

Universitat Autònoma de Barcelona
Departament de Traducció i d'Interpretació
Programa de Doctorat:
Teoria de la Traducció

La intervención pedagógica en la enseñanza
de la traducción *on-line*
- cuestiones de método y estudio empírico –

Tesis doctoral presentada por
Wilhelm Neunzig
y dirigida por
Dr. Ramon Piqué Huerta

Bellaterra, Barcelona, 2001

No hay ni puede haber
una ciencia de la traducción,
aunque ésta puede y debe
estudiarse científicamente.

Octavio Paz:
Traducción: literatura y literalidad.

Prólogo

Cuando a mediados de los ochenta el ordenador hizo su entrada en la antigua Escuela de Traductores e Intérpretes de la Universidad Autónoma de Barcelona (EUTI) en forma de un sólo *Secoinsa* de fabricación nacional, empezó para algunos de nosotros profesores la 'era informática': aprendimos a utilizar un programa de tratamiento de textos, el 'venerable *Wordstar*', lo que aprovechamos un colega, Mariano Solivellas, y yo mismo para editar en soporte electrónico un diccionario de fútbol multilingüe (corrían los tiempos del Mundial de Argentina), participamos algunos profesores de la sección de alemán en el desarrollo de un módulo de traducción automática alemán-español del programa Metal de la empresa Siemens (1988-1991) y nos interesamos por las posibilidades de utilizar este nuevo medio en la enseñanza de lengua y cultura y civilización alemanas, lo que, de algún modo, considero como la 'semilla' del presente trabajo. En el marco de un seminario impartido en 1988 por el Prof. Preben Späth de Aarhus (Dinamarca), se presentó en Barcelona un programa informático (CALIS) que permitía a los profesores diseñar ejercicios de autoaprendizaje para sus propios estudiantes, y algunos de nosotros quedamos entusiasmados ante el mundo de posibilidades que parecía ofrecernos ese nuevo medio en el campo de la didáctica de lengua y cultura y sociedad aplicadas a la traducción. Nos pusimos sin demora a trabajar, es decir, a elaborar ejercicios de autoaprendizaje, introduciendo en el ordenador simplemente los ejercicios que ya teníamos elaborados sobre papel. Pronto nos dimos cuenta que no íbamos por el camino correcto. Nos paramos y comenzamos a reflexionar (a partir de un análisis crítico de los programas de autoaprendizaje existentes) sobre una didáctica adaptada al nuevo medio, a elaborar un concepto propio que definiera, por un lado, la manera de implementar ejercicios y, por el otro, el espacio que debía ocupar este nuevo medio, juntamente con (y no en vez de) los medios más tradicionales, como soporte a la didáctica de lengua y cultura. Tras ello comenzamos a adaptar sistemáticamente nuestro concepto y elaboramos (ardua empresa) un *kit* de ejercicios dedicados a la enseñanza de cultura y sociedad alemanas. Elaborado ya un número razonables de ejercicios, el proyecto entró en una segunda fase marcada por la comprobación empírica del concepto desarrollado (aceptación del medio, comparación con otros medios didácticos, etc.), es decir, el medio se había convertido para nosotros en un instrumento de investigación en torno a la didáctica de lengua y cultura para traductores. Espoleado por los resultados positivos que arrojó esta fase experimental, me interesé por la posibilidad de elaborar ejercicios en el campo de la enseñanza de la traducción (que se presentaban mucho más complejos que los primeros), ya con el fin de utilizarlos también en la investigación empírica en el campo de la didáctica.

Empezó otra vez una fase de entusiasmo reflejada en una recopilación poco sistemática de una cantidad de datos e informaciones, para pronto darme cuenta que no iba por el camino correcto: estaba haciendo 'empirismo por el empirismo'. Me detuve a reflexionar sobre el papel que puede tener el enfoque empírico-experimental en la investigación traductológica y concretamente, sobre el role del ordenador en el marco de estos estudios, especialmente en vistas a la implementación de la enseñanza a distancia por Intranet o Internet, y sobre el lugar que le corresponde junto a otros métodos más tradicionales. En el transcurso de esta reflexión surgió rápidamente la necesidad de enmarcar estos instrumentos didácticos y de estudio empírico-experimental dentro de un pensamiento epistemológico más amplio aplicado al ámbito de la teoría de la investigación en traducción. Fruto de este estudio es la propuesta de un camino investigador adecuado a nuestro campo científico, el 'procedimiento transparente de investigación experimental en traducción', cuya bondad se evalúa mediante un trabajo empírico-experimental enmarcado justamente en la enseñanza de la traducción *on-line*, y en el que estudiamos las posibilidades que nos ofrecen las 'Nuevas Tecnologías'.

0. Introducción

El presente trabajo se compone, esencialmente, de dos partes: la primera va dedicada a reflexionar sobre cuestiones de método y epistemología en torno a la investigación traductológica y en la segunda presentamos un estudio experimental sobre la intervención pedagógica en la enseñanza de la traducción a distancia. Hemos decidido incluir en un apéndice (apéndice II.) un apartado que ofrece una visión sinóptica sobre el uso de las llamadas “Nuevas Tecnologías” en práctica y didáctica de la traducción y también en la investigación traductológica. Resaltamos en un apartado propio (apéndice I.) la validación experimental del Diferencial Semántico como instrumento de investigación en traducción, simplemente por lo sorprendente de los resultados obtenidos: ambos apéndices responden al concepto defendido a lo largo de este trabajo entorno a la transparencia de nuestra investigación.

En la primera parte (I.) nos centraremos en reflexionar sobre lo que hacemos para encontrar la ‘verdad’, cómo y con qué fin lo hacemos, es decir, discutiremos desde un punto de vista crítico y necesariamente sinóptico sobre los objetivos de nuestros estudios, nuestros enfoques metodológicos y procedimientos investigadores. Tras una introducción (1.) subrayamos la oportunidad de abrirnos a nuevos objetos y objetivos de investigación (2.), más allá del estudio de los textos traducidos y de los procesos de traducción e incluir el estudio de la adquisición de la competencia traductora, de las nuevas tecnologías de apoyo al profesional, de la recepción de los textos traducidos, de la mediación intercultural, etc. Realizaremos un breve repaso sobre el método de investigación (3.), poniendo especial énfasis en el antagonismo ‘teorización’ vs. ‘empirismo’ y expondremos nuestra visión crítica sobre el enfoque empírico-experimental positivista (4.) dictado por la investigación en ciencias naturales y sociales, para proponer un nuevo procedimiento investigador, marcado por la transparencia del proceso científico y centrado menos en la exactitud dictada por empirismo lógico y más en la relevancia de los resultados y la bondad experimental determinadas por el racionalismo y por el pragmatismo.

Se expondrán a continuación los problemas metodológicos (5.) más importantes que se nos presentan al plantearnos un planteamiento empírico-experimental en la investigación traductológica, con especial atención a las dificultades que representa para nuestros estudios el no disponer de instrumentos de recogida de datos y medición suficientemente fiables. En

este contexto se propondrá utilizar las ‘Nuevas Tecnologías’ como un nuevo instrumento de investigación.

El trabajo empírico-experimental que se presenta en la segunda parte (II.) obedece a diferentes propósitos: mostrar que el ‘procedimiento transparente de investigación experimental en traducción’ propuesto en la primera parte desde un punto de vista teórico es aplicable a la práctica investigadora, seguir la línea de investigación que desde hace años nos interesa sobre la aplicación del *feedback* pedagógico en la enseñanza de la traducción, es decir, estudiar las reacciones que provocan entre los alumnos las diferentes intervenciones pedagógicas por parte del profesor, para saber más sobre lo que hacemos aceptablemente y poder corregir conceptos que no llevan a los resultados deseados. Finalmente reivindicaremos la necesidad de elaborar nuevos conceptos y accesos pedagógicos adaptados a las ‘Nuevas Tecnologías’ para la formación de traductores.

Se planteará (2.) y justificará la relevancia (5.) del estudio, en base a las reflexiones expuestas en el marco referencial (3.) y en los estudios que sirven de antecedentes (4.) para esta investigación y describiremos de manera transparente (esperando que lo consigamos) todo el planteamiento y el desarrollo del experimento, con el fin de asegurar la posibilidad de ‘revisión intersubjetiva’ (*intersubjektive Nachvollziehbarkeit*) de los resultados de nuestra investigación (8), es decir, la inteligibilidad del procedimiento por parte de cualquier científico ajeno al proyecto en cuestión, como lo defienden numerosos epistemólogos. Presentaremos las hipótesis de trabajo (6.) y describiremos detalladamente el porqué de la elección de las variables experimentales (7.1), el porqué de la selección de los textos a traducir y de los sujetos para nuestra muestra, y detallaremos el proceso de formación de grupos experimentales y de control (7.2). Dada la falta de experiencias previas en este tipo de trabajo, hemos puesto especial énfasis en afinar los instrumentos de recogida de datos (7.2.7) y al diseño experimental (7.3), que, a pesar de todo, hemos tenido que modificar *ad hoc* (8.2.2.) para adecuarlo mejor al propósito del estudio.. Los mencionados apéndices I. y II., unas breves conclusiones generales (III.) y una bibliografía (IV.) cierran el trabajo.

Las partes teóricas han recibido una presentación un tanto particular, ya que los ejemplos, aclaraciones o referencias menos significativas para ilustrar los conceptos aparecen como pies de páginas (que a veces ocupan prácticamente la página entera). Hemos optado por este sistema para facilitar la lectura a todos aquellos que, para adentrarse en el texto, no necesiten o quieran prescindir de este tipo de apoyo y que deseen seguir la reflexión sin ser interrumpidos constantemente por ejemplos, remisiones o referencias bibliográficas, que

salpican el texto y que, en nuestra opinión, impiden una lectura fluida. Los ejemplos los hemos retirado preferentemente de trabajos de compañeros de la Universidad Autónoma de Barcelona y de demás Facultades de Traducción de España (ya sólo para resaltar que en el campo de la traductología este país “va bien”), de proyectos de investigación en los que hemos participado y de nuestros propios trabajos de los últimos años. Cuando se trata de ejemplos negativos no hemos querido citar autores concretos, pues el presente trabajo no da lugar para polemizar. Hemos preferido atenernos al concepto del ínclito psicólogo Skinner (1974: 27) que afirma: “No citaré fuentes. No discuto con los autores. De los ejemplos hago el mismo empleo que se hace de un manual del inglés.” En lo que se refiere a las citas, hemos decidido traducir las referencias en alemán que, dada nuestra formación, son obviamente las más numerosas, para que en el caso de que este trabajo cayese en manos de un lector no-germanoparlante, siguiera siendo comprensible. En lo que se refiere a la terminología utilizada en este trabajo hemos procurado ser coherentes y claros, aunque seguro que no hemos podido cumplir con aquello que nos canta Juan Ramón Jiménez: “inteligencia, dame el nombre exacto de las cosas, (...) que mi palabra sea la cosa misma, creada por mi alma nuevamente”.

En la recopilación bibliográfica solamente incluyimos las obras citadas, porque con los años que se tienen, se ha sufrido la influencia de un sinfín de ideas que, en definitiva, representan la manera de pensar propia de cada uno, obviamente sólo en lo que se refiere a la profesión. En la presentación hemos procurado atenernos estrictamente a las máximas de Grice y ser claros, concisos, ordenados, correctos, relevantes e informativos, pero, como suele ocurrir cuando deseamos respetar prescripciones, en la realidad nos encontramos ante contradicciones y tenemos que optar por quebrantar algunos de los axiomas (sólo cabe recordar las célebres exigencias de Savory en torno a “The Art of Translation”): hemos optado en las diferentes partes por repetir ideas esenciales para facilitar la lectura, pues creemos que múltiples ‘cf. supra’ o ‘cf. infra’ exigen una concentración desproporcionada por parte del sufrido lector.

Indice

Prólogo	i
Introducción	iii

I. Cuestiones de método y epistemología en la investigación traductológica

1. Reflexiones previas	1
2. Sobre el objeto y objetivo de la investigación en traductología	2
3. Sobre el método de investigación en traductología	9
3.1. El periodo 'pre-científico'	10
3.2. Teoretización vs. empirismo	12
3.3. Un enfoque sintetizador	15
4. Sobre la investigación empírico-experimental en traductología	19
4.1. Sobre la exactitud experimental	21
4.2. Sobre la pragmática experimental	24
4.3. Sobre la relevancia experimental	25
4.4. Sobre la bondad experimental	29
4.4.1. El procedimiento transparente de investigación experimental en traducción	31
4.4.2. El procedimiento transparente de investigación no experimental en traducción	32
5. Sobre el experimento en traductología	37
5.1. Sobre el objetivo experimental	37
5.2. Sobre el planteamiento experimental	39
5.3. Sobre el diseño experimental	41
5.4. Sobre los instrumentos de recogida de datos	46
5.4.1. Los instrumentos clásicos	47
5.4.2. Los <i>think-aloud-protocols</i>	48
5.4.3. El ordenador y las Nuevas Tecnologías	49
5.5. Sobre las variables experimentales	51
5.6. Sobre el análisis de los datos	54
6. Resumen	55

II. La intervención pedagógica en la enseñanza *on-line* de la traducción

1. Reflexiones previas	57
2. Encuadramiento del estudio	58
3. Marco referencial: el feedback pedagógico	60

4. Antecedentes	65
4.1. El programa 'Translt Tiger'	67
4.2. El proyecto 'Atril del Traductor'	69
4.3. El módulo 'Teoría i pràctica de la traducció'	73
4.4. El experimento 'El sitio de México'	75
5. Justificación de la relevancia del estudio	80
6. Hipótesis de trabajo	82
7. Descripción del experimento	82
7.1. Las variables experimentales	82
7.1.1. La variable independiente	83
7.1.2. Las variables dependientes	85
7.1.3. Las variables extrañas	85
7.2. Planificación del experimento	87
7.2.1. Tipo de clase a impartir	87
7.2.2. Selección de textos	88
7.2.3. Universo experimental y sujetos de la muestra	89
7.2.4. Formación de grupos	90
7.2.5. Informaciones e instrucciones	92
7.2.6. La pantalla del alumno.....	95
7.2.7. Instrumentos de recogida de datos	97
7.2.7.1. El objeto de estudio: los textos a traducir	97
7.2.7.2. El registro del proceso de traducción y de la administración del <i>feedback</i>	102
7.2.7.3. Valoración de la experiencia por parte de los alumnos: los cuestionarios	104
7.2.7.4. La actitud ante el texto a traducir: el Diferencial Semántico	107
7.3. Diseño experimental	110
7.4. Desarrollo del experimento	113
8. Resultados	114
8.1. Muestreo	114
8.2. Recogida de datos	117
8.2.1. Comentarios previos	117
8.2.2. Revisión del diseño experimental	118
8.3. Exposición de los resultados	122
8.3.1. Valoración 'objetiva' de la experiencia: las traducciones	123
8.3.1.1. Intervención: modelo de traducción	123
8.3.1.2. Intervención: feedback simple informativo	126
8.3.1.3. Intervención: feedback simple correctivo	127
8.3.1.4. Intervención: pro-alimentación y feedback elaborado	130
8.3.1.5. Intervención: feedback tradicional	134
8.3.2. Valoración subjetiva de la experiencia: los cuestionarios	135
8.3.3. Otros datos de interés	139
8.3.4. Valoración crítica del planteamiento experimental	142
8.3.5. Valoración crítica de los resultados	144
9. Resumen	146

Apéndice I. Validación experimental del Diferencial Semántico

0. Introducción	149
1. Presupuestos teóricos	149
2. Diseño del experimento	150
2.1. Selección de las escalas bipolares	150
2.2. Selección de textos	152
2.3. Probandos	152
2.4. Desarrollo del experimento	152
2.5. Hipótesis de trabajo	153
3. Resultados	154
3.1. Recogida de datos	154
3.2. Selección de las escalas a analizar	156
3.3. Análisis de los resultados	157
3.3.1. Configuración del DS	158
3.3.2. Discriminación entre tipos de textos	158
3.3.3. Valoración del texto en su globalidad	160
3.3.4. Diferencias entre tipo de lectores	161
3.3.5. Detección de la literariedad	162
4. Resumen	163

Apéndice II. Nuevas Tecnologías en investigación, enseñanza y práctica de la traducción

1. En la traducción profesional (Tradumática)	168
2. En la enseñanza de la traducción	172
2.1. La enseñanza asistida por ordenador	172
2.2. La enseñanza multimedia <i>on-line</i>	176
3. En la investigación traductológica	185
3.1. Análisis de corpora	186
3.2. Registro del proceso de la traducción escrito	188
3.3. Registro del proceso de documentación	192
3.4. Estandarización de <i>input</i> y <i>feedback</i> pedagógicos	
4. Resumen	194

III. Conclusiones

IV. Bibliografía

I. Cuestiones de método y epistemología en la investigación traductológica

1. Reflexiones previas

Cada enfoque de investigación con su correspondiente instrumentalario propone un camino para acceder a conocimientos (o verdades) que se refieren al campo científico en cuestión. En el campo de la traductología no puede existir un único planteamiento científico: nos movemos en un universo de problemas y cuestiones de extrema complejidad y la elección del procedimiento a aplicar dependerá del problema mismo y de la relevancia que éste tenga. Sin embargo, nos encontramos, simplificando altamente la cuestión fundamental, ante dos conceptos relativamente opuestos de plantearnos el método a seguir y, con ello, la metodología a utilizar: por un lado se opta por el planteamiento más ‘tradicional’ que adopta un enfoque deductivo-axiomático procedente de las ciencias filosóficas para *comprender* (de manera subjetiva) lo que ocurre y *prescribir* lo que debería ocurrir, un procedimiento que podríamos denominar *traductología filosófica* o aproximación hermenéutica (cuya metodología es principalmente el análisis de un *corpus* textual o la auto-observación) y a la que Gile (1998:70) se refiere cuando habla de “theoretical research which focusses on the intellectual processing of ideas”. En los últimos tiempos se opta (en el afán de parecer más “científicos”, de obtener el “truly scientific status” que postula Toury, 1995) por una metodología procedente de las ciencias experimentales y de las ciencias sociales (especialmente de la psicología, que a su vez adoptó este concepto de las ciencias naturales) para *explicar* (de manera objetiva) lo que ocurre o incluso llegar a *predecir* lo que ocurrirá, un concepto que denominaríamos *traductología nomológica* y cuya metodología es esencialmente empírico-inductiva o empírico-experimental. Aquí no queremos discutir las ventajas y desventajas de cada planteamiento, es obvio que existen problemas que resultan ‘paradigmáticos’ para el uso de uno u otro enfoque: si alguien se propone, por ejemplo, investigar en el campo de la traducción poética, difícilmente optará por un método empírico-experimental para llegar a la ‘verdad’. Si alguien desea diseñar, p.e., el puesto de trabajo óptimo para el traductor en una agencia de traducción, se decidirá, seguramente, por diseñar un experimento para recopilar los datos que necesite para la toma de decisiones.

El planteamiento empírico-experimental en traductología – al que dedicamos esencialmente el presente trabajo - es, como se sabe, un enfoque relativamente nuevo y es justamente esa

novedad la que dificulta mucho observar rigurosamente los postulados que han definido las ciencias experimentales y han recogido las ciencias sociales: las experiencias existentes en este campo son escasas, por lo que no podemos recurrir a ellas al formular las propias hipótesis de trabajo, diseñar el experimento, seleccionar los sujetos y definir grupos experimentales y de control, controlar las variables extrañas, es decir, los factores de influencia que pueden distorsionar los resultados y, especialmente, elegir los instrumentos con los que medir los parámetros que interesan y obtener datos a analizar.

El objetivo de esta primera parte del trabajo es apuntar los principales problemas epistémicos y metodológicos ante los que se encuentra la investigación, especialmente la investigación empírico-experimental, en el campo de la traductología. No se trata, sin embargo, de defender el método empírico-experimental como “el *Königsweg*, el ‘camino real’ para llegar a las verdades últimas” (Aschenbach, 1992: 185), ni menos aún de presentar el método empírico-experimental como un valor *per se*,¹ ni mucho menos proponer las ‘Nuevas Tecnologías’ como ‘panacea’ que resolverá los problemas a los que la investigación se enfrenta (como podría parecer al dedicar un capítulo entero de este trabajo a las “Nuevas Tecnologías en investigación, didáctica y práctica de la traducción”). Por ello hemos optado por introducir una breve reflexión epistemológica sobre el objeto, objetivo y método en los estudios traductológicos y sobre la aplicación del enfoque empírico-experimental ‘clásico’ en traducción, para evidenciar la necesidad de prescindir de todo dogmatismo ‘científico’ que no tiene cabida en nuestro campo, lo que no significa que no procuremos llegar, en cada momento, al mayor grado de exactitud metodológica posible.

2. Sobre el objeto y objetivo de la investigación en traductología

Un campo científico se define esencialmente por tener un objeto de investigación propio y diferenciado del de otros campos, lo que no implica que el objeto en cuestión no sea compartido en parte por ciencias afines, como en nuestro caso lo podrían ser los estudios culturales, la lingüística aplicada o la literatura comparada. El objeto de la ‘traductología’, o

¹ Compartimos la crítica de M. García-Landa (1995: 392) a este procedimiento cuando afirma que la traductología no debe concebir el método científico como lo hace la termodinámica, “tacitly conceived as an anonymous, not human or social but natural energy which is used, wasted, compressed, divided in a series of phases and obstacles with currents flowing through channels, all of it, presumably, at a cognitive subconscious level.(...) This naturalistic credo, which found an echo in a number of places like Trieste, insists on empirical research at all price, if possible of “natural” objects, like the brain and its irrigation patterns.”

‘ciencia de la traducción’, para atenernos a la denominación tradicionalmente más utilizada², es, como el nombre parece indicar, la traducción (el texto traducido), bien en su vertiente diacrónica (p.e., historia de la traducción), bien en su enfoque sincrónico (p.e., crítica de la traducción). Este concepto ha ido ampliándose, sin embargo, en el transcurso del tiempo, incluyendo, pese a que no exista un consenso general, entre otras cosas, el estudio del proceso de la traducción o de la función de la traducción.

En los textos clásicos que hablan de la traducción, los traductores, autores de estas reflexiones sinceramente deslumbrantes, suelen describir el método de traducción que ellos consideran el más adecuado para llevar a cabo su trabajo, pero no se plantean la traducción desde un punto de vista teórico, ni advierten sobre la necesidad de realizar una descripción científica del campo. El primer enfoque investigador atribuible a nuestro campo, que sepamos, procede de Laurentius Humphrey, un profesor de Oxford, que quiso dar una base científica al estudio de la traducción partiendo de un posicionamiento hermenéutico (*De ratione interpretandi libri III*, Basilea, 1559). No hay que olvidar que la traducción era uno de los principales objetos de estudio de la hermenéutica. Humphrey nos recuerda además que la palabra griega *hermeneia* significa también ‘traducir’. Este primer enfoque de la traductología tenía como objeto investigador la traducción de los textos clásicos en griego y latín, basándose en una interpretación dogmática y siguiendo las reglas derivadas de los ‘grandes diccionarios’ y gramáticas. Metodológicamente se trataba de analizar célebres traducciones para obtener pautas de cómo realizar ‘buenas’ traducciones y determinar así si una nueva traducción era ‘buena’ o ‘mala’. Este planteamiento investigador de analizar un *corpus* de traducciones (en este caso ‘buenas’ traducciones = traducciones reconocidas) con el objetivo de sacar conclusiones científicas (en este caso, para la hermenéutica) y prácticas

² No queremos reflejar aquí la discusión terminológica, fruto, sin duda, de un ‘problema de traducción’: el término *Übersetzungswissenschaft* definido por Schleiermacher (1813) se refiere al estudio de la traducción con una metodología científica y no a una ciencia que dicta como traducir ‘científicamente’ (lo que en alemán sería *wissenschaftliches Übersetzen*), como lo proponen Gerzymisch-Arbogast y Mudersbach (1998) en su libro sobre “los métodos científicos de la traducción”, en el que afirman que existen tres métodos científicos de la traducción, independientes pero interrelacionables, que los autores denominan ‘Aspectra’ (de traducción basada en aspectos), ‘Relatra’ (traducción basada en relaciones) y ‘Holontra’ (traducción basada en ‘holones’, es decir holística), que aplican después a la traducción poética, cosa que nos parece, por lo menos, cuestionable. (ver: Neunzig, 1999: reseña). Esta indefinición la refleja Octavio Paz cuando afirma (1971: 18): “No hay ni puede haber una ciencia de la traducción, aunque ésta puede y debe estudiarse científicamente”, cosa que apoyamos en toda su esencia.

En el presente trabajo utilizamos indistintamente ‘traductología’ y ‘ciencia de la traducción’, aunque en las citas en inglés aparezca repetidamente el término de *Translation Studies* propuesto por Holmes (1972).

(para los traductores) se viene aplicando en ciertas vertientes de la traductología moderna, que siguen teniendo, y parece bien lógico, el texto traducido como objeto de estudio.³

El principal objeto de la investigación traductológica continúa siendo efectivamente – y cabía esperarlo - la traducción, partiendo de la premisa de que existe una relación determinada entre un texto y su traducción. Mariano García-Landa (1995: 388) lo sintetiza en pocas palabras: “La primera y única cuestión a la que la traductología debe responder es el porqué un texto Tt, escrito en español, debe considerarse como una ‘traducción’ de este otro texto aquí To, escrito en inglés. La única diferencia entre Tt y To es la lengua.” o como lo expresa Wilß (1988: 64): “Su interés especial (el de la ciencia de la traducción) se concentra en la cuestión de cómo debe operarse lingüísticamente para garantizar la integración de los textos en el idioma original y en el idioma meta, y neutralizar las divergencias estructurales interlingüales de una manera adecuada.” Este restringido concepto lingüístico, merece, sin embargo, que se amplíe: W. Koller incluye el proceso de la traducción entre los objetos de investigación que engloba “el traducir como proceso de la reproducción por escrito de un texto presentado por escrito en otra lengua y la traducción como resultado de este proceso.” (Koller, 1983: 89), la cara de Jano a la que se refiere Wilß (1988:69): “(La ciencia de la traducción), por una parte es la investigación de un proceso, y como tal es una ciencia prospectiva (...) Por la otra es una investigación de resultados, y como tal una ciencia retrospectiva.” Holmes apunta que la traductología debe comprenderse “as a collective and inclusive designation for all research activities taking the phenomena of translating and translation as their basis or focus.” (cit. en Holmes, 1988: 71). El objeto de investigación de Reiss y Vermeer se abre a la interpretación: “El objeto es la traslación. Constituye el proceso y el producto (el *translatum*), incluyendo la interdependencia entre ambos” (Reiss/Vermeer, 1996: 2) y “La traslación es el hiperónimo de traducción e interpretación (Reiss/Vermeer, 1996: 6). Mona Baker (1997) define en su *Encyclopedia of Translation Studies* el objeto de la traductología moderna de una manera relativamente amplia:

“Translation studies is now understood to refer to the academic discipline concerned with the study of translation at large, including literary and non-literary translation, various forms of oral interpreting, as well as dubbing and subtitling. Translation studies

³ En traducción literaria dependemos en gran medida del análisis del texto traducido, pues no es viable observar al traductor literario durante el proceso de elaboración de la traducción. En este campo, Helena Tanqueiro (1999a, 2000) sugiere un camino, a nuestro parecer, muy interesante: analizar textos traducidos por el propio autor (autotraducciones), y textos literarios en los que los autores realizan “tareas de traductor”, como son traducciones acompañadas y supervisadas por el autor (“co-autoría”), “obras situadas por un autor bilingüe y bicultural en el entorno lingüístico diferente al de la lengua y cultura del texto original”, o bien obras de viaje o escritas directamente para un público extranjero.

is also understood to cover the whole spectrum of research and pedagogical activities, from developing theoretical frameworks to conducting individual case studies (...)"

Dentro de los objetos de estudio se han incluido también cuestiones sociológicas y políticas (por ejemplo: Lambert, 1991, 1995) y también psicolingüísticas y psicológicas, como el 'abrir la *black box*' ("Lo que ocurre en la cabeza de los traductores") o investigaciones sobre la creatividad (p.e., Kußmaul, 1999) o la memoria (p.e. Bajo, 1999), el papel de la traducción en la didáctica de las lenguas⁴ y hasta la enseñanza de segundas lenguas para traductores (Berenguer, 1996).

El objeto de estudio define implícitamente los objetivos de la investigación en un campo. Si, como afirma Willß (1988: 78), "el objetivo de la traducción es el de establecer una comunicación entre los miembros de diferentes comunidades lingüales", entonces es lógico concluir que "a la ciencia de la traducción le corresponde proporcionar un instrumental conceptual y metodológico con cuya ayuda se haga posible una descripción objetiva de una sincronización interlingüística de textos." Esta concepción lingüística de los objetivos se ha visto ampliada basándose en reflexiones como, p.e., la de Hatim y Mason: "What is needed is systematic study of problems and solutions by close comparison of ST and TT procedures. Which techniques produce which effects?" (Hatim & Mason, 1990: 3), o bien la de Holmes: "Translation studies has two main objectives: (1) to describe the phenomena of translating and translation(s) as they manifest themselves in the world of our experience, and (2) to establish general principles by means of which these phenomena can be explained and predicted." (Holmes, 1988:71). Ya en 1978 Walter Koller, ferviente defensor del enfoque lingüístico, hace una recopilación amplia de las diferentes tendencias de la traductología en aquellos años y clasifica los objetivos en 8 áreas. Koller (1978: 97-101) afirma que

- el objetivo de la teoría de la traducción debe consistir en tornar inteligible el proceso de la traducción y aislar los factores y condicionamientos que lo constituyen;
- la ciencia de la traducción contrastiva y lingüística debe desarrollar las bases teóricas para la descripción de las relaciones de equivalencia, buscar equivalencias de traducción a nivel sintáctico, semántico y estilístico, debatir los problemas de traducción entre dos

⁴ "Esta práctica fue muy cuestionada en los últimos años y casi desapareció de la enseñanza de las lenguas modernas. Sin embargo (...) en la actualidad parece haber una revitalización de la traducción en la enseñanza de lenguas." (Carbonell, 1999: 21) (ver también: Neunzig, 1994).

lenguas, estudiar las fuentes de error y describir los procedimientos de traducción a nivel léxico, sintáctico y estilístico⁵;

- la traductología textual debe realizar una descripción sistemática de traducciones entre dos lenguas, basándose en las características de los estilos, los textos y las lenguas, desarrollar modelos para el análisis de discurso aplicado a la traducción, describir las convenciones textuales y elaborar teorías de la traducción para cierto tipo de texto;
- la crítica de la traducción debe obtener criterios científicos para evaluar traducciones;
- la traductología aplicada debe desarrollar y mejorar los medios de apoyo al traductor (diccionarios, etc.);
- la rama de la traductología histórica tiene como fin la documentación de la discusión en torno a la traducción a lo largo del tiempo; y
- la didáctica de la traducción debe ocuparse en encontrar una metodología específica para el campo.

Esta enumeración de Koller sigue, sin duda, teniendo vigencia, y ha sido ampliada en los últimos tiempos conforme han ido apareciendo nuevos enfoques, pero en nuestra opinión, entre los objetivos destacados de la investigación traductológica actual deberían encontrarse por un lado, los estudios encaminados a potenciar y optimizar la didáctica y enseñanza de la traducción, pues el esfuerzo investigador no corresponde a la importancia que ha adquirido esta disciplina⁶, no solamente en España, por la multiplicación de las facultades que ofrecen la carrera de traducción e interpretación, sino también en los demás países coincidiendo con la globalización de la información⁷; y por el otro lado, la investigación encaminada a valorar

⁵ La comparación entre original y traducción tiene en la traductología moderna diferentes objetivos que Wilß (1988: 32) resume de la siguiente manera: 1) la comparación del texto original y la traducción bajo el aspecto crítico – como lo propone, p.e. Koller; 2) la comparación de un texto original con traducciones a diversos idiomas (comparación multilateral de traducciones) con objeto de averiguar las similitudes y diferencias estructurales multilingües – como lo realiza Wandruzka; 3) la comparación de diferentes traducciones del mismo texto original, elaboradas por diferentes traductores, a un solo idioma meta, con el fin de objetivar y sistematizar el análisis de errores y la crítica traductorial – como lo persigue el propio Wilß.

⁶ Hurtado Albir (1999: 10) pone el dedo sobre la llaga: “La investigación en didáctica de la traducción se encuentra a años luz de la que se ha efectuado en otras didácticas”.

⁷ La reflexión y la investigación sobre la manera óptima de transmitir el saber de una generación a otra adquiere especial relevancia en aquellos campos científicos (entre los que se encuentra sin duda la traducción) en los que la realización de una tarea específica implica la aplicación de conocimientos declarativos y, sobre todo, operativos. Amén de gran cantidad de comunicaciones de dudoso valor científico en actas de congresos y obras de tipo “manual de traducción” con fines autodidactas (excepción hecha del libro de Hönig y Kußmaul *Strategie der Übersetzung* (1984) que es, en nuestra opinión, sencillamente bueno, de un libro de ejercicios de traducción inversa alemán – español que consideramos muy apropiado (Latorre-Pallares et al. 1988) o de algunas

las nuevas tecnologías (traducción automática, enseñanza *on-line* -el tema de la segunda parte del presente trabajo-, utilización de Internet como apoyo al traductor, etc.) y su aportación a la enseñanza y práctica de la traducción, con el fin de proponer pautas para una utilización responsable y evitar su aplicación indiscriminada.

Aquí no hay lugar para plantearse una redefinición del objeto y objetivo de nuestra investigación (y, en consecuencia, de nuestra formación y profesión), pero creo que sería necesario que un grupo cualificado de traductólogos y profesionales reflexionase sobre esta cuestión para esbozar un objeto de estudio que abarque no sólo el texto traducido y el proceso que realiza el traductor y que define la traducción, la adquisición de la competencia traductora, los recursos de apoyo al profesional de la traducción, la recepción del texto traducido y la influencia de las traducciones sobre la cultura receptora, sino también todo lo que engloba y representa la mediación entre lenguas y culturas y las implicaciones que de ello se desprenden. Nos apoyamos en la siguiente reflexión:

- El objeto de la investigación suele ir mucho más allá de lo que parece abarcar la denominación del campo científico mismo: la 'biología' por ejemplo, parece que tenga que limitarse a describir 'animales y plantas', pero es para los biólogos implícito que incluyan enfoques veterinarios, medioambientales, etc., en sus estudios, por lo que no parece tener lógica que la traductología se autolimita los objetos de estudio que van marcados por la propia denominación.

- Elegir un objeto amplio subraya el carácter esencialmente interdisciplinario de nuestra aportación científica. El enfoque multidisciplinario en las ciencias implica justamente una ampliación del objeto a investigar. En nuestro caso se trata de estudiar no sólo lo que directamente concierne a la traducción, sino también lo que la envuelve y lo que se desprende del hecho de que existan múltiples lenguas y culturas. El seguimiento, p.e., de una obra literaria no es necesario que acabe con 'el texto final' en diversas lenguas, sino puede abarcar también. p.e., la aceptación, la recepción social o la influencia de la traducción

propuestas más recientes, como, p.e., Pilar Elena, 2001), encontramos las "reflexiones sobre la aplicación didáctica" como una especie de anexo en obras sobre teoría de la traducción, recopilaciones de artículos más bien teóricos sobre aspectos puntuales (p.e., García Izquierdo / Verdegall, 1998; Hurtado Albir, 1994). El libro de Hurtado Albir *Enseñar a traducir* (1999) propone un método global a seguir en nuestro trabajo docente y proporcionar una especie de primera guía orientativa (destinada, seguramente, a profesores principiantes) que trata casi todos los aspectos de la formación de traductores e intérpretes de manera práctica y estructurada.

en la cultura meta, un tema en su esencia sociológico (como lo propone, entre otros, José Lambert, 1991).

- No nos debe desanimar lo que Wilß (1988: 77) apunta sobre el proceso de traducción: que no es puramente lingüístico, sino socio y psicolingüístico, pero que este enfoque dificulta seriamente una representación exhaustiva. Las dificultades que apunta Wilß son justamente los problemas inherentes de nuestro campo científico y son, en realidad, lo que hace interesante nuestra investigación.

- El objetivo de la investigación traductológica no puede consistir meramente en una emulación o adaptación a nuestro estudio de los objetivos propios de otros enfoques. No se trata de adaptar nuestros objetivos a los de las ciencias filológicas (que buscan esencialmente describir y entender fenómenos propios de su campo) o a los de las ciencias naturales (que buscan esencialmente una relación causa-efecto) o a los de las ciencias sociales (que buscan esencialmente predecir un comportamiento futuro). No se trata de buscar relaciones causales de tipo “si hacemos tal y tal cosa, obtendremos tal y tal resultado” o “para obtener tal y tal cosa debemos emprender tal y tal camino”⁸, no se trata, en definitiva, de ver si una teoría traductológica puede tener un valor predictivo en el sentido planteado por Dancette y Menard (1996): “¿Se puede predecir que si un sujeto aplica una serie de reglas y lleva a cabo una serie de operaciones, comprenderá y traducirá correctamente un texto?”⁹. Se trata de buscar relaciones esencialmente finales en el sentido de: “para llegar a nuestro objetivo existe por lo menos la opción de plantearnos tales y tales caminos”, o, mejor, accionales: “para llegar a tal y tal resultado, hemos llegado al convencimiento que se puede hacer tal y tal cosa.” El objetivo de nuestros estudios derivado de nuestro objeto de investigación podría ser pues, muy generalizado, estudiar las condiciones y buscar caminos de optimizar la transmisión de la información (mediación interlingual) y de asegurar la comunicación entre culturas (mediación intercultural), como podría ser la aculturación e inmersión lingüística de inmigrantes y refugiados en nuestra sociedad..

⁸ Coincidimos con Gabriele Harhoff (1991) cuando comenta al respecto: “Las limitaciones que impiden sistematizar, por un lado, las divergencias que existen entre diferentes idiomas y, por el otro, las condiciones en las que se elaboran textos y sus funciones, significan que la traductología no puede indicar al traductor el “camino ideal”, cuyo seguimiento llevaría a una buena traducción.”

⁹ Dancette y Menard niegan, con toda la razón, esta posibilidad de predicción, pero creemos que aquí habríamos de matizar y no descartar esta línea de investigación en el campo de la didáctica de la traducción, pues podrían existir ciertas relaciones causales (en algunas tareas y aún por descubrir) entre un cierto *input* pedagógico y los resultados observados.

Los objetos de estudio de la traductología y sus objetivos investigadores no apuntan, pues, esencialmente a una descripción y control del mundo (como lo hacen las ciencias naturales), ni del comportamiento humano (ciencias sociales), ni al análisis o a la interpretación de una intervención real de los humanos (ciencias históricas, jurídicas, filológicas), sino que representan, en definitiva, la búsqueda de un estado ideal, resultado potencial de la intervención humana (cosa que nos acerca a las ciencias pedagógicas).¹⁰ Todo ello requiere, pues, una propia forma de abstracción teórica y una adaptación del método y de la metodología de investigación a nuestros fines.

3. Sobre el método de investigación en traductología

El objetivo de todas las ciencias es, al fin y al cabo, la ampliación y confirmación de los conocimientos de cada área y hay esencialmente dos caminos para ello¹¹: la inducción (el método inductivo, que se basa, para simplificarlo, en la generalización de hechos observables y se relaciona normalmente con la interpretación de datos cuantitativos) y la deducción (el método deductivo, que formula conclusiones derivadas de premisas, axiomas, postulados, principios o teorías a confirmar en la práctica, relacionado con datos cualitativos). El método inductivo se suele asociar con el empirismo, para el que la fuente de todo conocimiento es lo que se puede experimentar mediante los sentidos, es decir, lo 'observable' y el método deductivo con el racionalismo, para el que la fuente de todo saber es la razón, la inteligencia que 'observa' lo 'evidente'. Como era de esperar, también en traductología encontramos defensores de ambos enfoques, lo que no significa para nosotros que el uno sea más 'científico, más válido que el otro.

¹⁰ Entre conclusiones de las "I Jornadas Empírico-experimentales en Traductología", destacamos (Neunzig / Orozco, 2001): "Más allá del debate acerca del método empleado, del diseño experimental o de los instrumentos de medida utilizados para obtener conocimientos sobre el fenómeno de la traducción, una de las discusiones más férreas en la actualidad se basa en el objetivo final de las investigaciones, es decir, una vez se tienen conocimientos sobre el fenómeno de la traducción, hay que determinar cuál es su utilidad, si describir lo que ocurre en la realidad, o presentar un modelo utópico que dictamine la manera en que se debería traducir".

¹¹ Amén de planteamientos dogmáticos o meras especulaciones, que a veces se esconden detrás de enfoques denominados 'pragmáticos'.

3.1. El período 'pre-científico'

En su periodo 'pre-científico' - denominación utilizada entre otros por Klaus Kaindl (1997), que no necesariamente compartimos, y que se refiere a la fase anterior al reconocimiento de la traducción como ciencia -, la 'traductología' se centraba más bien en reflexiones introspectivo-filosóficas de traductores sobre lo que representaba su 'oficio' o su 'arte' y comentarios filosófico-filológicos –“essay-type reflections”, en palabras de Gile (1998:70) - redactados por ilustres personalidades (del mundo de la literatura o de la ciencia) sobre lo que sería una buena traducción o un buen traductor, o bien sobre la imposibilidad de realizar buenas traducciones.

Aquí no cabe reseñar los múltiples escritos realizados a lo largo de la Historia de la Traducción¹², pero sí un ejemplo que en mi opinión muestra una gran similitud en su planteamiento metodológico con algunas de las aportaciones (pre-)empíricas que siguen produciéndose hoy en día¹³: se trata de un análisis crítico (y muy personal) de la traducción de una obra, lo que hoy en día denominaríamos un '*case study*'. En su discurso "De la Traduction" (1635), el académico francés Claude-Gaspar Bachet de Méziriac crítica la traducción de Plutarco al francés realizada por Amiot (Jacques Amyot), afirmando haber encontrado más de dos mil pasajes - lo que prueba con innumerables ejemplos - que han "pervertido" el sentido del original. Atribuye los errores a que a Amiot le faltan conocimientos literarios (supuestamente, no ha leído ni a Homero), lingüísticos, mitológicos e históricos: "Étant tout évident qu'Amiot n'avoit qu'une fort légère teinture des lettres humaines" y no sabe ni de botánica, ni de zoología, ni de matemáticas, ni de aritmética, ni de música, ni de astronomía, ni de geografía¹⁴. Exige que el traductor se atenga estrictamente a tres puntos:

¹² Existen gran cantidad de buenas antologías sobre textos históricos, como, por ejemplo, las de Vega, Santoyo; Robinson; Störig; Lefevere; Bacardí / Fontcuberta / Parcerisas; Gallén et al.

¹³ Sólo con hojear los índices de revistas o actas de congresos vemos muchas aportaciones que llevan títulos como: "Translating (nombre del escritor) into (lengua)", "Las traducciones de (nombre del traductor)", "La traducción de (obra): un análisis descriptivo – comparativo" o "The translation of (obra): A Pragmatic Approach to Literary Translation", etc.

¹⁴ Aprovecho la oportunidad para subrayar este postulado (implícito en el discurso de Bachet de Méziriac) que aparece a lo largo de toda la historia de la traducción, defendido, p.e., por Novalis (1798), que exige que el traductor tenga mucha erudición, o por el ya citado Laurentius Humphrey que exige, de futuros traductores "primeramente adquirir los mejores conocimientos sobre todas las cosas divinas y humanas, para que el intérprete conozca las ciencias y las disciplinas de las muchas e importantes cosas." (cit. en Geldsetzer (1994: 129), algo que, dicho sea de paso, sigue estando en vigor, como bien apunta Miguel Ángel Vera (2000: 76): "El traductor, se ha dicho con frecuencia, es, debe ser un hombre universal de saber enciclopédico, saber de todo sin

no añadir nada a lo que dice el autor (“addition superflüë, cele que ne sert à rien & n’apporte au discours ni plus d’ornement, ni plus de clarté”); no omitir nada de lo que dice y no realizar ningún cambio que pueda alterar el sentido. Este ejemplo, como la mayor parte de las aportaciones históricas, trata sobre cuestiones que hoy en día siguen siendo controvertidas y lo hace desde un enfoque pre-empírico - empírico entendido en su acepción epistemológica, es decir, basado en la observación sistemática o experimental; ‘empíricos’ se denominan aquellos métodos que tienen como objetivo describir fenómenos que van más allá de un mero análisis lógico o categorial (Bayer, 1992: 37)¹⁵ y formulan al respecto normas prescriptivas basadas en la experiencia propia¹⁶ sobre lo que los traductores deberían ser, saber, hacer o dejar de hacer¹⁷ o reflexiones sobre la imposibilidad teórica de presentar una traducción adecuada.¹⁸

que apenas le hayan enseñado nada.” Este postulado se tendría que tener presente en los debates sobre la reforma del plan de estudios de traducción e interpretación, lo que sostenemos y argumentamos en nuestra ponencia: “¿Traductores especializados o especialistas en traducción?”(Kreutzer, Neunzig, 1997: 115)

¹⁵ No olvidemos, sin embargo, que la palabra ‘empirismo’ viene del griego *empeiria* que significa ‘saber basado en la experiencia’.

¹⁶ El planteamiento especulativo-prescriptivo sigue estando en boga, especialmente en el ámbito de la didáctica de la traducción, con comunicaciones de tipo “lo que hago yo en clase y por qué me sale tan bien y que todos tendrían que tomar como ejemplo a seguir”, cosa que, en mi opinión, carece de sentido dadas la amplia gama de posibilidades investigadoras que hoy se nos han puesto a disposición.

¹⁷ Cuando la introspección basada en la propia experiencia traductora lleva a formular axiomas prescriptivos sobre cómo se tiene que traducir, es lógico encontrarse ante afirmaciones contradictorias. Para no citar siempre a San Jerónimo o a Cicerón, citemos a Maimónides de Córdoba que en su carta a Ben Tibbon (1199) ya habla de la modulación, la omisión y ampliación cuando afirma: “El traductor debe, sobre todo, aclarar el desarrollo del pensamiento, después escribirlo, comentarlo y explicarlo de modo que el mismo pensamiento sea claro y comprensible en otra lengua. Y esto sólo se puede conseguir cambiando a veces todo lo que le precede y le sigue, traduciendo un término por más palabras y varias palabras por una sola, dejando aparte algunas expresiones y juntando otras.”(cit. en Vega, 1994: 87).

Justamente todo lo contrario lo sostiene, p.e., el francés Pierre Daniel Huet, el autor de una herméutica para la traducción (*De interpretandi libri II*, 1661), que exige que el traductor “no cercene el carácter del autor mediante la omisión de algún detalle, ni lo complete mediante añadidura alguna, sino que lo presente en su totalidad y en todo momento tal como aquél es, de la forma más fiel posible.”(cit. en Geldsetzer, 1994: 130).

¹⁸ Un bonito ejemplo de la dificultad que plantea expresarse sobre la cuestión de la intraducibilidad encontramos en la carta que escribe v. Humboldt al traductor de Shakespeare al alemán August Wilhelm Schlegel (1796). Afirma por un lado que “toda traducción me parece sencillamente un experimento para resolver una tarea imposible. Porque toda traducción naufragará en uno de los dos arrecifes, o el de atenderse demasiado al original a costa del buen gusto o del idioma de su nación, o el de atenderse demasiado a las peculiaridades de su nación a costa de su original. El término medio no solamente es difícil, sino realmente imposible.”, pero defiende poco más abajo todo lo contrario: “No es atrevido afirmar que en cada idioma, inclusive en los dialectos más rudimentarios (...) se puede expresar todo: lo más sublime y lo más bajo, lo más fuerte y lo más tierno. (...) El don natural para el idioma es general y lleva dentro de sí la clave para comprender todos los idiomas”(cit. en Wilß, 1988: 40-42).

3.2. Teoretización vs. empirismo

También los primeros modelos teóricos - reconocida ya la traductología como ciencia - se basan en conceptos especulativos¹⁹ que desembocan a menudo en suposiciones prescriptivas y a veces arbitrarias, resultado de reflexiones introspectivas, apoyadas en ejemplos que muchas veces nos parecen aleatorios o rebuscados y que han dado lugar a que “la teoría de la traducción se perdiera en innumerables modelos o esquemas lo que la convierte en una ‘translatosofía’ como lo indica Koller.” (Kvam, 1996: 128). Holmes (1988: 101) remarca al respecto:

“Many of the weaknesses and naiveties of contemporary translation theories are a result of the fact that the theories were, by and large, developed deductively, without recourse to actual translated texts-in-function, or at best to a very restricted corpus introduced for illustration rather than for verification or falsification.” y postula: “If and when we ever do arrive at a comprehensive translation theory which meets the rigorous requirements of a true scientific theory explaining the nature of all the phenomena to be considered, that theory—for all science's desire for the elegance of simplicity—will be much more complex than any that has been presented up to now (...)”

Pero se presentaron modelos mucho más complejos, mucho más elaborados y coherentes, epistemológicamente fundamentados y que dieron lugar a las grandes ‘escuelas de traducción’. En términos de la sociología de la ciencia estos modelos teóricos trataban de abordar las cuestiones que plantea la traducción desde planteamientos procedentes de ciencias afines para llegar (deductivamente) a describir el espacio que debería ocupar nuestra nueva ciencia e ir emancipándose poco a poco (especialmente de la lingüística) como área de conocimiento propia y así poder definir un propio objeto de investigación. Aquí nos encontramos los ‘clásicos’ planteamientos, como los enfoques lingüísticos (Newmark,

No queremos desaprovechar la oportunidad de transcribir la reflexión de Otto Hade (1968) sobre la cuestión de la ‘intraducibilidad que nos parece sencillamente certera. Kade se propone: “considerar la cuestión de la traducibilidad también como un problema ideológico. Tal concepto de la intraducibilidad radica en la filosofía idealista. La negación de la traducibilidad presupone una valoración subjetiva de los distintos idiomas; porque, al aseverar que no es posible una traducción equivalente, asevero a la vez que un idioma (o sea el al que se traduce) no puede expresar lo que ya se expresó en otro (o sea el del que se traduce). Puesto que no es posible imaginarse el idioma desprendido de su portador (la comunidad lingüística), lo anterior implica una valoración del portador, y nos encontramos en el mejor de los caminos hacia una ideología reaccionaria racista.”

¹⁹ Un gran peligro para la traductología actual reside, en nuestra opinión, en el hecho de que muchas conclusiones ‘teóricas’ no van marcadas como resultado de meras especulaciones, pero que pretenden tener carácter científico, solamente porque incluyen citas y más citas de ‘autoridades’ (como pueden ser Whorf o Freud, Lacan o Derrida, Ronald Barthes o Umberto Eco, Newmark o Reiss, etc.), a menudo sacadas del contexto para que ‘casen’ en la especulación presentada y la eleven a rango de teoría.

Koller, Wilß), la adaptación a la traductología de la teoría de la información (Kade), el concepto dinámico de la traducción de Nida, la *théorie du sens* de Seleskovitch, la teoría de la acción adaptada a la traducción por Holz-Mänttari, el funcionalismo de Reiss y Nord, la neo-hermenéutica de Ladmiral, la tipología (Reiss) y la prototipología (Snell-Hornby) de textos, la *Skopostheorie* de Vermeer y un largo etc.²⁰

La dificultad que suponía comprobar a nivel pragmático la validez de estos planteamientos especulativo-deductivos²¹ y una cierta falta de rigor metodológico en la investigación desembocó en un rechazo de esta metodología por parte de muchos investigadores que le tachaban de “personal theorizing” y que proclamaban que el único camino científico era investigar casos concretos sin basarse en modelos preconcebidos, siguiendo la metodología empírica utilizada en las ciencias naturales: partiendo de una aproximación inductiva al hecho, la traductología alcanzaría el *status* científico que le corresponde. El empirismo “constitutes the subject matter of a proper discipline of Translation Studies is (observable and reconstructable) facts of real life rather than merely speculative entities from preconceived hypotheses and theoretical models”, como lo exigen Toury (1995:1) o Daniel Gile (1990: 29): “Scientific Investigation is primary based on FACTS” (mayúsculas del autor), al que no le interesan teorías o hipótesis: “Systematic observation of reality is a value scientific act *per se* (Gile 1991, 166)²². Este concepto científico que Chalmers denomina “naiv-induktivistisch” (cit. en Kaindl, 1997: 232) parte de que toda investigación científica debe recopilar datos a partir de la observación sin el corsé de modelos teóricos (que impiden la búsqueda de la verdad

²⁰ El afán de dar un carácter ‘científico’ a las teorías especulativas se concreta especialmente en modelos que adoptan un simbolismo que recuerda al de las ciencias exactas. Mientras que fórmulas como la de H.J. Vermeer: $Trl. = f(Sk)$ muestran “la elegancia y simplicidad” exigida por Holmes, hay autores que parecen querer “rizar el rizo” formalista, como el *General Model of Translation* que presenta Sergio Viaggio (1998: 192):

$$\begin{aligned} W^Z Yy \cdot EPHI^{k_0} &\rightarrow [Fo (Xm^L, Sm^H, Vm^R, Jm^Q)CmEm]G^{PM}VHtm \leftrightarrow U^Z \cdot EPHC^{k_0} \rightarrow \\ (W^Z Yy \cdot) EPHI^{k_i} &\rightarrow [Fi (Xm^L, Sm^H, Vm^R, Jm^Q)CmEm]G^{PM}VHtm + n \leftrightarrow U^Z \cdot EPHC^{k_i} \end{aligned}$$

²¹ La bondad de un planteamiento teórico, sin embargo, se puede comprobar, en nuestra opinión, indirectamente, p.e., en la aplicación de sus postulados en la didáctica. El modelo reflectivo-especulativo de Neunzig/Presas (1994) sobre el papel del traductor dentro del proceso traslatorio y basado en el concepto funcional de la traducción nunca ha sido validado empíricamente, pero ha servido de base para desarrollar una propuesta dirigida a la didáctica (Presas/Neunzig, 1998).

²² D. Gile relativiza su posición radical, afirmando (1995) que la investigación científica llega a menudo a conclusiones análogas a las de la teoretización intuitiva, pero a costa de más esfuerzo y de un proceso más largo, sin que los resultados obtenidos sean siempre más ‘verdaderos’ y más útiles que los obtenidos por reflexión y, más tarde (1998:70), cuando se refiere a la polaridad entre la investigación teórica y empírica: “This distinction refers to different relative weights in a bipolar activity, not to the existence of of two separate paradigms, one ignoring theory and the other ignoring data.

objetiva, pues en éstos influyen expectativas y opiniones personales del investigador) para llegar a formular leyes o teorías de las que se puedan deducir afirmaciones concretas.²³ Ya en el año 1968, el gran sociólogo Jürgen Fijalkowsky apunta en su tan citado artículo sobre el concepto de la teoría: “El concepto empirista de la teoría no se merece ni este nombre. Los defensores de este tipo de procedimientos empíricos (...) opinan, que la base de toda ciencia es un inventario exacto de la experiencia y una descripción sin prejuicios ni interpretaciones de la realidad. (...) Pero la reflexión nos dicta que toda recopilación de datos necesita una cuestión inicial y toda descripción categorías sobre cuyo valor epistemológico resulta imprescindible meditar para evitar que la recopilación se torne irrelevante.” La traductología moderna acepta esta posición: entre conclusiones de las “I Jornadas Empírico-experimentales en Traductología”, un seminario que reunió muchos de los principales proyectos de investigación del momento y que tuvo lugar en Barcelona en junio de 1999, destacamos (Neunzig / Orozco, 2001):

“En cuanto a la metodología de la investigación, existe la necesidad de describir un paradigma propio que optimice las aportaciones de los diferentes enfoques, esencialmente el inductivo y el deductivo. Por un lado, no podemos seguir solamente el camino inductivo, es decir, recoger una serie de datos empíricos y analizarlos sin un objetivo concreto, porque de este modo no se llega a conclusiones determinantes ni a resultados generalizables. Sin embargo, tampoco podemos prescindir del enfoque inductivo, dado que la única manera de llegar a conocer muchos de los factores que intervienen en el fenómeno de la traducción, hasta ahora desconocidos, es observar la realidad, es decir, realizar pruebas y analizar lo que ocurre durante el proceso traductor. De esta forma podemos llegar a atisbar elementos que antes ni siquiera sospechábamos que fueran relevantes en el modelo de traducción de partida. Por otro lado, no podemos perder de vista que en nuestra disciplina estamos estudiando un fenómeno sumamente complejo que resulta de la combinación de numerosos factores, conocimientos, habilidades y aptitudes que se actualizan de forma diferente según el acto de traducción al que se enfrenta el traductor. Esta complejidad nos obliga a formular teorías e hipótesis sobre cómo se desarrolla el proceso traductor o el fenómeno concreto que queremos observar de forma empírica, y, por lo tanto, es necesario incluir en la metodología de la investigación el enfoque deductivo.”

3.3. Un enfoque sintetizador

²³ En su reflexión sobre la ética científica, Noretta Koertge apunta (1994: 410) certeramente: “Existe un mito inductivista según el cual todos los hechos (*facts*) tienen el mismo valor epistémico. En verdad, el interés que suscitan estos *facts* no va más allá del interés de la teoría que quieren confirmar o rechazar. Es cuestión de ética profesional que el científico rechace la ‘investigación trivial’ y que se dedique a buscar respuestas a los verdaderos problemas que le plantea su especialidad.”

Esta primacía del empirismo, especialmente de la investigación empírico-experimental llevada a cabo principalmente por la vertiente psicolingüística de la traductología, que ha adaptado con gran entusiasmo la metodología y el instrumental procedente de la investigación psicológica, parece haber proporcionado a la teoría de la traducción un cierto carácter de 'ciencia' en el sentido positivista de la palabra. No olvidemos, sin embargo, que muchos investigadores hablan erróneamente del "método científico", solamente cuando se refieren a su positivismo empírico²⁴. Sin querer restar importancia a esta tendencia - que sin duda ha representado un gran paso adelante en lo que se refiere a la definición del objeto de nuestra investigación (esclarecer el proceso y no sólo analizar el producto de la traducción) y de su objetivo, se empieza a observar un 'empirismo por el empirismo'. Se realizan una gran cantidad de experimentos que, aunque correctamente planteados, tratan de cuestiones muy aisladas²⁵ o de muy poca relevancia científica²⁶, o que están mal planteados en lo que se refiere al diseño experimental²⁷, prescindiendo muchas veces de definir un 'back-ground'

²⁴ Hoy en día se observa una tendencia a denominar 'ciencia' lo que postulan los teóricos del empirismo lógico, que al fin de cuentas sólo aceptan como 'científica' la investigación en ciencias naturales y parte de las sociales. Las humanidades, letras y otros estudios histórico-hermenéuticos pertenecen para ellos al campo de la cultura general. Medawar (1981: 69) lo expone así: "Exploratory activities that are not experimental are often denied the right to be classified as sciences at all".

Este concepto positivista de lo que es 'ciencia', que tanto nos perjudica, se refleja por ejemplo en las reflexiones de Ken Wilber en su libro *Ciencia y religión* (Kairós, 1999), plagiadas escandalosamente por Luís Racionero (*El progreso decadente*, Espasa, 2001): "La ciencia no nos dice lo que debería ser ni lo que tendría que ser, sino lo que es: un electron no es bueno ni malo, es simplemente lo que es. (...) Porque si bien la ciencia puede hablarnos de la verdad, no puede decirnos nada acerca del modo de utilizar sabiamente la verdad" (cit. en *El País*, 6/5/2001).

²⁵ D. Gile (1995), p.e., postula como perspectiva y estrategia de la investigación que ésta se concentre en proyectos pequeños, metodológicamente simples, que fomenten la réplica y se refieran a problemas muy concretos, estudios terminométricos, errores de lengua en interpretación, etc.

²⁶ Holzmann (1968: 2) lo expresa con el radicalismo propio de aquellos años: "Podríamos mostrar que la investigación experimental analiza con métodos cada vez más exactos futilidades y trivialidades (...) porque aquellos investigadores, mediante ligeras modificaciones en sus planteamientos, esperan cubrir sus necesidades de publicar en interés del curriculum académico." También Chesterman (1998), al criticar el planteamiento metodológico en la investigación traductológica, apunta la falta de relevancia ("trivial problem, no problem, irrelevant discussion") y la evidente falta de objetivos y conclusiones.

²⁷ Con toda la razón, Chesterman (1998) critica al referirse a la investigación en traductología, entre otras cosas, la argumentación circular (preseleccionar los datos para apoyar la hipótesis), la falsa generalización (partiendo de casos poco típicos), la confusión entre correlación y causalidad, la confusión *post hoc* y *proper hoc* (si Y aparece después de X, no necesariamente significa que sea por motivo de X), la no consideración de otros factores determinantes y, en general, una metodología inapropiada en los trabajos.

teórico general en el que deben entenderse los resultados²⁸; no tenemos la sensación que nos estemos dirigiendo hacia un concepto o modelo unificador que nos sirva de punto de partida para próximas investigaciones.

El positivismo empírico sigue, pues, determinando nuestra investigación empírico-experimental, pese a que ya Popper lo criticaba, afirmando que en el principio de todo trabajo científico se encuentra el problema y no la recopilación de datos. Además debería ser bien común que los postulados de la investigación en las ciencias naturales, en las que un humano se ve confrontado con procesos inamovibles y existentes fuera de la influencia humana, difícilmente pueden ser adoptados por las ciencias sociales o humanas (incluyamos por de pronto la traductología en este ámbito), en las que el investigador humano se confronta con procesos llevados a cabo por otros humanos.²⁹ Aquí coincidimos plenamente con Kaindl (1997: 227) que afirma: "Los objetos de investigación de las ciencias filosóficas y culturales difícilmente pueden aislarse en un experimento, como bien apuntó Bayerz, de la misma manera como lo hacen las ciencias naturales, sino que dependen en alto grado de una abstracción teórica" y subrayamos lo afirmado por Laura Boyer (s.d.) cuando se refiere a las dificultades metodológicas de las ciencias sociales: "Al pretender seguir los pasos de las Ciencias Materiales, las Ciencias Sociales en la búsqueda de la objetividad, no han tomado suficientemente en consideración la manera más conveniente de establecer una interacción con una realidad que no es materia".

Para M. García-Landa, la situación en la que se encuentra hoy la traductología no parece ser tan problemática:

"What normally happens in scientific communities is that they are composed of at least two sorts of members, some are of the theorizing, speculative kind, and others are of the experimental, research kind. Both of them are equally serious, equally 'scientific' and equally necessary" (García-Landa, 1995:394).

Firmamos lo dicho por García-Landa y defendemos como próximo paso en nuestro quehacer científico y como método de investigación traductológica un concepto que sintetice las

²⁸ Nos remitimos aquí al artículo de Fraser (1996) que habla de la heterogeneidad de objetivos de los estudios y que critica la limitación de los métodos introspectivos, la heterogeneidad de muestras - muestras reducidas, sujetos poco representativos - y una cierta falta de rigor en la aplicación del 'método científico'.

²⁹ Por esta fase de razonamiento emancipatorio pasó en los años sesenta la psicología experimental, que culminó en Alemania en una célebre ponencia pronunciada por el profesor Klaus Holzkamp en unas jornadas organizadas por la asociación alemana de psicólogos (BDP) el 11/10/1968 en Berlín.

posiciones más clásicas de la teoría de la ciencia: siguiendo los conceptos del racionalismo, debemos asegurar que nuestros constructos y principios teóricos y axiomáticos sean el resultado de análisis precisos, coherentes, libres de contradicciones, racionales y transparentes; del empirismo debemos adoptar la metodología de reducir los postulados teóricos para que puedan ser revisados en la realidad práctica de manera intersubjetiva, pero sin caer en la tentación de querer medirlo todo y querer 'transformar' a toda costa en datos cuantitativos unos datos que por su naturaleza misma son esencialmente cualitativos; y siguiendo el pensamiento pragmático tenemos que asegurar que los resultados de nuestra investigación tengan una aplicación real para el ser humano (mediación interlingual e intercultural), es decir, que tengan relevancia externa, sin caer, claro, en un 'absolutismo teleológico' (Leinfellner, 1967), que sólo acepta la investigación si lleva *ad hoc* a resultados aplicables a la práctica.

En nuestro campo apoyamos, pues, un "deductismo controlado"³⁰, de forma parecida a lo que hacen las ciencias sociales, pero prescindiendo de aquel dogmatismo que se deja resumir en lo que se denomina 'rueda de la ciencia' o 'el método científico' y que equipara un método de investigación (el del empirismo lógico) al método científico *per se*, cosa a todas luces ilícita desde un punto de vista filosófico e histórico³¹. En este enfoque, la investigación empírico-experimental tendrá el peso que le corresponde, pero siempre partiendo de un modelo teórico hipotético-deductivo (o bien de un presupuesto o una idea que se enmarque dentro de un amplio concepto teórico integrador) en el que se vean claramente definidos el objeto de la investigación traductológica en cuestión y los objetivos que se persiguen al operacionalizar los conceptos³² y que incluya la determinación de la relevancia interna y

³⁰ Leinfellner (1967: 20) aboga por unificar el racionalismo y el empirismo en un concepto que llama "Theoretik", que defiende que valor científico y epistémico sólo lo tienen aquellos constructos teóricos precisos que se presentan en forma de una teoría coherente o, por lo menos en forma de un sistema de hipótesis jerárquico, y que pueden ser operacionalizados.

³¹ Rechazamos la primacía del positivismo que se desprende de afirmaciones como: "esta tesis doctoral pretende crear y validar, siguiendo en todo momento el método científico de investigación, instrumentos de medida para la adquisición de la competencia traductora."(Orozco, 1999: 7)

³² En el momento de intentar operacionalizar un concepto teórico se puede diferenciar teorías o hipótesis científicamente serias y meras especulaciones, por muy sensatas que a primera vista parezcan. Una presuposición del tipo "el traductor se mete en la piel del autor, adivina su pensamiento cuando éste no sea suficientemente explícito"(Benítez, 1993: 43) no puede considerarse científica (nunca se podrá someter a verificación o falsificación, pues no es operacionalizable), por lo que todas las deducciones que se saquen de ella, p.e. para la didáctica de la traducción literaria, deben ser marcadas asimismo como meras especulaciones. Con ello no quisiéramos restar importancia a la reflexión científica como fuente de conocimiento. Skinner (1977: 27) lo formula con toda claridad: "Cualquier campo científico tiene una frontera más allá de la cual la discusión,

externa, el porqué de la tarea investigadora. Abogamos por elaborar, para el enfoque empírico-experimental, una metodología y un instrumental propio que observen rigurosamente la premisa científica al operacionalizar y validar nuestras hipótesis y nuestros modelos.³³ La validación empírica podrá realizarse a partir de un experimento, si este camino se releva como el más apropiado para estudiar el problema concreto³⁴, sea mediante un experimento exploratorio, cuando no existen suficientes datos para formular hipótesis empíricas concretas, sea mediante un experimento de valoración (experimento *crucis*) en el que los presupuestos teóricos pueden concretizarse en hipótesis empíricas concretas y alternativas que permitirán un rechazo o una aceptación del punto de partida teórico. En todo caso, el camino adoptado deberá resultar transparente para y reproducible por cualquier experto en metodología científica, sin que éste pertenezca a nuestro campo científico,³⁵ es decir, abogamos por la *'intersubjektive Nachvollziehbarkeit'* (inteligibilidad del

aunque necesaria, no puede ser tan precisa como se quisiera. Algún escritor ha dicho recientemente que "la simple especulación que no se puede someter a la prueba de la verificación experimental no forma parte de la ciencia", pero si eso fuese cierto gran parte de la astronomía, por ejemplo, o de la física atómica, no sería ciencia. En realidad, la especulación es necesaria para procurar los métodos que pongan bajo control una materia de estudio."

³³ Willß (1988: 17) postula: "Todo enfoque empírico-inductivo que exija para sí mismo un mínimo de sustancia y relevancia científicas, se basa en una suposición teórica más o menos explícita, en todo caso explicable, sobre el campo de estudio de la investigación; igual que ninguna teoría que pretenda ser comprobable o falsificable, puede funcionar sin una base empírica de datos fijos"(Willß se refiere aquí a un *corpus* de traducciones).

³⁴ Que la validación empírica de una teoría sea una forma correcta de acceder a conocimientos, pero no la única, ya lo apuntan Tausch y Tausch (1973: 35) en su reflexión sobre la investigación en psicología de la educación: "Para obtener respuestas científicas a un planteamiento necesitamos estudios empíricos con observaciones controladas. Pero los estudios empíricos no son decisivos para el progreso de la ciencia."

³⁵ Este procedimiento de investigación podemos ejemplizarlo mediante el 'Proyecto de Investigación: procesos de aprendizaje y evaluación en la adquisición de la competencia traductora' (PACTE) que se está realizando en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Barcelona y del que formo parte, interesándome especialmente en el diseño empírico-experimental. Partiendo de la experiencia profesional de los componentes del grupo (nueve profesores de la FTI) y de un exhaustivo análisis bibliográfico, se elaboró un modelo teórico hipotético-deductivo con sus correspondientes presupuestos, hipótesis teóricas y de trabajo para operacionalizarlas más tarde en hipótesis empíricas que deberán ser validadas en un estudio empírico-experimental.

El modelo parte, muy resumidamente, de las siguientes suposiciones: (1) La competencia traductora (CT), como todo conocimiento experto, tiene componentes declarativos y operativos, siendo un conocimiento básicamente operativo; (2) la CT es cualitativamente distinta de la competencia bilingüe; y (3) La CT es el sistema subyacente de conocimientos, habilidades y aptitudes necesarios para traducir. Las hipótesis teóricas afirman que la CT es un sistema de subcompetencias que (1) están interrelacionadas, (2) se organizan jerárquicamente, y (3) se actualizan en todo acto de traducción, si bien (4) tanto la interrelación como la jerarquía que se establecen en cada actualización de la competencia son susceptibles de variaciones. De ello deducimos unas hipótesis de trabajo que formulamos de la siguiente manera: (1) La competencia traductora está constituida por seis subcompetencias: comunicativa, extralingüística, profesional e instrumental, de transferencia, estratégica y

procedimiento por parte de científicos ajenos al proyecto) de nuestro trabajo, como lo defienden Heidrun Gerzymisch-Arbogast y Klaus Mudersbach (1998: 34). Así evitaremos que se nos eche en cara un “lack of scientific panache of that bunch of people”, en palabras de D. Gile a finales de los setenta, reproducidas por García-Landa (1995: 392).

4. Sobre la investigación empírico-experimental en traductología

En su afán de parecer más ‘científica’, la traductología ha ido adaptando, como ya se ha dicho, el formalismo y hasta el simbolismo de las ciencias naturales y sociales y ha asumido la metodología empírico-experimental propia de estos enfoques científicos, argumentando que, por muy bien que unos principios teóricos parezcan explicar los fenómenos observables en un campo específico, los constructos teóricos sólo adquieren un valor científico y epistémico si pueden ser operacionalizados, es decir, si pueden ser validados mediante una observación sistemática, en especial en una observación empírica y experimental.³⁶ Sin embargo, la falta de tradición en el planteamiento empírico-experimental dificulta, al contrario de lo que sucede en el campo de las ciencias de la naturaleza, la tarea de plantearnos un trabajo de investigación empírico-experimental en traductología.

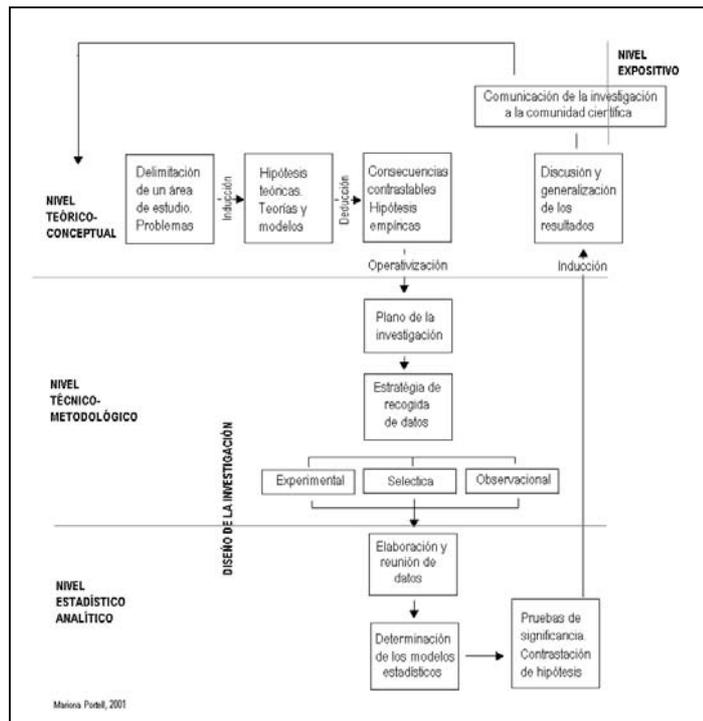
El enfoque empírico-experimental, que - volvemos a subrayarlo - sólo es un método de entre los ‘científicos’ posibles, suele describirse mediante un modelo de fases que recordamos en el gráfico adjunto adaptado de Portell, 2001. A nivel conceptual, es decir, al definir el problema y formular y valorar hipótesis teóricas comprobables en la empírica y al validar las hipótesis a raíz de los resultados obtenidos, se siguen, también en el caso de la investigación traductológica y pese a las dificultades mencionadas, unas pautas y unos procedimientos

psicofisiológica; (2) En la jerarquía de subcompetencias ocupa un lugar central la competencia de transferencia, (3) En la interacción ocupa un lugar central la competencia estratégica; y (4) La interacción y jerarquía de las subcompetencias varía según (a) la dirección de la traducción (directa o inversa), (b) la combinación lingüística, (c) la especialidad (traducción literaria, jurídica, técnica, etc.), (d) el grado de experiencia del traductor y (e) el contexto de la traducción (encargo, tiempo disponible, etc.).

Este modelo teórico no tendría ningún valor científico, y en ello tenemos que concordar con Leinfellner, si no pudiésemos validar nuestras suposiciones sobre la competencia traductora y aislar las subcompetencias postuladas en una observación sistemática (exploración empírica) del trabajo de traductores competentes y realizada con un instrumentario válido. En este caso, el modelo no serviría como punto de partida para analizar la adquisición de la competencia traductora, que es justamente a lo que apunta el proyecto de investigación.

³⁶ Aquí, sin embargo, hay que subrayar lo defendido por Gile (1998:76): “For many behavioral scientist, ‘experimental research’ has become synonymous with statistical hypothesis-testing. Researchers tend to forget that experiments can also be used for other purposes.”

comunes a todos los campos científicos que hayan optado por una aproximación experimental para esclarecer un problema planteado. A nivel analítico, es decir, para el análisis estadístico de los datos empíricos y su contrastación con las hipótesis de partida, la traductología experimental puede (si se diera el caso) adaptar y aplicar unas herramientas bien definidas y comunes para las ciencias sociales y humanas.³⁷ El problema investigador propio de cada campo, y en el que vamos a centrarnos en



lo sucesivo³⁸, se plantea especialmente a nivel metodológico: por un lado en el diseño de la investigación y por el otro en la metodología de recogida de datos, especialmente al diseñar los instrumentos de recopilación y análisis de datos apropiados.

La teoría de la ciencia ha definido criterios que se deben observar en el momento de plantearse un estudio experimental para asegurar la validez de los resultados, que podríamos denominar '*criterios de exactitud experimental*'. Además, creemos que hay que incluir ciertos criterios que se derivan directamente del contexto experimental en el que se realizan normalmente los experimentos en traductología y que llamamos '*de pragmática experimental*'. Por último abogamos por incluir el criterio de la '*relevancia experimental*', que no pertenece al enfoque planteado por el empirismo lógico, pero que responde a la exigencia de transparencia en nuestro quehacer científico a la que nos referimos más arriba.

4.1. Sobre la exactitud experimental

³⁷ Existen gran cantidad de obras de referencia a nivel introducción que nos explican cómo aplicar métodos estadísticos para analizar datos empíricos, como p.e. Winer, 1991.

³⁸ Los ejemplos necesarios para evidenciar y esclarecer el procedimiento y los problemas descritos proceden principalmente del mencionado proyecto de investigación empírico-experimental Pacte.

Recordemos aquí, muy brevemente, los principales criterios ‘de rigurosa observación’ en las ciencias experimentales y sociales con el fin de evidenciar la problemática que representa querer adoptar esta metodología, sin más, en nuestro campo científico.

Objetividad: El diseño experimental tiene que garantizar que el planteamiento y los instrumentos utilizados sean independientes del investigador que los utiliza, es decir, que, en el caso hipotético de que el experimento fuera realizado por otros investigadores, se obtendrían resultados iguales o muy similares. Esto implica claridad, transparencia, inteligibilidad, comprensibilidad y lógica en el planteamiento metodológico.

La cuestión de la objetividad se plantea, p.e., en el caso de la investigación didáctica: es obvio que el investigador/profesor puede manipular – consciente o inconscientemente - los estímulos y los resultados, por lo que hay que hacer especial hincapié en la estandarización de las intervenciones y de los instrumentos de medición que permitan que otros investigadores puedan llegar a los mismos resultados o, por lo menos, a entender el procedimiento que ha llevado a los resultados en cuestión. Gile (1998: 74) apunta los problemas de objetividad:

“... research in translation and interpreting studies involves participation of the investigator in the process under study and/or questionnaires or interviews, and thus entails the risk of interference by the researcher and/or a significant influence of the research procedure on the phenomena under study.”

2) Fiabilidad: Este criterio se refiere a la consistencia interna del planteamiento y exige que el diseño experimental garantice el control de todos los factores que puedan distorsionar los resultados, es decir las variables extrañas (en nuestro caso se trataría de variables como conocimientos lingüísticos, cultura general, experiencia previa, *input* pedagógico, tiempo, etc.), sea conociendo la magnitud de su influencia, sea minimizando su influencia dentro del experimento mismo. En efecto, la definición de variables dependientes (las que se quiere medir), independientes (las que se manipulan experimentalmente) y extrañas comporta serios problemas de fiabilidad. En el caso, v.g., de la mencionada investigación del grupo Pacte, una variable a medir en un experimento puede ser una variable extraña al investigar el comportamiento de otra variable. Así, por ejemplo, la 'competencia de transferencia', una de las subcompetencias postuladas en el modelo teórico y cuyo proceso de adquisición se pretende analizar (variable independiente), puede ser al mismo tiempo una variable 'molesta' que se tiene que estandarizar o controlar al investigar las 'estrategias de aprendizaje'; o bien los 'conocimientos enciclopédicos' pueden convertirse en una variable extraña al analizar la 'competencia de comprensión'.

Un método muy común para aumentar la fiabilidad es el de formar grupos “paralelos” que la estadística denomina “muestras apareadas”, es decir, la muestra general - la clase - se divide, partiendo de los resultados obtenidos en un test previo, en “parejas” con comportamiento similar y se asigna un miembro al grupo experimental y el otro al de control, pues no podemos dar por sentado que al dividir la muestra en grupos escogiendo los sujetos al azar, se vayan a obtener grupos realmente comparables. En todo caso, la fiabilidad de los datos obtenidos puede mejorarse utilizando un diseño multimetodológico, como sugerido por M. Kreutzer (Kreutzer/Neunzig, 1998c: 132) o propuesto en el proyecto de investigación de la Universidad de Copenhague (llamado TRAP), donde se emplean paralelamente *think aloud protocols* (TAPs), retrospectión, cuestionarios y recuentos, resúmenes y entrevistas, vídeo y el programa informático *Translog*.

3) Replicabilidad o lo que otros llaman reproducibilidad: El diseño tiene que garantizar que los resultados obtenidos en un experimento determinado se puedan repetir en experimentos paralelos con otros sujetos. En la realidad investigadora en nuestro campo surge un problema de replicabilidad, pues las muestras suelen ser tan pequeñas (frecuentemente se trabaja a partir de *case-studies*) que difícilmente son representativas, por lo que los resultados difícilmente son reproducibles en otros experimentos.

4) Validez: Hay que asegurar 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: se trata pues de un requisito crucial en el concepto positivista de la investigación. Los problemas surgen no sólo al diseñar los instrumentos para medir lo que queremos medir, sino en general en todo el planteamiento: en el caso de la ‘competencia traductora’, p.e., se plantea ya un problema de validez al operacionalizar el concepto, es decir, al definir el universo de ‘traductores competentes’ del que se retirará la muestra para validar las hipótesis teóricas, pues cualquier muestra debe ser representativa del universo que se quiere analizar. El universo tiene que ser definido por los propios investigadores, no existe un criterio externo que lo defina, como p.e. “materiales radioactivos” (definido por la realidad física), “médicos ginecólogos” (definido por un título académico) o “traductores jurados” (definido por un examen que han superado). Al definir nuestro universo, de p.e., “traductores expertos” (para esclarecer lo que es la competencia traductora), lo haremos a partir de criterios arbitrarios (deducidos de nuestra experiencia), que pueden ser edad, experiencia, lugar de trabajo, reconocimiento social, formación autodidacta o académica, publicaciones, y un largo etc. En

consecuencia, la cuestión de la validez surgirá al evaluar la competencia traductora, un problema que se refleja en la eterna discusión sobre lo que es una 'buena traducción'.

5) Extrapolabilidad: El experimento se tiene que diseñar de tal forma que los resultados obtenidos sean extrapolables a otras situaciones o por lo menos que sirvan de base para formular hipótesis de trabajo para posteriores investigaciones. En el caso de la didáctica de la traducción, sólo tienen sentido los experimentos cuyos resultados valgan para muchas situaciones translatorias y tengan relevancia general en el campo de la docencia de la traducción. Siguiendo el problema apuntado en el punto anterior, la definición del universo de 'traductores competentes', podemos ejemplarizar el dilema ante el que nos encontramos al querer generalizar nuestros resultados. Si definimos la 'competencia traductora' como la competencia que muestran "los traductores que logran ejercer esta forma la vida en España", los resultados obtenidos nos darían una visión general que respondería a la pregunta: "¿Qué competencias tienen los traductores en España?", pero no a la cuestión: "¿Qué es la competencia traductora?" (pensemos en el abanico que se autodenomina "traductor"; "traductor" no es una marca registrada). El universo analizado no correspondería al universo deseado para validar las teorías, por lo que no se podrían extrapolar los resultados para tomar decisiones posteriores al tratar de acercar, p.e., a nuestros alumnos a un modelo de traductor competente.

6) Cuantificabilidad: Los datos obtenidos a partir de los experimentos deben ser cuantificables para permitir unos análisis basados en métodos de estadística inferencial, para asegurar - desde un planteamiento positivo-científico - la validez de los resultados obtenidos. Para aplicar los métodos o tests de estadística inferencial o correlacional se ha de elaborar un sistema que nos permita transformar en datos cuantitativos unos datos que por su naturaleza misma son esencialmente cualitativos (conocimientos biculturales, enciclopédicos, profesionales, etc.), un problema que a todos los que nos dedicamos a la didáctica de la traducción se nos plantea cuando tenemos que evaluar las traducciones de los estudiantes y puntuar el rendimiento. Esta dificultad nos puede llevar a una encrucijada: o forzar nuestros datos en un corsé numérico para aplicar la metodología inferencial, arriesgándonos a que los resultados obtenidos nos sean "limpios" o vernos limitados a utilizar métodos descriptivos, con lo que los resultados perderían su fuerza explicativa. Un ejemplo evidente del dilema ante el que nos encontramos es la evaluación de una traducción: si, p.e., nos decidimos a analizar errores, tendremos la gran dificultad de asignar un valor numérico a un error intrínsecamente cualitativo (una falta de comprensión se evalúa, p. e., con dos puntos negativos, lo que equivale a,

digamos, 4 faltas de acentuación a ½ punto cada una, cosa que resulta completamente arbitraria).³⁹

7) Validez ecológica o situacional: El experimento debe reflejar una situación real, que sea lo menos artificial posible. Es obvio que éste sea el problema más grave de todo experimento de laboratorio, que por definición es ‘artificial’, pues difícilmente se logra diseñar una situación en la que los sujetos, p.e. los traductores, no se vean influidos por el entorno mismo o por el mero hecho de que saben que se trata de un experimento. Además, como veremos más adelante, es justamente en este punto donde el instrumental de la traductología moderna muestra su gran debilidad: los *think aloud protocols*, por ejemplo, o las entrevistas para esclarecer lo que sucede en la ‘*black box*’, en la mente de los traductores, pecan esencialmente de falta de validez ecológica, lo que pone en cuestión los resultados.

4.2. Sobre la pragmática experimental

Además de los requisitos mencionados, el diseño experimental debe respetar ciertos criterios que se derivan directamente de la situación investigadora y del contexto experimental en el que, normalmente, debemos realizar nuestras exploraciones, especialmente cuando se trata de la adquisición de la competencia traductora o de didáctica de la traducción:

Equidad: Pese a tratarse de un experimento, la ética pedagógica nos obliga a asegurar que todos los participantes (p.e., los alumnos de una asignatura) tengan exactamente las mismas posibilidades de aprender los contenidos y/o destrezas, por lo que no caben diseños que excluyan a determinados sujetos o que prevean ‘placebo’ o hasta intervención negativa como podría ser la enseñanza de estrategias de traducción erróneas.

Aplicabilidad: El experimento debe plantearse dentro del desarrollo normal de la formación para impedir que los estudiantes-probandos se vean obligados a invertir mucho tiempo en el experimento, lo que influiría en su motivación y distorsionaría los resultados.

³⁹ Posiblemente Daniel Gile (1998: 86) tenga razón cuando reflexiona sobre este punto: “At this stage, due to the paucity of data variability and co-variability between a larger number of potentially important variables, descriptive statistics (which *describe* phenomena) may be a more appropriate tool than inferential statistics (which attempt to make mathematics-based *inferences* on the population from the data collected on samples).”

Practicabilidad o economía científica: Este criterio descrito por Giegler (1994:782) exige que los tests o los experimentos sean diseñados de manera lo más simple posible para evitar una sobrecarga de los probandos, para que sean manejables en su totalidad y para que el análisis de los resultados no implique un esfuerzo desmesurado por parte de los investigadores. En el proyecto Pacte, p.e., hemos definido la competencia traductora como el resultado de la adquisición y aplicación de numerosas subcompetencias, estrategias, conocimientos, habilidades y aptitudes muy interrelacionadas entre sí, lo que requiere gran rigor y austeridad a la hora de plantear hipótesis experimentales y diseñar los instrumentos de recogida de datos, ya que de otro modo la investigación puede adquirir tal complejidad que no sólo vulnere el criterio de la practicabilidad y economía experimental, sino también el de la reproducibilidad de los resultados.

4.3. Sobre la relevancia experimental

La bondad de una investigación empírica y experimental no puede solamente definirse por la meticulosidad del procedimiento y la exactitud del planteamiento: el investigador responsable tiene que plantearse, a nuestro entender, el ‘para qué servirá mi proyecto o experimento’, es decir, deberá ponderar la relevancia que puede tener su investigación, lo que Tausch y Tausch (1971: 35) ya apuntan en su día en referencia a la investigación pedagógica: “La importancia de un estudio empírico se deriva de la relevancia que tiene el problema planteado.”

El concepto de la relevancia de una investigación suele definirse hoy en día desde el enfoque positivista de la ciencia (como también lo subrayamos en torno a lo que se considera como investigación ‘científica’ en general). Diemer (1994: 350) critica esta visión limitada: “En los últimos decenios, la ciencia tiende a definirse por su aportación a los intereses prácticos: la palabra clave es ‘relevancia’, es decir la importancia, repercusión, transcendencia (de la ciencia para la sociedad).”⁴⁰ Nosotros nos planteamos la relevancia de la investigación de manera más amplia y que abarca, siguiendo el paradigma investigador

⁴⁰ Holzkamp (1968) distingue entre relevancia cosmológica, antropológica, emancipadora y técnica. Esta última concuerda con lo apuntado por Diemer y engloba lo que nosotros concebimos como relevancia económica y relevancia profesional.

propuesto por Stokes, 1997 (cit. en Sánchez Andrés, 2000), la investigación básica pura, la investigación básica o orientada a la aplicación y la investigación aplicada pura y desarrollo.

Discutir sobre la relevancia de cada proyecto específico y de cada experimento nos obligará a definir nuestra posición en cuanto investigadores y a matizar la importancia (o no) que puede tener nuestro proyecto para la ciencia en general y la relevancia que tienen los resultados obtenidos. Con ello se evitará por un lado el 'empirismo por el empirismo' al que hemos aludido, y por el otro se asegurará la transparencia del proceder científico que se ha exigido más arriba. Podemos (sin querer ser exhaustivos) valorar la relevancia del planteamiento y de los resultados bajo los aspectos de la relevancia intelectual, social, científica (interdisciplinaria, intradisciplinaria, metodológica), económica, profesional y pedagógica:

Toda investigación sirve (o por lo menos debería servir) para enriquecer los conocimientos de la humanidad en general, por lo que podríamos hablar de una relevancia intelectual (o de investigación de interés general).

Hay campos o proyectos de investigación científicos cuya relevancia se define esencialmente por lo que aportan o podrían aportar al saber humano. Como ejemplos paradigmáticos de una investigación de relevancia universal podemos nombrar la astrofísica⁴¹, la astronomía extragaláctica, la antropología o la paleontología.⁴² La inversión en estos estudios va dictada por la curiosidad intelectual y el interés general que tenemos los humanos en ampliar el saber y los conocimientos que tenemos de nuestro mundo y de nosotros mismos⁴³, lo que

⁴¹ EL PAÍS del 26 de mayo de 1999 nos informa p.e. que el equipo de Wendy Freedmann de los Observatorios de Carnegie "ha trabajado ocho años para determinar el valor de la Constante de Hubble (...) para concluir que el universo nació hace 12.000 millones de años (...) mientras que los resultados de otro importante grupo indicaban que el cosmos era mucho más viejo: 15.000 millones de años.

⁴² La humanidad podría sin lugar a dudas 'sobrevivir' sin el esfuerzo por encontrar el eslabón perdido entre el simio y el hombre, incluidas las discusiones férreas, pero científicas, sobre temas como "¿es el *australopithecus Garhi*, del que se ha encontrado una parte de una mandíbula a orillas del lago Tukuna en Kenia el 'eslabón perdido', o no es más que un miembro de la especie de los *australopithecus afarensis* con rasgos propios?".

⁴³ No queremos incluir en este concepto aquellos resultados 'científicos', basados en 'estudios' o 'experimentos' llevados a cabo por grupos de 'investigadores' (muchas veces norteamericanos) de oscuro planteamiento y dudosa relevancia que aparecen día a día en el periódico. Parece que responden al 'publish or parrish' o simplemente a satisfacer una curiosidad morbosa que se le atribuye al amplio público. EL PAÍS del 23 de mayo de 1999, p.e., informa sobre la investigación de una profesora de Antropología de la Escuela de Medicina de Harvard sobre la anorexia y la bulimia que llega al resultado que "los expertos coinciden en que estos trastornos son propios de las sociedades desarrolladas y hasta ahora no parece afectar a las poblaciones más pobres y aisladas de los patrones occidentales." En la misma página (34) los doctores A. Hirsch y C. Wolf, de Chicago,

corresponde al ideal aristoteliano de que las verdades interesantes tienen por sí mismas valor (lo que se refleja en el dualismo entre *artes serviles* y *artes liberales*). En nuestro campo, algunos estudios van marcados por la 'relevancia universal' del planteamiento y dirigidos a esclarecer todo lo relacionado, p.e., con el mito de Babel o con la 'Escuela de Toledo', es decir, estudios que se enmarcan en la investigación diacrónica.

De interés general también son los esfuerzos investigadores que van dirigidos a mejorar la vida o la convivencia entre los humanos, que son de gran valor para la sociedad - de relevancia social -, como cierta investigación en el campo de la medicina, la epidemiología, la sociología, la psicología, etc., y muy especialmente en el ámbito de la investigación pedagógica. Podemos incluir aquí los estudios interculturales mencionados más arriba, cuyo objetivo es sin duda, buscar caminos para optimizar la transmisión de la información (mediación interlingual) y facilitar y mejorar el mutuo entendimiento entre culturas (mediación intercultural). De interés social pueden definirse aquellos estudios dirigidos a facilitar conocimientos a toda la comunidad científica en general, sea para proporcionarles ideas o conceptos (teoría de la ciencia, comunicación, filosofía), o para apoyarles en su quehacer científico (matemáticas, documentación, ciencias bibliotecarias, etc.).

La definición de la relevancia universal o social (pero también la de los demás conceptos referidos más adelante) nos obliga 'colateralmente' a definir nuestro posicionamiento ético y político que aquí solamente quisiéramos perfilar: la inversión en investigaciones para la guerra nuclear, bacteriológica o química y en técnicas de lavado cerebral se suelen justificar – sin ética alguna - afirmando que son de suma relevancia para la sociedad (que desea evitar ser atacada y liquidada por los 'malos'), como también se justifica la experimentación de animales o fetos en pos, p.e., de un nuevo producto cosmético. Coincidimos plenamente con lo exigido por Noretta Koertge en su reflexión sobre la ética investigadora: "Los investigadores, por su parte, tienen que diferenciar claramente entre la relevancia social y el valor intelectual de una investigación – y plantearse proyectos que tengan gran valor positivo por lo menos en una de estas dos escalas. Ningún investigador puede verse forzado a investigar sobre bombas atómicas, gases neurotóxicos o publicidad subliminal." (Koertge, 1994: 410).

Todo campo científico necesita también una investigación -de relevancia científica- dedicada esencialmente a abrir nuevos caminos y evaluar nuevas ideas proporcionando resultados (verdades interesantes desde el punto de vista de una disciplina), lo que suele resumirse

presentan el resultado de sus estudios 'científicos' motivados por las afirmaciones del Presidente Clinton en el caso Lewinsky y llegan a la conclusión que la nariz crece al decir mentiras, "si bien este ligero agrandamiento no es obvio a simple vista."

bajo el concepto de investigación básica. La problemática aquí es doble: por un lado todo investigador (que recibe financiación para llevar a cabo su proyecto o que está interesado en ampliar de forma espectacular su *curriculum* de publicaciones) dirá que su trabajo es de “suma relevancia para su campo” y que “aportará verdades hasta el momento insospechadas”, pues a nadie le interesan ‘verdades triviales’; por el otro lado, sin embargo, nunca se puede afirmar que una investigación que hoy parezca ‘esotérica’ no llegue un día a resultar de gran relevancia (imaginémos una investigación con el fin de aislar un ‘gen traductor’). Nos encontramos ante un problema que no se puede solucionar estableciendo una deontología del investigador como la formulada por Robert K. Merton (1985: 91): “El investigador, como científico, debería estar desinteresado en los resultados de su investigación. La ciencia exige objetividad y en ella no caben motivaciones personales ni subjetivas”. Creemos que solamente la definición clara e inteligible por parte del investigador del interés científico que tiene su proyecto y un procedimiento investigador transparente, podrá acabar con la gran cantidad de estudios y experimentos llevados a cabo sin ninguna finalidad aparente ni rigor científico alguno.⁴⁴ En este ámbito podemos incluir los esfuerzos de las ciencias en desarrollar herramientas e instrumentos de investigación que se pondrán a disposición de toda la comunidad científica: un buen ejemplo de esta relevancia metodológica es la estadística inferencial. Aquí podemos incluir también aquellos estudios que van dirigidos a apoyar otras ciencias, en nuestro caso, p.e., la pedagogía de las lenguas extranjeras.

La relevancia económica parece ser de dominio de las ciencias tecnológicas (que se concentran en I+D), pero también en nuestro ámbito hay proyectos definidos esencialmente por su relevancia económica, como, por ejemplo, la traducción automática o la lexicografía. En estrecha relación con la importancia económica de una investigación pueden verse aquellos estudios que van dirigidos a facilitar la ‘vida’ de los profesionales del campo. Ejemplos paradigmáticos de esta relevancia profesional son, p.e., las ciencias empresariales o las jurídicas. En traducción observamos un enfrentamiento casi beligerante entre teóricos y prácticos, un divorcio que aquí no podemos analizar, pero que sin duda se debe en parte al hecho de que el traductor profesional es, todavía, autodidacta y no ha recibido formación

⁴⁴ En nuestra investigación experimental nos encontramos (aparte de trabajos de fácil inteligibilidad que incluyen la autocritica, p.e. las aportaciones de Kussmaul, 1996) ante muchos trabajos muy poco transparentes de los que sólo podemos sospechar una falta de rigor científico (Chesterman, 1998, también critica la falta de claridad, de explicitación de criterios y de una visión general en el planteamiento experimental) y que aquí, para evitar polémicas, no queremos enumerar. El sacar, p.e., conclusiones de unos TAP's que fueron realizados aparentemente sin hipótesis concretas (o con la hipótesis: alguna diferencia habrá entre una traducción llevada a cabo por un traductor profesional y un estudiante de románicas) no pueden tener, en nuestra opinión, ninguna relevancia científica. (ejemplo cit. en: Lauer, 1996)

teórica, por lo que está profundamente convencido de que ésta no sirve para nada (aquel “gris es toda teoría” faustiano, aunque en los últimos tiempos parece que aumente el número de traductores profesionales que asisten y presentan sus reflexiones en congresos especializados).

Por último hay campos científicos (entre los que se encuentran sin duda la traductología, las lenguas aplicadas o las ciencias de la comunicación) cuya investigación está marcada también por su relevancia pedagógica, que va dirigida a buscar la mejor manera de transmitir los conocimientos adquiridos de una generación a la otra. Pese a que este tipo de investigación no tiene hoy en día el “truly scientific status” que postula Toury, creemos que en el campo de la traducción e interpretación esta vertiente investigadora tiene gran importancia en contraposición, por ejemplo, a su papel en jurisprudencia, ingeniería o química, que tienen que transmitir conocimientos principalmente declarativos, aunque sin duda difíciles de asimilar. Sin embargo, cuanto más compleja –no difícil– sea la tarea, cuantos más conocimientos, competencias, habilidades y estrategias se tengan que actualizar para alcanzar el objetivo – y esto es al fin y al cabo lo que define nuestra profesión –, más necesario es encontrar (=investigar) el camino óptimo para transmitir el saber, más importancia adquiere la didáctica (fin del alegato en pro de un mayor reconocimiento de la investigación pedagógica por lo menos a nivel administrativo = tramos de investigación).

4.4. Sobre la bondad experimental

En su afán de parecer más ‘científica’, la traductología ha ido adaptando, como ya se ha dicho, el formalismo y hasta el simbolismo de las ciencias naturales y sociales y ha asumido la metodología propia de estos enfoques científicos, sin detenerse, como hemos visto, a buscar un nuevo camino de investigación propio, un procedimiento investigador que no esté enfocado solamente a la exactitud postulada por el modo de pensar lógico-positivista, sino que prime la practicabilidad y la relevancia del proceso científico. Parece tener cierta lógica que en un campo tan complejo como el nuestro, ya lo hemos apuntado, no puedan regir las mismas reglas en torno a la exactitud metodológica - lo que no es lo mismo que bondad experimental - como, por ejemplo, en la termodinámica o en la ergonomía. Coincidimos en este punto plenamente con la reflexión de Holzkamp (1968: 4) en su crítica a la investigación psicológica de aquellos tiempos:

“La exactitud metodológica no se medirá en vistas a una cierta constelación ideal que permita la validación de las hipótesis en base a un procedimiento de control óptimo, la

medida de exactitud estará siempre en relación con la estructura del problema relevante que se está analizando. La exactitud relativa será en este caso el mayor grado de exactitud que permite aquel problema de gran relevancia. Se trata, pues, de acercar la realidad experimental a la realidad 'real', valga la redundancia, aunque se pierda la rigurosa observación de los criterios que definen la práctica científica."

En resumen, no se trata de obtener resultados significativos desde el punto de vista estadístico, sino resultados evidentes, es decir, resultados que 'hablen' por sí mismos y resultados relevantes para nuestro campo científico.⁴⁵ Nuestra investigación es *per se* dinámica, por lo que estamos obligados a mantener nuestro procedimiento investigador abierto a la formulación *in situ* de nuevas hipótesis y a la modificación *ad hoc* de estrategias investigadoras ya establecidas, es decir, a replantearnos constantemente el sentido de seguir con el planteamiento, pero asegurando a la vez – como venimos exigiendo - la transparencia del proceso investigador para que pueda ser reproducible por cualquier científico, pertenezca o no a nuestro campo. La transparencia no presupone el distanciamiento y la objetividad del investigador como el ideal científico exigido por Max Weber a principios de siglo⁴⁶, pero cumple con lo postulado por Radnitzky (1994: 385): "Si usted practica la ciencia, es decir, si su objetivo es ampliar los conocimientos, entonces los resultados de su investigación no deben contener juicios de valor ni normas de comportamiento, pues no se podría realizar una revisión intersubjetiva de los resultados de su investigación".

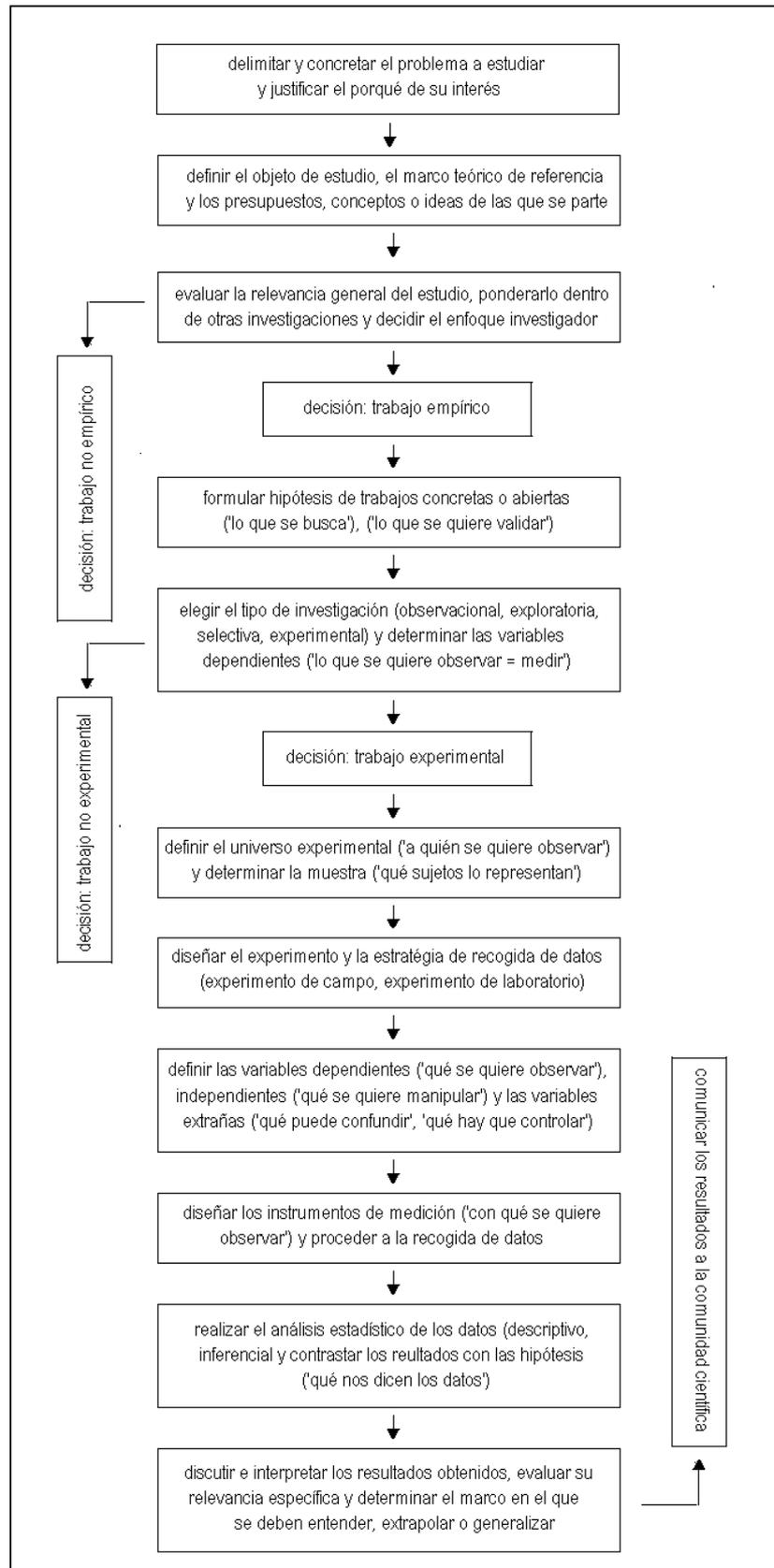
Proponemos un proceso investigador que recoja las reflexiones arriba expuestas y que siga los pasos que muestra el gráfico de la página siguiente.

⁴⁵ Aquí aplicamos al análisis de los resultados empíricos una regla del racionalismo descartiano quien afirma: "no admitiré jamás nada por verdadero que no conozca que es evidentemente tal (...), que se presente tan clara y distintamente a mi espíritu que no tenga ocasión de ponerlo en duda". (cit. en: Martínez M., s.d.), aunque conscientes de que el concepto de 'evidencia' resulta un tanto subjetivo: Miguel Martínez Miguélez (s.d.) nos lo recuerda: "Todo conocimiento tiene un sujeto, pues se da siempre en un sujeto activo, y, por lo tanto, todo conocimiento será también y siempre 'subjetivo', 'personal', aun cuando tenga componentes que vienen del exterior".

⁴⁶ Coincidimos con lo afirmado por I. Prigogine (1994, cit en Martínez Miguélez, s.d.): "la objetividad científica no tiene sentido alguno si termina haciendo ilusorias las relaciones que nosotros mantenemos con el mundo, si condena como "solamente subjetivos", "solamente empíricos" o "solamente instrumentales" los saberes que nos permiten *hacer inteligibles los fenómenos* que interrogamos."

4.4.1.

El procedimiento transparente de investigación experimental en traducción:



4.4.2. Apuntes sobre el procedimiento transparente de investigación no experimental

En el presente trabajo nos centramos en desarrollar la vía empírico-experimental como uno de los posibles enfoques investigadores en nuestro campo, pero quisiéramos apuntar algunas breves reflexiones sobre las demás 'salidas' esbozadas en el "procedimiento transparente de investigación experimental en traducción" propuesto. A continuación tomaremos la investigación en didáctica de la traducción y los estudios en traducción literaria para ejemplarizar nuestras reflexiones.

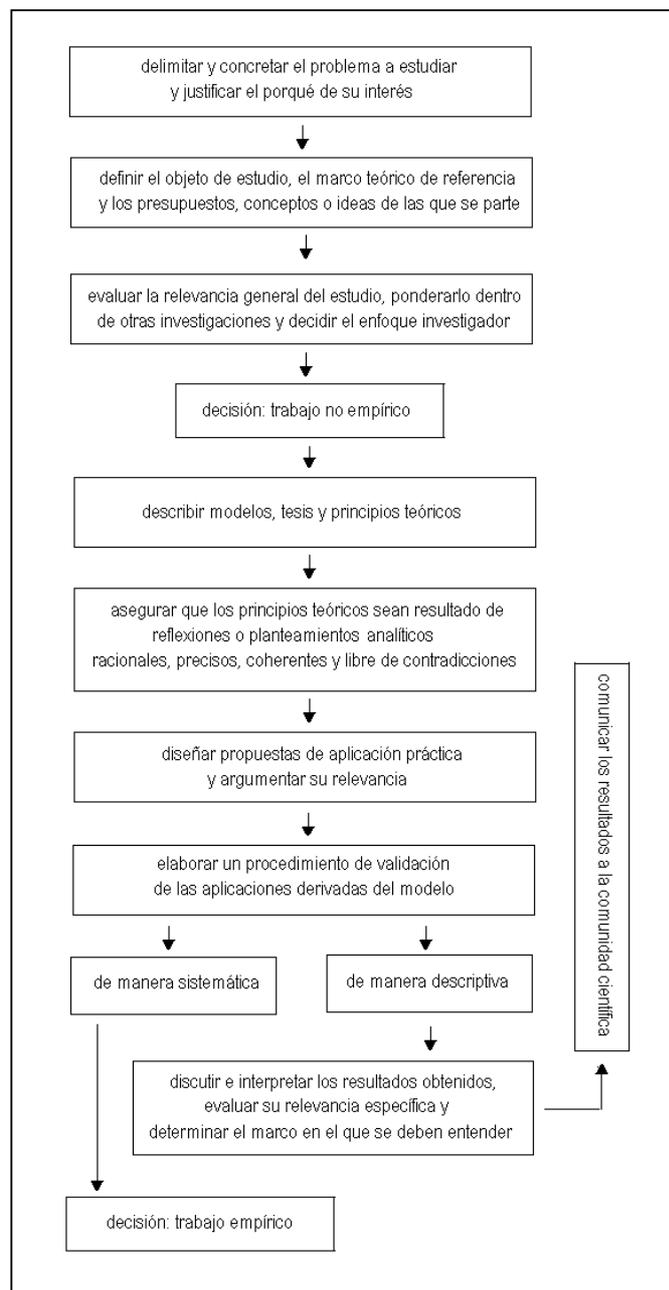
Es óbvio que la decisión por optar por uno u otro camino investigador dependerá del problema planteado y del objetivo del estudio, pero también, muy pragmáticamente de las posibilidades reales de investigación (por el marco que la limita, por ejemplo, una tesis doctoral), amén, naturalmente, de las convicciones del propio investigador sobre el mejor camino para acceder a conocimientos en su campo científico, como axiomáticamente lo afirma el eminente representante de la escuela de Leipzig Otto Kade (1965:164, cit. en Wilß, 1975) que defiende férreamente la aproximación teórica, reflexión a la que resulta difícil sustraerse:

"La teoría como forma suprema de la abstracción científica constituye la base de una disciplina. La ciencia tradicional de la traducción puede servir de ejemplo de que la equiparación de la teoría con cualquier forma de investigación científica (por ejemplo con la generalización empírica de observaciones en una comparación de traducciones) es detrimental, a saber: resulta en un menosprecio de la teoría, y puede enfiar a la ciencia hacia derroteros practicistas."

La decisión de optar por un trabajo no empírico puede ser resultado de las convicciones del investigador o de las limitaciones impuestas mencionadas, pero también forzada por el carácter mismo del objetivo investigador: si, en didáctica de la traducción por ejemplo, partimos de los presupuestos de que la competencia traductora es un conocimiento experto holístico, en el que las distintas 'subcompetencias' están gestálticamente relacionadas unas con otras, y por el otro lado, de que "sólo lo que se puede segmentar se puede enseñar", como bien lo define Wilß, entonces tenemos que buscar el camino para segmentar el proceso traductor artificialmente. Justamente por ser una segmentación artificial, así argumentarán muchos pensadores, no tendrá ningún sentido plantearse buscar una confirmación empírica de los modelos para, p.e., desarrollar nuestros conceptos didácticos, modelos necesarios como en otro lugar defendimos: "Cuando nos planteamos la necesidad de desarrollar una pedagogía específica de las asignaturas de traducción, tenemos que basarnos en un modelo teórico que sea aplicable a la pedagogía (...) y elaborar la

metodología que asegure la adquisición de las habilidades correspondientes por parte de los alumnos (...)” (Neunzig, Presas, 1997: 152). Muchos traductólogos, como E. Nida, K. Reiß, J. House, C. Nord, P. Newmark, H.J. Vermeer, para mencionar sólo algunos de los grandes pensadores en nuestro campo, se han decantado por este camino al elaborar sus modelos teóricos que tan prácticos se han demostrado en didáctica y crítica de la traducción.

El procedimiento deductivo-axiomático del que se parte en este camino investigador acarrea el peligro, por una parte, de convertirse en mero ‘especulacionismo’, como ya lo hemos mencionado, es decir, de partir axiomáticamente de una especulación o juicio de valor que se da por ‘verdad’ y, por la otra, el del ‘atomizacionismo’ teórico, es decir, de elaborar teorías o desarrollar principios teóricos que, en lugar de unificar o ampliar principios y teorías existentes, se dedican a presentar ideas completamente ‘nuevas’ o ‘revolucionarias’, que están lejos de explicar mejor, de forma más



precisa o más profunda el hecho traductor y que poco aportan a la evolución en nuestro campo, cosa que Wilß ya apuntó hace años (1988: 100): “El predominio de la formación de hipótesis teóricas a base de una especulación en términos de modelos procesuales, condujo a la ciencia de la traducción a una saturación con, para no decir un exceso de, teoría.”⁴⁷

⁴⁷ Se trata de una cita de la traducción del libro de W. Wilß y no de una traducción nuestra.

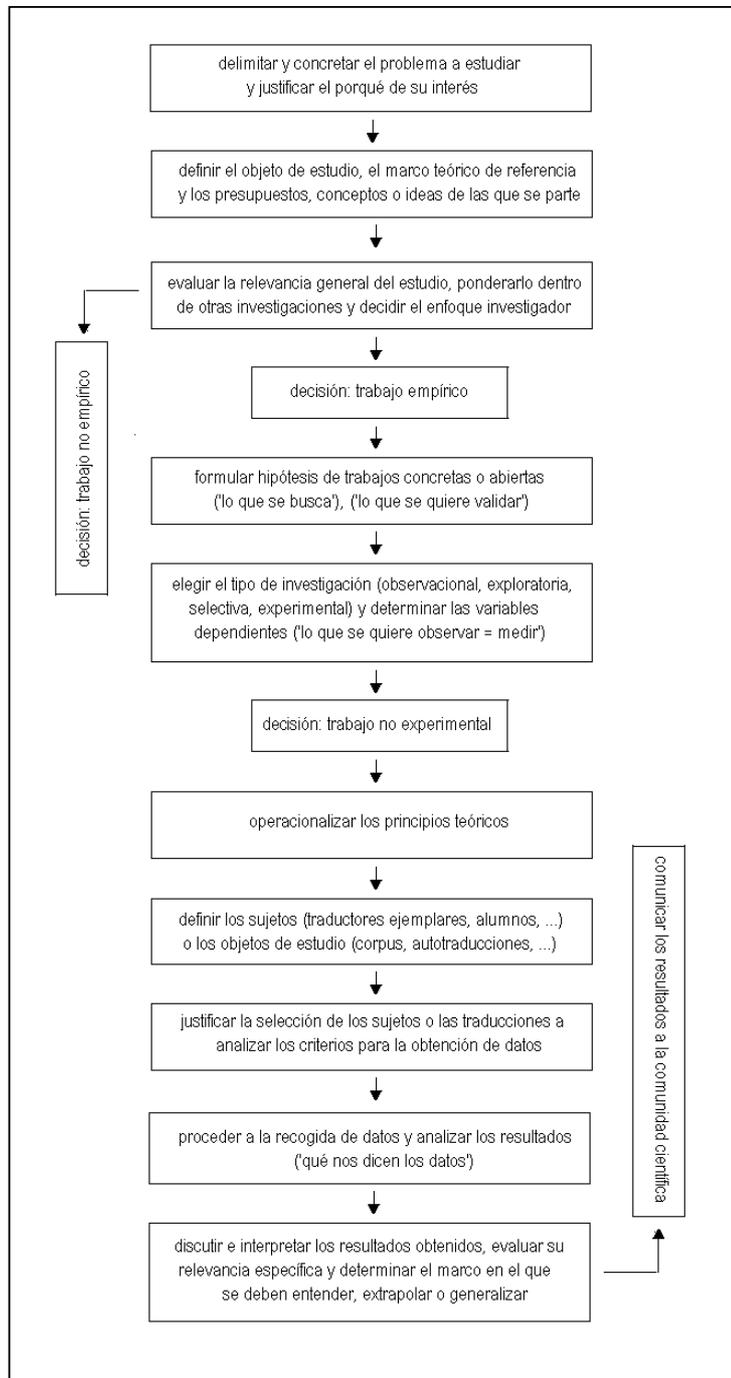
empírica,⁵⁰ con lo que seguiríamos el procedimiento investigador que proponemos a continuación.

El camino experimental parece estar vetado también a los estudios en traducción literaria, pues difícilmente es imaginable que en este campo se planifiquen experimentos con variables manipuladas o controladas y observación directa, difícilmente es imaginable ver a un traductor literario traduciendo ‘en voz alta’ y explicando lo que va pensando delante de una cámara de vídeo, y menos aún con cables alrededor de la cabeza para controlar ciertas constantes fisiológicas durante el proceso traductor. Difícilmente es imaginable, desde el punto de vista económico, encargar la traducción de una obra a diferentes traductores, para, por ejemplo, evaluar la influencia que tiene el encargo o los honorarios en el resultado de la traducción literaria: por lo menos con el instrumental del que disponemos hoy en día, los experimentos de laboratorio carecen de sentido. La investigación empírica se ha decantado por realizar unos análisis sistemáticos de traducciones, de los que retiran las conclusiones pertinentes⁵¹, un proceder que tiene la ventaja de basarse en datos reales que dejan, teóricamente, poco espacio a las especulaciones. El investigador elige sus fuentes de estudios dependiendo del problema planteado, y se decantará, por ejemplo, por la comparación de un texto original con diferentes traducciones a la misma lengua, para reflejar la evolución de la traducción a lo largo del tiempo o por la comparación de un TO a diferentes lengua, con el objetivo de encontrar ‘constantes de traducción’. Podrá estudiar casos de ‘buenas’ traducciones, para fijar pautas a seguir o casos de ‘malas’ para sistematizar errores de traducción, se interesará por la recepción de las traducciones o estudiará traducciones de traductores privilegiados, que son traducciones acompañadas o bien realizadas por el autor del texto original, un nuevo camino para llegar a conocimientos sobre la traducción literaria propuesto recientemente por H. Tanqueiro (1998, 2000).

⁵⁰ Somos conscientes de la contradicción que puede suponer realizar estudios empíricos cuando, más atrás, hemos declarado que los objetivos investigadores de la traductología “no apuntan a una descripción y control del mundo, ni del comportamiento humano, ni al análisis o a la interpretación de una intervención real de los humanos, sino que representan, en definitiva, una búsqueda de un estado ideal, resultado potencial de la intervención humana”, algo que parece sustraerse al estudio empírico. Esta contradicción es, en nuestra opinión, uno de los problemas epistemológicos del proyecto Pacte que hemos presentado más arriba y habremos de realizar un esfuerzo investigador creativo para buscar aproximarnos a este ‘estado ideal’.

⁵¹ Más adelante se presentará la posibilidad de ir registrando el proceso de traducción escrita, siempre y cuando el traductor traduzca directamente al ordenador. Este procedimiento no ha sido utilizado hasta el momento por la investigación en traducción literaria, cosa que nos obligaría a realizar estudios exploratorios para calibrar su idoneidad.

El problema que se presenta en esta clase de estudios, es sin embargo, por una parte, la tendencia a 'falsificar' los resultados, pues se eligen justamente aquellas fuentes y aquellos ejemplos que evidencian los planteamientos, como ya se ha mencionado más atrás, y, por la otra, a no definir certeramente los conceptos que se utilizan. Creemos que una investigación transparente en estos estudios (ver gráfico adjunto) debe asegurar esencialmente dos cosas (amén, naturalmente, de lo ya postulado para los estudios no empíricos sobre la racionalidad de los planteamientos teóricos): por una parte se debería asegurar la operacionalidad de los principios teóricos mediante definiciones que permitieran la comprobación empírica sin fisuras y, por la otra, justificar la selección de las obras, fuentes del análisis, (el por qué se eligen justamente estas obras) y los criterios que rigen la obtención de los datos (p.e. los tipos de ejemplos que se tendrán en cuenta o se descartarán)⁵². En el caso de que la cantidad de datos fuera suficientemente extensa, podríamos pensar en plantearnos un experimento *ex-post-facto* en el que se recopilaran gran



⁵² Un ejemplo interesante para el procedimiento transparente que aquí sugerimos lo ofrece la investigación de la mencionada H. Tanqueiro (1998, 1999a, 1999b, 2000). La autora se interesa, entre otras cosas, por la traducción de las marcas culturales entre lenguas cercanas y propone analizar obras traducidas por 'traductores

cantidad de datos en un estudio de campo que luego se analizaran como si su recogida hubiera sido dirigida, una metodología que describiremos más adelante; también podríamos proponernos diseñar un experimento de validación de hipótesis, siempre que el objeto del trabajo lo permitiera.

5. Sobre el experimento en traductología⁵³

5.1. Sobre el objetivo experimental

Un experimento tiene como objetivo general observar algún fenómeno que se da en un campo científico de forma planificada; trata esencialmente de “medir bajo condiciones controladas”, como lo define Edwards (1954). Cuando hoy en día se habla de ‘experimento científico’, se suele hacer referencia a un procedimiento investigador en el que se manipulan de forma artificial unas condiciones para observar los efectos, es decir, se identifica la relación entre variables: la influencia de una variable (la independiente, la que se desea manipular, p.e., la administración de un cierto medicamento o el *input* pedagógico) sobre otra variable (la dependiente, la que se puede medir, p.e., la mejoría de una enfermedad o el

privilegiados’, que para ella son las traducciones en las que se da una influencia presencial del propio autor más allá de su ayuda a resolver problemas derivados de la recepción. La finalidad es obtener datos sobre procedimientos y estrategias empleadas en traducción literaria, que nos servirán para objetivizar nuestros estudios y establecer, en contraposición al análisis de errores, modelos positivos de referencia.

Por un lado, estudia las obras traducidas directamente por el autor del texto original, lo que se conoce como ‘autotraducciones’ y, por el otro, analiza obras situadas por un autor bilingüe y bicultural en el entorno lingüístico diferente al de la lengua y cultura del texto original. Este último planteamiento resulta especialmente interesante, según H. Tanqueiro, porque el autor, al tratar las marcas culturales del ámbito lingüístico en el que ha situado su obra, tendrá que ‘traducirlas’ a la lengua en la que redacta su obra. En el marco de su investigación, la autora tiene que justificar que sus fuentes son idóneas, es decir, que este tipo de escritores – al autotraducirse o al describir el país foráneo – reaccionan esencialmente como traductores ‘normales y corrientes’, pues, en caso contrario, no pasaría de ser una mera especulación, con lo que se perdería el interés científico del trabajo. Además tiene que operacionalizar el concepto de ‘marca cultural’, de manera que le permita buscar sistemáticamente todas las marcas en los diversos textos que analiza y poder clasificar las propuestas de traducción elegidas por sus ‘traductores privilegiados’, pues, de no ser así, el trabajo se limitaría a una enumeración de ejemplos retirados al azar, un procedimiento que difícilmente podría calificarse de ‘empírico’.

⁵³ Existen gran cantidad de obras de referencia que tratan del planteamiento y diseño experimental, por lo que no cabe exponerlos aquí; nos limitaremos a presentar brevemente algunos de los conceptos que tienen más repercusión en nuestro campo (ver también: <http://www.uiah.fi/proyecto/metodi/210.htm>, y para los que dominan el alemán, una página verdaderamente instructiva: <http://www.phil.uni-sb.de/~jakobs/seminar/vpl/index.htm>).

resultado de una traducción).⁵⁴ Este tipo de experimentos tienen como finalidad buscar dependencias causales o funcionales entre las variables. En traductología, sin embargo, se plantean enfoques más abiertos, del tipo “what will happen if ...” que Gile (1998: 76) denomina “open experiments” y que defiende (contra los que tachan este procedimiento de ‘naif’) argumentando que esta aproximación es común en la investigación física, química o biológica, pero también en medicina, agricultura o pedagogía. Afirma que el concentrarse sólo “en lo que se busca” hace que muchos datos, posiblemente los más interesantes, pasen desapercibidos.

Los experimentos clásicos apuntan a valorar conceptos teóricos (experimento crucis o de valoración de hipótesis) en los que se parte de unas hipótesis teóricas sobre un fenómeno que, mediante la observación en la práctica, se rechazarán, o bien se confirmarán. El problema en la investigación traductológica es que se tiene que partir de un modelo teórico muy bien definido y segmentable del que deducir hipótesis empíricas en un campo esencialmente ‘holístico’.⁵⁵ Más común en traductología son los experimentos exploratorios, cuando un estudioso quiere comprobar si un convencimiento suyo o una idea que ha extraído de su experiencia profesional tiene fundamento. En este caso, cuando no existen datos suficientes para formular una teoría o un modelo con sus respectivas hipótesis concretas y bien definidas, se tratará de verificar si un hecho es en realidad comprobable y observable a escala general y las tendencias observadas extrapolables a otros casos parecidos (determinar que no se trata, pues, de una experiencia personal e intransferible); los resultados pueden dar lugar a formular de hipótesis más concretas que se valorarán en experimentos diseñados a ese fin.

⁵⁴ Este tipo de estudio no es muy común en traductología dada la dificultad de estandarizar el *input* ya que parece insalvable poder objetivar la intervención del profesor, los estímulos y las informaciones que ofrece, aunque en España conocemos recientes trabajos de investigación en el marco de tesis doctorales (p.e. Martin Kreutzer de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria o Mariana Orozco de la Autónoma de Barcelona) que utilizan planteamientos multimetodológicos para salvar el problema. Nosotros, sin embargo, hemos propuesto repetidamente utilizar el ordenador, entre otras cosas, como “profesor virtual” para controlar el *input* pedagógico (Neunzig, 1997a, 1998, 1999, 2000).

⁵⁵ En el caso, p.e., del diseño experimental del proyecto Pacte, nos planteamos un experimento de valoración, pero ya que hemos definido la Competencia Traductora como el resultado de la adquisición y aplicación de numerosas subcompetencias, estrategias, conocimientos, habilidades, destrezas y aptitudes muy interrelacionadas entre sí, nos vemos ante el problema de que nuestra investigación puede adquirir tal complejidad que el experimento llegue a ser ‘inmanejable’ en su totalidad.

Dada la falta de tradición en el planteamiento experimental en el campo de la traductología⁵⁶ nos vemos ante la dificultad adicional de no disponer de un amplio fondo de instrumentos de investigación, por lo que tendremos que diseñar instrumentos a medida del experimento que queramos realizar y nos veremos ante la necesidad de realizar, previamente al (o dentro del) experimento concreto, unos estudios dirigidos a valorar la validez del instrumento de medición elegido,⁵⁷ que, en el mejor de los casos, podrían ser estudios normativos, es decir, estudios que nos permitiesen que los instrumentos fueran utilizados en posteriores experimentos y/o por otros investigadores para sus propios fines.⁵⁸

5.2. Sobre el planteamiento experimental

Dejando de lado los estudios de casos individuales (*case-studies*), que son muy corrientes en nuestra área⁵⁹ que a veces se ‘disfrazan’ de experimentos, como bien critica Fraser (1996), y cuyos resultados sólo pueden ser descriptivos, en traductología suelen concebirse

⁵⁶ Mariana Orozco (2000) nos ofrece una recopilación exhaustiva de los trabajos empírico-experimentales en traductología.

⁵⁷ Para el experimento descrito más adelante en este trabajo, por ejemplo, tuvimos que desarrollar, en vistas a una enseñanza *on-line* por Internet o Intranet, previamente un instrumento que registrara las respuestas y acciones de los alumnos y otros instrumentos para controlar las variables que pudieran distorsionar los resultados del experimento.

⁵⁸ Los estudios normativos tienen gran tradición en psicología, por ejemplo en el campo de la medición de la inteligencia o la personalidad: si algún investigador quiere incluir la inteligencia como una variable en su experimento, utilizará directamente un test de inteligencia estandarizado. En nuestro caso sería interesante, por ejemplo, realizar estudios normativos sobre textos para tener a disposición textos estandarizados en futuros experimentos: pensamos en una batería de textos con las dificultades bien descritas y definidas, fruto de un estudio normativo a gran escala. En la segunda parte de este trabajo, al discutir las ‘variables extrañas’, incluimos nuestras reflexiones en torno a la estandarización de textos.

⁵⁹ Conocemos a importantes investigadores en nuestro campo que se decantan sólo por *case-studies*, precisamente porque sostienen que el acto de traducir es tan complejo que en una investigación empírico-experimental se pierden demasiadas informaciones y que, al fin y al cabo, no se trata de saber cómo traducen ‘los traductores’ sino de saber cómo lo hacen los grandes genios en nuestro campo. Paul Kußmaul (1993, 1999), por ejemplo, rechaza toda estadística, argumentando que, al decantarnos por este planteamiento nos vemos obligados a ceñirnos a uno o pocos aspectos de la cuestión investigada (en las Jornadas “First PACTE Seminar on Empirical-Experimental Research in Translation”, (UAB, 1999), Kußmaul dio el ejemplo del estudio estadístico sobre la bondad del beber vino para el sistema cardiovascular sin hacer referencia a otros aspectos como los efectos para el cerebro o el hígado. Kußmaul apuesta por *case-studies* para obtener la información sobre los procesos mentales que llevan a traducciones creativas, a soluciones ejemplares que se utilizarán como modelo en la didáctica de la traducción, un enfoque que resulta difícil debatir.

especialmente los llamados “estudios de campo” y los “experimentos de campo”. Los estudios de campo (“observational research”) son comunes en economía, sociología, etnología, ciencias políticas, etc., y tratan de recopilar datos sin ningún tipo de intervención o manipulación, para luego analizarlos y formular hipótesis o sacar conclusiones (raramente se realizan estudios de campo para confirmar o rechazar hipótesis de trabajo, por los graves problemas metodológicos que esto comporta). Hay ramas de la traductología que necesariamente se tienen que basar en la “observación dirigida”, como son la historia de la traducción o la traducción literaria, ya que se basan en datos existentes e inamovibles y que no se pueden manipular experimentalmente.

En los experimentos de campo se realizan las mediciones en un entorno natural (p.e., se encargan traducciones a diferentes agencias con diferentes encargos de traducción) para determinar la influencia de una cierta variable (p.e., la importancia del propio encargo), pero que tienen la gran desventaja de dificultar o imposibilitar el control de muchas variables extrañas que pueden distorsionar los resultados, con lo que no se garantiza la objetividad, fiabilidad y reproducibilidad, pues parece difícil poder repetir los experimentos en otros lugares, con otros investigadores y otros sujetos. Su gran ventaja es que los sujetos actúan dentro de un contexto natural, con lo que sus reacciones son espontáneas, cosa que influye positivamente en su validez ecológica.

En los últimos tiempos se opta en cada vez mayor medida por diseñar experimentos de laboratorio, en los que se controlan las condiciones experimentales que ofrecen la posibilidad de eliminar las variables extrañas o bien de controlarlas sistemáticamente, manipular las variables que interesan y que además posibilitan una medición más exacta. El gran problema es la falta de validez ecológica, la artificialidad de la situación a la hora de obtener los datos.⁶⁰ Se critica este planteamiento aduciendo que una persona, sabiendo que es sujeto de

⁶⁰ Los planteamientos experimentales de laboratorio más recientes muestran un diseño mucho más esmerado comparándolos con los que critica Fraser (1996): Fabio Alves da Silva (1999) de la Universidad de Belo Horizonte, que se interesa por el papel de la memoria en traducción, utiliza grupos experimentales bien representativos; el proyecto “Translation Strategies”, coordinado por Scott-Tenent (1999) de la Universidad de Tarragona, incluye un procesamiento estadístico de datos relativamente sofisticado; Teresa Bajo (1999) dirige un grupo de investigación en la Universidad de Granada sobre “Procesos de comprensión y memoria en traducción e interpretación”, busca tareas subsidiarias adaptadas de la psicología para adentrarse en el proceso traductor y el mencionado grupo TRAP de Copenhague utiliza un enfoque multimetodológico para acceder a lo que ocurre al traducir.

Pese al gran progreso para la traductología experimental que significan estos y otros proyectos, el principal problema sigue siendo, en nuestra opinión, el instrumentalario utilizado que impide acercarse a la realidad experimental a la realidad ‘real’, como lo apunta Holzkamp (1968).

un experimento, no reaccionará forma 'normal'; su tendencia será responder de manera 'socialmente aceptable' (como lo define la psicología), pero aquí siempre podemos plantearnos utilizar el conocido truco investigador de hacer ver que un experimento va dirigido a comprobar algo bien diferente mediante unas instrucciones que esconden el objetivo real del experimento.⁶¹

En un planteamiento ex-post-facto se recopilan gran cantidad de datos en un estudio de campo que luego se analizan como si su recogida hubiera sido dirigida, formando, p.e., a *posteriori* grupos de diferentes características que se comparan para retirar las consecuencias pertinentes. Esta metodología, en la que se simula un experimento de campo partiendo de un estudio de campo, suele utilizarse muy frecuentemente en estudios de cultura comparada, en sociología o epidemiología. Por último mencionar los experimentos correlativos en los que no se buscan dependencias funcionales entre variables sino relaciones entre variables, de tipo, por ejemplo: ¿existe una correlación inversa entre la memoria a corto plazo y el uso de diccionarios?

5.3. Sobre el diseño experimental

Existen, naturalmente, infinitas posibilidades de diseñar un experimento, pero aquí sólo mencionaremos los enfoques más 'típicos' para discutir algunos de los puntos problemáticos que conlleva su aplicación en traductología. Podemos aislar cuatro enfoques para el diseño experimental: observación de una muestra representativa de sujetos, seguimiento de una muestra representativa, comparación entre muestras y medición antes y después de una intervención.

⁶¹ El grupo Pacte, por ejemplo, que quiere observar a traductores profesionales realizando su trabajo con el fin de acceder a datos sobre lo que es la Competencia traductora, no informa de antemano a los probandos de que se trata de un experimento, para que el sentirse observado no distorsione los resultados (naturalmente, se les informa tras el experimento y se les pide su consentimiento para utilizar los datos recopilados con fines científicos). En lugar de ello, se les invita a que evalúen, 'desde su experiencia', unos textos a utilizar en clase y una nueva 'aula de trabajo para alumnos', incluida su dotación con material de documentación en papel, en CD-Rom y *on-line*.

En el experimento que se presenta en la segunda parte de este trabajo, en el que se pretende observar como reacciona un alumno al *feedback* del profesor, los estudiantes creen que su tarea es valorar un programa de autoaprendizaje de la traducción que incluye 'pistas' y 'comentarios' informatizados (el programa ficticio 'Traducere Navem'); en realidad, sin embargo, se persigue otro objetivo, el de observar su proceso de traducción.

En experimentos exploratorios para observar alguna tendencia que se da en un campo de estudio (p.e., ¿cómo reaccionan traductores experimentados en el momento de traducir un determinado texto?), se planteará un enfoque experimental del tipo observación de una muestra representativa: se seleccionará un grupo representativo del universo que se quiere explorar (aquí ‘traductores experimentados’), que se observará con los diferentes instrumentos de medición elegidos para tal fin. Los resultados obtenidos nos darán una idea, bastante sólida, del comportamiento de este grupo ante una determinada situación traslatoria. Uno de los principales problemas aquí radica en determinar lo que uno entiende, p.e. bajo ‘traductores experimentados’ o, en otro caso típico, ‘estudiantes de traducción, es decir, al definir el universo que se quiere examinar⁶².

⁶² El principal problema radica en que cualquier muestra (grupo experimental o grupo de control) debe ser representativa del universo que se quiere analizar, pero, en casos como en el del descrito proyecto Pacte no existe un criterio externo que lo defina, éste tiene que ser definido por los propios investigadores. La definición del universo (y con ello la elaboración de la muestra) es determinante en el momento de la interpretación (siempre subjetiva) y de la extrapolación (sólo válida para en el universo definido) de los datos recopilados y se rige por una relevancia interna (concuerta con nuestro objetivo investigador: decisión científica) y externa (los datos pueden ser relevantes para nuestros fines: decisión política).

El universo que representa la “Competencia Traductora” podrían ser “traductores que tienen CT”(definición operante), pero esta definición es insostenible, pues se definiría el universo a analizar por lo que se quiere investigar (definición recursiva), aunque a veces, en la práctica, se utiliza: Kußmaul (1999), p.e., define la ‘traducción creativa’ como la resolución de problemas que traductores no creativos no resuelven satisfactoriamente. O podría ser el universo de “traductores expertos”, p.e. todos aquellos que traducen profesionalmente: esto supondría que se debería sacar una muestra (p.e., al azar) representativa para todos los traductores (¿a nivel mundial?, ¿europeo?, ¿español?, ¿catalán?, ¿barcelonés?). La muestra tendría que ser amplia para que los resultados fuesen extrapolables al universo “traductores europeos, españoles, etc.” Los resultados obtenidos así nos darían una visión general que respondería a la pregunta ¿Qué CT tienen los traductores en Europa, España, Cataluña, etc., pero no a la cuestión ¿Qué es la CT”(pensemos en el abanico que se autodenomina “traductores”). Consideremos que todos y cada uno de los sujetos investigados (el más genial y el más incompetente, el superespecializado y el polivalente) aportan su “grano de arena” a los resultados y ayudan a definir lo que se consideraría en el futuro la CT. Aquí surge el problema de la relevancia de los resultados que se obtienen: ¿se desea que los resultados sean la base para la toma de decisiones políticas (p.e. plan de estudios) o investigaciones posteriores (adquisición y evaluación de la CT) o bien se quiere buscar el estado ideal?

Además, el objetivo del proyecto PACTE no es estudiar ¿cómo son los traductores que logran ejercer esta forma de ganarse la vida en España?, para acercar los alumnos a este modelo de traductor, sino ¿cómo son los traductores competentes en general?, para obtener caminos y pautas con el fin de facilitar, mejorar o agilizar la adquisición de la CT.

Se excluyen los muy especializados, los literarios, los profesores de traducción, etc. justamente por no aportar, a primera vista, algo sustancial que debe incluirse en la formación de “traductores generalistas” o “polivalentes”. En esta investigación, la relevancia de los resultados se procura asegurar definiendo el universo a partir de traductores de una cierta edad, con una cierta experiencia, sin una especialidad exclusiva y que trabajan regularmente en agencias de traducción (justamente los polivalentes y generalistas), aunque naturalmente es un criterio arbitrario y la extrapolabilidad se reduce a este universo predefinido, pero que tiene la gran ventaja que es en sí coherente, pues observando su trabajo y analizando cómo actualizan las diferentes subcompetencias, podemos deducir un camino de los muchos posibles para obtener pautas que marquen la enseñanza de la traducción en España y seguramente también una gran cantidad de ideas para formular nuevas hipótesis o

En el campo de la adquisición de la competencia traductora se pueden plantear experimentos esencialmente del tipo de seguimiento de un grupo experimental durante un cierto tiempo, por ejemplo durante la carrera. Además del problema típico de esta clase de experimentos (se van perdiendo probandos a lo largo del tiempo, simplemente porque dejan los estudios, es decir, se pierde una parte fundamental de la información, justamente sobre los que no logran adquirir la suficiente competencia a lo largo del tiempo previsto), aparecen en traductología dos cuestiones de difícil acceso: resulta difícil controlar las influencias ajenas al experimento, como son estudios en el extranjero, Erasmus, enamoramiento, trabajo para agencias, etc., pero también resulta difícil elaborar un 'test' bueno que nos permita analizar los cambios de actitud a lo largo de los años: el 'test' para medir la adquisición de la competencia traductora será, obviamente, la traducción de textos (aunque aquí se están elaborando instrumentos de 'observación directa' como veremos más adelante): dependemos, pues, de saber encontrar los textos adecuados para dicha medición (y faltan estudios normativos, como ya hemos apuntado).⁶³

revisar los modelos existentes. No se excluyen, claro, otros diseños experimentales con otros objetivos (sin duda de relevancia científica), p.e. formar grupos de traductores especializados y compararlos con grupos representativos de otras profesiones, para ver, p.e., si traducir hace más inteligente, perseverante o neurótico.

Metodológicamente partimos, pues, de lo se denomina 'cognitive correlation'; se seleccionan personas de las que se espera, p.e., que se distingan en su comportamiento traductor de los que conocen varias lenguas.

⁶³ La selección de textos para el uso experimental suele realizarse desde un punto de vista pragmático: se buscan textos partiendo de la propia experiencia y que evidencian el problema en cuestión (textos utilizados en clase en los que los alumnos muestran ciertas dificultades o que obligan a realizar ciertas operaciones, p.e., que obligan a ser 'creativos' como en el estudio descrito de Kußmaul, 2000) o se manipulan textos para que resulten "típicos" para ciertos problemas de traducción, o bien se determina *a posteriori* los puntos interesantes a analizar (donde los probandos cometen los errores). Pero esto no resuelve una dificultad esencial de experimentos de seguimiento en traductología: necesitamos textos 'iguales' para las sucesivas mediciones a lo largo del tiempo o para comparar diferentes idiomas. La solución de repetir siempre el mismo texto o de buscar a expertos que validen textos (que han sido los procedimientos más comunes) acarrea obviamente problemas: la correlación entre expertos ha resultado muy baja (Orozco, 2000: 152 comenta al respecto: "De hecho, en nuestro caso, la primera idea que tuvimos fue la de seleccionar los textos mediante el consenso entre expertos mencionado por Neunzig, (...) El resultado de esta operación fue que ni siquiera dos de los diez expertos coincidieron en los textos elegidos, es decir que se cumplió claramente la generalización de Neunzig respecto al consenso de expertos.") y, en una repetición, puede influir la memoria, por lo que, desde el punto de vista de la mayor exactitud posible, habrá que buscar nuevas soluciones imprescindibles para comparar los resultados de individuos entre sí o los resultados de diferentes traducciones de un sólo individuo. Un camino a seguir podría ser el que hace muchos años perfiló K.Reiss y se profundizó en la antigua EUTI (Neunzig et al., 1984), hoy caído en el olvido, pero que, posiblemente, representa una manera de plantearnos la estandarización y normalización de ciertos tipos de texto y que se basa en diseñar criterios para obtener el perfil de la dificultad de texto, como se intuye del siguiente cuadro:

Para valorar hipótesis en estudios puntuales dirigidos a observar las particularidades de un grupo de personas y determinar sus singularidades (p.e., en lo que se diferencian los traductores profesionales y los profesores de lengua) se plantean normalmente experimentos de comparación de muestras (*radom experiment*). Los problemas que aquí surgen son los ya referidos sobre la extracción de muestras al azar, la definición del universo a analizar y el control de las variables extrañas.

En didáctica de la traducción o también en interpretación se plantean experimentos dirigidos a estudiar si una intervención (p.e., un cierto *input* pedagógico o un cierto entorno al interpretar) influye en los resultados de las tareas a realizar, para lo que se diseñan experimentos de repeated measurement (ver Winer, 1991) que miden los resultados antes y después de una intervención, un planteamiento clásico, en las ciencias naturales y sociales que se desarrolla, para simplificar, en tres fases:

En una línea base o baseline se obtienen los resultados, que muestran el ‘status quo’ de lo que se quiere observar antes de cualquier intervención, y que pueden servir de punto de partida, por ejemplo, para formar grupos “paralelos”, es decir, la muestra general se divide,

TEMA	general, sin determ. cultural	general, con determ. cultural	especial, sin determ. cultural	especial, con determ. cultural
LENGUA	alta	popular	técnica, científica	individual
DIMENSION TIEMPO/LUGAR	cercanía cultural y temporal	cercanía cultural lejanía temporal	cercanía temp. lejanía cultural	lejanía cultural y temporal
USO	informativo	informativo emocional	evocativo	persuasivo
RECEPTOR	total	colectivo	grupo	individuo

Katharina Reiß (1982)

TEMA	general, sin determ. cultural	general, con determ. cultural	especial, sin determ. cultural	especial, con determ. cultural
RELACION EMISOR/RECEP.	no especialista/ público	periodista/ público	especialista/ público	especialista/ especialista
DIMENSION TIEMPO/LUGAR	cercanía cultural y temporal	cercanía cultural lejanía temporal	cercanía temp. lejanía cultural	lejanía cultural y temporal
INTENCION	informativa	evocativa	persuasiva polémica	expresiva artística
RELACION INFORM./OPINION	sólo información	más información que opinión	más opinión que información	sólo opinión
DENSIDAD DE LA EXPOSICIÓN	extensa	intermitente	continuada	muy densa
NIVEL DE LENGUA	popular	de uso	técnica	literaria
GRADO DE ELABORACION	aproximación alta	aproximación deficiente	uso excepcional de los recursos	uso propio de un cierto autor
LEXICO (CARGA SEMAN.)	acepciones comunes	derivaciones múltiples	acepciones poco habituales	acepciones propias del autor
ESTRATEGIA TRASLATORICA	invariación	exlicación	cambio de perspectiva	reformulación
CONVENCIONES TRASLATORICAS	codificación paralela, idéntica	diferencias formales	diferencias morfosintácticas	convenciones opuestas
UNIDADES DE TRADUCCION	literalidad	+ modulaciones	+ transposiciones	+ adaptaciones

Dos propuestas para determinar la dificultad de un texto a traducir y establecer un perfil comparativo.

Neunzig / Solivellas (1984)

También cabe la posibilidad de combinarlo con el procedimiento propuesto por Pacte (2001) en el que se marcan los textos con los indicadores de competencia traductora que representan las diferentes subcompetencias postuladas por el grupo: competencia lingüística, la competencia extralingüística, la instrumental/profesional, la psicofisiológica, la competencia estratégica y la de transferencia. En el estudio presentado en la segunda parte de este trabajo hemos optado por un procedimiento más simple: en lugar de buscar textos ‘iguales’, buscamos sólo un texto que luego dividimos en partes para llevar a cabo nuestro experimento. Este procedimiento nos garantiza que los ‘textos’ (es decir, los fragmentos de un sólo texto) son muy similares entre sí, pues pertenecen al mismo autor, tratan del mismo tema, muestran el mismo estilo y registro: la validación del instrumento ‘texto’ resulta mucho más simple.

partiendo de los resultados obtenidos de este test previo, en dos (o más) grupos (experimentales y de control). Un método muy común es el de elaborar “muestras apareadas” (*matching*), es decir, la muestra se divide en “parejas” (o en “trios”, o en “bloques”) con comportamiento similar y se asigna un miembro de la ‘pareja’ a un grupo y el otro al segundo grupo (y así sucesivamente), pues no podemos dar por sentado que al dividir en grupos la muestra, que suele ser relativamente pequeña, escogiendo los miembros al azar, se vayan a obtener grupos realmente comparables.⁶⁴ El trabajar con muestras apareadas tiene, además, la ventaja de que si, por cualquier razón, un miembro de un grupo se ‘pierde’ a lo largo del experimento, basta con excluir a su ‘pareja’ del otro para volver a tener dos grupos paralelos. Después de haber obtenido dos muestras apareadas (dos grupos) se le administrará a un grupo - el grupo experimental - una intervención o *treatment*, mientras que el grupo de control no disfrutará de esta intervención o bien recibirá otra intervención . Ya que se trata de grupos “iguales”, las diferencias observables después de la intervención pueden atribuirse a la influencia de la intervención realizada, pues se da por sentado de que en ambos grupos las “variaciones” se distribuyen según la curva de Gaus, con lo que se controlan indirectamente muchas variables, que no se quieren o se pueden medir (p.e. los conocimientos lingüísticos: la mayoría tendrá conocimientos “normales” y en cada colectivo habrá mejores y peores). Transcurrido un tiempo se vuelve a medir para asegurar que lo observado durante la segunda fase no sea mero reflejo de la situación experimental (*extinction*).

Un diseño de *repeated measurement* simplificado es el denominado ‘*pre-test-post-test-design*’, que consiste en medir el comportamiento de una muestra antes y después de una intervención.

En todo caso, adicionalmente a los problemas ya planteados, nos encontramos en traducción ante una cuestión de vital importancia: tenemos que disponer de instrumentos de recogida de datos y de medición apropiados para poder llevar a cabo el experimento con el grado de exactitud deseado.

⁶⁴ Daniel Gile (1998: 80) advierte sobre la dificultad de seleccionar muestras al azar y propone un muestreo ‘de conveniencia’: “An acceptable approximation can sometimes be found in the form of critically controlled convenience sampling, in which subjects are selected because they are easy to access but are screened on the basis of the researcher’s knowledge of the field and (ideally) of empirical data derived from observation and experimentation.”

5.4. Sobre los instrumentos de recogida de datos

Para asegurar la objetividad, la extrapolabilidad y la validez ecológica del planteamiento empírico y, especialmente, la relevancia de los resultados obtenidos por medio de un experimento, es de suma importancia disponer de unos instrumentos de recogida de datos y de medición adecuados. Uno de los problemas más importantes es la escasa diversidad de las experiencias previas – y también la mencionada falta absoluta de instrumentos normalizados y la carencia de un enfoque investigador reconocido ampliamente – que se han limitado esencialmente a utilizar los instrumentos que podríamos llamar ‘clásicos’ (tests, cuestionarios y entrevistas) y, más recientemente los *think-aloud-protocols* (TAPs), pese a los problemas inherentes de esta metodología (problemas de fiabilidad, replicabilidad y objetividad, validez ecológica, gran dificultad para controlar las variables extrañas, etc.). En los últimos tiempos, la investigación traductológica (especialmente la interpretación) ha echado mano a indicadores fisiológicos y psicológicos (p.e., test de memoria, respuestas del sistema nervioso autónomo) para esclarecer el proceso de traducción. Más recientes aún son las propuestas de utilizar el ordenador como instrumento de recogida de datos, al que dedicamos un apartado especial (apéndice II). La complejidad del objeto de nuestra investigación nos obliga, en nuestra opinión, a desarrollar un planteamiento multimetodológico como el que presentan Hansen et al. (1998)⁶⁵ o el ya descrito proyecto Pacte (2000).⁶⁶

⁶⁵ Unos primeros resultados esperanzadores los presenta Pilar Lorenzo (1998) que compara los resultados obtenidos con diferentes registros: Translog (registro por ordenador, ver apénice II), *think aloud protocols* (TAP's), vídeo y retro. Lorenzo identifica las pausas que hace el traductor al traducir como indicador de una dificultad traductora, y le interesa “ver si la información que nos da el programa de ordenador coincide con la información que pueda obtenerse con otros procedimientos de investigación.”

⁶⁶ Pacte utiliza para la recogida de datos: a) traducciones de textos (en directa e inversa); b) el programa informático PROXY que permite observar los comportamientos del sujeto durante el proceso de producción de la traducción; c) cuestionarios iniciales; d) cuestionarios para ampliar información sobre los sujetos y sobre los textos traducidos, e) entrevistas posteriores y f) TAPs retrospectivos con la grabación informática para recabar información complementaria

5.4.1. Los instrumentos clásicos

El método del análisis de traducciones, por ejemplo antes y después de haber recibido un cierto *input* pedagógico, plantean esencialmente la cuestión de la legitimidad del análisis del producto (el texto traducido) para sacar conclusiones acerca de un proceso (como es la traducción). Para evitar esto último se incluyen entrevistas exploratorias en la investigación, que tratan sistemáticamente de esclarecer lo que el sujeto ha pensado durante su traducción y que tienen la ventaja de no influir directamente en el momento de la recogida de datos (la realización de la traducción), pero que muestran otra vez grandes problemas de objetividad y de validez, pues con este método *ex post facto* (método retrospectivo) posiblemente se esté midiendo algo que no se pretende medir, como por ejemplo la memoria o la capacidad de adaptación a las expectativas del investigador.

La retrospección inmediata tiene la ventaja de que la situación está aún en la memoria del traductor investigado, pero Fraser (1996: 68) advierte que se puede observar ya todo un proceso de estructuración y resumen con conclusiones que cuestiona la fiabilidad de los datos.

Las encuestas resultan ser, a nuestro parecer, más un instrumento de apoyo a la investigación traductológica (por ejemplo, como *pre-test* para seleccionar probandos, formar grupos o para la interpretación de los resultados) que de recogida de datos sobre el proceso traductor, especialmente por la dificultad que representa estandarizar y formular las preguntas de manera que todos entiendan lo mismo (medir realmente lo que deseamos medir).

Con el fin de obtener más datos sobre los sujetos experimentales, p.e. para asegurar la paralelidad de los grupos que se observan bajo diferentes condiciones en relación a una característica que se supone importante, se pueden realizar tests de conocimientos (de lengua o enciclopédicos) o bien psicológicos (inteligencia, receptividad) que tienen la ventaja de arrojar datos muy fiables (pues están normalizados y estandarizados), pero que suponen un gran esfuerzo adicional para los sujetos y los investigadores, cosa que contradice a la economía experimental postulada más arriba. Aquí cabe la posibilidad de elaborar y estandarizar test específicos para nuestra investigación que prescindan de la exactitud necesaria para otros fines, pero que ofrezcan los datos mínimos necesarios para el experimento que se está llevando a cabo.

5.4.2. Los *think-aloud-protocols* (TAP)

Del método del *think-aloud*, el “pensar en voz alta” mientras se está traduciendo, más conocido por su abreviatura TAP, que tanto se ha puesto de moda obedeciendo al *Zeitgeist* en la investigación traductológica (ver Fraser, 1996), cabe destacar su eficacia para investigar lo que ocurre dentro de la mente del traductor, dentro de la llamada ‘*Black Box*’, con el fin de “formulating, testing and refining hypothesis about what goes on in the black box” (Jääskeläinen, 1997: 266). El investigador graba mediante un micrófono (y normalmente también en vídeo) todo lo que está pensando el sujeto, mejor dicho, lo que él va explicando. Sus defensores se apoyan en el argumento de que el traducir de por sí se asemeja mucho al pensar en voz alta: muchos traductores se van formulando (en voz baja) lo que a continuación escriben y que “una actividad como la de traducir implica que aquellos que la realizan (los traductores) sean más conscientes de ciertos fenómenos” (Jääskeläinen, 1997: 267).

Los detractores del método critican esencialmente la artificialidad de la situación (pocas veces se traduce en realidad delante de una cámara de vídeo explicando a un señor o señora lo que se está pensando), cosa que puede determinar un cambio en el comportamiento del que traduce, advierten sobre la dificultad que comporta para ciertas personas la verbalización de lo que piensan y sostienen que los TAP no dan acceso a procesos automatizados, muy corrientes en personas que tienen una larga experiencia en resolver ciertos problemas. Más esencial resulta ser, en nuestra opinión, la reflexión del grupo de Copenhague (Hansen et al., 1998:62) que observa:

“One of the problems in relation to TAP’s is whether it is possible to engage in two complicated actions of a similar nature (namely translating and thinking aloud) simultaneously, and whether one influences the other. Having to think aloud during the translation process may change the process, which obviously affects the quality of the data.”

Para evitar estas posibles distorsiones, Kußmaul (1993:276) o Antia (1999) optan por protocolar los diálogos que realizan dos o tres probandos que deben presentar una traducción conjuntamente. Se apoyan en un estudio de House (1988), que concluye que los datos obtenidos en diálogos son más relevantes para esclarecer el proceso traslatorio que los protocolos de monólogos, pues los traductores hacen más propuestas, argumentan, informan, critican, buscan apoyo, etc., pero el propio Kußmaul subraya que posiblemente se estén registrando datos interesantes sobre el proceso psicodinámico y no sobre el de

traducción. Las experiencias que tiene el autor del presente trabajo con TAPs⁶⁷ se centran especialmente en la utilización de este instrumento en la didáctica de la traducción como procedimiento de 'autofeedback' y como base de aprendizaje por imitación, ya que la mera observación de cómo se genera un error o analizando el proceso que lleva a soluciones correctas, ofrece muchas posibilidades pedagógicas.

5.4.3. El ordenador y las 'Nuevas Tecnologías'

Es aceptado comúnmente entre los profesores de traducción que el ordenador y las Nuevas Tecnologías son un medio en el que puede apoyarse la didáctica para desarrollar partes de las competencias que definen al traductor, como son la competencia lingüística, la competencia documentativa, cultural, terminológica, etc., pero lo que al autor del presente trabajo interesa es su aplicación para apoyar la investigación traductológica, especialmente en el campo de la didáctica de la traducción, ya que las características de este medio hacen que sea más adecuado que otros instrumentos - naturalmente sólo para ciertos planteamientos experimentales - por los siguientes motivos:

1) Traducir directamente en el ordenador es práctica común entre los estudiantes, y profesionales de la traducción, es decir, un alumno o traductor que utilice el ordenador en el aula de informática o en un despacho, por el motivo que sea, no se halla ante una situación artificial, lo que asegura en parte la validez ecológica.

2) Los jóvenes están acostumbrados a utilizar en sus horas libres programas de autoaprendizaje y aceptan este medio como "profesor virtual", cosa que ha sido confirmada en diferentes estudios (ver. p. e., Ensinger, 1997). Aprender con ayuda de programas de enseñanza asistida puede considerarse hoy en día casi como una situación pedagógica normal entre los alumnos, con lo que la validez ecológica de este medio vuelve a confirmarse.

⁶⁷ En el año 1985 realicé un trabajo "Sobre el análisis experimental del proceso traslatorio en bilingües" dentro del curso de doctorado del Profesor Miguel Siguán, Universidad de Barcelona, en el que utilicé TAPs como soporte del análisis de las traducciones escritas, pero llegué a la conclusión que las indudables ventajas que suponía su aplicación no justificaban el trabajo de transcribir los protocolos. En todo caso, la metodología de TAPs requiere un gran esfuerzo de transcripción de protocolos y, desde el punto de vista de la economía experimental, parece injustificable su aplicación (es como si se registrara un electrocardiograma solamente para saber las pulsaciones que tiene un enfermo), por lo que decidí utilizar el método solamente con fines didácticos.

3) Interesante es la posibilidad que nos ofrece en lo que se refiere al *feedback* pedagógico, es decir a la respuesta del "profesor" a una propuesta del estudiante. Algunos programas incluyen un *parser*, es decir un sistema para analizar lo que el alumno va escribiendo y permiten programar las respuestas correspondientes que aparecen en una ventana y proporcionan al alumno informaciones, pistas, reprobación, etc., para que el alumno dé con una solución aceptable, con lo que se simula la intervención pedagógica de un profesor en clase, pero con la singularidad de que el *feedback* a una cierta propuesta por parte del estudiante será siempre exactamente el mismo, lo que ayuda a asegurar la objetividad⁶⁸. Otros programas, como el que utilizamos en el experimento que se describe en la segunda parte de este trabajo, ofrecen la posibilidad de una intervención directa del profesor mientras el alumno va realizando su traducción.

4.) En experimentos de didáctica de traducción suele interesar especialmente la influencia del *input* pedagógico y el ordenador permite aquí estandarizar y manipular esta variable independiente como veremos más abajo. Esta posibilidad repercute positivamente en la validez interna y la fiabilidad del experimento.

5) El ordenador permite el acceso a documentación informatizada, diccionarios, enciclopedias, textos "paralelos", etc. y permite registrar el tiempo que se dedica a la traducción, con lo que se puede controlar la influencia de estas variables que pueden distorsionar los resultados de un experimento de campo: los resultados obtenidos serán pues relativamente fiables.

6) El ordenador, teóricamente, permite grabar (en ficheros ocultos) automáticamente, por ejemplo, cada 10 horas el *status quo* de la traducción (especialmente interesante para la investigación en traducción literaria), lo que posibilitaría un estudio longitudinal del proceso de la elaboración de la traducción. El problema que se presenta hoy en día es que la comparación 'a mano' de las diferentes versiones resulta prácticamente imposible, por lo que necesitaríamos (y desde aquí hago un llamamiento a los especialistas a que hagan realidad la propuesta) un programa de contraste automático que marcara las correcciones sucesivas en la traducción, p.e., con un color diferente, lo que permitiría un análisis relativamente

⁶⁸ Una breve descripción del experimento se incluye en la segunda parte del presente trabajo, en el apartado "antecedentes". Para más detalles ver Neunzig 1997a, 1997b, 1998d, 2000.

cómodo del proceso de la elaboración de una traducción tan compleja como es, p.e., la traducción literaria.

7) Ciertos programas permiten la enseñanza a distancia o *on-line*⁶⁹ de manera similar a lo que se hace en los laboratorios de idiomas o en las aulas de formación de intérpretes: mientras el alumno está realizando su tarea, el profesor puede ‘espíarle’ (desde su propio ordenador) y, si fuera necesario, ponerse en contacto con él, enviándole mensajes de refuerzo, reprobación, información, corrección, etc., es decir, ofrecerle un *feedback* pedagógico.

8) Se pueden utilizar programas que permiten que en un fichero aparte, invisible para el sujeto del experimento, se registren todos los pasos que va haciendo el traductor, correcciones, consultas documentales, modificaciones, etc., lo que podríamos denominar *Translation Protocol* (TP), que más tarde pueden ser analizados con el fin de obtener datos sobre el proceso de traducción y sobre el producto. De esta manera se obtienen datos en un entorno totalmente natural lo que apoya, una vez más, la validez interna y la validez ecológica.⁷⁰

Nos remitimos aquí al apéndice II. del presente trabajo en el que presentamos más detalladamente algunas de las aplicaciones del ordenador en didáctica e investigación traductológica, como medio, no sólo para registrar el proceso de documentación y redacción durante la elaboración del texto traducido, sino como posibilidad de estandarizar y documentar el *input* y el *feedback* pedagógico, en nuestra opinión la aportación más relevante de este medio a la investigación traductológica.

5.5. Sobre las variables experimentales

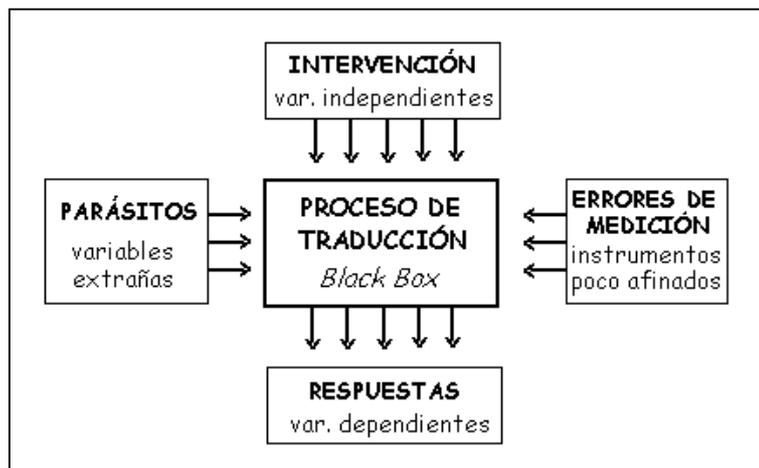
El objetivo final de cada experimento en traductología es acceder a conocimientos sobre lo que pasa en la *Black Box*, en la mente del traductor y cómo ésta reacciona a estímulos, por

⁶⁹ En el experimento descrito en la segunda parte del presente trabajo se describe la técnica que permite este tipo de enseñanza interactiva.

⁷⁰ El proyecto PACTE mencionado más arriba se vale de esta posibilidad para registrar el trabajo de los traductores profesionales y buscar indicios para aislar las subcompetencias que definen, para el grupo investigador, la Competencia Traductora.

lo que es esencial afinar los procedimientos para medir los diferentes tipos de variables que influyen en un experimento (ver gráfico), es decir, las variables independientes, las que puede manipular el investigador, las dependientes, que reflejan el resultado de la acción de las independientes y las extrañas, que deben ser controladas para que no distorsionen los resultados obtenidos. En nuestro campo, los errores de medición no pueden ser eliminados, pero tenemos que procurar afinar nuestros instrumentos para que estos errores no invaliden los resultados.

Encontrar una o más variables dependientes, es decir, las que se miden en un experimento, que sean válidas para medir lo que realmente se quiere medir, es de central importancia en el



diseño experimental. Nos remitimos a lo dicho más arriba sobre errores y aciertos de traducción, teóricamente la variable dependiente por antonomasia en nuestro campo. Sin embargo, creemos que hay que hacer un esfuerzo investigador en este ámbito para encontrar otras variables que nos den información adicional que interpretar, como por ejemplo, la reacción subjetiva de los alumnos ante los resultados de sus traducciones o la recepción de traducciones por parte de los 'usuarios'. Aquí queremos resaltar un nuevo camino emprendido especialmente por la investigación en interpretación, que utiliza (en unos experimentos controlados lejos de las circunstancias reales) indicadores psicológicos o fisiológicos para medir algunos efectos de difícil acceso. Así, por ejemplo, el grupo de Granada (Bajo, 1999) aplica tests de memoria y mide el tiempo de lectura, etc. antes y después de una intervención pedagógica como indicador de que ha habido una mejora en la competencia interpretativa. Jorma Tommola presentó en el Congreso de Las Palmas (1994) una comunicación en la que se refería a la variables dependientes utilizadas por el grupo de investigación de la Universidad de Turku / Finlandia, por ejemplo: los probandos tienen que picar sobre una tecla de morse mientras interpretan. El porcentaje de reducción comparando con una *baseline*, en la cual sólo hacen el trabajo manual, se toma como variable dependiente que puede medir la mayor o menor implicación en la tarea verbal (*subsidiary task, on-line, intrusive, time-sharing*), otros investigadores van midiendo el tamaño de la

pupila que se supone relacionado con la carga mental al realizar una tarea (*direct, on-line, non-intrusive, time-sharing*).

En nuestra opinión, estos indicadores fisiológicos y psicológicos (p.e., test de memoria, Diferencial Semántico⁷¹, resistencia de la piel, etc.) más que funcionar como variables dependientes, podrían aportar datos relevantes – junto con las encuestas - para seleccionar probandos o formar grupos paralelos.

Mención aparte tienen que recibir las variables extrañas: en la investigación empírico-experimental en traductología (esencialmente por la complejidad que presenta el objeto experimental), las muestras que se sacan al azar del universo a observar no suelen ser muy amplias por lo que, por ejemplo, en la formación de los grupos experimentales o de control, no se puede partir de que muchas variables extrañas al experimento estén distribuidas de manera paralela en todos los grupos. Las variables extrañas tienen una influencia no deseada sobre la variable dependiente (la que interesa, por ejemplo, la reacción del alumno al estímulo del profesor), una influencia que puede llegar a distorsionar los resultados (la influencia de la variable extraña se atribuye erróneamente a la variable independiente, la que manipulamos para determinar su influencia sobre la variable dependiente⁷²). Esta influencia negativa, que se tiene que controlar dentro del diseño del experimento, puede ser de carácter orgánico (edad, sexo), externo (situación experimental, influencia del investigador, etc.) o localizable dentro de la personalidad misma del sujeto (capacidades, competencias, actitudes, habilidades, etc.). Podemos controlar la influencia de variables orgánicas o la de las variables externas mediante preselección de los sujetos y estandarización de la situación,

⁷¹ Efectivamente, en el experimento descrito más adelante se utiliza el Diferencial Semántico para controlar la variable extraña “recepción del texto original”.

⁷² Uno de los ejemplos más bonitos de esta falsa atribución de los efectos causados por variables extrañas lo encontramos en un experimento nada menos que de Galileo Galilei: Galileo quiso medir la velocidad de la luz y para ello diseñó el siguiente experimento: dio una vela y una pantalla a cada uno de sus dos ayudantes y los situó a una cierta distancia entre ellos. Tenían que esconder la vela detrás de la pantalla y primero uno de los dos la mostraba al otro, que tenía a su vez que sacar su vela de detrás de su pantalla tan pronto viese la luz. Galileo, con su reloj, se encontraba en el lugar del primero y medía el tiempo que necesitaba la luz para llegar al otro y volver al lugar de partida. El resultado del experimento mostró que la luz era muy rápida: Galileo calculó que iba a unos 350 metros por segundo (recordemos que en realidad llega a 300.000 kilómetros por segundo, es decir, es casi un millón de veces más rápida de lo que dedujo Galileo en su experimento). Obviamente, el gran científico no tuvo en cuenta la influencia negativa que tiene el tiempo de reacción de los seres humanos, por un lado, y por el otro, el error de medición de su instrumento, un ‘cronómetro’ poco adecuado para el planteamiento experimental.

pero las internas son de más difícil control. Sin embargo, hay que lograr medir las potencialmente más influyentes en el proceso que nos interesa estudiar, con el fin de la influencia de éstas en el experimento que nos planteamos.

El control puede realizarse de diferentes maneras: mediante la eliminación de la variable que molesta (p.e., los alumnos de lengua materna alemana se excluyen del estudio, si éste se refiere a la traducción inversa), o manteniendo constante su influencia (formando grupos realmente 'paralelos'), o bien incluyendo la variable extraña como factor de control en el diseño (p.e., si se estudia el efecto de un cierto *input* pedagógico y los conocimientos lingüísticos actúan como variable extraña, se puede incluir este factor (nivel alto, medio, bajo) en el experimento y observar, p.e., si el *input* muestra diferentes efectos según nivel lingüístico).

5.6. Sobre el análisis de datos

Las dificultades descritas que nos plantea la recogida de datos se manifiestan, naturalmente, también en el momento de analizar los datos: el problema más grave que afrontamos es, en nuestra opinión, el siguiente: para aplicar los métodos o tests de estadística inferencial o correlacional se tiende a elaborar un sistema que permita "transformar" en datos cuantitativos unos datos que, por su naturaleza misma, son esencialmente cualitativos (conocimientos biculturales, enciclopédicos, profesionales, etc., buenas o malas traducciones, aplicación de una cierta estrategia traductora)⁷³, un problema que a todos los que nos dedicamos a la didáctica de la traducción se nos plantea cuando tenemos que evaluar las traducciones de los estudiantes y puntuar el rendimiento. Esta dificultad lleva a que se fuercen datos en un corsé numérico (p.e.: 0 puntos = estrategia no utilizada, ½ punto = estrategia mal utilizada, 1 punto = estrategia bien utilizada) para aplicar la metodología inferencial, arriesgándonos a que los resultados obtenidos no sean relevantes, pues muchos investigadores creen, erróneamente, que unos resultados que no sean fruto de un Chi², t-test, Pearson-r o análisis de variancias no tienen 'fuerza' explicativa alguna, aunque en nuestro campo los análisis

⁷³ En las "I Jornadas Empírico-experimentales en Traductología" mencionadas se rechazó la tendencia a considerar los enfoques cualitativos como no empíricos ni experimentales, es decir, no científicos: "sin embargo, se trata de un error conceptual, dado que una investigación cuyo objetivo sea observar la realidad puede perfectamente concluir con datos cualitativos pero sistemáticos y objetivos, y, por consiguiente, analizables. Es decir, que lo que determina que una investigación llegue a conclusiones fiables y válidas es la rigurosidad del investigador y la calidad del diseño experimental, pero no el tipo de datos obtenidos."(Neunzig / Orozco: 2001).

categoriales parecen ser más indicados, pues permiten tratar datos cualitativos. Queremos volver a insistir aquí en uno de los planteamientos centrales de este trabajo: en traductología no se trata de obtener datos estadísticamente significativos, sino se trata de perseguir resultados evidentes y racionalmente relevantes.⁷⁴

6. Resumen

En la presente reflexión sobre cuestiones de método y epistemología en la investigación traductológica se ha resaltado que los objetos de estudio de nuestra ciencia y sus objetivos investigadores no apuntan esencialmente a una descripción y control del mundo, ni del comportamiento humano, ni al análisis o a la interpretación de una intervención real de los humanos, sino que representan, en definitiva, la búsqueda de un estado ideal, resultado potencial de la intervención humana. Por ello necesitamos una adaptación del método y de la metodología de investigación a nuestros fines, con el fin de encontrar caminos de optimizar la transmisión de la información (mediación interlingual) y de asegurar la comunicación entre culturas (mediación intercultural).

Se ha cuestionado la validez de la adaptación a la traductología del modelo empírico-positivista procedente de las ciencias naturales y sociales, en especial en su vertiente experimental, que establece criterios de rigurosa observación en el trabajo científico, para postular la primacía de la transparencia investigadora, que asegura que los principios teóricos y los análisis sean racionales, lógicos y precisos, libres de contradicciones, congruentes y coherentes, sobre la exactitud del planteamiento experimental para subrayar la primacía de la relevancia de un estudio y de la evidencia de los resultados sobre su significancia estadística. El resultado de esta reflexión epistemológica se concreta en una propuesta de los pasos a seguir para asegurar la bondad de la investigación: el procedimiento transparente de investigación empírico-experimental.

Se han esbozado los principales problemas que plantea la investigación experimental en nuestro campo en relación al objetivo, planteamiento y diseño del estudio, se ha presentado

⁷⁴ En el experimento que presentamos en la segunda parte de este trabajo, nos prescindimos del análisis estadístico: los resultados de las intervenciones tienen que ser evidentes, más allá de su significancia estadística, ya que se trata de observar si existen tendencias claras que puedan servir de punto de partida para otras investigaciones.

la problemática que representa para nuestra ciencia no disponer de un amplio instrumental de recogida de datos y de medición en el que basarse en un estudio experimental y se ha propuesto la utilización del ordenador y de “Nuevas Tecnologías” como instrumentos de investigación empírica adecuados al estudio de ciertos problemas que nos conciernen.

II. La intervención pedagógica en la enseñanza *on-line* de la traducción

1. Reflexiones previas

El estudio experimental, que a continuación presentamos, se enmarca en la ‘enseñanza de lengua y traducción asistida por ordenador’ (ELTAO), una denominación propuesta por un grupo de trabajo que se constituyó a principios de los noventa en la Facultad de Traducción e Interpretación de la UAB, término que se deriva de ELAO (Enseñanza de lengua asistida por ordenador, más conocida bajo sus siglas inglesas CALL, *Computer Assisted Language Learning*). Abarcaba en sus comienzos el uso del ordenador para apoyar al profesor en sus tareas docentes y como medio de autoaprendizaje, y fueron incorporándose paulatinamente la enseñanza del uso de los útiles y de los recursos de documentación que ofrecen la ‘Nuevas Tecnologías’, desde el tratamiento de textos hasta programas de traducción asistida y automática, pasando por diccionarios, bases de datos, corpus de textos y obras de consulta electrónicos y los programas de memoria de traducción, sea en base a programas residentes, sea utilizando Intranet o Internet. Este último enfoque ha adquirido una tal importancia propia que, por ejemplo el Departamento de Traducción e Interpretación de la UAB, ha desarrollado una línea de investigación propia, que recibió la denominación de ‘Tradumática’.

Este trabajo tiene como objetivo ampliar la línea de estudios que desde hace años persigue el autor: seguir investigando en la aplicación del ordenador como medio pedagógico en la formación de traductores, especialmente las implicaciones y efectos del *feedback* pedagógico en la enseñanza de la traducción no presencial, estudiar la bondad de la enseñanza interactiva e individualizada por la Red y valorar las posibilidades didácticas que ofrecen los nuevos programas informáticos, como p.e. *Proxy*, que permiten acceder a la pantalla de los alumnos desde el ordenador del profesor e intervenir directamente en el proceso de la traducción en una especie de ‘diálogo’ entre el profesor y su(s) alumno(s) y que, además, graba todo este proceso para su posterior análisis. En el planteamiento investigador se procurará seguir las pautas sobre el “procedimiento transparente de investigación experimental en traducción” propuestas en la primera parte del presente trabajo, dando especial importancia a los instrumentos de obtención de datos y medición y mostrar su viabilidad en la práctica investigadora.

2. Encuadramiento del estudio

El invento y la utilización de un nuevo medio para transmitir conocimientos requiere, necesariamente, un tiempo de reflexión para aprovechar de las ventajas que éste aporta, pero también para evitar el peligro de cometer errores por falta de experiencia. Nuestro estimado profesor Frank Borschard de la Universidad de Duke suele explicar un símil que creemos que esclarece el problema. Cuando Gutenberg inventó la imprenta se ‘copiaba’ la forma de los manuscritos (iniciales, caligrafía, etc.), que era el medio conocido hasta entonces, y se creía que la imprenta no representaba más que una aceleración del proceso de producción de libros. Sólo 40 años más tarde se empezaron a distinguir otras ventajas que traía consigo el nuevo medio: se podía, por ejemplo, resaltar con tipo de letra, remitir a otra página, hacer índices del contenido, facilitar la búsqueda, realizar intercambio de ideas y debates científicos a distancia (mediante misivas), haciendo referencia simplemente a una cierta página del libro, ya que los interlocutores disponían de libros ‘idénticos’. Cosa parecida ocurrió cuando se empezó a utilizar el ordenador como instrumento pedagógico: los ‘programas’ no eran más que libros o cuadernos de ejercicios copiados al ordenador y éste no aportaba ventaja alguna, era carísimo y difícil de transportar. Pero pasado un tiempo, los científicos se dieron (nos dimos) cuenta que no se trataba de sustituir el libro o el cuaderno de ejercicios, sino de utilizar el ordenador en los ámbitos en los que éste aporta grandes ventajas respecto al soporte papel, p.e., mediante la programación de información por hipertexto y su presentación en pantalla o previendo *feedback* a las diferentes repuestas de los alumnos y ofreciéndolo de manera inmediata. Ahora vivimos otro ‘invento’, la posibilidad de plantearse la formación a distancia aprovechándonos de la Red, es decir, dar clases, en nuestro caso clases de traducción, *on-line*. Lo que se suele hacer, sin embargo, es ‘copiar’ al nuevo medio el concepto y el sistema utilizado en la formación más tradicional (p.e., en el ‘taller virtual de traducción’ del Instituto Cervantes, el profesor Antonio Roales afirma en una de sus intervenciones al principio de la primera sesión: “Ah, muy bien. Pues luego haremos como en una clase normal de traducción, sólo que escribiremos, en vez de hablar”).

Ni en la enseñanza por Intranet o Internet de las diferentes universidades a distancia europeas, ni en los “campus virtuales” que ofrecen muchas universidades presenciales, ni tampoco en los programas de los centros de formación de traductores encontramos oferta mencionable de asignaturas de traducción que se puedan cursar (ni siquiera en parte) por Intranet o Internet, excepción hecha de que algunos profesores utilizan la Red y el correo

electrónico para facilitar el contacto con sus alumnos: su página personal incluye los programas de sus asignaturas, la bibliografía, dossiers de referencia, textos a traducir, etc., y los alumnos les envían sus trabajos por e-mail que se devuelven corregidos o comentados después de un tiempo. También existen intentos de presentar coloquios o debates *on-line* entre eminentes teóricos y profesionales de la traducción que los alumnos pueden seguir desde sus ordenadores y se organizan vídeo-conferencias o clases magistrales a distancia, pero todos estos conceptos utilizan la red esencialmente como medio para difundir documentación y agilizar el contacto profesor/alumno y no incluyen la parte más relevante de la formación de traductores: la intervención directa del profesor en clase y el 'diálogo pedagógico' entre el alumno y el profesor, cuando éste comenta las propuestas de traducción, da pistas y ofrece estrategias de solución y corrige los errores individuales o apoya a un alumno porque conoce sus deficiencias, es decir, le da *feedback* inmediato o contiguo.

Dada la importancia del contacto directo y del *feedback* en nuestro proceso pedagógico, cosa que se refleja en las constantes reivindicaciones de evitar grupos 'demasiado grandes', creemos que, nosotros los profesores, antes de montar 'universidades virtuales', tenemos que estar preparados para afrontar este nuevo reto pedagógico que significa prescindir a la interacción personal con nuestros alumnos.⁷⁵ El camino que debemos emprender es investigar (empíricamente) las posibilidades y las ventajas que nos ofrece el sistema: empíricamente, ya que un acceso reflexivo o introspectivo al tema no parece tener sentido a falta de experiencias propias o enfoques similares a que atendernos. Tenemos que elaborar, pues, primeramente un concepto que nos permita, por lo menos en parte, simular el proceso de enseñanza interactiva y diseñar un instrumento que asegure la enseñanza individualizada y el *feedback* pedagógico inmediato, utilizando las ventajas que nos ofrece la red, y estudiar la manera óptima de ofrecerlo, que es el objetivo del presente trabajo.

⁷⁵ En el artículo del País (22-1-2001) "La Red entra en la educación", Jesús Beltrán, catedrático de Psicología, afirma que "toda tecnología, y especialmente Internet, tiene un gran poder, pero no es más que un instrumento, y lo importante es qué sabe hacer el profesor o el alumno con él" y se recuerda, por una parte, que la Red se ha metido en la educación sin darle (al profesorado) tiempo y para reaccionar", lo que hace necesario "un mayor esfuerzo de formación del profesorado". Sin embargo se olvidan que, para poder "desarrollar una nueva pedagogía adaptada a esta herramienta", es necesario anteponer una investigación pedagógica seria sobre "el papel del profesor y del alumno, su relación y el tipo de clase que puede impartir", que es precisamente lo que nos proponemos apuntar en este trabajo.

3. Marco referencial: el *feedback* pedagógico

Bajo *feedback* pedagógico (retroalimentación) se entiende generalmente la reacción (o la respuesta) del profesor a un comportamiento específico (en nuestro caso una propuesta de traducción) por parte del alumno con el fin de modificar (corregir) el comportamiento no deseado (aquí: los errores). Nadie pone en cuestión que la respuesta del profesor (preferimos aquí llamarla genéricamente: *feedback*) tenga gran influencia en el proceso del aprendizaje⁷⁶, por lo que resulta por lo menos curioso que en didáctica de la traducción no encontremos trabajos dedicados a esclarecer esta influencia en un campo en que la investigación de relevancia pedagógica es, como ya se ha dicho, de central importancia, en contraposición, por ejemplo, a su papel en jurisprudencia, ingeniería o química, que tienen que transmitir conocimientos principalmente declarativos, aunque sin duda difíciles de asimilar. Cuanto más compleja – no difícil – es la tarea, cuantos más conocimientos, competencias, habilidades y estrategias se tienen que actualizar para alcanzar el objetivo – y esto es al fin y al cabo lo que define nuestra profesión –, más necesario es encontrar (=investigar) el camino óptimo para transmitir el saber y más importancia adquiere la didáctica. Sobre el papel del profesor no encontramos, por ejemplo, referencia alguna en todo el libro de W. Wilß *Übersetzungsunterricht*, (1996) dedicado exclusivamente a la enseñanza de la traducción; en el artículo “*Wer nimmt denn mal den ersten Satz*” (1996) en el que Christiane Nord reflexiona sobre “nuevas formas de trabajo en la enseñanza de la traducción” sólo encontramos una vaga alusión a la importancia del “*feedback* crítico” (p. 326), pero sin esclarecer lo que ella entiende bajo ese concepto. Las propuestas de Amparo Hurtado en *Enseñar a traducir* (1999) se refieren esencialmente a comentar las traducciones, explicar los problemas, recapitular las soluciones más idóneas y las razones que las justifican, pero tampoco muestra la forma práctica de hacerlo. Tampoco en estudios empíricos recientes en didáctica de la traducción, que tienen por objetivo analizar la influencia de un cierto concepto pedagógico sobre el comportamiento traductor (p.e.,

⁷⁶ A título de anécdota nos referimos aquí a la página de ‘opinión’, es decir, de quejas de los alumnos de la Universidad Virtual de Monterrey que reprueban sistemáticamente el poco esmero por parte del profesorado al ofrecerles retroalimentación. La Dirección respondió con un curso “Cómo Retroalimentar Exitosamente al Alumno en la Educación Virtual” que “brindó la oportunidad de exponer y compartir con los profesores de la Universidad Virtual maneras efectivas de retroalimentación a los alumnos en la educación virtual (...) Durante el evento se contemplaron temas como: Contexto de la retroalimentación de la UV, su definición empírica y sus áreas y *tips* generales. De igual forma, se explicaron los “diez mandamientos” en la educación virtual, en los que se contempla: Darle prioridad a la retroalimentación; empatía hacia el alumno; proporcionarle apoyo constante; ...” (Universidad Virtual de Monterrey, 2000).

Kreutzer,1998, Orozco, 2000) se hace referencia explícita al modo de administrar la respuesta pedagógica por parte del profesor.

Un breve recorrido por la bibliografía sobre la investigación⁷⁷ en torno al *feedback* pedagógico nos muestra dos vertientes de interés que resultan determinantes para el proceso de aprendizaje que aquí nos interesa: por un lado, el grado de elaboración del *feedback* (simple o elaborado), y por el otro, el momento de la exposición del mismo (inmediato a la acción del alumno o retardado en el tiempo). El '*feedback* simple' puede consistir en valorar (refuerzo-reprobación) la respuesta del alumno, informándole simplemente si ésta es correcta o falsa (*knowledge of the result*, KOR), o bien sobre el resultado correcto (*knowledge of the correct result*, KCR) con la esperanza de que al alumno se le grabe el resultado en la memoria, formas que podríamos llamar *feedback* informativo o correctivo. Los '*feedback* elaborados' con respuesta instructiva pueden ofrecerse en forma de pistas para que el alumno llegue al resultado correcto (*answer until correct*, AUC), lo que podemos denominar '*feedback* orientativo', de comentarios sobre la estrategia adecuada para llegar a una solución aceptable, lo que podríamos denominar '*feedback* explicativo' o simplemente mostrando una o más soluciones (en nuestro caso: modelos de traducción) y que el alumno las compare con sus propuestas, esperando que aprenda por imitación, de manera auto-reguladora.⁷⁸

En lo referido al momento de la exposición queremos añadir aquí el concepto de la 'pro-alimentación' o lo que podríamos denominar '*feedback* preventivo' o *feedback* anticipado'. La denominación que proponemos parece contener una contradicción: las palabras *feedback* y anticipado o preventivo son excluyentes. Sin embargo, hemos optado por esta forma, por una parte, para mantener la uniformidad de las denominaciones de los diferentes paradigmas y, por la otra, porque creemos - aunque no tenemos pruebas que justifiquen esta reflexión - que, cuando aparece un problema típico de traducción, los alumnos (y también los

⁷⁷ Una amplia recopilación de la bibliografía la podemos consultar en Jacobs, B. (2000) y en Butler, D., & Winne, P. (1995).

⁷⁸ Además de los *feedback* explicativo o informativo encontramos el *feedback* motivacional que va dirigido a aspectos emocionales de la personalidad y no se refiere directamente a la forma de solucionar un problema concreto. Comentarios como "se ve que te interesas por el tema" o "tu tienes mucho talento, aprovéchalo!" tienen mucha importancia en el proceso de aprendizaje, pero, en nuestra opinión, van perdiendo relevancia conforme los alumnos/as se hacen mayores. Creemos que en la universidad podemos prescindir de este tipo de alicientes, por lo que no profundizaremos en el tema. Una visión general sobre el concepto del *feedback* motivacional se puede consultar en: <http://www.phil.uni-sb.de/~jakobs/wwwartikel/feedback/motivation.htm>

profesionales) se paran para pensar sobre diferentes soluciones⁷⁹: si en el momento que están reflexionando les aparece una pista (o, en clase, cuando les ayudamos verbalmente al querer evitar que comentan un error), reciben un *feedback* sobre lo que van pensando, sea que confirma su estrategia, sea que reprueba o corrige un error de planteamiento. Más que prevenir errores, reciben *feedback* anticipado a la formulación de la traducción por escrito.

En una aportación muy interesante, Bernhard Jacobs (2000) discute los principales resultados de la investigación empírica y experimental en el campo de la investigación sobre el *feedback* (especialmente el ofrecido mediante ordenador), exponiendo diferentes conclusiones de las que aquí queremos resaltar las que nos parecen más relevantes para nuestro trabajo:

- Parece ser que con cualquier *feedback* se aprende más que sin él, aunque también hay investigaciones que parecen contradecir este resultado (p.e. Pridgemore & Klein, 1995).
- Bangert-Drowns et al. (1991) muestran que la simple respuesta correcto / falso no aporta nada positivo al aprendizaje sin que por lo menos se de la posibilidad al estudiante de acceder a la respuesta correcta, cosa que hemos podido corroborar de manera experimental: “Sin lugar a dudas, se puede afirmar que los estudiantes que reciben el *feedback* punishment / reward se deciden muchas más veces por el GIVEUP, pese a obtener correcciones gramaticales y lingüísticas y poder utilizar diccionarios. También el número de intentos es sensiblemente mayor en este grupo que en el que recibe un *feedback* explicativo.” (Neunzig, 1999:70). El motivo para ello parece evidente: en caso de una respuesta errónea, sin pistas ni informaciones a las que atenerse, el alumno no sabrá como corregir su errores.
- El *feedback* simple no lleva directamente a un aprendizaje, pero sí a evitar faltas cometidas, por lo que es de suponer que los alumnos más flojos se aprovechen más de este tipo de *feedback*, pues son los que comenten más errores que pueden ir aprendiendo a evitar;
- Hay pocos estudios que ofrecen un *feedback* explicativo tras respuestas correctas por parte de los alumnos.⁸⁰ Webb, Stock & McCarthy (1994: 262) obtienen como resultado de

⁷⁹ En su exposición sobre el programa informático de registro del proceso de traducción Translog, Jakobsen (1999: 18) lo afirma categóricamente: “Translation problems are easily identified from the distribution of time delays”.

⁸⁰ Ya en el “VI Congreso de Germanistas” en Madrid postulamos (D.Ensinger y W. Neunzig, 1994) en un decálogo que es necesario “comentar todas las respuestas del alumnos: aquí el ordenador muestra su gran

su estudio con ejercicios relativamente difíciles “correct answer *feedback* was superior to no information *feedback* for maintaining correct responses”.

- Cuando las respuestas son abiertas no hay hasta ahora la posibilidad técnica de ofrecer un *feedback* por ordenador, por lo que los programas de ordenador se limitan a ofrecer una solución correcta que el alumno deberá comparar con su propuesta (el presente experimento está dirigido justamente a ofrecer *feedback* diferenciado a respuestas abiertas);
- No puede confirmarse que el *feedback* elaborado aporte ventajas en comparación con el simple, aunque este resultado parece ser consecuencia de unos diseños experimentales poco pertinentes. Musch (1998) cree que “el contenido de los ejercicios de autoaprendizaje asistidos por ordenador son tan simples que el *feedback* elaborado no ofrece ninguna aportación significativa”. También hay trabajos que apuntan que la ventaja del *feedback* elaborado se refleja en un número menor de errores: “With increasing quality of *feedback* subjects made fewer errors, deleted fewer (correct) partial solutions, were faster to solve the assigned problems, and performed better on posttests” (Merrill et al., 1992: 287), tendencia que confirma Anderson et al. (1998).
- Farquhar (1995) muestra que el *feedback* elaborado es significativamente superior al *feedback* correctivo, pero solamente si se ofrece de manera contigua (*feedback after item*)⁸¹. Además comprueba que los estudiantes prefieren el *feedback* elaborado, cosa que también hemos podido comprobar en nuestros experimentos: “Los alumnos que sólo reciben una respuesta en forma de correcto/incorrecto o similar no muestran ninguna tendencia en lo que se refiere a si creen haber aprovechado el tiempo de estudio. La respuesta parece depender del carácter de cada estudiante y no del método aplicado. Los alumnos que trabajan con explicaciones sí que se decantan indudablemente por afirmar que el tiempo invertido en el trabajo con el ordenador ha valido mucho la pena.” (Neunzig, 1999: 69).
- El problema ante el que se encuentra la investigación, siempre según Jacobs, es la dificultad de ofrecer *feedback* elaborado y contiguo mediante los programas de

potencia en comparación con el libro. Tenemos que evitar (salvo en casos obvios) reaccionar meramente con "correcto" o "incorrecto". Las respuestas siempre llevarán un comentario explicando el porqué en caso de una respuesta afirmativa y dando pistas en caso de una respuesta negativa, especialmente en los casos de multiple choice para impedir que el alumno encuentre "jugando" las repuestas correctas.”

⁸¹ Ya Kulik & Kulik habían observado (1988: 79) la efectividad del *feedback* inmediato: “Applied studies using actual classroom quizzes and real learning materials have usually found immediate *feedback* to be more effective than delayed”.

ordenador que conocemos.⁸² En todo caso, “la investigación en torno al *feedback* elaborado se encuentra en una situación desolada. Kulhavy y Stock hablan de una “diffuse research on elaboration” y llegan a la conclusión: “Given the current knowledge in the field, were someone to ask us for a set of elaboration principles useful in designing instruction, we would be hard pressed to provide them with one” (Kulhavy and Stock 1989: 289).

- Si las ‘lagunas’ de conocimientos son muy amplias, es decir, si las propuestas de los alumnos contienen demasiados errores, el aprendizaje a partir de un *feedback* elaborado no tiene mucho efecto, como constatan Dempsey et al. (1993). Ya en 1987, Birenbaum y Tatsuoka habían concluido en su estudio sobre el aprendizaje del japonés que el *feedback* elaborado reducía solamente la cantidad de “nonserious errors”. Creemos que este aspecto es de central importancia: no por ofrecer mucha información elaborada podemos tomar el *feedback* como panacea pedagógica.

Bernhard Jacobs establece toda una lista de postulados en torno al *feedback*: afirma que el *feedback* elaborado no debe sobrecargar al alumno, debe basarse en los conocimientos y estrategias que ya conoce el estudiante; el *feedback* simple se utilizará solamente en caso de que la respuesta no admita explicaciones (p.e., a la pregunta ¿cómo se llama la capital de los EEUU? sólo puede comentarse si la respuesta es correcta o no, carece de todo sentido explicar al alumnos porqué se llama Washington); parece tener sentido prever faltas corrientes antes que se cometan, advirtiendo sobre la cuestión (lo que llamaríamos ‘*feedback* preventivo’ o ‘proactivo’) o dar buenos consejos para abordar el problema; hay que exigir que el alumno se esfuerce antes de darle una respuesta elaborada, pues, en caso contrario, no asimilará la información que ésta contiene; el *feedback* debe, asimismo, administrarse inmediatamente después de la realización de la tarea.

En resumen: a nuestro parecer, lo importante no es que el *feedback* sea ‘simple’ o ‘elaborado’, correctivo, informativo, dirigista o explicativo, sino ‘inteligente’, adecuado a la situación pedagógica concreta y adecuado al medio y sea contiguo o inmediato, para que el alumno establezca el nexo respuesta – *feedback* sin distorsiones. Esto permitirá al alumno aprender de sus errores a pensar, por lo menos de vez en cuando: “Esto sí que ha sido un

⁸² Nosotros no compartimos estas afirmaciones. En nuestros trabajos no hemos podido constatar esta dificultad esencial, pero sí que programar en traducción una respuesta ‘inteligente’ a cada una de las posibles repuestas de los alumnos constituye un esfuerzo tal, que difícilmente es justificable si no es para fines investigadores.

error interesante, ha sido un error productivo, ha sido un error del que he aprendido mucho”, como lo formula Jacobs.

4. Antecedentes

Como ya se ha dicho, la investigación sobre el *feedback* pedagógico en traductología es prácticamente inexistente, así como también son escasísimos los estudios sobre el uso del ordenador dirigido a apoyar la adquisición de la competencia traductora, en su vertiente denominada ‘competencia traslativa’ o ‘competencia de transferencia’⁸³, pese a que ésta, p.e. para el grupo Pacte (2000: 102), “is the central competence that integrates all the others. It is the ability to complete the transfer process from the ST to the TT, i.e. to understand the ST and re-express it in the TL, taking into account the translation’s function and the characteristics of the receptor”. Faltan, pues, propuestas para utilizar las Nuevas tecnologías como apoyo a la clase de traducción propiamente dicha, “que es el lugar donde se aprende a traducir, es decir, el lugar donde se amplía o se profundiza la destreza traslatoria que no es más que la puesta en práctica de todas las competencias que definen a un traductor en pos de aproximar a los estudiantes a la forma de pensar, actuar y decidir del buen traductor profesional”, como apuntamos en otro momento (Neunzig, 1998: 566). En nuestro campo hay poquísimas experiencias que nos pudieran ayudar a diseñar nuestra investigación, por lo que hemos acudido a las aportaciones en torno a la investigación del *feedback* en general y nos concentraremos aquí en la descripción y el análisis de las cuatro propuestas sobre la enseñanza de la traducción apoyada en el ordenador que nos parecen más interesantes⁸⁴. Pese a que tres de ellas no representan estudios en torno al *feedback* pedagógico sino propuestas prácticas para la enseñanza de traducción *online* (‘atril del traductor’, ‘teoría i

⁸³ No nos referimos a estudios sobre el uso del ordenador para apoyar al traductor en sus tareas profesionales (‘subcompetencia profesional’ – Pacte, 2000 o ‘subcompetencia instrumental o profesional’, “que se refiere a los conocimientos y habilidades relacionados con el ejercicio de la traducción profesional” – Kiraly, 1995: 16, que apunta a la formación en el uso de tratamientos de textos, diccionarios informatizados y *online*, programas de traducción asistida, etc.). Tampoco se trata de estudios sobre el apoyo del ordenador para desarrollar las subcompetencias básicas como son la lingüística en ambas lenguas de trabajo, la cultural y la extralingüística.

⁸⁴ Prescindimos aquí de comentar aquellas propuestas de utilizar Intranet o Internet para agilizar el contacto entre el profesor y los alumnos de las diferentes asignaturas que imparte (trámites que normalmente se hacen de manera directa): utilizar el e-mail para recibir los trabajos de los alumnos y enviar los comentarios al respecto, cosa que suele denominarse ‘tutorías electrónicas’, poner en red los programas, dossiers y calificaciones. Conceptualmente, estas aplicaciones no se distinguen de las intervenciones que suele hacer el profesor a lo largo de la formación tradicional de sus alumnos.

práctica de la traducción) y *off-line* ('Translt-Tiger'), las hemos querido presentar aquí para mostrar la aplicación de diversos paradigmas de *feedback* en la enseñanza de la traducción por ordenador. La cuarta propuesta es un estudio llevado a cabo por el autor del presente trabajo ('El sitio de México'), que, a nuestro entender, constituye el único estudio empírico sobre el *feedback* pedagógico en traducción y que sí ha servido de punto de partida directo en el diseño del presente experimento. Los trabajos seleccionados son pues:

- a) el programa Translt Tiger⁸⁵ que se ofrece en CD-Rom y que representa un sistema de autor que permite al profesor elaborar ejercicios de traducción propios y que ofrece al alumno esencialmente la posibilidad de comparar su traducción con una traducciones 'modelo' realizadas por el profesor (se basa, pues, en el concepto *del knowledge of the correct result*);
- b) el proyecto 'Atril del traductor' del Instituto Cervantes⁸⁶ que se presenta *on-line* y que engloba 'foros de traducción', en los que los alumnos se apoyan mutuamente (es decir, partiendo del concepto de la autorregulación), el 'taller de traducción', en el que se va elaborando la traducción de un texto en forma de discusión tipo *chat* moderada por un profesor y el 'aula de traducción', en los que un profesor comenta las propuestas de traducción de alumnos (*feedback* correctivo y/o elaborado y retardado);
- c) el módulo de enseñanza de la traducción español – catalán a distancia, que va incluido en el segundo ciclo de la carrera de filología catalana y que incluye la corrección de los textos traducidos por los alumnos vía e-mail (*feedback* correctivo y retardado);
- d) las reflexiones del autor sobre el ordenador como profesor virtual en la formación de traductores⁸⁷, contrastadas mediante un trabajo empírico-experimental en torno a la reacción de los alumnos cuando se les ofrece *feedback* simple y/o elaborado e inmediato a sus propuestas.

⁸⁵ D. Thompson et al. (1997)

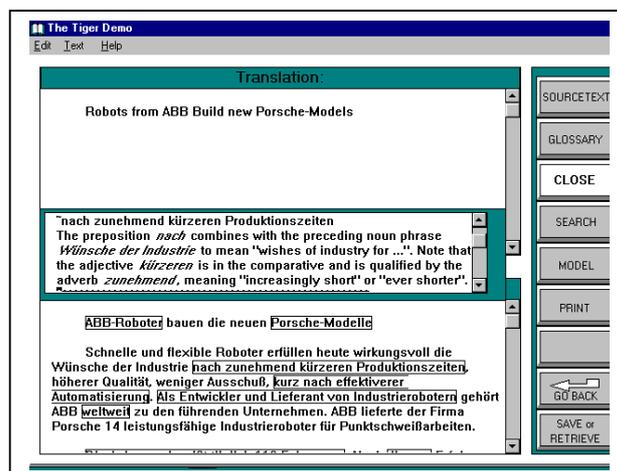
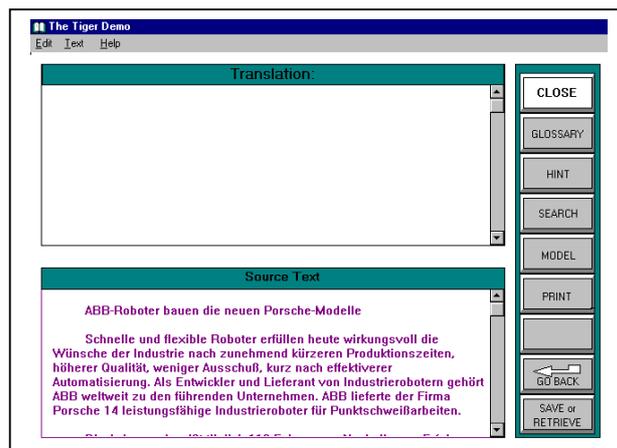
⁸⁶ Página web del Atril: http://cvc.cervantes.es/aula/el_atril/tvt/

⁸⁷ Neunzig 1997a, 1997b, 2000

4.1. El programa Translt Tiger⁸⁸

Este software es esencialmente un sistema de autor, es decir, una interficie que permite al profesor diseñar sus propios ejercicios de apoyo a sus clases de traducción, pero también incluye un *kit* de ejercicios de traducción especializada desarrollados por las Universidades de Hull y de Coventry que van destinados al autoaprendizaje de la traducción, con el objetivo, a nuestro parecer demasiado pretencioso, de “to give both an insight into, and some training in, translation as a practical skill with which, after further training and practice, you might earn a living”, aunque el propósito central sea “to assist students in extending their range of linguistic competence in both their target and their source language.(and) to provide a preliminary experience in translation as a career”. Hay versiones en múltiples pares de lenguas en traducción directa (francés-inglés, alemán-inglés, español-inglés, italiano-inglés, etc.), pero también una versión de traducción inversa (inglés-francés) presentada por Doug Thompson y Patrick Corness, pese a que los autores del sistema de autor no recomiendan la traducción inversa en la formación de futuros traductores, cosa que teóricamente se puede defender, pero que contradice la realidad cotidiana en traducción de textos especializados en pequeñas y medianas empresas.

Translt-Tiger muestra un texto a traducir (*source text*) y la posibilidad de consultar un diccionario especializado (*glossary*), explicaciones diversas (*hints*) en torno a problemas de lengua original, que a veces son diccionarios bilingües ‘disfrazados’ de explicaciones⁸⁹ y en algunos casos establecer *links* documentales (*context*) a partir de



⁸⁸ Nos apoyamos esencialmente en la descripción del programa por parte la empresa Camsoft bajo los auspicios del consorcio TELL (Technology Enhanced Language Learning), en la versión Demo del programa y en la reseña de Paul Robbert (2000).

segmentos marcados (*hot words*) en el texto, todo ello programado por el autor (ver gráficos) con el fin de facilitar la traducción ('pro-alimentación'). Los *hints* como ayuda a la traducción especializada representan un *feedback* anticipado o preventivo para evitar errores. El alumno podrá consultar (en los módulos más recientes) dos versiones 'modelo' (versión A: traducción lo más literal posible, versión B: traducción libre) por separado o conjuntamente (versión A + B) y comparar su propia traducción con los modelos (ver gráfico).

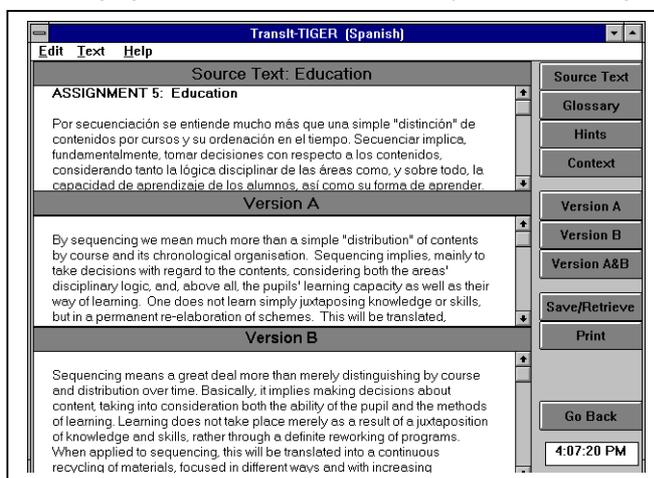
No queremos aquí entrar en discusiones sobre la bondad del sistema de '*hot words*', que esconden información terminológica o lingüística, para la enseñanza de la traducción,

creemos que la documentación es justamente una de las tareas más difíciles de enseñar y de aprender (el gráfico muestra la sobreposición de las *hotwords* de *hints* junto con las de *glossary* y vemos que queda poco que



hacer al estudiante que se aprovecha de esta oferta). Tampoco queremos someter a análisis crítico las entradas del glosario o las versiones 'modelo' de traducción, pero sí reflexionar sobre el concepto de retroalimentación pedagógica en el que se apoya Translt-Tiger.

Obviamente, se trata del concepto de presentar una solución correcta (*knowledge of the correct result*), posiblemente por las dificultades técnicas mencionadas de ofrecer *feedback* puntual y elaborado en caso de respuestas abiertas, como sin duda es el caso de la traducción. También es posible, sin embargo, que los autores se apoyaran (aunque no lo



mencionan en la documentación a la que hemos tenido acceso) en estudios comparativos entre diversos tipos de *feedback*. Un experto en *feedback* pedagógico, el ya citado Bernhard Jacobs del *Medienzentrum* de la Universidad del Sarre con el que mantenemos contacto por e-mail, me comentaba al respecto (mail del 20-12-2000): "hay muy pocos estudios que

⁸⁹ La *hot word* "Übersee", por ejemplo, esconde en *glossary* la entrada: Übersse, *f, no pl, no article*. overseas. La explicación en el *hint* de "in Übersee" nos informa. "The short phrase *in Übersee* means overseas".

puedan mostrar de manera clara que comentarios y explicaciones aporten alguna ventaja sobre la simple información de la respuesta correcta – que en este caso sería una solución ejemplar de una traducción correcta.”⁹⁰ Los estudios a los que se refiere Jacobs - que no incluye estudios en traductología -, tenían objetivos de aprendizaje mucho más simples (conocimientos declarativos, conocimientos sobre conceptos) que los que tenemos en traducción, que requiere la puesta en práctica simultánea de todo una ‘red’ de conocimientos, habilidades y estrategias. Jacobs comenta que en el caso de la traducción cabría esperar una ventaja de las explicaciones y “reglas concretas”, pero que “tal comprobación requeriría grandes esfuerzos al desarrollar los tests pertinentes” y que se necesitarían grupos con muchos sujetos para comprobar los efectos a nivel estadístico”. Creemos, sin embargo, que la respuesta a esta cuestión es central en nuestro planteamiento pedagógico y que por ello valdría la pena el esfuerzo investigador, más aun pensando que en nuestro campo en estudios exploratorios (del tipo “what will happen if ...” que D. Gile (1998: 76) denomina “open experiments”) no se trata de obtener resultados estadísticamente significantes, sino evidentes y relevantes para, a partir de ellos, profundizar en nuestra investigación.

4.2. El proyecto ‘El Atril del Traductor’

El *Atril del Traductor* del Instituto Cervantes⁹¹ sí que puede considerarse como un proyecto de formación *online* e interactiva en nuestro campo, aunque no se define como formación virtual (“el atril no sustituye nunca las clases de traducción de la universidad”), sino como “un conjunto de ayudas en el proceso de aprendizaje de la traducción” que tienen como objetivo “por un lado, ayudar a los estudiantes a consolidar conocimientos, resolver dudas, entrar en contacto con estudiantes de idéntica o contraria combinación lingüística; y por otro, orientar sus trabajos escritos en lo que a presentación general y ortotipografía se refiere.” El atril está dividido en cuatro secciones: el foro de estudiantes, el aula virtual, el taller virtual de traducción y el ‘rincón del traductor’, un portal en línea con herramientas para el traductor y de consulta lingüística.

Conceptualmente, el foro de estudiantes de traducción⁹² representa todo un sistema de apoyo y regulación mutuos entre estudiantes de una combinación lingüística (por de pronto

⁹⁰ No es el lugar aquí para entrar en una discusión sobre el concepto de “correct answer” en una traducción.

⁹¹ http://cvc.cervantes.es/aula/el_atril/

⁹² http://cvc.cervantes.es/aula/el_atril/fet/

francés-español, español-francés), en el que se plantean opiniones, dudas, preguntas específicas⁹³, comentarios y propuestas de solución, amén de ser foro de debate sobre algún tema referente a nuestro campo, como, por ejemplo, el problema de la “localización de software”, la unificación del lenguaje informático o la cuestión de “la soledad del traductor”. Los profesores del Instituto Cervantes proponen un tema, presentan un texto introductorio y actúan, en caso necesario, como moderadores, no ofrecen, pues, un *feedback* sistemático, por lo que no queremos profundizar aquí en este concepto de utilizar el medio electrónico en la (auto)formación de traductores.

Todo lo contrario sucede en el aula de traducción⁹⁴, donde “se ubican frases breves, fuera de contexto, agrupadas por bloques de dificultades específicas en la traducción francés-español o español-francés” y ejemplos de frases⁹⁵. Los profesores “moderan, comentan, matizan, orientan. etc. las traducciones y las observaciones de los estudiantes.”, como por ejemplo:

111. Si nous avons été cinq au lieu de trois, nous aurions pu nous partager les tâches, nous aurions eu chacun moins de travail et nous aurions pu finir avant tout le monde.

Contextualización:	En una reunión de empresa en la que se evalúa un trabajo en equipo realizado anteriormente.
Traducción:	Si hubiéramos sido cinco personas en lugar de tres, nos habríamos podido repartir las tareas, habríamos tenido cada uno menos trabajo y habríamos terminado antes que nadie.
Traductor:	Elena Olmedo Herrero
Su correo electrónico:	olmedo@com.enst.fr
Su universidad o centro de estudios:	Telecom Paris
Observaciones del profesor:	Contextualización suficiente. ¿Por qué añades «personas»? No nos parece que sea necesario. Mejor «habríamos podido repartirnos», para ubicar el

⁹³ Como ejemplo de las posibilidades de obtener ayuda aquí una pregunta de un alumno alemán: Hola a tod@s ! Me llamo Holger Warm, soy estudiante de la universidad de Colonia y tengo un gran problema para cumplir con un ensayo sobre el " uso del español en los medios modernos. El ejemplo de la empresa Microsoft" (...) Otras problemas son:- Si ustedes saben de unos contractos (sic) entre MS y la RAE en cuanto a la producción de los diccionarios y glosarios para el programa Word, respectivamente para la localización de los productos. - Si se tiene que traducir en una forma diferente si el producto es para el mercado español o para el mercado de América Latina o si se usa un español neutral (ejemplo PC en lugar de ordenadora o computadora) para los dos mercados. (...) - También me interesaría como ustedes trabajan con el software que apoya la traducción automática y quien lo desarrolla? (...)[consultado 6-1-2001] .

⁹⁴ http://cvc.cervantes.es/aula/el_atril/tvt/

⁹⁵ Ejemplos de “Frases de la semana”: 94 Le maire pria ses conseillers de s'abstenir s'ils n'en étaient pas convaincus. (...) 108 Si nous parlions le même langage, nous nous comprendrions; mais il n'y a rien à faire, nous ne sommes pas sur la même longueur d'onde. (...) 117 Enfin, n'insiste pas... Tu vois bien qu'elle ne sait pas ce qu'il s'est passé. Autrement, elle te l'aurait dit, allons ! (...) 121 Je suis sûre que s'il était un peu plus jeune, pas trop, trois, quatre ans de moins, il partirait pour le Brésil sans demander son reste.

pronombre complemento lo más cerca posible del verbo al que se refiere, según prefiere la norma para la expresión escrita. Por lo demás, bien.

111. Si nous avons été cinq au lieu de trois, nous aurions pu nous partager les tâches, nous aurions eu chacun moins de travail et nous aurions pu finir avant tout le monde.

Contextualización:

Una persona hablando con su jefe o jefa sobre la necesidad o mejor, ventajas de contratar más personal, tras un trabajo ya cumplido y q por lo visto, no salió muy bien (quizá la empresa ha perdido u propuesta de trabajo).

Traducción:

Si fuéramos cinco en lugar de tres, habríamos podido compartir tareas, cada uno de nosotros habría tenido menos trabajo y habríamos podido acabar antes que todos.

Traductor:

Manuela Ramalho

Su correo electrónico:

mramalho@wanadoo.es

Su universidad o centro de estudios:

Particular

Observaciones del profesor:

En la contextualización te sobra «jefa»; nos basta con el masculino, c es el género no marcado.

Por otra parte, se dice «propuesta».

Salvando estas cositas, vale.

Ya en la traducción, te falta la tilde de «fuéramos»; y sobra la de «tre La puntuación merece un repaso. Recuerda que la puntuación coincide necesariamente de una lengua a otra; por lo tanto, también objeto de traducción. El francés es más aficionado a la coma que español. Nosotros recurrimos con cierta facilidad al punto y coma.

Podías haber dicho «antes que todo el mundo» o «antes que nadie por ejemplo. Te ha fallado la equivalencia del primer verbo, que de ser «si hubiéramos sido».

La traducción de frases sueltas se ubica, sin lugar a dudas, en el campo de la enseñanza de las lenguas, lo que se suele denominar 'traducción pedagógica'. No queremos polemizar aquí sobre la adecuación de este tipo de ejercicios en la formación de traductores, en los que la intervención del profesor parece responder a un concepto de la traducción como actividad meramente lingüística (la 'contextualización' no se utiliza como base para comentar las traducciones propuestas, amén de que en la realidad, toda traducción va ya contextualizada de antemano), sino concentrarnos en el tipo de *feedback* ofrecido. En este caso nos encontramos ante un caso de "*feedback* correctivo, desplazado en el tiempo", que incluye, además, ciertas 'reglas' normativas de la lengua española que el alumno podrá extrapolar a otras situaciones.⁹⁶ El medio Internet se aprovecha aquí para salvar las distancias y permitir el acceso a un amplio público; el *feedback* correctivo simple parece apropiado, ya que se

⁹⁶ Parece lógico que en las intervenciones del profesorado se traten esencialmente temas de uso de la lengua española, no en vano, el Instituto Cervantes tiene justamente como objetivo el velar por y promover la lengua de Cervantes.

limita a corregir errores estrechamente localizables, como son errores de uso de la lengua u ortográficos. Según hemos visto en la presentación de los tipos de *feedback*, esta forma de retroalimentación parece la más adecuada para casos de activación de conocimientos declarativos, pero habríamos de experimentar su bondad en el caso de simulacros de traducciones reales que requieren un acercamiento más 'holístico' a la tarea.

El "taller virtual de traducción" quiere ser un simulacro de una clase, como lo reza la página introductoria al *Atril del traductor*: "participación en tiempo real en un ejercicio de traducción colectiva similar al que puede hacerse en un aula" (el simulacro se mantiene hasta en la duración de la clase: 1½ h). Conceptualmente se trata de un diálogo entre profesores y alumnos avanzados en los que el *feedback* se presenta de forma sutil, subrayando la propuesta adecuada de uno de los participantes o bien ofreciendo una solución correcta, como si se tratase de una intervención más en la tertulia. Sin embargo, pese a que insisten de que se trata de una clase 'normal', al leer la transcripción tenemos la impresión que se trata más de un coloquio bastante informal donde caben comentarios como "y no trabajes mucho, que crea vicio" por parte del profesor (aunque aquí posiblemente se trate de un "*feedback* motivacional"). En todo caso, los *feedback* que ofrecen los profesores son muy variados, como es de esperar en un coloquio, pero analizando las diferentes intervenciones de los profesores⁹⁷ observamos una tendencia que nos parece muy interesante por lo que habría que profundizar en el análisis: el *feedback* simple se utiliza como refuerzo ("exacto", "por ahí van los tiros") o como correctivo, pero muy suavizado ("«conjunto» es demasiado vago", "está bien que utilices el recurso de «me suena» o «no me suena», Sylvie. Pero sin abusar.", "no sé porque decís las dos «conviene»", "se te ha escapado el matiz «desormais», Inma") o bien para ofrecer la "respuesta correcta" ("Yo me inclinaría a decir algo así como: «[...] socialdemocracia, que es la derecha moderna.»"). El *feedback* elaborado se utiliza poco y sólo para ofrecer información de fondo ("El «arco político» se refiere al que presentan los parlamentos, que tiene forma de hemiciclo, al menos, la cámara baja española.") o para información sobre normas de la lengua ("Y a la frase le falta... ¡el punto final! Que, en este caso, debe ir dentro de las comillas, porque es cita literal que empieza con mayúscula (después de punto, dos puntos o inicial absoluta). (...) Ojo, que en español hay casos y

⁹⁷ Ejemplo retirado del taller del 15 de abril de 2000: Antonio Roales y Íñigo Sánchez Paños. El texto original sobre el que discuten es: *La force et le non-droit «Dans l'éventail politique, la gauche est désormais à réinventer, alors que la place du conformisme, du conservatisme, revient maintenant à la sociale-démocratie; c'est elle, la droite moderne.»* (Ignacio Ramonet) (...) *Absence d'étiquette: La démission de la Commission de Bruxelles a mis en lumière le fossé qui sépare les citoyens des institutions communautaires.* (...)

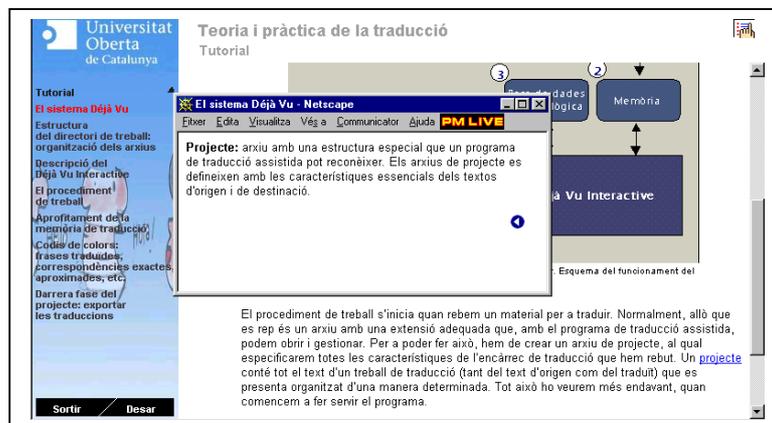
casos. Lo explica muy bien Martínez de Sousa; la RAE es algo más oscura, pero dice lo mismo.”). Hay otro dato que constatar: en los 90 minutos que duró la clase, los contertulios no llegaron ni a traducir la primera frase del texto, lo que puede deberse a problemas técnicos y de organización al tratarse de la primera experiencia de este tipo, o bien ser consecuencia del modelo pedagógico mismo. Puede deberse también a la inestabilidad de la red (“Miguel (alumno): Inma se ha ido. Ínigo Sánchez Paños (profesor): Se habrá caído. Igual me ocurrió a mí hace un momento. Los demás deben estar intentándolo.”), “Sylvie, ¿te caíste? Sylvie (alumna): Sí, se cortó: no sé por qué, intentaba imprimir la hoja”) o al tiempo que simplemente se necesita para mantener una conversación por escrito (“Ahora echo de menos no haber aprendido a escribir a máquina sin mirar el teclado.”). También puede deberse al concepto pedagógico adoptado (“Sylvie: Me parece que a lo mejor sería más eficaz siendo más «autoritario». ISP: No creo en el autoritarismo en traducción.”) o al sistema de *feedback* mismo (“Es que le damos muchas vueltas. Yo creo que ya la hemos estrujado suficientemente. Ahora ya, que cada palo aguante su vela.”). El modelo seguido en el “taller virtual de traducción” parece apoyarse en la idea (que nosotros compartimos) de que, con alumnos avanzados, el reflexionar sobre la traducción aporta más beneficios que el *learning by doing* que muchos teóricos prefieren. En todo caso, la aceptación del concepto parece generalizada (“Esta experiencia ha sido muy interesante”, “espero con interés el próximo taller”).

4.3. El módulo ‘teoría i pràctica de la traducció’

Dentro del segundo ciclo de la carrera de filología catalana, la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) ha incorporado recientemente un módulo de “teoría i pràctica de la traducció” español – catalán, coordinado por Marisa Presas con la colaboración de Mónica Fernández: nos encontramos ante un sistema de enseñanza de la traducción por Internet a nivel académico único en España.



El módulo tiene una parte teórica en forma de 'tutorial' que, como un libro, ofrece las informaciones sobre el tema con textos y gráficos y aprovecha la posibilidad de resaltar palabras o segmentos, con lo que el alumno puede activar información hipertextual en forma de definiciones o pequeñas explicaciones sobre los conceptos. Otra ventaja de



la enseñanza asistida por ordenador de la que se aprovecha el módulo es de presentar una estructura jerárquica y no lineal como lo hace el libro, es decir, al margen hay un menú mediante el que se accede directamente a los diferentes 'capítulos' del tutorial. Estas ventajas se ven reducidas, a nuestro entender, por la desventaja que significa tener que leer en pantalla, de arriba abajo (*skroll*) y por la escasa transportabilidad del medio ordenador en comparación con un libro (posiblemente, este rechazo a leer en pantalla se deba a la edad del que presenta este trabajo). Parece que el acostumar al alumno a estudiar delante de la pantalla (la versión papel a la que hemos tenido acceso por amabilidad de las autoras soluciona el problema de las explicaciones de manera elegante, al margen de la página, en cuadros informativos bien resaltados) forma parte de la 'filosofía' pedagógica de la UOC, una visión pedagógica seguramente mucho más realista que la que nosotros seguimos postulando.

Mucho más interesante desde el punto de vista del presente trabajo son los 'exercicis' y las 'activitats' propuestos en cada parte del módulo⁹⁸. Los 'exercicis de autoevaluació' consisten en una serie de preguntas abiertas (del tipo, por ejemplo, de: "Digueu quines competències del traductor emulan els sistemes de TAO i quines parts del procés de traducció assumeixen.") a que los estudiantes responderán para sí y compararán su respuesta con la ofrecida en el apartado "solucionari", es decir, el *feedback* que se les ofrece es de tipo *knowledge of the correct answer*, modelo de respuesta correcta.⁹⁹ Entre las 'activitats' que se

⁹⁸ El módulo incluye una "Guia de l'ús de *Dèjà vu*", un programa de memoria de la traducción y una introducción a "les noves tecnologies i la traducció", que enseña a trabajar con traducción automática.

⁹⁹ Este este sistema forma parte del concepto pedagógico de la UOC, que también preve un *feedback* por parte de un profesor especializado para apoyar al alumno. En la presentación podemos leer: "Básicamente, los

proponen encontramos los ejercicios prácticos de traducción utilizando las nuevas tecnologías: para practicar el uso del programa de memoria de traducción “Déjà vu”, por ejemplo, los alumnos tienen que traducir un párrafo del manual de un automóvil Lancia, luego uno de un Opel, aprovechando la ‘memoria’ grabada de la primera traducción y así sucesivamente con Smart, VW y Fiat. Después de cada traducción envían su propuesta por e-mail a la profesora que devuelve los trabajos corregidos de manera ‘tradicional’, es decir, corrigiendo errores de lengua, marcando el tipo de error o haciendo comentarios sobre la traducción. Nos encontramos ante un *feedback* correctivo y/o elaborado, retardado en el tiempo, un tipo de *feedback* que, por su interés y relativa fácil aplicación, habría que estudiar en un experimento para observar los resultados de esta intervención en comparación con otros tipos de retroalimentación.

4.4. El experimento ‘El sitio de México’

Hemos optado por describir más detalladamente el experimento llevado a cabo por el propio autor de esta presentación, ya que se trata, a nuestro entender, del único trabajo empírico-experimental en traductología que pretende esclarecer la influencia del *feedback* del profesor (la respuesta que esté da a una propuesta de traducción del alumno) y se convierte así en un punto de referencia relevante a partir del cual diseñaremos el trabajo que aquí presentamos. Concretamente, se utilizan diferentes paradigmas para responder a las cuestiones: a) ¿cómo reacciona psicológicamente el estudiante al recibir un cierto *feedback*?, b) ¿qué modificación en el comportamiento traductor inmediato produce un cierto *feedback*? y c) ¿qué cambio de comportamiento a corto plazo



estudiantes debéis estudiar el contenido del curso y efectuar personalmente las pruebas de autoevaluación. Si aparecieran dudas, tenéis que intentar resolverlas mediante la teoría que se os ha proporcionado, pero si no consiguierais solucionar vuestro problema, podréis efectuar cuantas consultas deseéis a vuestro consultor, quien os orientará adecuadamente. Cuando una duda se manifieste en varios estudiantes, el consultor planteará el tema de forma general mediante el forum, en el que os recomendamos una participación lo más activa posible. El forum servirá también para el planteo de casos prácticos que puedan ser objeto de discusión por el colectivo de estudiantes (...)

se puede observar en el alumno tras haber sido expuesto a un cierto *feedback*? Mientras que las cuestiones a) y c) pueden ser esclarecidas utilizando el instrumentario 'tradicional' (encuesta y test respectivamente), en el punto b) necesitamos un instrumento que registre de inmediato la reacción del estudiante.

Se programó un ejercicio que simula una clase de traducción en el ordenador basada en un texto de traducción inversa castellano-alemán¹⁰⁰ y se incluyeron dos clases de *feedback* para la misma respuesta del alumno: en un ejercicio, el ordenador da sus respuestas dirigidas a influir en el proceso de la traducción que se denominó '*feedback* cognitivo' y, en el paralelo respuestas dirigidas a dar información sobre el producto, que podríamos denominar *feedback* correctivo (*knowledge of the result*, KOR).

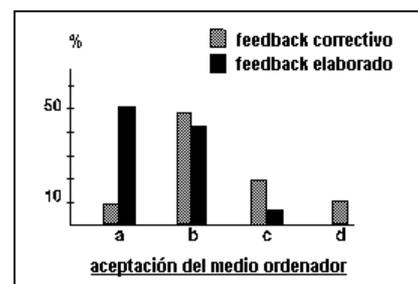
Resumiendo, el experimento se desarrolló de la siguiente manera: Se seleccionan 33 alumnos avanzados de la Facultad de Traducción e Interpretación de la UAB (para asegurar una formación mínima en conceptos de traducción) que se dividen al azar en tres grupos (2 experimentales y uno de control). En una primera fase todos reciben el texto a traducir junto con un cuestionario sobre comprensión y estrategias de traducción proyectadas. Los resultados de este *pre-test* sirven para garantizar la paralelidad de los grupos y descartar *a posteriori* los 'casos extremos' que pueden distorsionar los resultados (p.e.: "No creo que tenga mucho sentido traducir este texto, mejor sería redactar un texto nuevo con el mismo contenido.")

En la segunda fase se realiza la intervención: El primer grupo experimental recibe como *feedback* explicaciones sobre origen de errores o comentarios sobre el porqué de traducciones correctas (*feedback* dirigido al proceso, método cognitivo). El segundo grupo experimental recibe como *feedback* indicaciones tales como 'correcto', 'muy bien', 'incorrecto', 'pruébalo otra vez', etc. (*feedback* dirigido al producto, *learning by punishment/reward*) y, tratándose de una traducción inversa, comentarios sobre cuestiones

¹⁰⁰ El ejercicio se basa en un texto de Luís Navarro García: "La conquista de México y Perú", publicado en su traducción de W. Neunzig en: *Gold und Macht*, Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (ed.), Viena 1986. (ver anexo 1). La simulación de una clase por ordenador, que contempla el primer párrafo del texto, se desarrolla de una manera "dirigista", en parte como *tutorial*. El texto se divide en unidades de traducción ("el sitio de México", "las tropas estaban capitaneadas por Sandóval, Alvarado y Olid", "el suministro de víveres a los mexicanos", etc.) que los estudiantes deben traducir con ayuda de un diccionario bilingüe y otro monolingüe. A destacar es que se prevé un comentario para todas las respuestas de los alumnos (en la versión *feedback* cognitivo), sea en forma de apunte sobre un error de uso de la lengua, sea en forma de pista para encontrar una solución mejor, o bien - cuando el alumno da con una solución correcta - en forma de discusión aplicada a la traducción de las diferentes propuestas de equivalencia recopiladas en el diccionario.

de lengua (preposiciones, formación de compuestos, etc.); el grupo de control no recibe *feedback* inmediato (los estudiantes realizan la traducción individualmente en la biblioteca). Durante el trabajo con el ordenador, cada una de las respuestas son registradas en un fichero aparte para su posterior análisis, sin que el alumno se dé cuenta. Tras ello, los alumnos responden a preguntas sobre la aceptación del medio y sobre el aprovechamiento (subjetivo) del tiempo invertido. En una tercera fase, los estudiantes traducen la segunda parte del texto en casa y responden a preguntas sobre las dificultades que han tenido al traducir y sobre el grado de satisfacción (subjetivo) con lo que habían traducido. Es decir, se trabaja con la variable independiente (la que interesa manipular): el *feedback* o *input* pedagógico por parte del profesor; las variables dependientes (que muestran la influencia de la variable independiente): la reacción subjetiva de los estudiantes ante la traducción; el proceso llevado a cabo hasta llegar a un resultado y las soluciones elegidas en traducciones similares; las variables extrañas (las que hay que controlar): competencia traductora básica, la competencia lingüística suficiente, la comprensión del texto de partida y la traducibilidad subjetiva del texto.

Los resultados muestran diferencias entre los grupos experimentales entre sí y con el grupo de control en todas las variables estudiadas, tanto en las reacciones subjetivas como en su comportamiento traductor inmediatamente después de recibir un cierto *feedback* y también a corto plazo.



Para obtener datos sobre la aceptación subjetiva del medio se formularon dos preguntas: una sobre si el trabajo con el ordenador ha servido subjetivamente de algo¹⁰¹ y la segunda sobre si el tiempo invertido en el ejercicio informatizado ha valido la pena.¹⁰² Los resultados muestran

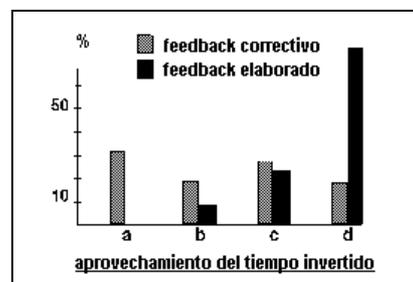
¹⁰¹ Los alumnos valoran su trabajo con el ordenador sobre la siguiente escala:

a) El trabajo en la computadora me ha servido mucho para "meterme" en la traducción, he comprendido ciertos conceptos a tener en cuenta. b) El trabajo en la computadora me ha servido de orientación, creo que vale la pena prepararse las clases con ejercicios como este. c) El trabajo en la computadora me ha servido de introducción pero creo que lo mismo se puede hacer en clase y en grupo. d) El trabajo en la computadora más que ayudar resulta pesado y no creo que sea un medio adecuado para aprender a traducir.

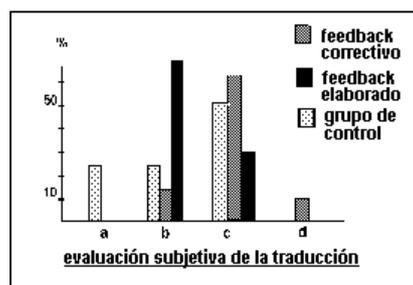
¹⁰² Los alumnos valoran su opinión sobre el aprovechamiento del tiempo:

a) El tiempo que he invertido en el trabajo con la computadora hubiera sido más provechoso dedicarlo a ir a la biblioteca. b) La preparación de la traducción resulta algo más eficiente si se invierte el tiempo en trabajar en grupo o ir a preguntar al profesor. c) No creo que haya perdido el tiempo trabajando con la computadora, pero esto se verá en los resultados de mi traducción. d) El tiempo invertido en el ejercicio seguro que ha valido la pena, no sólo para la traducción posterior sino en general para ampliar conocimientos.

diferencias significantes (test estadístico del χ^2 , ver: Winer, 1991) entre ambos grupos. Mientras aquellos que han trabajado con métodos cognitivos están convencidos que "se han metido" en la traducción, que el trabajo les ha servido de "orientación", los que han recibido como respuesta únicamente el *punishment/reward* tienden a afirmar que el trabajo les ha servido de "orientación" e "introducción". Los alumnos que sólo reciben una respuesta en forma de correcto/incorrecto o similar no muestran ninguna tendencia en lo que se refiere al aprovechamiento del tiempo (ver gráfico). La respuesta parece depender del carácter de cada estudiante y no del método aplicado. Los alumnos que trabajan con explicaciones sí que se decantan indudablemente por afirmar que el tiempo invertido en el trabajo con el ordenador ha valido mucho la pena (ver gráfico). En todo caso, ambos grupos aceptan el medio como apoyo a su aprendizaje.



La valoración subjetiva de la bondad de la traducción realizada en casa¹⁰³ (los demás párrafos de "el sito de México) arroja resultados un tanto sorprendentes: aquellos que han disfrutado de la introducción más completa muestran en su gran mayoría inseguridad sobre el resultado de su posterior traducción. Los que, en cambio, solamente



recibieron una orientación general a base de comentarios correcto/incorrecto o que en su momento recibían una solución al problema planteado muestran en este concepto una seguridad inusual. El grupo de control no muestra ninguna tendencia al responder a este bloque (ver gráfico). La interpretación a este fenómeno hay que buscarla en conceptos psicológicos de mayor disposición a la autocrítica, pero si se confirma la tendencia en investigaciones posteriores, habrá que tenerla en cuenta en la didáctica de la traducción apoyada en el ordenador.

Del análisis (aunque superficial) de las traducciones realizadas durante el experimento se concluyó que los estudiantes que reciben el *feedback punishment / reward* se deciden mucho

¹⁰³ Los alumnos valoran su opinión sobre la bondad de su traducción en la escala:

a) Creo que el texto que he traducido me ha quedado algo feo, que tendría que volver a empezar para que me saliera más coherente, más legible. b) Me he sentido bastante incómodo al formular el texto final, a veces me ha resultado fácil pero en otras me he liado demasiado. c) Habré cometido errores pero no graves, por ello estoy bastante contento(a) del resultado de mi traducción; no ha resultado muy difícil. d) Me he sentido bastante cómodo(a) al traducir el texto y creo que he logrado al fin y cabo transmitir el mensaje correctamente.

más veces por el *GIVEUP*, pese a obtener correcciones gramaticales y lingüísticas y poder utilizar diccionarios. También el número de intentos es sensiblemente mayor en este grupo que en el que recibe un *feedback* explicativo, salvo en los casos que, ante la dificultad del segmento a traducir, optan directamente por el abandono. Un resultado sorprendente es que el registro se puede utilizar también como 'case studie' en los casos más extremos: un estudiante Erasmus de lengua materna alemana muestra la terquedad típica de algunos alumnos: entiende mal una palabra (confunde víveres con vivos) y prefiere violar las reglas gramaticales españolas y hasta cometer faltas graves de su lengua materna antes de que 'bajarse del burro':

Segmento: "el suministro de víveres (a los mexicanos)"

suj21 (mex 10): die Lieferung an die Lebenden, die Versorgung der Lebenden, die Versorgung der Überlebenden, die Versorgung der lebenden Mexikaner, die Versorgung der Überlebenden, die Überlebendenversorgung, Give-up.

Este probando, seguramente por sentirse avergonzado, no continua con el ejercicio

Para una evaluación de las traducciones realizadas por los estudiantes posteriores a la intervención, se optó por analizar algunos problemas de traducción inherentes en el texto cuya resolución presupone unas competencias traslatorias determinadas y comparar las traducciones de los diferentes grupos entre sí. No se observaron diferencias entre los grupos experimentales y de control en los problemas competencia de lengua, del uso de los procedimientos traslatorios más comunes, ni de las convenciones textuales. En el uso de la información recibida se había de esperar diferencias entre los que juzgaban haberse "metido" en la traducción, cosa que sólo se pudo confirmar a nivel tendencia: los pocos alumnos que no cayeron en las 'trampas' pertenecían al grupo experimental de *feedback* explicativo (para más información, ver anexo 2).

Entre las conclusiones del experimento queremos destacar una que nos parece de especial importancia: "Los experimentos presentados aquí han demostrado que el *input* pedagógico y el *feedback* por parte del profesor humano / virtual provocan cambios significativos en el comportamiento traslatorio de los estudiantes. Parece confirmarse - contra la opinión de muchos detractores que abogan por un *learning by doing* -, que el aprendizaje de la traducción, por lo menos en su parte estratégica, se rige por paradigmas cognitivos y no automatizados".

En resumen: en las experiencias que aquí hemos presentado se utilizan diferentes tipos de *feedback* pedagógico, cuya bondad habría que estudiar sistemáticamente y contrastar su adecuación al medio. Partiendo de estos modelos e incluyendo los resultados de la

investigación sobre el *feedback* en general, nos decantamos por realizar estudios comparativos entre el *feedback* que presenta la ‘respuesta correcta’, *feedback* simple y *feedback* elaborado. Interesante también es analizar la relevancia que tiene para la enseñanza de la traducción a distancia el *feedback* inmediato y el retardado en el tiempo.

5. Justificación de la relevancia del estudio

El estudio empírico-experimental que proponemos podemos enmarcarlo en la investigación básica aplicada a la didáctica y es, en nuestra opinión, de relevancia pedagógica¹⁰⁴ y con ello importante para la traductología (y posiblemente extrapolable a la pedagogía) en general. Nos basamos en la siguiente reflexión:

- Es incuestionable la creciente relevancia pedagógica que adquiere y adquirirá la formación académica no presencial o semi-presencial vía Intranet o Internet, cosa que motivó en “I Congreso Internacional de Educared” dedicado a estudiar las implicaciones cuando “la Red entra en la educación”; la formación de traductores e intérpretes, pese a que todavía no se ha comenzado sistemáticamente a ofrecer este tipo de estudios, no será una excepción.¹⁰⁵
- Es incuestionable la necesidad de desarrollar una nueva pedagogía adaptada al medio, como lo recoge El País del 22 de enero de 2001 en el artículo ‘La Red entra en la educación’, cuando informa sobre el “I Congreso Internacional de Educared”, donde se resaltó: “Si no se ponen las nuevas tecnologías al servicio de una pedagogía adaptada a la nueva situación y sólo se traslada la forma de enseñar, Internet no puede cambiar nada la educación”.
- No existe, que sepamos, ningún estudio empírico que nos aporte pautas para diseñar la formación de traductores interactiva a distancia, ni para impartir una clase de traducción propiamente dicha, que es el lugar donde se aprende a traducir, es decir, el lugar donde se

¹⁰⁴ La investigación marcada por la relevancia pedagógica va “dirigida a buscar la mejor manera de transmitir los conocimientos adquiridos de una generación a la otra y (...) cuanto más compleja es la tarea, cuantos más conocimientos, competencias, habilidades y estrategias se tienen que actualizar para alcanzar el objetivo – y esto es al fin y al cabo lo que define nuestra profesión –, más necesario es encontrar (=investigar) el camino óptimo para transmitir el saber, más importancia adquiere la didáctica”, como sostenemos más arriba.

¹⁰⁵ De hecho, en otoño de 2000 comenzaron los primeros contactos entre la UOC y la Facultad de Traducción de la UAB para elaborar una oferta de estudios de traducción a distancia, cosa que sólo se concretó en el módulo de “teoría i pràctica de la traducció” mencionado más arriba.

amplia o se profundiza la destreza traslatoria que no es más que la puesta en práctica de todas las competencias que definen a un traductor en pos de aproximar a los estudiantes a la forma de pensar, actuar y decidir del buen traductor profesional.

- Existen en nuestro campo lenguas “exóticas” o especialidades de traducción que no se pueden ofrecer en un centro presencial, ya que el limitado número de interesados en una cierta zona no justifica el coste social de la formación, pero que sí son de relevancia social, situación que se podría remediar con la oferta de un buen programa de formación a distancia y *on-line*.
- Lo mismo cabe decir de cursos de formación continuada dirigidos a interesados que ejercen su profesión *full-time* (p.e., traducción jurídica para abogados) y que por ello tienen muchas dificultades de asistir a clases presenciales. Huelga subrayar que para todo ello debemos desarrollar una pedagogía propia al medio, que no pase, en ningún caso, simplemente por copiar lo que se hace en clases presenciales y enviarlo por red a los desprevénidos usuarios, como lo profundizaremos en el ‘apéndice II’ del presente trabajo.
- No parece lícito extrapolar simplemente la metodología adquirida en las clases presenciales a una formación a distancia, ni parece posible encontrar el método óptimo por la vía de la reflexión o la introspección, dada la poca experiencia que nosotros tenemos con este nuevo medio: por todo ello se impone una validación experimental.
- Tampoco parece lícito extrapolar simplemente los resultados de los estudios en torno al *feedback* pedagógico suministrado por medio del ordenador a nuestro campo, pues éstos se refieren, como se ha visto antes, a situaciones de aprendizaje de conocimientos declarativos y no a la aplicación de los conocimientos esencialmente operativos que definen al traductor.
- La metodología didáctica utilizada en el estudio sobre el *feedback* pedagógico en la enseñanza y el aprendizaje *on-line* de la traducción puede tener relevancia para otros estudios basados esencialmente en la adquisición de conocimientos operativos y de competencias estratégicas.
- Y finalmente, el experimento sobre “el sitio de México”, que hemos detallado más arriba, arroja unos primeros resultados en el ámbito del *feedback* pedagógico que nos animan a seguir nuestra investigación.

Por todos estos motivos hemos optado por diseñar un estudio empírico-experimental que aporte una primera aproximación a las cuestiones que se nos plantearán en el momento de ofrecer asignaturas de traducción práctica vía Intranet o Internet.