

## El tiempo invertido en la autorrevisión: ¿un indicador sobre el aprendizaje en la formación de traductores?

Time invested in self-revision: an  
indicator of learning performance  
in translator training?

**Silvia Parra Galiano**

Universidad de Granada  
España

ONOMÁZEIN | Número especial XII

Investigación en Didáctica de la Traducción: de la formación a la práctica profesional: 57-78

DOI: 10.7764/onomazein.ne12.03 | ISSN: 0718-5758



**Silvia Parra-Galiano:** Departamento de Traducción e Interpretación, Universidad de Granada, España. Grupo de investigación Avanti (HUM 763). Código ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9705-6283>. | E-mail: [sparra@ugres](mailto:sparra@ugres)

Fecha de recepción: julio de 2022

Fecha de aceptación: noviembre de 2022

## Resumen

La autorrevisión es una parte esencial del proceso de producción de la traducción (Mossop, 2014 [2001]), en la que el traductor revisa y corrige su borrador. Puesto que las actividades vinculadas con la autorrevisión implican aplicar los conocimientos, habilidades y aptitudes de la competencia traductora (Kelly, 2002, 2005, 2008), el autocontrol del procedimiento de trabajo (Pietrzak, 2019) es fundamental para gestionar el tiempo y el esfuerzo (Gile, 2005; Pym, 2010a) que requieren, y la autorrevisión resulta un instrumento didáctico esencial para desarrollar la competencia estratégica y las creencias de autoeficacia (Haro-Soler, 2017) en la formación de traductores. En este artículo se presentan los resultados de un estudio analítico-comparativo centrado en el control del tiempo dedicado a las actividades del proceso de traducción por 20 estudiantes y la docente, con el objetivo de poner de manifiesto que el tiempo invertido en la autorrevisión es un valioso indicador sobre el progreso del aprendizaje. Los resultados del estudio muestran que los sujetos con mayor autocontrol de su procedimiento de trabajo gestionan el tiempo (y el esfuerzo) invertido en las diferentes actividades del proceso de traducción considerando sus fortalezas y debilidades al traducir (Way, 2008) y son más eficaces tanto para identificar los errores y las deficiencias de sus traducciones como para corregirlos. Finalmente, se abordan las limitaciones del estudio y otras posibilidades para analizar los datos obtenidos.

**Palabras clave:** autorrevisión; proceso de traducción; control del tiempo; formación de traductores; rendimiento del aprendizaje.

## Abstract

Self-revision is an essential part of the translation production process in which one checks and amends one's own translation (Mossop, 2014 [2001]). Since the activities linked to self-revision involve the application of knowledge, skills and aptitudes of translation competence (Kelly, 2002, 2005 y 2008), self-control of the work procedure (Pietrzak, 2019) is basic to manage time and effort (Gile, 2005; Pym, 2010a) required by these activities. Therefore, self-revision is an essential didactic instrument to develop strategic competence and self-efficacy beliefs (Haro-Soler, 2017) in translator training. This paper presents the results of an analytical comparative study focused on the monitoring of the time devoted to the activities of the translation process by 20 students and their teacher. The aim is to demonstrate how the time invested in self-revision is a valuable indicator of the learning progress.

According to the results obtained, the students with greater self-control of their work procedures manage the time and effort invested in the different activities of the translation process considering their strengths and weaknesses when translating (Way, 2008), and are more effective both in detecting errors and deficiencies in their translations and in correcting them. In the conclusions, additional possibilities for analysing the data obtained and the limitations of this type of study are addressed.

**Keywords:** self-revision; translation process; time control; translator training; learning performance.

## 1. Introducción

En línea con los modelos teóricos sobre la competencia traductora (CT), los programas de formación de traductores pretenden que sus egresados cumplan los requisitos que establece el mercado para lograr una inserción laboral satisfactoria; entre otros, ser capaces de revisar sus propias traducciones y las de terceros (cf. EMT Expert Group, 2017; Kelly, 2002, 2005, 2008; PACTE, 2000, 2003 y 2014).

La revisión y la autorrevisión (AR) de traducciones tienen por objetivo verificar si la traducción cumple su propósito y garantizar su calidad de acuerdo con las expectativas del cliente y las especificaciones facilitadas. La principal diferencia estriba en el sujeto que las realiza, el propio traductor en la AR y un tercero en la revisión. Esta característica conlleva divergencias en cuanto a la obligatoriedad de la revisión y de la AR, la competencia y la cualificación que requieren revisores y traductores (AENOR, 2015; Robert y otros, 2017), los principios de revisión que consideran y la metodología de trabajo que utilizan (Parra-Galiano, 2005, 2007, 2021a, 2021b y 2022).

El interés por investigar diversos aspectos sobre la revisión de traducciones aumentó desde la entrada en vigor de la norma europea EN 15038:2006 para servicios de traducción y, en especial, tras ser sustituida por la norma internacional ISO 17100:2015 (AENOR, 2006 y 2015). Algo previsible, si se considera que la revisión de la traducción (por alguien distinto al traductor) es obligatoria para certificar que el proyecto se ha realizado de conformidad con las normas de calidad vigentes en el sector, así como uno de los procedimientos más usuales en los sistemas para el aseguramiento de la calidad de la traducción institucional y en la industria de la traducción (Brunette, 2000; Parra-Galiano, 2006, 2017 y 2021a). Sin embargo, el factor económico obstaculiza que las traducciones de los proveedores de servicios de traducción (PST) autónomos sean revisadas sistemáticamente, debido al coste adicional que implica la revisión en términos de recursos humanos y tiempo.

En la práctica cotidiana, la AR es el único "control de calidad" al que se somete la traducción del grueso de los traductores autónomos, que trabajan con clientes directos y sin intermediarios (Mossop, 2014 [2001]: 135). Para quienes trabajan en plantilla o colaboran con PST o proveedores de servicios lingüísticos (PSL) certificados, la AR también es imprescindible por el riesgo que conlleva entregar una traducción sin revisar o mal revisada. El riesgo se puede valorar atendiendo a las repercusiones económicas, jurídicas, para la imagen corporativa (prestigio) o personales (reducción de tarifa, cancelación de contrato, incumplimiento de plazos, trabajo adicional e inusual para el revisor, entre otras) derivadas de un proceso de traducción (PT) "inacabado", por falta de tiempo, o de una AR ineficaz, si no cumple su cometido (Parra-Galiano, 2021a).

Por otra parte, las herramientas de traducción asistida por ordenador (TAO) y el uso de la traducción automática (TA) han contribuido a incrementar notablemente la productividad de los traductores y a reducir costes (Plataforma del español, 2016: 30-33). Como contrapartida, los plazos de entrega son cada vez más ajustados, a pesar de ser determinantes para que el traductor decida si puede aceptar el proyecto, considerando su cualificación (formación, experiencia, conocimientos y competencia).

En la formación de traductores, las alusiones relativas al factor tiempo suelen manifestarse al indicar el día y la hora límite para entregar las traducciones que se realizan fuera del aula o el plazo disponible para traducir un número determinado de palabras, durante las pruebas de evaluación síncronas. Las guías docentes de las asignaturas de traducción suelen recoger el número mínimo de palabras que deben traducir los estudiantes en un tiempo determinado. Exceptuando estas situaciones, la importancia que se otorga al factor temporal en el PT depende de la metodología docente.

El objetivo de este artículo es mostrar que el tiempo invertido en la AR es un valioso indicador sobre el progreso del aprendizaje y cómo contribuye el autocontrol sistemático del procedimiento de trabajo a mejorar el rendimiento en la formación. Tras la introducción (1), se exponen los fundamentos teóricos (2), así como la metodología formativa (3) y la utilizada en el estudio analítico-comparativo (4), centrado en el seguimiento del tiempo dedicado a las actividades del PT por 20 estudiantes y la docente. Tras presentar los resultados (5), en las conclusiones (6) se abordan las limitaciones del estudio y otras posibilidades para analizar los datos.

## 2. Fundamentos teóricos

A continuación, se exponen los principales fundamentos teóricos de una metodología formativa<sup>1</sup> en la que la AR cumple otras funciones adicionales: desarrollar la CT y la capacidad crítica del estudiantado, para que identifique el origen de sus errores (Nord, 1994: 101) mediante el autocontrol del PT y de su progreso individual.

Como la intención de este artículo no es hacer una revisión de los numerosos modelos teóricos y prácticos de CT (cf. Gregorio Cano, 2014), se toma como referencia el de Kelly (2002), por ser el utilizado en nuestra metodología docente. Kelly define la CT como “el conjunto de capacidades, destrezas, conocimientos e incluso actitudes que reúnen los traductores

---

1 Esta metodología también se ha utilizado para rentabilizar la “contradireccionalidad”, término con el que aludimos al aprendizaje de la traducción o de la interpretación en una dirección diferente a la indicada en la denominación de las asignaturas (directa: B-A/C-A; inversa: A-B/A-C), con respecto al par de lenguas en presencia (Parra-Galiano, 2003).

profesionales y que intervienen en la traducción como actividad experta” (2002: 14). La competencia más relevante de las siete<sup>2</sup> que conforman la CT es la *competencia estratégica*, al ser la que dirige la aplicación de las demás y comprender todos los procedimientos que se aplican al organizar y realizar el trabajo, identificar y resolver problemas, autoevaluar y revisar la traducción (Kelly, 2002: 15). El desarrollo de la *competencia estratégica* está estrechamente vinculado con el de la *competencia psicofisiológica*, que comprende el auto-concepto del traductor o la conciencia de serlo, la confianza en sí mismo, la capacidad de atención, memoria, iniciativa, conciencia profesional (*ibid.*) y la capacidad crítica necesaria, para tomar decisiones durante el PT.

Según Mossop (2014 [2001]: 135), el proceso para producir una traducción implica tres fases —(1) previa a la redacción (*pre-drafting*), (2) redacción (*drafting*), (3) posterior a la redacción (*post-drafting*) cinco tareas —(1) interpretar el texto de origen, (2) redactar la traducción, (3) realizar la investigación necesaria para las tareas 1 y 2, (4) comprobar si existen errores en el borrador de traducción y, en su caso, corregirlos, (5) determinar las implicaciones del encargo de traducción: cómo afectan las tareas 1-4 a los usuarios y al uso del producto acabado—.

Mossop (2014 [2001]: 137-138) opina que, a falta de estudios y de observaciones a gran escala sobre la forma de integrar la tarea de identificar errores (*checking task*), durante el proceso de producción de la traducción, no existe justificación empírica alguna para recomendar que un procedimiento concreto produzca mejores resultados, en términos de calidad o de productividad (rapidez), o ambas. Para el autor, la AR (*self-revision*) es una parte del proceso de producción de la traducción, en la que una persona revisa su propia traducción (Mossop, 2014 [2001]: 170)<sup>3</sup> para corregirla, como matiza en una reedición posterior (Mossop, 2014 [2001]: 228). Sin embargo, considera que el término “autorrevisión” no alude a todo lo que se hace en la fase posterior a la redacción, sino a la tarea de comprobar la traducción, independientemente de cuándo se realice: “the term ‘self-revision’ does not mean ‘whatever goes on in the post-drafting phase’. It refers to the checking task, whenever that task is performed” (Mossop, 2014 [2001]: 136). En la norma ISO 17100:2015, la *autocomprobación* de la traducción que efectúa el traductor (AENOR, 2015: 10), con las correcciones necesarias antes de la entrega, también es una tarea obligatoria del proceso de producción, que “debe incluir al menos la autorrevisión global [...] del *contenido de la lengua de destino* [...] para identificar posibles problemas semánticos, gramaticales, or-

2 El modelo de CT de Kelly (2002), ampliado y perfilado en publicaciones posteriores (2005 y 2008), contempla siete competencias: comunicativa y textual en dos lenguas y culturas, cultural e intercultural, temática, instrumental profesional, psicofisiológica, interpersonal y estratégica.

3 “An integral part of the translation production process in which one revises one’s own translation” (Mossop, 2014 [2001]: 170). “An integral part of the translation production process in which one checks and amends one’s own translation” (Mossop, 2014 [2001]: 228).

tográficos, omisiones y otros errores, y asegurar la conformidad con las especificaciones relevantes del proyecto de traducción” (AENOR, 2015: 18).

Desde un enfoque metodológico, la AR consiste en realizar múltiples lecturas (comparativas, alternativas o sucesivas) del texto de origen (TO) y del texto de llegada (TL), que pueden conllevar consultas y tareas de documentación, para cerciorarse de la pertinencia de las decisiones traductológicas adoptadas. Estas operaciones de lectura pueden centrarse en verificar, simultáneamente o por separado, uno o varios aspectos del TL, según los parámetros de revisión (criterios) que decida utilizar el traductor, ya sean de contenido, lingüísticos, funcionales o relativos a la presentación del TL (Parra-Galiano, 2005: 325-334). Si el traductor detecta errores o deficiencias en la traducción, tendrá que realizar una serie de intervenciones para corregirla o mejorarla, que pueden ser simples o complejas, según el tipo y número de modificaciones textuales que se requieran (Parra-Galiano, 2015: 598).

En suma, la AR implica un conjunto de tareas (lecturas, reflexiones, comprobaciones e intervenciones textuales), que el traductor puede realizar y distribuir entre las fases del proceso de producción de la traducción, de manera más o menos consciente, en función de diversos factores. Entre estos destacan: los factores personales, como el perfil profesional y psicológico (experiencia, cualificación, estado de ánimo); los factores textuales, como la calidad del TO (bien o mal redactado), su extensión (número de palabras) y grado de complejidad (tema y género textual, formato, imágenes); los factores extratextuales o situacionales, como la concreción (formulación y contenido) de las especificaciones de trabajo (mínimas, básicas, muy complejas) (Calvo Encinas, 2018: 21-23; Parra-Galiano, 2005: 378) y el plazo de entrega (urgente o no).

Por lo tanto, la AR es un procedimiento de calidad obligatorio del PT, que conlleva actividades que el traductor secuencía, ordena y distribuye, de una manera específica, para garantizar la calidad del TL. Robert (2012) investiga las repercusiones y el impacto de cuatro procedimientos de revisión sobre la calidad del producto. Por analogía, el procedimiento de AR también difiere entre traductores, al estar vinculado con el perfil personal y profesional e influenciado por múltiples factores, entre los que el tiempo disponible para el PT es crucial.

Según Gile (1995: 185), en el PT no existen las restricciones temporales presentes en la interpretación, ni esfuerzos que compitan entre sí de manera simultánea, porque la capacidad de procesamiento, atención y esfuerzo disponible al traducir puede dedicarse al análisis, la lectura y la escritura, de forma alternativa. A partir del modelo de esfuerzos en interpretación de Gile (1995: 159-190), se identificaron los implicados en el PT para su aplicación en la didáctica de la traducción, como sigue: (1) el esfuerzo de análisis, comprensión, interpretación y contextualización del encargo de traducción y del TO; (2) el esfuerzo de documentación necesario para producir la traducción; (3) el esfuerzo de redacción de la traducción, y (4) el esfuerzo de autorrevisión de la traducción (Parra-Galiano, 2003).

Cumplir el plazo de entrega es una restricción temporal constante en el mercado de la traducción y en la formación de traductores. Producir una traducción supone realizar actividades que compiten entre sí, en cuanto a la atención y el esfuerzo que se les dedica hasta finalizar el PT. Delimitar el esfuerzo que se invierte en cada tarea del PT requiere valorar, constantemente, el riesgo que conllevan las decisiones traductológicas, siendo consciente de las propias fortalezas y debilidades al traducir (Way, 2008). Siguiendo a Pym (2010a), consideramos que el mayor *riesgo* del PT es que la traducción no cumpla su propósito y el *esfuerzo* es el coste que conllevan las actividades del PT, en términos de tiempo o de dificultad. Lograr un equilibrio entre el esfuerzo y el riesgo supone invertir en las actividades del PT un esfuerzo proporcional al riesgo derivado de la forma de realizarlas (Pym, 2010a: 4), para evitar repercusiones negativas en la calidad de la traducción y en las personas implicadas, directa o indirectamente, en el PT (destinatarios, clientes, traductores, revisores o PST contratantes) (Parra-Galiano, 2022).

La investigación sobre el PT, desde un enfoque cognitivo, se caracteriza por utilizar técnicas y programas de seguimiento<sup>4</sup> (*key-logging, eye-tracking, voice and screen-recording*), así como métodos de retrospección (Hansen, 2006a) para recabar datos sobre el comportamiento de los traductores mientras trabajan, como, por ejemplo, la influencia de la presión del tiempo (De Rooze, 2003) o su impacto en la respuesta fisiológica, el estado psicológico (ansiedad) y en rasgos del perfil (autoestima) (Rojo y otros, 2021).

Aunque las publicaciones centradas en la AR son escasas, destacamos las de mayor interés para nuestro estudio. Meyer (2013) analiza la evolución del proceso de AR de unas estudiantes de traducción durante su formación y Lehka-Paul (2020) cómo influye la personalidad del traductor en la forma de realizar la AR. Antunović y Pavlović (2011) investigan cómo distribuyen los estudiantes las operaciones de AR entre las fases del PT y su vinculación con hábitos y lenguas de trabajo, mientras que Huang (2018) identifica tres fases de AR para comparar cuatro “estilos de trabajo” (Mossop, 2000: 44; Pym, 2010b) entre traductores en formación y profesionales.

A pesar de las críticas sobre el valor científico de algunos experimentos con estudiantes en el aula de traducción (Pym, 2010b), estos fueron muy populares a mediados de los años noventa del siglo pasado. En los centrados en mostrar las repercusiones de la presión del tiempo en el proceso, la traducción o los propios sujetos, los estudiantes pueden ser objeto ya sea de una presión temporal colectiva, si el tiempo disponible es el mismo para todos los estudiantes, o individual, cuando el sujeto dispone de un tiempo que adapta a su

---

4 Estas actividades de "rastreo" también se utilizan para controlar el tiempo invertido en la traducción, evaluar la productividad de los traductores (en plantilla y externos) y calcular tarifas (Ragni y otros, 2022: 4).

velocidad para escribir y traducir (Hansen, 2006b: 71-72). Como se verá en la metodología, esta breve revisión pretende poner de relieve las diferencias entre los estudios citados y el nuestro, aunque compartan ciertos aspectos.

### 3. Metodología formativa e instrumentos didácticos

Al iniciar mi trayectoria docente (en 1998), me sorprendió observar que, en los exámenes, algunos estudiantes de los últimos cursos no lograban terminar la traducción o indicaban varios equivalentes alternativos para traducir un mismo término. Durante las clases, parecía evidente que parte del alumnado no había revisado sus traducciones, lo hacía sin rigor o sin método alguno, y tampoco sabía precisar el tiempo invertido en la traducción o el número de palabras del TL, porque no acostumbraba a controlarlos. Estas constataciones mostraron la conveniencia de fomentar la observación y el autocontrol del procedimiento de trabajo (Pietrzak, 2019), con la finalidad de facilitar la identificación del origen de los errores en la traducción y su vinculación con el esfuerzo invertido en una o varias tareas del PT, para agilizar el aprendizaje y sistematizar ciertas prácticas profesionales.

Mediante los resultados del estudio que se presentan más adelante (v. apartado 5), se mostrará que la AR es un valioso indicador sobre el progreso del aprendizaje y un instrumento pedagógico esencial para evaluar la competencia estratégica y desarrollar la autoeficacia<sup>5</sup> del traductor (Haro-Soler, 2017). La metodología formativa de la que se deriva este estudio se centra en la reflexión individual y colectiva sobre: el análisis riguroso del encargo de traducción y del TO para identificar los problemas objetivos, las dificultades individuales y los riesgos que conlleva su traducción, la forma de realizar cada actividad del PT y la valoración del esfuerzo y del tiempo invertido en estas, la justificación de las decisiones traductológicas (soluciones apropiadas, inapropiadas y alternativas), la valoración del producto resultante del PT (idoneidad y deficiencias). Junto a la retroalimentación constructiva (estudiante/docente e *inter pares*), una parte esencial de la metodología formativa y del estudio estriba en que el alumnado controle el tiempo que dedica a las actividades del PT, mediante varios instrumentos didácticos, diseñados por la docente, cuyo fundamento teórico y utilidad práctica se explican en la primera clase de cada asignatura.

#### 3.1. Plantillas para controlar el tiempo invertido en el proceso de traducción

Considerando las fases y tareas del PT identificadas por Mossop (2014 [2001]: 135), se diseñaron tres plantillas en las que se modificó el orden de las tareas, con la intención de que

---

5 En la actividad traductora, las creencias de autoeficacia representan la confianza que un estudiante de Traducción o un traductor profesional posee en sus capacidades para traducir (Haro-Soler, 2017).

los estudiantes sistematicen unas pautas de trabajo que contribuyan a fomentar las buenas prácticas y a evitar las inadecuadas.

La primera plantilla (1) solo se utiliza con los dos primeros textos que se traducen en la asignatura, para que el alumnado se familiarice con este tipo de instrumento didáctico y controle el tiempo que dedica a cada fase del PT. La segunda plantilla (2) se utiliza con los demás textos que se traducen a lo largo del semestre, para que el estudiante controle: el tiempo que dedica a cada actividad del PT, el número de palabras del TL (N.º P TL), el número de palabras que traduce por hora (N.º P/h), el porcentaje de tiempo invertido en la AR con relación al tiempo total dedicado al PT, es decir, la ratio revisión/traducción (RRT). Las fórmulas para calcular los dos últimos datos, aun siendo simples reglas de tres, se explican en la primera clase y en el material didáctico de la asignatura. La tercera plantilla (3), similar a la segunda, se utiliza solo con las “traducciones consensuadas en grupo”, para consignar los datos mencionados de forma anonimizada. El formato de las tres plantillas (doc.) permite incluir anotaciones de la docente para ofrecer retroalimentación a los estudiantes.

### 3.2. Traducciones consensuadas en grupo

En cada asignatura se forman subgrupos de trabajo fijos, compuestos exclusivamente por estudiantes acogidos a la evaluación continua, para que defiendan en clase una serie de traducciones consensuadas en grupo a partir de las realizadas individualmente. Esta actividad fomenta un fructífero intercambio *inter pares*, porque requiere discutir la pertinencia de las decisiones traductológicas adoptadas por cada estudiante antes de consensuar las alternativas más idóneas para la traducción definitiva y su revisión colectiva. Los grupos se forman durante la primera semana de clases, puesto que el número de subgrupos y el de sus componentes varía en función de los estudiantes matriculados en la asignatura.

### 3.3. Ficha de rendimiento

Como parte de la evaluación continua individual (ECI), al finalizar la asignatura, cada estudiante debe cumplimentar una ficha de autocontrol del rendimiento personal (FR) que contiene dos partes. En la primera, para valorar el progreso del aprendizaje, se pide al estudiante que identifique el error más grave de su traducción individual de ocho textos seleccionados por la docente e indique: 1) el término o segmento textual erróneo, 2) la justificación de la corrección correspondiente, 3) la tipología de error (mediante las abreviaturas utilizadas en la asignatura) y 4) el origen del error, relacionándolo con la forma de realizar una o varias actividades del PT y considerando el esfuerzo invertido en estas, junto con las observaciones de la puesta en común realizada en clase.

En la segunda parte de la FR, tras completar la primera y analizar el tiempo invertido en las actividades del PT durante el semestre, el estudiante debe valorar su rendimiento personal respondiendo a dos preguntas inspiradas en la propuesta de Way (2008). En la primera,

debe indicar sus “puntos fuertes” al traducir y en qué sentido considera que ha mejorado su rendimiento como traductor, mediante el control del tiempo invertido en las actividades del PT y de otros datos observados al utilizar las plantillas. En la segunda, debe identificar sus “puntos débiles” o los aspectos que debe mejorar con respecto a la forma de realizar las actividades del PT, considerando el tiempo y el esfuerzo que suele invertir en estas.

#### **4. Metodología del estudio**

El objetivo del presente estudio es comprobar si la forma de distribuir el tiempo entre las actividades del PT muestra solo tendencias individuales de los sujetos que han seguido la metodología formativa o generalizadas entre el grupo, y cómo ha influido en el aprendizaje y en el rendimiento académico. El estudio de corte analítico-comparativo realizado con este fin, como parte de otro más amplio cuasiexperimental, se centra en analizar el tiempo invertido por 20 estudiantes en las actividades del PT de un texto. Las actividades desarrolladas para recabar los datos analizados forman parte de la metodología formativa utilizada por la docente en una asignatura de traducción del Grado en Traducción e Interpretación (TEI) de la Universidad de Granada, durante el curso 2020/2021.

##### **4.1. Perfil de los sujetos**

El único criterio considerado fue que estos fuesen estudiantes matriculados en la asignatura y estuviesen acogidos a la evaluación continua, para garantizar que habían seguido la metodología formativa. Para preservar el anonimato de los sujetos (S), se identifican con la letra “S” más un número comprendido entre 1 y 20 (ej. S1).

Los instrumentos utilizados para recabar los datos cuantitativos sobre el tiempo invertido en las actividades del PT y los datos cualitativos sobre el proceso de aprendizaje y su valoración por parte de los sujetos (autopercepción) son la plantilla 2 y la FR, respectivamente. Los datos cualitativos relativos al producto resultante del PT y al procedimiento de trabajo se han obtenido evaluando la traducción (francés-español) de un artículo periodístico (390 palabras) y las actividades obligatorias aplicadas a la traducción del texto, que se indican tras el encargo de traducción:

Como parte de una prueba para la selección de traductores, una agencia de prensa te ha encargado la traducción del siguiente texto. Aunque no es necesario actualizarlo, debes prestar especial atención al uso de la terminología especializada, al tratamiento de las referencias culturales y a la idiomática de la redacción.

1) Indica los aspectos considerados para determinar la estrategia de traducción utilizada; 2) Incluye una lista con las referencias culturales identificadas en el TO y otra con los términos jurídicos; 3) Justifica la traducción de los dos términos que figuran en negrita; 4) Elabora un glosario con las definiciones de los términos y los recursos utilizados (bibliografía) para justificar

la respuesta del punto anterior; 5) Incluye la plantilla con el tiempo dedicado a cada actividad del proceso de traducción (sin considerar el invertido en elaborar el glosario ni el dedicado a responder a estas preguntas). Fecha y hora límite de entrega (xx)

Material docente del curso 2020/2021 de Parra-Galiano.

Los sujetos desconocían que la calificación de esta actividad, a modo de prueba final individual (PFI), sería la que más peso tendría en la ECI, al ser uno de los últimos ejercicios de traducción de la asignatura. No obstante, las características de esta actividad eran similares a las de la mayoría realizadas en la asignatura, dado que el TO y el encargo de traducción estaban en el programa y el plazo límite de entrega fue el habitual (16 horas antes de la fecha indicada en el cronograma para su corrección en clase).

## 4.2. Análisis de los datos

Para analizar el tiempo invertido en las actividades del PT del texto evaluado se diseñó una cuarta plantilla (4), en una hoja de cálculo (en formato Excel), para volcar los datos facilitados (en la plantilla 2) por los 20 sujetos. Las fórmulas introducidas en la plantilla 4 tenían un doble objetivo: 1) verificar que los sujetos calcularon correctamente el tiempo total invertido en el proceso de traducción (TT PT) y el número de palabras traducido por hora ( $N. \circlearrowleft P/h$ ); 2) conocer el tiempo porcentual (t %) invertido en las diferentes actividades del PT por cada sujeto y el promedio (X) de estos datos en el grupo objeto de estudio. Para determinar si existía una correlación entre los datos cuantitativos y los cualitativos se utilizó la técnica de la triangulación de datos.

Las abreviaturas utilizadas para aludir a las actividades del PT se indican en el mismo orden que figuran en las plantillas: lectura y análisis del texto de origen y del encargo de traducción (ATO); documentación (DOC); redacción del borrador de traducción (RED); autorrevisión de la traducción (AR).

## 5. Resultados

Las tendencias observadas por la docente en el aula (durante 24 años) se presentan como hipótesis de partida del estudio, al inicio del subapartado con los resultados del análisis correspondiente para facilitar su lectura. Los datos que se toman como referencia para comprobar las tres hipótesis son: los valores máximos (V. Máx.), mínimos (V. Mín.) y el promedio (X) del tiempo real (t min.) o porcentual (t %) invertido en cada actividad del PT por los 20 sujetos ( $n = 20$ ) del grupo objeto de estudio y la desviación típica (DT  $\sigma$ ). También se muestran los datos relativos a los cinco sujetos ( $n = 5/20$ ) con valores más altos y más bajos de la variable tiempo (t), para compararlos con los cinco valores situados inmediatamente por encima o por debajo del promedio (X), al ser los más representativos de la tendencia del grupo, tras seguir la metodología formativa (v. la tabla 1).

**TABLA 1**

Resumen de valores máximos, mínimos, promedio y desviación típica sobre el tiempo invertido en las actividades del proceso de traducción (Grupo 1: 2020/2021)

ACTIVIDAD	V. MÁX. - MÍN. (T %)	X (%)	DT ( $\sigma$ )	V. MÁX. - MÍN. (T MIN.)	X (MIN.)	DT ( $\sigma$ )
<b>ATO</b>	22 % - 4 %	11,47 %	5,2	55 - 5	16,8	10,6
<b>DOC</b>	62 % - 20 %	39,20 %	11,9	120 - 20	61,3	33,9
<b>RED</b>	50 % - 8 %	28,64 %	10,7	90 - 18	41,3	19
<b>AR</b>	36 % - 7 %	20,70 %	7,07	70 - 10	30,4	14,5

### 5.1. Tiempo invertido en las actividades previas a la redacción del TL (H1)

Hipótesis 1. Los sujetos que dedican más tiempo al ATO y a la DOC, conjuntamente, suelen invertir menos tiempo en la RED del TL y viceversa.

La forma más eficiente de identificar los problemas y los riesgos que puede conllevar el PT es invertir el esfuerzo que requieren las actividades previas a la redacción del TL (Gouadec, 2002; Pym, 2010a: 6). Analizar con rigor el encargo de traducción y el TO (ATO), y realizar la documentación (DOC) necesaria previa a la redacción (RED), son fundamentales para determinar la estrategia pragmática global más apropiada y agilizar la fase de escritura, evitando así pasos atrás, distracciones, inseguridad y dudas.

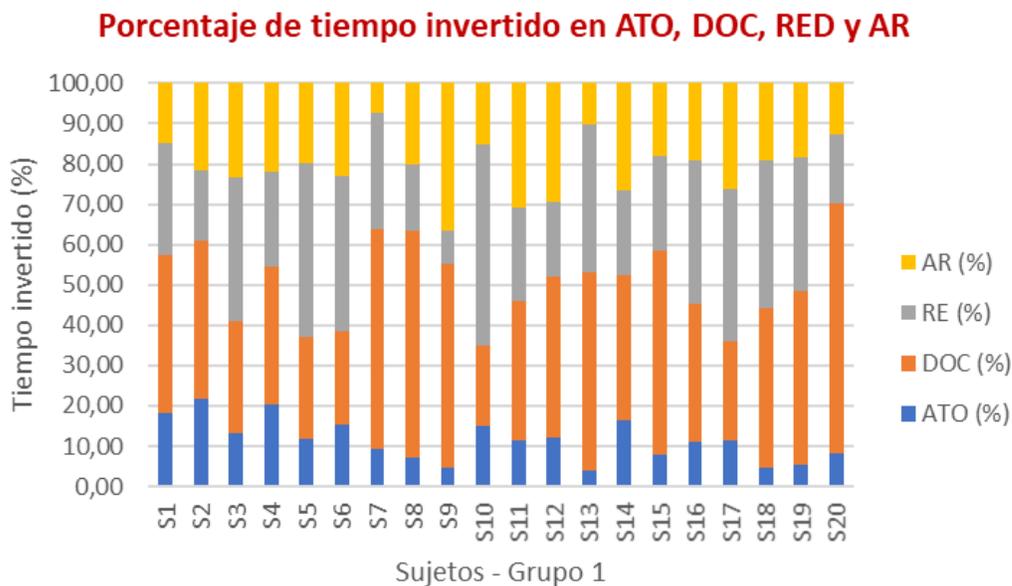
Los cinco sujetos (S: 2, 8, 9, 12 y 20) que invirtieron menos tiempo (t %) en la RED figuran entre los 11 sujetos ( $n = 11/20$ ) que dedicaron más del 50 % del tiempo total del proceso al ATO y a la DOC (S: 1, 2, 4, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 15 y 20).

A la inversa, los seis<sup>6</sup> sujetos (S: 5, 6, 10, 13, 17 y 18) que dedicaron a la RED del TL un tiempo (t %) claramente superior al promedio (RED X = 28,64 %), entre el 50 % y el 36,70 % del tiempo total del PT, son los que invirtieron menos tiempo en el ATO y la DOC, conjuntamente (v. el gráfico 1).

6 En este caso se han considerado seis sujetos ( $n = 6/20$ ) porque el S13 y el S18 presentan el mismo valor (36,70 %).

**GRÁFICO 1**

Tiempo porcentual (%) invertido en ATO, DOC, RED y AR (Grupo 1: 2020/2021)

**5.2. Tiempo invertido en la autorrevisión (H2)**

Hipótesis 2. Los sujetos que invierten más tiempo en la AR son los que dedican menos tiempo a la ATO, la DOC y la RED del TL, conjuntamente, o invierten un tiempo (esfuerzo) muy inferior al promedio en una o varias de estas actividades.

Durante la fase de formación, es aconsejable que los estudiantes dediquen la atención y el esfuerzo (tiempo) que requieren el ATO, la DOC y la RED por el efecto dominó que estas ocasionan en la AR (positivo: pocas modificaciones; negativo: numerosas correcciones, documentación y consultas).

Cuatro de los cinco sujetos (S: 1, 7, 10, 13 y 20) que menos tiempo invirtieron en la AR se encuentran entre los 11 ( $n = 11/20$ ) que dedicaron más del 50 % del tiempo total del PT al ATO y a la DOC o, como en el caso del S13, a la RED (50 %).

En el extremo opuesto, de los cinco sujetos (S: 9, 11, 12, 14 y 17) que dedicaron más tiempo a la AR (36-26 %) con relación al promedio ( $X 20,70$  %), tres (S: 9, 12 y 17) invirtieron un tiempo muy inferior al promedio en el ATO ( $X 11,47$  %), la DOC ( $X 39,20$  %) o la RED ( $X 28,64$  %).

**5.3. Aprendizaje y rendimiento (H3)**

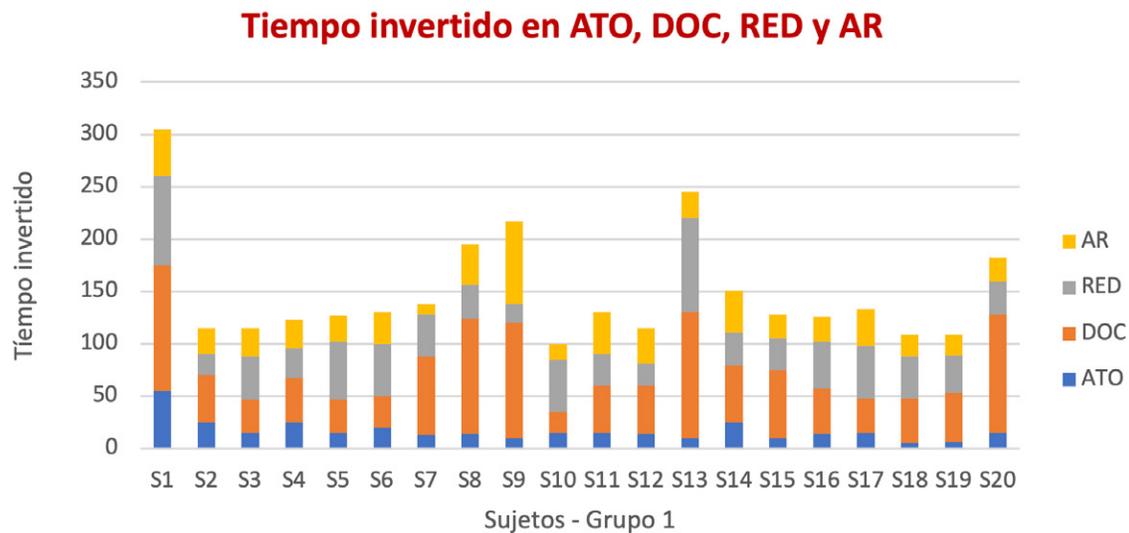
Hipótesis 3. Los sujetos con mayor autocontrol de su procedimiento de trabajo distribuyen el tiempo que dedican a las actividades del PT en consonancia con sus fortalezas y debili-

dades al traducir, son más eficaces al identificar y corregir los errores de sus traducciones y tienen un mayor rendimiento académico.

Al ser la PFI una prueba asíncrona, consideramos que los sujetos invirtieron el tiempo que necesitaron para traducir el TO y responder a las preguntas, con las que se evaluó el producto resultante del PT y el procedimiento de trabajo, respectivamente, y, en suma, el desempeño de la competencia estratégica. No obstante, los sujetos eran conscientes de que deberían finalizar la traducción del TO (390 palabras) en un tiempo máximo de 120 minutos y el ejercicio completo en 150 minutos, según lo estipulado en la guía docente de la asignatura para las pruebas síncronas. Esto induce a pensar que la calificación de los 14 sujetos que invirtieron más de 120 minutos en el PT sería inferior o incluso suspenso, en el caso de los cinco que invirtieron más de 150 minutos (S: 1, 8, 9, 13 y 20), si no logran gestionar su tiempo y su esfuerzo bajo la presión temporal, de manera más eficaz, o finalizar el ejercicio en el plazo previsto (v. el gráfico 2).

## GRÁFICO 2

Tiempo real (min.) invertido en ATO, DOC, RED y AR (Grupo 1: 2020/2021)



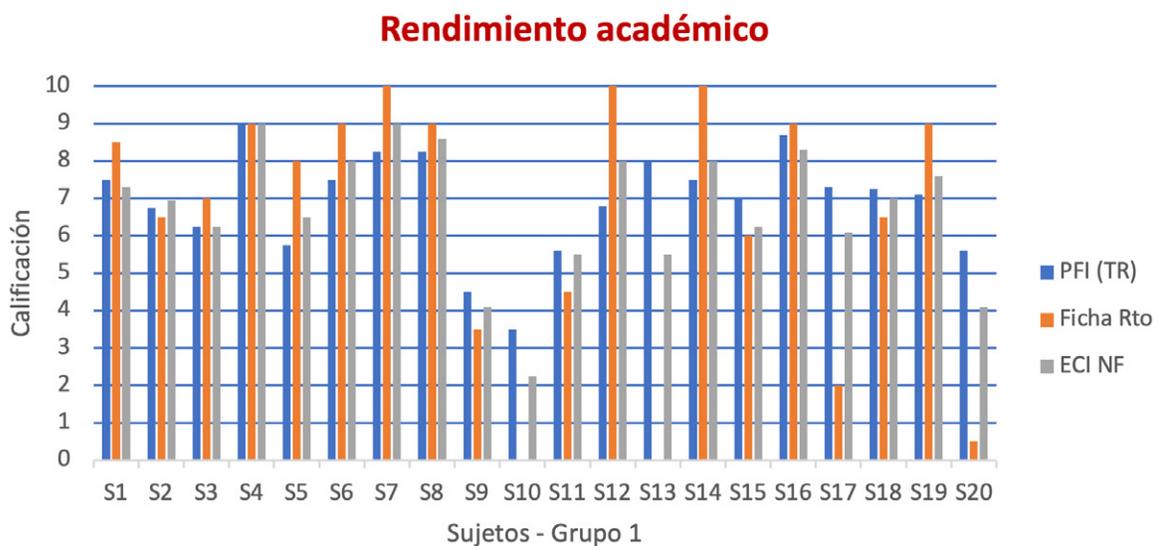
Para comprobar la tercera hipótesis, se triangularon los datos cuantitativos y cualitativos, comparando las calificaciones obtenidas por los sujetos en la PFI, la FR y la nota final de la ECI. Esta última compendia las notas de todo el curso, incluida la valoración de componentes actitudinales y procedimentales de las competencias psicofisiológica e interpersonal, esenciales en la metodología formativa utilizada (asistencia y participación activa en clase, capacidad crítica, cumplimiento de plazos y procedimientos, trabajo en grupo, entre otros). El rango y escala de las calificaciones utilizadas es, en orden creciente, el siguiente: suspenso (0-4,9/10), aprobado (5-6,9/10), notable (7-8,9/10) y sobresaliente (9-10/10).

## 5.4. Comparación de calificaciones

Nueve de los once sujetos (n 9/11) con las calificaciones más altas (sobresaliente o notable) en la ECI (S: 1, 2, 4, 6, 7, 8, 12, 14, 16, 18 y 19) son los que mostraron tener un mayor control de su procedimiento de trabajo, al obtener calificaciones del mismo rango en la FR, por ser más eficaces al identificar, corregir y determinar el origen de sus errores (v. el gráfico 3).

### GRÁFICO 3

Rendimiento académico: datos cualitativos (Grupo 1: 2020/2021)



De los 14 sujetos que superaron la FR (n 14/20), solo cinco (S: 1, 2, 4, 9 y 10) obtuvieron calificaciones del mismo rango en la PFI, dado que las primeras fueron, en general, más altas que las segundas. Este dato muestra que casi el 75 % de los sujetos del grupo mostró estar muy implicado en el autocontrol de su procedimiento de trabajo y en el progreso de su aprendizaje. Cabe señalar que completar la primera parte de la FR requirió un esfuerzo considerable (revisar ocho traducciones), con relación al peso de esta prueba (10 %) en la ECI. De hecho, los sujetos que suspendieron la FR (n 6/20) manifestaron tener un conocimiento insuficiente de la tipología de errores o de la diferencia entre correcciones y mejoras textuales, mediante cambios improcedentes, innecesarios o no justificados (Parra-Galiano, 2022). También manifestaron su escaso interés con respuestas sumamente vagas o al optar, como en el caso del S13, por no entregar esta actividad.

## 5.5. Correlación de datos cuantitativos y cualitativos

Casi el 75 % de los sujetos (n 14/20) que dedicaron al PT un tiempo real (t min.) cercano al promedio (S: 4, 5, 6, 7, 11, 14, 15, 16, 17) (TT-PT X 149,7) o inferior a este (S: 2, 3, 12, 18 y 19)

superó la asignatura. Lo mismo sucede con los 10 sujetos (n 10/20) que presentan valores más cercanos al promedio de tiempo (t %) invertido en la AR (S: 2, 3, 4, 5, 6, 8, 15, 16, 18 y 19).

Los sujetos que suspendieron la asignatura (ECI) coinciden con los que más (S9 y S20) y menos (S10) tiempo real dedicaron al PT. El S10 constituye el paradigma que confirma las tres hipótesis, al ser el que más tiempo (t %) invierte en la RED, el que menos tiempo invierte en el PT (100 min.) y en la DOC (20 min.), y el que presenta el segundo valor más bajo en tiempo (real y porcentual) dedicado a la AR y no supera ninguna prueba.

Por último, la desviación típica ( $\sigma$ ) muestra que el grado de dispersión, aun siendo menor en términos porcentuales (t %) que en tiempo real (t min.), coincide en orden creciente (ATO, AR, RED y DOC) (v. la tabla 1 y el gráfico 2). Esto se debe a las dificultades que manifiestan tener algunos sujetos con la DOC y su aplicación a la RED, según indican en la FR, a pesar de que la mayoría reconoce haber incrementado notablemente su eficacia en la DOC. La opinión de los sujetos sobre el progreso del aprendizaje también explica que el grado de dispersión sea menor en el ATO y en la AR. De hecho, la mayoría de los sujetos indicó haber asimilado la importancia de dedicar un mayor esfuerzo a estas dos actividades del PT, en el transcurso de la asignatura.

## 6. Conclusiones

El dudoso o relativo valor científico de algunos experimentos con estudiantes de traducción, centrados en conocer aspectos de su procedimiento de trabajo, se suele atribuir a la heterogeneidad intrínseca del grupo, a la inevitable influencia de múltiples factores en los sujetos objeto de estudio o a la metodología utilizada. Cuando el experimento se realiza una sola vez y de forma aislada, la utilidad de los resultados es relativa, debido a la variabilidad de los procedimientos individuales en el transcurso del tiempo. Sin embargo, el aspecto más positivo de este tipo de estudios es que permiten detectar y diferenciar las tendencias generales (del grupo) de las individuales, al poner de manifiesto las pautas de comportamiento y hábitos de los sujetos.

La originalidad del presente estudio radica en la forma de recabar los datos analizados y en la naturaleza de los instrumentos utilizados, la metodología formativa de la que se derivan y en la que se enmarcan, junto con la imprescindible implicación del alumnado y del seguimiento docente durante un semestre. A diferencia de otros estudios y experimentos (v. apartado 2), los sujetos del nuestro no se sintieron observados ni perturbados con tecnologías o programas de seguimiento alguno, ya que el conjunto de datos analizados procede del autocontrol del tiempo invertido en el PT de múltiples textos, en el transcurso de la asignatura y fuera del aula. Por lo tanto, los sujetos estuvieron sometidos a una presión temporal "relativa". A este respecto, opinamos que, si alguien no es capaz de traducir bien y rápidamente sin límites de tiempo, difícilmente podrá hacerlo bajo la presión temporal. Por

esto es importante que cada estudiante controle y dedique al PT el tiempo que realmente necesita, considerando los plazos de entrega habituales y gestionándolo en función de sus circunstancias personales.

Los aspectos novedosos del estudio se ven lastrados por ciertas limitaciones o incertidumbres metodológicas. La fiabilidad de los datos cuantitativos recabados depende, en exclusiva, de la implicación personal de los sujetos. La metodología requiere un seguimiento constante del docente para comprobar la exactitud de ciertos cálculos y retroalimentar al estudiantado sobre el posible origen de sus errores en el PT y cómo evitarlos. Un mismo tipo de error identificado en la traducción de varios estudiantes puede tener su origen en diferentes actividades del PT, dependiendo de la forma individual de realizarlas.

Aun siendo conscientes de que el tiempo que los estudiantes dedican a las diferentes actividades del PT no es *per se* un indicador sobre el aprendizaje, el control y el seguimiento sistemático de este permite conocer cómo lo distribuyen y gestionan al realizarlas. El análisis comparativo de los datos cuantitativos ha confirmado las hipótesis 1 y 2 del estudio al mostrar que los sujetos del grupo que menos tiempo invierten en el ATO y en la DOC son los que más tiempo dedican a la RED y viceversa (H1), o lo compensan, en su defecto, invirtiendo más tiempo en la AR (H2).

Los resultados globales del análisis comparativo de las calificaciones, junto con los de la triangulación de los datos cuantitativos y cualitativos, confirman la tercera hipótesis (H3), al mostrar que existe una correlación entre el rendimiento académico de los sujetos (calificación) y el tiempo invertido en la autorrevisión y en el PT. Estos resultados también ponen de manifiesto las dos tendencias identificadas en el grupo, tras seguir la metodología formativa durante un semestre: (1) todos los sujetos (100 %) que invirtieron en la AR un tiempo (t %) cercano al promedio superaron la asignatura; (2) casi el 75 % de los sujetos que dedicaron al PT un tiempo real (t min.) inferior o cercano al promedio superaron la asignatura.

La primera tendencia justifica que el tiempo invertido en la AR es un valioso indicador sobre el aprendizaje, en el marco de la metodología formativa utilizada. La segunda tendencia confirma que el grueso de los sujetos del grupo gestiona el tiempo que invierte en las actividades del PT en consonancia con sus fortalezas y debilidades al traducir, tras seguir la metodología formativa, aunque lo distribuya de diferente manera entre estas. Cabe destacar que los sujetos que no superaron la asignatura (15 %) son precisamente los que más se alejan del tiempo promedio (t % y real) invertido en todas las actividades del PT o al menos en tres.

La eficacia de la metodología se refleja en el elevado porcentaje de sujetos que superó la asignatura (85 %), al igual que el interés por controlar el procedimiento de trabajo se plasma en la implicación mostrada por el 75 %, de acuerdo con las calificaciones de la FR. De hecho, los comentarios de la FR han sido más reveladores que las cifras para conocer

la autopercepción de los sujetos sobre la progresión del aprendizaje y su autoeficacia con respecto al procedimiento de trabajo. La FR también ha mostrado su eficacia como instrumento didáctico para evaluar el desarrollo de la competencia estratégica, aunque no se hayan podido reproducir las respuestas literales de los sujetos por limitaciones de espacio.

En breve esperamos mostrar los resultados comparativos del presente estudio con los de otros cuatro en curso, con diferentes grupos de estudiantes, para corroborar la utilidad de controlar el tiempo que se invierte en las actividades del PT, así como las múltiples posibilidades de analizar los datos recabados (considerando variables como la influencia del tipo y género textual, la familiarización con el control del tiempo y la variación del procedimiento de trabajo en el transcurso de este).

## 7. Bibliografía citada

AENOR (Asociación Española de Normalización), 2006: *Norma Española UNE-EN 15038. Servicios de traducción. Requisitos para la prestación del Servicio*, Madrid: AENOR.

AENOR (Asociación Española de Normalización), 2015: *Norma Española UNE-EN ISO 17100. Servicios de traducción. Requisitos para los servicios de traducción*, Madrid: AENOR.

ANTUNOVIĆ, Goranka, y Nataša PAVLOVIĆ, 2011: "Moving on, moving back or changing it here and now: Self-revision in student translation processes from L2 and L3", *Across Languages and Cultures* 12 (2), 213-234.

BRUNETTE, Louise, 2000: "Towards a Terminology for Translation Quality Assessment - A Comparison of TQA Practices", *The Translator* 6 (2), 169-182.

CALVO ENCINAS, Elisa, 2018: "From translation briefs to quality standards: Functionalist theories in today's translation processes", *Translation & Interpreting* 10 (1) [<https://doi.org/10.12807/ti.110201.2018.a02>].

DE ROOZE, Bart, 2003: *La traducción, contra reloj: Consecuencias de la presión por falta de tiempo en el proceso de traducción*. Tesis doctoral, Universidad de Granada, España.

EMT (European Masters in Translation) Expert Group, 2017: *EMT Competence Framework 2017*, Comisión Europea.

GILE, Daniel, 1995: *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*, Amsterdam: John Benjamins.

GOUADEC, Daniel, 2002: *Profession: traducteur. Alias Ingénieur en Communication Multilingue (et) Multimédia*, Paris: La Maison du Dictionnaire.

GREGORIO CANO, Ana, 2014: *Estudio Empírico-descriptivo del Desarrollo de la Competencia Estratégica en la Formación de Traductores*. Tesis doctoral, Universidad de Granada, España.

HANSEN, Gyde, 2006a: "Retrospection methods in translator training and translation research", *JoSTrans* 5 [<https://gydehansen.dk/media/2192/retrospection-methods-in-translator-training-and-translation-research.pdf>].

HANSEN, Gyde, 2006b: "Time pressure in translation teaching and Translation Studies" [<https://gydehansen.dk/media/116/time-pressure-in-translation-teaching-and-translation-studies.pdf>].

HARO-SOLER, María del Mar, 2017: "Teaching practices and translation students' self-efficacy: A qualitative study of teachers' perceptions", *Current Trends in Translation Teaching and Learning* E 4 (1), 198-228.

HUANG, Jin, 2018: "Working styles of student translators in self-revision, other-revision and post- editing" en C. WALKER & M. Federico FEDERICI (eds.): *Eye tracking and Multidisciplinary studies on translation*, 145-184.

KELLY, Dorothy, 2002: "Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular", *Puentes* 1, 9-20.

KELLY, Dorothy, 2005: *A handbook for translator trainers*, Manchester, UK: St. Jerome.

KELLY, Dorothy, 2008: "Training the Trainers: Towards a Description of Translator Trainer Competence and Training Needs Analysis", *TTR: Traduction, Terminologie et Redaction* 21 (1), 99-125 [<https://doi.org/10.7202/029688ar>].

LEHKA-PAUL, Olha, 2020: *Personality Matters: The Translator's Personality in the Process of Self-Revision*, Leuven University Press [<https://doi.org/10.2307/j.ctv1595mct>].

MEYER, Annina, 2013: *Selbstrevisión in der Übersetzung. Eine Untersuchung der Revisionsprozesse von Übersetzungsstudentinnen im Verlauf der Zeit* [Autorrevisión en traducción. Una investigación del proceso de revisión de estudiantes de traducción en el transcurso del tiempo]. Trabajo fin de Máster, Universidad de Zurich, Suiza.

MOSSOP, Brian, 2000: "The workplace procedures of professional translators" en A. CHESTERMAN, N. GALLARDO SAN SALVADOR e Y. GAMBIER (eds.): *Translation in Context*, Amsterdam: John Benjamins, 39-48.

MOSSOP, Brian, 2014 [2001]: *Revising and Editing for translators*, Manchester: St.Jerome.

NORD, Christiane, 1994: "Traduciendo funciones" en Amparo HURTADO ALBIR (ed.): *Estucdis sobre la traducció*, Universitat Jaume I, 97-112.

PACTE, 2000: "Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project" en Allison BEEBY, Doris ENSINGER y Marisa PRESAS (eds.): *Investigating Translation*, Amsterdam: John Benjamins, 99-106.

PACTE, 2003: "Building a Translation Competence Model" en Fábio ALVES (ed.): *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*, Amsterdam: John Benjamins, 43-66.

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 e Interpretación* 1, 85-115.

PARRA-GALIANO, Silvia, 2003: "Rentabilizar la contradireccionalidad en la didáctica de la traducción" en KELLY y otros (eds.): *La direccionalidad en Traducción e Interpretación. Perspectivas teóricas, profesionales y didácticas*, Atrio, 287-299. [<http://hdl.handle.net/10481/4889>].

PARRA-GALIANO, Silvia, 2005: *La revisión de traducciones en la Traductología: aproximación a la práctica de la revisión en el ámbito profesional mediante el estudio de casos y propuestas de investigación*. Tesis doctoral, Universidad de Granada, España [<http://hera.ugr.es/tesisugr/15472905.pdf>].

PARRA-GALIANO, Silvia, 2006: "La revisión y otros procedimientos para el aseguramiento de la calidad de la traducción en el ámbito profesional", *Turjuman (Revue de Traduction et d'Interprétation – Journal of Translation Studies)* 15 (2), 11-48.

PARRA-GALIANO, Silvia, 2007: "Propuesta metodológica para la revisión de traducciones: principios generales y parámetros", *Trans (Revista De Traductología)* 11, 197-214 [<http://hdl.handle.net/10481/7369>].

PARRA-GALIANO, Silvia, 2015: "El conocimiento experto (pericia) en la revisión de traducciones: clave en la gestión y propuestas de investigación" en José Jorge AMIGO EXTREMERA (ed.): *Traducimos desde el Sur. Actas del VI Congreso Internacional de la AIETI*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 587-603 [<http://hdl.handle.net/10481/45773>].

PARRA-GALIANO, Silvia, 2017: "Conceptos teóricos fundamentales en la revisión de traducciones y su reflejo en el Manual de revisión de la DGT y en las Normas ISO 17100:2015 y EN 15038:2006", *Hermeneus* 19, 270-308 [<https://doi.org/10.24.197/her.19.2017.270-308>].

PARRA-GALIANO, Silvia, 2021a: "Riesgo y esfuerzo: factores decisivos en la revisión de traducciones", *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras (RILE)* 15 [<https://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/view/3113/3158>].

PARRA-GALIANO, Silvia, 2021b: "Translators' and Revisers' Competences in Legal Translation: Revision Foci in Prototypical Scenarios", *Target* 33 (2), 228-253 [<https://doi.org/10.1075/target.21065.gal>].

PARRA-GALIANO, Silvia, 2022: "¿Correcciones o mejoras textuales? Cuándo intervenir en la revisión de traducciones" en Nuria FERNÁNDEZ-QUESADA y Santiago RODRÍGUEZ-RUBIO (eds.): *Detección y tratamiento de errores y erratas: un diagnóstico para el siglo XXI*, Editorial Dykinson, 103-121.

PIETRZAK, Paulina, 2019: "The effects of students' self-regulation on translation quality", *Babel* 64 (5/6), 819-839.

PLATAFORMA DEL ESPAÑOL, 2016: *Proyecto VITAE (Estudio de viabilidad para la implantación de la traducción automática en la empresa)*, Madrid: Network Plataforma del español.

PYM, Anthony, 2010a: "Text and risk in translation", Spain: Intercultural Studies Group Universitat Rovira i Virgili Tarragona [<https://goo.gl/kUVjKc>].

PYM, Anthony, 2010b: "Using process studies in translator training: self-discovery through lousy experiments", *Copenhagen studies in language*, 135-155.

RAGNI, Valentina, Elisa ALONSO y Lucas NUNES VIEIRA, 2022: *Translation Productivity: Tools, Tracking, Ethics*, Institute of Translation and Interpreting, University of Bristol.

ROBERT, Isabelle, 2012: *La révision en traduction: les procédures de révision et leur impact sur le produit et le processus de révision*. Tesis doctoral, Universidad de Antwerpen, Bélgica.

ROBERT, Isabel S., Aline REMAEL y Jim J. UREEL, 2017: "Towards a model of translation revision competence", *The Interpreter and Translator Trainer* 11 (1), 1-19 [<https://doi.org/10.1080/1750399X.2016.1198183>].

ROJO LÓPEZ, Ana María, Paula CIFUENTES FÉREZ y Laura ESPÍN LÓPEZ, 2021: "The influence of time pressure on translation trainees' performance: Testing the relationship between self-esteem, salivary cortisol and subjective stress response", *PloSone* 16 (9) [<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257727>].

WAY, Catherine L., 2008: "Systematic assessment of translator competence: In search of Achilles' heel" en J. KEARNS (ed.): *Translator and interpreter training: Issues, methods and debates*, Continuum, 88-103.