo, M. y Jones, J. T. (2005). Implicit egotism. *Current Directions in Psychological Science*, 14(2), 106–110. <http://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00344.x>
- Philipsen, G. (1992). *Speaking culturally: Explorations in social communication*. Albany: State University of New York.
- PICT. (2012a). Assessment materials. Recuperado el 11 de abril de 2017 de <http://www.pictllp.eu/en/assessment-material>
- PICT. (2012b). Intercultural Competence. Curriculum Framework. Recuperado el 11 de abril de 2017 de http://www.pictllp.eu/download/curriculum/PICT-CURRICULUM_ENGLISH.pdf
- PICT. (2012c). Intercultural Competence in EU Postgraduate Translation Programmes. Recuperado el 11 de abril de 2017 de http://www.pictllp.eu/download/PICT_SURVEY_REPORT.pdf
- PICT. (2012d). Teaching materials. Recuperado el 11 de abril de 2017 de <http://www.pictllp.eu/en/teaching-material>
- PICT. (2013a). Intercultural Competence for Translators - Charting the future. Recuperado el 11 de abril de 2017 de http://www.pictllp.eu/download/Good_Practice_Report.pdf
- PICT. (2013b). Project outcomes & policy recommendations. Recuperado el 11 de abril de 2017 de <http://www.pictllp.eu/en/the-pict-project/project-outcomes-policy-recommendations>
- Piddington, R. (1950). *An introduction to social anthropology*. Edimburgo: Oliver and Boyd.
- Poortinga, Y. H. y Malpass, R. S. (1986). Making inferences from cross-cultural data. En W. J. Lonner y J. W. Berry (Eds.), *Field methods in cross-cultural research* (pp. 17–46). Beverly Hills: SAGE Publications Ltd.
- Popescu, A.-D., Borca, C. y Baesu, V. (2014). A Study on multicultural personality. *Cross-Cultural Management Journal*, 16(1 (5)), 147–156.
- Pratto, F. y John, O. P. (1991). Automatic vigilance: The attention-grabbing power of negative social information. *Journal of Personality and Social Psychology*, (61), 380–391.
- Pratto, F., Sidanius, J. y Levin, S. (2006). Social dominance theory and the dynamics of intergroup relations: Taking stock and looking forward. *European Review of Social Psychology*, 17(1), 271–320. <http://doi.org/10.1080/10463280601055772>

- Pym, A. (1992). Translation error analysis and the interface with language teaching. En C. Dollerup y A. Loddegaard (Eds.), *Teaching translation and interpreting: Training, talent and experience* (pp. 279–288). Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Pym, A. (1993). Why translation conventions should be intercultural rather than culture-specific. An alternative link model. *Parallèles: Cahiers de l'École de Traduction et d'Interprétation de Genève*, 15, 60-68.
- Pym, A. (2003). Redefining translation competence in an electronic age. *Meta: Journal des Traducteurs*, 48(4), 481–497.
- Radcliffe-Brown, A. (1949). White's view of a science of culture. *American Anthropologist*, 51(3), 503–512. <http://doi.org/10.1525/aa.1949.51.3.02a00350>
- Radcliffe-Brown, A. (1952). *Structure and function in primitive society*. Londres: Cohen and West.
- Rathje, S. (2007). Intercultural competence: The status and future of a controversial concept. *Language and Intercultural Communication*, 7, 254–266.
- Rathje, S. (2009). The definition of culture - An application-oriented overhaul. *Interculture Journal*, 8(8), 35–58.
- Ratner, C. (2013). Macro cultural psychology: Its development, concerns, politics, and future direction. En M. J. Gelfand, C. Chiuy Y. Hong (Eds.), *Advances in Culture and Psychology* (Vol. 6, pp. 283–326). Nueva York: Oxford University Press. <http://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199930449.003.0006>
- Reiss, K. y Vermeer, H. J. (1984). *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübinga: Niemeyer.
- Reuter, E. B. (1939). Race and culture. En R. E. Park (Ed.), *An outline of the principles of sociology* (pp. 102–215). Nueva York: Barnes & Noble, Inc.
- Risku, H. (1998). *Translatorische Kompetenz. Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit*. Tübinga: Stauffenberg Verlag.
- Roberts, R. P. (1984). Compétence du nouveau diplômé en traduction. En *Traduction et qualité de langue. Actes du colloque société des traducteurs du Québec/Conseil de la langue française* (pp. 172–184). Quebec: Éditeur officiel du Québec.
- Robinson, D. (1997a). *Becoming a translator. An introduction to the theory and practice of translation*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Robinson, D. (1997b). *Translation and empire: postcolonial theories explained*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Roheim, G. (1934). *The riddle of the sphinx*. Londres: Hogarth Press.
- Rosch, E. (1987). Wittgenstein and categorization research in cognitive psychology. En M. Chapman y R. A. Dixon (Eds.), *Meaning and the growth of understanding* (pp. 151–166). Berlín/Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. http://doi.org/10.1007/978-3-642-83023-5_9
- Rosenberg, N. A., Pritchard, J. K., Weber, J. L., Cann, H. M., Kidd, K. K., Zhivotovsky, L. A. y Feldman, M. W. (2002). Genetic structure of human populations. *Science*, 298(5602), 2381–2385. <http://doi.org/10.1126/science.1078311>
- Ross, S. M. (2010). *Introductory statistics* (3ª ed.). Amsterdam [etc.]: Elsevier: Academic Press.
- Rossi, P. H., Wright, J. D. y Anderson, A. B. (Eds.). (1983). *Handbook of survey research*. Orlando/Londres: Academic Press.
- Rumelhart, D. E., Hinton, G. E. y McClelland, J. L. (1986). A general framework for parallel distributed processing. En D. E. Rumelhart y J. L. McClelland (Eds.) *Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition* (pp. 45–76). Cambirdge: The MIT Press.
- Rumelhart, D. E. y Ortony, A. (1977). The representation of knowledge in memory. En R. C. Anderson, R. J. Spiroy W. E. Montague (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge* (pp. 99–136). Hillsdale: Erlbaum.
- Salzmann, Z., Stanlaw, J. y Adachi, N. (1998). *Language, culture, and society: An introduction to*

linguistic anthropology. Boulder: Westview.

- Samovar, L. A. y Porter, R. E. (1997). *Intercultural communication: a reader*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Santamaria Guinot, L. (2001). *Subtitulació i referents culturals. La traducció com a mitjà d'adquisició de representacions mentals* (tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra.
- Santamaria Guinot, L. (2010). The Translation of cultural referents: From reference to mental representation. *Meta*, 55(3), 516–528. <http://id.erudit.org/iderudit/045068ar>
- Sapir, E. (1921). *Language: An introduction to the study of speech*. Nueva York: Harcourt, Brace.
- Sbanahan, M.-C. (2009). Cross-sectional design. En A. J. Mills, G. Dureposy E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp. 267–268). Los Angeles/Londres/Nueva Delhi/Singapur/Washington DC: SAGE Publications Ltd.
- Schäffner, C. (2004). Developing professional translation competence without a notion of translation. En K. Malmkjaer (Ed.), *Translation in undergraduate degree programmes* (pp. 113–125). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. <http://doi.org/10.1075/btl.59.09sch>
- Schmidt, A. (1971). *The concept of nature in marx*. Londres: NLB.
- Schmitt, D. P. y Allik, J. (2005). Simultaneous administration of the Rosenberg self-esteem scale in 53 nations: exploring the universal and culture-specific features of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(4), 623–642. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.89.4.623>
- Schockley-Zalabak, P. (2002). *Fundamentals of organizational communication: Knowledge, sensitivity, skills, values* (5ª ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Schoville, K. N. (1994). Canaanites and Amorites. En A. J. Hoerb, G. L. Mattingly E. M. Yamauchi (Eds.), *Peoples of the old testament world* (pp. 157–182). Grand Rapids: Baker.
- Schroll-Machl, S. (2002). *Die Deutschen - Wir Deutsche Fremdwahrnehmung und Selbstsicht im Berufsleben*. Gotinga: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schuette, R. A. y Fazio, R. H. (1995). Attitude accessibility and motivation as determinants of biased processing: A test of the MODE model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(7), 704–710. <http://doi.org/10.1177/0146167295217005>
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. En M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25) (pp. 1–65). Nueva York: Academic Press. [http://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](http://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6)
- Schwartz, S. H. y Bilsky, W. (1987). Toward a theory of universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 550.
- Seymour-Smith, C. (1986). *Macmillan dictionary of anthropology*. Londres: MacMillan.
- Shepherd, H. (2011). The cultural context of cognition: What the implicit association test tells us about how culture works. *Sociological Forum*, 26(1), 121–143. <http://doi.org/10.1111/j.1573-7861.2010.01227.x>
- Sherman, J. W., Conrey, F. R. y Groom, C. J. (2004). Encoding flexibility revisited: Evidence for enhanced encoding of stereotype-inconsistent information under cognitive load. *Social Cognition*, 22(2), 214–232. <http://doi.org/10.1521/soco.22.2.214.35464>
- Sherman, J. W., Lee, A. Y., Bessenoff, G. R. y Frost, L. A. (1998). Stereotype efficiency reconsidered: encoding flexibility under cognitive load? *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(3), 589–606. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.75.3.589>
- Shibutani, T. y Kwan, K. M. (1965). *Ethnic stratification: A comparative approach*. Nueva York: MacMillan.
- Shreve, G. M. (2006). The deliberate practice: Translation and expertise. *Journal of Translation Studies*, 9(1), 27–42.
- Sidanius, J. y Pratto, F. (1999). *Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression*. Nueva York: Cambridge University Press. <http://doi.org/10.2307/2655372>
- Sidanius, J. y Pratto, F. (2012). Social dominance theory. *Handbook of theories of social psychology*:

Volume 2, 418–438. <http://doi.org/10.4135/9781446249222>

- Slotkin, J. S. (1950). *Social anthropology, the science of human society and culture*. Nueva York: McMillan.
- Small, A. W. (1905). *General sociology; an exposition of the main development in sociological theory from Spencer to Ratzenhofer*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Smith, A. (1759). *The theory of moral sentiments*. Londres: A. Millar.
- Smith, E. E. y Medin, D. L. (1981). *Categories and concepts*. Cambridge: Harvard University Press.
- Smith, E. R. (1990). Content and process specificity in the effects of prior experiences. En T. K. Srull y R. S. Wyer Jr. (Eds.), *Advances in social cognition (Vol. 3)* (pp. 1–59). Hillsdale: Erlbaum.
- Smith, E. R. (1993). Social identity and social emotions: Toward new conceptualizations of prejudice. En D. M. Mackie y D. L. Hamilton (Eds.), *Affect, cognition, and stereotyping: Interactive processes in group perception* (pp. 297–315). San Diego: Academic Press.
- Smith, E. R. y Mackie, D. M. (2015). Dynamics of group-based emotions: Insights from intergroup emotions theory. *Emotion Review*, 7(4), 349–354. <http://doi.org/10.1177/1754073915590614>
- Smith, G. E. (1911). *The Ancient Egyptians and the origin of civilization*. Londres/Nueva York: Harper & Brother.
- Snell-Hornby, M. (2006). *The turns of translation studies. New paradigms or shifting viewpoints?* Amsterdam [etc.]: John Benjamins.
- Snyder, M. y DeBono, K. G. (1985). Appeals to image and claims about quality: Understanding the psychology of advertising. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(3), 586–597.
- Somerset, F. R. (1939). *How came civilisation*. Londres: Methuen.
- Sorokin, P. A. (1947). *Society, culture and personality: Their structure and dynamics*. Nueva York: Harper.
- Spearman, C. (1904a). “General intelligence,” objectively determined and measured. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–292. <http://doi.org/10.2307/1412107>
- Spearman, C. (1904b). The proof and measurement of association between two things. *The American Journal of Psychology*, 15(1), 72–101. <http://doi.org/10.2307/1412159>
- Spencer, H. (1876). *Principles of sociology*. Nueva York: D. Appleton.
- Spitzberg, B. H. y Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. En D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 2–52). California: SAGE Publications, Inc. <http://doi.org/303.484209051—dc22>
- Squire, L. R. (2004). Memory systems of the brain: A brief history and current perspective. En *Neurobiology of learning and memory*, 82(3), 171–177. <http://doi.org/10.1016/j.nlm.2004.06.005>
- Srull, T. K. y Wyer Jr., R. S. (1979). The role of category accessibility in the interpretation of information about persons: Some determinants and implications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(10), 1660–1672.
- Stephan, W. G., Renfro, C. L. y Davis, M. D. (2009). The role of threat in intergroup relations. En U. Wagner, L. R. Tropp, G. Finchilescu y C. Tredoux (Eds.), *Improving intergroup relations: Building on the legacy of Thomas F. Pettigrew* (pp. 55–72). Hoboken: Blackwell Publishing Ltd. <http://doi.org/10.1002/9781444303117.ch5>
- Stephan, W. G. y Stephan, C. W. (2000). An integrated threat theory of prejudice. En S. Oskamp (Ed.), *Reducing prejudice and discrimination* (pp. 23–45). Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stevens, J. (1992). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Steward, J. (1955). *Theory of culture change: The methodology of multilinear evolution*. Urbana: University of Illinois Press.
- Sutherland, R. L. y Woodward, J. L. (1940). *An introduction to sociology*. Chicago: University of Chicago Press.

- Swain, M. (1985). Large-scale communicative testing: a case-study. En Y. P. Lee, R. Lord, A. C. Y. Y. Fok y G. D. Low (Eds.), *New directions in language testing: papers presented at the International Symposium on Language Testing, Hong Kong* (pp. 35–46). Oxford: Pergamon Press.
- Taft, R. (1981). The role and personality of the mediator. En S. Bochner (Ed.), *The mediating person: bridges between cultures* (pp. 53–88). Massachusetts: Schenkman Publishing Company Cambridge.
- Tanaka, Y. (1978). Proliferating technology and the structure of information-space. En F. L. Casmir (Ed.), *Intercultural and international communication* (pp. 185–212). Washington, DC: University Press of America.
- Tanqueiro, H. (2002). *Autotradução: Autoridade, privilégio e modelo* (tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra.
- TemCu Project. (2006). TemCu. Recuperado el 15 de enero de 2014 de <http://www.temcu.com>
- Thomas, A. (2003). Interkulturelle Kompetenz - Grundlagen, Probleme und Konzepte. *Erwägen Wissen Ethik - Streitforum für Erziehungskultur*, 14(1), 137–228.
- Thurnwald, R. (1950). *Der Mensch geringer Naturbeherrschung: sein Aufstieg zwischen Vernunft und Wahn*. Berlín: Walter de Gruyter & Co.
- Titiev, M. (1949). Social values and personality development. *Journal of Social Issues*, 5, 44–47.
- Tokarev, S. A. (1973). The segregative and integrative functions of culture. En B. Bernardini (Ed.), *The concept and dynamics of culture* (pp. 167–175). La Haya/París: Mouton.
- Tomozeiu, D., Koskinen, K. y D’Arcangelo, A. (2016). Teaching intercultural competence in translator training. *The Interpreter and Translator Trainer*, 10(3), 251–267. <http://doi.org/10.1080/1750399X.2016.1236557>
- Tomozeiu, D. y Kumpulainen, M. (2016). Operationalising intercultural competence for translation pedagogy. *The Interpreter and Translator Trainer*, 10(3), 268–284. <http://doi.org/10.1080/1750399X.2016.1236558>
- Toury, G. (1980). *En search for a theory of translation*. Tel Aviv: The Porter Institute for Poetics and Semiotics, Tel Aviv University.
- Triandis, H. C. (1994). *Culture and social behavior*. Nueva York: McGraw Hill.
- Triandis, H. C. (1995). Individualism and Collectivism (New Directions in Social Psychology). Boulder: Westview Press.
- Trompenaars, F. (1993). *Riding the waves of culture: Understanding diversity in global business*. Chicago: Irwin.
- Trope, Y. (1986). Identification and inferential processes in dispositional attribution. *Psychological Review*, 93(3), 239–257. <http://doi.org/10.1037/0033-295X.93.3.239>
- Tsai, J. L. (2007). Ideal Affect: Cultural causes and behavioral consequences. *Perspectives on Psychological Science*, 2(3), 242–259. <http://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2007.00043.x>
- Tsokaktsidu, D. (2005). *El aula de traducción multilingüe y multicultural: Implicaciones para la didáctica de la traducción* (tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Tulving, E. (1983). *Elements of episodic memory*. Nueva York: Oxford University Press.
- Turgot, A. R. J. (1913). Plan de deux discours sur l’histoire universelle. En G. Schelle (Ed.), *Œuvres de Turgot et documents le concernant. Avec biographie et notes par Gustave Schelle, vol. 1* (pp. 275–318). París: Librairie Félix Alcan.
- Turner, J. H. (1985). *Sociology: The science of human organization*. Chicago: Nelson Hall.
- Turney-High, H. H. (1949). *General anthropology*. Nueva York: Thomas Y. Crowell Company.
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom, volume 1*. Londres: John Murray.
- Ullman, M. T. (2001). A neurocognitive perspective on language: the declarative/procedural model. *Nature Reviews. Neuroscience*, 2(10), 717–26. <http://doi.org/10.1038/35094573>
- van Blankenstein, F. M., Dolmans, D. H. J. M., van der Vleuten, C. P. M. y Schmidt, H. G. (2013).

- Relevant prior knowledge moderates the effect of elaboration during small group discussion on academic achievement. *Instructional Science*, 41(4), 729–744. <http://doi.org/10.1007/s11251-012-9252-3>
- van der Zee, K. I. y van Oudenhoven, J. P. (2000). The multicultural personality questionnaire: a multidimensional instrument of multicultural effectiveness. *European Journal of Personality*, 14(4), 291–309. [http://doi.org/10.1002/1099-0984\(200007/08\)14:4<291::AID-PER377>3.3.CO;2-Y](http://doi.org/10.1002/1099-0984(200007/08)14:4<291::AID-PER377>3.3.CO;2-Y)
- van der Zee, K. I. y van Oudenhoven, J. P. (2001). The multicultural personality questionnaire: Reliability and validity of self- and other ratings of multicultural effectiveness. *Journal of Research in Personality*, 35(3), 278–288. <http://doi.org/10.1006/jrpe.2001.2320>
- van der Zee, K. I., van Oudenhoven, J. P., Ponterotto, J. G. y Fietzer, A. W. (2013). Multicultural personality questionnaire: Development of a short form. *Journal of Personality Assessment*, 95(1), 118–124. <http://doi.org/10.1080/00223891.2012.718302>
- van der Zee, K. I., Zaai, J. N. y Piekstra, J. (2003). Validation of the multicultural personality questionnaire in the context of personnel selection. *European Journal of Personality*, 17(1), 77–100. <http://doi.org/10.1002/per.483>
- van Dyne, L., Ang, S., Ng, K. Y., Rockstuhl, T., Tan, M. L. y Koh, C. (2012). Sub-dimensions of the four factor model of cultural intelligence: Expanding the conceptualization and measurement of cultural intelligence. *Social and Personality Psychology Compass*, 6(4), 295–313. <http://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2012.00429.x>
- van Oudenhoven, J. P., Mol, S. y van der Zee, K. I. (2003). Study of the adjustment of Western expatriates in Taiwan ROC with the multicultural personality questionnaire. *Asian Journal of Social Psychology*, 6(2), 159–170. <http://doi.org/10.1111/1467-839X.t01-1-00018>
- van Overwalle, F. y Labiouse, C. (2004). A recurrent connectionist model of person impression formation. *Personality and Social Psychology Review: An Official Journal of the Society for Personality and Social Psychology, Inc*, 8(1), 28–61. http://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0801_2
- Venuti, L. (1995). *The translator's invisibility*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Vermeer, H. J. (1978). Ein Rahmen für eine allgemeine Translationstheorie. *Lebende Sprachen*, 23(1), 99–102.
- Vermeer, H. J. (1983a). *Aufsätze zur Translationstheorie*. Heidelberg: Mimeo.
- Vermeer, H. J. (1983b). Translation theory and linguistics. En P. Roinila, R. Orfanosy S. Tirkkonen-Condit (Eds.), *Häkökohtia käänämisen tutkimuksesta* (pp. 1–10). Joensuu: Joensuu University.
- Vermeer, H. J. (1992). Is translation a linguistic or a cultural process? *Ilha do Desterro. A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, (28), 37–51.
- Vertovec, S. (2006). *The emergence of super-diversity in Britain* (No. 25). Oxford. Recuperado de https://www.compas.ox.ac.uk/media/WP-2006-025-Vertovec_Super-Diversity_Britain.pdf
- Vlájov, S. y Florín, S. (1970). Непереводимое в переводе: реалии. En *Мастерство перевода* (pp. 432–435). Moscú: Советский писатель.
- Vlájov, S. y Florín, S. (1980). *Непереводимое в переводе*. Moscú: Международные отношения.
- von Flotow, L. (2000). Life is a caravanserai: Translating translated marginality, a Turkish-German zwittertext in English. *Meta: Journal des Traducteurs*, 45(1), 65. <http://doi.org/10.7202/004578ar>
- Wegner, D. M. (2003). The mind's best trick: How we experience conscious will. *Trends in Cognitive Science*, 7, 65–69.
- Wegner, D. M. y Bargh, J. A. (1998). Control and automaticity in social life. En D. Gilbert, S. T. Fiske y G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (4ª ed., Vol. 1) (pp. 446–496). Nueva York: McGraw-Hill.
- Wenzlaff, R. M., Wegner, D. M. y Roper, D. W. (1988). Depression and mental control: The resurgence of unwanted negative thoughts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(6), 882–892. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.55.6.882>
- Werner, O. (1973). *“Structural anthropology.” Main currents in cultural anthropology*. Nueva York:

Appleton-Century-Crofts.

- White, L. A. (1943). Energy and the evolution of culture. *American Anthropologist*, 45(3), 335–356.
<http://doi.org/10.1525/aa.1943.45.3.02a00010>
- White, L. A. (1949). *The science of culture*. Nueva York: Grove Press.
- Willey, M. M. (1929). The validity of the culture concept. *American Journal of Sociology*, 35(2), 204–219. <http://doi.org/10.1086/214979>
- Williams, R. (1981). The analysis of culture. En T. Bennett, G. Martin, C. Mercery J. Woollacott (Eds.), *Culture, ideology and social process: A reader* (pp. 43–52). Londres: Open University.
- Williams, R. (1983). *Keywords: A vocabulary of culture and society*. Nueva York: Oxford University Press.
- Willingham, D. B., Nissen, M. J. y Bullemer, P. (1989). On the development of procedural knowledge. *Journal of Experimental Psychology. Learning, Memory, and Cognition*, 15(6), 1047–1060.
<http://doi.org/10.1037/0278-7393.15.6.1047>
- Wilson, E. K. (1971). *Sociology: Rules, roles and relationships*. Homewood: Dorsey.
- Wilss, W. (1976). Perspectives and limitations of a didactic framework for the teaching of translation. En R. W. Brislin (Ed.), *Translation applications and research* (pp. 117–137). Nueva York: Gardner.
- Winner, L. (2006). NASCAR Winston Cup Race results for 1975-2003. *Journal of Statistics Education*, 14(3).
- Wissler, C. (1916). Psychological and historical interpretations for culture. *Science*, 43(1102), 193–201.
<http://doi.org/10.1126/science.43.1102.193>
- Witte, H. (2000). *Die Kulturkompetenz des Translators*. Tübinga: Stauffenberg Verlag.
- Witte, H. (2005). Traducir entre culturas. La competencia cultural como componente integrador del perfil experto del traductor. *Sendebare*, (16), 27–58.
- Witte, H. (2008). *Traducción y percepción intercultural*. Granada: Comares.
- Witte, H. (2017). *Blickwechsel. Interkulturelle Wahrnehmung im translatorischen Handeln*. Berlín: Frank & Timme.
- Wittenbrink, B., Judd, C. M. y Park, B. (1997). Evidence for racial prejudice at the implicit level and its relationship with questionnaire measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(2), 262–274. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.72.2.262>
- Wolf, M. (2005). Postkolonialismus. En M. Snell-Hornby, H. G. Hönig, P. Kußmaul y P. A. Schmitt (Eds.), *Handbuch Translation* (pp. 102–104). Tübingen: Stauffenberg Verlag.
- Yamagishi, T. (2010). Micro–macro dynamics of the cultural construction of reality. En M. J. Gelfand, C. Chiuy Y. Hong (Eds.), *Advances in culture and psychology* (Vol. 6, pp. 251–308). Nueva York: Oxford University Press. <http://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195380392.003.0006>
- Yarosh, M. (2012). *Translator intercultural competence: the concept and means to measure the competence development* (tesis doctoral). Universidad de Deusto, Bilbao.
- Yarosh, M. (2013). Towards a systematic approach to identifying culturally-specific elements. En D. Kiraly, S. Hansen-Schirray K. Maksymiski (Eds.), *New Prospects and perspectives for educating language mediators* (pp. 53–78). Tübingen: Narr Verlag.
- Yarosh, M. (2015). Translator intercultural competence: A model, learning objectives, and level indicators. En Y. Cui y W. Zhao (Eds.), *Handbook of research on teaching methods in language translation and interpretation* (pp. 160–178). Hershey: IGI Global. <http://doi.org/10.4018/978-1-4666-6615-3>
- Yarosh, M. y Muies, L. (2011). Developing translator’s intercultural competence: a cognitive approach. *Redit*, (6), 38–56.
- Young, K. (1934). *An introductory sociology*. Nueva York: American Book Company.

Separata. Introducción y conclusiones de la tesis en inglés

Introduction

The aim of this thesis is to study how the translator's cultural competence is acquired. To meet this aim, an experimental study has been conducted with a sample of 38 students in each of the four years of the Bachelor's Degree in Translation and Interpreting at the Universitat Autònoma de Barcelona with German as a second foreign language and Spanish as their mother tongue and with 10 German-Spanish professional translators.

Culture in translation is one of the subjects that has been studied most intensively since the beginning of modern Translation Studies. Interest in this subject reached a peak in the 1980s and 1990s with the *cultural turn*, a term propounded by Snell-Hornby (2006). Cultural aspects and their importance have been established in the majority of translation competence models, there have been didactic proposals for teaching cultural competence, and a small number of researchers have proposed models that define (inter)cultural competence. However, an acquisition model for this competence has yet to be formulated and the acquisition stages proposed by some authors have not been empirically validated. Furthermore, none of the translator's (inter)cultural competence models have been empirically validated by means of experimental studies. Only the translator's intercultural competence model put forward by Yarosh (2012) has been subjected to empirical validation, although this has not been done from an experimental perspective and the methodology used to validate the model had some limitations.

We live in a globalised world in which cultures constantly come into contact with each other in numerous ways, translation being one of these. The translator must be capable of mobilising knowledge about the source and target cultures in order to offer appropriate solutions to the translation task. Nevertheless, as we will see, the role of translators is not only to accumulate and store cultural knowledge that they will subsequently apply, but to be capable of identifying problems of a cultural nature as they translate, mobilise their knowledge in order to arrive at the most appropriate solution in each context, and in the event that they do not have this knowledge, employ strategies to acquire it through documentation. Moreover, translators develop a set of cultural attitudes that influence the way they perceive, interpret and evaluate other cultures. Although these attitudes do not directly affect the translation process, they facilitate the perception of

discrepancies between the source and the target culture, and they stimulate the acquisition of new cultural knowledge and the mobilisation of this knowledge when translating. The translator's cultural competence is identified as a complex amalgam of knowledge, skills and attitudes of great relevance when undertaking the task of translating.

I. Motivation

Objective motivations

In Translation Studies we have observed a lack of coherence between the importance given to cultural aspects in translation competence models – and even the formulation of proposed translator's (inter)cultural competence models – and the lack of empirical validation of these models. (Inter)cultural competence had been described from an exclusively theoretical perspective and it was not until 2012 that a first step was taken towards the validation of a translator's intercultural competence model: the model proposed by Yarosh (2012). However, this validation was not put forward as an experimental study. For this reason, our motivation is to be able to take the first step towards a validation of the translator's cultural competence and to observe the acquisition of this competence within the framework of translator training by means of an experimental study.

Subjective motivations

Firstly, the opportunity we had in the past to travel to other countries around the world and become familiar with other societies and cultural groups has helped us gain an awareness of our own culture(s) and assimilate the concept of cultural relativism. As our conception of cultures became more relativist, the concept of culture in the translation process gained more importance for us. Consequently, on account of our particular interest in cultural aspects in translation, we want to extend our knowledge about the concept of culture, and this has motivated us to make an analysis of how this concept is described in other disciplines, especially in Social Sciences – specifically in Cultural Anthropology and Social Cognition, and to apply this to Translation Studies.

Secondly, our interest in cultural aspects in Translation Studies is not new. Our first steps in empirical research were taken in 2010, when we conducted an exploratory study focused on the translation of cultural references. We drew on a sample of students in

different years of the Bachelor's Degree in Translation and Interpreting at the Universitat Autònoma de Barcelona, with German as their first foreign language. This study served as a basis for the design of the experiment into translator's cultural competence acquisition. In 2012, we conducted a second empirical study, whose aim was to gain a greater insight into the concept of culture and to look for the causes of its dynamic nature. To achieve this aim, an analysis was made of the translation of culturemes in the Russian novel *Heart of a dog*, by Mikhail Bulgakov, in three translations into Spanish (published in 1974, 1989, and 1999) and three translations into German (1968, 1988, and 1997). Therefore, before beginning this thesis we had already completed a significant volume of research in this field.

II. Aims

The overall aim of this thesis is to study how the translator's cultural competence is acquired. To do so, we have set three specific objectives, which are the following:

1. To identify the features that characterise the concept of culture and its implications for translation.
2. To identify the features that characterise the translator's cultural competence.
3. To identify the features that characterise the translator's cultural competence acquisition.

To achieve the overall aim of the thesis, an empirical-experimental study has been conducted to collect data about the translator's cultural competence acquisition in the language pair German-Spanish.

This study is part of the research into Translation Competence and Translation Competence Acquisition conducted by the PACTE Group (Process of Acquisition of Translation Competence and Evaluation) at the Universitat Autònoma de Barcelona.

III. Hypotheses

Based on the objectives established, we have posited the following theoretical hypotheses. Hypotheses 1 to 5 refer to the translator's cultural competence and hypotheses 6 to 8 refer to the translator's cultural competence acquisition.

1. The translator's cultural competence is made up of declarative and procedural knowledge.
2. The translator's cultural competence is made up of a set of sub-competences that are activated when solving translation problems of a cultural nature.
3. The sub-competences that make up the translator's cultural competence are: *cultural knowledge*, *culture-related contrastive skill*, *cultural knowledge acquisition skills*, and *culture-related attitudinal components*.
4. The translator's cultural competence is linked to translation competence.
5. The *strategic* sub-competence is the sub-competence of translation competence responsible for linking the translator's cultural competence to translation competence by solving translation problems of a cultural nature.
6. The acquisition of the translator's cultural competence is a dynamic, non-linear process.
7. The acquisition of the translator's cultural competence is a process in which the sub-competences *cultural knowledge*, *culture-related contrastive skill* and *cultural knowledge acquisition skills* are restructured.
8. During the acquisition process of the translator's cultural competence, the translation problems of a cultural nature are solved with a higher degree of acceptability.

Furthermore, 10 empirical hypotheses and 25 operational hypotheses have been designed. The empirical hypotheses served to identify the variables in the experiment. The operational hypotheses were designed on the basis of the empirical hypotheses and served to identify the indicators in the experiment.

IV. Methodology

In scientific method, four levels of research are distinguished (Neunzig & Tanqueiro, 2007, p. 21). At the theoretical-conceptual level, the area of study and the research problem are defined. Theories and models are formulated inductively, and from these, theoretical hypotheses are formulated. In turn, the latter are used to formulate empirical hypotheses deductively. At the methodological level, empirical hypotheses are

operationalised and empirical research is designed, in addition to the data collection strategy. At the analytical level, data is collected and analysed. Through the results obtained, the hypotheses posited are contrasted. Finally, at the explanatory level, the hypotheses confirmed are generalised by means of induction based on the results obtained, or the hypotheses rejected are modified to be tested empirically once again.

In our thesis, research has been developed on the theoretical-conceptual, methodological and analytical levels, following the research process in scientific method. We will now briefly present the work that has been carried out in each of these levels except for the explanatory one.

IV. 1. Theoretical-conceptual level

The conceptual framework was centred on four aspects: the concept of culture in Social Sciences; the concept of culture in Translation Studies; the translator's cultural competence; and the acquisition of this competence. Having established the need to draw up a proposal for a cultural competence model, we considered it necessary to base this model on a solid definition of the concept of culture. Thus we reviewed the definitions of culture in Social Sciences and we identified certain aspects of relevance for producing our own definition. We analysed the concept of culture in Cultural Anthropology and Social Cognition in greater detail, since these are two of the disciplines of Social Sciences where the concept of culture has been most analysed, and together with the analysis of the concept of culture in Translation Studies, we came to propose a definition of the concept of culture in Translation Studies. Subsequently, we analysed the various proposals for translation competence models that included the translator's cultural competence. We distinguished three groups: translation competence models that included cultural aspects; translation competence models that did not include cultural aspects; and specific translator's (inter)cultural competence models. Finally, we compiled and analysed the various proposals for acquiring the translator's cultural competence. Based on analysis of the (inter)cultural competence models and the proposed acquisition stages, we drew up and justified our proposal for a translator's cultural competence model and we deduced the theoretical hypotheses from the experiment into the acquisition of this competence.

IV. 2. Methodological level

In order to meet the overall aim of studying how the translator's cultural competence is acquired, an experimental study was designed, in which data about both the translation process and the translation product was collected.

IV.2.1. Methodological approach and methodological criteria

Within the possible research approaches that empirical research can take, our study could be considered an empirical-experimental approach and, concretely, it is defined as an experiment (Neunzig & Tanqueiro, 2007, p. 16). Consequently, the experimental conditions were controlled and the extraneous variables that could affect the data collection were isolated and controlled (Neunzig & Tanqueiro, 2007, p 40).

[g]ood experimental designs guard against ('control' for) all of these competing explanations for the changes in our dependent variable, and thus enable us to be reasonably confident that those changes have occurred because of what we did to the participants – that is, they are a direct consequence of our experimental manipulations. (2003, p. 62)

The aim of an experimental design is to maximise the effect of an independent variable on a dependent variable by isolating the extraneous variables that condition the interpretation of the cause-effect relationship between the independent variable and the dependent variable. In our case, we wish to analyse the effect of the level of experience in translation on the translator's cultural competence and the acquisition of this competence.

As a possible methodological problem of this data collection strategy, Neunzig & Tanqueiro (2007, p. 40) and Field & Hole (2003, p. 62) emphasize that the environment in which the experiment is performed can modify the subject's behaviour if s/he feels that the environment is not natural. Moreover, the researcher's expectations may also influence the subject's behaviour. To comply with the principle of ecological validity of the experiment, as we shall see, a series of measures have been taken to minimize the effect of the experimental environment as a modifier of the subject's behaviour.

Neunzig & Tanqueiro (2007, pp. 22–24) enumerated seven criteria of accuracy that should be followed when designing an empirical study according to the scientific approach. These criteria are: 1) objectivity, 2) reliability, 3) replicability, 4) validity, 5)

extrapolability, 6) quantifiability, and 7) ecological validity. We will briefly explain what each criterion consists of and how it has been followed in the design of our experiment.

Objectivity. According to Neunzig & Tanqueiro (2007, p. 22), "el diseño experimental tiene que garantizar que el planteamiento y los instrumentos utilizados sean independientes del investigador que los utiliza [...]". We have tried to follow this criterion by describing in detail the experimental tasks as well as the variables, the data collection instruments, the measurement process and the data analysis in order to be transparent to the reader.

Reliability. This criterion refers to "la consistencia interna del planteamiento y exige que el diseño del estudio garantice el control de todos los factores que puedan distorsionar los resultados [...]" (Neunzig & Tanqueiro, 2007, p. 23). Since we had previously conducted some previous studies on the acquisition of cultural competence of the translator (an exploratory study and a pilot study), we were able to detect possible extraneous variables. These variables have been isolated by controlling the selection of the sample and the experimental environment.

Replicability. This criterion means that "el diseño tiene que garantizar que los resultados obtenidos en un experimento determinado se puedan repetir en estudios posteriores con otros sujetos [...]" (Neunzig & Tanqueiro, 2007, p.23). In order to ensure the replicability of the study, we provide detailed information about the methodological aspects of the experiment design (hypotheses, independent and dependent variables, data collection instruments, sample and selection criteria, data collection instruments, and method of analysis).

Validity. This criterion refers to "los resultados sean indicadores válidos para los objetivos que se desean alcanzar, es decir, hay que asegurar que uno esté midiendo lo que en realidad desea medir [...]" (Neunzig & Tanqueiro, 2007, p. 23). Although all measurements intrinsically have some margin of error, we have used data collection instruments validated by PACTE in the experiments on Translation Competence and Translation Competence Acquisition. We have used two psychometric tests that have been validated in Intercultural Studies. We have also designed and tested new instruments. In addition, the methodological design has been piloted with the objective of correcting aspects that did not contribute to the validity of the experiment.

Extrapolability. This criterion means that "el estudio se tiene que diseñar de tal forma que los resultados obtenidos sean extrapolables o generalizables a toda la "población" que nos interesa describir, a otras situaciones o por lo menos que sirvan de base para formular hipótesis de trabajo en posteriores investigaciones [...]" (Neunzig & Tanqueiro, 2007, pp. 23-24). We have defined exhaustive sample selection criteria and we have accurately defined the population of study. Therefore, our results can be generalized and can be used for future research that replicates the methodological design and compares the results with the ones obtained in the present study.

Quantifiability. This criterion refers to the fact that "los datos obtenidos deben ser cuantificables para permitir unos análisis basados en métodos de estadística inferencial o correlacional [...]" (Neunzig & Tanqueiro, 2007, p. 24). All the indicators measured in the experiment have been quantified, even those of a qualitative nature (Kuznik, Verd, & Olalla-Soler, 2016).

Ecological validity. This criterion means that "el experimento debe reflejar una situación real, que sea lo menos artificial posible" (Neunzig and Tanqueiro, 2007, 24). The interface, operating system and software preinstalled on the computers used for the experiment were the same as those used by students in the subjects taught in multimedia classrooms. To obtain data about the translation process *Camtasia* was used. This is a screen recording program used to record the subjects' activity on the computer. *Camtasia* does not interfere in the translation process and subjects do not interact with it. This helps preserving the ecological validity of the experiment.

IV. 2.2. Design of the experiment

The design of the experiment into cultural competence acquisition was developed in several stages. In 2010, an exploratory study was conducted to observe how translation problems of a cultural nature were resolved according to the degree of translation competence acquisition. This study served as a basis for identifying a series of factors that influenced the quality of the solutions proposed, such as age and the level of knowledge about the foreign culture. Starting from the factors identified and the design of PACTE's experiments on Translation Competence and Translation Competence Acquisition (PACTE, 2014; Hurtado Albir, 2017a), an experiment into the translator's cultural competence acquisition was designed, which was subjected to a pilot test in 2014.

The definitive design of the experiment was established from the results obtained in the pilot test: the theoretical hypotheses were designed, from which the empirical hypotheses were formulated. The dependent variables were identified by means of the empirical hypotheses, and the operational hypotheses were designed for each variable. The indicators were identified by means of the operational hypotheses. In total, 9 dependent variables and 27 indicators were designed. Some data collection instruments were taken from PACTE's Translation Competence and Acquisition of Translation Competence experiments, and other new instruments were designed and tested. The experimental tasks were established and the sample selection criteria were set.

Type of experiment: simulation of a longitudinal study

Although an experiment of these characteristics should be conducted by means of a longitudinal study with repeated measurements from a single sample, this type of design presents a number of methodological complications that create difficulties for both the data collection process and the validity of the data collection instruments.

Due to these difficulties (excessive length of time for data collection, the need for parallel data collection instruments, possible high subject abandonment rate), it was decided to use a simulation of a longitudinal study with independent samples and just one measurement at the end of the 2014/2015 academic year. Another argument in favour of this design is that it had worked methodologically in PACTE's Acquisition of Translation Competence experiment (2014, 2015, submitted-a, submitted-b). In this way, over a short period of time (from April to May 2015 in the case of the students, and in July of the same year in the case of the professional translators) all the data was collected, extracting a sample from each of the four years of the Bachelor's Degree in Translation and Interpreting at the Universitat Autònoma de Barcelona and using the same data collection instruments for all the years.

Definition of the study population and the sample

The population under study consisted of translation students with German as a second foreign language and Spanish as their mother tongue. From this population, a sample of students with German as a second foreign language and without experience as professional translators was selected from each of the four years of the Bachelor's Degree in Translation and Interpreting at the Universitat Autònoma de Barcelona. The sample of

students comprised 38 subjects (12 in the 1st year, 8 in the 2nd year, 9 in the 3rd year and 9 in the 4th year).

The control group was formed by ten translators with the German-Spanish language combination who had a minimum of ten years' experience as professional translators. Translation was their principal professional activity since it provided at least 70% of their income. Unlike the sample of students, the members of the control group had acquired translation competence and consequently cultural competence, and they were not receiving any kind of training.

To ensure that the experimental groups were homogeneous and representative of their level, selection criteria were established both for the students and the professional translators, although these criteria were different. The criteria established have been instrumental in obtaining a homogeneous sample, despite a limited number of subjects.

Starting from the number of students enrolled in each language or translation from German as a second foreign language subject in the second term (there were no more than 30 students in any subject), we considered it was important to use restricted sample selection criteria. This was because the students taking these subjects (except in the first year, where the majority had no prior knowledge of German and were yet to spend a period abroad) had very heterogeneous characteristics. It would have been much more quantitatively representative to have had samples of twenty students, but this would have affected the homogeneity and the quality of the measurements of the experiment. It was preferred to use restrictive criteria in order to prioritise the homogeneity of the sample and to control possible extraneous variables and to try and obtain experimental groups of around 10 subjects, a figure that allows the use of (mainly non-parametric) inferential statistics, since the possible variability observed in the measurements is restricted.

Variables and indicators

The independent variable in the study is the degree of cultural competence acquisition, understood as the year in which the subjects in the sample of students participating in the study were to be found. This is a variable with four possible values: first year, second year, third year and fourth year. The control group was formed by translators of German into Spanish who had already acquired translation competence and cultural competence and who were not receiving any kind of training.

For our experiment, we have used nine dependent variables for which 25 indicators have been designed. Three of the variables are inherent to the translator's cultural competence and one has been adapted from PACTE's Translation Competence and Acquisition of Translation Competence experiments (PACTE, 2017; Hurtado Albir, 2017a). The remaining five dependent variables were taken from PACTE's aforementioned experiments.

Knowledge of the source culture (translator's cultural competence): the translator's declarative knowledge of the source culture.

Cultural contrastive skill (translator's cultural competence): skills for mobilising cultural knowledge with the aim of identifying, interpreting and translating culturemes in a text.

Culture-related attitudinal components (translator's cultural competence): attitudinal characteristics that affect the development of the sub-competences of cultural competence.

Use of instrumental resources for the acquisition of cultural knowledge (translator's cultural competence and translation competence; adapted from PACTE, Kuznik, 2017): documentation strategies used when consulting electronic resources during the translation of a text for the acquisition of cultural knowledge.

Decision-making (translation competence; based on PACTE, 2009, 2017b): decisions made during the translation process that involve the use of automatized and non-automatized cognitive resources (internal support) and the use of different sources of documentation (external support) (Alves, 1995, 1997).

Identification and solution of translation problems of a cultural nature (translation competence; adapted from PACTE, 2011a, 2017f): subjects' identification and solution of translation difficulties of a cultural nature when carrying out a translation task.

Efficacy of the translation process (translation competence; taken from PACTE, 2017d): relationship between time taken to complete a translation task and the acceptability of the solutions.

Knowledge of translation (translation competence; taken from PACTE, 2017g): the subject's implicit knowledge about the principles of translation.

Translation project (translation competence; taken from PACTE, 2017j): the subject's (static or dynamic) approach to the translation of a specific text and of the units it comprises in a specific context.

In addition to the 25 indicators associated with the dependent variables, acceptability (measurement of the quality of the proposed solutions) has been added as a transversal indicator (PACTE, 2009, 2017a). We have also analysed the dynamic translation index (PACTE, 2017c), an indicator not associated with any of the variables described earlier and one that explains the relationship between the operative knowledge and the declarative knowledge of the translator.

Data collection instruments

Data about both the translation process and the translation product was collected. Nine instruments have been used to measure the indicators, three of which have been adapted from PACTE's Translation Competence and Acquisition of Translation Competence experiments (PACTE, 2014; Hurtado Albir, 2017a):

- An initial questionnaire to characterise the selected sample and to check that sample selection criteria were met (adapted from PACTE, 2017e).
- A text containing prototypical culturemes and the translations of the subjects.
- A declarative knowledge questionnaire about German culture to measure declarative knowledge of the source culture, in our case, German culture.
- A cultural intelligence scale to measure the subjects' cultural intelligence (designed and validated by Ang et al., 2007).
- A multicultural personality questionnaire to measure the subjects' multicultural effectiveness (designed and validated by van der Zee et al., 2003).
- A knowledge-of-translation questionnaire to measure the subjects' implicit knowledge about the principles of translation (designed and validated by PACTE, 2008, 2017g).
- A questionnaire on translation problems of a cultural nature to obtain information concerning the translation problems of a cultural nature encountered in the texts, and the strategies involved in their solution (2011a, 2017f).

- A template for the identification and characterisation of culturemes to measure the subjects' capacity to identify and characterise culturemes and their level of cultural knowledge prior to translation of the text.
- Screen recordings of the subjects' translation process to obtain data from the actions carried out when translating the text (PACTE, 2017e).

Experimental tasks

The experiment contained seven experimental tasks: (1) completion of the initial questionnaire; (2) completion of the template for the identification and characterisation of culturemes; (3) a direct translation; (4) completion of a questionnaire about the problems of a cultural nature encountered in the translation; (5) completion of the declarative knowledge questionnaire about German culture; (6) completion of the cultural intelligence scale and the multicultural personality questionnaire; (7) completion of a questionnaire about translation knowledge.

IV. 2. 3. Limitations of the experiment

We wish to emphasise that the purpose of this experiment is to serve as a first step towards study of the translator's cultural competence acquisition. As will be explained at a later stage, the experimental study has certain limitations, since it has been conducted with a restricted sample and with just one language pair (German-Spanish). Consequently, the experiment should be repeated with larger samples, more language pairs and different pedagogical contexts, and it should include a control group formed by bilingual subjects who are not professional translators. In this way, it would be possible to 1) obtain more accurate data, 2) compare the results obtained with those of other language combinations, and 3) clearly establish the differences between the behaviour characteristic of professional translators and that shared with bilingual speakers in relation to the translator's cultural competence.

IV. 3. Analytical level

For each indicator, a measuring method was established which, in most cases, had a first qualitative stage and a second stage for quantification of qualitative data. The indicators were measured in each year and in the control group of professional translators. In each indicator, calculation was made of a descriptive statistic of central tendency and one of dispersion according to the characteristics of the data. In order to determine whether the differences between groups were significant, in addition to the evolution of

each indicator, inferential statistics procedures were used. The indicators associated with the variables and the dynamic translation index were crossed with acceptability in each year, in order to observe the effect of the indicator on the quality of the proposed solutions.

In addition to measuring the indicators, an analysis was made of the relationship between all the quantitative indicators of the study, in order to determine the relationships between the dependent variables. The objective of this analysis was to study the links between the sub-competences of cultural competence on the one hand, and the links between the translator's cultural competence and translation competence on the other.

V. Structure of the thesis

The thesis is divided into three parts:

- Part I: conceptual framework to study the translator's cultural competence and its acquisition.
- Part II: design of the experiment into the translator's cultural competence acquisition.
- Part III: results of the experiment into the translator's cultural competence acquisition.

The structure of each of these parts is outlined hereunder.

Part I: Conceptual framework to study the translator's cultural competence and its acquisition

In *Chapter 1. The concept of culture*, the defining proposals for the concept of culture in Social Sciences are reviewed. Once a general analysis has been made in this field of research, we focus on the disciplines of Cultural Anthropology and Social Cognition – the disciplines that have focused most on the analysis of cultural aspects – in order to identify the main concepts that should appear in a proposed definition of the concept of culture in Translation Studies.

In *Chapter 2. The concept of culture in Translation Studies*, the use of the concept of culture in Translation Studies is reviewed. For this purpose, we observe how culture has been defined in our discipline, how the influence of culture on translation has been described, and what proposals exist for translation of cultural references. In bringing the

study of the concept of culture in Social Sciences and Translation Studies to a close, we put forward a definition of culture in Translation Studies.

In *Chapter 3. The translator's cultural competence and its acquisition*, we review translation competence models that include cultural aspects, models that do not explicitly include these, and specific translator's (inter)cultural competence models. Finally, we analyse the various proposals for the translator's (inter)cultural competence acquisition. Based on the review of (inter)cultural competence models and the proposals for acquisition of this competence, we present our translator's cultural competence model, we justify it and we lay the foundations for the definition of the theoretical hypotheses related with the translator's cultural competence acquisition.

Part II. Design of the experiment into the translator's cultural competence acquisition

In *Chapter 4. Evolution of the experimental design*, we present the studies conducted prior to the experiment into the translator's cultural competence acquisition. To be specific, we present an exploratory study made in 2010 and the pilot study of 2014. In both cases, we briefly comment on the implications of the results obtained for the design of the experiment.

In *Chapter 5. Design of the experiment*, the type of experiment, the hypotheses, the variables and the data collection instruments are presented, and the study population and the sample are defined.

In *Chapter 6. Composition and characterisation of the sample*, information is provided about the sample selected with respect to age, sex, language combinations, academic aspects and professional experience. The pedagogical context in which the students in the sample acquired cultural competence as translators is also presented.

In *Chapter 7. Data collection*, we comment on the data collection procedure, the use of prototypical culturemes as rich points, the experimental environment, the ethical issues taken into account, the data analysis procedure with respect to the evolution of indicators and crossing of these with acceptability, and also the statistical analysis used. Finally, we also present the types of graphics used to represent the data obtained.

Part III. Results of the experiment into the translator's cultural competence acquisition

In this part of the thesis, the results are presented, organised by variable. For each variable, details are provided of: 1) the purpose of the variable; 2) the data collection instruments used; 3) the measuring process followed in each indicator; 4) the results of each indicator; 5) the crossing of the indicators with acceptability, and 6) the discussion and contrasting of the empirical and operational hypotheses related with the variable. This structure is applied to chapters 8 to 18:

- *Chapter 8. Acceptability.*
- *Chapter 9. Cultural knowledge*
- *Chapter 10. Culture-related contrastive skill*
- *Chapter 11. Culture-related attitudinal components*
- *Chapter 12. Attitudinal components of cultural competence*
- *Chapter 13. Use of instrumental resources for the acquisition of cultural knowledge*
- *Chapter 14. Decision-making*
- *Chapter 15. Identification and solution of translation problems of a cultural nature*
- *Chapter 16. Knowledge of translation*
- *Chapter 17. Translation project*
- *Chapter 18. Dynamic translation index*

Finally, in *Chapter 19. Relationship between variables* we analyse the relationship between all the quantitative indicators of the experiment, in order to determine the relationships between the dependent variables. The objective of this analysis is to study the links between the sub-competences of cultural competence on the one hand, and the links between the translator's cultural competence and translation competence on the other.

In addition to the three parts of the thesis, seven appendices have been added, which contain the following information:

1. Appendix I. Exploratory study instruments.
2. Appendix II. Pilot test instruments.
3. Appendix III. Validation of the questionnaire on declarative knowledge of German culture.
4. Appendix IV. Validation of the cultural intelligence scale and the multicultural personality questionnaire.
5. Appendix V: Instruments used in the experiment into the translator's cultural competence acquisition.
6. Appendix VI. Study guides relating to the Bachelor's Degree course in Translation and Interpreting at the Universitat Autònoma de Barcelona with relevant subjects for the translator's cultural competence acquisition.
7. Appendix VII. Checking of assumptions for application of modelling procedures.

Finally, we would like to point out that all the quotations appearing in the text that were not originally written in English have been translated by the author, unless otherwise stated. The results of the statistical tests have been reported in accordance with the style guide of the American Psychological Association.

Conclusions

As we observed in the introduction, the overall aim of this thesis has been to investigate how the translator's cultural competence is acquired. To do so, we had set three specific objectives, which are the following:

1. To identify the features that characterise the concept of culture and its implications for translation.
2. To identify the features that characterise the translator's cultural competence.
3. To identify the features that characterise the translator's cultural competence acquisition.

To achieve the overall aim, an experimental study has been conducted to collect data about the translator's cultural competence acquisition.

Firstly, we will proceed to establish the conclusions of the thesis for each of the specific objectives. Secondly, we will present the methodological contributions, the limitations of the study and the perspectives.

1. Identification of the characteristic features of the concept of culture and their implications for translation

In order to identify the characteristic features of the concept of culture and their implications for translation, we have focused on two fields: 1) Social Sciences, and 2) Translation Studies. In the case of Social Sciences, we have analysed the different defining types of the concept of culture in the course of the 20th century; we have analysed approaches to the study of culture in Cultural Anthropology; and we have reviewed the most relevant contributions of empirical research to the study of culture in Social Cognition. In the case of Translation Studies, we have analysed the various definitions of culture identified by Amigo Extremera (2007); we have analysed the conception of culture in the approaches of Translation Studies; and we have analysed the proposals with respect to the translation of cultural references. The main conclusions are presented hereunder.

1. Identification of the characteristic features of the concept of culture

1. *Need to incorporate a dynamic conception into the concept of culture in Translation Studies.* We have confirmed that in Social Sciences most defining types that

describe the concept of culture do so in a static way. The role of the individual with respect to culture is also conceived as static, as if culture were a set of norms that have been imposed on the individual, and the latter has no power of decision over them and no freedom of action. However, although it is present in definitions up until the end of the 20th century, this tendency towards staticism tends to disappear if an analysis is made of the approaches to the concept of culture in Cultural Anthropology. Therefore, we have proposed that, when seeking to establish a definition of the concept of culture for Translation Studies, a dynamic approach should be incorporated that takes stock of the evolution and change in cultures through processes whereby cultural features are disseminated.

2. Need to formulate a hybrid definition of the concept of culture in Translation Studies. When reviewing the defining types of the concept of culture in Social Sciences since the 20th century, we have noted that the most complete definitions emerge from the hybridisation of the different defining types, since through hybridisation the limitations of each defining type are complemented, thereby obtaining a broad and dynamic conception. As Amigo Extremera points out (2007; cf. *2.1. Definiciones del concepto de cultura en Traductología*), the definitions of the concept of culture put forward in Translation Studies highlight a single defining characteristic. It is established that there is a lack of hybridisation. Therefore, the concept of culture in Translation Studies should emerge from a hybridisation of defining types in order to describe the concept including the maximum number of aspects. According to Hecht, Baldwin and Faulkner (2006, p. 66), the core of the definition of the concept of culture must start from hybridisation of the defining types that is structural (culture as a system of elements), functionalist (culture as a tool for achieving a specific goal) and procedural (development of the social construction of culture). Consequently, in our proposed definition we seek to include these three defining types.

3. Need to establish a general definition of the concept of culture for Translation Studies' own definition. The great many defining types that have been used to define the concept of culture in Social Sciences in the course of the 20th century bear witness to the need to establish a general definition of the concept of culture that will enable the concept to be understood in each discipline. This is the direction taken by the proposals of Kroeber and Kluckhohn (1952) and Hecht, Baldwin and Faulkner (2006), who outline the usefulness of a general definition of this concept, so that researchers in Social Sciences

may share a definition that is broad enough to accommodate all aspects investigated in this discipline. Starting from the general definition, the researcher could specify the concept of culture in his or her field of study without contradicting the general definition shared. We have noted that the proposals of Kroeber and Kluckhohn and that of Hecht, Baldwin and Faulkner can be transferred to Translation Studies. In the case of Translation Studies, we have observed that some authors, such as Amigo Extremera (2007), propose the definition of the concept of culture for specific fields of research, such as Cognitive Translatology. However, without a general definition that serves as a starting point for other specific definitions for each field of research, it is likely that definitions will continue to be proposed that may even be contradictory within the same discipline. Therefore, we consider that the formulation of a general definition of the concept of culture in our discipline would represent an important step forward by establishing a common framework for understanding a concept so frequently used.

4. *The need to include the individual in the definition of the concept of culture in Translation Studies.* Unlike certain definitions of the concept of culture in which the group of individuals is described as a homogeneous entity, as established by empirical studies conducted in Social Cognition the individual is the principal agent in the process of perception, coding, attribution and interpretation of other individuals, be these of the same or of other cultures. Through his or her self-concept, intentions and expectations, the individual is an active agent who can be guided by the cultural norms he/she has acquired, or he/she may distance himself/herself from these and focus on himself/herself for perception of other individuals. When dealing with the concept of culture in Translation Studies, the importance of the individual has been left to one side on many occasions, and we consider that it should be a key component in the definition of culture.

5. *Use of the concept of cultureme.* We have noted that the use of the concept of cultureme for the definition of cultural references offers a more dynamic vision than other proposals of cultural references, such as that of Nida (1945), Vlahov and Florin (1970, 1980) or Newmark (1988). These proposals focus on cultural products only (the most visible aspects of a culture), whereas culturemes link cultural products with the cognitive attributions of the group (the least visible aspects). Therefore, culturemes are related to problems of intentionality, since the implicit cognitive attributions may change from culture to culture. The concept of cultureme aligns itself with the proposals made in Social

Cognition in favour of including internal and external aspects of the individual in the study of culture (D'Andrade, 1995, Shepherd, 2011, Ratner, 2013).

2. Formulation of a proposed definition of the concept of culture in Translation Studies.

Following a review of the definitions of culture in Social Sciences since the 20th century, analysis of anthropological approaches to the study of culture, and consideration of both the research conducted in Social Cognition and the conception of culture in Translation Studies, we have proposed the following definition of the concept of culture.

A culture is a dynamic system of values and behaviour models which is socially acquired, shared by a group of individuals and developed cognitively. Through this system, a group of individuals perceives and modifies the natural and artificial world, it develops subsystems for the organization of behaviour, of the natural world, of the patrimony, of the societal structures and of the communicative needs. A culture constantly evolves through contact with other cultural systems and because of the changes in the perceived natural world with which it interacts.

We consider that culture functions as a cohesive system for a group of individuals; it guides the processes of perception, attribution, interpretation and decision making, and it favours certain attitudes. It also provides the group of individuals with a common framework for perceiving, modifying and interpreting the world and, consequently, for establishing a shared but individually developed reality with which each individual develops a unique and personal relationship according to his/her own self-concept.

2. Identification of the characteristic features of the translator's cultural competence

We have reviewed the different proposals for the translator's (inter)cultural competence models with the aim of putting forward a model of our own. The conclusions we have reached are the following:

1. Identification of limitations in the translator's (inter)cultural competence models

We have observed that there are no great differences in the conception of the translator's (inter)cultural competence, independently of the term used (cultural or intercultural), and we have identified the following limitations.

1. *Lack of consensus in naming the competence.* Faced by the diversity of opinions over referring to the competence as cultural or intercultural, we have decided to call this competence cultural (except when we refer to the proposals of other authors in which we call it *(inter)cultural*), in accordance with Rathje's (2009) view that *intercultural* and *transcultural* are tautological terms, given that all cultural processes originate from contact between individuals or groups of different cultures.

2. *Lack of dynamism in the definitions of the concept of culture on which the models of the translator's (inter)cultural competence are based.* We have observed that most definitions of the concept of culture that serve as the basis for the translator's (inter)cultural competence models are structural (Tylor, 1871; Geertz, 1973; Nida, 1994; Triandis, 1995). We found two exceptions: Malinowski's definition (1931) is structural and partially procedural, and that of Göhring (1978) is functionalist. In addition, we have observed that all definitions except Malinowski's (1931) correspond to a single defining type, indicating a lack of hybridisation of defining types and a lack of dynamism of the concept of culture. Consequently, these definitions do not account for the complexity of the concept of culture and, therefore, we use our proposed definition of the concept of culture as the basis for our proposal for a model of the translator's cultural competence.

3. *Lack of a link between the translator's (inter)cultural competence models and translation competence models.* We have verified that none of the translator's (inter)cultural competence models are linked with translation competence. However, most translation competence models include cultural aspects. Therefore, we have established the need to link the translator's cultural competence with translation competence and the need to propose a translator's cultural competence model based on translation competence.

4. *Lack of validation of the proposed translator's (inter)cultural competence models.* We have verified that none of the proposed translator's (inter)cultural competence models have been empirically validated. Only the model of Yarosh (2012) has been subjected to empirical validation, but with limitations in the design of the validation; furthermore, it was done indirectly, given that the principal objective was the validation of two instruments to measure the level of performance of the translator's intercultural competence.

5. Inclusion of aspects that are not intrinsic to the translator's cultural competence.

We have observed that some (inter)cultural competence models include knowledge of the characteristics of text genres in the source and target cultures and knowledge of translation related with the importance of the target reader of the translation, the role of the translator in the working cultures, or the choice of a general translation strategy, among other aspects (Witte, 2000, 2005, 2008, 2017; PICT, 2012b; Yarosh, 2012, 2015). In our minds, text genres should be situated in the bilingual sub-competence of PACTE's translation competence (2003; Hurtado Albir, 2017a), since they are associated with a language-culture, and our proposed translator's cultural competence model is based on a definition of culture that takes account of any possible cultural level. In the case of knowledge of translation, we consider that this forms part of any act of translation, and consequently it should be linked with the knowledge of translation and strategic sub-competences of PACTE's translation competence (2003; Hurtado Albir, 2017a).

2. Formulation of a proposed translator's cultural competence model

Drawing on the limitations of the proposed translator's (inter)cultural competence models, we have proposed a translator's cultural competence model.

1. *Definition of the translator's cultural competence.* Drawing on the proposed translator's (inter)cultural competence models, we have defined the translator's cultural competence as (Olalla-Soler, 2015a, p. 94):

The translator's capacity to mobilise and contrast his/her knowledge about the source culture and the target culture in relation to a cultural phenomenon perceived in the source text, in order to achieve an acceptable solution in the target text. The translator's cultural competence is constantly linked to the sub-competences that make up translation competence.

2. *Sub-competences of the translator's cultural competence.* Our proposed model includes the following sub-competences: *cultural knowledge*, *cultural knowledge acquisition skills*, *culture-related contrastive skills* and *culture-related attitudinal components*.

3. *Relationship between the translator's cultural competence and translation competence.* We consider that cultural competence is linked to translation competence and the sub-competences of which it is formed. For example, *bilingual sub-competence* can be activated if the translator needs to solve a comprehension or reformulation problem

related to the linguistic code or textual aspects. To provide an adequate solution the translator needs to identify the purpose of the translation and the prototypical target reader. To do this, he/she will activate the *knowledge of translation sub-competence*. The *strategic sub-competence* governs the link between translation competence and cultural competence. As in the process of solving any translation problem, the rest of sub-competences are activated according to the translator's specific needs.

The model proposed has served as a basis for defining the theoretical hypotheses of the experiment into the translator's cultural competence acquisition.

3. Identification of the characteristic features of the translator's cultural competence acquisition. Conclusions of the empirical study

In order to identify the characteristic features of the acquisition of the translator's cultural competence, we have completed a review of the proposals related with the translator's cultural competence acquisition and we have conducted an empirical study.

(1) Literature review: we have reviewed the proposals related to the acquisition of the translator's cultural competence; (2) Empirical research: we have carried out an experimental study on the acquisition of the translator's cultural competence in the case of German-Spanish translator training. We have reached the following conclusions:

3.1. Conclusions of the review of the proposals for the translator's cultural competence acquisition

1. Lack of proposed models for the translator's cultural competence acquisition.

There are no proposed models for the translator's cultural competence acquisition. To date, only stages of acquisition have been proposed, as put forward by Witte (2000, 2008), Katan (2009b) and Cnyrim (2016), although none of these proposals have been empirically validated. Levels of performance have also been proposed, by PICT (2012b) and Yarosh (2012, 2015), for example. Only the proposal of Yarosh has been subjected to empirical validation, albeit, as mentioned earlier, with certain limitations.

2. Heterogeneity in the empirical studies on acquiring the translator's (inter)cultural competence.

The objectives pursued in the different empirical studies are very heterogeneous: to identify deficiencies and translation problems of a cultural nature; to measure the level of cultural competence in students; to validate measuring instruments;

to gather information about teaching the translator's cultural competence, etc. Despite the variety of objectives, none of the studies conducted seeks to study the process whereby the translator acquires cultural competence.

3. *Lack of an empirical basis in the proposals for teaching the translator's cultural competence.* We have noted that the didactic proposals for teaching cultural competence are not based on empirical studies on the acquisition of this competence. Furthermore, the didactic aspects covered are heterogeneous: training content, teaching methods, learning objectives, training tasks, didactic material, evaluation, etc.

4. *Lack of description of the translator's cultural competence acquisition.* We have identified a lack of description of the acquisition process of the translator's cultural competence. Consequently, based on PACTE's description of acquisition of translation competence (2017i), we consider that the translator's cultural competence acquisition is a dynamic, non-linear process consisting in the restructuring of the sub-competences of cultural competence, with the aim of appropriately resolving translation problems of a cultural nature in a text in accordance with a specific assignment (PACTE, 2017i).

This description has served to define the theoretical hypotheses of the empirical study on the acquisition of the translator's cultural competence.

3.2. Conclusions of the empirical study on the translator's cultural competence acquisition

We have carried out an experiment to observe how the translator's cultural competence is acquired in order to identify the characteristic features of this competence and to observe how it is acquired in the context of German-Spanish translator training. For this experiment, we have designed nine variables and twenty-seven indicators. Thirty-eight students from the first to the fourth year of the Degree in Translation and Interpretation of German as second foreign language of the Faculty of Translation and Interpretation of the Universitat Autònoma de Barcelona and ten German-Spanish professional translators have taken part in the experiment. The results obtained enable us to draw conclusions about the process of acquisition of the translator's cultural competence. They have also been used to identify trends in the functioning of this competence. We will now present the most relevant conclusions of the experiment.

1. *Improvement in the resolution of culturemes as students acquire cultural competence.* Over the course of training, culturemes are resolved more successfully.

Moreover, professional translators resolve culturemes even more successfully than students.

2. *Lack of cultural competence acquisition by the translator.* In general, it would appear that greater cultural competence acquisition is lacking, since culturemes are not always satisfactorily resolved. In fact, the quality of the solutions proposed by both students and translators tends to be low. This is possibly due to the fact that subjects have not been capable of grasping the intentionality of culturemes in the text. Indeed, in PACTE's Translation Competence Acquisition experiment (submitted-b), it was observed that problems of intentionality were the most difficult to solve. This result also coincides with that obtained in the study of Yarosh (2012) on the classification of cultural references according to their translation difficulty: implicit cultural references are considered more difficult to translate. Although translating the meaning of culturemes improves with training, adapting these to function gives subjects difficulties throughout the acquisition process. This coincides with the results obtained in the empirical studies conducted by Olk (2009) and Bahumaid (2010).

3. *Increase of cultural knowledge over the course of training.* Over the course of training, students acquire more cultural knowledge. Translators possess more cultural knowledge than students; in addition to this, the more cultural knowledge they possess, the more successfully they resolve the translation of culturemes. So this is a characteristic inherent to the translator's cultural competence acquisition, since experience in translation brings with it the acquisition of cultural knowledge, and this is used by the translator, who obtains a higher degree of acceptability when translating culturemes.

4. *Failure to acquire culture-related contrastive skill over the course of training.* Students possess a low level of *culture-related contrastive skill*, because they are not capable of mobilising their cultural knowledge when seeking to resolve the translation of culturemes, even when they have a high level of cultural knowledge. Students tend not to use strategies that require a high degree of cognitive involvement, possibly because they believe it is safer to look for the knowledge they need in external resources than to apply the knowledge they already have. However, excessive use of instrumental resources can result in a greater cognitive load (Fiske & Taylor, 2013, making the translation process less effective.

Moreover, we have verified that the contrastive skills of students are different from those of professional translators: although, as their training progresses, students become more capable of mobilising their cultural knowledge to identify culturemes in a text, they are not capable of applying their cultural knowledge to solve translation problems, despite the fact that doing so yields better results than when they use strategies based on external cultural resources. Professional translators are capable of identifying culturemes in a text and also of applying their internal cultural resources to solve translation problems.

5. High level of culture-related attitudinal components and lack of progression in their acquisition. There seems to be no development of these components as the translator's cultural competence is acquired. It seems that by being in contact with many cultures, a high level of cultural attitudes is achieved. However, it would be necessary to conduct this experiment with professional translators and a control group of bilingual non-translators, with the aim of determining whether cultural attitudes are intrinsic to translators or to bilingual people in general, since they are in contact with more than one macroculture.

6. Lack of efficacy in the use of instrumental resources over the course of training. The use of instrumental resources to acquire cultural knowledge is not effective in the case of students: many searches are made and considerable time is spent on them without reaching translation solutions of quality, although as acquisition progresses, the time spent on searches to achieve solutions of quality diminishes. In contrast, translators make fewer searches, they spend less time on them and they obtain more appropriate solutions. Therefore, we consider that this is another characteristic feature of cultural competence acquisition, since a higher degree of acquisition of this competence entails more effective use of instrumental resources.

7. Excessive use of strategies based on the use of external support over the course of training. Students use strategies based on the use of external support with greater frequency, although these do not result in them obtaining solutions of quality. It is notable that strategies based on the use of internal support (mobilisation of cultural knowledge, knowledge of translation, etc.) are those which lead to better solutions in all years of study, but these strategies are the least used by students. In contrast, translators mainly use internal support strategies and these are the strategies that lead to solutions of higher quality.

8. *Failure to grasp the intentionality of over the course of training.* Both students and translators are capable of identifying the fact that culturemes represent the main translation problem in a text that is culturally marked. However, in the case of translators, all the rich points principally pose problems of re-expression, whereas students experience problems of both comprehension (grasping intentionality) and reformulation. Therefore, a greater capacity to grasp the intentionality of culturemes is a distinctive characteristic of translators. This aspect is only observed in students in two rich points (linguistic culture and reference chain).

9. *Slight tendency towards a more effective translation process over the course of training.* The translation process of translators is much more effective than that of students: translators spend considerably less time than students and their solutions to culturemes are of higher quality. Nevertheless, we have observed a slight tendency for students to translate more quickly and obtain more acceptable solutions as the translator's cultural competence is acquired.

10. *Development of a more communicative and more coherent conception of translation over the course of training.* Students have a much more communicative and functionalist conception of translation than translators, and it is also a much more coherent conception. Both the communicative and functionalist conception and coherence increase as training progresses. This difference may be due to the fact that the training of translators tends to emphasise this conception, whereas, possibly due to the demands of the employment market, translators have a more moderate conception.

11. *Tendency towards the development of a communicative approach to translation of text and culturemes.* Although the conception of translation is more communicative and functional in the case of students, the approach towards the translation of text and culturemes in a text is generally much more communicative in the case of translators. From the first to the third year of the course, the same trend as that observed in the case of translators may be seen, but the fourth year adopts a totally different approach. We consider that the literal and static approach in the fourth year is anomalous: in this year, a very literal approach is taken to the translation of culturemes, which is totally inconsistent with the year's communicative approach to text translation and its communicative conception of translation. Consequently, whereas the index of the relationship between procedural and declarative knowledge in students in the first three years of the course and in translators is intermediate, in the case of fourth-year students it

is very low. The experiment should be repeated with another fourth-year sample, with a view to observing whether the results obtained are characteristic of our fourth-year sample.

12. *Different acquisition process for declarative knowledge and procedural knowledge.* The acceptability of the solutions to culturemes, the variable *Knowledge of the source culture*, the variable *Knowledge of translation*, the indicator *number of culturemes identified (Culture-related contrastive skill variable)* and the *dynamic index of the translation project (Translation project variable)* show a raising evolution. With the exception of the acceptability and the indicator of the variable *Translation project*, the variables and indicators that show this type of increase are related with the declarative knowledge possessed by students. This indicates that the declarative aspects are acquired in a fairly linear process.

In contrast to these raising evolutions, the evolution of the variables and indicators related with procedural aspects of the translator's cultural competence and translation competence is mixed. This is the case of the *mobilisation of cultural resources index (Culture-related contrastive skill variable)*, the variable *Culture-related attitudinal components*, the variable *Use of instrumental resources for cultural knowledge acquisition*, the variable *Decision-making*, the indicator *identification of culturemes as translation problems (Identification and solution of translation problems of a cultural nature variable)*, the majority of the indicators of the variable *Translation project* and the *dynamic translation index*.

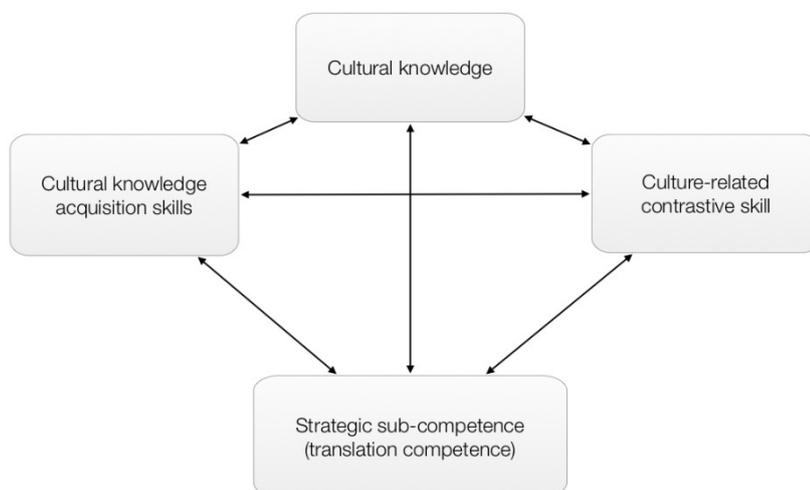
This would appear to indicate that the declarative components of the translator's cultural competence are acquired in a linear process, whereas the procedural components are acquired in a non-linear, spiral process, in which the sub-competences are restructured.

Finally, we have only observed a falling evolution in two indicators which, on account of their nature, are related with a higher level of cultural and translation competence: the *text translation difficulty index (Identification and solution of translation problems of a cultural nature variable)* and the indicator *time taken to translate (Efficacy of the translation process variable)*.

13. *Lack of acquisition of the translator's cultural competence over the course of training: distance between fourth-year students and translators.* In most of the variables

in the experiment (*Knowledge of the source culture, Culture-related contrastive skill, Use of instrumental resources for cultural knowledge acquisition, Decision-making, Identification of translation problems of a cultural nature and Efficacy of the translation process*), fourth-year students do not reach the same level as professional translators. This indicates that the teaching of this competence on the Bachelor's Degrees in Translation and Interpreting course should be reinforced.

14. *Relationship between the sub-competences of cultural competence and the sub-competences of translation competence.* We have noted that the three sub-competences of the translator's cultural competence in which we have identified characteristic features of the acquisition of this competence are interrelated (*cultural knowledge, culture-related contrastive skill and cultural knowledge acquisition skills*). The sub-competences of cultural competence and the sub-competences of translation competence work together to reach solutions to translation problems of a cultural nature. This link is activated through the *strategic* sub-competence, as we have observed in modelling the sequences of actions (cf. 13.3.3. *Uso de las secuencias de acciones en la adquisición de la competencia cultural: modelización de las secuencias de acciones*). The following figure represents the link between the translator's cultural competence and translation competence based on the analysis of the relationship between variables.



Confirmation of theoretical hypotheses

For our study, we defined eight theoretical hypotheses, which we recall below. Hypotheses 1 to 5 are related to the model of the translator's cultural competence and hypotheses 6 to 8 are related to the acquisition of this competence:

1. The translator's cultural competence is made up of declarative and procedural knowledge.
2. The translator's cultural competence is made up of a set of sub-competences that are activated when solving translation problems of a cultural nature.
3. The sub-competences that make up the translator's cultural competence are: *cultural knowledge*, *culture-related contrastive skill*, *cultural knowledge acquisition skills*, and *culture-related attitudinal components*.
4. The translator's cultural competence is linked to translation competence.
5. The *strategic* sub-competence is the sub-competence of translation competence responsible for linking the translator's cultural competence to translation competence by solving translation problems of a cultural nature.
6. The acquisition of the translator's cultural competence is a dynamic, non-linear process.
7. The acquisition of the translator's cultural competence is a process in which the sub-competences *cultural knowledge*, *culture-related contrastive skill* and *cultural knowledge acquisition skills* are restructured.
8. During the acquisition process of the translator's cultural competence, the translation problems of a cultural nature are solved with a higher degree of acceptability.

The results obtained in the experiment enabled us to confirm the three theoretical hypotheses related to the acquisition of the translator's cultural competence.

Firstly, we have confirmed that the acquisition of the translator's cultural competence is a dynamic and non-linear process, since the procedural components of the translator's cultural competence are acquired in mixed evolution processes. The rest of evolutions are rising or falling evolutions according to their characteristics (theoretical hypothesis 6). *Culture-related attitudinal components* is the only sub-competence that does not present any kind of evolution.

Secondly, we have confirmed that the acquisition of the translator's cultural competence is a process in which the sub-competences *cultural knowledge*, *culture-related contrastive skill* and *cultural knowledge acquisition skills* are restructured. We have observed that not all sub-competences develop at the same rate and that each one

reaches different acquisition levels. These results confirm our seventh theoretical hypothesis.

Thirdly, we have found that, as the translator's cultural competence is acquired, translation problems of a cultural nature are resolved with greater acceptability (theoretical hypothesis 8). This may be due to the fact that during the process of acquiring this competence, the sub-competences that make it up are restructured to better solve the culturemes of the text. This was most evident in the group of translators. However, in general, culturemes are not always adequately resolved, especially in relation to the purpose of the translation. This indicates that the acquisition level of the translator's cultural competence reached at the end of the training is not sufficient.

The results obtained do not suffice to validate a model of acquisition of the translator's cultural competence, but they provide some guidelines to better define the hypotheses for future studies with broader samples and more language combinations. The results also enabled us to observe characteristic features of the proposed translator's cultural competence model and the five related theoretical hypotheses have been confirmed.

Firstly, we have confirmed that the translator's cultural competence is made up of declarative knowledge (such as the *cultural knowledge* sub-competence) and procedural knowledge (such as the *culture-related contrastive skill* and the *cultural knowledge acquisition skills* sub-competences). This confirms our first theoretical hypothesis.

Secondly, we have confirmed that the translator's cultural competence is made up of a set of sub-competences that are activated when solving cultural translation problems (theoretical hypothesis 2). In the case of students, the sub-competences that are most frequently activated are *culture-related contrastive skill* and *cultural knowledge acquisition skills*. In the case of translators, the most frequently activated sub-competences are *culture-related contrastive skill* and *cultural knowledge*. This difference is explained by the preference of strategies based on the use of internal support in the case of the translators and the preference of using strategies based on the use of external support in the case of the students.

Thirdly, we have confirmed that sub-competences *cultural knowledge*, *cultural culture-related contrastive skill* and *cultural knowledge acquisition skills* seem to be components of the translator's cultural competence (theoretical hypothesis 3). In the case

of the *culture-related attitudinal components*, we have observed that both translators and students possess these attitudes and they have developed them at a high level. However, we consider that our experiment should be replicated by comparing professional translators and bilingual non-translators with the purpose of specifying if these *culture-related attitudinal components* are specific to the translator or to any bilingual individual who is involved in two macrocultures.

Fourthly, we have confirmed that the translator's cultural competence is linked to translation competence when solving translation problems of a cultural nature (theoretical hypothesis 4). Thus, it is confirmed the need to link both competences in the models of translator's cultural competence models.

Fifthly, we have confirmed that the *strategic sub-competence* is responsible for relating the translator's cultural competence and translation competence. This sub-competence is responsible for activating the sub-competences of translation competence according to the characteristics and the needs of each translator in order to solve translation problems adequately (theoretical hypothesis 5). We have observed that all sub-competences of the translator's cultural competence are linked to the *strategic sub-competence* of translation competence.

Due to the limitations of the study (see below), we do not think that the results obtained validate our proposed model of cultural competence, but they do enable us to refine our hypotheses for future empirical studies with larger samples and more language combinations.

Limitations of the experimental study

The experimental study that we have carried out in this thesis has certain limitations that we wish to discuss.

1. *Limitations of the sample.* The selected sample has two main limitations. The first one is associated with the sample size (38 subjects, with a mean of 9.5 subjects per course). We consider that it is necessary to replicate the experiment with a larger sample in order to reduce the dispersion of the data and to be able to use analytical techniques that enable us to generalise the obtained results. The second limitation refers to the fact that the experiment was carried out with a sample from a single language combination. Therefore, we consider that it is necessary to replicate the experiment with samples of other language combinations to observe if the acquisition process of the translator's

cultural competence is similar. Due to these two limitations, this study does not attempt to validate either the proposed model of the translator's cultural competence or to establish a model of acquisition of this competence, but to identify characteristic features of both the translator's cultural competence and its acquisition.

2. Although we have identified some characteristic features of the translator's cultural competence in the group of translators, this experiment should be carried out with a larger sample of professional translators and a control group composed by bilingual non-translators. In this way, the translator's cultural competence model could be validated empirically.

3. Measurement of declarative knowledge of the source culture only. As we have previously mentioned, in our experiment we have collected data related to the source culture only. This decision was made because the personal background of each subject hampers the delimitation process of the aspects of the own culture that subjects had to know. Although foreign language learning tends to work with the linking of a culture to a specific nation-state (therefore the content that the subject is expected to know is usually more defined), in the case of the own culture this link is no longer valid: as we have seen in the definition of culture that we have proposed (2.5.2. *Definición de cultura*), the individual is a member of many cultures at the same time within a macrocultural system. This causes a great variability in the knowledge that is possessed. We consider that the measurement of the knowledge of the own culture falls outside the scope of this study. This issue should be dealt with in future research.

4. Collection of quantitative data only. All instruments were mainly designed with closed questions. Thus, purely qualitative data have not been collected through data collection strategies such as interviews or discussion groups. Although this type of information would have been very valuable to complement the data collected from the experiment, the number of indicators and variables measured and the limited time in which this research has been carried out have not enabled us to incorporate these research strategies into our research design. Despite this limitation, the use of quantitative data collection strategies is an open door to future research from a qualitative perspective.

Methodological contributions and applicability of the results

Although we have based our research design on PACTE's experiment on Translation Competence Acquisition (PACTE, 2014), we have made some methodological contributions:

1. Design of new data collection instruments. In order to analyse the acquisition of the translator's cultural competence we have designed some new instruments:

- We have designed and validated a declarative knowledge questionnaire about German culture, which was built on three sources.
- We have used the cultural intelligence scale and the multicultural personality questionnaire. Both had to be translated into Spanish and we had to verify that they measured the cultural attitudes similarly.
- We designed a template for the identification and characterisation of culturemes, which was based on a similar document that was used in the exploratory test (Olalla-Soler and Hurtado Albir, 2014).

2. Design of three new variables and eight new indicators. For the variables related to the translator's cultural competence, new indicators were designed. The *coherence coefficient of the translator project for translation problems* was designed for the variable *Translator project*. The most complex indicator is the *index of mobilization of cultural resources*. This indicator links the cultural knowledge of the subjects with the sequences of actions used and it measures the type of cultural resources that the subjects mobilize when translating.

3. Use of statistical regression techniques. We consider that regression techniques are statistical procedures of great potential for empirical research in Translation Studies regardless of the fact that they have been rarely used. As we have previously mentioned, the aim of statistical regression is to explain the behaviour of a statistical variable in relation to other statistical variables and to make predictions about the behaviour of this statistical variable. Equations that predict the value of the statistical variable analysed are one of the results that can be obtained from the regression analysis. Despite the fact that we have not designed equations because of the low number of subjects in our sample, regression equations could have many applications in empirical-experimental research in Translation Studies. To carry out regression analyses, we have checked the assumptions

necessary to carry them out: linearity, non-collinearity, independence of observations, normality, and homoscedasticity for multiple linear regression and linearity, non-collinearity and independence of observations for multinomial logistic regression.

The research design that we have used in our study could be used by other researchers to replicate the experiment in other contexts.

Although we have not aimed at validating either the proposed model of the translator's cultural competence or the acquisition process of this competence, we believe that the results obtained can serve as a basis for the improvement of curricular design for the teaching of the translator's cultural competence in Bachelor degrees (such as the BA Degree in Translation and Interpreting of the Universitat Autònoma of Barcelona). We believe that cultural knowledge should be given greater importance in translator training. A broader and more dynamic definition of the concept of culture should be integrated into the degree subjects. It would be necessary to include a specific subject on cultural aspects which should be taught from a contrastive perspective. This would help the students to improve their culture-related contrastive skill. In fact, this subject (Fundamentals of cultural mediation in translation and interpreting C) is already included in the curriculum of the Degree in Translation and Interpreting of the Universitat Autònoma de Barcelona, but at present it is not offered. However, it should be offered in the degree as a compulsory subject (if possible). The use of documentation resources for the resolution of translation problems of a cultural nature needs to be trained in the translation classroom. The importance of identifying specific documentary needs, the planning of consultations and the evaluation of the obtained results should be also trained in class. In this way, the documentation process would be more effective and it would improve the translation process.

Research perspectives

Some of the research perspectives we will now present are related to the limitations we have mentioned before.

Firstly, the experiment can be replicated with a larger sample and with samples from other language combinations. To this end, some instruments should be redesigned, such as the declarative knowledge questionnaire about the foreign culture. This would allow

us to collect more information on the translator's cultural competence and its acquisition, and thus to establish an acquisition model of this competence.

Secondly, the study needs to be replicated with a larger sample of professional translators and a control group made up of bilingual non-translators. This would allow us to validate the translator's cultural competence model.

Thirdly, the research could be expanded. For example, an instrument for collecting data on knowledge of the own culture could be designed and other texts to be translated could be selected and validated. Qualitative research strategies such as discussion groups or interviews should also be incorporated.

Fourthly, the experiment could be carried out with a sample of native speakers of German. This would enable us to observe differences in the resolution of translation problems of a cultural nature in inverse translation.

Fifth, the definition of culture that we have proposed could serve as a reference for the design of empirical studies related to translation that are not located at a macrocultural level.

Finally, further empirical studies could be designed to study cultural attitudes specifically. This would enable us to observe if these attitudes affect the translation process and in what way they are developed.

The main research perspective is to continue collecting data on the translator's cultural competence and its acquisition in order to provide an empirical basis of this competence and its acquisition that could be used to develop didactic improvements for the teaching and learning of this competence.

Apéndice

Apéndice I. Instrumentos del estudio exploratorio

Apéndice I.1. Cuestionario de caracterización de la muestra

1. Indica en qué curso estás:

- a) Primero
- b) Segundo
- c) Tercero
- d) Cuarto

2. ¿Cuál es tu lengua materna?

3. Indica cuál es tu nivel de alemán (según el Marco Común de Europeo de Referencia):

- a) A1
- b) A2
- c) B1
- d) B2
- e) C1
- f) C2

4. Puntúa del 1 (menos) al 10 (más) tus conocimientos sobre cultura alemana:

5. Indica tu edad:

- a) De 17 a 21 años
- b) De 22 a 27 años
- c) Más de 28 años

6. ¿Has hecho alguna estancia en algún país de lengua alemana?

- a) Sí
- b) No

7. Indica en qué país y cuántos meses:

Apéndice I.2. Cuestionario sobre el texto con culturemas analizados marcados

1. Lee el siguiente texto y subraya todas aquellas palabras o expresiones que se refieran a la cultura alemana:

Lautstark gegen die Ostalgie

Geschäftemacher posieren an der ehemaligen Mauer in Berlin in DDR-Uniformen. SED-Opfer protestieren am Jahrestag des Mauerbaus gegen diese Vermarktung der Diktatur

Die Männer sehen müde aus, sie haben trotz des Kaisergeburtstagswetters graue Gesichter und graue Haare. Sie sitzen auf einem Geländer vor dem S-Bahnhof Potsdamer Platz. Sie recken Schilder in die Höhe. "138 Tote an der Mauer", "Verbot von DDR-Symbolen jetzt" und "Alles schon vergessen" steht auf den Transparenten.

Die Alten haben nicht vergessen. Deswegen sind sie hierher gekommen, auf den Platz im Herzen der Spreemetropole, der bis 1989 geteilt und eine Ödnis war. "Los geht's", ruft einer, und dann marschieren die Alten los. Ihre Müdigkeit ist vergessen. Sie haben eine Mission.

40 Teilnehmer laufen einige Meter zu den Mauerfragmenten, die am Rande des Platzes stehen. Sie drängen sich an asiatischen und amerikanischen Touristen vorbei, bilden vor den Mauerresten einen Halbkreis und verhindern, dass zwei junge Männer in Grenzeruniformen auf einem Motorrad Boxer-Kardan sich weiter mit Touristen fotografieren lassen und deren Reisepässe mit einem "Original DDR-Visum" des Unrechtsstaats versehen.

Wegen der Schauspieler und der DDR-"Verherrlichung", wie sie es nennen, sind die Alten hier. Sie sind Opfer des DDR-Regimes, haben in Haft gesessen, die meisten wegen Republikflucht. Sie sind empört, dass "Ostalgie" und Geschäftemacher ein fast beschauliches, skurriles Bild der SED-Diktatur zeichnen. Und sie sind wütend, dass Studenten in die Rolle von Beamten des untergegangenen Arbeiter- und Bauernstaates schlüpfen, um Geld zu verdienen. [...]

Aus *Lautstark gegen die Ostalgie* (bearbeitet), von Hauke Friederichs. *Die Zeit* (13.8.2009)

Quelle: <http://www.zeit.de/online/2009/34/berliner-mauer-streit?page=1>

2. Clasifica las palabras o expresiones subrayadas en las siguientes categorías:

a) Medio natural: flora, fauna, fenómenos atmosféricos, climas, topónimos, etc.

.....

b) Patrimonio cultural: personajes, hechos históricos, monumentos emblemáticos, religión, arte, objetos, productos, monumentos, etc.

.....

c) Cultura social: costumbres, valores morales, saludos, gestos, sistemas políticos, legales, educativos, organizaciones, medidas, pesos, etc.

.....

d) Cultura lingüística: refranes, palabras con significado adicional, interjecciones, blasfemias, insultos, etc.

.....

[Culturemas analizados: Ostalgie (cultura lingüística), Mauer in Berlin (patrimonio cultural), DDR-Uniformen (patrimonio cultural), Spreemetropole (medio natural), 1989 (cultura social), Mauerfragmente (patrimonio cultural), Mauerreste (patrimonio cultural), Grenzeruniformen (patrimonio cultural), Motorrad Boxer Kardan (patrimonio cultural) y Arbeiter- und Bauernstaat (cultura social)]

Apéndice I.3. Cuestionario de la traducción con culturemas analizados marcados

3. Los fragmentos que a continuación se presentan forman parte del texto que has leído. Se te ha pedido que traduzcas ese texto al español para una publicación especial sobre el 20 aniversario de la caída del Muro de Berlín en un periódico español. Traduce los siguientes fragmentos extraídos del texto y responde a la pregunta relacionada:

Lautstark gegen die Ostalgie

Geschäftemacher posieren an der ehemaligen Mauer in Berlin in DDR-Uniformen.

.....
.....
¿Necesitarías alguna herramienta de documentación en especial para resolver esta traducción? ¿Cuál?

Deswegen sind sie hierher gekommen, auf den Platz im Herzen der Spreemetropole, der bis 1989 geteilt und eine Ödnis war.

.....
.....
¿Necesitarías alguna herramienta de documentación en especial para resolver esta traducción? ¿Cuál?

40 Teilnehmer laufen einige Meter zu den Mauerfragmenten, [...] bilden vor den Mauerresten einen Halbkreis und verhindern, dass zwei junge Männer in Grenzeruniformen auf einem Motorrad Boxer-Kardan sich weiter mit Touristen fotografieren lassen [...].

.....
.....
¿Necesitarías alguna herramienta de documentación en especial para resolver esta traducción? ¿Cuál?

Und sie sind wütend, dass Studenten in die Rolle von Beamten des untergegangenen Arbeiter- und Bauernstaates schlüpfen, um Geld zu verdienen.

.....
.....
¿Necesitarías alguna herramienta de documentación en especial para resolver esta traducción? ¿Cuál?

[Culturemas analizados: *Ostalgie* (cultura lingüística), *Mauer in Berlin* (patrimonio cultural), *DDR-Uniformen* (patrimonio cultural), *Spreemetropole* (medio natural), *Grenzeruniformen* (patrimonio cultural), *Motorrad Boxer Kardan* (patrimonio cultural) y *Arbeiter- und Bauernstaat* (cultura social)]

4. Puntúa el nivel de dificultad de la traducción del 1 (menos) al 10 (más):

5. ¿Te han sido útiles tus conocimientos culturales para la traducción?

a) Sí

b) No

6. Clasifica en la siguiente Tabla todas aquellas palabras y expresiones de los fragmentos anteriores que estén relacionadas con la cultura alemana:

a) Medio natural: flora, fauna, fenómenos atmosféricos, climas, topónimos, etc.

.....

b) Patrimonio cultural: personajes, hechos históricos, monumentos emblemáticos, religión, arte, objetos, productos, monumentos, etc.

.....

c) Cultura social: costumbres, valores morales, saludos, gestos, sistemas políticos, legales, educativos, organizaciones, medidas, pesos, etc.

.....

d) Cultura lingüística: refranes, palabras con significado adicional, interjecciones, blasfemias, insultos, etc.

.....

Apéndice II. Instrumentos de la prueba piloto

Apéndice II.1. Texto con culturemas analizados como puntos ricos

Lautstark gegen die Ostalgie [cultura lingüística]

Geschäftemacher posieren an der ehemaligen Mauer in Berlin in DDR-Uniformen. SED-Opfer protestieren am Jahrestag des Mauerbaus gegen diese Vermarktung der Diktatur

Die Männer sehen müde aus, sie haben trotz des Kaisergeburtstagswetters graue Gesichter und graue Haare. Sie sitzen auf einem Geländer vor dem S-Bahnhof Potsdamer Platz. Sie recken Schilder in die Höhe. "138 Tote an der Mauer", "Verbot von DDR-Symbolen jetzt" und "Alles schon vergessen" steht auf den Transparenten.

Die Alten haben nicht vergessen. Deswegen sind sie hierher gekommen, auf den Platz im Herzen der Spreemetropole [medio natural], der bis 1989 geteilt und eine Ödnis war. "Los geht's", ruft einer, und dann marschieren die Alten los. Ihre Müdigkeit ist vergessen. Sie haben eine Mission.

40 Teilnehmer laufen einige Meter zu den Mauerfragmenten, die am Rande des Platzes stehen. Sie drängen sich an asiatischen und amerikanischen Touristen vorbei, bilden vor den Mauerresten einen Halbkreis und verhindern, dass zwei junge Männer in Grenzeruniformen [patrimonio cultural] auf einem Boxer-Kardan sich weiter mit Touristen fotografieren lassen und deren Reisepässe mit einem "Original DDR-Visum" des Unrechtsstaats [cadena referencial] versehen.

Wegen der Schauspieler und der DDR-"Verherrlichung", wie sie es nennen, sind die Alten hier. Sie sind Opfer des DDR-Regimes [cadena referencial], haben in Haft gesessen, die meisten wegen Republikflucht. Sie sind empört, dass "Ostalgie" und Geschäftemacher ein fast beschauliches, skurriles Bild der SED-Diktatur [cadena referencial] zeichnen. Und sie sind wütend, dass Studenten in die Rolle von Beamten des untergegangenen Arbeiter- und Bauernstaates [cultura social] schlüpfen, um Geld zu verdienen. [...]

Aus *Lautstark gegen die Ostalgie* (bearbeitet), von Hauke Friederichs. *Die Zeit* (13.8.2009)

Quelle: <http://www.zeit.de/online/2009/34/berliner-mauer-streit?page=1>

[Puntos ricos: *Ostalgie* (cultura lingüística), *Spreemetropole* (medio natural), *Grenzeruniformen* (patrimonio cultural), *Arbeiter- und Bauernstaat* (cultura social) y *Unrechtstaat* [...] *DDR-Regime* [...] *SED-Diktatur* (cadena referencial)]

Apéndice II.2. Cuestionario inicial

El objetivo de este cuestionario es recopilar información sobre los participantes, como la edad, el curso, los idiomas que se estudian en la FTI, cómo se ha aprendido alemán y la experiencia como traductor/a fuera de la FTI.

*Obligatorio

Código de sujeto: *

[Salto de sección]

¿Qué edad tienes? *

Indica tu sexo: *

Masculino

Femenino

Indica tu lengua materna: *

Castellano

Catalán

Ambas

Otra:

Idioma A de la FTI: *

Castellano

Catalán

Ambas

Idioma B de la FTI: *

Inglés

Francés

Otras lenguas extranjeras:

(si no hablas más lenguas, deja el campo en blanco)

¿En qué curso de alemán te encuentras? *

Idioma C1

Idioma C2

Idioma y Traducción C1

Idioma y Traducción C2

Idioma y Traducción C3

Idioma y Traducción C4

Idioma y Traducción C5

Idioma y Traducción C6

¿Has repetido alguna vez esta asignatura? *

Sí

No

¿Has repetido alguna de las asignaturas de cursos anteriores de Alemán C? *

Sí

No

Vía de acceso a los estudios de Traducción e Interpretación: *

Bachillerato + PAU

Formación Profesional de Grado Superior

Otras:

¿Sabías alemán antes de empezar la carrera? *

Sí

No

¿Has perfeccionado tu alemán fuera de la FTI? *

(marca las casillas que necesites)

No lo he perfeccionado fuera de la FTI.

En el ámbito familiar (padres bilingües, etc.).

En el ámbito académico (escuelas de idiomas, etc.).

En estancias en el extranjero (Erasmus, prácticas, etc.).

Otra:

Si has perfeccionado tu alemán en el ámbito familiar, especifica cómo:

(si no lo has marcado en la pregunta anterior, deja el campo en blanco)

Si has perfeccionado tu alemán en el ámbito académico, especifica dónde y el nivel cursado o el título obtenido:

(si no lo has marcado en la pregunta anterior, deja el campo en blanco)

Si has perfeccionado tu alemán en estancias en el extranjero, especifica el tipo y la duración:

(si no lo has marcado en la pregunta anterior, deja el campo en blanco)

¿Has trabajado como traductor/a fuera de la FTI? *

Sí [Si la respuesta es sí, se pasa a la siguiente sección]

No [Si la respuesta es no, se finaliza el cuestionario]

[Salto de sección]

¿Qué tipo de experiencia en traducción tienes? *

(puedes escoger más de una opción)

Encargos puntuales (amigos, empresas, etc.)

Asignatura de Prácticas (en el marco de la carrera)

Treball Campus de la UAB

Otra:

¿Aproximadamente cuántas páginas has traducido en total fuera de la FTI? *

¿En qué porcentaje has traducido hacia tu lengua materna (traducción directa) y a tu primera lengua extranjera (traducción inversa)? *

(por ejemplo: 70-30)

[Fin del cuestionario]

Apéndice II.3. Cuestionario de conocimientos declarativos sobre cultura alemana

El objetivo de este cuestionario es describir los conocimientos de Alemania de los participantes. No está permitido buscar información en internet.

Los errores no penalizan, así que no dejes ninguna pregunta en blanco.

*Obligatorio

Código de sujeto *

[Salto de sección]

¿Qué inscripción se lee en la fachada del *Bundestag*? *

Dem Deutschen Volke

Der Deutschen Einheit

Dem Deutschen Lande

Den Deutschen Helden

¿Qué era la *Stasi*? *

El servicio secreto del Tercer Reich

Un famoso monumento alemán

El servicio secreto de la RDA

Un club deportivo alemán

El 1 de septiembre de 1939 empezó la Segunda Guerra Mundial con la ocupación de Polonia por parte de la *Wehrmacht*. La guerra finalizó... *

El 8 de mayo de 1945

El 6 de agosto de 1945

El 18 de agosto de 1945

El 2 de septiembre de 1945

¿Cuál de los siguientes modismos significa que algo no se entiende? *

Es steht im Nebel

Es geht in die Binsen

Es fällt auf den Bauch

Es setzt sich in die Nesseln

En la República Federal de Alemania, los matrimonios pueden separarse, aunque para ello deben cumplir el año de separación (*Trennungsjahr*). ¿En qué consiste? *

El proceso de separación dura un año.

Los cónyuges deben estar casados un mínimo de un año.

El derecho de visita de los hijos dura un año.

Los conyugues deben vivir separados durante un año como mínimo.

¿Quién fue el último ministro presidente de la República Democrática Alemana? *

Hans Modrow

Egon Krenz

Erich Honecker

Lothar de Maizière

¿Cuál es la distancia media entre hablantes alemanes en una conversación? *

- Aproximadamente un brazo
- Aproximadamente un palmo
- Aproximadamente un codo

¿De qué año es la Constitución alemana vigente hoy en día? *

- De 1929
- De 1949
- De 1969
- De 1989

El presidente de la República Federal de Alemania no es elegido por el pueblo directamente.

¿Quién lo elije? *

- El Gobierno Federal de Alemania
- El Consejo Federal de Alemania
- La Asamblea Federal de Alemania
- El Parlamento Federal de Alemania

¿En qué situación está socialmente permitido tutear? *

- Al dirigirse un maestro a un alumno en la escuela primaria
- Al dirigirse a un trabajador de rango inferior
- Al dirigirse a un camarero en un bar
- Al dirigirse a un organismo oficial

¿Qué coalición gobierna en Alemania actualmente? *

- CDU + FDP
- CSU + SPD
- CDU/CSU + SPD
- CDU/CSU + FDP

¿En qué día tuvo lugar la reunificación alemana? *

- El 7 de octubre de 1989
- El 9 de noviembre de 1989
- El 3 de octubre de 1990
- El 2 de diciembre de 1990

¿Cuál de las siguientes opciones contiene solo *Länder* que pertenecieron a la República Democrática Alemana? *

- Renania del Norte-Westfalia, Hesse, Mecklemburgo-Pomerania Occidental
- Mecklemburgo-Pomerania Occidental, Sajonia-Anhalt, Turingia
- Baviera, Baden-Wurtemberg, Renania-Palatinado
- Sajonia, Hesse, Baja Sajonia

¿Qué orientación tiene el partido político Nationaldemokratische Partei Deutschlands (NPD)? *

- Extrema izquierda
- Izquierda
- Derecha
- Extrema derecha

¿Quién fundó en 1919 la escuela artística Bauhaus? *

- Paul Klee
- Ludwig Mies van der Rohe
- László Moholy-Nagy
- Walter Gropius

¿En qué río se encuentra el risco Lorelei? *

- En el Danubio
- En el Rin
- En el Elba
- En el Spree

¿A qué edad se suele terminar la *Grundschule*? *

- Entre los siete y medio y los ocho y medio
- Entre los ocho y medio y los nueve y medio
- Entre los nueve y medio y los diez y medio
- Entre los once y medio y los doce y medio

¿Qué tratados firmó la República Federal de Alemania Comunidad Económica Europea junto con otros estados para la creación de la Comunidad Económica Europea? *

- Los Tratados de Hamburgo
- Los Tratados de Roma
- Los Tratados de París
- Los Tratados de Londres

¿Cuál es la cumbre más alta de Alemania? *

- Zugspitze
- Hochvogel
- Kahlersberg
- Hoher Göll

La *Hauptschule*... *

- Prepara a los estudiantes para la universidad
- Prepara a los estudiantes para la escuela secundaria
- Prepara a los estudiantes para la formación profesional
- Prepara a los estudiantes para oficios relacionados con la sanidad y el comercio

¿Quién dirigió la película *Metrópolis*? *

- Serguei Eisenstein
- Fritz Lang
- Werner Herzog
- Friedrich Wilhelm Murnau

¿Con qué tres países delimita Alemania? *

- Con Polonia, Liechtenstein y Austria
- Con Francia, Países Bajos y Hungría
- Con República Checa, Luxemburgo y Bélgica
- Con Eslovaquia, Suiza y Dinamarca

Las Fachhochschulen... *

- Ofrecen estudios orientados hacia el mundo laboral
- Ofrecen estudios más largos que los de las universidades
- Ofrecen estudios poco demandados
- Ofrecen la posibilidad de cursar estudios de doctorado

¿De qué Land es típico el Dirndl? *

- Baviera
- Bremen
- Sarre
- Turingia

¿Qué forma de gobierno hay en Alemania? *

- República
- Monarquía
- Dictadura

¿Para cuál de los siguientes envases no hay que pagar depósito (Pfand)? *

- Para botellas de agua
- Para botellas de vino
- Para botellas de cerveza
- Para latas de refresco

¿Quién escribió Der Zauberberg? *

- E. T. A. Hoffmann
- Friedrich Schiller
- Erich Kästner
- Thomas Mann

Las elecciones al Bundestag son... *

- Las elecciones a la cancillería federal
- Las elecciones a los parlamentos de las regiones
- Las elecciones al parlamento alemán
- Las elecciones a la presidencia federal

¿Qué decisión relacionada con cuestiones de medio ambiente y sostenibilidad se tomó en Alemania en 2011? *

- Introducir nuevos impuestos para el reciclaje
- Abandonar la energía nuclear progresivamente
- Ampliar la cantidad de centrales geotérmicas
- Permitir el *fracking*

¿Quién compuso la ópera Fidelio? *

- Johannes Brahms
- Georg Friedrich Händel
- Ludwig van Beethoven
- Joseph Haydn

[Fin del cuestionario]

Apéndice II.4. Cuestionario de problemas de traducción de índole cultural

El objetivo de este cuestionario es describir los problemas de traducción que han tenido los participantes. No hay opciones correctas o incorrectas. Puedes consultar tu traducción para rellenar este cuestionario, pero no modificarla.

*Obligatorio

Código de sujeto *

[Salto de sección]

PARTE I

Contesta a las siguientes preguntas relacionadas con las dificultades de la traducción del texto.

¿Qué grado de dificultad tiene la traducción de este texto? *

Muy fácil	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Muy difícil
	<input type="radio"/>										

Desde tu punto de vista, ¿qué dificultades generales tiene la traducción de este texto? *

Puedes marcar hasta un total de tres casillas.

- No he visto dificultades.
- Dificultades relacionadas con la función del texto, las características del encargo y el lector de la traducción.
- Dificultades de carácter cultural.
- Dificultades en la captación del sentido (información que transmite, comprensión de las ideas principales y secundarias, etc.).
- Dificultades léxicas y morfosintácticas de comprensión.
- Dificultades léxicas y morfosintácticas de reexpresión.
- Dificultades para producir un texto coherente y estilísticamente apropiado.
- Dificultades relacionadas con el tema del texto.

¿Qué has considerado prioritario al traducir este texto? *

Selecciona una opción.

- No he establecido prioridades.
- Adaptarlo a las expectativas del lector de la traducción.
- Reproducir el léxico y la morfosintaxis del texto original.
- Reproducir la misma estructura y aspectos formales del texto original.
- Transmitir el sentido del texto original.

[Salto de sección]

Si has tenido dificultades a la hora de traducir el texto, identifica los 5 segmentos que te han planteado más problemas. Copia en este espacio los segmentos seleccionados:

Encontrarás el texto debajo de esta pregunta.



Lautstark gegen die Ostalgie

Geschäftemacher posieren an der ehemaligen Mauer in Berlin in DDR-Uniformen. SED-Opfer protestieren am Jahrestag des Mauerbaus gegen diese Vermarktung der Diktatur

Die Männer sehen müde aus, sie haben trotz des Kaisergeburtstagswetters graue Gesichter und graue Haare. Sie sitzen auf einem Geländer vor dem S-Bahnhof Potsdamer Platz. Sie recken Schilder in die Höhe. "138 Tote an der Mauer", "Verbot von DDR-Symbolen jetzt" und "Alles schon vergessen" steht auf den Transparenten. Die Alten haben nicht vergessen. Deswegen sind sie hierher gekommen, auf den Platz im Herzen der Spreemetropole, der bis 1989 geteilt und eine Ödnis war. "Los geht's", ruft einer, und dann marschieren die Alten los. Ihre Müdigkeit ist vergessen. Sie haben eine Mission. 40 Teilnehmer laufen einige Meter zu den Mauerfragmenten, die am Rande des Platzes stehen. Sie drängen sich an asiatischen und amerikanischen Touristen vorbei, bilden vor den Mauerresten einen Halbkreis und verhindern, dass zwei junge Männer in Grenzeruniformen auf einem Boxer-Kardan sich weiter mit Touristen fotografieren lassen und deren Reisepässe mit einem "Original DDR-Visum" des Unrechtsstaats versehen. Wegen der Schauspieler und der DDR-"Verherrlichung", wie sie es nennen, sind die Alten hier. Sie sind Opfer des DDR-Regimes, haben in Haft gesessen, die meisten wegen Republikflucht. Sie sind empört, dass "Ostalgie" und Geschäftemacher ein fast beschauliches, skurriles Bild der SED-Diktatur zeichnen. Und sie sind wütend, dass Studenten in die Rolle von Beamten des untergegangenen Arbeiter- und Bauernstaates schlüpfen, um Geld zu verdienen. [...]

[Salto de sección]

PARTE II

Contesta las preguntas sobre los siguientes elementos del texto.

Lautstark gegen die OSTALGIE

¿Te ha planteado dificultades el elemento en mayúsculas? *

Sí

No

¿Qué tipo de dificultades de traducción plantea el elemento en mayúsculas? *

Elige al menos una y un máximo de 3.

Dificultades de comprensión.

Dificultades de reexpresión.

Otra:

¿Qué has considerado prioritario al traducir el elemento en máyúsculas? *

Elige solo una posibilidad.

- Adaptarlo a los conocimientos del lector español.
- Reproducir el significado exacto de las palabras del texto.

Explica qué has hecho para traducirlo: *

Elige solo una posibilidad.

- Nada, lo he traducido automáticamente, sin pararme a pensar.
- No he realizado consultas pero he estado pensando qué quería decir el original hasta comprenderlo.
- No he realizado consultas pero he pensado en varias alternativas hasta encontrar la forma definitiva de reexpresarlo.
- Sí he realizado consultas (diccionario bilingüe, Internet, etc.)

Si has marcado la opción "No he realizado consultas pero he estado pensando qué quería decir el original hasta comprenderlo" o "No he realizado consultas pero he pensado en varias alternativas hasta encontrar la forma definitiva de reexpresarlo", indica qué has pensado:

¿Estás satisfecho/a con tu solución? *

- Sí
- No
- Parcialmente

[La parte II se repite para cada punto rico]

[Fin del cuestionario]

Apéndice II.5. Cuestionario de conocimientos de traducción

Da tu opinión en relación con los siguientes enunciados.

1. Al leer el texto original, uno ya está pensando en cómo traducirlo.

Coincide con mi opinión: Nada Poco Bastante Totalmente

2. Como las palabras no suelen tener los mismos matices de significado en las dos lenguas, en toda traducción siempre se pierde algo.

Coincide con mi opinión: Nada Poco Bastante Totalmente

3. Quien encarga la traducción condiciona la manera de traducir del traductor

Coincide con mi opinión: Nada Poco Bastante Totalmente

4. El objetivo de toda traducción es producir un texto cuya forma sea lo más parecida posible a la del texto original.

Coincide con mi opinión: Nada Poco Bastante Totalmente

5. La mayor parte de los problemas de traducción se resuelven con la ayuda de buenos diccionarios.

Coincide con mi opinión: Nada Poco Bastante Totalmente

6. Lo más importante a la hora de traducir es respetar las expectativas de los lectores de la traducción.

Coincide con mi opinión: Nada Poco Bastante Totalmente

7. Para comprender el texto original, lo fundamental es resolver las dudas de vocabulario.

Coincide con mi opinión: Nada Poco Bastante Totalmente

8. Si las características del texto original son muy diferentes en la otra cultura (como es el caso de las cartas comerciales, los manuales de instrucciones, etc.) se tendrán que adaptar.

Coincide con mi opinión: Nada Poco Bastante Totalmente

9. Como no se pueden conocer todas las palabras, la mejor ayuda para traducir bien es un buen diccionario bilingüe.

Coincide con mi opinión: Nada Poco Bastante Totalmente

10. Un texto se debe traducir de diferentes maneras según los lectores de la traducción.

Coincide con mi opinión: Nada Poco Bastante Totalmente

11. En toda traducción hay que respetar la segmentación y el orden de las frases del texto original.

Coincide con mi opinión: Nada Poco Bastante Totalmente

12. La principal dificultad a la hora de traducir se halla en las expresiones típicas de una lengua.

Coincide con mi opinión: Nada Poco Bastante Totalmente

13. Para traducir bien, lo mejor es concentrarse en el léxico y la sintaxis del texto original, y después reproducirlos en la otra lengua.

Coincide con mi opinión: Nada Poco Bastante Totalmente

14. Al traducir un texto técnico, la complejidad del vocabulario no es el mayor problema.

Coincide con mi opinión: Nada Poco Bastante Totalmente

15. Lo mejor es traducir palabra por palabra excepto en el caso de refranes, frases hechas y metáforas.

Coincide con mi opinión: Nada Poco Bastante Totalmente

16. Cuando uno se encuentra con una palabra o expresión cuyo significado desconoce conviene consultar inmediatamente el diccionario bilingüe.

Coincide con mi opinión: Nada Poco Bastante Totalmente

17. Al traducir una novela, uno de los aspectos que más cuesta resolver es las referencias culturales (p. e.: una institución, un plato típico, etc.)

Coincide con mi opinión: Nada Poco Bastante Totalmente

18. Al traducir, uno se concentra en una frase y la traduce, luego la siguiente, y así sucesivamente hasta llegar al final del texto.

Coincide con mi opinión: Nada Poco Bastante Totalmente

19. Cuando se traduce hay que tener presente las convenciones características del texto que hay que producir en la lengua de llegada.

Coincide con mi opinión: Nada Poco Bastante Totalmente

20. Para traducir bien no basta con poseer buenos conocimientos en las dos lenguas.

Coincide con mi opinión: Nada Poco Bastante Totalmente

21. Lo más importante al traducir un ensayo es garantizar que los lectores de la traducción reaccionen de la misma manera que lo hicieron los lectores del texto original.

Coincide con mi opinión: Nada Poco Bastante Totalmente

22. Cuando uno se encuentra con un referente cultural en un texto (p. e.: un plato típico) conviene buscar algo parecido en la otra cultura.

Coincide con mi opinión: Nada Poco Bastante Totalmente

23. Si se empieza a traducir un texto con unos determinados criterios (p. e.: respetar la forma del texto original, adaptarse a los lectores, etc.) se ha de hacer así a lo largo de todo el texto.

Coincide con mi opinión: Nada Poco Bastante Totalmente

24. Cuando uno traduce, no debe dejarse influenciar por los lectores de la traducción.

Coincide con mi opinión: Nada Poco Bastante Totalmente

25. Lo mejor para traducir un texto es ir frase por frase.

Coincide con mi opinión: Nada Poco Bastante Totalmente

26. Los problemas de traducción no cambian según el tipo de texto

Coincide con mi opinión: Nada Poco Bastante Totalmente

27. Si en un texto aparece una palabra cuyo significado se desconoce, primero se intenta sacar el sentido por el contexto.

Coincide con mi opinión: Nada Poco Bastante Totalmente

Apéndice II.6. Plantilla para la identificación y caracterización de los culturemas

CÓDIGO:

Lee el siguiente texto y subraya los elementos que hagan referencia a la cultura alemana que encuentres: [se marcan en gris los culturemas para el análisis de la identificación y entre corchetes se añade la caracterización adecuada según los expertos]

Lautstark gegen die Ostalgie

Geschäftemacher posieren an der ehemaligen Mauer in Berlin in DDR-Uniformen. SED-Opfer protestieren am Jahrestag des Mauerbaus gegen diese Vermarktung der Diktatur

Die Männer sehen müde aus, sie haben trotz des Kaisergeburtstagswetters graue Gesichter und graue Haare. Sie sitzen auf einem Geländer vor dem S-Bahnhof Potsdamer Platz. Sie recken Schilder in die Höhe. "138 Tote an der Mauer", "Verbot von DDR-Symbolen jetzt" und "Alles schon vergessen" steht auf den Transparenten.

Die Alten haben nicht vergessen. Deswegen sind sie hierher gekommen, auf den Platz im Herzen der Spreemetropole, der bis 1989 geteilt und eine Ödnis war. "Los geht's", ruft einer, und dann marschieren die Alten los. Ihre Müdigkeit ist vergessen. Sie haben eine Mission.

40 Teilnehmer laufen einige Meter zu den Mauerfragmenten, die am Rande des Platzes stehen. Sie drängen sich an asiatischen und amerikanischen Touristen vorbei, bilden vor den Mauerresten einen Halbkreis und verhindern, dass zwei junge Männer in Grenzeruniformen auf einem Boxer-Kardan sich weiter mit Touristen fotografieren lassen und deren Reisepässe mit einem "Original DDR-Visum" des Unrechtsstaats versehen.

Wegen der Schauspieler und der DDR-"Verherrlichung", wie sie es nennen, sind die Alten hier. Sie sind Opfer des DDR-Regimes, haben in Haft gesessen, die meisten wegen Republikflucht. Sie sind empört, dass "Ostalgier" und Geschäftemacher ein fast beschauliches, skurriles Bild der SED-Diktatur zeichnen. Und sie sind wütend, dass Studenten in die Rolle von Beamten des untergegangenen Arbeiter- und Bauernstaates schlüpfen, um Geld zu verdienen. [...]

Aus *Lautstark gegen die Ostalgie* (bearbeitet), von Hauke Friederichs. Die Zeit (13.8.2009)

[Culturemas analizados: *Ostalgie* (cultura lingüística), *Mauer in Berlin* (patrimonio cultural), *DDR-Uniformen* (patrimonio cultural), *SED-Opfer* (patrimonio cultural), *Jahrestag des Mauerbaus* (patrimonio cultural), *Diktatur* (cultura social), *Kaisergeburtstagswetter* (cultura lingüística), *S-Bahnhof* (patrimonio cultural), "138 Tote an der Mauer" (patrimonio cultural), *DDR-Symbolen* (patrimonio cultural), *Spreemetropole* (medio natural), *Mauerfragmente* (patrimonio cultural), *Mauerreste* (patrimonio cultural), *Grenzeruniformen* (patrimonio cultural), *Boxer-Kardan* (patrimonio cultural), *DDR-Visum* (patrimonio cultural), *Unrechtsstaat* (cultura lingüística), *DDR-"Verherrlichung"* (cultura social), *DDR-Regime* (cultura social), *Republikflucht* (cultura social), "Ostalgier" (cultura lingüística), *SED-Diktatur* (cultura social) y *Arbeiter- und Bauernstaat* (cultura social)].

Clasifica las referencias culturales que has subrayado en la siguiente tabla:

Elementos referentes al entorno físico de Alemania	
Elementos referentes a la historia alemana y a producciones culturales.	
Elementos referentes a hábitos, convenciones sociales y modos de organización de la sociedad alemana	
Elementos referentes a usos de la lengua con connotaciones culturales	

Explica brevemente los siguientes elementos culturales del texto:

Ostalgie	
S-Bahnhof Potsdamer Platz	
Die Spreemetropole	
Grenzeruniform	
DDR-Visum	
Republikflucht	
Arbeiter- und Bauernstaat	

Apéndice III. Validación del cuestionario de conocimientos declarativos sobre cultura alemana

Apéndice III.1. Valoración de la dificultad de los ítems del cuestionario de conocimientos declarativos sobre cultura alemana

Hemos diseñado esta encuesta con el objetivo de encontrar las preguntas más adecuadas para un cuestionario de conocimientos declarativos sobre la cultura alemana que se pasará a los estudiantes de alemán como lengua C. Este cuestionario es un instrumento muy importante para nuestra tesis, en la cual se intentará definir la competencia cultural del traductor, cómo se adquiere y cómo se relaciona con las otras subcompetencias en el proceso de traducción de un texto.

Esta es una primera batería de preguntas que hemos formulado. El segundo paso es seleccionarlas según la opinión del profesorado de Idioma alemán C. Por este motivo, le pedimos que nos ayude a realizar una selección adecuada de preguntas.

A continuación encontrará las preguntas tal como se han formulado y las opciones de respuesta.

La tarea consiste en marcar en la escala el nivel de dificultad que cree que tiene cada pregunta para los estudiantes de su grupo de Idioma de alemán C: del 1 (fácil) al 6 (difícil).

Si es usted profesor de más de una asignatura de alemán como lengua C, sería necesario que respondiera tomando en consideración solamente un grupo. Puede parecer una tarea pesada, pero una vez se ha entendido la dinámica, se responde rápidamente.

¡Muchas gracias por su colaboración!

Christian Olalla Soler

Christian.Olalla@e-campus.uab.cat

*obligatorio

Soy docente de la asignatura...

Idioma C para traductores e intérpretes 1

Idioma C para traductores e intérpretes 2

Idioma y Traducción C1

Idioma y Traducción C2

Idioma y Traducción C3

Idioma y Traducción C4

Idioma y Traducción C5

Idioma y Traducción C6

Fundamentos para la mediación cultural en traducción e interpretación C alemán

1 El 1 de septiembre de 1939 empezó la Segunda Guerra Mundial con la ocupación de Polonia por parte de la *Wehrmacht*. La guerra finalizó... a) El 8 de mayo de 1945 b) El 6 de agosto de 1945 c) El 18 de agosto de 1945 d) El 2 de septiembre de 1945*

Fácil 1 2 3 4 5 6 Difícil

2 ¿Quién fue el último ministro presidente de la República Democrática Alemana? a) Hans Modrow b) Egon Krenz c) Erich Honecker d) Lothar de Maizière*

Fácil 1 2 3 4 5 6 Difícil

3 El presidente de la República Federal de Alemania no es elegido por el pueblo directamente. ¿Quién lo elige? a) El Gobierno Federal de Alemania b) El Consejo Federal de Alemania c) La Asamblea Federal de Alemania d) El Parlamento Federal de Alemania*

Fácil 1 2 3 4 5 6 Difícil

4 ¿En qué día tuvo lugar la reunificación alemana? a) El 7 de octubre de 1989 b) El 9 de noviembre de 1989 c) El 3 de octubre de 1990 d) El 2 de diciembre de 1990*

Fácil 1 2 3 4 5 6 Difícil

5 ¿Quién fundó en 1919 la escuela artística Bauhaus? a) Paul Klee b) Ludwig Mies van der Rohe c) László Moholy-Nagy d) Walter Gropius*

Fácil 1 2 3 4 5 6 Difícil

6 ¿Quién compuso la melodía del himno nacional de Alemania? a) Claude-Joseph Rouget b) Hanns Eisler c) Joseph Haydn d) Wolfgang Amadeus Mozart*

Fácil 1 2 3 4 5 6 Difícil

7 Junto con Goethe, Schiller es uno de los escritores más famosos de la literatura alemana. ¿Cuál fue su primera obra literaria? a) La doncella de Orleans (*Die Jungfrau von Orleans*) b) Guillermo Tell (*Wilhelm Tell*) c) *Demetrius* d) Los bandidos (*Die Räuber*)*

Fácil 1 2 3 4 5 6 Difícil

8 ¿Qué tratados firmó la República Federal de Alemania Comunidad Económica Europea junto con otros estados para la creación de la Comunidad Económica Europea? a) Los Tratados de Hamburgo b) Los Tratados de Roma c) Los Tratados de París d) Los Tratados de Londres*

Fácil 1 2 3 4 5 6 Difícil

9 ¿Quién dirigió la película *Metrópolis*? a) Serguei Eisenstein b) Fritz Lang c) Werner Herzog d) Friedrich Wilhelm Murnau*

Fácil 1 2 3 4 5 6 Difícil

○ ○ ○ ○ ○ ○

10 ¿De qué *Land* es típico el *Dirndl*? a) Baviera b) Bremen c) Sarre d) Turingia*

Fácil 1 2 3 4 5 6 Difícil

○ ○ ○ ○ ○ ○

11 ¿Quién escribió *Der Zauberberg*? a) E. T. A. Hoffmann b) Friedrich Schiller c) Erich Kästner d) Thomas Mann*

Fácil 1 2 3 4 5 6 Difícil

○ ○ ○ ○ ○ ○

12 ¿Quién compuso la ópera *Fidelio*? a) Johannes Brahms b) Georg Friedrich Händel c) Ludwig van Beethoven d) Joseph Haydn*

Fácil 1 2 3 4 5 6 Difícil

○ ○ ○ ○ ○ ○

13 ¿Qué inscripción se lee en la fachada del *Bundestag*? a) *Dem Deutschen Volke* b) *Der Deutschen Einheit* c) *Dem Deutschen Lande* d) *Den Deutschen Helden**

Fácil 1 2 3 4 5 6 Difícil

○ ○ ○ ○ ○ ○

14 ¿Cuál de los siguientes modismos significa que algo no se entiende? a) *Es steht im Nebel* b) *Es geht in die Binsen* c) *Es fällt auf den Bauch* d) *Es setzt sich in die Nesseln**

Fácil 1 2 3 4 5 6 Difícil

○ ○ ○ ○ ○ ○

15 ¿Cuál es la distancia media entre hablantes alemanes en una conversación? a) Aproximadamente un brazo b) Aproximadamente un palmo c) Aproximadamente un codo*

Fácil 1 2 3 4 5 6 Difícil

○ ○ ○ ○ ○ ○

16 ¿En qué situación está socialmente permitido tutear? a) Al dirigirse un maestro a un alumno en la escuela primaria b) Al dirigirse a un trabajador de rango inferior c) Al dirigirse a un camarero en un bar d) Al dirigirse a un organismo oficial*

Fácil 1 2 3 4 5 6 Difícil

○ ○ ○ ○ ○ ○

17 ¿Cuál de las siguientes opciones contiene solo *Länder* que pertenecieron a la República Democrática Alemana? a) Renania del Norte-Westfalia, Hesse, Mecklemburgo-Pomerania Occidental b) Mecklemburgo-Pomerania Occidental, Sajonia-Anhalt, Turingia c) Baviera, Baden-Wurtemberg, Renania-Palatinado d) Sajonia, Hesse, Baja Sajonia *

Fácil 1 2 3 4 5 6 Difícil

○ ○ ○ ○ ○ ○

18 ¿En qué río se encuentra el risco Lorelei? a) En el Danubio b) En el Rin c) En el Elba d) En el Spree*

Fácil 1 2 3 4 5 6 Difícil

○ ○ ○ ○ ○ ○

19 ¿Cuál es la cumbre más alta de Alemania? a) Zugspitze b) Hochvogel c) Kahlersberg d) Hoher Göll*

Fácil 1 2 3 4 5 6 Difícil

20 ¿Con qué tres países delimita Alemania? a) Con Polonia, Liechtenstein y Austria b) Con Francia, Países Bajos y Hungría c) Con República Checa, Luxemburgo y Bélgica d) Con Eslovaquia, Suiza y Dinamarca*

Fácil 1 2 3 4 5 6 Difícil

21 ¿Con qué otro nombre se conoce actualmente la ciudad de Fráncfort del Meno? a) Las Vegas-Stadt b) Die Wolkenkratzerstadt c) Mainhattan d) Euroland*

Fácil 1 2 3 4 5 6 Difícil

22 ¿Qué forma de gobierno hay en Alemania? a) República b) Monarquía c) Dictadura*

Fácil 1 2 3 4 5 6 Difícil

23 En la República Federal de Alemania, ¿qué régimen económico se convierte automáticamente en régimen económico legal en el caso de que los conyugues no cierren un contrato matrimonial? a) Sociedad de gananciales b) Comunidad de bienes c) Separación de bienes*

Fácil 1 2 3 4 5 6 Difícil

24 Las elecciones al *Bundestag* son... a) Las elecciones a la cancillería federal b) Las elecciones a los parlamentos de las regiones c) Las elecciones al parlamento alemán d) Las elecciones a la presidencia federal*

Fácil 1 2 3 4 5 6 Difícil

25 ¿Qué era la *Stasi*? a) El servicio secreto del Tercer Reich b) Un famoso monumento alemán c) El servicio secreto de la RDA d) Un club deportivo alemán*

Fácil 1 2 3 4 5 6 Difícil

26 En la República Federal de Alemania, los matrimonios pueden separarse, aunque para ello deben cumplir el año de separación (*Trennungsjahr*). ¿En qué consiste? a) El proceso de separación dura un año. b) Los conyugues deben estar casados un mínimo de un año c) El derecho de visita de los hijos dura un año. d) Los conyugues deben vivir separados durante un año como mínimo. *

Fácil 1 2 3 4 5 6 Difícil

27 ¿De qué año es la Constitución alemana vigente hoy en día? a) De 1929 b) De 1949 c) De 1969 d) De 1989*

Fácil 1 2 3 4 5 6 Difícil

28 ¿Qué coalición gobierna en Alemania actualmente? a) CDU + FDP b) CSU + SPD c) CDU/CSU + SPD d) CDU/CSU + FDP*

Fácil 1 2 3 4 5 6 Difícil

29 ¿Qué orientación tiene el partido político Nationaldemokratische Partei Deutschlands (NPD)? a) Extrema izquierda b) Izquierda c) Derecha d) Extrema derecha*

Fácil 1 2 3 4 5 6 Difícil

30 ¿Qué competencia específica tiene el grupo policial GSG 9? a) La vigilancia de la protección de datos b) El cumplimiento y protección de la constitución c) La seguridad en las fronteras d) La lucha antiterrorista*

Fácil 1 2 3 4 5 6 Difícil

31 ¿A qué edad se suele terminar la *Grundschule*? a) Entre los siete y medio y los ocho y medio b) Entre los ocho y medio y los nueve y medio c) Entre los nueve y medio y los diez y medio d) Entre los once y medio y los doce y medio*

Fácil 1 2 3 4 5 6 Difícil

32 La *Hauptschule*... a) Prepara a los estudiantes para la universidad b) Prepara a los estudiantes para la escuela secundaria c) Prepara a los estudiantes para la formación profesional d) Prepara a los estudiantes para oficios relacionados con la sanidad y el comercio*

Fácil 1 2 3 4 5 6 Difícil

33 Las *Fachhochschulen*... a) Ofrecen estudios orientados hacia el mundo laboral b) Ofrecen estudios más largos que los de las universidades c) Ofrecen estudios poco demandados d) Ofrecen la posibilidad de cursar estudios de doctorado*

Fácil 1 2 3 4 5 6 Difícil

34 ¿Para cuál de los siguientes envases no hay que pagar depósito (*Pfand*)? a) Para botellas de agua b) Para botellas de vino c) Para botellas de cerveza d) Para latas de refresco*

Fácil 1 2 3 4 5 6 Difícil

35 ¿Qué decisión relacionada con cuestiones de medio ambiente y sostenibilidad se tomó en Alemania en 2011? a) Introducir nuevos impuestos para el reciclaje b) Abandonar la energía nuclear progresivamente c) Ampliar la cantidad de centrales geotérmicas d) Permitir el *fracking**

Fácil 1 2 3 4 5 6 Difícil

Apéndice III.2. Versión alemana del cuestionario de conocimientos declarativos sobre cultura alemana para la validación externa

[Traducido por Wilhelm Neunzig]

Welche Inschrift ist über dem Portal des Reichstages in Berlin zu lesen?

- Dem Deutschen Volke
- Dem Deutschen Einheit
- Dem Deutschen Lande
- Den Deutschen Helden

Wofür steht Stasi? Für:

- Die Geheimpolizei des Dritten Reiches
- Eine bedeutende Gedenkstätte
- Den Sicherheitsdienst der DDR
- Einen deutschen Sportverein

Wann endete der Zweite Weltkrieg?

- Am 8. Mai 1945
- Am 6. August 1945
- Am 18. August 1945
- Am 2. September 1945

Wenn jemand etwas nicht versteht, was kommentiert man dann?

- Es steht im Nebel
- Es geht in die Binsen
- Es fällt auf den Bauch
- Es setzt sich in die Nesseln

Wer war der letzte Ministerpräsident der DDR?

- Hans Modrow
- Egon Krenz
- Erich Honecker
- Lothar de Mazière

Wenn zwei Erwachsene sich unterhalten, welche Distanz halten sie ein?

- Etwa 1 Meter
- Etwa 20 cm
- Etwa ½ Meter

Von wann stammt das Deutsche Grundgesetz?

- Von 1929
- Von 1949
- Von 1969
- Von 1989

Der Bundespräsident wird nicht direkt gewählt. Von wem wird er gewählt?

- Von der Bundesregierung
- Vom Bundesrat
- Von der Bundesversammlung
- Vom Bundestag

In welcher Situation wird das „Du“ akzeptiert?

- Der Lehrer spricht mit den Kindern in der Grundschule
- Der Vorgesetzte spricht mit einem seiner Arbeiter
- Wenn man dem Kellner in einer Kneipe redet
- Wenn man einem Angestellten der Verwaltung redet

Welche Koalition ist derzeit an der Regierung?

- CDU+FDP
- CSU + SPD
- CDU/CSU + SPD
- CDU/CSU + FDP

An welchem Tag war die Wiedervereinigung?

- Am 7. Oktober 1989
- Am 9. November 1989
- Am 3. Oktober 1990
- Am 2. Dezember 1990

Welche Bundesländer gehörten allesamt der DDR?

- Nordrhein-Westfalen, Hessen, Mecklenburg-Pommern
- Mecklenburg-Pommern, Sachsen-Anhalt, Thüringen
- Bayern, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz
- Sachsen, Hessen, Niedersachsen

Welcher Ideologie ist Nationaldemokratische Partei Deutschlands (NPD) zuzuordnen?

- Linksextreme
- Linke
- Rechte
- Rechtsextreme

Wer gründete 1919 die Kunst-, Design- und Architekturschule Bauhaus?

- Paul Klee
- Ludwig Mies van der Rohe
- László Moholy-Nagy
- Walter Gropius

An welchem Fluss liegt die Lorelei?

- An der Donau
- Am Rhein
- An der Elbe
- An der Spree

Wann endet normalerweise die Grundschule?

- Zwischen 7½ und 8½ Jahren
- Zwischen 8½ und 9½ Jahren
- Zwischen 9½ und 10½ Jahren
- Zwischen 11½ und 12½ Jahren

Welche Verträge unterschrieb die Bundesrepublik mit 8 weiteren Staaten, um die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft zu gründen?

- Die Hamburger Verträge
- Die Römischen Verträge
- Die Pariser Verträge
- Die Londoner Verträge

Der höchste Berg Deutschlands ist?

- Zugspitze
- Hochvogel
- Kahlersberg
- Hoher Göll

Die Hauptschule...

- Bereitet die Schüler zum Eintritt in die Universität
- Bereitet die Schüler zum Eintritt in die Sekundärstufe
- Bereitet die Schüler zum Eintritt in die Berufsschule
- Bereitet die Schüler für die Arbeit im Gesundheitswesen

Wer drehte den Stummfilm Metropolis?

- Sergei Eisenstein
- Fritz Lang
- Werner Herzog
- Friedrich Wilhelm Murnau

An welche Staaten grenzt die BRD?

- Polen, Liechtenstein und Österreich
- Frankreich, Holland und Ungarn
- Tschechische Republik, Luxemburg und Belgien
- Slowakei, die Schweiz und Dänemark

Die Fachhochschulen bieten...

- Studien, die auf ein Beruf vorbereiten
- Studien, die länger als ein Studium an der Universität vorsehen
- Seltene Studiengänge an
- Die Möglichkeit, einen Dokortitel zu bekommen

Wo trägt man den typischen Dirndl?

- Bayern
- Bremen
- Saarland
- Thüringen

Deutschland ist eine...

- Republik
- Monarchie
- Diktatur

Für welche Behältnisse wird kein Pfand erhoben?

- Wasserflaschen
- Weinflaschen
- Bierflaschen
- Bierdosen

Wer schrieb *der Zauberberg*?

- E. T. A. Hoffmann
- Friedrich Schiller
- Erich Kästner
- Thomas Mann

Die Bundestagswahlen sind...

- Wahlen zum Bundeskanzler
- Wahlen für die Länderparlamente
- Wahlen zum deutschen Parlament
- Wahlen zum Bundespräsidenten

Welche Gesetze wurde im Rahmen des Umweltschutzes in Jahr 2011 verabschiedet?

- Neue Steuern für Recycling
- Kernkraftwerke auf mittlere Sicht stilllegen
- Gesetz für Förderung von Wärmekraftwerken
- Gesetz zur Erdöl-und Erdgasförderung

***Fidelio* ist eine Oper von...**

- Johannes Brahms
- Georg Friedrich Händel
- Ludwig van Beethoven
- Joseph Haydn

Apéndice IV. Instrumento de validación de la escala de inteligencia cultural y del cuestionario de personalidad multicultural

*Obligatorio

Edad *

Lee cada una de las siguientes afirmaciones y selecciona la respuesta que mejor describe tus aptitudes. Selecciona la respuesta que mejor te describe tal como eres. (1 = totalmente en desacuerdo; 7 = totalmente de acuerdo) *

	1	2	3	4	5	6	7
Me gusta interactuar con personas de otras culturas.	<input type="radio"/>						
Soy consciente de los conocimientos culturales que utilizo cuando interactúo con personas con otros trasfondos culturales.	<input type="radio"/>						
Me siento seguro/a de mi capacidad de socializar con la población de una cultura que me resulta desconocida.	<input type="radio"/>						
Adapto mis conocimientos culturales cuando interactúo con personas de una cultura que me resulta desconocida.	<input type="radio"/>						
Me siento seguro/a de mi capacidad de lidiar con el estrés que provoca amoldarse a una cultura que es nueva para mí.	<input type="radio"/>						
Soy consciente de los conocimientos culturales que aplico cuando interactúo con personas de otras culturas.	<input type="radio"/>						
Compruebo si mis conocimientos culturales son adecuados cuando interactúo con personas de otras culturas.	<input type="radio"/>						
Me gusta vivir en culturas que me resultan desconocidas.	<input type="radio"/>						
Me siento seguro/a de mi capacidad de acostumbrarme a las prácticas comerciales de otra cultura.	<input type="radio"/>						

¿Te parecen comprensibles las afirmaciones? Marca del 1 (totalmente incomprensible) al 5 (totalmente comprensible) el grado de comprensibilidad de cada afirmación. *

	1	2	3	4	5
Me gusta interactuar con personas de otras culturas.	<input type="radio"/>				
Soy consciente de los conocimientos culturales que utilizo cuando interactúo con personas con otros trasfondos culturales.	<input type="radio"/>				
Me siento seguro/a de mi capacidad de socializar con la población de una cultura que me resulta desconocida.	<input type="radio"/>				
Adapto mis conocimientos culturales cuando interactúo con personas de una cultura que me resulta desconocida.	<input type="radio"/>				
Me siento seguro/a de mi capacidad de lidiar con el estrés que provoca amoldarse a una cultura que es nueva para mí.	<input type="radio"/>				
Soy consciente de los conocimientos culturales que aplico cuando interactúo con personas de otras culturas.	<input type="radio"/>				
Compruebo si mis conocimientos culturales son adecuados cuando interactúo con personas de otras culturas.	<input type="radio"/>				
Me gusta vivir en culturas que me resultan desconocidas.	<input type="radio"/>				
Me siento seguro/a de mi capacidad de acostumbrarme a las prácticas comerciales de otra cultura.	<input type="radio"/>				

[Salto de sección]

[Por cuestiones de copyright, solamente se reproduce el primer ítem de las escalas del *Multicultural Personality Questionnaire* utilizadas en el estudio]

¿En qué medida te definen las siguientes afirmaciones? (1 = totalmente en desacuerdo; 5 = totalmente de acuerdo) *

	1	2	3	4	5
empatiza con los demás	<input type="radio"/>				
le gusta la rutina	<input type="radio"/>				
le resulta difícil conocer a gente	<input type="radio"/>				
prueba maneras distintas de hacer las cosas	<input type="radio"/>				

¿Te parecen comprensibles las afirmaciones? Marca del 1 (totalmente incomprensible) al 5 (totalmente comprensible) el grado de comprensibilidad de cada afirmación.

	1	2	3	4	5
empatiza con los demás	<input type="radio"/>				
le gusta la rutina	<input type="radio"/>				
le resulta difícil conocer a gente	<input type="radio"/>				
prueba maneras distintas de hacer las cosas	<input type="radio"/>				

Apéndice V. Instrumentos del experimento sobre adquisición de la competencia cultural del traductor

Apéndice V.1. El texto con culturemas analizados como puntos ricos

Lautstark gegen die Ostalgie

Geschäftemacher posieren an der ehemaligen Mauer in Berlin in DDR-Uniformen. SED-Opfer protestieren am Jahrestag des Mauerbaus gegen diese Vermarktung der Diktatur

Die Männer sehen müde aus, sie haben trotz des Kaisergeburtstagswetters graue Gesichter und graue Haare. Sie sitzen auf einem Geländer vor dem S-Bahnhof Potsdamer Platz. Sie recken Schilder in die Höhe. "138 Tote an der Mauer", "Verbot von DDR-Symbolen jetzt" und "Alles schon vergessen" steht auf den Transparenten.

Die Alten haben nicht vergessen. Deswegen sind sie hierher gekommen, auf den Platz im Herzen der Spreemetropole, der bis 1989 geteilt und eine Ödnis war. "Los geht's", ruft einer, und dann marschieren die Alten los. Ihre Müdigkeit ist vergessen. Sie haben eine Mission.

40 Teilnehmer laufen einige Meter zu den Mauerfragmenten, die am Rande des Platzes stehen. Sie drängen sich an asiatischen und amerikanischen Touristen vorbei, bilden vor den Mauerresten einen Halbkreis und verhindern, dass zwei junge Männer in Grenzeruniformen auf einem Boxer-Kardan sich weiter mit Touristen fotografieren lassen und deren Reisepässe mit einem "Original DDR-Visum" des Unrechtsstaates versehen.

Wegen der Schauspieler und der DDR-"Verherrlichung", wie sie es nennen, sind die Alten hier. Sie sind Opfer des DDR-Regimes, haben in Haft gesessen, die meisten wegen Republikflucht. Sie sind empört, dass "Ostalgier" und Geschäftemacher ein fast beschauliches, skurriles Bild der SED-Diktatur zeichnen. Und sie sind wütend, dass Studenten in die Rolle von Beamten des untergegangenen Arbeiter- und Bauernstaates schlüpfen, um Geld zu verdienen. [...]

Aus *Lautstark gegen die Ostalgie* (bearbeitet), von Hauke Friederichs. *Die Zeit* (13.8.2009)

Quelle: <http://www.zeit.de/online/2009/34/berliner-mauer-streit?page=1>

[Puntos ricos: *Ostalgie* (cultura lingüística), *Spreemetropole* (medio natural), *Grenzeruniformen* (patrimonio cultural), *Arbeiter- und Bauernstaat* (cultura social) y *Unrechtstaat* [...] *DDR-Regime* [...] *SED-Diktatur* (cadena referencial)]

Apéndice V.2. Cuestionario inicial para estudiantes

El objetivo de este cuestionario es recopilar información sobre los participantes, como la edad, el curso, los idiomas que se estudian en la FTI, cómo se ha aprendido alemán y la experiencia como traductor/a fuera de la FTI.

*Obligatorio

Código de sujeto: *

[Salto de sección]

¿Qué edad tienes? *

Indica tu sexo: *

Masculino

Femenino

Indica tu lengua materna: *

Castellano

Catalán

Ambas

Otra:

Idioma A de la FTI: *

Castellano

Catalán

Ambas

Idioma B de la FTI: *

Inglés

Francés

Otras lenguas extranjeras:

(si no hablas más lenguas, deja el campo en blanco)

¿En qué curso de alemán te encuentras? *

Idioma C1

Idioma C2

Idioma y Traducción C1

Idioma y Traducción C2

Idioma y Traducción C3

Idioma y Traducción C4

Idioma y Traducción C5

Idioma y Traducción C6

¿Has repetido alguna vez esta asignatura? *

Sí

No

¿Has repetido alguna de las asignaturas de cursos anteriores de Alemán C? *

Sí

No

Vía de acceso a los estudios de Traducción e Interpretación: *

Bachillerato + PAU

Formación Profesional de Grado Superior

Otras:

¿Sabías alemán antes de empezar la carrera? *

Sí

No

¿Has perfeccionado tu alemán fuera de la FTI? *

(marca las casillas que necesites)

No lo he perfeccionado fuera de la FTI.

En el ámbito familiar (padres bilingües, etc.).

En el ámbito académico (escuelas de idiomas, etc.).

En estancias en el extranjero (Erasmus, prácticas, etc.).

Otra:

Si has perfeccionado tu alemán en el ámbito familiar, especifica cómo:

(si no lo has marcado en la pregunta anterior, deja el campo en blanco)

Si has perfeccionado tu alemán en el ámbito académico, especifica dónde y el nivel cursado o el título obtenido:

(si no lo has marcado en la pregunta anterior, deja el campo en blanco)

Si has perfeccionado tu alemán en estancias en el extranjero, especifica el tipo y la duración:

(si no lo has marcado en la pregunta anterior, deja el campo en blanco)

¿Has trabajado como traductor/a fuera de la FTI? *

Sí [Si la respuesta es sí, se pasa a la siguiente sección]

No [Si la respuesta es no, se finaliza el cuestionario]

[Salto de sección]

¿Qué tipo de experiencia en traducción tienes? *

(puedes escoger más de una opción)

Encargos puntuales (amigos, empresas, etc.)

Asignatura de Prácticas (en el marco de la carrera)

Treball Campus de la UAB

Otra:

¿Aproximadamente cuántas páginas has traducido en total fuera de la FTI? *

¿En qué porcentaje has traducido hacia tu lengua materna (traducción directa) y a tu primera lengua extranjera (traducción inversa)? *

(por ejemplo: 70-30)

[Fin del cuestionario]

Apéndice V.3. Cuestionario inicial para traductores

Este cuestionario sirve para obtener datos que describan la muestra. Los resultados de este cuestionario no se presentarán de manera individual.

*obligatorio

Código de sujeto: *

[Salto de sección]

¿Qué edad tienes? *

Indica tu sexo: *

Masculino

Femenino

Indica tu lengua materna: *

Castellano

Catalán

Ambas

Otra:

¿Cómo aprendiste el alemán? *

Marca todas las opciones que consideres necesario

En el ámbito familiar (padres bilingües, pareja, etc.).

En el ámbito académico (en la FTI, en escuelas de idiomas, etc.).

En estancias en el extranjero (Erasmus, prácticas, trabajo en algún país de habla alemana, etc.).

Otra:

Indica el nivel de alemán que consideras que tienes: *

A1

A2

B1

B2

C1

C2

¿Has vivido en algún país de habla alemana? *

Sí, menos de un año.

Sí, entre un año y tres años.

Sí, más de tres años.

No.

Si has vivido en algún país de habla alemana, indica dónde: *

Marca todas las opciones que consideres necesario.

- No he vivido en ningún país de habla alemana.
- En Alemania.
- En Austria.
- En Suiza.

Indica los estudios relacionados con la traducción que has realizado: *

Marca todas las opciones que consideres necesario.

- No he realizado estudios universitarios relacionados con la traducción, pero he cursado otra carrera.
- He cursado la diplomatura/licenciatura/grado en Traducción e Interpretación.
- He cursado un máster relacionado con la traducción o con la interpretación.
- He cursado un doctorado relacionado con la traducción.
- He realizado cursos puntuales (como cursos de asociaciones, empresas de formación, etc.).
- Otra:

[Salto de sección]

¿Es la traducción tu actividad profesional principal? *

- Sí
- No

¿En qué año empezaste a traducir profesionalmente? *

Además del alemán, ¿a partir de qué lenguas traduces? *

¿Hacia qué lenguas traduces? *

De toda tu actividad profesional, ¿qué porcentaje de trabajo representa para ti la traducción alemán > español y alemán > catalán? *

De toda tu actividad profesional, ¿qué porcentaje de trabajo representa para ti la traducción directa y la traducción inversa (hacia la lengua extranjera)? *

Por ejemplo: 100-0, 50-50, 75-25, 25-75, etc.

Indica tus ámbitos de especialización: *

Marca todas las opciones que consideres necesario.

- Traducción editorial (literaria, ensayo, etc.)
- Traducción audiovisual
- Traducción jurídica
- Traducción económica y financiera
- Traducción técnica
- Traducción científica
- Interpretación
- Localización
- Corrección y revisión

Otra:

[Fin del cuestionario]

Apéndice V.4. Cuestionario de conocimientos declarativos sobre cultura alemana

El objetivo de este cuestionario es describir los conocimientos de Alemania de los participantes. No está permitido buscar información en internet.

Los errores no penalizan, así que no dejes ninguna pregunta en blanco. [se marcan las respuestas correctas y se indica al final de cada pregunta el ámbito al cual pertenece].

*Obligatorio

Código de sujeto: *

[Salto de sección]

1. ¿Qué inscripción se lee en la fachada del *Bundestag*? *

- a) Dem Deutschen Volke
- b) Der Deutschen Einheit
- c) Dem Deutschen Lande
- d) Den Deutschen Helden

2. ¿Qué era la *Stasi*? *

- a) El servicio secreto del Tercer Reich
- b) Un famoso monumento alemán
- c) El servicio secreto de la RDA
- d) Un club deportivo alemán

3. El 1 de septiembre de 1939 empezó la Segunda Guerra Mundial con la ocupación de Polonia por parte de la *Wehrmacht*. La *Wehrmacht* capituló... *

- a) El 8 de mayo de 1945
- b) El 6 de agosto de 1945
- c) El 18 de agosto de 1945
- d) El 2 de septiembre de 1945

4. ¿Cuáles de los siguientes aspectos aprecian más los alemanes? *

- a) La organización y la planificación
- b) La espontaneidad y la improvisación
- c) La desconfianza y la cautela

5. En la República Federal de Alemania, los matrimonios pueden separarse, aunque para ello deben cumplir el año de separación (*Trennungsjahr*). ¿En qué consiste? *

- a) El proceso de separación dura un año.
- b) Los cónyuges deben estar casados un mínimo de un año.
- c) El derecho de visita de los hijos dura un año.
- d) Los conyugues deben vivir separados durante un año como mínimo.

6. En general, en las conversaciones entre alemanes las opiniones y los argumentos... *

- a) se expresan de manera indirecta con la finalidad de que el interlocutor los infiera.
- b) se expresan utilizando rodeos para evitar la confrontación directa.
- c) se expresan de manera directa para facilitar la comprensión del mensaje.
- d) se intentan evitar para no molestar a los otros participantes.

7. ¿Cuál es la distancia media entre hablantes alemanes en una conversación? *

- a) Aproximadamente dos brazos
- b) Aproximadamente un brazo
- c) Aproximadamente un palmo
- d) Aproximadamente un codo

8. ¿De qué año es la Constitución alemana vigente hoy en día? *

- a) De 1929
- b) De 1949
- c) De 1969
- d) De 1989

9. El presidente de la República Federal de Alemania no es elegido por el pueblo directamente. ¿Quién lo elige? *

- a) El Gobierno Federal de Alemania
- b) El Consejo Federal de Alemania
- c) La Asamblea Federal de Alemania
- d) El Parlamento Federal de Alemania

10. ¿En qué situación está socialmente permitido tutear? *

- a) Al dirigirse un maestro a un alumno en la escuela primaria
- b) Al dirigirse a un trabajador de rango inferior
- c) Al dirigirse a un camarero en un bar
- d) Al dirigirse a un organismo oficial

11. ¿Qué coalición gobierna en Alemania actualmente? *

- a) CDU + FDP
- b) CSU + SPD
- c) CDU/CSU + SPD
- d) CDU/CSU + FDP

12. ¿En qué día tuvo lugar la reunificación alemana? *

- a) El 7 de octubre de 1989
- b) El 9 de noviembre de 1989
- c) El 3 de octubre de 1990
- d) El 2 de diciembre de 1990

13. ¿Cuál de las siguientes opciones contiene solo *Länder* que pertenecieron a la República Democrática Alemana? *

- a) Renania del Norte-Westfalia, Hesse, Mecklemburgo-Pomerania Occidental
- b) Mecklemburgo-Pomerania Occidental, Sajonia-Anhalt, Turingia
- c) Baviera, Baden-Wurtemberg, Renania-Palatinado
- d) Sajonia, Hesse, Baja Sajonia

14. ¿Qué orientación tiene el partido político Nationaldemokratische Partei Deutschlands (NPD)? *

- a) Extrema izquierda
- b) Izquierda
- c) Derecha
- d) Extrema derecha

15. ¿Quién fundó en 1919 la escuela artística Bauhaus? *

- a) Paul Klee
- b) Ludwig Mies van der Rohe
- c) László Moholy-Nagy
- d) Walter Gropius

16. ¿En qué río se encuentra el risco Lorelei? *

- a) En el Danubio
- b) En el Rin
- c) En el Elba
- d) En el Spree

17. ¿A qué edad se suele terminar la *Grundschule*? *

- a) Entre los siete y medio y los ocho y medio
- b) Entre los ocho y medio y los nueve y medio
- c) Entre los nueve y medio y los diez y medio
- d) Entre los once y medio y los doce y medio

18. ¿Qué tratados firmó la República Federal de Alemania junto con otros estados para la creación de la Comunidad Económica Europea? *

- a) Los Tratados de Hamburgo
- b) Los Tratados de Roma
- c) Los Tratados de París
- d) Los Tratados de Londres

19. ¿Cuál es la cumbre más alta de Alemania? *

- a) Zugspitze
- b) Hochvogel
- c) Kahlersberg
- d) Hoher Göll

20. La *Hauptschule*... *

- a) prepara a los estudiantes para la universidad.
- b) prepara a los estudiantes para la escuela secundaria.
- c) prepara a los estudiantes para la formación profesional.
- d) prepara a los estudiantes para oficios relacionados con la sanidad y el comercio.

21. En general, en Alemania las relaciones interpersonales en el ámbito laboral... *

- a) están muy marcadas por la jerarquía del lugar de trabajo.
- b) son tan cercanas como las relaciones interpersonales de amistad.
- c) se basan en la informalidad.
- d) se suelen evitar para no interferir en el trabajo.

22. ¿Con qué tres países delimita Alemania? *

- a) Con Polonia, Liechtenstein y Austria
- b) Con Francia, Países Bajos y Hungría
- c) Con República Checa, Luxemburgo y Bélgica
- d) Con Eslovaquia, Suiza y Dinamarca

23. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones es falsa? En Alemania,... *

- a) se le da mucha importancia a la organización del tiempo y a la puntualidad.
- b) el reciclaje y el cuidado por el medio ambiente se consideran muy importantes.
- c) la conciliación de la vida laboral y familiar se considera secundario al trabajo.
- d) se respetan mucho las normas sociales y los modelos de comportamiento.

24. ¿De qué Land es típico el Dirndl? *

- a) Baviera
- b) Bremen
- c) Sarre
- d) Turingia

25. ¿Qué forma de gobierno hay en Alemania? *

- a) República
- b) Monarquía
- c) Dictadura

26. ¿Para cuál de los siguientes envases no hay que pagar depósito (Pfand)? *

- a) Para botellas de agua
- b) Para botellas de vino
- c) Para botellas de cerveza
- d) Para latas de refresco

27. ¿Quién escribió Der Zauberberg (La montaña mágica)? *

- a) E. T. A. Hoffmann
- b) Friedrich Schiller
- c) Erich Kästner
- d) Thomas Mann

28. Las elecciones al Bundestag son... *

- a) las elecciones a la cancillería federal.
- b) las elecciones a los parlamentos de las regiones.
- c) las elecciones al parlamento alemán.
- d) las elecciones a la presidencia federal.

29. ¿Qué cambio en el modelo energético de Alemania se quiere desarrollar hasta el 2022? *

- a) Eliminar la energía solar.
- b) Abandonar la energía nuclear progresivamente.
- c) Extraer gas en el Ártico.
- d) Introducir el fracking en los Länder.

30. Por lo general, los alemanes... *

- a) tienden a ser flexibles ante los imprevistos.
- b) tienden a evitar los imprevistos mediante la planificación.
- c) tienden a improvisar qué hacer cuando se presentan imprevistos.
- d) nunca tienen imprevistos.

[Fin del cuestionario]

[Respuestas correctas:

1-a; 2-c; 3-a; 4-a; 5-d; 6-c; 7-b; 8-b; 9-c; 10-a; 11-c; 12-c; 13-b; 14-d; 15-d; 16-b; 17-c; 18-b; 19-a; 20-c; 21-a; 22-c; 23-c; 24-a; 25-a; 26-b; 27-d; 28-c; 29-b; 30-b]

[Clasificación de las preguntas por ámbito

- Organización del medio natural: 13, 16, 19, 22
- Organización del patrimonio: 1, 3, 9; 12, 15, 18, 27,
- Organización de la sociedad: 2, 5, 8, 11; 14, 17, 20, 24, 25, 26, 28, 29
- Comportamiento: 4, 6, 7, 10, 21, 23, 30]

Apéndice V.5. Escala de inteligencia cultural

Lee cada una de las siguientes afirmaciones y selecciona la respuesta que mejor describe tus aptitudes. Selecciona la respuesta que MEJOR te describe TAL COMO ERES (1 = totalmente en desacuerdo; 7 = totalmente de acuerdo).

Factor CQ	Ítems del cuestionario	Orden de presentación en el cuestionario
<hr/>		
CQ metacognitivo		
MC1	Soy consciente de los conocimientos culturales que utilizo cuando interactúo con personas con otros trasfondos culturales.	2
MC2	Adapto mis conocimientos culturales cuando interactúo con personas de una cultura que me resulta desconocida.	4
MC3	Soy consciente de los conocimientos culturales que aplico cuando interactúo con personas de otras culturas.	6
MC4	Compruebo si mis conocimientos culturales son adecuados cuando interactúo con personas de otras culturas.	7
CQ motivacional		
MOT1	Me gusta interactuar con personas de otras culturas.	1
MOT2	Me siento seguro/a de mi capacidad de socializar con la población de una cultura que me resulta desconocida.	3
MOT3	Me siento seguro/a de mi capacidad de lidiar con el estrés que provoca amoldarse a una cultura que es nueva para mí.	5
MOT4	Me gusta vivir en culturas que me resultan desconocidas.	8
MOT5	Me siento seguro/a de mi capacidad de acostumbrarme a las prácticas comerciales de otra cultura.	9

Apéndice V.6. Cuestionario de personalidad multicultural

¿En qué medida te definen las siguientes afirmaciones? (1 = totalmente en desacuerdo, 5 = totalmente de acuerdo)

[Por cuestiones de copyright, solamente se ofrece el primer ítem de las cuatro escalas utilizadas]

	-				+
Empatía cultural					
empatiza con los demás	1	2	3	4	5
Flexibilidad					
le gusta la rutina	1	2	3	4	5
Iniciativa social					
le resulta difícil conocer a gente	1	2	3	4	5
Actitud abierta					
prueba maneras distintas de hacer las cosas	1	2	3	4	5

Apéndice V.7. Cuestionario de conocimientos de traducción

Da tu opinión en relación con los siguientes enunciados.

1. Al leer el texto original, uno ya está pensando en cómo traducirlo.

Coincide con mi opinión: Nada Poco Bastante Totalmente

2. Como las palabras no suelen tener los mismos matices de significado en las dos lenguas, en toda traducción siempre se pierde algo.

Coincide con mi opinión: Nada Poco Bastante Totalmente

3. Quien encarga la traducción condiciona la manera de traducir del traductor

Coincide con mi opinión: Nada Poco Bastante Totalmente

4. El objetivo de toda traducción es producir un texto cuya forma sea lo más parecida posible a la del texto original.

Coincide con mi opinión: Nada Poco Bastante Totalmente

5. La mayor parte de los problemas de traducción se resuelven con la ayuda de buenos diccionarios.

Coincide con mi opinión: Nada Poco Bastante Totalmente

6. Lo más importante a la hora de traducir es respetar las expectativas de los lectores de la traducción.

Coincide con mi opinión: Nada Poco Bastante Totalmente

7. Para comprender el texto original, lo fundamental es resolver las dudas de vocabulario.

Coincide con mi opinión: Nada Poco Bastante Totalmente

8. Si las características del texto original son muy diferentes en la otra cultura (como es el caso de las cartas comerciales, los manuales de instrucciones, etc.) se tendrán que adaptar.

Coincide con mi opinión: Nada Poco Bastante Totalmente

9. Como no se pueden conocer todas las palabras, la mejor ayuda para traducir bien es un buen diccionario bilingüe.

Coincide con mi opinión: Nada Poco Bastante Totalmente

10. Un texto se debe traducir de diferentes maneras según los lectores de la traducción.

Coincide con mi opinión: Nada Poco Bastante Totalmente

11. En toda traducción hay que respetar la segmentación y el orden de las frases del texto original.

Coincide con mi opinión: Nada Poco Bastante Totalmente

12. La principal dificultad a la hora de traducir se halla en las expresiones típicas de una lengua.

Coincide con mi opinión: Nada Poco Bastante Totalmente

13. Para traducir bien, lo mejor es concentrarse en el léxico y la sintaxis del texto original, y después reproducirlos en la otra lengua.

Coincide con mi opinión: Nada Poco Bastante Totalmente

14. Al traducir un texto técnico, la complejidad del vocabulario no es el mayor problema.

Coincide con mi opinión: Nada Poco Bastante Totalmente

15. Lo mejor es traducir palabra por palabra excepto en el caso de refranes, frases hechas y metáforas.

Coincide con mi opinión: Nada Poco Bastante Totalmente

Apéndice V. Instrumentos del experimento sobre adquisición de la competencia cultural del traductor

16. Cuando uno se encuentra con una palabra o expresión cuyo significado desconoce conviene consultar inmediatamente el diccionario bilingüe.
Coincide con mi opinión: <input type="radio"/> Nada <input type="radio"/> Poco <input type="radio"/> Bastante <input type="radio"/> Totalmente
17. Al traducir una novela, uno de los aspectos que más cuesta resolver es las referencias culturales (p. e.: una institución, un plato típico, etc.)
Coincide con mi opinión: <input type="radio"/> Nada <input type="radio"/> Poco <input type="radio"/> Bastante <input type="radio"/> Totalmente
18. Al traducir, uno se concentra en una frase y la traduce, luego la siguiente, y así sucesivamente hasta llegar al final del texto.
Coincide con mi opinión: <input type="radio"/> Nada <input type="radio"/> Poco <input type="radio"/> Bastante <input type="radio"/> Totalmente
19. Cuando se traduce hay que tener presente las convenciones características del texto que hay que producir en la lengua de llegada.
Coincide con mi opinión: <input type="radio"/> Nada <input type="radio"/> Poco <input type="radio"/> Bastante <input type="radio"/> Totalmente
20. Para traducir bien no basta con poseer buenos conocimientos en las dos lenguas.
Coincide con mi opinión: <input type="radio"/> Nada <input type="radio"/> Poco <input type="radio"/> Bastante <input type="radio"/> Totalmente
21. Lo más importante al traducir un ensayo es garantizar que los lectores de la traducción reaccionen de la misma manera que lo hicieron los lectores del texto original.
Coincide con mi opinión: <input type="radio"/> Nada <input type="radio"/> Poco <input type="radio"/> Bastante <input type="radio"/> Totalmente
22. Cuando uno se encuentra con un referente cultural en un texto (p. e.: un plato típico) conviene buscar algo parecido en la otra cultura.
Coincide con mi opinión: <input type="radio"/> Nada <input type="radio"/> Poco <input type="radio"/> Bastante <input type="radio"/> Totalmente
23. Si se empieza a traducir un texto con unos determinados criterios (p. e.: respetar la forma del texto original, adaptarse a los lectores, etc.) se ha de hacer así a lo largo de todo el texto.
Coincide con mi opinión: <input type="radio"/> Nada <input type="radio"/> Poco <input type="radio"/> Bastante <input type="radio"/> Totalmente
24. Cuando uno traduce, no debe dejarse influenciar por los lectores de la traducción.
Coincide con mi opinión: <input type="radio"/> Nada <input type="radio"/> Poco <input type="radio"/> Bastante <input type="radio"/> Totalmente
25. Lo mejor para traducir un texto es ir frase por frase.
Coincide con mi opinión: <input type="radio"/> Nada <input type="radio"/> Poco <input type="radio"/> Bastante <input type="radio"/> Totalmente
26. Los problemas de traducción no cambian según el tipo de texto
Coincide con mi opinión: <input type="radio"/> Nada <input type="radio"/> Poco <input type="radio"/> Bastante <input type="radio"/> Totalmente
27. Si en un texto aparece una palabra cuyo significado se desconoce, primero se intenta sacar el sentido por el contexto.
Coincide con mi opinión: <input type="radio"/> Nada <input type="radio"/> Poco <input type="radio"/> Bastante <input type="radio"/> Totalmente

Apéndice V.8. Cuestionario de problemas de traducción de índole cultural

El objetivo de este cuestionario es describir los problemas de traducción que han tenido los participantes. No hay opciones correctas o incorrectas. Puedes consultar tu traducción para rellenar este cuestionario, pero no modificarla.

*Obligatorio

Código de sujeto *

[Salto de sección]

PARTE I

Contesta a las siguientes preguntas relacionadas con las dificultades de la traducción del texto.

¿Qué grado de dificultad tiene la traducción de este texto? *

Muy fácil	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Muy difícil
	<input type="radio"/>										

Desde tu punto de vista, ¿qué dificultades generales tiene la traducción de este texto? *

Puedes marcar hasta un total de tres casillas.

- No he visto dificultades.
- Dificultades relacionadas con la función del texto, las características del encargo y el lector de la traducción.
- Dificultades de carácter cultural.
- Dificultades en la captación del sentido (información que transmite, comprensión de las ideas principales y secundarias, etc.).
- Dificultades léxicas y morfosintácticas de comprensión.
- Dificultades léxicas y morfosintácticas de reexpresión.
- Dificultades para producir un texto coherente y estilísticamente apropiado.
- Dificultades relacionadas con el tema del texto.

¿Qué has considerado prioritario al traducir este texto? *

Selecciona una opción.

- No he establecido prioridades.
- Adaptarlo a las expectativas del lector de la traducción.
- Reproducir el léxico y la morfosintaxis del texto original.
- Reproducir la misma estructura y aspectos formales del texto original.
- Transmitir el sentido del texto original.

[Salto de sección]

Si has tenido dificultades a la hora de traducir el texto, identifica los 5 segmentos que te han planteado más problemas. Copia en este espacio los segmentos seleccionados:

Encontrarás el texto debajo de esta pregunta.



Lautstark gegen die Ostalgie

Geschäftemacher posieren an der ehemaligen Mauer in Berlin in DDR-Uniformen. SED-Opfer protestieren am Jahrestag des Mauerbaus gegen diese Vermarktung der Diktatur

Die Männer sehen müde aus, sie haben trotz des Kaisergeburtstagswetters graue Gesichter und graue Haare. Sie sitzen auf einem Geländer vor dem S-Bahnhof Potsdamer Platz. Sie recken Schilder in die Höhe. "138 Tote an der Mauer", "Verbot von DDR-Symbolen jetzt" und "Alles schon vergessen" steht auf den Transparenten. Die Alten haben nicht vergessen. Deswegen sind sie hierher gekommen, auf den Platz im Herzen der Spreemetropole, der bis 1989 geteilt und eine Ödnis war. "Los geht's", ruft einer, und dann marschieren die Alten los. Ihre Müdigkeit ist vergessen. Sie haben eine Mission. 40 Teilnehmer laufen einige Meter zu den Mauerfragmenten, die am Rande des Platzes stehen. Sie drängen sich an asiatischen und amerikanischen Touristen vorbei, bilden vor den Mauerresten einen Halbkreis und verhindern, dass zwei junge Männer in Grenzeruniformen auf einem Boxer-Kardan sich weiter mit Touristen fotografieren lassen und deren Reisepässe mit einem "Original DDR-Visum" des Unrechtsstaats versehen. Wegen der Schauspieler und der DDR-"Verherrlichung", wie sie es nennen, sind die Alten hier. Sie sind Opfer des DDR-Regimes, haben in Haft gesessen, die meisten wegen Republikflucht. Sie sind empört, dass "Ostalgie" und Geschäftemacher ein fast beschauliches, skurriles Bild der SED-Diktatur zeichnen. Und sie sind wütend, dass Studenten in die Rolle von Beamten des untergegangenen Arbeiter- und Bauernstaates schlüpfen, um Geld zu verdienen. [...]

[Salto de sección]

PARTE II

Contesta las preguntas sobre los siguientes elementos del texto.

Lautstark gegen die OSTALGIE

¿Te ha planteado dificultades el elemento en mayúsculas? *

Sí

No

¿Qué tipo de dificultades de traducción plantea el elemento en mayúsculas? *

Elige al menos una y un máximo de 3.

Dificultades de comprensión.

Dificultades de reexpresión.

Otra:

¿Qué has considerado prioritario al traducir el elemento en mayúsculas? *

Elige solo una posibilidad.

- Adaptarlo a los conocimientos del lector español.
- Reproducir el significado exacto de las palabras del texto.

Explica qué has hecho para traducirlo: *

Elige solo una posibilidad.

- Nada, lo he traducido automáticamente, sin pararme a pensar.
- No he realizado consultas pero he estado pensando qué quería decir el original hasta comprenderlo.
- No he realizado consultas pero he pensado en varias alternativas hasta encontrar la forma definitiva de reexpresarlo.
- Sí he realizado consultas (diccionario bilingüe, Internet, etc.)

Si has marcado la opción "No he realizado consultas pero he estado pensando qué quería decir el original hasta comprenderlo" o "No he realizado consultas pero he pensado en varias alternativas hasta encontrar la forma definitiva de reexpresarlo", indica qué has pensado:



¿Estás satisfecho/a con tu solución? *

- Sí
- No
- Parcialmente

[La parte II se repite para cada punto rico]

[Fin del cuestionario]

Apéndice V.9. Plantilla para la identificación y caracterización de culturemas

CÓDIGO:

Lee el siguiente texto y subraya los elementos que hagan referencia a la cultura alemana que encuentres: [se marcan en gris los culturemas para el análisis de la identificación y entre corchetes se añade la caracterización adecuada según los expertos]

Lautstark gegen die Ostalgie

Geschäftemacher posieren an der ehemaligen Mauer in Berlin in DDR-Uniformen. SED-Opfer protestieren am Jahrestag des Mauerbaus gegen diese Vermarktung der Diktatur

Die Männer sehen müde aus, sie haben trotz des Kaisergeburtstagswetters graue Gesichter und graue Haare. Sie sitzen auf einem Geländer vor dem S-Bahnhof Potsdamer Platz. Sie recken Schilder in die Höhe. "138 Tote an der Mauer", "Verbot von DDR-Symbolen jetzt" und "Alles schon vergessen" steht auf den Transparenten.

Die Alten haben nicht vergessen. Deswegen sind sie hierher gekommen, auf den Platz im Herzen der Spreemetropole, der bis 1989 geteilt und eine Ödnis war. "Los geht's", ruft einer, und dann marschieren die Alten los. Ihre Müdigkeit ist vergessen. Sie haben eine Mission.

40 Teilnehmer laufen einige Meter zu den Mauerfragmenten, die am Rande des Platzes stehen. Sie drängen sich an asiatischen und amerikanischen Touristen vorbei, bilden vor den Mauerresten einen Halbkreis und verhindern, dass zwei junge Männer in Grenzeruniformen auf einem Boxer-Kardan sich weiter mit Touristen fotografieren lassen und deren Reisepässe mit einem "Original DDR-Visum" des Unrechtsstaats versehen.

Wegen der Schauspieler und der DDR-"Verherrlichung", wie sie es nennen, sind die Alten hier. Sie sind Opfer des DDR-Regimes, haben in Haft gesessen, die meisten wegen Republikflucht. Sie sind empört, dass "Ostalgier" und Geschäftemacher ein fast beschauliches, skurriles Bild der SED-Diktatur zeichnen. Und sie sind wütend, dass Studenten in die Rolle von Beamten des untergegangenen Arbeiter- und Bauernstaates schlüpfen, um Geld zu verdienen. [...]

Aus *Lautstark gegen die Ostalgie* (bearbeitet), von Hauke Friederichs. Die Zeit (13.8.2009)

[Culturemas analizados: *Ostalgie* (cultura lingüística), *Mauer in Berlin* (patrimonio cultural), *DDR-Uniformen* (patrimonio cultural), *SED-Opfer* (patrimonio cultural), *Jahrestag des Mauerbaus* (patrimonio cultural), *Diktatur* (cultura social), *Kaisergeburtstagswetter* (cultura lingüística), *S-Bahnhof* (patrimonio cultural), "138 Tote an der Mauer" (patrimonio cultural), *DDR-Symbolen* (patrimonio cultural), *Spreemetropole* (medio natural), *Mauerfragmente* (patrimonio cultural), *Mauerreste* (patrimonio cultural), *Grenzeruniformen* (patrimonio cultural), *Boxer-Kardan* (patrimonio cultural), *DDR-Visum* (patrimonio cultural), *Unrechtstaat* (cultura lingüística), *DDR-"Verherrlichung"* (cultura social), *DDR-Regime* (cultura social), *Republikflucht* (cultura social), "Ostalgier" (cultura lingüística), *SED-Diktatur* (cultura social) y *Arbeiter- und Bauernstaat* (cultura social)].

Clasifica las referencias culturales que has subrayado en la siguiente tabla:

Elementos referentes al entorno físico de Alemania	
Elementos referentes a la historia alemana y a producciones culturales.	
Elementos referentes a hábitos, convenciones sociales y modos de organización de la sociedad alemana	
Elementos referentes a usos de la lengua con connotaciones culturales	

Apéndice V. Instrumentos del experimento sobre adquisición de la competencia cultural del traductor

Explica brevemente los siguientes elementos culturales del texto:

Ostalgie	
S-Bahnhof Potsdamer Platz	
Die Spreemetropole	
Grenzeruniform	
DDR-Visum	
Republikflucht	
Arbeiter- und Bauernstaat	

Apéndice V.10. Documentación en papel para los sujetos

[Se han eliminado las hojas en blanco]

ACORD DE CONFIDENCIALITAT I DE PROTECCIÓ DE DADES PERSONALS

En Christian Olalla Soler, en endavant «investigador», amb DNI 43459171G, i en/na _____, en endavant «participant», amb DNI _____, firmen el següent *Acord de confidencialitat i de protecció de dades personals* en relació amb la prova de traducció que s'emmarca dins de la tesi de l'investigador, realitzada el __ de ____ de ____ a la Universitat Autònoma de Barcelona.

D'acord amb la Llei orgànica 15/1999 de protecció de dades de caràcter personal, l'investigador declara que:

- es recolliran dades corresponents al producte i al procés de la traducció;
- aquestes dades són totalment confidencials i mai no es publicaran ni difondran de manera que es pugui identificar individualment el participant;
- les dades no es cediran a tercers sense permís per escrit del participant;
- les dades recollides no influiran de cap manera en l'expedient acadèmic de l'estudiant;
- el participant té dret a conèixer els resultats de l'estudi si així ho desitja.

El participant declara que ha estat informat de les condicions que regeixen la recollida i l'explotació de dades i dóna permís a l'investigador a explotar-les sempre d'acord amb el present acord de confidencialitat.

Bellaterra, a __ de ____ de ____.

El participant

L'investigador

INSTRUCCIONES

En esta prueba vas a traducir un texto y tendrás que completar unos cuestionarios.

- En esta primera página, te informamos de algunas cuestiones generales.
- Para guiarte sin cometer errores, lee atentamente cada parte de estas instrucciones.
- Si tienes alguna pregunta, no dudes en preguntarme.

ENTORNO DE TRABAJO

Como verás, tu ordenador ya está encendido:

- No apagues el ordenador en ningún momento, ni al acabar de traducir ni al acabar de rellenar los cuestionarios. Avisame cuando hayas acabado todas las tareas.
- Si se cuelga el ordenador, avisame.

TU CARPETA DE TRABAJO

Antes de empezar a trabajar, ten en cuenta los siguientes detalles:

- En el Escritorio tienes una carpeta identificada con un código.
 - ① Para garantizar la confidencialidad de los datos, usamos unos códigos propios.
 - ① Por favor, no cambies el nombre de la carpeta o de los archivos con los que trabajarás.
- En la carpeta de trabajo encontrarás un archivo de Word con un código.
 - ① Por favor, no lo abras todavía, lo tendrás que hacer más adelante para traducir.

RECURSOS DE CONSULTA

Durante la traducción, podrás realizar las consultas que quieras en recursos electrónicos.

¡No hay límite de consultas! Quedan a tu criterio.

PASOS

PASO 1: CUESTIONARIO INICIAL

En este primer paso, rellenarás un cuestionario sobre datos personales.

- Dentro de tu carpeta del ordenador, encontrarás otra llamada "Enlaces". El enlace al primer cuestionario está marcado como "1_Cuestionario_inicial".
- Tardarás **menos de 5 minutos** en rellenarlo.

PASO 2: EJERCICIOS RELACIONADOS CON UN TEXTO

Después de rellenar el cuestionario inicial, dale la vuelta al documento titulado "TAREA 2" en tu carpeta física.

Podrás dedicarle **aproximadamente 15 minutos**.

- No utilices el ordenador para buscar información.
- Recuerda que esto no es un examen. Si no sabes algo de lo que se pregunta, déjalo en blanco.
- Cuando acabes, avisame para que recoja el documento y puedas seguir con la siguiente tarea.

PASO 3: TRADUCCIÓN DIRECTA (al castellano)

En este paso, harás la traducción directa (del alemán al castellano) de un texto.

Podrás dedicarle **1 hora y media**.

- Desde tu carpeta de trabajo ubicada en el **Escritorio**, abre el archivo identificado con tu **código**.
 - ① Utiliza ese documento para llevar a cabo tu traducción directa.
- A continuación, dale la vuelta al texto que tienes en la carpeta, marcado con "TAREA 3".
- ¡Ya puedes empezar la traducción!
- Mientras traduzcas, no te olvides de pulsar **CTRL+G** para guardar y no perder nada.
- Cuando hayas acabado, guarda y cierra el documento y continúa con el paso siguiente.
 - ① Ten en cuenta que **no se podrá** modificar la traducción una vez acabada.

PASO 4: CUESTIONARIO DE DIFICULTADES DE TRADUCCIÓN

Después de la traducción, completa el Cuestionario de dificultades de traducción.

Podrás dedicarle **aproximadamente 10 minutos**.

Puedes consultar tu traducción para rellenarlo, aunque no está permitido modificarla.

- Dentro de tu carpeta del ordenador, encontrarás otra llamada "Enlaces". El **enlace** al cuestionario está marcado como "4_Cuestionario_dificultades".

PASO 5: CUESTIONARIO DE CONOCIMIENTOS DE ALEMANIA

Después del Cuestionario de dificultades de traducción, completa el Cuestionario de conocimientos de Alemania.

Podrás dedicarle **aproximadamente 15 minutos**.

- **No utilices el ordenador** para buscar información.
- **Las respuestas incorrectas no penalizan**, así que no dejes ninguna en blanco.
- **Recuerda que esto no es un examen**. No tengas miedo de equivocarte.
- Dentro de tu carpeta del ordenador, encontrarás otra llamada "Enlaces". El **enlace** al cuestionario está marcado como "5_Cuestionario_conocimientos".

PASO 6: CUESTIONARIO DE CONCEPCIÓN DE LA TRADUCCIÓN

Después del Cuestionario de conocimientos de Alemania, completa el Cuestionario de concepción de la traducción.

Podrás dedicarle **aproximadamente 5 minutos**.

- Dentro de tu carpeta del ordenador, encontrarás otra llamada "Enlaces". El **enlace** al cuestionario está marcado como "6_Cuestionario_concepcion".

FIN DE LA PRUEBA

**¡Por favor, no apagues el ordenador!
¡Todavía tenemos que guardar tu carpeta con las traducciones!**

¡Muchas gracias por tu colaboración!

TAREA 1
Cuestionario inicial
(en línea)

TAREA 2
Ejercicios relacionados con
un texto
(gira la hoja)

CÓDIGO DE SUJETO:

Lee el siguiente texto y subraya los elementos que hagan referencia a la cultura alemana que encuentres:

Lautstark gegen die Ostalgie

Geschäftemacher posieren an der ehemaligen Mauer in Berlin in DDR-Uniformen. SED-Opfer protestieren am Jahrestag des Mauerbaus gegen diese Vermarktung der Diktatur

Die Männer sehen müde aus, sie haben trotz des Kaisergeburtstagswetters graue Gesichter und graue Haare. Sie sitzen auf einem Geländer vor dem S-Bahnhof Potsdamer Platz. Sie recken Schilder in die Höhe. "138 Tote an der Mauer", "Verbot von DDR Symbolen jetzt" und "Alles schon vergessen" steht auf den Transparenten.

Die Alten haben nicht vergessen. Deswegen sind sie hierher gekommen, auf den Platz im Herzen der Spreemetropole, der bis 1989 geteilt und eine Ödnis war. "Los geht's", ruft einer, und dann marschieren die Alten los. Ihre Müdigkeit ist vergessen. Sie haben eine Mission.

40 Teilnehmer laufen einige Meter zu den Mauerfragmenten, die am Rande des Platzes stehen. Sie drängen sich an asiatischen und amerikanischen Touristen vorbei, bilden vor den Mauerresten einen Halbkreis und verhindern, dass zwei junge Männer in Grenzeruniformen auf einem Boxer-Kardan sich weiter mit Touristen fotografieren lassen und deren Reisepässe mit einem "Original DDR-Visum" des Unrechtsstaats versehen.

Wegen der Schauspieler und der DDR-"Verherrlichung", wie sie es nennen, sind die Alten hier. Sie sind Opfer des DDR-Regimes, haben in Haft gesessen, die meisten wegen Republikflucht. Sie sind empört, dass "Ostalgie" und Geschäftemacher ein fast beschauliches, skuriles Bild der SED-Diktatur zeichnen. Und sie sind wütend, dass Studenten in die Rolle von Beamten des untergegangenen Arbeiter- und Bauernstaates schlüpfen, um Geld zu verdienen. [...]

Aus *Lautstark gegen die Ostalgie* (bearbeitet), von Hauke Friederichs. Die Zeit (13.8.2009)

Quelle: <http://www.zeit.de/online/2009/34/berliner-mauer-streit?page=1>

Clasifica las referencias culturales que has subrayado en la siguiente tabla:

Elementos referentes al entorno físico de Alemania	
Elementos referentes a la historia alemana y a producciones culturales.	
Elementos referentes a hábitos, convenciones sociales y modos de organización de la sociedad alemana	
Elementos referentes a usos de la lengua con connotaciones culturales	

Explica brevemente los siguientes elementos culturales del texto:

Ostalgie	
S-Bahnhof Potsdamer Platz	
Die Spreemetropole	
Grenzeruniform	
DDR-Visum	
Republikflucht	
Arbeiter- und Bauerstaat	

TAREA 3
Traducción del texto
(gira la hoja)

Traduce el siguiente artículo al español para un monográfico especial sobre el XXV aniversario de la caída del Muro de Berlín que se publicará en *El País*.

Lautstark gegen die Ostalgie

Geschäftemacher posieren an der ehemaligen Mauer in Berlin in DDR-Uniformen. SED-Opfer protestieren am Jahrestag des Mauerbaus gegen diese Vermarktung der Diktatur

Die Männer sehen müde aus, sie haben trotz des Kaisergeburtstagswetters graue Gesichter und graue Haare. Sie sitzen auf einem Geländer vor dem S-Bahnhof Potsdamer Platz. Sie recken Schilder in die Höhe. "138 Tote an der Mauer", "Verbot von DDR-Symbolen jetzt" und "Alles schon vergessen" steht auf den Transparenten.

Die Alten haben nicht vergessen. Deswegen sind sie hierher gekommen, auf den Platz im Herzen der Spreemetropole, der bis 1989 geteilt und eine Ödnis war. "Los geht's", ruft einer, und dann marschieren die Alten los. Ihre Müdigkeit ist vergessen. Sie haben eine Mission.

40 Teilnehmer laufen einige Meter zu den Mauerfragmenten, die am Rande des Platzes stehen. Sie drängen sich an asiatischen und amerikanischen Touristen vorbei, bilden vor den Mauerresten einen Halbkreis und verhindern, dass zwei junge Männer in Grenzeruniformen auf einem Boxer-Kardan sich weiter mit Touristen fotografieren lassen und deren Reisepässe mit einem "Original DDR Visum" des Unrechtsstaats versehen.

Wegen der Schauspieler und der DDR-"Verherrlichung", wie sie es nennen, sind die Alten hier. Sie sind Opfer des DDR-Regimes, haben in Haft gesessen, die meisten wegen Republikflucht. Sie sind empört, dass "Ostalgie" und Geschäftemacher ein fast beschauliches, skurriles Bild der SED-Diktatur zeichnen. Und sie sind wütend, dass Studenten in die Rolle von Beamten des untergegangenen Arbeiter- und Bauernstaates schlüpfen, um Geld zu verdienen. [...]

Aus *Lautstark gegen die Ostalgie* (bearbeitet), von Hauke Friederichs. Die Zeit (13.8.2009)
Quelle: <http://www.zeit.de/online/2009/34/berliner-mauer-streit?page=1>

TAREA 4
Cuestionario de dificultades
de la traducción
(en línea)

TAREA 5
Cuestionario de
conocimientos sobre
Alemania
(en línea)

TAREA 6
Cuestionario sobre la
concepción de la traducción
(en línea)

Apéndice V.11. Presentación del experimento para los sujetos

<p>1</p> <p>¿CÓMO TRADUCEN LOS ESTUDIANTES DE ALEMÁN B Y DE ALEMÁN C? SIMILITUDES Y DIFERENCIAS</p> <p>Universitat Autònoma de Barcelona</p>	<p>2</p> <p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none">• Describir cómo traducen los estudiantes de alemán como primera lengua extranjera y como segunda lengua extranjera.<ul style="list-style-type: none">– Identificar las similitudes– Identificar las diferencias <p>→ Proponer mejoras didácticas para ambos grupos</p>
<p>3</p> <p>El estudio</p> <p>Se compone de las siguientes tareas:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Rellenar un cuestionario inicial2. Rellenar tres ejercicios relacionados con un texto3. Traducir un texto4. Rellenar un cuestionario sobre los problemas encontrados en la traducción5. Rellenar un cuestionario sobre conocimientos de Alemania6. Rellenar un cuestionario sobre la concepción de la traducción. <p>El tiempo estimado para rellenar los cuestionarios es de 45 minutos. El tiempo estimado para la traducción es de una hora y 30 minutos.</p>	<p>4</p> <p>En la carpeta tenéis vuestro código. Utilizadlo en todos los documentos y cuestionarios para asegurar el anonimato.</p> <p>Lee la hoja de instrucciones que encontrarás en la carpeta. Hay indicaciones para algunas tareas.</p> <p>Si tienes alguna duda sobre el funcionamiento de alguna tarea, no dudes en preguntar.</p>
<p>5</p> <p>¡Esto no es un examen!</p>	<p>6</p> <p>¡Gracias por tu participación!</p> <p>¡Cuando acabes no apagues el ordenador!</p>

Apéndice V.12. Formulario de vaciado de datos para las variables *Uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales, Toma de decisiones y Eficacia del proceso traductor*

Sujeto: <input type="text"/>
Punto rico: <input type="radio"/> PR1 <input type="radio"/> PR2 <input type="radio"/> PR3 <input type="radio"/> PR4 <input type="radio"/> PR5
Fase: <input type="radio"/> Orientación <input type="radio"/> Desarrollo <input type="radio"/> Revisión
Hora de inicio de fase Hr: Min: Sec:
Hora de fin de fase Hr: Min: Sec:
Hora de inicio de consulta Hr: Min: Sec:
Hora de fin de consulta Hr: Min: Sec:
Recurso <input type="text"/>
Tipo de recurso: <input type="radio"/> Buscador general <input type="radio"/> Diccionario bilingüe <input type="radio"/> Diccionario monolingüe <input type="radio"/> Diccionario de sinónimos <input type="radio"/> Enciclopedia <input type="radio"/> Base de datos <input type="radio"/> Corpus <input type="radio"/> Portales temáticos/especializados

Tipo de consulta:

- Palabra clave
- Exacta
- Equivalencia
- Definición
- Sinónimo
- Enciclopédica con desambiguación
- Contexto
- Interna
- Caché
- Pref. Geográfica
- Pref. Lingüística
- Pref. Cronológica
- Corrección

Tipo de consulta:

- CONBL
- CONAL
- SD

[Fin del cuestionario]

Apéndice VI. Guías de asignaturas relevantes para la adquisición de la competencia cultural del traductor del Grado en Traducción e Interpretación de la Universitat Autònoma de Barcelona

[Se ofrece un enlace permanente a cada guía. Las partes que se han utilizado para la tesis son los objetivos, las competencias, los resultados de aprendizaje y los contenidos]

Apéndice VI.1. Introducción de las tecnologías de la traducción y de la interpretación

<http://ddd.uab.cat/record/122947>

Apéndice VI.2. Tecnologías de la traducción y de la interpretación

<http://ddd.uab.cat/record/122962>

Apéndice VI.3. Documentación aplicada a la traducción

<http://ddd.uab.cat/record/122949>

Apéndice VI.4. Teoría de la traducción y de la interpretación

<http://ddd.uab.cat/record/122750>

Apéndice VI.5. Idioma C1

<http://ddd.uab.cat/record/122940>

Apéndice VI.6. Idioma C2

<http://ddd.uab.cat/record/122931>

Apéndice VI.7. Idioma y traducción C1

<http://ddd.uab.cat/record/122876>

Apéndice VI.8. Idioma y traducción C2

<http://ddd.uab.cat/record/122867>

Apéndice VI.9. Idioma y traducción C3

<http://ddd.uab.cat/record/122858>

Apéndice VI.10. Idioma y traducción C4

<http://ddd.uab.cat/record/122849>

Apéndice VI.11. Idioma y traducción C5

[La guía del curso 2014/2015 no está disponible. Se ofrece la del curso 2015/2016.]

<http://ddd.uab.cat/record/136442>

Apéndice VI.12. Idioma y traducción C6

<http://ddd.uab.cat/record/122831>

Apéndice VII. Comprobación de los supuestos para la aplicación de los procedimientos de modelización

Apéndice VII.1. Comprobación de los supuestos para la modelización del *índice de movilización de recursos culturales* a partir de los indicadores de la variable *Uso de recursos instrumentales para la adquisición de conocimientos culturales*

LINEALIDAD

Al calcular las correlaciones entre el *índice de movilización de los recursos culturales* y las variables pronosticadoras incluidas en el modelo hemos observado que todos los indicadores que se incluyen en el modelo mantienen una relación lineal con el índice de movilización de recursos culturales con coeficientes que van desde el 0,4 hasta el 0,8: 0,43 para el grado de pericia traductora, 0,55 para la *variedad de recursos*, -0,82 para la media de porcentaje de uso de diccionarios bilingües y 0,62 para la media de puntos ricos identificados como culturemas.

NO COLINEALIDAD

Hemos obtenido valores de tolerancia de los estadísticos de colinealidad superiores a 0,10 en todos los casos. Los valores de tolerancia inferiores a 0,10 indican problemas de colinealidad .

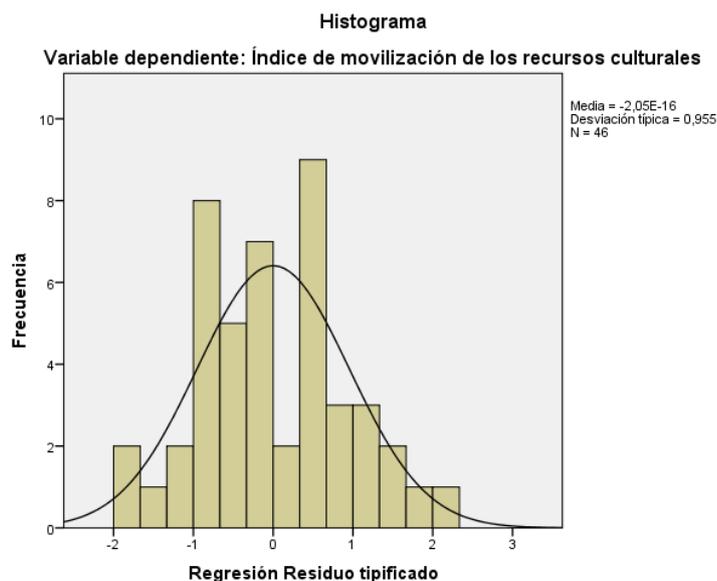
	Tolerancia del estadístico de colinealidad
Grado de pericia traductora	0,49
Variedad de recursos	0,87
Media de porcentaje de uso de diccionarios bilingües	0,63
Media de puntos ricos identificados como culturemas	0,65

INDEPENDENCIA

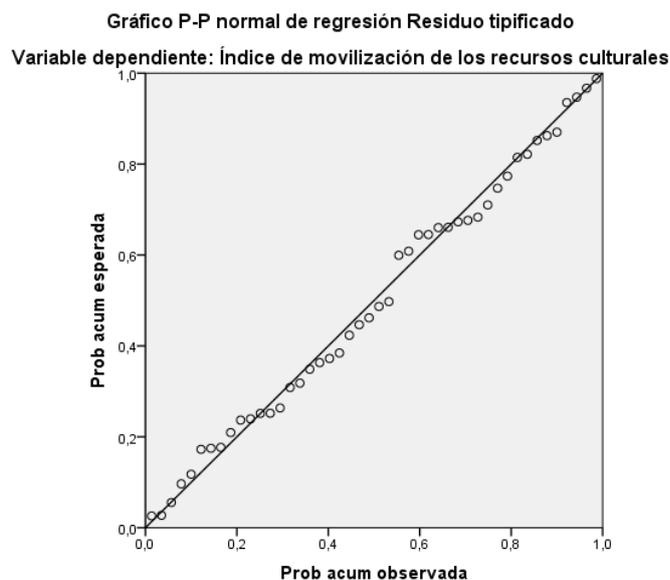
Para probar el supuesto de independencia utilizamos el estadístico de Durbin-Watson. Este estadístico toma valores entre 0 y 4 y los valores cercanos a 2 indican que las estimaciones son independientes. Generalmente, se toma el rango entre 1,5 y 2,5 para determinar si las estimaciones son independientes . El valor obtenido en el estadístico de Durbin-Watson para el modelo es de 2,14. Al estar dentro del rango, consideramos que los errores poblacionales son independientes.

NORMALIDAD

Creamos un histograma de los residuos y un diagrama de dispersión normal para comprobar este supuesto.



Observamos en el histograma que en la cola izquierda de la distribución parecen faltar casos, pero al no existir residuos que se alejan excesivamente por las colas de la distribución se mantiene la normalidad de la distribución.

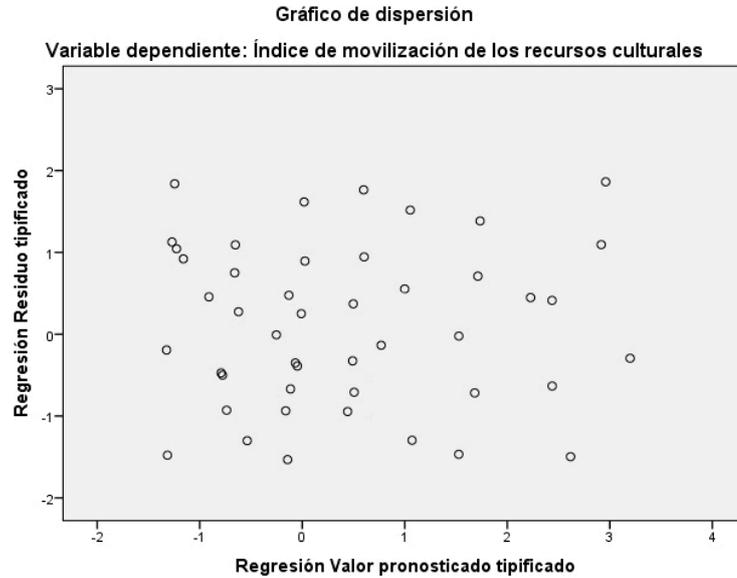


En el gráfico de dispersión normal se contrastan las probabilidades observadas con las probabilidades esperadas de una distribución normal para la variable objetivo. Observamos que los puntos de probabilidad acumulada se sitúan muy cerca de la diagonal, que representa la distribución normal teórica. Por tanto, podemos confirmar el supuesto de normalidad.

HOMOCEASTICIDAD

Para comprobar este supuesto, creamos un gráfico de dispersión con los pronósticos del modelo y los residuos (las diferencias entre los valores observados y los pronosticados de la muestra). Si los puntos están

distribuidos homogéneamente a lo largo del eje horizontal de los residuos de valor cero, se cumple el supuesto de homocedasticidad.



Observamos que los puntos se distribuyen con cierta homogeneidad a lo largo del eje horizontal de los residuos de valor cero y con cierta simetría en los valores positivos y negativos del eje de los residuos. Por tanto, confirmamos que se cumple el supuesto de homocedasticidad.

CASOS ATÍPICOS E INFLUYENTES

No se han encontrado casos atípicos mediante el cálculo de los residuos studentizados para el caso de la variable objetivo (ninguno de ellos llega a tomar un valor de 3) y de la influencia en el caso de las variables pronosticadoras (todos quedan por debajo de 0,2) y tampoco hemos encontrado casos influyentes (casos atípicos que distorsionan los resultados del análisis de regresión) mediante el cálculo de las distancias de Cook.

Apéndice VII.2. Comprobación de los supuestos y cálculos de la modelización de las secuencias de acciones

COMPROBACIÓN DE LOS SUPUESTOS PARA LA APLICACIÓN DEL MODELO

Linealidad del modelo

Se ha comprobado la linealidad de los coeficientes de regresión obtenidos para la secuencia de predominio de apoyo interno de cada categoría de las variables pronosticadoras.

	Punto rico	Identificación del PR como culturema	Curso	Aceptabilidad	Conocimientos culturales
Nivel 1	-5,089	-2,780	1,800	1,907	0,896
Nivel 2	-4,370	-	1,064	1,184	1,896
Nivel 3	-3,048	-	0,729	0,723	2,792
Nivel 4	-	-	0,485	-	-

Como puede apreciarse, la relación es lineal en todas las variables pronosticadoras (excepto en la de identificación de los puntos ricos como culturemas, que es dicotómica).

Supuesto de colinealidad

Se han calculado los estadísticos de tolerancia de cada variable pronosticadora. Recordamos que los valores menores a 0,10 indican problemas de colinealidad.

	Estadístico de tolerancia
Punto rico	0,964
Identificación del PR como culturema	0,891
Curso	0,475
Aceptabilidad	0,922
Conocimientos culturales	0,500

Supuesto de independencia de las observaciones

El estadístico de Durbin-Watson es de 1,678 y, dado que se encuentra en el rango de 1,5 a 2,5 las observaciones son independientes.

Casos atípicos

La media del estadístico de influencia es de 0,027 con una desviación estándar de 0,011. En ningún caso el máximo supera el 0,051. De acuerdo con la propuesta de Stevens (1992), los valores inferiores a 0,2 son poco problemáticos, los valores hasta 0,5 son arriesgados y los superiores a 0,5 deben revisarse. Al no superar el nivel de 0,2, consideramos que no hay casos atípicos.

Casos influyentes

El valor máximo obtenido en el estadístico de la distancia de Cook es de 0,092 con una desviación típica de 0,010, así pues, no se supera el límite de 1 y, en consecuencia, no hay casos influyentes.

CÁLCULOS PARA EL ESTABLECIMIENTO DEL ORDEN DE LAS SECUENCIAS DE ACCIONES SEGÚN SU PROBABILIDAD DE USO PARA CADA NIVEL DE LOS INDICADORES QUE CONDICIONAN LA ELECCIÓN DE LAS SECUENCIAS DE ACCIONES

Para calcular el orden de secuencias según su probabilidad de uso para cada nivel de los indicadores, se utilizó uno de los resultados de la regresión logística multinomial: la estimación de parámetros mediante el estadístico *odds ratio*. Este estadístico indica la razón probabilística de que suceda un evento frente a otro evento. En el caso de nuestro estudio, el *odds ratio* nos dice la razón probabilística de que los sujetos con un nivel X de un indicador respecto a los sujetos con un nivel Y del mismo indicador usen la secuencia X respecto a la secuencia Y. Por ejemplo: los sujetos que tienen un nivel de aceptabilidad alto respecto a los que tienen un nivel bajo obtienen una probabilidad mayor de usar AI que PAI. El estadístico *odds ratio* va desde el 0 hasta el infinito. Si el valor es menor que 1, la probabilidad del primer elemento es menor que la del segundo elemento. Si el valor es mayor que 1, la probabilidad del primer elemento es mayor que la del segundo elemento.

Primer paso. De odds ratio a relaciones probabilísticas

El primer paso fue transformar los datos del estadístico *odds ratio* a relaciones probabilísticas entre las secuencias y los niveles de los indicadores. Para ello, se convirtieron los datos numéricos en oraciones que indicaran esas relaciones probabilísticas. Por ejemplo, los datos de la probabilidad de uso de la secuencia PAI respecto a la secuencia AI en relación con la naturaleza de los puntos ricos se representan numéricamente de la siguiente manera:

Secuencia de referencia: AI									
Secuencia: AI	B	Error estándar	Wald	G. L.	Sig.	Exp(B)	Intervalo de confianza al 95 % para Exp(B)		
							Límite inferior	Límite superior	
Intersección	-1,789	1,237	2,092	1	,148				
PAI	PR 1	-5,089	1,634	9,702	1	,002	,006	,000	,152
	PR 2	-4,370	1,420	9,474	1	,002	,013	,001	,204
	PR 3	-3,048	1,358	5,038	1	,025	,047	,003	,680
	PR 4	0 ^a				0			

a. Este parámetro se ha establecido a cero porque es redundante.

Esta información se transforma en las siguientes oraciones:

- El punto rico 1 respecto al punto rico 4 obtiene una probabilidad inferior de ser solucionado con PAI que con AI (OR = 0,006; IC 95% = 0,000-0,152; $p = 0,002$).
- El punto rico 2 respecto al punto rico 4 obtiene una probabilidad inferior de ser solucionado con PAI que con AI (OR = 0,013; IC 95 % = 0,001-0,204; $p = 0,002$).

Apéndice VII. Comprobación de los supuestos para la aplicación de los procedimientos de modelización

- El punto rico 3 respecto al punto rico 4 obtiene una probabilidad inferior de ser solucionado con PAI que con AI (OR = 0,047; IC 95 % = 0,003-0,680; $p = 0,025$).

Estas oraciones dan información sobre el uso de apoyo interno en el punto rico 4 (cultura social) respecto al punto rico 1 (cultura lingüística), respecto al punto rico 2 (medio natural) y respecto al punto rico 3 (patrimonio cultural). Es decir, se deduce que la probabilidad de resolver el punto rico 4 con apoyo interno es más alta que resolverlo con predominio de apoyo interno, mientras que en el resto de puntos ricos la probabilidad de resolverlos con predominio de apoyo interno es más alta.

Al describir todas las permutaciones posibles (es decir, todos los niveles del indicador y todas las secuencias de acciones), se obtienen las relaciones probabilísticas con las cuales se puede establecer un orden de probabilidad de uso de las secuencias. Presentamos todas las relaciones probabilísticas para el nivel «puntos ricos no identificados como culturemas» del indicador «identificación de los puntos ricos como culturemas» tomando como referencia la categoría «puntos ricos identificados como culturemas»:

Indicador: identificación de los puntos ricos como culturemas Nivel descrito: puntos ricos no identificados como culturemas	
Categoría de referencia: AI	Nivel de referencia: puntos ricos identificados como culturemas
Los puntos ricos que no se identifican como culturemas respecto a aquellos que se identifican como culturemas obtienen una probabilidad menor de ser solucionados con PAI que con AI (OR = 0.062; IC 95 % = 0,005-0,724; $p = 0,027$).	
Los puntos ricos que no se identifican como culturemas respecto a aquellos que se identifican como culturemas obtienen una probabilidad menor de ser solucionados con PAE que con AI (OR = 0.374; IC 95 % = 0,091-1,534; $p = 0,172$).	
Los puntos ricos que no se identifican como culturemas respecto a aquellos que se identifican como culturemas obtienen una probabilidad menor de ser solucionados con AE que con AI (OR = 0.383; IC 95 % = 0,061-2,412; $p = 0,307$).	
Categoría de referencia: PAI	Nivel de referencia: puntos ricos identificados como culturemas
Los puntos ricos que no se identifican como culturemas respecto a aquellos que se identifican como culturemas obtienen una probabilidad mayor de ser solucionados con AI que con PAI (OR = 16,112; IC 95 % = 1,382-187,856; $p = 0,027$).	
Los puntos ricos que no se identifican como culturemas respecto a aquellos que se identifican como culturemas obtienen una probabilidad mayor de ser solucionados con PAE que con PAI (OR = 6,023; IC 95 % = 0,533-68,049; $p = 0,147$).	
Los puntos ricos que no se identifican como culturemas respecto a aquellos que se identifican como culturemas obtienen una probabilidad mayor de ser solucionados con AE que con PAI (OR = 6,176; IC 95 % = 0,416-91,592; $p = 0,186$).	
Categoría de referencia: PAE	Nivel de referencia: puntos ricos identificados como culturemas
Los puntos ricos que no se identifican como culturemas respecto a aquellos que se identifican como culturemas obtienen una probabilidad menor de ser solucionados con PAI que con PAE (OR = 0,166; IC 95 % = 0,015-1,876; $p = 0,147$).	
Los puntos ricos que no se identifican como culturemas respecto a aquellos que se identifican como culturemas obtienen una probabilidad mayor de ser solucionados con AI que con PAE (OR = 2,675; IC 95 % = 0,652-10,978; $p = 0,172$).	
Los puntos ricos que no se identifican como culturemas respecto a aquellos que se identifican como culturemas obtienen una probabilidad mayor de ser solucionados con AE que con PAE (OR = 1,026; IC 95 % = 0,215-4,882; $p = 0,975$).	
Categoría de referencia: AE	Nivel de referencia: puntos ricos identificados como culturemas

Los puntos ricos que no se identifican como culturemas respecto a aquellos que se identifican como culturemas obtienen una probabilidad menor de ser solucionados con PAI que con AE (OR = 0,162; IC 95 % = 0,011-2,401; $p = 0,186$).

Los puntos ricos que no se identifican como culturemas respecto a aquellos que se identifican como culturemas obtienen una probabilidad mayor de ser solucionados con AI que con AE (OR = 2,609; IC 95 % = 0,415-16,413; $p = 0,307$).

Los puntos ricos que no se identifican como culturemas respecto a aquellos que se identifican como culturemas obtienen una probabilidad menor de ser solucionados con PAE que con AE (OR = 0,975; IC 95 % = 0,205-4,642; $p = 0,975$).

Establecimiento del orden lógico de probabilidad

A partir de estas relaciones probabilísticas, podemos extraer un orden lógico de la probabilidad de uso de las secuencias de acciones para el nivel «puntos ricos no identificados como culturema». En primer lugar, se simplifican las oraciones y se describe si la probabilidad entre las dos secuencias de cada enunciado es mayor o menor. Siguiendo con el ejemplo anterior, se obtendría lo siguiente:

Indicador: identificación de los puntos ricos como culturemas
Nivel descrito: puntos ricos no identificados como culturemas
Nivel de referencia: puntos ricos identificados como culturemas

PAI < AI
PAE < AI
AE < AI
AI > PAI
PAE > PAI
AE > PAI
PAI < PAE
AI > PAE
AE > PAE
PAI < AE
AI > AE
PAE < AE

Si se sigue simplificando las relaciones probabilísticas, se obtiene lo siguiente:

Indicador: identificación de los puntos ricos como culturemas
Nivel descrito: puntos ricos no identificados como culturemas
Nivel de referencia: Puntos ricos identificados como culturemas

PAI < AI = AI > PAI
PAE < AI = AI > PAE
AE < AI = AI > AE
PAE > PAI = PAI < PAE
AE > PAI = PAI < AE
AE > PAE = PAE < AE

Para establecer el orden de probabilidad de uso de cada secuencia se usan las relaciones de la izquierda y se establece con un ejemplo el procedimiento lógico para deducir el orden de las secuencias:

Apéndice VII. Comprobación de los supuestos para la aplicación de los procedimientos de modelización

Indicador: identificación de los puntos ricos como culturemas			
Nivel descrito: puntos ricos no identificados como culturemas			
Nivel de referencia: Puntos ricos identificados como culturemas			
Relaciones probabilísticas	Establecimiento del orden de uso		Orden de secuencias
PAI < AI	AI		PAI
PAE < AI	AI	PAE	
AE < AI	AI	AE	
PAE > PAI		PAE	PAI
AE > PAI	AE		PAI
AE > PAE	AE	PAE	

El orden probabilístico de uso de las secuencias de acciones en los puntos ricos que no se identifican como culturemas es la siguiente: apoyo interno > apoyo externo > predominio de apoyo externo > predominio de apoyo interno.

Orden probabilístico del nivel de referencia

Para obtener el orden probabilístico para el nivel de referencia (los puntos ricos que se identifican como culturemas) solamente es necesario invertir el orden de la secuencia descrita. Recordemos que el estadístico *odds ratio* compara un nivel descrito con un nivel de referencia. En consecuencia, si la probabilidad de A es mayor que B en el nivel C respecto al nivel D, la probabilidad de A es menor que B en el nivel D respecto a C. Por tanto, el orden de probabilidad de uso de las secuencias de acciones en los puntos ricos que se identifican como culturemas es la siguiente: predominio de apoyo interno > predominio de apoyo externo > apoyo externo > apoyo interno.

En el caso en que solamente hay dos niveles, el método para obtener el orden probabilístico de uso es sencillo. En el caso en que haya más de dos niveles, puede suceder lo siguiente:

- o bien al invertir el orden en los niveles descritos se obtiene el mismo orden en todos para el nivel de referencia;
- o bien al invertir el orden en los niveles descritos se obtienen órdenes distintos para el nivel de referencia.

En la primera opción, se sigue el mismo método que en el caso de tener un nivel. Esto sucede, por ejemplo, al describir el orden probabilístico de los puntos ricos 1 (cultura lingüística) y 2 (medio natural) respecto al punto rico de referencia 3 (patrimonio cultural).

PRS VS. PR3	Orden de PR3	
	AI > PAI	
	PAI > PAE	
PR1	PAI > AE	AI > PAI > AE > PAE
	AI > PAE	PAE > AE > PAI > AI
	AI > AE	
	AE > PAE	

Apéndice VII. Comprobación de los supuestos para la aplicación de los procedimientos de modelización

PR2	AI > PAI	AI > PAI > AE > PAE
	PAI > PAE	
	PAI > AE	
	AI > PAE	
	AI > AE	
	AE > PAE	

En el caso en que los niveles no coincidan, se otorga una puntuación al orden de cada secuencia de cada nivel. A continuación, se suman las puntuaciones de cada secuencia y se establece el orden de mayor a menor puntuación. La puntuación que se otorga es:

- Primera secuencia con mayor probabilidad en el nivel descrito: 1
- Segunda secuencia: 2
- Tercera secuencia: 3
- Cuarta secuencia: 4

Este método se ha aplicado, por ejemplo, al describir el orden probabilístico de secuencias de segundo, tercer y cuarto curso respecto a primer curso:

	CURSOS VS- 1r CURSO		Orden de 1r curso
Segundo	AI > PAI	AE > AI > PAE > PAI	
	PAE > PAI		
	AE > PAI	AI = 2	
	AI > PAE	PAI = 4	
	AE > AI	PAE = 3	
	AE > PAE	AE = 1	
Tercero	AI > PAI	AI > PAE > PAI > AE	AI = 5
	PAE > PAI		PAI = 11
	PAI > AE	AI = 1	PAE = 8
	AI > PAE	PAI = 3	AE = 6
	AI > AE	PAE = 2	
	PAE > AE	AE = 4	
Cuarto	AI > PAI	AE – PAE – AI – PAI	PAI > PAE > AE > AI
	PAE > PAI		
	AE > PAI	AI = 2	
	PAE > AI	PAI = 4	
	AE > AI	PAE = 3	
	AE > PAE	AE = 1	

En el caso de que dos secuencias obtengan la misma puntuación, se considera que comparten el mismo orden probabilístico.

