

6. Hipótesis de trabajo

La escasa tradición investigadora en el ámbito del papel del profesor en la enseñanza de la traducción y la ausencia de cualquier estudio dirigido a analizar el efecto del *feedback* pedagógico en traducción, así como la falta de conceptos pedagógicos para la formación por Internet en general, nos impiden concretizar nuestras hipótesis de trabajo, por lo que nos planteamos un estudio experimental para esclarecer las siguientes hipótesis abiertas:

- es posible impartir por Intranet o Internet una clase de traducción práctica, interactiva y aceptada por los alumnos;
- la actitud de los estudiantes ante su traducción, el proceso y el resultado final dependen (o se explican en parte como consecuencia) del tipo de *feedback* del profesor (simple – elaborado), de la forma de la administración (individual – ‘pre-fabricado’) y del momento de la exposición del *feedback* (anticipado - contiguo – retardado);
- tipo, forma de administración y momento de exposición del *feedback* influyen sobre el grado de aceptación subjetiva del concepto pedagógico por parte del alumno.

7. Diseño experimental

La mencionada falta de estudios en torno a experiencias pedagógicas en la enseñanza por Red, por un lado, y por el otro, el carácter innovador del concepto de enseñanza multimedia, interactiva e individualizada a través del ordenador, que presentamos aquí, nos conduce a plantearnos un experimento exploratorio del tipo “What happen if ... (Gile, 1998; 76), en el que se respeten, es obvio, los postulados de bondad y transparencia experimental, pero también el criterio de la economía experimental, sin por ello perder informaciones relevantes o poner en cuestión la fiabilidad y validez de los resultados.

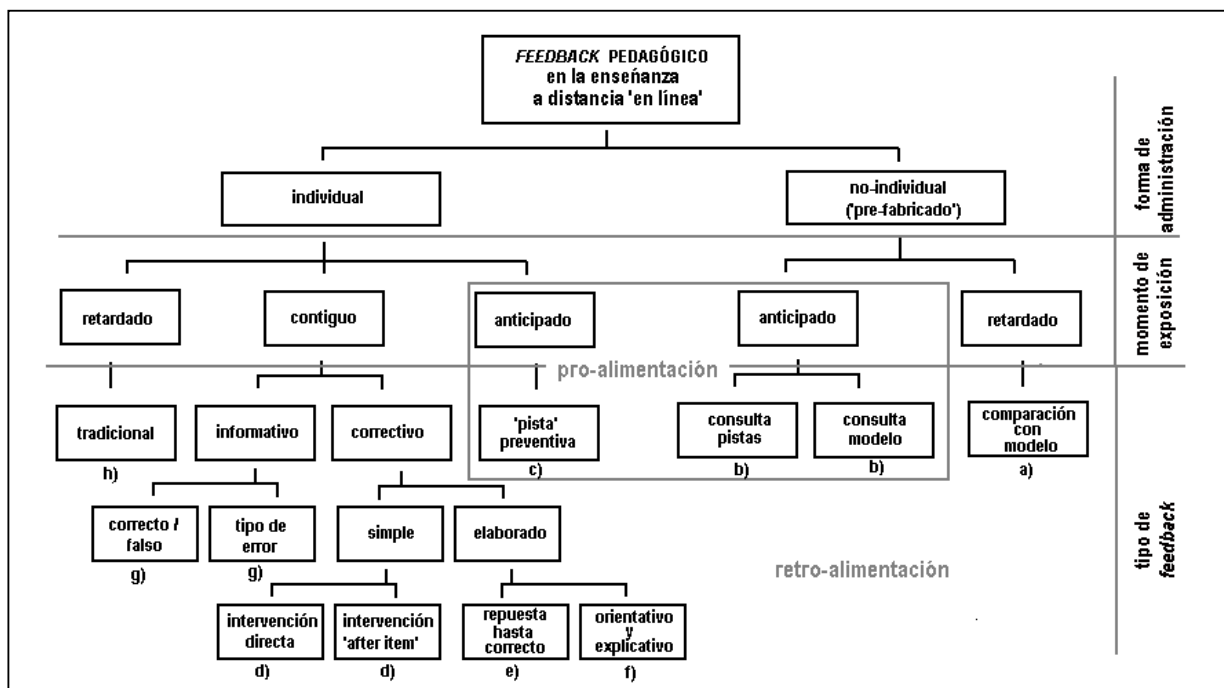
7.1. Las variables experimentales

La definición y operacionalización de las variables experimentales constituye un problema central del diseño de un estudio empírico-experimental, es decir, la determinación de la (o

las) variables independientes (las que el investigador puede manipular libremente para observar su acción sobre las variables dependientes, las que causan efectos) y de las dependientes (en las que se observa el efecto de la variable independiente) y el control o la eliminación de las variables extrañas o de confusión, cuya influencia puede distorsionar los resultados.

7.1.1. Las variables independientes

La variable independiente en nuestro experimento es, como ya se deduce del título del presente trabajo, la intervención pedagógica: basándonos en las propuestas y resultados expuestos en los apartados anteriores, así como en nuestras propias reflexiones y experiencias pedagógicas, podríamos observar, en un principio, el efecto que tienen los diferentes *feedback* sobre la actitud del estudiante ante la traducción y su comportamiento traductor. El gráfico nos muestra las posibilidades teóricas que tenemos para administrar *feedback* a distancia y por escrito:



a) Después de haber realizado la traducción se muestra a los alumnos una 'traducción modelo' (*feedback knowledge of the solution*), siguiendo el planteamiento propuesto por los autores del mencionado programa "Tiger", es decir, se deja comparar a los estudiantes sus propuestas con esta traducción 'ejemplar'. Nosotros hemos prescindido, en un principio, de

incluir este tipo de *feedback* en nuestro experimento porque no aportaba nada interesante en el experimento exploratorio que realizamos, pero esencialmente por una razón muy simple: no tiene sentido alguno plantearse utilizar un sistema de enseñanza interactiva a distancia por Internet para ofrecer algo que se puede realizar con medios mucho más simples, por ejemplo mediante un libro de texto que incluye 'soluciones'. En todo caso tenemos que comprobar si este tipo de intervención, tan fácil de programar, es sensiblemente inferior a aquellos tipos de *feedback* individualizado *on-line*, que requieren un complejo sistema de administración.

- b) Este tipo de 'pro-alimentación' consiste en ofrecer al alumno la posibilidad de consultar 'pistas' o 'modelos de traducción' de un fragmento mientras va realizando su tarea (como también está previsto en el programa de CD-Rom 'Tiger' que hemos descrito más atrás): [pista], [modelo];¹⁰⁶
- c) *El feedback* preventivo (pistas, comentarios, ayudas o advertencias) se administra cuando es de suponer que el alumno tiene un problema (porque se pasa largo tiempo ante una situación como se ha descrito en el 'marco referencial') para evitar que éste cometa errores: [f-preventivo];
- d) En el caso del *feedback* simple correctivo, se corrigen los errores tan pronto se van cometiendo, sea mediante la intervención directa en la pantalla del alumno, cosa que, como veremos, nos permite el programa 'Proxy', sea mostrándole una ventana con los errores cometidos¹⁰⁷: [f-correctivo];
- e) Este tipo de *feedback* que recibe el nombre de *answer until correct* consiste en ir discutiendo con el alumno (tipo 'chat') hasta que éste llega a una solución aceptable, como se propone en el descrito programa del Instituto Cervantes. Prescindimos de este tipo de *feedback*, pues el alumno tendría que saber que está dialogando con el profesor, cosa que, como veremos más tarde, queremos evitar, esencialmente para que los probandos de nuestro experimento no se sientan en una situación de examen.
- f) En el caso del *feedback* elaborado y orientativo las respuestas contiguas al error constituyen pistas e indicaciones sobre la estrategia a seguir para que el alumno dé con una propuesta aceptable (y en el caso de que no lo logre hacer, se le ofrece una traducción modelo del segmento problemático): [f-explicativo];

¹⁰⁶ El modelo de traducción ofrecido en el presente experimento es una versión relativamente literal, dado que se trata de traducción inversa, pero respetando los conceptos básicos del enfoque funcionalista.

¹⁰⁷ En el experimento aparece una ventana con la indicación "*Automatische Fehleranalyse*" (análisis automático de errores).

- g) El *feedback* informativo (*feedback knowledge of the result*) informa al alumno si su traducción es correcta o no, o bien de que ha cometido un error, indicándole el tipo de error: En el marco referencial hemos visto que la simple información ‘mal’ o ‘incorrecto’ no aporta nada positivo o, más aún, desorienta a los alumnos, por lo que por razones éticas no la quisimos incluir en este nuevo experimento; [f-informativo] se referirá sólo a la indicación del tipo de error cometido. En algunas buenas traducciones se nos ‘escapa’ a veces el comentario ‘gut’ que podría interpretarse como ‘*feedback* motivacional’ que habíamos descartado en un principio.
- h) El *feedback* tradicional es, sin duda, el tipo de *feedback* individual más fácil de administrar en la enseñanza a distancia, por lo que nos interesa mucho su aceptación: los alumnos envían por correo electrónico sus traducciones que el profesor ‘devuelve’ corregidas pasado un tiempo, como se suele hacer en la enseñanza ‘tradicional’, [f-tradicional]¹⁰⁸

7.1.2. Las variables dependientes

La variable dependiente es la que refleja la acción e influencia (en nuestro caso, el tipo de *feedback* pedagógico) de la intervención, por lo que también se denomina variable de reacción. En nuestro experimento nos hemos decantado por analizar la influencia del *feedback* sobre

- a) la reacción subjetiva (aprobación – rechazo) de los alumnos ante el nuevo sistema pedagógico, en dependencia de los diferentes tipos de *feedback*;
- b) la reacción inmediata en las traducciones de los estudiantes tras recibir un cierto tipo de *feedback* cuando cometen errores;
- c) la influencia de los diferentes tipos de *feedback* en traducciones posteriores a la intervención pedagógica.

7.1.3. Las variables extrañas

Las variables extrañas (o factores de confusión) tienen una influencia no deseada sobre la variable dependiente (la que interesa; en nuestro caso, la reacción del alumno al estímulo del profesor), una influencia que puede llegar a distorsionar los resultados (la influencia de la

¹⁰⁸ Hemos elegido un sistema ecléctico para ofrecer este *feedback* siguiendo el procedimiento que utiliza el autor del presente trabajo desde hace años para la corrección de los trabajos de sus alumnos. El anexo 18 recoge ejemplos de traducciones de los alumnos evaluadas de esta manera. Para más información sobre las diferentes formas de *feedback* evaluativo: ver Martínez, N. (1997).

variable extraña se atribuye erróneamente a la variable independiente, la que manipulamos, para determinar su influencia sobre la variable dependiente). Esta influencia negativa, que se tiene que eliminar o por lo menos controlar dentro 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.). La influencia de variables orgánicas o la de las externas las podemos controlar mediante preselección de los sujetos y estandarización de la situación, pero las internas son de más difícil control, pero si logramos medir las potencialmente más influyentes en el proceso que nos interesa estudiar,

- por un lado podemos controlar la influencia de éstas en el experimento que nos planteamos, especialmente en el momento de asegurar la 'paralelidad' de los grupos experimentales, y
- por el otro lado podemos obtener datos sobre las actitudes, competencias, etc. del futuro alumno 'on-line', al que va dirigido en un principio nuestro experimento y cuyo conocimiento resulta, en nuestra opinión, de esencial importancia para la enseñanza no-presencial.

Las siguientes variables, que pretendemos controlar, se refieren a las competencias lingüística y a factores psicológicos:

- a) competencia en lengua extranjera, especialmente importante porque, en el experimento se imparte una clase de traducción inversa castellano – alemán, y
- b) competencia traductora básica;
- c) comprensión subjetiva del texto de partida y
- d) traducibilidad subjetiva del texto para evitar que sujetos que digan no comprender el texto o que lo consideren intraducible, se nos 'cuelen' en el experimento;
- e) actitud de los alumnos ante el texto a traducir (valoración subjetiva del texto), una variable que influye sin duda en el proceso de traducción, es decir, su capacidad de evaluación y recepción del texto, su 'empatía' con el texto de partida.

Además se pretende eliminar (f) la influencia del investigador, en nuestro caso del profesor que imparte la clase.

El control de estos factores de confusión permite también excluir del experimento sujetos que muestren una reacción fuera de lo corriente, que representan un 'caso extremo', que por sus características no parecen pertenecer al universo del que se quiere extraer la muestra (en nuestro caso: estudiantes 'normales' de traducción) y al que se dirige la investigación.

7.2. La planificación del experimento

La bondad y la transparencia investigadora exigen de nosotros una reflexión en torno a cuestiones relacionadas con el diseño que parecen secundarias o colaterales, pero que resultan ser de gran importancia a la hora de evaluar la validez y extrapolabilidad de los datos recogidos y sopesar la relevancia de los resultados. Dado que se trata de un experimento en el marco de la didáctica de la traducción, creemos necesario discutir las implicaciones derivadas del tipo de clase a impartir, de los textos seleccionados, del universo experimental y los sujetos que forman parte de la muestra, de la formación de grupos y de las instrucciones que reciben los sujetos sobre el desarrollo y objetivos del experimento.

7.2.1. Tipo de clase a impartir

Nos hemos decantado por ofrecer una clase de traducción inversa (aunque conscientes de que los resultados no pueden extrapolarse sin más a la traducción directa), especialmente porque pues se trata de una primera aproximación a la problemática en torno a la pedagogía por Red. Nos apoyamos en las siguientes reflexiones:

- en traducción inversa, la 'intuición traslativa', las asociaciones, los automatismos, etc., juegan un papel menos destacado que en la traducción a la lengua materna, el proceso es más cognitivo, más fácil de observar, lo que facilita sin duda la exposición del *feedback* inmediato por parte del profesor;
- en traducción inversa, la gama de posibles respuestas es más limitada que en directa, y por ello, la reacción y las propuestas de los alumnos son más previsibles, lo que sin duda facilita la preparación de las respuestas por parte del profesor;

- en la realidad profesional, la traducción inversa tiene una aplicación mucho más limitada que la directa y por ello, la selección de textos ‘típicos’ para la clase es más fácil de realizar;
- y por último un aspecto muy práctico: el autor del presente estudio es desde hace muchos años profesor de traducción inversa, por lo que tiene más experiencia y está más familiarizado con los problemas que pueden surgir, lo que facilita mucho la redacción del *feedback* inmediato *on-line*.

7.2.2. Selección de textos

La gran mayoría de estudios empíricos en traductología, especialmente en didáctica de la traducción, se basa, como era de esperar, en la traducción de un texto y justamente su selección es lo que plantea un problema a todo investigador, un problema que se agranda cuando nos planteamos un experimento de *repeated measurement*, en los que se observa al mismo probando en diferentes situaciones de traducción, pues para las sucesivas mediciones es prescriptivo disponer de textos ‘iguales’, textos, que permitan las comparaciones. La solución suele ser acudir a un procedimiento pragmático: se buscan textos partiendo de la propia experiencia y que evidencian los problemas que se quiere investigar (textos utilizados en clase en los que los alumnos muestran ciertas dificultades o que obligan a realizar ciertas operaciones) o se manipulan textos para que resulten ‘típicos’ para ciertos problemas de traducción. En experimentos de *repeated measurement*, la solución pasa por repetir siempre el mismo texto o buscar a expertos que validen la dificultad de textos, lo que acarrea obviamente problemas: la correlación entre expertos ha resultado muy baja siempre que se ha medido y, en una repetición, puede influir la memoria.

Para salvar la problemática de necesitar textos ‘iguales’, hemos decidido aplicar un sistema que, a nuestro saber, no se ha aplicado en traductología, pero que resulta ser de asombrosa simplicidad: en lugar de buscar textos ‘iguales’ (que en nuestro caso los alumnos deben traducir bajo diferentes condiciones de *feedback*), buscamos un sólo texto que luego dividiremos en los fragmentos necesarios para llevar a cabo nuestro experimento. Este procedimiento nos asegura 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.

En selección del único texto que necesitamos partimos de nuestra propia experiencia (cosa que no debemos infravalorar en pos de una supuesta 'objetividad'¹⁰⁹), utilizar un texto ya probado en clase, que sea 'real', segmentable en unidades de traducción que no traspasen el nivel oración o frase (con el fin de que el *feedback* pueda administrarse de manera contigua) y que no precisen una documentación excesiva (el experimento debe desarrollarse en un margen de tiempo aceptable para evitar cansancio, aburrimiento y desmotivación). Para asegurar, sin embargo, que los segmentos sean verdaderamente comparables entre sí hemos realizado un 'estudio normativo' sobre la recepción subjetiva del texto mediante la técnica del Diferencial Semántico (cf. infra 6.2.7.4), y hemos analizado los fragmentos, adaptando a nuestros fines el procedimiento propuesto por Pacte (2000), con el fin de verificar que cada uno de los segmentos contenga indicadores de las competencias que definen al traductor.

7.2.3. Universo experimental y sujetos de la muestra

Nuestro estudio tiene como objetivo analizar las posibilidades de plantearnos unos cursos de traducción a distancia, especialmente clases de traducción interactiva, aprovechando las ventajas que ofrece la Red y por ello, la muestra (los sujetos) que analizamos en el experimento tiene que pertenecer al universo al que apuntamos. Hemos decidido invitar a alumnos 3º y 4º año de carrera de nuestra facultad con alemán de primera lengua extranjera apoyándonos en las siguientes reflexiones:

- con ello se asegura una formación mínima de todos los probandos en lo concerniente a los procedimientos de traducción, es decir, se limita la cantidad de errores posibles que se pueden cometer, lo que facilita la intervención pedagógica;
- los estudios sobre el *feedback* en general se pudo comprobar que, para que los alumnos puedan aprovecharse del *feedback* pedagógico, tienen que tener una base mínima para poder comprender el *feedback* y aprender por este mecanismo (no podemos olvidar, que el *feedback* ofrecido *on-line* por escrito tiene obviamente que ser más denso que en clase);

¹⁰⁹ Mariana Orozco (2000: 152) se plantea recopilar la opinión de expertos en la selección de los textos que iba a utilizar en su experimento y, en vista de la poca coincidencia entre ellos, subraya: "Una de las conclusiones que sacamos de esta experiencia es que es muy difícil conseguir que haya acuerdo entre varios expertos si se realiza una pregunta abierta, ya que cada experto tiene sus propios criterios, y el abanico de posibles respuestas es muy amplio."

- uno de los colectivos de alumnos a los que apunta teóricamente (por lo menos en una primera fase de experimentación) este tipo de enseñanza individualizada a distancia se compone, como se ha visto antes, de estudiantes que o bien ya trabajan, por lo que no tienen posibilidades de seguir regularmente una formación presencial, o que se interesan por una especialización poco frecuente: en todo caso se no se trata de ofrecer una formación para principiantes en traducción;
- el investigador es, en este caso, profesor de asignaturas de traducción de segundo ciclo, con lo que le es fácil acceder a los sujetos experimentales requeridos e integrar los experimentos dentro del desarrollo normal de la formación, es decir, respetar el criterio de la 'aplicabilidad experimental', postulado en la primera parte de la presente tesis.

7.2.4. La formación de los grupos experimentales

En amplios estudios empírico-experimentales, una vez decidido el universo del que se quiere extraer la muestra a observar, se elige una cantidad razonable de sujetos que representarán este universo, que se repartirán al azar (*random*) entre los diferentes grupos experimentales y de control, partiendo del principio de que la distribución de las variables extrañas será la misma en cada uno de los grupos, con lo que se controla su efecto, y se asegura que casos aislados, 'raros' o 'extremos' no tengan peso en los resultados finales (lo que se conoce bajo la denominación 'ley de grandes números'). En experimentos de laboratorio del tipo del presente trabajo, en los que la cantidad de sujetos que se pueden observar va limitada por la propia situación experimental (investigación personal, con las consiguientes limitaciones de capacidad física de trabajo y tiempo del que realiza el estudio), no se puede partir de la premisa de que el azar formará grupos 'paralelos' y comparables entre sí.

Dada la central importancia que tiene el control de las variables extrañas en nuestro experimento y para asegurar la validez y relevancia de los resultados, hemos decidido combinar tres procedimientos de control:

- formar 'muestras apareadas' a partir de datos a los que accedemos '*a priori*';
- asegurar 'desde dentro' del experimento la paralelidad de los grupos;
- eliminar '*a priori*' y '*a posteriori*' los casos extremos que pueden distorsionar nuestros resultados.

El método de 'muestras apareadas' (*matching*) consiste en determinar parejas, tríos, o bloques (según el número de grupos que se quieren formar) de sujetos de características

parecidas en las variables que se quieren controlar, para asignarlos al azar a los grupos experimentales que se pretenden incluir en el diseño (en nuestro caso, tres). Para controlar la influencia de las variables extrañas 'competencia en lengua extranjera' y 'competencia traductora básica' hemos decidido utilizar las notas de las asignaturas 'Lengua alemana B4' y 'Traducción inversa' respectivamente, es decir, las calificaciones que obtienen los alumnos al fin del primer ciclo de carrera en su primera lengua extranjera¹¹⁰, lo que nos permitirá formar tríos de sujetos de notas parecidas que se asignarán a los tres grupos experimentales. A través de las calificaciones podemos, además, descartar aquellos alumnos que tienen suspendidas las asignaturas que se refieren a estas competencias básicas, (pero ya dicen encontrarse en el segundo ciclo de carrera, simplemente por la cantidad de años que la cursan), ya que estos sujetos no pertenecen a nuestro universo experimental (alumnos avanzados en traducción). La observación de las reacciones de estos estudiantes no aportaría, a nuestro parecer, datos interesantes para nuestro objetivo y más bien distorsionarían los resultados obtenidos.

Hemos decidido asegurar la paralelidad de grupos en lo que se refiere a la comprensión, recepción y valoración subjetiva del texto de partida y al planteamiento estratégico de la traducción (y también verificar, que el texto era comprensible sin conocimientos especializados), mediante preguntas y un test normalizado a nuestros fines (el Diferencial Semántico. apéndice II) después de leer el texto y también controlar estas variables extrañas 'desde dentro' del experimento, basándonos en la siguiente reflexión: el proceso de aproximación al texto (su recepción, comprensión y validación) y la elección espontánea de una estrategia global para la traducción forma parte del propio proceso de la traducción, por lo que resultaría artificial realizar un pre-test en una sesión y más tarde, en otra sesión, observar a los alumnos mientras traducen. Además, en el caso de que se dieran resultados extremos de no comprensión del texto a traducir o actitudes 'extrañas' frente al texto, podríamos 'eliminar' los resultados de estos

¹¹⁰ Utilizamos aquí el método más tradicional (y más seguro, pues son las calificaciones de una sola profesora con gran experiencia, lo que asegura la consistencia de los resultados). Si no dispusiéramos de esta base para formar grupos, tendríamos que elaborar y validar un instrumento que nos lo permitiese, un instrumento de fácil aplicación, especialmente si pensamos que también debería ser utilizable como fuente para obtener rápidamente datos sobre las competencias y conocimientos de un futuro alumno *on-line*. El profesor Frank Borchardt nos presentó en mayo de 2000 un programa llamado "Hyper-Reader" que ofrece la posibilidad segmentar textos por palabras o unidades de sentido que se presentan a diferentes velocidades en pantalla y el alumno tiene que intentar reconstruir el sentido. Se puede partir de la hipótesis que la capacidad lectora y la competencia lingüística están estrechamente correlacionadas, por lo que, si se confirmase en una validación la hipótesis, tendríamos un instrumento de apoyo a la investigación muy útil y de fácil manejo en la educación a distancia por Internet, pues el profesor a distancia podría hacerse rápidamente una imagen de su alumno y adaptar su intervención pedagógica al caso concreto.

sujetos '*a posteriori*' (es decir, sus resultados no entrarían en el cómputo del grupo experimental al que fueron asignados). El seguimiento de la reacción de estos alumnos en forma de '*case studies*', sin embargo, no sería nada descartable, nos aportaría datos 'colaterales' posiblemente interesantes para la didáctica de la traducción en general, ateniéndonos a lo que antes formulamos: "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"

La 'paralelidad' de los grupos se asegura también mediante una línea base de intervención pedagógica, a la que se exponen todos los alumnos por igual, para lo que se suele elegir una variable o factor que se supone tiene relación con (o bien constituye) una variable independiente que se aplicará en el experimento. En nuestro caso hemos elegido para la traducción de la primera parte del texto una combinación de *feedback* pro-activo, *feedback knowledge of the correct result*, inmediato y no individualizado, ofreciendo pistas y un 'modelo' de traducción posible y dando a los estudiantes de todos los grupos la posibilidad de acceder a pistas y modelos cuando se encuentran ante problemas de traducción. Si los grupos no muestran diferencias en sus reacciones ante este tipo de *feedback*, pueden considerarse paralelos.

En resumen: Aseguramos que nuestros grupos sean comparables entre sí, eliminando o controlando aquellas variables que consideramos pueden influir negativamente en los resultados obtenidos. Una preselección en base a las calificaciones en asignaturas que consideramos relevantes nos permite realizar una primera distribución de los probandos en grupos y nos permite también descartar del estudio a aquellos alumnos que no tienen los conocimientos lingüísticos y de traducción suficientes para participar en el experimento. La paralelidad de los grupos en lo que se refiere a la recepción subjetiva del texto y la aceptación del medio pedagógico la controlamos desde dentro del desarrollo mismo del experimento.

7.2.5. Informaciones e instrucciones

Un factor que sin duda tiene gran influencia en un experimento, especialmente en el marco de la didáctica, es el hecho de que los probandos (alumnos) saben que participan en un experimento y que el investigador (profesor) les está observando: el experimento adquiere

carácter de examen con las implicaciones hartamente conocidas que un examen trae consigo. Eliminar esta influencia del investigador en un planteamiento experimental es esencial para asegurar la relevancia de los resultados, como bien apunta D. Gile (1998: 74): “(...) research in translation and interpreting studies involves participación of the investigador in the process (...), and thus entails the risk of interference by the researcher and/or a significant influence of the research procedure on the phenomena under study.”

Por ello nos planteamos utilizar el conocido truco investigador de hacer ver que el experimento va dirigido a comprobar algo bien diferente, mediante instrucciones que esconden el objetivo real del experimento: hacemos creer a los estudiantes que su tarea consistía en valorar un programa de autoaprendizaje de la traducción que incluía ‘pistas’ y ‘comentarios’ informatizados (el programa ficticio ‘Traducere Navem’, un “programa interactivo para introducirse en el arte de la traducción”, elaborado por un tal N. Einzug y un tal U. Zening - el avispa

lector descubrirá aquí anagramas del apellido del autor del presente trabajo -, como reza la pantalla principal – ver gráfico). Hemos elegido ‘disfrazar’ nuestro objetivo real (aunque seamos conscientes que ello limita la posibilidad de extrapolar los resultados obtenidos) esencialmente



porque los alumnos/ probandos conocen al profesor de su asignatura y están acostumbrados a su enfoque pedagógico y si éste ‘rompiera’ con su sistema, o bien se crearía una situación artificial, o bien el experimento tendría carácter de examen, lo que, sin duda, influiría negativamente en la validez de los resultados.

No creemos (y el desarrollo del experimento no lo ha desmentido) que los sujetos del experimento sospechen del montaje, pues los avances tecnológicos que cada día se registran hacen creíble que se esté desarrollando un programa de autoaprendizaje por ordenador con respuestas ‘inteligentes’ para suplir al profesor en clases prácticas. Además,

el hecho de que el proyecto ofrezca una pequeña recompensa monetaria por la colaboración de los alumnos nos ayuda, y de ello estamos seguros, a hacer más creíble el engaño del proyecto 'de autoprendizaje Traducere Navem', detrás del que se encuentra, disfrazado, nuestro experimento.¹¹¹

Los alumnos que participaron como probandos recibieron pues, en resumen, las siguientes informaciones: (a) que se trataba de valorar un experimento, (b) que por ello iban a recibir 3.000 pesetas del proyecto, (c) que su tarea consistía en traducir un texto y rellenar unos formularios de valoración subjetiva y que (d) se les rogaba que no hablaran mucho del programa, pues el proyecto aun no quería darse a conocer y que todo era estrictamente confidencial. Se les dijo, además, que sobre la mesa de trabajo habían diccionarios y enciclopedias y que tenían acceso directo a obras de consulta en línea. Se les informó que dentro del programa había un icono para pedir pistas o una traducción modelo, a activar como último recurso, y que, en un determinado momento, el programa empezaría a hacer comentarios o correcciones automáticamente, claro está, en un lenguaje simple y estilo telegráfico.

111

La predisposición de las personas a creer lo que creen ver y no sospechar engaño cuando se les presentan nuevos 'avances' tecnológicos y científicos, parece ser consustancial a la condición humana. Un bonito ejemplo de ello nos lo cuenta Cervantes (LXII) cuando Don Antonio muestra a Don Quijote la cabeza parlante: 'Esta cabeza, señor don Quijote, ha sido hecha y fabricada por uno de los mayores encantadores y hechiceros que ha tenido el mundo (...) y por el precio de mil escudos que le dí, labró esta cabeza, que tiene la propiedad y virtud de responder a cuantas cosas al oído le preguntaren.' Otro ejemplo muy célebre es la 'máquina de ajedrez' "El turco", un 'autómata' que presuntamente dominaba este juego sin ayuda de nadie. 'El turco' fue presentado en 1770 en el Palacio Real de Viena por el Barón von Kempelen. El artilugio, en el que se escondía detrás de una trampilla un Gran Maestro, no despertó sospecha alguna, justamente porque la cantidad de 'mecánica' que parecía contener hacía creíble el engaño (un caso similar al 'Proyecto Traducere Navem': el montaje que envuelve nuestro estudio induce a pensar que realmente se trata de un programa que sustituye al profesor. Lo que nos distingue del "Turco" es que no nos encontramos en el interior de la máquina, sino en un aula contigua, delante de la pantalla para enviar las repuestas 'inteligentes', supuestamente generadas por ordenador, al alumno.



7.2.6. El 'puesto de trabajo' del alumno

Los alumnos sujetos del experimento tienen a disposición una mesa con el ordenador en el que está implementado el 'programa' *Traducere Navem*. A su alcance tienen una mesa con los diccionarios bilingües *Slaby-Grossmann* español-alemán y alemán-español, el monolingüe de *Duden*, la enciclopedia alemana *Meyers Taschenlexikon in 24 Bänden* y una hoja informativa con las direcciones de las obras de consulta *on-line* más utilizadas: diccionario multilingüe *Eurodicautom* (<http://eurodic.ip.lu/cbibin/EuroDicWWW.pl>), los diccionarios de la *Real Academia Española* (<http://www.rae.es>), de la *Gran Enciclopèdia Catalana* (<http://www.grec.es>), el de la Universidad de Leipzig (http://wortschatz.uni-leipzig.de/index_js.html) y la enciclopedia *on-line* abreviada de *Meyers* (<http://www.iicm.edu/meyers>). Además se les da una hoja con el texto a traducir.

Al activar el programa *Traducere Navem* aparece durante unos segundos la pantalla de presentación que da la bienvenida al usuario y muestra el título y demás créditos sobre el trasfondo de un manuscrito de Herman 'el Alemán', gran traductor del siglo XIII perteneciente a la 'Escuela de Toledo' (creemos que la profesionalidad con la que ha sido

Traducere Navem 1.0 Versión Beta
Por favor, siga los siguientes pasos

Información del usuario
Rellene el siguiente formulario con sus datos personales

Nombre:

Apellidos:

Combinación de lenguas:

Correo:

Haga un clic en el botón Siguiente para continuar

Traducere Navem 1.0 Versión Beta
Por favor, conteste a las siguientes preguntas

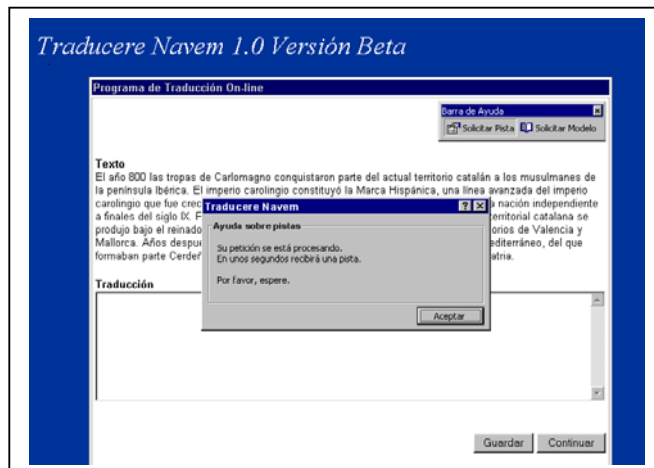
Respuestas sobre el texto
Marque las casillas que se correspondan a su impresión sobre el texto

	Muy	Bastante	Poco	Nada	Poco	Bastante	Muy	
oscuro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	claro
rápido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	lento
débil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	fuerte
admirable	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	despreciable
bueno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	malo
entretenido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	aburrido
natural	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	artificial
alegre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	triste
odioso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	amable
sabroso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	insipido
inmenso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	diminuto
extenso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	denso
informativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	artístico

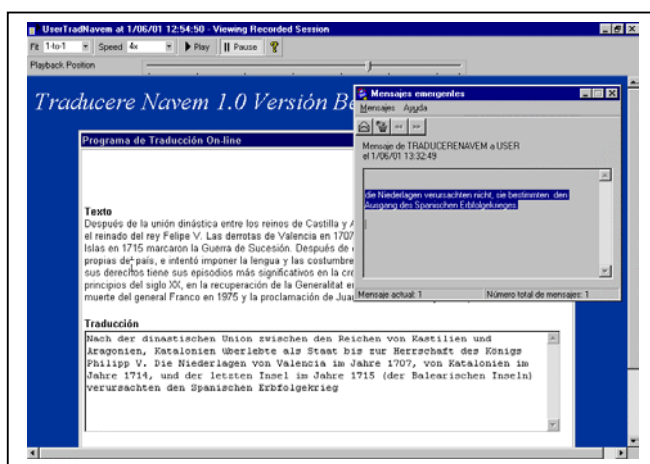
Haga un clic en el botón Siguiente para continuar

diseñada la pantalla – ver gráficos adjuntos – ayuda a mantener credibilidad de este programa ficticio¹¹²). A continuación se les pide algunos datos identificativos (cosa que tiene su lógica, tratándose de un trabajo de evaluación por parte de los alumnos y además pagado) que nos ayuda a poder relacionar los datos del experimento con los e-mails que recibimos en la tercera fase del estudio, con las notas de lengua alemana, etc.

En el mismo sentido se les ruega responder a las preguntas sobre el texto a traducir y cumplimentar el Diferencial Semántico para conocer su percepción del texto. La pantalla principal está dividida en dos partes: arriba aparece el texto a traducir y en la parte de abajo hay espacio para la traducción de los



alumnos/probandos. En la parte superior a la derecha se encuentran unos iconos que permiten a los alumnos pedir “pistas” o un “modelo” de traducción al que el alumno puede acudir en el caso de encontrarse ‘bloqueado’. Para darnos tiempo a reaccionar a los requerimientos del alumno y, a la vez, seguir manteniendo el ‘engaño’ de que se trata de un programa totalmente automático, aparece, tan pronto los alumnos cliclean sobre estos iconos, el mensaje: “Su petición se está procesando, en unos segundos recibirá una pista”. Al acabar la sesión, aparece un mensaje de agradecimiento por la colaboración en el que se les ruega que traduzcan en tercer fragmento en casa y lo envíen por e-mail a la dirección



indicada. Hemos prescindido a *marcar hot words*, es decir, a palabras que esconden informaciones en ‘hipertexto’, como, por ejemplo, explicaciones o glosarios, que tan de moda están en los programas informáticos de autoaprendizaje. En nuestro experimento no se trata de simular una ‘traducción pedagógica’, es decir, de una traducción dentro de la enseñanza

de la lengua extranjera, sino de encontrar pautas pedagógicas para la enseñanza de la

¹¹² Quisiéramos agradecer en este lugar el empeño y la perseverancia de Mónica Fernández, técnica informática de nuestra Facultad.

traducción a nivel académico. En la segunda fase del experimento, a los alumnos les aparece una ventana comentando los errores que han cometido, es decir, con el *feedback* correspondiente.

7.2.7. Los instrumentos de recogida de datos

En traductología carecemos, como ya venimos mencionando, de un amplio instrumental normalizado al que podamos recurrir cuando nos planteamos realizar un estudio experimental, por lo que no sólo tenemos que diseñar instrumentos a medida del experimento que queremos realizar, sino también justificar la validez del instrumental de recopilación de datos mediante un estudio de validación previo al (o dentro del) experimento concreto¹¹³, que, en el mejor de los casos, podrían ser utilizados o bien en posteriores experimentos y por otros investigadores para sus propios fines, o bien como apoyo a la didáctica de la traducción.

Amén de las ya mencionadas calificaciones en lengua y traducción inversa como instrumento que nos ayuda a formar grupos experimentales paralelos, dedicamos especial importancia a la elección del texto a traducir, a la descripción de la combinación de programas de ordenador, que nos permite recopilar datos en un entorno bastante natural y ofrecer *feedback* remoto, así como, a los instrumentos dirigidos a estudiar la recepción del texto a traducir y la valoración subjetiva del enfoque.

7.2.7.1. El objeto de estudio: los textos a traducir

El objeto de estudio preferencial en didáctica de la traducción es precisamente la traducción de un texto, lo que significa que la elección del texto (o de los textos) a traducir sea de suma importancia en el diseño de cualquier estudio traductológico. Por las razones arriba mencionadas, no hemos recurrido a expertos para validar el textos, hemos optado por un sistema que, a nuestro parecer, es más simple y evidente: hemos tomado un texto que

¹¹³ M. Orozco (2000: 136) subraya esta necesidad: “Compartimos las ideas de Neunzig, y de hecho lo que hacemos en esta tesis es precisamente construir instrumentos de medida y realizar estudios de fiabilidad y validez para que puedan ser utilizados por otros investigadores, conociendo todas sus características, especialmente respecto a la generalizabilidad y la sensibilidad al cambio.”

realmente se traduce aquí en Cataluña a idiomas extranjeros, en el caso que nos interesa, al alemán (descartamos, en consonancia con nuestras convicciones pedagógicas, explícitamente todos aquellos textos que no suelen traducirse en realidad a la inversa, como por ejemplo, textos de prensa).¹¹⁴

Hemos elegido una página Web de la Generalitat de Cataluña (www.gencat.es) que representa una pequeña introducción a algunos temas de historia catalana. Este texto respeta los criterios que debe cumplir, en nuestra opinión, un texto para ser utilizado en la investigación didáctica:

- el texto es 'real', se trata de una página Web que ya ha sido traducida al alemán, y no manipulado (o sólo muy poco manipulado para evitar algunos segmentos que con unas dificultades difícilmente superables por los alumnos en una situación experimental, especialmente en traducción inversa)¹¹⁵;
- la temática del texto es general y dirigida a un amplio público, también al lector extranjero, que, como es natural en este tipo de textos, tendrá menos información de fondo que el receptor original, justamente una distancia que ha de salvar el traductor;
- la comprensión del texto original parece asegurada al tratarse de una introducción general en la lengua materna (aunque esto nunca se sabe de antemano, los profesores de traducción nos llevamos cada sorpresa ...);
- para traducir el texto no se requiere una documentación más allá de la que los probandos tienen a disposición, diccionarios mono y bilingües y enciclopedias en papel o *online*: con ello se evita cansancio y desmotivación;
- el texto es segmentable en unidades de traducción que no traspasan el nivel oración o frase (con el fin de que el *feedback* pueda administrarse de manera contigua), la extensión de las frases no significa una dificultad adicional: hay frases muy cortas intercaladas¹¹⁶ que pueden funcionar como incentivo a los alumnos a seguir su tarea.

¹¹⁴ En este tema no hay consenso generalizado: Ester Yáñez y Jürgen Steffen, por ejemplo, incluyen en su "curso práctico de traducción" solamente textos de prensa, argumentando que la documentación, la búsqueda de textos paralelos, "resulta más sencilla con temas periodísticos, ya que se puede acceder con mayor facilidad a textos de este tipo y, además, es más fácil de definir y acotar el campo semántico" (Yáñez, Steffen, 2001: 6). También Mariana Orozco opta por utilizar en su estudio experimental textos "de tipologías textuales conocidas por los estudiantes (textos periodísticos y comerciales) con un estilo sencillo y directo" (Orozco, 2000, 152).

¹¹⁵ Por este motivo hemos prescindido, por ejemplo, de la frase: "Por todo esto, el rey Jaime I es considerado el forjador de la nación catalana."

¹¹⁶ No discutimos aquí la bondad del estilo del texto original, simplemente lo aceptamos como es: un texto que se traduce en la realidad profesional en Cataluña.

- el estilo es de registro medio, sencillo y directo, no hay marcas literarias, ironía, elipsis, hipérbolos, etc., desaconsejables para la traducción inversa.

Que el texto haya sido traducido e implementado en la misma página Web de la Generalitat (se accede 'clicando' simplemente sobre los iconos idioma + Deutsch), nos facilita el trabajo: no necesitamos acudir a expertos para validar si el texto es adecuado para el experimento y tenemos una traducción 'real', el resultado 'objetivo' de una traducción publicada, que refleja *a posteriori* las dificultades de traducción que esconde el original. En el caso que aquí nos interesa, el texto traducido no representa, ni de lejos, una 'traducción modelo' que podríamos utilizar como *feedback* de referencia, sino todo lo contrario: el/la autodenominado/a 'traductor/a' comete todos los despropósitos posibles (salvo faltas de ortografía y de gramática básica) que podemos imaginar, pertenecemos a la 'escuela de traducción' que sea (nos encontramos ante un caso extremo de intrusión profesional). Huelga aquí realizar cualquier análisis crítico, nos conformamos con transcribir al pie, a título de anécdota, nuestra carta al Presidente de la Generalitat del 11 de enero de 2000¹¹⁷, a la

¹¹⁷ Mol Honorable President,

el meu nom és Wilhelm Neunzig i sóc professor de la Facultat de Traducció i d'Interpretació de la UAB, titular de les assignatures: Traducció al alemany, Traducció especialitzada i Teoria de la Traducció. A Catalunya hi ha tres facultats de traducció (UAB, Pompeu Fabra i Vic), prova de la importància que l'administració dóna a la formació de bons professionals en llengües estrangeres en un país modern, industrialitzat i tecnològicament avançat, que depèn en part de les bones relacions comercials amb els països europeus i sense cap dubte del turisme. Ara bé, si un alemany s'interessa per aquest país consultarà, per exemple, la pàgina Web de la Generalitat (gencat.es) i triarà el botó "deutsch", darrere del qual es troba informació en alemany. Hi ha informacions, encara que no moltes, però redactades en una llengua que s'assembla poc a l'alemany, plena de faltes, plena de sense sentits, errors de contingut i de traducció. Com vostè parla l'alemany li transcribo i comento unes línies, i en tot cas li proposo entrar a la pàgina gencat.es:

Im Jahre 800 n/Ch eroberten die Truppen von Carlomagno einen Teil des heutigen katalonischen Gebietes, und zwar von den Musulmanen der Iberischen Halbinsel, womit die katalonische Nation begann. Das karolingische Kaiserreich bildete das Hispanische Merkmal, gebildet aus den Grafschaften (...) Diese fortgeschrittene Linie des karolingischen Kaiserreiches wuchs (...) Aus diesem Grunde ist Jaume I als Anstifter der katalonischen Nation bekannt. Einige Jahre danach erbaute Katalonien ein wahres maritimes Kaiserreich an der Mittelmeerküste (...)

Dieser Kampf hat seine ausdrucksvollsten Episoden in der Schöpfung der Solidarität von Katalonien am Anfang des XX. Jahrhunderts, in der Wiederaufnahme der Generalitat im Jahre 1931 und ihrer Wiedergewinnung im Jahre 1977- nach der Einschaltung des Diktators Franco.

Comentari (exemples): L'adjectiu català en alemany és *katalonisch* (i no *katalonisch*). Els reis tenen sempre una equivalència en alemany (Carlomagno = Karl der Große), els pobles també (Musulmanen = Mauren). La "Marca Hispana" es diu *Spanische Mark* i no "Hispanisch (¿??) Merkmal" (Merkmal = característica). "Fortgeschrittene Linie", Anstifter der Nation "Schöpfung der Solidarität", "Wiederaufnahme der Generalitat", "Wiedergewinnung", "Einschaltung des Diktator Franco", etc., són passatges que no diuen res de res. "Maritimes Kaiserreich" és completament fals: Catalunya mai va tenir un emperador i mai va tenir un imperi "dins" del mar. Tota aquesta "traducció" és una vergonya.

que el responsable del 'Servei Web' respondió dando las gracias y comentando que se trataba de un problema de transcripción ortográfica que se solventaría en breve, cosa que hasta hoy [Web consultada el 5-9-2001] no ha ocurrido (texto completo de la ¿traducción? en el anexo 9).

Paralelidad de los fragmentos del texto

El texto sobre Cataluña se divide, como lo hemos propuesto más arriba, en tres fragmentos para administrar los diferentes *feedbacks*, cuyos efectos queremos estudiar en el experimento. Con el fin de asegurar la validez interna tenemos que comprobar que las tres partes sean efectivamente 'textos paralelos', y verdaderamente comparables entre sí. Para poder afirmar que las partes se reciben de manera similar y determinar la actitud subjetiva de un lector cualquiera ante las partes de texto es parecida, hemos realizado un estudio exploratorio y normativo previo, apoyándonos en la técnica del Diferencial Semántico que describimos extensamente en este trabajo (apéndice I). Para verificar que las dificultades 'objetivas' de traducción se repartan de forma 'igual' entre las tres partes del texto seleccionado, hemos recurrido básicamente al procedimiento desarrollado por el grupo Pacte, una técnica que hemos adaptado a nuestros fines. La propuesta del grupo de investigación consiste en marcar en los textos a traducir los cuatro tipos de indicadores relacionados con las subcompetencias de la CT (excepto la de transferencia y la estratégica que no pueden observarse directamente en los textos): lingüístico (problema de léxico, sintáctico, textual), extralingüístico (problema temático, cultural, enciclopédico), instrumental/profesional (derivado del encargo, de la dificultad en la documentación), y psicofisiológico (relacionado con la creatividad, el razonamiento lógico) que forman, siempre según este grupo investigador, la 'Competencia traductora profesional'. La cantidad de indicadores encontrados nos indica la dificultad de traducir el texto en cuestión. No queremos aquí entrar en discusiones sobre este concepto de competencia traductora, nos limitamos a observar los indicadores que hacen referencia a dificultades de traducción, que marcamos

Jo crec que en un país que dóna tanta importància al fet lingüístic s'hauria de tenir més cura amb la seva presentació cap a fora i encarregar aquestes tasques a bons professionals, que n'hi ha, encara que només sigui per donar exemple a la gran quantitat de catalans que han de fer traduir els seus texts tècnics o turístics, els seus menús o les seves informacions. Les traduccions són com cartes de visita d'un país modern en mig d'una Europa multicultural.

Quedo a la seva disposició, atentament

según el tipo de competencia (o, si se quiere, conocimiento, destreza, habilidad, disposición, capacidad, etc.) que se requiere activar para solventarla.¹¹⁸

Cataluña¹¹⁹

El año 800 las tropas de Carlomagno (E, D) conquistaron parte del actual territorio catalán a los musulmanes (P) de la península Ibérica. . La Marca Hispánica (E, D), una línea avanzada del imperio carolingio (C), fue creciendo y tomando personalidad propia (L) hasta convertirse en una nación independiente a finales del siglo IX. Posteriormente se une al reino de Aragón. La gran expansión territorial catalana (L, I) se produjo bajo el reinado (L) de Jaime I (D) (1208-1276) quien incorpora a sus reinos los territorios de Valencia y Mallorca. Años después Cataluña construyó un verdadero imperio marítimo (C, I) en el Mediterráneo, del que formaban parte Cerdeña, Sicilia, Nápoles y los condados griegos (I) de Atenas y Neopatria (D, P).

Después de la unión dinástica (I, L) entre los reinos de Castilla y Aragón (D), Cataluña sobrevivió como estado hasta el reinado del rey (L) Felipe V (D). Las derrotas de Valencia en 1707, de Cataluña en 1714, y de la última de las Islas (E, P) en 1715 marcaron (P) La Guerra de Sucesión (E, D). Después de estas derrotas el monarca (P) abolió las leyes propias del país (P), e intentó imponer la lengua y las costumbres castellanas (I). La lucha de los catalanes por sus derechos tiene sus episodios más significativos (C, L) en la creación de la Mancomunidad de Cataluña (D), a principios del siglo XX, en la recuperación de la Generalitat (C, I) en 1931 y , más tarde, en 1977, después de la muerte del general Franco en 1975 y la proclamación de Juan Carlos I como rey (L) de España.

Al fin de la dictadura franquista (D) siguió la legalización de los partidos políticos (L) y la convocatoria de las primeras elecciones legislativas españolas (I, L), celebradas el 15 de junio de 1977. Se abría el camino hacia la democracia. En diciembre de 1978 el rey Juan Carlos I sancionaba la Constitución (C) española ante las Cortes Generales (E, P). Un año después sancionaba también el Estatuto de autonomía de Cataluña (E, D), que, según su preámbulo, "es la expresión de la identidad colectiva (I) de Cataluña". El 20 de marzo de 1980 se celebraron las elecciones para la constitución del nuevo Parlamento (L) de Cataluña, cuyos diputados eligieron a Jordi Pujol i Soley, que en 1974 había fundado el partido Convergència Democràtica de Catalunya (D) y en 1977 había formado parte del Gobierno de unidad (C) de la Generalitat del Presidente Josep Tarradellas (D), como 115º Presidente de la Generalidad histórica (P, I).

¹¹⁸ En esta tarea hemos contado con la estimable ayuda de la profesora Amparo Hurtado-Albir que tiene aquí la función de 'experto externo' y nos hemos apoyado también en los errores, faltas, despropósitos, sinsentidos y contrasentidos cometidos por el supuesto 'traductor' de la página Web de la Generalitat de Catalunya, de la que hemos retirado el texto a traducir. Además, hemos discutido y tratado el texto con el grupo de alumnos de traducción inversa de 2º año de carrera para confirmar la adecuación de nuestros indicadores.

¹¹⁹ Los probandos podían elegir entre la versión en español o en catalán del texto original para poder descartar la influencia de una hipotética variable de confusión: "lengua materna catalán / español", aunque todos los probandos eligieron el texto en castellano, seguramente porque la gran mayoría eran alumnos de STEB-inversa castellano – alemán. Esto nos ahorró formular las pistas en catalán, cosa que agradecemos. El texto catalán se recoge en el anexo 8.

Los principales problemas a los que se enfrentan los alumnos pueden ser, pues, de tipo comprensión del texto de partida (**C**), de tipo lingüístico (**L**), de tipo de conocimientos enciclopédicos o extralingüísticos (**E**), de cambio de perspectiva (es decir, el traductor tiene que colocarse en el lugar de su lector (**P**), de documentación (**D**) y problemas derivados de posibles interferencias (**I**).¹²⁰

Como vemos a simple vista, los diferentes colores, es decir, las dificultades de traducción, salpican todo el texto y se reparten equitativamente en los tres fragmentos, podemos partir, pues, del supuesto que nos encontramos ante tres textos 'paralelos', cosa que se confirmará más adelante e, indirectamente en el próximo apartado.

7.2.7.2. El registro del proceso de traducción y de la administración del *feedback*

Un problema de gran importancia que surgió en el marco del experimento 'El sitio de México' descrito más arriba, fueron las limitaciones del *software* que teníamos en aquel momento a disposición: los alumnos que participaron en el experimento trabajaban con un texto preparado para su traducción, es decir, segmentado en unidades de sentido, que debían solucionar secuencialmente (con ayuda de los diferentes *feedback* programados) hasta construir la frase en la lengua terminal y resultaba obvio que este procedimiento no simulaba una traducción real, trataba más bien partes específicas de una clase de traducción, como por ejemplo, una discusión sobre la equivalencia, sobre el uso de la lengua alemana, el tratamiento de una referencia histórica, etc. El autor del estudio se puso en contacto con el profesor de informática aplicada a la traducción para presentarle el problema y rogarle que buscara un *software* más adecuado a la didáctica de la traducción, que nos ofreciera la posibilidad de simular mejor una clase de traducción y aceptara respuestas abiertas. Sólo recientemente salió un programa de ordenador al mercado que parecía adaptable a nuestros propósitos: el programa Proxy – Remote Control Gateway, creado por la empresa Funk Software para la formación de informáticos y que nos permitía:

- registrar toda la actuación del alumno traduciendo, todo lo que 'ocurría' en la pantalla de su ordenador: la traducción misma, letra por letra, las correcciones, los tiempos y las pausas y las búsquedas *on-line* de documentación realizadas;

¹²⁰ No queremos adentrarnos en bondad o exactitud de esta categorización que aquí sólo sirve para darnos una idea sobre la repartición de los problemas de traducción en los diferentes segmentos del texto y como orientación a la hora de discutir los resultados, pero su relevancia no trasciende pues este trabajo.

- ‘espiar’ al alumno durante su traducción desde otro monitor, que podía encontrarse en un lugar muy distante, aprovechando Intranet o Internet;
- visualizar las grabaciones a tiempo real, es decir, volver a repasar todo el proceso de la traducción a diferentes velocidades y buscar cualquier punto de la grabación, como si se tratara de una cinta vídeo.

La combinación de Proxy con la utilidad ‘Winpopup’ de Windows nos permitía además:

- enviar desde el monitor del profesor a la pantalla del alumno informaciones, mensajes de refuerzo, reprobación, corrección, etc., es decir, ofrecerle un *feedback* pedagógico, y hasta intervenir directamente en la traducción que éste iba realizando, por ejemplo, marcando un segmento, cambiando palabras o corrigiendo errores gramaticales, algo que también queda grabado por el programa Proxy¹²¹;
- controlar simultáneamente un cierto número de PCs (en dependencia de las licencias adquiridas), es decir, intervenir de forma esporádica en la elaboración de la traducción de cualquier alumno, como ya lo hacían los intérpretes en la formación en interpretación simultánea, que eligen la cabina con la que quieren comunicarse desde el lugar del profesor, o bien en los laboratorios de idioma tradicionales, en los que el profesor interviene directamente, p.e., para corregir la pronunciación de su alumno.

Estas prestaciones que nos ofrecía ‘Proxy’ junto a ‘Winpopup’ nos permitieron diseñar el experimento que aquí presentamos y pensar en su futura aplicación en la enseñanza de la traducción *online*, interactiva e individualizada. Utilizamos la combinación de los programas para ofrecer los diferentes *feedback* y registrar el proceso de traducción de los alumnos, para luego analizar los datos recogidos, cosa que ayuda a asegurar la transparencia y con ello, indirectamente, la objetividad del estudio.

Dada la nula experiencia que tenemos en administrar el *feedback* inmediato por escrito, hemos decidido prepararnos a las posibles reacciones y propuestas de los alumnos, a sus errores y problemas, utilizando el texto en cuestión con un grupo de traducción inversa (2º año, inversa catalán – alemán) que hemos tratado con el sistema pedagógico más ‘tradicional’ (clase presencial, *feedback* inmediato oral, *feedback* retardado por escrito).

¹²¹ Aquí, el registro del *feedback* pedagógico, del ‘diálogo’ entre profesor y alumno asegura la transparencia del experimento, pues se puede documentar exactamente qué respuesta ha seguido a qué *feedback*, que *a posteriori* se pueden analizar, con lo que se cumple el criterio de la objetividad de la misma manera que con una estandarización rigurosa del *feedback* y tiene la ventaja de ser más flexible.

Como resultado de esta experiencia queremos resaltar la adecuación del texto para una clase práctica de traducción y lo acertado de los indicadores. Las principales dificultades de los alumnos (aquí utilizamos el procedimiento propuesto por Kußmaul (2000) de determinar *a posteriori* los puntos interesantes a analizar, es decir, donde los probandos cometen los errores) se concentraron (amén de las dificultades de lengua y de aplicación de procedimientos de traducción propios de una clase de inversa de segundo año de carrera, en la que las diferencias de competencia lingüística pueden llegar a ser abismales) en los siguientes puntos:

- “la línea avanzada del imperio carolingio”, el “Gobierno de unidad” y, sorprendentemente, el segmento en el que “el rey Juan Carlos I sancionaba la Constitución” constituyeron para los alumnos problemas de comprensión del texto original;
- al traducir la “Guerra de Sucesión”, “las leyes propias del país”, “la Generalitat”, “las Cortes Generales”, “el monarca” y, especialmente, “la última de las Islas”, los alumnos mostraron dificultades en ‘meterse en la piel’ de un alemán y apreciar que una traducción literal no es la más apropiada, que se requiere un cambio de perspectiva;
- al traducir al alemán “musulmanes”, “el imperio marítimo”, “condados griegos”, “la identidad colectiva” y “Generalitat histórica” cayeron en la trampa de la interferencia;
- la documentación de los *realia* “Marca Hispánica”, “Neopatria” y “Mancomunidad de Cataluña” y los nombres de reyes reflejó los problemas que comporta su traducción.

Partiendo de estos resultados, pudimos anticipar mejor la administración del *feedback*, preparando ficheros que se enviaban inmediatamente como pista a los alumnos que la pedían de antemano o como comentario a aquellos que cometían errores, p.e.: “el concepto de “las Islas”, desde el punto de vista del catalán, sólo puede referirse a “las Islas Baleares”, pero un no-catalán no sabrá de qué islas se trata”, “el concepto de *sancionar* tiene dos acepciones: por una parte rechazar o reprobar algo, y por la otra, confirmar la legitimidad de un acto. Sabemos que Juan Carlos I no rechazó, ni la Constitución democrática, ni el Estatuto catalán” (la lista completa de las pistas y modelos de traducción previstos se incluye en el anexo 12).

7.2.7.3. Valoración de la experiencia por parte de los alumnos: los cuestionarios

En las diferentes fases del experimento se utilizan preguntas dirigidas a recoger datos sobre la valoración subjetiva por parte de los alumnos de su experiencia al trabajar con el programa de autoaprendizaje ficticio ‘Traducere Navem’. Dados los resultados interesantes obtenidos

en el mencionado experimento 'El sitio de México', hemos decidido mantener el concepto y limitar la cantidad de preguntas a las que el probando/alumno debe contestar, en favor de unos pocos enunciados en forma de *multiple choice* que, más o menos, representan una escala ordinal, para evitar, por un lado, el 'desgaste' de nuestros sujetos experimentales, y por el otro, para contrarrestar aquellas tendencias, fuentes de error de diseño experimental, que se observan cuando hay que responder a cuestionarios. Estas tendencias se suelen denominar 'response sets': la predisposición a marcar preferentemente la respuesta 'sí' (*acquiescence*) o la "tendencia al centro" o a los extremos que se observan en escalas numéricas, p.e., cuando hay que dar una nota a un político o puntuar la aceptación o no de un enunciado¹²².

Bloque 1: sobre la comprensión subjetiva del texto el planteamiento general de la traducción
(antes de empezar a traducir, preguntas 1 y 2):

- a) No he tenido ningún problema en entender el 100% el texto por tratarse de un tema bastante general.
- b) El texto contiene puntos difíciles de entender, ya que va dirigido a entendidos en el tema.
- c) El texto contiene párrafos formulados de forma tan rara que la comprensión se hace difícil.
- d) El texto es especializado y además tan ambiguo que tendría que documentarme bien para entenderlo correctamente.

- a) No creo que tenga mucho sentido traducir este texto, mejor sería redactar un texto nuevo del mismo contenido.
- b) El texto traducido deberá alejarse del original para hacer más amena su lectura, lo que me dificultaría mucho el trabajo.
- c) Creo que se puede traducir el texto bastante próximo al original, si encuentro buenas equivalencias para los términos especializados.
- d) Si tuviese que traducir el texto, no creo que se me plantearían muchas dificultades dado su contenido más bien general.

Bloque 2: Sobre el *feedback* 'consultar pistas' y 'consultar modelo de traducción'
(tras traducir el primer fragmento, preguntas 3 y 4):

- a) No me ha gustado traducir este fragmento directamente al ordenador, prefiero hacerlo a mano y en casa.
 - b) Creo que este texto sobre 'Cataluña' resulta demasiado difícil de traducir al alemán, las pistas que da el programa no resuelven los problemas.
 - c) Con las pistas que ofrece el programa resulta relativamente fácil traducir textos como el de Cataluña.
 - d) Las pistas que me ha ofrecido el programa, me han servido mucho: sabía que me encontraba en el buen camino.
-
- a) Creo que he aprendido mucho al poder comparar mi traducción con el modelo que me ha ofrecido el ordenador.

¹²² ver: Kriz (1992: 455)

- b) Practicar con este sistema de comparar la traducción propia con un modelo ayuda bastante a afinar las técnicas de traducir.
- c) El sistema de comparar la propia versión con una traducción modelo puede ser una buena idea, pero a mí, personalmente, no me convence mucho.
- d) Este sistema de traducir, comparar con un modelo, traducir, comparar, es bastante aburrido y, más que ayudarme, me desconcierta.

Bloque 3: Sobre el *feedback* elaborado vs. *feedback* simple
(tras traducir el segundo fragmento, preguntas 5 y 6):

- a) Sin los comentarios o correcciones que me ha dado el programa no creo que hubiera traducido aceptablemente esta última parte del texto.
- b) Las respuestas o comentarios que me ha dado el ordenador me han servido para reflexionar sobre mis errores y corregirlos.
- c) Algunas pistas o correcciones me han servido para afinar mi traducción, pero muchas me parecen superfluas, innecesarias.
- d) Las pistas, comentarios y correcciones interrumpen el trabajo e impiden que me concentre debidamente en la traducción.

- a) El tiempo que he invertido en el trabajo con el programa 'Traducere Navem' hubiera sido más provechoso dedicarlo a ir a la biblioteca.
- b) La elaboración 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 'Traducere Navem', 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 esta traducción, sino, en general, para ampliar conocimientos.

Bloque 4: Sobre la autoevaluación de la traducción sin *feedback* alguno
(tras traducir el tercer fragmento. pregunta 7):

- a) Creo que el texto que acabo de traducir me ha quedado algo feo, que tendría que volver a empezar para que me saliera más bonito, más legible.
- b) Me he sentido bastante incómodo al formular esta última parte del texto, 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 demasiado 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.

Bloque 5: Sobre los diferentes *feedback* y la evaluación global de la experiencia
(tras recibir la traducción corregida de manera 'tradicional', preguntas 8, 9 y 10)

- a) Lo que más me ha gustado es la parte en la que podía comparar mi versión con la traducción modelo que me ofrecía el programa.
- b) Lo que más me ha gustado son las explicaciones, correcciones y pistas que me daba el ordenador conforme iba traduciendo.
- c) Lo que más me ha servido es recibir, pasado un tiempo, por e-mail mi traducción corregida por un profesor.
- d) La experiencia ha interesante, pero yo prefiero discutir mis propuestas de traducción en una clase más tradicional.

- a) El trabajo con 'Traducere Navem' me ha servido mucho para "meterme" en la traducción, he comprendido ciertos conceptos a tener en cuenta.
- b) El trabajo en el programa me ha servido de orientación, creo que vale la pena irse preparando con ejercicios como este.
- c) El trabajo con el ordenador me ha servido de introducción, pero creo que lo mismo, y mejor, se puede hacer en clase o en grupo.
- d) El trabajo con este programa, más que ayudar, resulta pesado y no creo que sea un medio adecuado para aprender a traducir.

Si se siguen desarrollando programas como 'Traducere Navem', un día podremos aprender la profesión sin necesidad de profesores 'carne y hueso'.

estoy de acuerdo estoy en desacuerdo

7.2.7.4. La actitud ante el texto a traducir: el Diferencial Semántico

La medición (y, por extensión, el control) de la variable "actitud de los alumnos ante el texto a traducir" (la valoración subjetiva del texto), una variable que influye sin duda en el proceso de traducción, es decir, la capacidad de evaluación y recepción del texto por parte del traductor o su 'empatía' con el texto de partida, plantea graves problemas al tratarse de una capacidad a la que difícilmente se tiene acceso por vía cognitiva y, por ello, no evaluable mediante los instrumentos clásicos de la traductología (p.e. entrevista, encuesta, TAP). Para medir o determinar indirectamente la actitud de los traductores ante el texto a traducir, proponemos aquí utilizar un instrumento procedente de la psicología del aprendizaje de la lengua y adaptarlo a nuestros propósitos: se trata del denominado "Diferencial Semántico".

La técnica del Diferencial Semántico (DS) fue diseñada por Charles Osgood en los años 60 como instrumento de validación de su propio modelo psicolingüístico universalista del aprendizaje de la lengua, basado en la teoría conductista. Mide "las reacciones de las

personas a las palabras y conceptos de estímulo en términos de estimaciones sobre escalas bipolares definidas por adjetivos antónimos” (Summers, 1976: 287). Los conceptos son definidos por su posición (estimación realizada por un grupo de probandos representativo del universo que se quiere estudiar) en una serie de escalas de siete intervalos cuyos extremos van marcados por dos adjetivos opuestos (p.e. bueno-malo, blanco-negro, fuerte-débil, pesimista-optimista), extraídas de un *pool* de escalas bipolares (Osgood trabaja con 60 escalas). La gran cantidad de calificaciones obtenidas sobre las escalas en diversas muestras en torno a unos 100 conceptos lingüísticos, fueron sometidas a diferentes análisis factoriales (siguiendo la metodología de Thurstone) y evidenciaron que la varianza total observada puede explicarse satisfactoriamente mediante tres factores o dimensiones: *evaluación* (E, que explica hasta el 60% de la varianza), *potencia* (P) y *actividad* (A), amén de la existencia de otros factores de importancia puntual (como *tensión* o *receptividad*), es decir, las connotaciones que provoca cada concepto pueden medirse mediante escalas bipolares y describirse como resultado de las diferentes puntuaciones en las dimensiones E, P y A. Para esta descripción existe toda una serie de pruebas estadísticas (p.e. la prueba de rangos y pares igualados de Wilcoxon) que miden la posible “significancia” de las distancias entre las evaluaciones de conceptos. Además se han realizado estudios normativos para las diferentes escalas en diferentes lenguas¹²³ apoyados en amplias muestras empíricas (más de 25 muestras culturales), con lo que lo que podemos saber de antemano lo que mide esencialmente cada uno de los adjetivos bipolares en la lengua que utilizamos en el experimento. Las críticas al DS se centran en su utilización como instrumento de validación del modelo psicolingüístico de Osgood, enfrentado al relativismo de Le Worf, un modelo que postula una estructura universal de índole afectiva (Saíinz, 1985:168-169), una crítica, sin embargo, que parece mantenerse al margen de nuestro planteamiento. Lo que no se niega es su validez como instrumento de medición cuando se trata de comparar las actitudes de diferentes sujetos o grupos ante uno o varios conceptos.

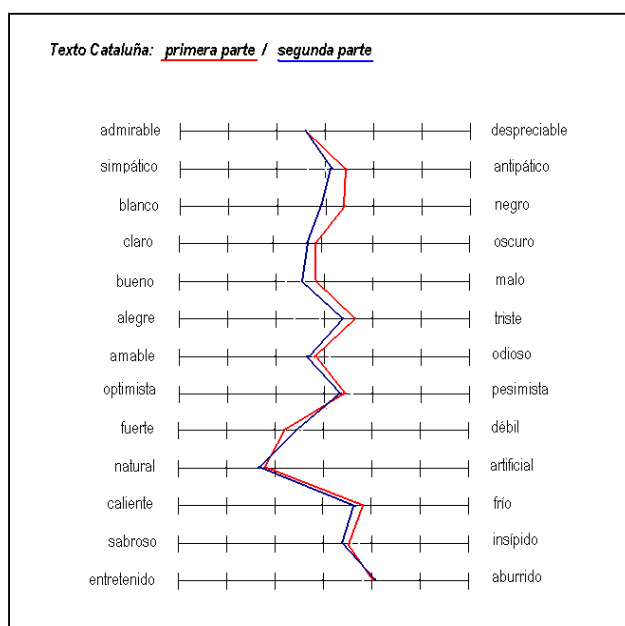
El DS tiene, pues, dos grandes ventajas: por una parte permite, al tratarse de un instrumento generalizado y estandarizado, una expresión cuantitativa y con ello una métrica estándar y ahorra al investigador tener que diseñar instrumentos nuevos para cada proyecto (economía); y. por la otra, permite comparar las actitudes de sujetos o grupos de sujetos hacia los diversos objetos con idénticas escalas, o bien las de diferentes sujetos o grupos de

¹²³ Osgood, 1962, 1964; Osgood et al., 1957; Jakotivits, 1966; Osgood, 1967; May, 1967; DíazGuerrero, 1975; Bechini, 1985; etc. (cit. en Becchini, 1986, 278)

sujetos hacia un mismo concepto (comparabilidad), p.e. la actitud de españoles y alemanes frente al concepto 'familia'.

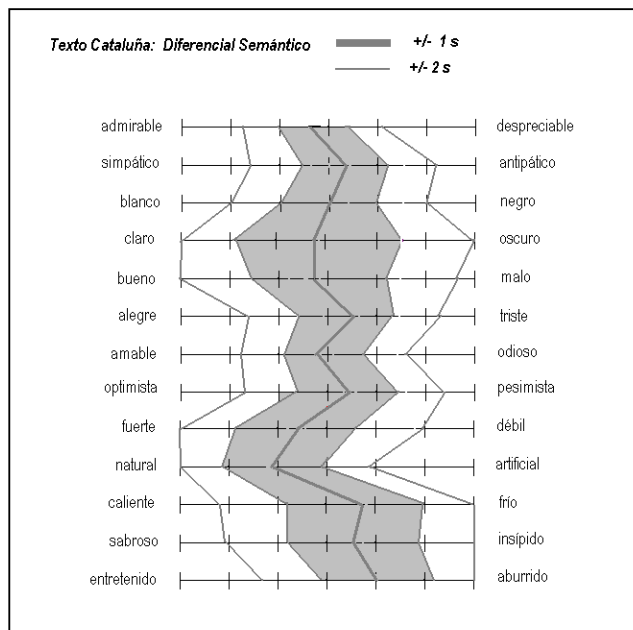
Proponemos utilizar esta metodología para medir la reacción de individuos ante un texto a traducir y controlar así la variable extraña de "actitud ante el texto a traducir" para asegurar la validez de los resultados obtenidos en el experimento. El problema teórico al adaptar este instrumento a nuestros propósitos reside, por una parte, en las dudas que suscita el utilizar una técnica desarrollada para medir y comparar connotaciones o actitudes ante conceptos lingüísticos para obtener información sobre la valoración de un texto en su globalidad, y por la otra, en la necesidad de poder descartar la hipótesis de que los individuos reflejan su posición ante el contenido del texto y no su actitud o percepción del texto global. No sería lícito, pues, utilizar este instrumento de medición sin asegurar, mediante un pre-experimento como más arriba hemos postulado, su adecuación para nuestros propósitos y la bondad de su utilización. En el apéndice I del presente trabajo hemos reseñado todo el estudio de validación del Diferencial Semántico por lo interesante de los resultados. En todo caso podemos concluir que este método puede ser un instrumento útil de investigación traductológica, que nos permite obtener datos sobre la valoración de un texto en su globalidad, discriminando entre tipos de texto y tipos de lectores.

El Diferencial Semántico nos ha servido también para asegurar la 'paralelidad' de los diferentes fragmentos del texto "Cataluña" en lo que concierne a su recepción: hemos dividido el texto en dos partes y hemos pedido a 60 alumnos del 2º ciclo de carrera que lo valorasen en las escalas bipolares descritas en el estudio de valoración. El gráfico adjunto refleja los promedios de la valoración de primera y segunda parte (datos en bruto en el anexo 11), que muestran a simple vista la igualdad de ambos segmentos, como era de esperar. Los resultados de este estudio normativo nos pueden servir también como punto de referencia para excluir *a posteriori* del experimento a aquellos sujetos que, por su manera



extrema de valorar el texto a traducir, parecen no pertenecer al universo que nos interesa

estudiar (alumnos ‘normales’ de traducción), cosa que hemos previsto en el punto 7.2.4 de este trabajo. Con esta finalidad calculamos no sólo la media, sino también la desviación estándar (ver anexo 13) que nos brinda información sobre la distribución de la población ($\pm 1s = 68\%$ de los casos, $\pm 2s = 95\%$ de los casos). El gráfico muestra la media global y la área de una desviación estándar. Se pueden considerar ‘normales’ los sujetos cuyos resultados se encuentren dentro del ámbito de 2 desviaciones estándar.



7.3 Diseño experimental

Nota preliminar: En la discusión teórica sobre el input pedagógico adecuado en la enseñanza interactiva a distancia, llegamos a los tipos de *feedback*: [pista], [modelo], [f-preventivo], [f-informativo], [f-explicativo] y [f-tradicional].

En una fase preparatoria se pidió a una alumna *Erasmus* que utilizara el programa ‘Traducere Navem’ para comprobar el correcto funcionamiento técnico y para familiarizarnos con la administración remota del *feedback*. Hemos preferido un probando de lengua materna alemana para poder concentrarnos en la parte más técnica del desarrollo, pues podíamos partir de que la velocidad de la traducción fuera relativamente alta, lo que forzaría el ritmo de nuestras intervenciones. A pesar de haber descartado en un principio la administración del *feedback* ‘modelo de traducción’ como único *feedback* tras haber acabado de traducir un fragmento completo, nos decidimos comprobar ‘lo que pasaba’ en esta prueba. La experiencia reveló que este tipo de *feedback* por sí sólo no parecía aportar nada interesante, por lo que decidimos administrarlo, o bien después de cada segmento de traducción [f-modelo], o bien como *feedback* anticipado [modelo], es decir, nos decantamos por ofrecer a los alumnos la posibilidad de consultar pistas o un modelo de traducción mientras iban traduciendo. Por otro lado, la intervención directa en la pantalla del alumno que permite Proxy, corrigiendo directamente los errores que comete, más que ayudar, parece molestar y desconcertar al alumno que ve interrumpido el proceso de su traducción, por lo que decidimos prescindir de este tipo de *feedback*.

El diseño experimental tiene que integrar el estudio de la acción de la variable independiente (la influencia de los diferentes tipos de *feedback*) sobre las dependientes de la forma más

económica posible sin poner en cuestión la validez, fiabilidad y relevancia de los resultados obtenidos.¹²⁴

Nos decantamos por planificar un experimento tipo *'repeated measurement'* (comparación de los datos obtenidos de un sólo grupo que es expuesto a diferentes intervenciones) combinado con un experimento de tipo *'random'* (comparación de los datos arrojados por diferentes grupos 'paralelos' que se exponen a diferentes intervenciones), pues este tipo de diseño nos permite más comparaciones, es decir más bases de juicio para nuestras conclusiones. Obtenemos el siguiente diseño experimental, en el que tres grupos experimentales iban a ser observados durante sus traducciones bajo diferentes condiciones¹²⁵:

a) Los tres grupos experimentales empiezan a traducir el primer fragmento del texto bajo las mismas condiciones de *feedback*: se les ofrece la posibilidad de consultar pistas y modelos de traducción cuando tienen problemas. Los resultados obtenidos sirven para confirmar la 'paralelidad' de los grupos, pero también como 'línea base' de nuestro experimento, es decir, los resultados obtenidos al ofrecer este *feedback* no individual y tan fácil de programar, servirán para justificar o no la aplicación

	grupo experimental 1	grupo experimental 2	grupo experimental 3
traducción del primer fragmento	pro-alimentación [pista] [modelo] (1-1)	pro-alimentación [pista] [modelo] (1-2)	pro-alimentación [pista] [modelo] (1-3)
traducción del segundo fragmento	retroalimentación [f-informativo] [f-correctivo] (2-1)	pro-alimentación [f-preventivo] retroalimentación [f-explicativo] (2-2)	pro-alimentación [pista] [modelo] (2-3)
traducción del tercer fragmento	retroalimentación [f-tradicional] (3-1)	retroalimentación [f-tradicional] (3-2)	retroalimentación [f-tradicional] (3-3)

¹²⁴ Tenemos que tener en cuenta, que este estudio se iba a llevar a cabo por sólo una persona, cuya capacidad de trabajo, en este caso de recogida y análisis posterior de los datos, es, obviamente, limitada. Esta situación estrechamente relacionada con el criterio de economía científica, que postulamos más atrás y que se refiere a que los experimentos y los instrumentos sean diseñados de la manera más sencilla posible para evitar sobrecargar a los sujetos y posibilitar el análisis de datos, sin exigir un esfuerzo desmesurado por parte del investigador.

¹²⁵ Hemos prescindido de un grupo de control sin *feedback* alguno, no sólo porque los resultados del experimento ('el sitio de México'), que nos sirve de orientación, no arrojan datos interesantes en este tipo de grupo de control, sino simplemente, porque en una clase de traducción (como en cualquier otra clase práctica), la interacción profesor/alumno es esencial, la intervención pedagógica, el *feedback*, es consustancial a todo proceso de aprendizaje.

de *feedbacks* más desarrollados e individualizados, pero más complicados de administrar. Esta primera fase, pues, nos servirá, indirectamente, de 'grupo de control'.

b) Los tres grupos experimentales se exponen a diferentes intervenciones durante la realización de la segunda parte de la traducción, es decir:

- al grupo experimental 1 se le ofrece *feedback* simple, una combinación entre la corrección de errores (f-correctivo) e información sobre el tipo de error cometido (f-informativo)¹²⁶;
- el grupo experimental 2 recibe *feedback* elaborado que contiene pistas e indicaciones sobre la estrategia a seguir para que el alumno dé con una propuesta aceptable, sea como retroalimentación (f-explicativo), sea como pro-alimentación (f-preventivo)
- el grupo experimental 3 realiza su traducción bajo las mismas condiciones que en la primera fase del experimento, es decir, puede seguir consultando pistas y modelos.

c) Los tres grupos traducen el tercer fragmento del texto de nuevo bajo las mismas condiciones: se pide a los estudiantes que sigan traduciendo el texto en casa y lo envíen por correo electrónico a una dirección concreta. Se les informa (para que no sospechen del 'engaño') que a partir de sus traducciones se obtendrán datos relevantes que faciliten la programación de los próximos ejercicios de 'Traducere Navem'. Transcurrido un tiempo reciben los trabajos 'corregidos' a la manera más tradicional: los textos tienen correcciones (especialmente de gramática o de léxico) o se les informa sobre el tipo de falta que han cometido (p.e. comprensión lengua original, conocimiento extralingüístico, etc.) y, puntualmente, se hace un comentario más extenso sobre algún problema surgido (f-tradicional) (ver anexo 18).

Este diseño nos permite comparar el comportamiento y las valoraciones de los alumnos bajo diferentes condiciones de *feedback*:

- a. La comparación de las casillas [1-1], 1-2], [1-3] (pistas y modelos) con la casilla [2-1] nos informa sobre posibles influencias atribuibles al *feedback* simple e individual;
- b. la comparación de las casillas [1-1], 1-2], [1-3] (pistas y modelos) con la casilla [2-2] nos informa sobre posibles influencias atribuibles al *feedback* elaborado e individual;

¹²⁶ No creemos que sea necesario analizar la influencia de estos dos tipos de *feedback* por separado y formar dos grupos: en el análisis de los resultados podemos diferenciar 'ex-post-facto' sin dificultad alguna entre estos dos tipos de intervención.

- c. la comparación entre [1-3] y [2-3] nos da información sobre si el traducir mismo (el 'rodaje' al traducir) tiene consecuencias evidentes, con lo que se tendrían que ponderar los resultados obtenidos a partir de las comparaciones (a) y (b);
- d. la comparación entre [2-1] y [2-2] nos da una idea sobre la influencia inmediata de los dos tipos de *feedback*: *feedback* simple vs. *feedback* elaborado;
- e. la comparación entre [3-1], [3-2] y [3-3] puede mostrar, eventualmente, las diferencias a corto plazo que provocan los tipos de *feedback* analizados;
- f. la comparación entre [2-1] y [3-1] / [2-2] y [3-2] / [2-3] y [3-3] nos abre un camino para analizar las repercusiones del *feedback* inmediato vs. el *feedback* retardado en el tiempo, es decir, entre el *feedback* tradicional y las nuevas técnicas de administración del *feedback* que nos ofrece Intranet o Internet para la enseñanza de la traducción a distancia.

Un análisis global de los resultados de estas comparaciones, tanto en lo que se refiere al comportamiento traductor directamente observable, como en la valoración subjetiva de las diferentes intervenciones, nos podría posibilitar una primera aproximación a las implicaciones de la enseñanza individual e interactiva *on-line*, que es el objetivo del presente trabajo.

7.4. Desarrollo del experimento

Fase previa

Se anuncia en clase que un equipo de desarrollo de *software*, que había pedido la colaboración de nuestro centro (prof. Willy Neunzig), buscaba alumnos de segundo ciclo de carrera con alemán de primera lengua extranjera (lengua B) para validar el esbozo de un nuevo programa de autoaprendizaje de la traducción por ordenador. Se informa que la sesión de validación duraría entre 1½ y 2 horas, por lo que se pagaría una compensación de 3.000.- pesetas y que los interesados se dirigieran a dicho profesor para fijar día y hora de la experiencia.

Se eligen 18 alumnos que cumplen con el requisito mínimo: no tienen pendientes ni la asignatura de lengua, ni la de traducción inversa de 1er ciclo. Partiendo de las notas de traducción inversa ponderadas con las de lengua alemana se forman tres grupos de a 6 estudiantes. Una alumna de lengua materna alemana *Erasmus* es seleccionada para las pruebas preparatorias preliminares al experimento.

Fase experimental 1

Los alumnos reciben las instrucciones en el sentido más arriba expuesto y se les da en mano el texto a traducir, que deben leer superficialmente. Se conectan al programa 'Traducere Navem', leen las instrucciones y pasan a valorar el texto sobre las escalas del Diferencial Semántico y a contestar a las dos preguntas sobre la comprensión subjetiva del texto y sobre el planteamiento general de la traducción. Comienzan a traducir la primera parte del texto, pudiendo consultar pistas y modelos de traducción. Tras la traducción cumplimentan dos preguntas sobre sus experiencias que aparecen en el ordenador.

Fase experimental 2

Los estudiantes siguen traduciendo el texto (2º fragmento), esta vez recibiendo *feedback* diferenciado e individualizado ('*feedback* correctivo/informativo' o '*feedback* explicativo' o 'pistas y modelos'), según el grupo al que han sido asignados, y, a continuación, contestan a las siguientes preguntas sobre la valoración de su experiencia. Aparece, tras ello, en pantalla un texto de despedida, en el que se les agradece la colaboración y se les recuerda que han de enviar la traducción del tercer fragmento a una cierta dirección de e-mail.

Fase experimental 3

Los alumnos traducen el tercer fragmento del texto en casa y envían su traducción por e-mail al profesor. Los textos se devuelven corregidos (*feedback* tradicional) acompañados de unas preguntas relativas a toda la experiencia y sobre la valoración global del programa ficticio *Traducere Navem* a las que los participantes debían contestar por e-mail..

8. Resultados

8.1. Muestreo

Como ya se ha indicado más arriba, cuando el número de probandos que participan en el experimento es reducido, no es lícito distribuirlos al azar entre los grupos experimentales, pues no se puede partir de que las variables de confusión se repartan equitativamente entre

los diversos grupos: por ello nos hemos planteado utilizar el descrito método de ‘muestras apareadas’, basándonos en las notas de ‘lengua B4’ y ‘traducción inversa’, es decir, en las calificaciones obtenidas al final del primer ciclo de carrera (e indirectamente, controlar así las variables extrañas ‘competencia en lengua extranjera’ y ‘competencia traductora básica’). Hemos descartado aquellos alumnos que todavía tenían pendiente una de estas dos asignaturas, así como aquellos alumnos que, aunque finalmente lograron aprobar las asignaturas, lo hicieron después de dos convocatorias suspendidas, todo ello para garantizar que el conjunto de los alumnos seleccionados perteneciese indudablemente al universo que queremos observar. Hemos ‘apareado’ a los probandos conforme a las categorías que muestra el cuadro.

A partir de estas categorías se distribuyeron al azar los alumnos a los tres grupos que preveía el diseño experimental, que quedaron formados de la manera que muestra el cuadro adjunto¹²⁷:

Para asegurar la paralelidad de grupos en lo que se refiere a la comprensión, recepción y valoración subjetiva del texto de partida hemos utilizado el método del Diferencial Semántico, descrito en el apéndice II y validado para el texto sobre Cataluña que utilizamos en nuestro experimento (6.2.7.4.). El gráfico nos muestra que los resultados de los tres grupos se mantienen en toda normalidad, las medias, como se observa a primera vista, se distribuyen dentro los márgenes de +/- 1 sigma, lo que nos indica que los grupos reaccionan de forma muy parecida ante el texto.¹²⁸ Podemos, pues, asegurar que nos encontramos ante grupos experimentales comparables.

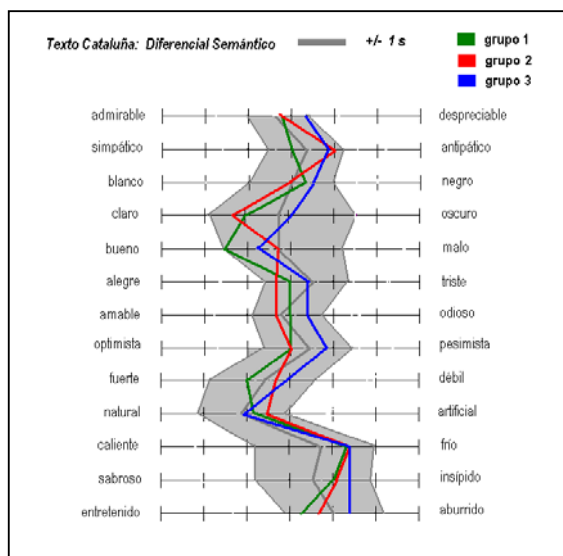
<u>Exploratoria:</u>	
sujeto nº:	0
<u>Categoría (A)</u>	
Lengua B4: excelente; inversa: notable	
sujetos nº:	1 - 3
<u>Categoría (B)</u>	
Lengua B4: notable; inversa: notable	
sujetos nº	4 - 10
<u>Categoría (C)</u>	
Lengua B4: aprobado; inversa: notable o	
Lengua B4: notable; inversa: aprobado	
sujetos nº	11 - 15
<u>Categoría (D)</u>	
Lengua B4: aprobado; inversa: aprobado	
sujetos nº	16 - 18

	Gr. 1	Gr. 2	Gr. 3
Sujetos	1	2	3
	4	5	6
7	8	9	10
	11	12	13
	14	15	16*
	16	17	18

* aquí se tuvo que forzar algo el ‘apareamiento’, dado que las categorías no concordaban exactamente en el número de sujetos.

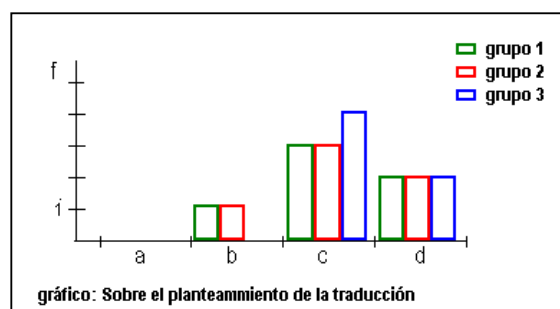
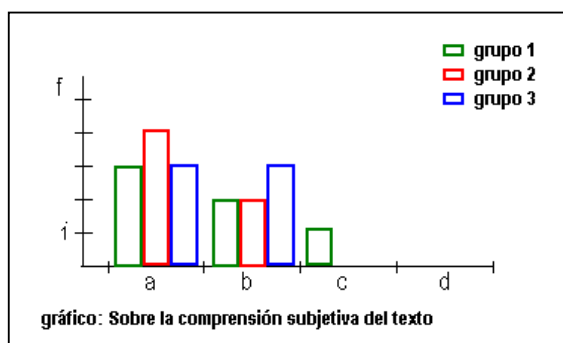
¹²⁷ Los nombres de los alumnos que corresponden a los números clave permanecen en nuestro poder por razones de protección de datos; para asegurar la transparencia del procedimiento hemos decidido transcribir los ‘Translation Protocols’ con sus correspondientes diálogos pedagógicos (anexo 15).

¹²⁸ El anexo 11 muestra los datos en bruto y las medias y en anexo 14 reflejamos las estimaciones de cada uno de los probandos. Salvo en pocas ocasiones, las estimaciones de nuestros sujetos experimentales se mantienen en



También en lo que se refiere a la comprensión subjetiva del texto y el planteamiento general de la traducción hemos querido asegurar la ‘paralelidad’ de los grupos mediante una preguntas al respecto que se plantearon antes de empezar a traducir.¹²⁹ Los gráficos nos muestran de manera evidente que tampoco en esta cuestión parecen haber diferencias considerables entre los grupos experimentales: en general, los alumnos no han tenido problemas al comprender el texto (lo que era de esperar), aunque algunos encontraban puntos

difíciles de entender (posiblemente, pero esto es mera especulación, se hace aquí referencia a los segmentos que hemos marcado más atrás (6.2.7.1.) como problemas de ‘comprensión del texto de partida, C). También en lo que refiere a la estrategia global de la traducción



los márgenes de +/- 1 sigma y en ningún caso van más allá de los +/- 2 sigma, por lo que no necesitamos descartar a ninguno de nuestros probandos por representar un ‘caso extremo’ o ‘caso raro’ en lo que se refiere a la recepción del texto a traducir.

¹²⁹ Recordamos aquí el texto de las preguntas: Bloque 1: sobre la comprensión subjetiva del texto el planteamiento general de la traducción (antes de empezar a traducir):

- a) No he tenido ningún problema en entender al 100% el texto por tratarse de un tema bastante general.
 - b) El texto o contiene puntos difíciles de entender, ya que va dirigido a entendidos en el tema.
 - c) El texto contiene párrafos formulados de forma tan rara que la comprensión se hace difícil.
 - d) El texto es especializado y además tan ambiguo que tendría que documentarme bien para entenderlo correctamente.
-
- a) No creo que tenga mucho sentido traducir este texto, mejor sería redactar un texto nuevo del mismo contenido.
 - b) El texto traducido deberá alejarse del original para hacer más amena su lectura, lo que me dificultaría mucho el trabajo.
 - c) Creo que se puede traducir el texto bastante próximo al original, si encuentro buenas equivalencias para los términos especializados.
 - d) Si tuviese que traducir el texto, no creo que se me plantearían muchas dificultades dado su contenido más bien general

observamos una evidente ‘paralelidad’ entre los grupos: los problemas previstos parecen ser esencialmente de tipo terminológico y los probandos están convencidos de que su traducción podrá seguir de cerca el texto original.

8.2. Recogida de datos

8.2.1. Comentarios previos

Como nota preliminar hay que subrayar que la administración contigua de las pistas, correcciones, etc., supone un alto grado de concentración por parte del profesor delante de su ordenador para mantener el engaño del programa ‘Traducere Navem’, esencialmente porque, además de ir observando lo que ocurre en la pantalla del alumno, la combinación de los *software* ‘Proxy’ y ‘Winpopup’ exige toda una cadena de acciones cada vez que se ofrece *feedback*: abrir buzón de ‘enviar’, escribir el nombre del PC del usuario (en nuestro caso ‘user’ para que en los mensajes emergentes en el ordenador del alumno aparezca: ‘Traducere Navem a user’), ‘copiar’ y ‘pegar’ si se trata de un comentario previsto o escribir el comentario pertinente y finalmente enviar el mensaje. Por el otro lado, se tienen que ir preparando, durante todo el proceso, los comentarios no previstos y las correcciones que aparecen al final del segmento traducido como ‘*Automatische Fehleranalyse*’ (análisis automático de errores). Por ello decidimos, tras la sesión exploratoria (sujeto 0), utilizar paralelamente dos ordenadores: el primero mostraba el trabajo del alumno y desde el segundo se enviaban los mensajes, cosa que facilita la incorporación de un segundo investigador: el profesor, por un lado, envía los comentarios y correcciones y, por el otro, otra persona le puede ayudar, avisándole cuando hay que enviar, p.e., una pista o un modelo de traducción, cosa que hicimos hasta que la administración del *feedback* por parte del profesor se convirtió en un automatismo. Estos problemas son, sin embargo, de carácter meramente técnico y solubles con una adecuación del software a nuestros propósitos, es decir, conceptualmente no representan problema alguno.

Un problema, sin embargo, que sí influye en el planteamiento y en el desarrollo experimental resultó ser la separación artificial de los diferentes *feedback*, cosa que en un principio parecía

más fácil de lo que resultó ser en la recogida de datos.¹³⁰ Además, surgió rápidamente otro problema, teóricamente difícil de prever: ciertos tipos de retroalimentación y ‘pro-alimentación’ (*feedback* informativo sobre el tipo de error cometido, oferta de modelo de traducción de forma anticipada) resultaron ser, como veremos más adelante, totalmente inadecuados para la enseñanza a distancia que aquí interesa. Por ello, y siguiendo nuestro concepto expuesto en la primera parte del presente trabajo (“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 previsto”), nos decantamos por retocar nuestro diseño experimental de la manera que a continuación expondremos.

Mención aparte merece la reacción de los alumnos: ninguno de los sujetos del experimento puso en cuestión la veracidad del programa ‘Traducere Navem’, los más avanzados en informática, p.e., se preguntaban sobre la tecnología que permitía este tipo de correcciones¹³¹, pistas anticipadas y comentarios y llegaban a la conclusión que el programa reaccionaba a palabras clave; que los comentarios se retardasen (por las dificultades técnicas mencionadas), lo atribuían a que el programa aún estaba en pruebas, etc. Todos parecían tomarse muy en serio el hecho de que tenían que valorar el concepto pedagógico de ‘Traducere Navem’ y muchos hacían propuestas de cómo mejorar la presentación.

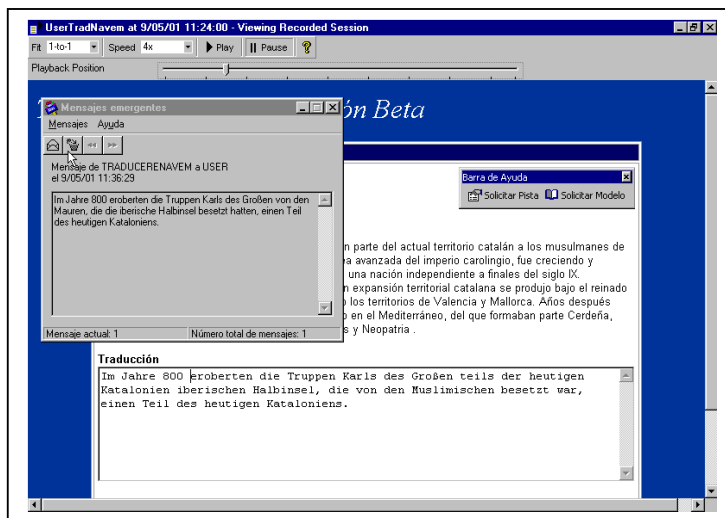
8.2.2. Revisión del diseño experimental

La recogida de datos comenzó por el grupo experimental 2. Como estaba previsto, los alumnos pedían pistas y/o modelos de traducción e iban así elaborando su traducción. Pronto (después del tercer-cuarto probando), sin embargo, pudimos observar que la oferta de un modelo de traducción de manera anticipada ofrecía datos interesantes sobre la forma de

¹³⁰ Posiblemente, el profesor que debía administrar los diferentes tipos de *feedback*, tendía a reaccionar más ‘espontáneamente’, de manera parecida a lo que desde años hace en clase presencial, y le resultaba difícil atenerse estrictamente al ‘guión’ que le dictaba el diseño experimental.

¹³¹ A título de anécdota quisiéramos comentar las reflexiones de uno de los probandos que quedó muy perplejo porque no se explicaba que a veces, cuando estaba pensando en cómo solucionar un problema, el programa lo ‘notaba’ y de repente, aparecía justo una pista que se refería a lo que él estaba pensando en aquél momento. Días después vino a comentar su solución de este enigma: el programa medía el tiempo de inactividad en pantalla, analizaba dónde se encontraba el cursor y enviaba la pista correspondiente.

trabajar de algunos alumnos (p.e., en lugar de esforzarse en consultar el diccionario pedían una pista y, si esto no era suficiente, un modelo de traducción), pero que éste no podía ser el camino a seguir: los estudiantes copiaban el modelo (con el ratón), lo pegaban en su traducción (o lo copiaban a mano), empezaban a corregir el modelo para adaptarlo a su forma de traducir y se hacían un lío, lo que, desde el punto de vista pedagógico, es perjudicial. El gráfico adjunto muestra de manera evidente el resultado de este nefasto proceder que detallamos más adelante.



También la simple información sobre el tipo de error cometido más que ayudar, parece desconcertar a los alumnos. Decidimos, pues, eliminar estos paradigmas que no parecen ser apropiados a nuestros fines y retocar nuestro diseño:

1. Eliminamos el grupo experimental 3 que debía arrojar

resultados sobre el *feedback* 'knowledge of the correct result', es decir, el *feedback* 'modelo de traducción'. y con ello ahorramos esfuerzo investigador: los probandos que iban a recibir solamente este tipo de *feedback* los repartimos entre los grupos experimentales 1 y 2 (4 al grupo 2 y 2 al grupo 1, con lo que ambos grupos contaban con 7 sujetos)

2. El grupo experimental 2 recibió durante la traducción de la primera parte del texto solamente la posibilidad de consultar pistas y, tras la traducción de cada segmento (frase), se le mostraba el modelo de traducción.

3. El grupo experimental 1 recibía correcciones durante su traducción (*feedback* simple) y, tras la traducción de cada segmento (frase), se le mostraba el modelo de traducción, pero sólo en caso de necesidad, es decir, cuando la traducción mostraba errores que no se había podido subsanar mediante el *feedback* correctivo (*automatische Fehleranalyse*).

4. Durante la traducción del segundo fragmento, el grupo 2 recibía una combinación de *feedback* preventivo (pro-alimentación) y *feedback* correctivo simple sin que pudieran consultar pistas ni modelos de traducción.

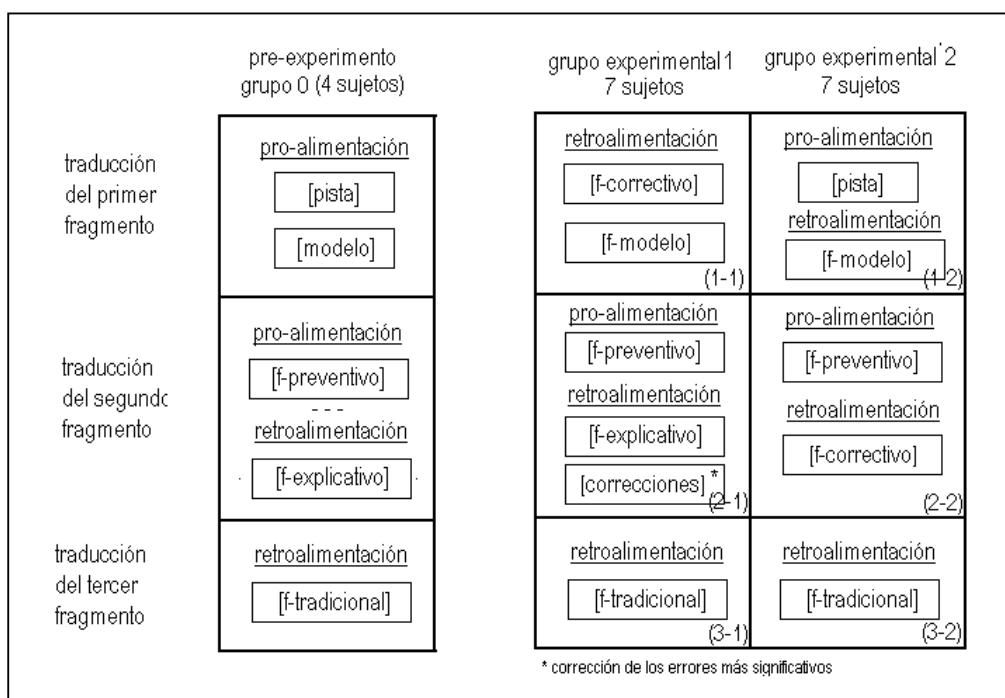
5. Durante la traducción del segundo fragmento, el grupo 1 recibía una combinación de *feedback* preventivo (pro-alimentación) y *feedback* elaborado sin que pudieran consultar pistas ni modelos de traducción. Además, corregimos *a-posteriori* los errores 'colaterales',

como errores de morfosintáctica, ortografía, léxico, etc., más significativos (en la pantalla del alumno aparece el mensaje: '*Automatische Fehleranalyse*' con las correcciones pertinentes).

6. Como previsto, ambos grupos tradujeron el tercer fragmento bajo las mismas condiciones: traducían en casa, enviaban el texto por correo electrónico al profesor, que corregía el trabajo de manera 'tradicional'.

7. Los resultados de la pro-alimentación mediante modelo de traducción se tratan como *case-studies* dentro de un pre-experimento exploratorio o se incluyen en el análisis cuando sean relevantes.

8. Obtenemos el siguiente diseño experimental modificado:



Este diseño nos permite analizar las reacciones de los alumnos bajo las condiciones que nos interesan: además partir de una comparación entre grupos para obtener respuestas a nuestras hipótesis, podemos a la vez 'agrupar' los resultados de las diferentes intervenciones de manera que aumentamos el número de probandos que nos ofrecen datos para cada caso que nos interesa, sin tener que aumentar el número global de sujetos ni prolongar el tiempo de observación. Así, para analizar los efectos de

- a) la posibilidad de consultar pistas [pista], nos podemos basar en los resultados de la traducción del primer fragmento de los grupos 0 y 2 (11 sujetos);
- b) la retroalimentación mediante un 'modelo de traducción' [f-modelo], en los de 14 sujetos (primer fragmento grupo 1 y grupo2);

- c) del *feedback* correctivo [f-correctivo], nos apoyamos en las traducciones del primer fragmento del grupo 1 y del segundo fragmento del grupo 2 (14 sujetos);
- d) de la pro-alimentación [f-preventivo], en las del segundo fragmento de los grupos 0, 1 y 2 (18 sujetos);
- e) del *feedback* elaborado [f-explicativo], nos referimos a las reacciones de los alumnos del grupo 0 y 1 al traducir el segundo fragmento (11 sujetos).¹³²

Al asignar los sujetos del grupo 3 a los dos grupos experimentales que incluye el diseño experimental modificado, el 'apareamiento' del muestreo queda ligeramente alterado, pero hemos procurado 'equilibrar' en lo posible los grupos, basándonos de nuevo en las categorías (notas lengua B y traducción inversa de primer ciclo). La redistribución de los probandos a los grupos se desprende del cuadro adjunto.

	Gr. 0	Gr. 1	Gr. 2
Sujetos	2	1	6
	5	3	8
	12	4	9
	15	7	10
		11	13
		16	14
		18	17

Hemos decidido, en resumen, modificar nuestro diseño experimental durante el proceso mismo de recogida de datos: después de la primera experiencia exploratoria hemos descartado la intervención directa del profesor en la traducción del alumno, pues el rechazo argumentado del primer probando nos llevó a tomar esta decisión; por los motivos expuestos,

¹³² Como es lógico, el cambio de diseño implica también el cambio de algunas de las preguntas, con las que los estudiantes valoran y expresan su opinión sobre el 'programa'. La pregunta 3 tiene que ser reformulada para el nuevo grupo 1 que recibe *feedback* correctivo, y la pregunta 8 para ambos grupos:

Bloque 2: Sobre el *feedback* correctivo simple (tras traducir el primer fragmento)

- No me ha gustado traducir este fragmento directamente al ordenador, prefiero hacerlo a mano y en casa.
- Creo que el texto resulta demasiado difícil de traducirlo al alemán, las correcciones que ofrece el ordenador no resuelven los problemas.
- Con las correcciones que ofrece el programa resulta relativamente fácil traducir textos como el de Cataluña.
- Las correcciones, que me ha ofrecido el programa, me han servido mucho: sabía que me encontraba en el buen camino.

Bloque 5: Sobre los diferentes *feedback* y la evaluación global de la experiencia

(tras recibir la traducción corregida de manera 'tradicional')

- Lo que más me ha gustado es la parte en la que el programa corregía los errores que había cometido y podía comparar mi versión con la traducción modelo que me ofrecía el programa
- Lo que más me ha gustado son las explicaciones, comentarios y pistas que me daba el ordenador conforme iba traduciendo.
- Lo que más me ha servido es recibir, pasado un tiempo, por e-mail mi traducción corregida por un profesor.
- La experiencia ha sido interesante, pero yo prefiero discutir mis propuestas de traducción en una clase más tradicional.

hemos prescindido, después de la observación de pocos probandos, de la administración del *feedback* informativo, de ofrecer un modelo de traducción como único *feedback* y de dar a los estudiantes la posibilidad de pedir de antemano un modelo de traducción (pro-alimentación), pues enseguida se evidenció que estábamos desaprovechando las posibilidades del medio. Somos conscientes de que estos cambios y modificaciones *ad hoc* del diseño experimental pueden parecer precipitados, dado que se basan en unos pocos casos, lo que imposibilita una generalización de estas observaciones. A nuestro modo de ver, sin embargo, el hecho mismo que se den estos casos es en sí relevante: nuestros probandos han sido elegidos cuidadosamente y pertenecen indudablemente al universo que queremos estudiar y, si algunos de estos sujetos muestran un rechazo obvio o reaccionan de una manera en ningún caso deseada, podemos inferir que la intervención planteada muestra una influencia negativa. Prescindimos de confirmar (estadísticamente) esta tendencia partiendo de la siguiente reflexión: Pese a que no se puede extrapolar o generalizar los datos obtenidos a partir de la observación de unos pocos individuos, si nuestro objetivo es buscar la manera óptima de administrar *feedback* a distancia y los primeros casos muestran que una cierta intervención no apunta en la dirección deseada, carece de todo sentido seguir investigando en este sentido (por lo menos desde el planteamiento de nuestro estudio) y resulta mucho más lógico y económico concentrar nuestros esfuerzos en buscar el camino pertinente.

8.3. Exposición de los resultados

Los '*Translation Protocols*' y los correspondientes 'diálogos pedagógicos' grabados mediante el programa 'Proxy' arrojan una gran cantidad de datos 'colaterales', de los que podemos suponer que contienen información de gran interés sobre el proceso de traducción en general. Cada caso merecería un '*case-study*' propio, lo que, sin embargo, desbordaría el marco del presente trabajo: nos concentraremos, pues, en la presentación de los datos que aportan información referente a la influencia de la intervención pedagógica, es decir, la aceptación de los comentarios ofrecidos por el ordenador y las repuestas que siguen a una determinada intervención, que es lo que aquí nos interesa. Solamente de forma ejemplar nos referiremos a otras observaciones que nos parecen relevantes y dignas de estudiar más en profundidad. En el anexo 15 incluimos las transcripciones de cada traducción *on-line* realizada por nuestros probandos que pueden servir como punto de partida de futuras investigaciones

8.3.1. Valoración 'objetiva' de la experiencia: las traducciones

El apartado 6.1.1. del presente trabajo discute, desde un punto de vista teórico, las diversas posibilidades de intervención pedagógica que se pueden dar en la enseñanza a distancia *on-line*. En la siguiente presentación analizaremos las experiencias con los diferentes tipos de intervención pedagógica, pero no nos detendremos tanto en discutir o evaluar la bondad de las traducciones de nuestros probandos, sino más en observar la influencia que tienen las diferentes intervenciones en el desarrollo del proceso de traducción

8.3.1.1. Intervención: 'modelo de traducción'

a) Tipo de exposición: pro-alimentación no individualizada [modelo]

Habíamos incluido en nuestro diseño experimental este concepto de intervención pedagógica que consiste en ofrecer al alumno la posibilidad de consultar un modelo de traducción de manera anticipada [modelo], no sólo para asegurar que los alumnos que se encuentran 'bloqueados' sigan trabajando, sino esencialmente para comprobar si esta intervención tan fácil de programar y administrar, ya que no depende del *input* del alumno (y que no necesita una comunicación en línea) es sensiblemente inferior a aquellos tipos de *feedback* individualizado *on-line* que, como hemos visto, requieren un complejo sistema de administración. Hemos apuntado de manera global que los resultados (indeseados e indeseables) de los primeros 4 probandos (ver anexos 15 y 16, sujetos 2, 5, 12, 15) nos han inducido rápidamente a descartar esta aplicación, cosa que a continuación queremos detallar.

Los sujetos en cuestión pidieron en 21 casos que se les mostrara un 'modelo de traducción' y las reacciones a esta intervención podemos clasificarlas de la siguiente manera:

1) Los alumnos copian el modelo con el ratón o a mano y modifican el modelo, adaptándolo correctamente a su 'proyecto de traducción' (2 casos). Ejemplo (sujeto 5):

"Die geographische Erweiterung Kataloniens fand unter der Regierung Jacob I. (1208-1276) statt, denn er eroberte Valencia und Mallorca."

Modelo de traducción solicitado (21)

Lo aceptan como orientación para su propia traducción:	2
Lo copian y lo 'corrigen' cometiendo errores graves	10
Lo copian y lo pegan sin modificarlo (y a veces sin leerlo)	9

2) Los alumnos copian el modelo con el ratón o a mano y modifican el modelo (10 casos), cometen errores al intentar ‘mejorar’ la traducción o ‘hacer que no se note que la han copiado’ (no saben que les estamos observando), en algunos casos con resultados nefastos, muy por debajo de lo que cabía esperar de estudiantes de 4º año de carrera y muy por debajo de las traducciones realizadas con otros tipos de intervención o en casa. Ejemplos:

- a) “Einige Jahre später schließ sich das Land mit dem Königreich Aragoniens” (sujeto 2);
- b) “Im Jahre 800 eroberten die Truppen Karls des Großen teils des heutigen Kataloniens iberischen Halbinsel, die von den Muslimischen besetzt war, einen Teil des heutigen Kataloniens” (sujeto 12).¹³³

3) Los alumnos (9 casos) copian el ‘modelo de traducción’ con el ratón, lo pegan en su texto y borran su traducción o bien ni se esfuerzan en realizar una traducción propia. Y lo que es peor, en muchos casos (sujetos 2 y 12), se desinteresan de tal manera que ni siquiera leen el modelo ofrecido.

Observación:

Nuestro sujeto 5, el alumno que más se acerca a la manera positiva - desde nuestro punto de vista pedagógico - de utilizar el ‘modelo de traducción, pierde rápidamente el interés por este tipo de pro-alimentación. Empieza (1ª frase) con el sistema de ‘copiar y pegar’ y borra la propia traducción; en la segunda frase ya borra parte del modelo, pues prefiere su propuesta y en la tercera y última tentativa ya no copia, sino que se orienta superficialmente en el modelo.

b) Tipo de exposición: retroalimentación retardada (tras la traducción del texto)

Pese a haber rechazado por motivos prácticos este tipo de intervención pedagógica (desaprovechamiento del medio) y tras la prueba preparatoria, pudimos corroborar la bondad de nuestra decisión en un caso dentro del experimento (sujeto 16): en el ‘diálogo pedagógico’ sólo se corrigieron (f-correctivo) los errores, especialmente de lengua, que iba cometiendo la alumna (categoría D, problemas de lengua) y al final de la traducción del texto se le mostró el

¹³³ En el anexo 17 recogemos la traducción del tercer fragmento realizada por el sujeto 12, de la que se desprende que, pese a cometer errores, este alumno pertenece indudablemente a nuestro universo de ‘estudiantes de traducción avanzados’.

modelo completo para que lo comparara con su traducción, pero ésta solamente corrigió la última palabra del texto, además de manera incorrecta (error de sintaxis).

c) Tipo de exposición: retroalimentación contigua (después de un segmento) [f-modelo]

La inclusión de este tipo de *feedback* se debe a la necesidad de comprobar, si este tipo de intervención no individual, relativamente fácil de programar en unos ejercicios autodidactas (es decir, sin la necesidad de un diálogo con un profesor ‘de carne y hueso’) aporta en una tarea compleja como es la traducción, las mismas ventajas a las que se refiere el mencionado Bernhard Jacobs cuando nos comenta por *e-mail* (20-12-2000): “hay muy pocos estudios que 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.” Como se desprende del diseño experimental modificado, administramos este tipo de *feedback* a los sujetos del grupo 1 y del grupo 2 durante la traducción del primer fragmento, nos basamos pues aquí en las reacciones de 14 alumnos, que recibieron en total 52 modelos de traducción como *feedback*.¹³⁴

También las reacciones de los alumnos a esta forma de administrar el *feedback* ‘modelo de traducción’ muestran de manera evidente la poca pertinencia pedagógica de este tipo de retroalimentación en la enseñanza no presencial. Las modificaciones correctas se refieren en su gran mayoría (17) a cuestiones de lengua, especialmente a errores de gramática, uso de preposiciones, etc. Dado que a veces el texto traducido por el estudiante dista bastante del modelo (pese a que ofrecemos, como se ha dicho, una traducción lo más literal posible), el *feedback* sirve para poco: los errores no se detectan como tales mediante la simple comparación de traducciones y los alumnos no modifican sus textos. Sorprende aquí, sin embargo, la poca aceptación (sólo 5 casos) que reciben los modelos como base para corregir errores de

Feedback modelo de traducción (52)

sin reacción alguna:	17
corrige correctamente	20
corrige cometiendo errores	9
copia y pega, borra su traducción	3
copia y pega y modifica modelo	3

¹³⁴ Los integrantes del grupo 1 recibían *feedback* correctivo y, sólo en caso de necesidad patente, un modelo de traducción, por lo que el número de intervenciones fue mucho menor (19) que en el grupo 2 (33). En las reacciones no se dieron diferencias evidentes entre los grupos y por ello podemos analizar los resultados de manera global.

léxico o terminología, los sujetos 14 y 18 ni siquiera modifican barbaridades como “die Truppen von Carlomagno”, errores fáciles de detectar como ‘katalanischer Landstrich”, “unter dem Reich von Jakob I.”, “die südischen Grafschaften”, etc., etc., quedan sin corregir. En menor medida que los alumnos del grupo 0, que podían pedir un modelo de traducción voluntariamente, también algunos alumnos (3) utilizan aquí el sistema de borrar la traducción propia, ‘copiar y pegar’ el modelo y modificarlo ligeramente para que ‘no se note’ que ha sido copiado.

El problema más grave que surge aquí es la tendencia a cometer errores cuando se trata de adaptar el modelo de traducción a la propia traducción, como muestra bien el ejemplo (acepta el modelo, pero lo transcribe lleno de errores, olvidándose hasta del verbo al final):

“... Mittelmeersreiches, dem Sardinien, Sizilien, Neapol und die grieschiche Grafschäfte von Athens und Neopatria.” (sujeto 14)..

8.3.1.2. Intervención: *feedback* simple informativo

Mediante un *feedback* informativo simple se informa al alumno de la manera más contigua posible sobre si su propuesta es correcta o no, o, en su caso, sobre el tipo de error que ha cometido (léxico, sintáctico, etc.). A partir del ‘marco referencial’ y de los ‘antecedentes’, hemos descartado la simple información ‘incorrecto’ porque, obviamente, no puede servir de nada en una tarea tan compleja como es la traducción.

Hemos descartado también la administración sistemática del *feedback* “información sobre el tipo de error cometido” por cuestiones técnicas. Nuestro programa no nos permite marcar desde fuera el lugar dónde se encuentra el error comentado y el tiempo que transcurre entre la propuesta del alumno y el aviso de que ha cometido un cierto tipo de error provoca que el estudiante, que sigue traduciendo, no asocie el comentario directamente con la falta cometida. El ejemplo esclarece el problema (sujeto 10):

“Nach diesen Niederlagen, der König verbot die eigenen Gesetze von Katalonien und versuchte, die spanische Sprache und die spanischen Sitten den Katalanen aufzuzwingen.”

El comentario indica que ha cometido un error sintáctico (la posición del verbo), pero la alumna no lo detecta y ‘corrige’ cualquier cosa en la frase:

“Nach diesen Niederlagen, der König verbot die eigenen Gesetze von Katalonien und versuchte den Katalanen, die spanische Sprache und die spanischen Sitten aufzuzwingen.”

El simple refuerzo “sehr gut” o “bien” ha sido administrado al principio en algunos casos en los que nos sorprendió una buena traducción, pero pronto advertimos que surgía un problema pedagógico: dada la rapidez con la que hay que exponer el *feedback* pueden ‘pasar’ algunos errores (de ortografía, gramática, etc.) sin ser comentados y el alumno, como no sabe exactamente a lo que se refiere el “muy bien”, ve reforzado un error, cosa que nos condujo a descartar este tipo de información.

8.3.1.3. Intervención: *feedback* simple correctivo

a) Tipo de exposición: retroalimentación contigua (corrección en pantalla)

Podemos ayudar a corregir los errores que el alumno comete mientras va traduciendo o bien interviniendo directamente en la pantalla del alumno desde nuestro monitor, lo que permite el programa ‘Proxy’, o bien mostrándole una ventana con las indicaciones pertinentes. A partir de la prueba preparatoria hemos descartado la intervención directa por un motivo técnico: para intervenir o corregir en la pantalla del alumno hay que desactivar su ratón y su teclado y éste, en lugar de atender a las correcciones, se dedica a ‘buscar’ la posición de su cursor; además, esta interrupción desconcentra e influye negativamente en el proceso de reflexión.

En el caso, sin embargo, de que el estudiante supiera que su profesor está conectado a su pantalla para ayudarle, seguramente aceptaría más a gusto sus sugerencias e interrupciones. También ^{se podría} utilizar esta posibilidad (que ofrece Proxy) para corregir los errores (especialmente los de tipo normativo) después de la sesión pedagógica, en el caso de que se planteara la impresión de las traducciones ‘corregidas’ para que los alumnos fueran recopilando un *dossier*. Por estos últimos motivos no queremos afirmar que este tipo de intervención sea desaconsejable en la enseñanza interactiva en línea, pero habría que seguir su adecuación en investigaciones posteriores y afinar la manera de administrarla.

b) Tipo de exposición: retroalimentación contigua (después del segmento) [f-correctivo]

Hemos administrado el *feedback* correctivo simple (lo que aparece en la pantalla de los alumnos corrigiendo errores con el nombre de ‘*Automatische Fehleranalyse*’) de la forma más contigua posible a los 7 alumnos del grupo 1 (junto al *feedback* ‘modelo de traducción’

durante traducción del primer fragmento) y a los 7 del grupo 2 (junto a *feedback* preventivo durante la traducción del segundo fragmento, es decir, nos basamos en una muestra de 14 sujetos. Dado que a primera vista parece que ambos grupos no reaccionan de la misma manera, hemos decidido presentar los resultados de cada grupo por separado.

Al analizar la influencia de este tipo de *feedback*, nos encontramos frente a un problema: la variable dependiente con la que queremos medir si los alumnos aceptan o no este tipo de retroalimentación. Por un lado es fácil y lógico afirmar que un alumno acepta el *feedback* correctivo si decide, a partir de un ‘análisis automático de errores’ ofrecido por el programa, modificar activamente su traducción en el sentido de la intervención. Por el otro lado, sin embargo, si el alumno no reacciona activamente corrigiendo su traducción, no podemos estar seguros que éste rechace la intervención o muestre con ello su indiferencia ante el error cometido; esta reacción puede tener otros motivos, podría ser, por ejemplo, que se ‘ahorrara’ el trabajo de corregir errores de gramática, dado que cree que lo importante no es traducir bien sino valorar el programa ‘Traducere Navem’ como dictan las instrucciones, o bien que desconfíe del ‘corrector automático’ cuando éste corrige una expresión que ha sido retirada del diccionario, como es la denominación ‘Mohammedaner’ por musulmán. Sólo en el caso de que cierre el alumno la ventana del ‘*Automatische Fehleranalyse*’ sin ni siquiera leerla podemos partir del supuesto de que no le interesa que le corrijan en ese momento. No obstante, el indicador ‘corrección activa del error’ nos da informaciones que creemos relevantes para nuestro estudio.

Los resultados globales muestran que parece haber dos tipos de reacción al *feedback* correctivo: por un lado observamos una tendencia a corregir poco (sujetos 1, 4, 7, 6, 10, 13, 17)¹³⁵ y por el otro a corregir sistemáticamente (sujetos 3, 16, 18, 8, 9). Los sujetos 11 y 14 no muestran tendencia clara.

Feedback correctivo contiguo
(junto a f-modelo): 66 casos

correcciones ‘aceptadas’: 34

- morfosintáticas 18
- de léxico 4
- de lengua 8
- terminológicas 4

correcciones ‘no-aceptadas’: 32

- morfosintáticas 18
- de lengua 4
- terminológicas 10
(de ellas ‘musulmanes’ 5)

Feedback correctivo contiguo
(junto a f-preventivo): 62 casos

correcciones ‘aceptadas’: 40

- morfosintáticas 14
- de léxico 8
- de perspectiva 12
- topónimos/ andrón. 6

correcciones ‘no-aceptadas’: 22

- morfosintáticas 5
- de léxico 5
- de perspectiva 9
- topónimos/ andrón. 3

¹³⁵ Este tipo de alumno tiende a borrar de la pantalla el mensaje de errores tras pocos segundos para seguir con su tarea de traducir. Salvo en los casos de errores que deben considerar ‘de corrección obligatoria, éstos no

Los resultados muestran que ambos grupos, aunque entre sí 'iguales' o por lo menos 'comparables', no reaccionan de la misma manera al *feedback* correctivo, es decir, podemos deducir que existe un factor de influencia que provoca estas diferencias: este fenómeno podría ser resultado de la combinación de los tipos de *feedback* a los que han sido expuestos o simplemente el hecho de que los alumnos van familiarizándose con el programa 'Traducere Navem'. En todo caso, el grupo que recibe el *feedback* correctivo junto con el *feedback* 'modelo de traducción' corrige su propuesta, o no lo hace, a partes iguales (34 sugerencias 'aceptadas', 32 'no aceptadas') a partir del aviso que ha cometido una falta (seguramente una reacción en dependencia del 'tipo de alumno' mencionado). El grupo que recibe pistas preventivas para evitar errores decide corregir con más asiduidad las faltas detectadas por el "*Automatische Fehleranalyse*", corrige su traducción en 40 casos y no modifica su propuesta en 22 casos. Este dato por sí sólo no parece muy relevante (aunque seguro que estadísticamente resultaría significativo), más interesante nos el análisis caso a caso de las reacciones de los probandos: aquellos que tienden a dejar sin corregir los errores cometidos (sujetos 6, 10, 17) parecen ir ganando confianza en la máquina (que, como sabemos, 'prevé' en este caso sus dificultades y ofrece ayudas pertinentes), parecen encontrarse más a gusto conforme van traduciendo y por ello aceptan de buena gana las sugerencias. De hecho, a partir de la mitad de la traducción del fragmento, estos tres alumnos corrigen activamente todos los errores detectados por la máquina. Esta especulación, sin embargo, se ve enturbiada por el probando 13 que mantiene su tendencia a no corregir sus errores durante toda la traducción del fragmento (de los 22 casos de 'no-aceptación' del correctivo, 9 corresponden a este probando).

Observaciones:

La administración del *feedback* correctivo resulta complicada por la cantidad de errores que algunos alumnos cometen y por la rapidez con la que el profesor tiene que reaccionar para ofrecer *feedback* contiguo: repetidas veces, especialmente cuando un probando comete muchos errores de diferentes tipos (o hace una propuesta inesperada), éstos 'pasan', no se

proceden a corregirlos en su texto, parecen no dar importancia a este tipo de intervención pedagógica. Este hecho podemos interpretarlo como una desconfianza hacia las respuestas supuestamente generadas por el ordenador, cosa que posiblemente no ocurriría si los probandos supiesen que es su propio profesor el que corrige. Aquí, sin embargo, parece haber una paralelidad entre la recepción de esta forma de administrar el *feedback* correctivo con la mencionada intervención directa en el proceso de la traducción que hemos descartado desde un principio porque se podía observar un evidente rechazo: podría ser, aunque la cantidad de casos observados no nos permite asegurarlo con fiabilidad, que mediante informaciones del tipo "esto no está bien, correctamente hay que hacerlo des esta forma" no se consigue el objetivo principal, que los estudiantes aprendan de sus errores.

comentan, simplemente por la falta de tiempo para formular todas las indicaciones pertinentes en el “*Automatische Fehleranalyse*”. El ejemplo muestra esta dificultad: nuestro sujeto 11, al empezar a traducir (seguramente por la novedad de la situación), comete tantas faltas en tan poco tiempo que resulta imposible comentar todas:

“Im Jahre 800, die Tropfen von Karl der Grosse eroberten den Musulmanischen ein Teil des heutigen katalanisches Gebiet.”

Aquí comete faltas de ortografía (Tropfen), de gramática (Karl der Grosse, ein Teil, des heutigen Katalanisches Gebiet), de terminología (Musulmanischen), se olvida de una preposición y de una parte del texto original.

c) Tipo de exposición: retroalimentación retrasada (tras la traducción) [correcciones]

Como veremos más adelante, la aplicación del *feedback* elaborado en la enseñanza interactiva *on-line* no puede tratar las faltas, por ejemplo, de norma, que van cometiendo los alumnos durante su traducción (en nuestra opinión, las explicaciones sobre, p.e., reglas gramaticales pertenece más al ámbito de la clase de lengua extranjera que a la de traducción inversa). Para no sobrecargar a los alumnos con comentarios y correcciones mientras van traduciendo, cosa que interrumpiría el proceso ‘creativo’, nos decantamos por ofrecer al final de la traducción de todo el fragmento una lista avisando sobre los errores cometidos. Este tipo de administración del *feedback* tampoco parece dar resultados satisfactorios: algunos probandos guardan la traducción sin dar tiempo a ofrecer las correcciones pertinentes y los que reciben el ‘*Automatische Fehleranalyse*’ no parecen darle mucha importancia, salvo en el caso de que ésta se refiera a lo que acaban de traducir; en este caso, el *feedback* no es retardado, sino contiguo y los alumnos reaccionan de manera parecida a lo expuesto en el apartado anterior.

Feedback correctivo después de la traducción completa: 23 casos

- no ‘aceptado’	12
- ‘aceptado’	6
- 5 casos de <i>feedback</i> ‘aceptado’ se refieren a la última línea de la traducción, es decir, se trata de <i>feedback</i> contiguo	

8.3.1.4. Intervención: *feedback* elaborado

El *feedback* elaborado clásico consiste en comentar un error dando pistas o indicaciones sobre la estrategia a seguir para que el alumno encuentre por sí mismo la solución, o

explicando mediante paráfrasis y sinónimos el contenido de algún segmento; en el caso de topónimos y antropónimos (Carlomagno, Marca Hispánica, musulmanes, Aragón, Guerra de Sucesión, Jaume I, Neopatria, etc.), las pistas consisten en una explicación de cómo se tratan estos tipos de 'realia' en traducción e incluyen (si la hay) la denominación en alemán, dado que carece de todo sentido ir acercando a los alumnos a una repuesta que puede consultarse en cada diccionario. Ejemplos de *feedback* elaborado:

Marca Hispánica: Se trata de un topónimo de gran importancia en la historia europea, que seguro que tiene una denominación propia en alemán: Die Spanische Mark.

Neopatria: Cuando un topónimo no va reflejado en una enciclopedia de la lengua final, se suele adoptar la forma de la lengua original (a veces con una ampliación, por ejemplo, referente al lugar en dónde se encuentra).

Unión dinástica: Lo importante aquí es que Castilla y Aragón "se unieron", al alemán no le importa que fuera a partir de un casamiento entre las respectivas dinastías. Se impone una omisión.

abolir: Cuando se trata de leyes solemos decir también "derogar"

El *feedback* elaborado se administra –normalmente en clase presencial o en las clases a distancia tipo 'chat' que hemos descrito más atrás - de manera contigua después de haber cometido un error [f-explicativo], pero también en el *feedback* tradicional como comentarios a la corrección de un trabajo realizado por los alumnos. Hemos decidido, además, dar a los alumnos la posibilidad de consultar estas pistas de antemano cuando tienen problemas [pista] y también de aprovechar el medio para comprobar la eficacia de la prevención activa por parte del profesor de los errores o las dificultades más comunes de los alumnos [f-preventivo].

a) Tipo de exposición: pro-alimentación no individualizada [pistas]

Hemos decidido comprobar en nuestro estudio la eficacia de este tipo de pro-alimentación por lo fácil que es de administrar: el programa '*Translit-Tiger*', por ejemplo, ofrece la posibilidad de consultar pistas (en ese caso concernientes a problemas de lengua) 'clicando' sobre los llamados '*hot-words*'. También en '*Traducere Navem*' hemos previsto la posibilidad de pedir una pista clicando sobre el icono correspondiente, aunque a veces la respuesta podía ser: "no hay pista disponible".

En este apartado nos basamos en las peticiones de pistas de los alumnos del grupo 0 (en teoría 4 alumnos, pero uno de ellos – sujeto 12 – por su peculiar forma de utilizar el 'programa', no solicita pista alguna) y los siete del grupo 2, es decir, trabajamos a partir de los datos de 10 alumnos, que recurren con cierta asiduidad a esta posibilidad que ofrece el sistema.

Los resultados de este tipo de pro-alimentación hablan por sí solos: más o menos la mitad de las pistas solicitadas van dirigidas a obtener información sobre la denominación en alemán de topónimos y antropónimos, seguramente para ahorrarse la búsqueda en el diccionario o en la enciclopedia: utilizan pues las pistas como glosario. Ejemplo (suj.9):

“... wozu [pista] Sardinien, [pista] Sizilien, [pista] *Nápoles* und [pista] und die Grafschaften Athen und [pista] Neopatria auf der griechischen Halbinsel gehörten.”

Parece sorprendente que en 6 casos (musulmanes, Jaime I) la pista solicitada no haya sido aceptada, pero es fácil de explicar: existe por parte de los alumnos la tendencia a mantener la lengua original en topónimos y andrónimos, especialmente, si se trata de denominaciones catalanas (Jaume I); en lo que se refiere a ‘musulmanes’, los alumnos parecen dar más credibilidad al diccionario que a la propuesta de ‘Traducere Navem’, cosa que se confirma también cuando se les corrige la traducción ‘Mohammedaner’.

Las pistas se consultan asiduamente en los problemas que hemos marcado como ‘de comprensión’ (línea avanzada, imperio marítimo) y en menor medida pistas por problemas de tipo lingüístico. En ambos casos se suelen aceptar las sugerencias ofrecidas por el programa.

Pistas solicitadas (45)

pistas no aceptadas (9)

- error al administrala: 1
- musulmanes: 2
- imperio marítimo: 1
- Jaime I: 4
- condados griegos: 1

pistas aceptadas (36)

- musulmanes 3
- Jaime I 2
- Marca Hispánica 6
- topónimos 8
- perífrasis, sinonimia: 6
- línea avanzada: 4
- imperio marítimo: 7
- condados griegos: 1

b) Tipo de exposición: pro-alimentación individualizada [f-preventivo]

Hemos aplicado este tipo de pro-alimentación a todos los alumnos durante la traducción del segundo fragmento con el fin de obtener la mayor información posible sobre esta intervención pedagógica individualizada que solamente se puede prever si se utiliza un programa que permite ‘espíar’ a los alumnos mientras van traduciendo. Nos basamos, pues, en las traducciones de 16 alumnos (2 alumnos han sido descartados: sujeto 12 que sólo ‘copia y pega’ el modelo y no acepta ninguna otra intervención, sujeto 18 que comete tantos errores¹³⁶ que pierde el sentido administrar cualquier tipo de *feedback*). El *feedback* preventivo se administró, como ya se ha mencionado, cuando el probando hace una pausa prolongada sin

¹³⁶ Esta alumna, por su traducción y falta de concentración especialmente al ‘traducir’ el segundo fragmento, no parece pertenecer al universo de ‘alumnos de traducción avanzados’ que en este estudio nos interesa. Efectivamente, analizando su expediente más en profundidad, vemos que suspendió ‘lengua B4’ y ‘traducción inversa’ de primer ciclo y que logró aprobar las asignaturas durante una estancia “Erasmus” hace años.

movimiento alguno del cursor: partimos de que se encuentra ante un problema de traducción o que está consultando sin mucho éxito el diccionario o la enciclopedia (salvo el sujeto 1 que va traduciendo sin pausas prolongadas, todos los demás muestran este comportamiento al traducir).

La aceptación de esta pista anticipada es muy alta en todos los probandos, aunque contadas veces cometen errores al aplicar las pistas que reciben. En todo caso, los alumnos parecen estar más ‘metidos’ en la traducción, más ‘compenetrados’ con el programa y encontrarse más a gusto traduciendo, aunque esto último no sea más que una especulación por parte nuestra, apoyada en la observación de la manera de traducir de los alumnos (p.e. sujetos 1 y 7).

c) Tipo de exposición: retroalimentación individualizada [f-explicativo]

Para el análisis de la influencia de la administración de un *feedback* elaborado tras haber cometido un error, nos basamos en las reacciones del grupo 0 y del grupo 1 al traducir el segundo fragmento del texto. Descartamos los sujetos 12 y 18 por los motivos antes expuestos, los datos proceden pues de las traducciones de 9 alumnos. Como se desprende del cuadro adjunto, los alumnos aceptan este tipo de correcciones de buena gana, aunque cometan frecuentemente faltas al adaptar las sugerencias a su propia traducción.

El problema de este tipo de *feedback* reside en el hecho de que ofrecer explicaciones gramaticales de manera elaborada interrumpiría constantemente el proceso de traducción. Además, la mayor parte de las intervenciones serían de tipo “la preposición ‘von’ rige el dativo”, “‘Ergebnis’ es una palabra neutra en alemán” o “las aposiciones en alemán llevan el mismo caso que el sustantivo de referencia”, etc., algo que, sin duda, saben los alumnos de este nivel. Estas

<u>Feedback preventivo: 80 casos</u>	
<u>no aceptado:</u>	<u>3</u>
por administración a destiempo	1
doblete en ‘Mancomunitat’	1
omisión de dinástica	1
<u>aceptado cometiendo faltas</u>	<u>4</u>
reinado, Guerra de Sucesión, episodios significativos, Mancomunitat)	
<u>aceptado correctamente</u>	<u>73</u>
unión dinástica	4
Castilla y Aragón	3
reinado del rey	2
Felipe V	5
derrotas	1
Islas	1
marcaron	2
Guerra de Sucesión	11
monarca	1
abolir	8
lengua y costumbres	1
imponer	1
episodios significativos	11
Mancomunitat/Generalitat	11
proclamar	11

<u>Feedback explicativo: 42 casos</u>	
<u>no aceptado:</u>	<u>3</u>
(unión dinástica, Castilla y Aragón, lengua y costumbres)	
<u>aceptado</u>	<u>39</u>
(unión dinástica	4
Castilla y Aragón	3
Felipe V	6
Islas	7
marcaron	2
Guerra de Sucesión	2
monarca	3
leyes/ lengua y costumbres	5
Mancomunitat/Generalitat	2
léxico	3
gramática	2

faltas se cometen en traducción inversa por ‘descuido’, por no prestar bastante atención a estos problemas de lengua en una fase del proceso traductor en la que la concentración va dirigida a la lexicografía, la terminología y la reformulación en el idioma extranjero. Sabemos por experiencia que la corrección de estos errores se realiza, normalmente en la fase de revisión, cosa que se ve confirmada al analizar las traducciones del tercer fragmento que los probandos realizaron en casa y que muestra una disminución notable de este tipo de errores contra las normas de la lengua.

Sorprendentemente, los alumnos no releen sus traducciones, tan pronto acaban de traducir el fragmento lo ‘guardan’ rápidamente, cosa que, suponemos, se debe al ‘montaje’ en que envolvimos el estudio: creen que no se trata de traducir lo mejor posible, sino de valorar como ‘expertos’ y ‘usuarios potenciales’ el programa de aprendizaje autodidacta ‘Traducere Navem’ y por ello se ahorran el trabajo de revisar sus traducciones.

8.3.1.5. Intervención: *feedback* tradicional

Este tipo de *feedback* consiste en ‘corregir’ las traducciones que los alumnos han realizado en casa como se suele hacer en la enseñanza de la traducción en general: los textos de las traducciones contienen correcciones directas, p.e. se corrigen errores de gramática, de léxico, de ortografía, etc., o se les informa sobre el tipo de errores que ha cometido (error de comprensión, de conocimientos extralingüísticos, etc.) o se les comenta puntualmente problemas típicos de la traducción entre las dos lenguas.

Dejamos traducir a los alumnos el tercer fragmento del texto en casa para ver si se puede observar alguna influencia de la manera de haberse ‘metido’ en la traducción de los dos primeros fragmentos, es decir, si las traducciones inmediatamente después de la intervención dependen del grupo experimental al que el estudiante había sido asignado. El análisis de estas traducciones no nos muestra ningún resultado relevante: los alumnos cometen sus faltas típicas, algunos traducen mejor, otros peor y no podemos saber cómo lo hubieran hecho sin la ‘preparación’ mediante ‘Traducere Navem’, pues no hemos previsto un grupo de control sin intervención alguna. Esta circunstancia puede deberse a múltiples causas, entre ellas a un error en nuestro planteamiento experimental: al no obligarles a seguir traduciendo inmediatamente después de la sesión de ‘Traducere Navem’ y darles la posibilidad de hacerlo en casa, no previmos que transcurriría tanto tiempo entre la sesión experimental y la redacción de las traducciones (de dos a tres semanas), cosa que se explica dado que el experimento se desarrolló en las últimas semanas del curso y en la ‘semana verde’, así que

muchos dieron prioridad a la preparación de los exámenes. Es lógico, pues, que no se pueda observar una relación causa-efecto transcurrido tanto tiempo y con los probandos expuestos a tantas influencias externas. Habida cuenta de que en sus valoraciones subjetivas (como veremos en el próximo apartado), sólo dos alumnos se decantan por este tipo de *feedback*, no queremos aquí profundizar en las traducciones de este tercer fragmento.

8.3.2. Valoración subjetiva de la experiencia: los cuestionarios

Nota: Sorprendentemente hemos recibido las respuestas de todos los probandos que participaron en el experimento (aunque a veces pasado bastante tiempo), cosa que no suele acontecer en nuestro campo. Atribuimos este hecho a que la compensación económica no se pagaba sino acabada la valoración. A continuación nos concentraremos en la valoración de los grupos experimentales 1 y 2; las repuestas del grupo 0 las iremos incluyendo en nuestras observaciones cuando aportan información relevante.

1. Valoración del primer contacto con el programa (preguntas 3 y 4)

Lo novedoso del ‘Programa de autoaprendizaje de la traducción *Traducere Navem*’ conduce a que los alumnos no hagan diferencia alguna atribuible al tipo de intervención que han disfrutado. El cuadro adjunto nos revela que casi todos opinan que con las pistas o correcciones recibidas les ha resultado relativamente fácil traducir el texto (12 alumnos) o hasta que les ha servido de mucho (4 alumnos).

pr. 3	a	b	c	d
grupo 0	1		1	2
grupo 1			6	1
grupo 2	1		5	1

[f-correctivo] vs. [pista]

Observaciones:

Pese a ello, 2 alumnos prefieren no traducir con ayuda del ordenador, sino hacerlo en casa. Repasando las transcripciones de las respectivas traducciones vemos que a uno de ellos (sujeto 5) se le ‘cuelga’ el programa y que la alumna (13), después de haber recibido repetidamente la respuesta ‘no hay pista’ parece perder la confianza en el programa ‘Traducere Navem’, cosa que explica posiblemente las reacciones de ambas.

Las respuestas en torno a la bondad del modelo de traducción ofrecido muestran asimismo uniformidad entre todos los estudiantes: creen que la comparación con un modelo les puede servir para afinar sus técnicas de traducción,

pr.: 4	a	b	c	d
grupo 0	1	2	1	
grupo 1	1	4	2	
grupo 2		6	1	

[modelo] - [f-modelo]

especialmente contento se muestra el sujeto 12 que utiliza, como hemos visto, el sistema de ‘copiar y pegar’ la traducción modelo para realizar su tarea.

Observaciones:

Entre los 4 alumnos a los que no convence la oferta de un modelo de traducción se encuentran, obviamente, las alumnas 5 y 13 que prefieren prepararse en casa y la alumna sujeto 1, cuya propuesta de traducción es tan libre que no ve las ventajas de compararla con un modelo prefabricado.

2. Valoración del *feedback* simple y *feedback* elaborado (pregunta 5)

A todos los probandos se les administró unas pistas de manera preventiva para evitar los errores más comunes de documentación o de comprensión, pero los grupos se diferenciaban en la manera en la que se les corregía los errores que cometían: el grupo 1 recibía explicaciones y al final de la traducción una lista con las correcciones de errores ‘colaterales’ (p.e. de gramática), el grupo 2 recibía después de cada segmento el ‘*Automatische Fehleranalyse*’ mencionado.

Los alumnos del grupo 1 creen que las explicaciones, junto con las pistas preventivas, les han servido mucho a la hora de traducir el texto (4 alumnos) y para reflexionar sobre sus errores y corregirlos (3 alumnos). También los 4 alumnos del grupo 0 que en la traducción del segundo fragmento recibían f-preventivo y f-explicativo opinan que el programa les ha hecho pensar sobre sus errores antes de corregirlos. Cuando se les dan pistas preventivas y se les corrige simplemente los errores, la valoración es algo menos positiva que cuando se les explica el motivo del error: 5 alumnos creen que han podido reflexionar sobre sus errores, pero 2 alumnos creen que el programa da demasiadas pistas y correcciones.

pr.: 5	a	b	c	d
grupo 0		4		
grupo 1	4	3		
grupo 2		5	2	
[f-preventivo] + [f-correctivo] vs. [f-preventivo] + [f-explicativo]				

Observaciones:

Las 2 alumnos que opinan que el programa ‘se pasa’ (sujetos 13, 17) pertenecen al tipo de estudiante que tiende a no corregir sus errores activamente, una reacción que observamos al analizar las respuestas de los alumnos a la intervención correctiva del profesor.

3. Aceptación del programa 'Traducere Navem' (pregunta 6)

La aceptación del programa 'Traducere Navem' es generalizada: salvo 1 alumno, todos los demás opinan que el tiempo invertido ha valido la pena porque han aprendido algo (11 alumnos) o, por lo menos, no creen que han perdido el tiempo trabajando con 'Traducere Navem' (6 alumnos).

Observación:

La alumna que opina que ha perdido el tiempo en la experiencia resulta ser, otra vez, el sujeto 5, cuyas valoraciones venimos comentando. Interesante es que esta

pr.:6	a	b	c	d
grupo 0	1		1	2
grupo 1			3	4
grupo 2			2	5

Sobre la aceptación del programa 'Traducere Navem'

alumna es la única que aprovecha la oportunidad al final del cuestionario para hacer un breve comentario sobre su experiencia, texto que nos ayuda a entenderla: "El programa de traducción tiene algunos fallos que entorpecen el trabajo de traducir. Creo que en cuanto se solventen estos fallos, el programa puede servir de ayuda para la revisión del trabajo final y para dar soluciones que no se le han ocurrido al traductor en un primer momento. En todo caso, me parece un instrumento que podría utilizarse después de realizar una primera versión.

4. Autoevaluación de la propia traducción (pregunta 7)

En nuestro experimento 'El sitio de México' descrito en el apartado 'antecedentes observamos un fenómeno que nos sorprendió y que nos propusimos confirmarlo en el presente estudio. "aquellos [alumnos] 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". La evaluación subjetiva de la traducción del tercer fragmento no confirma el resultado de aquel experimento, aunque el grupo 1, el que recibió más explicaciones, muestra una ligera tendencia a cuestionar la bondad de sus traducciones, pero la mayoría se muestra bastante contento con el resultado y hasta cree que ha transmitido el mensaje correctamente (aunque, en realidad, cometen faltas que desmienten la seguridad expresada).

pr.7	a	b	c	d
grupo 0		1	3	
grupo 1		3	3	1
grupo 2		1	4	2

Autoevaluación

Observaciones:

Nos remitimos a lo expuesto en el punto 8.3.1.5.: dado que el tiempo transcurrido entre la sesión experimental y la redacción de la traducción del tercer fragmento es considerable, no se puede confirmar una posible influencia del tipo de intervención pedagógica sobre la postura de los alumnos ante sus propias traducciones. Además, la separación de los diferentes *feedback* no es aquí tan clara como en el mencionado experimento, pues administramos siempre una combinación de *feedbacks* para economizar esfuerzo investigador. Los resultados, sin embargo, no desmienten de ningún modo las conclusiones de aquel experimento, por lo que dejamos la cuestión abierta para futuras investigaciones.

5. Comparación entre las intervenciones (pregunta 8)

Los resultados de esta pregunta son inequívocos: salvo los integrantes del grupo 0, que no muestran tendencia alguna, todos los demás alumnos, sea cual fuera la forma de *feedback* elaborado que hayan disfrutado, prefieren este tipo de intervención al *feedback* simple, al modelo de traducción y al *feedback* tradicional, aunque 3 alumnos (entre los que se encuentra obviamente el sujeto 5) rechazan la enseñanza a distancia si se les da a elegir la posibilidad de discutir sus problemas en clase.

pr.:8	a	b	c	d
grupo 0	1	1	1	1
grupo 1		5		2
grupo 2		5	1	1

Comparación entre intervenciones

Observaciones:

El único alumno que prefiere otro tipo de *feedback* al elaborado es el sujeto 12, aquel estudiante que se limitó a ‘copiar y pegar’ el modelo de traducción ofrecido, por lo que, es natural, se decanta por este tipo de intervención.

Nota: Creemos que aquí hubiera sido mejor y más interesante dejar valorar a los alumnos su experiencia con cada uno de los tipos de *feedback* recibido, p.e., sobre una escala de siete puntos o, mejor dejándoles elaborar un orden de preferencias.

6. Evaluación global de la experiencia (preguntas 9 y 10)

Aunque los resultados de la evaluación global de la experiencia con el programa ‘Traducere Navem’ no sean tan claros como los del experimento ‘El sitio de México’, sí podemos confirmar la tendencia apuntada en aquel estudio: los alumnos que han recibido más

explicaciones afirman que ‘Traducere Navem’ les ha servido de orientación y que vale la pena irse preparando con ejercicios similares. Los alumnos del grupo 2 que han recibido más *feedback* simple tienden a valorar la experiencia peor (salvo el sujeto 9): para 3 alumnos vale la pena prepararse con ejercicios parecidos al de ‘Traducere Navem’, pero para 2 sólo les ha servido de información y uno asegura que el trabajo ante el ordenador le resulta pesado.

pr.: 9	a	b	c	d
grupo 0	1	1	2	
grupo 1		6	1	
grupo 2	1	3	2	1
Evaluación global				

La pregunta sobre si en el futuro ‘profesores virtuales’ van a suplir a los de ‘carne y hueso’ tiene, a Dios gracias, una respuesta inequívoca: 17 de los 18 alumnos no creen en esta posibilidad.

Observaciones:

El análisis de la transcripción de las traducciones del sujeto 14 que afirma que ‘Traducere Navem’ no sirve para aprender a traducir aporta una explicación a esta postura: en la traducción del primer fragmento muestra poquísimos interés por las intervenciones del programa, no corrige ni siquiera la denominación ‘Carlomagno’, copia los modelos cometiendo muchos errores, no acepta las pistas, etc. y en la traducción del segundo fragmento el ordenador se le ‘cuelga’.

pr.: 10	si	no
grupo 0		4
grupo 1		7
grupo 2	1	6
estudios sólo con 'profesor virtual'		

Una caso interesante es la alumna 9 que parece ser forofa del programa ‘Traducere Navem’: reacciona, como muchos, bastante positivamente al programa, cree que el tiempo invertido le ha ayudado a reflexionar y a ampliar sus conocimientos, se siente incómoda al redactar su traducción sola y en casa y lo mucho que le han gustado las pistas, explicaciones y correcciones le llevan a afirmar que el programa ‘Traducere Navem’ le ha servido para comprender muchas cosas, por lo que está convencida que un día no necesitaremos profesores de ‘carne y hueso’.

8.3.3. Otros datos de interés

El análisis pormenorizado de las traducciones recopiladas nos ofrece, como era de esperar, un sinfín de información sobre el proceso de traducción inversa de futuros traductores que aquí no queremos ni podemos profundizar por no ser relevantes para el presente estudio. En general, se puede afirmar que durante la realización de las traducciones, los alumnos tuvieron los problemas ya previstos de antemano al analizar el texto ‘Cataluña’, que cometen los

errores típicos de lengua alemana que todos los profesores conocemos, como son las dificultades con ciertas preposiciones y con la posición del verbo en una oración principal que comienza con un complemento circunstancial o, los problemas muy puntuales como hacer concordar el caso de aposición y sustantivo de referencia, evitar la preposición 'in' ante la cifra de un cierto año, etc., etc. Queremos, sin embargo, apuntar brevemente y sin pretensión de ser exhaustivos algunos aspectos que, por inesperados, resultan interesantes.

La revisión de la versión final

Hemos aludido antes a que los alumnos no suelen releer su traducción antes de guardarla, cosa que, seguramente, se debe a las instrucciones y al 'engaño' que envuelve el programa 'Traducere Navem', mediante las que hacemos creer a los estudiantes que su tarea consiste en valorar un programa de autoaprendizaje de la traducción que incluye 'pistas' y 'comentarios' informatizados y no de traducir un texto para luego analizar el proceso. Creemos firmemente que el hecho que los alumnos no revisen sus traducciones no significa que sea ésta su reacción común.

Uso de documentación

Los alumnos podían consultar el diccionario bilingüe y la enciclopedia en papel y tenían acceso directo a Internet, pero prácticamente sólo utilizaron el diccionario, cosa que también puede deberse a las instrucciones mencionadas.

Nombres de monarcas

Parece ser que la consigna que han recibido los alumnos durante su carrera es de dejar en lengua original los andrónimos (y topónimos), pues prácticamente todos, dejan 'Juan Carlos I' y 'Felipe V' en español y traducen (con una excepción) el 'Jaime I' del texto original al catalán: 'Jaume I' (el caso de 'Carlomagno' es curioso: 2 alumnos lo dejan en español como si fuera un rey de este país y un alumno cree que es franco-alemán y lo denomina 'Charles der Größte'). Ahora bien, es de resaltar que después de las intervenciones (correcciones,

modelos, pistas¹³⁷) sólo un alumno mantiene el español 'Felipe V', mientras que 13 sostienen que no hay que traducir el nombre del rey catalano-aragonés (12 lo denominan 'Jaume I' y uno 'Jaime I'). Esta forma muy diferente de actuar debe tener sus raíces (es mera especulación) en la educación en Cataluña que vela excesivamente por la 'limpieza' de las denominaciones catalanas, aunque el 'libro de estilo' p.e. de los JJOO de Barcelona adopta una posición mucho más funcional en el caso de la traducción.

Topónimos

Tras la consulta en el diccionario o la intervención correctiva, los alumnos suelen aceptar que el alemán haya formado sus propias formas para denominar topónimos conocidos en Europa entera y traducen con la denominación alemana, p.e., Nápoles, Cerdeña, Castilla y hasta Cataluña, pero, curiosamente, 6 alumnos no parecen estar de acuerdo que los alemanes digan 'Aragonien' para denominar el reino de Aragón, es como si no quisieran creer que algo tan simple y claro como 'Aragón' pudiera denominarse de manera diferente.

Uso del diccionario

Es sabido que los alumnos suelen profesar una gran fe a lo que proponen los diccionarios bilingües. lo que podemos confirmar en la traducción de 'musulmanes': el diccionario 'Slaby-Grossmann de la lengua española y alemana' propone como equivalencia 'Mohammedaner' y 'Muselman'. Ahora bien, pese a las correcciones o explicaciones (musulmanes: ¡Cuidado!, consulta el significado de 'Muselman' o 'Mohammedaner'. Utiliza la denominación que aparece en las enciclopedias: Araber, Mauren.), 10 alumnos mantienen en su traducción lo propuesto en el diccionario. Podemos interpretarlo, sin embargo, también como una cierta desconfianza ante el programa 'Traducere Navem' (pues la palabra aparece ya en la primera frase) o como resultado de una pista poco explicativa: si se hubiera informado en la pista que 'Mohammedaner' se refiere al profesante de la religión islámica o que 'Muselman' hace

¹³⁷ Jaime I: Los nombres de monarcas y de ilustres personalidades históricas suelen tener una denominación propia en cada lengua. Jacob I. (der Erorberer);

Felipe V: Los nombres de monarcas y de ilustres personalidades históricas suelen tener una denominación propia en cada lengua. Philipp V.

referencia a los turcos, que es anticuado y a veces despectivo, seguramente el resultado hubiera sido diferente.

Ideología

Entre los resultados ‘colaterales’ más interesantes se encuentra, sin duda, la traducción del segmento “la muerte del general Franco” (la forma más neutra posible de denominar al facista de rigió el destino de España durante interminables años) que parece revelarnos indirectamente, la ideología de cada alumno: de los 16 sujetos que tradujeron este segmento, 7 optaron por la traducción literal y neutra (“General Franco”), mientras que 2 se decantaron, sin necesidad alguna, por “Generalissimus Franco”, 6 por “Diktator Franco” y 1 simplemente por “Franco”.

8.3.4. Valoración crítica del planteamiento experimental

Con el fin de evitar que nuestros resultados fueran distorsionados por el mero hecho de que los probandos supieran que iban a ser observados por el propio profesor (que pocas semanas más tarde evaluaría ‘de verdad’ sus trabajos) y, por ello, se sintiesen como siendo examinados (es decir, para reducir o eliminar la influencia del investigador en el estudio), decidimos ‘disfrazar’ nuestro experimento y hacer ver a los alumnos que su tarea consistía en valorar un nuevo programa de autoaprendizaje de la traducción ‘Traducere Navem’. Los alumnos, pues, debían creer que la bondad o no de sus traducciones carecía de toda importancia. Sin embargo, este planteamiento no supone que los alumnos escribieran ‘cualquier cosa’, que se desinteresaran del proceso y producto de su trabajo, que las traducciones realizadas no tengan valor alguno como fuente de análisis: existe una motivación humana de hacer las cosas medianamente bien, una autoregulación de ‘hacer su deber’, como muchos filósofos (y más tarde psicólogos) lo han postulado desde los principios de la historia del pensamiento.¹³⁸ Pese a ello, no podemos descartar que la perseverancia en el trabajo, el afán de mejorarse y otras motivaciones se hayan visto condicionadas por las instrucciones, lo que nos limita la posibilidad de generalizar sin más nuestros resultados a situaciones de aprendizaje *on-line* más ‘normales’.

¹³⁸ De hecho, sólo un alumno (el sujeto 12) se aprovecha abiertamente de las posibilidades que ofrece el programa para evitar todo tipo de esfuerzo, ya que no se siente observado.

Los problemas derivados del planteamiento inicial los hemos podido compensar en parte modificando *ad hoc* nuestro diseño experimental (como lo postulamos en nuestras consideraciones metodológicas al principio del trabajo), lo que supuso (por motivos de economía experimental), sin embargo, que en todas las sesiones los alumnos estaban expuestos a una combinación de *feedbacks*, lo que podría suponer que una eventual interrelación entre los diferentes tipos nos distorsionara los resultados (como ya lo apuntamos entorno al *feedback* correctivo simple), aunque creemos que este hecho no tiene relevancia para el presente estudio que no quiere ser más que una primera aproximación al muy complejo problema de la intervención pedagógica en la enseñanza *on-line* de la traducción. Por el mismo motivo estamos convencidos de la validez y relevancia de los resultados pese al número relativamente bajo de probandos, pues hemos procurado compensar este hecho mediante una selección esmerada de los probandos y una cuidadosa formación de grupos.

En lo que se refiere a los cuestionarios observamos que una sola pregunta para comparar la recepción de las intervenciones (pregunta 8) no es suficiente para obtener resultados aceptablemente diferenciados.

Hemos cometido un error indiscutible al fijar el momento de las sesiones experimentales: al coincidir éstas con el periodo de exámenes: entre la sesión experimental y la realización de la traducción del tercer fragmento transcurrió tanto tiempo que no pudimos observar ninguna influencia directa entre tipo de intervención y traducción posterior. Este hecho, combinado con la falta de grupo de control que hiciera la traducción sin intervención alguna (grupo al que prescindimos, como se ha dicho, por razones de economía experimental), lleva a que estas traducciones no nos aporten información relevante en el marco del presente trabajo.¹³⁹

Mención aparte merecen los problemas técnicos: en cinco casos (de las 36 sesiones), el programa se ‘colgó’, lo que pudo influir en las valoraciones por parte de los estudiantes, pero este problema es solucionable tras un cierto ‘rodaje’. Más problemático resultó ser la administración del *feedback*: dada, por un lado, la velocidad con la que el profesor tiene que reaccionar y, por el otro, la cantidad de faltas que cometen algunos alumnos, ‘pasan’ errores ‘colaterales’ (ortografía, gramática, sintaxis, etc.) sin corregir, lo que pedagógicamente sólo puede ser negativo. Aquí habría que preguntarse si esto podría subsanarse si los alumnos supieran que detrás de las intervenciones se encuentra un profesor real, p.e. que

interrumpiera el proceso de traducción cada cierto tiempo para corregirles los errores 'colaterales'. También podría ser que el texto elegido 'Cataluña' presentase demasiados problemas reales de traducción (pese a que los alumnos, subjetivamente, no lo encontrasen difícil de traducir) y que otro texto con menos dificultades fuera más apropiado para la enseñanza *on-line*.

Pese a todos estos problemas de planteamiento derivados, indudablemente, de la nula experiencia que tenemos en la enseñanza de la traducción a distancia y en línea, creemos que nuestros resultados son relevantes para nuestro campo y posiblemente también para la pedagogía en general.

8.3.5. Valoración crítica de los resultados

Del análisis comparativo de los resultados de los diversos tipos de *feedback* que hemos aplicado podemos concluir, en primer lugar, que el *feedback* elaborado, sea cual fuere el modo de exposición, parece ser muy superior a las demás formas de intervención pedagógica *on-line*, no sólo porque es la mejor valorada por parte de los alumnos, sino porque es la intervención que provoca más aceptación, la que tiene más influencia si medimos ésta como modificación del comportamiento traductor (aceptación de las sugerencias).¹⁴⁰ La administración preventiva de la pista, sin embargo, parece más adecuada que las explicaciones después de haber cometido un error: no hace sentido saber que un alumno tiene dificultades que le llevarán a cometer un error (p.e., de comprensión) y esperar a que lo cometa para luego corregirlo. Parece mucho más lógico aprovechar las posibilidades que ofrece el medio y prevenir el error. Además se ha observado que los alumnos, cuando corrigen errores en su traducción a partir de una explicación, cometen otra clase de faltas, p.e. de coherencia de género, de colocación, de gramática, etc., que no se observan, si la pista aparece de antemano. La intervención explicativa, sin embargo, no es adecuada en caso de errores de tipo normativo: la enseñanza de la traducción *on-line* no es el lugar para hacer largas explicaciones gramaticales pues se interrumpe negativamente el proceso de elaboración de la traducción.

¹³⁹ Tenemos, sin embargo, un 'stock' de traducciones que podemos utilizar para otras investigaciones.

El simple *feedback* correctivo gramatical sí parece estar en consonancia con las expectativas de los alumnos (por lo menos de aquellos que suelen corregir 'activamente' sus errores) y confirmar algunos de los resultados concernientes a la administración del *feedback* por ordenador a los que hemos hecho referencia (errores gramaticales son absolutamente atribuibles a la falta de conocimientos declarativos). El *feedback* correctivo simple, que es indudablemente necesario para corregir, por lo menos, los errores de norma de uso, es aceptado, no obstante, de manera dispar. Podemos diferenciar entre dos tipos de alumnos: unos, a los que les parece molestar la corrección contigua porque les interrumpe en su proceso de traducción y otros, a los que les parece dar seguridad y que van corrigiendo sus errores 'sobre la marcha'. En la enseñanza *on-line*, el profesor conocerá a sus alumnos transcurrido un tiempo y reaccionará en consonancia o puede preguntarles directamente al principio de una sesión de trabajo: "Cuándo quieres que se te corrijan las faltas de gramática o de léxico, al final de tu traducción o mientras vas traduciendo?"

Sorprendentemente, la oferta de un 'modelo de traducción', sea cual fuere la forma que se administra, es a todos los niveles muy inferior a los otros tipos de intervención y resulta ser hasta contraproducente, por lo menos en el caso de que los estudiantes no se sientan observados. Podemos afirmar, pues, que los 'modelos de traducción' no parecen ser adecuados para la enseñanza no presencial, pero sería ilícito extrapolar estos resultados a todo tipo de texto. En textos especializados, cuya dificultad reside en la comprensión y la documentación terminológica y no en cuestiones de gramática y sintaxis, de cambio de perspectiva, de conocimientos culturales y enciclopédicos, la retroalimentación 'modelo de traducción' podría funcionar como un *feedback* correctivo a nivel terminológico y de contenido, cosa que sería interesante estudiar en el futuro.

El *feedback* simple informativo no da resultados aceptables, pero este hecho no nos sorprende: informar y hablar sobre el tipo de error que ha cometido un alumno es seguramente beneficioso en clase presencial para desencadenar debates y propuestas del grupo entero, para que los alumnos se corrijan mutuamente, pero no muy apropiado para el aprendizaje individual. El presente experimento no nos ofrece datos fiables sobre la bondad del *feedback* tradicional, es decir, sobre la corrección de los trabajos transcurrido un tiempo,

¹⁴⁰ Las pistas que piden de antemano los alumnos no sirven de nada si no concuerdan con sus expectativas; en contraposición al *feedback* preventivo, no podemos saber en lo que está pensando el alumno en el momento de pedir las, muchos piden simplemente una pista para evitar cualquier esfuerzo de documentación.

pero en su valoración subjetiva sólo un alumno prefiere este tipo de intervención a la intervención contigua.

El hecho de que no se utilicen las posibilidades de consulta por Internet que se les ofrecía, resulta interesante: los alumnos, pese a que han recibido formación en las utilidades y el uso de las diferentes fuentes de documentación, prefieren la utilización de las 'Tecnologías Tradicionales' en detrimento de las 'Nuevas Tecnologías'. No obstante, no podemos generalizar este dato a todo tipo de texto: sólo un estudio con textos especializados (la formación en el uso de 'Nuevas Tecnologías' está estrechamente relacionada con textos técnicos), nos ofrecería datos fiables en esta cuestión.

Finalmente, es interesante observar que los alumnos parecen ir adquiriendo, poco a poco, confianza en el sistema, que se encuentran cada vez más a gusto con las intervenciones, lo que nos indica que aceptan el medio. Esto se ve confirmado en la valoración subjetiva: los alumnos creen que no han perdido el tiempo y que vale la pena trabajar con este tipo de ejercicios.

9. Resumen

En el experimento hemos procurado llevar a la práctica lo postulado entorno al ‘procedimiento transparente de investigación experimental en traducción’, pero por mucho que nos hayamos esmerado en controlar las variables extrañas, por mucho empeño que hayamos puesto en diseñar un experimento en sí congruente y libre de contradicciones que permita un análisis racional, lógico y preciso, quedaron, como era de esperar cuando el objetivo del estudio es la búsqueda de un camino óptimo para transmitir el saber, algunos cabos sueltos. Esto se debe, en parte, a la imposibilidad de prever todas las implicaciones cuando el trabajo es realizado por un sólo investigador, una limitación, no obstante, subsanable en el caso de que un grupo de investigación estable se volcara en este tipo de trabajo.

Al planificar el experimento se han controlado las variables de confusión más significativas mediante una preselección cuidadosa de los probandos, mediante muestras apareadas a partir de las notas de ‘lengua B4’ y de ‘traducción inversa’ de primer ciclo y mediante la técnica del Diferencial Semántico que se ha desarrollado expresamente para controlar la recepción subjetiva del texto. Cabe destacar lo acertado de la propuesta de dividir un texto en fragmentos para así obtener ‘textos paralelos’ o ‘textos iguales’ por su asombrosa simplicidad: los fragmentos suelen ser similares entre sí, porque pertenecen al mismo autor, tratan del mismo tema y muestran el mismo estilo y registro. Este procedimiento nos ahorra tener que acudir a ‘expertos externos’ que no suelen coincidir en sus apreciaciones. Con el ‘programa de autoaprendizaje de la traducción *Traducere Navem*’ hemos logrado ‘disfrazar’ el objetivo real del estudio y, con ello, controlar la influencia del propio investigador-profesor y de la situación experimental.

El programa Proxy junto a Winpopup nos brinda la posibilidad de, por un lado, intervenir de manera profiláctica, y, por el otro, de ofrecer nuestros comentarios, correcciones o sugerencias inmediatamente después de la propuesta de traducción del alumno. Ambas intervenciones se pueden, teóricamente, hacer mediante programas de autoaprendizaje ‘clásicos’, pero la gran ventaja de nuestra propuesta consiste, como se ha mostrado, en la posibilidad de ofrecer un *feedback* contiguo individualizado, que los alumnos aceptan y valoran positivamente, es decir: este sistema nos ofrece la posibilidad de simular, por lo menos en parte, a distancia una clase de traducción presencial, lo que confirma nuestra primera hipótesis. Los resultados también confirman nuestra segunda hipótesis abierta, según la cual el proceso y el resultado final dependen (o se explican en parte como consecuencia)

del tipo de *feedback* del profesor (simple – elaborado), de la forma de la administración (individual – prefabricado) y del momento de la exposición del *feedback* (anticipado - contiguo – retardado). Pese a que se observan ciertas tendencias, no hemos podido confirmar nuestra tercera hipótesis, según la cual el grado de aceptación del concepto pedagógico tenga una estrecha correlación con el tipo, la forma y el momento de exposición del *feedback*.

Apéndice I: La validación experimental del Diferencial Semántico

0. Introducción

La falta de un amplio instrumental estandarizado o normalizado que nos facilite realizar nuestros estudios, nos obliga a diseñar instrumentos a medida del experimento que queremos realizar, pero, para asegurar el rigor científico y la transparencia de nuestra investigación, nos vemos ante la necesidad de realizar a su vez unos estudios dirigidos a valorar la validez del instrumento de medición que pensamos utilizar. Para calibrar la actitud ante el texto a traducir, hemos decidido utilizar la técnica del Diferencial Semántico (DS), una técnica psicométrica que, como hemos apuntado más arriba fue diseñada por Charles Osgood en los años 60 y que mide “las reacciones de las personas a las palabras y conceptos de estímulo en términos de estimaciones sobre escalas bipolares definidas por adjetivos antónimos” (Summers, 1976: 287), p.e. bueno-malo, blanco-negro, fuerte-débil, pesimista-optimista. La varianza total observada puede explicarse satisfactoriamente mediante tres factores o dimensiones: *evaluación* (E, que explica hasta el 60% de la varianza), *potencia* (P) y *actividad* (A), amén de la existencia de otros factores de importancia puntual (como *tensión* o *receptividad*), es decir, las connotaciones que provoca cada concepto pueden medirse mediante escalas bipolares y describirse como resultado de las diferentes puntuaciones en las dimensiones E, P, A, etc. Hemos propuesto utilizar esta metodología para medir la reacción de individuos ante un texto a traducir, y los resultados del experimento de validación han sido tan interesantes y sorprendentes, que hemos decidido presentar el estudio completo dentro de este apartado. Con ello queremos cumplir asimismo con lo que hemos postulado en la reflexión epistemológica: nuestra investigación es *per se* dinámica, por lo que estamos obligados a mantener nuestro procedimiento investigador abierto y mostrar así nuevos caminos de investigación que puedan servir de base para posteriores estudios traductológicos, asegurando de esta manera la continuidad investigadora, que tan necesaria es en nuestro campo.

1. Presupuestos teóricos

En nuestra validación del DS como instrumento de medida y obtención de datos, que nos debe ayudar a determinar la actitud individual ante un texto, partimos de los siguientes presupuestos:

- Si el DS mide la actitud ante un texto, es decir, la recepción y evaluación subjetiva del texto global, entonces cabría poder observar diferencias relevantes en la valoración (es decir, en la estimación en las escalas bipolares) de textos de tipos marcadamente diferentes (p.e. texto literario – texto jurídico).
- Si con el DS se midiese la valoración del contenido o del tema del texto y no la recepción y evaluación del texto en su globalidad, no se darían diferencias entre grupos de receptores muy parecidos, p.e. estudiantes de traducción de diferentes cursos
- Si el DS mide, sin embargo, la recepción y la evaluación de un texto en su globalidad y no la valoración del tema del texto, tenemos que esperar encontrar diferencias relevantes entre grupos de receptores que, en sí parecidos, se diferencian justamente en su experiencia en la recepción de textos, p.e., alumnos de 1º con poca práctica en lectura y análisis de discurso y alumnos de segundo ciclo de traducción con una cierta experiencia en el trabajo con textos, adquirida durante 3 o 4 años de carrera.
- Si el trabajo regular con textos ayuda a ‘meterse’ en el mundo textual o ayuda a desarrollar una cierta ‘empatía’ con un texto concreto (por cuestiones de intertextualidad) se debería poder observar una estimación más segura y diferenciada, más ‘polarizada’, al valorar diferentes textos en las escalas bipolares por parte de los lectores (alumnos) más experimentados.
- Si el trabajo regular con textos ayuda a desarrollar un cierto *feeling*, un cierto gusto por las buenas letras, se tendrían que observar mayores diferencias entre la evaluación de textos “buenos” o “malos” por parte de los alumnos avanzados, comparándola con la de los principiantes, por ejemplo, de textos extraídos de obras maestras de la literatura universal y textos pseudoliterarios como suelen aparecer en el ámbito del turismo.

2. Diseño del experimento

2.1. Selección de las escalas bipolares

En el momento de elaborar el Diferencial Semántico que utilizamos, es decir, las escalas de pares de adjetivos opuestos en las que se basarán las estimaciones, nos atenemos a las pautas propuestas por Bechini con el fin de evitar tener que realizar un propio análisis factorial que, posiblemente, resultaría ser más complejo que toda la investigación que queremos llevar a cabo. Bechini (1986: 174) propone:

- a) utilizar escalas saturadas en cada factor, es decir, escalas ‘puras’ que reflejan un alto peso factorial en la dimensión que se quiere medir y bajo peso en las demás; en nuestro caso tenemos, dada la composición de nuestro alumnado, que considerar las diferencias entre el español y el catalán y utilizar sólo escalas saturadas en ambos idiomas;

- b) seleccionar escalas relevantes o adecuadas al concepto que se quiere evaluar. En nuestro caso, al carecer de experiencias previas en la valoración de textos (en lugar de conceptos), debemos realizar esta prueba exploratoria que ayude a seleccionar las escalas bipolares definitivas;
- c) utilizar tres o cuatro escalas para medir cada dimensión, pues el promedio puede representar un valor más fiable que una sola escala. Aquí, de nuevo, se partirá en nuestro caso de los resultados de esta prueba exploratoria;
- d) planificar la elaboración de escalas 'paralelas' en el caso de que se opte por un diseño experimental que incluya mediciones repetidas;
- e) ordenar, en la presentación, las escalas siempre al azar, tanto en la dirección de los polos como en la composición factorial, es decir, alternar los polos positivo y negativo y las escalas bipolares de los factores;
- f) utilizar adverbios de intensidad y no números para definir los intervalos y así facilitar la estimación y la valoración de los conceptos.

Nuestro interés se concentra, como es natural teniendo en cuenta el contexto de la investigación que aquí presentamos, en las escalas que muestran un alto peso factorial en las dimensiones 'evaluación' y 'receptividad', pero hemos incluido también, pese a que no cabía esperar resultados muy relevantes, escalas de 'potencia' y 'actividad', justamente por tratarse de un pre-experimento abierto a todas las hipótesis posibles. En esta prueba exploratoria incluiremos además escalas bipolares derivadas de la tradición traductológica de las que intuimos nos pueden ofrecer resultados relevantes.

El Diferencial Semántico para este pre-experimento se compone de las siguientes escalas bipolares que se estimarán sobre una escala de siete puntos, definida por los adverbios de intensidad: muy, bastante, poco, nada (ver anexo 3) .

Evaluación: admirable – despreciable; antipático – simpático; blanco – negro; imperfecto – perfecto; oscuro – claro; bueno – malo; alegre – triste; odioso – amable; optimista – pesimista;

Potencia: débil – fuerte; inmenso – diminuto; natural – artificial (aunque esta última también tiene un alto peso factorial en las dimensiones 'evaluación' y 'actividad', la hemos incluido, porque parecía adecuada a nuestros propósitos);

Actividad: rojo – azul; pasivo – activo; rápido – lento;

Receptividad: frío – caliente; sabroso – insípido; entretenido – aburrido;

Especiales: extenso – denso; general – especializado; complejo – simple; informativo – artístico.

2.2. Selección de textos

Los tres textos elegidos para el experimento pertenecen a tres tipos marcadamente diferenciados y tienen la misma extensión (+/- 1.700 pulsaciones):

- a) Extracto del libro “Cien años de soledad” de Gabriel García Márquez, como modelo de texto literario (anexo 5);
- b) Extracto del libro “Palamós, un privilegio” de Gerard Prohias, como modelo de texto de tipo pseudo-literario o inflativo¹⁴¹ (anexo 6);
- c) Extracto de un “Pliego de condiciones jurídicas y económicas regulador del concurso de constitución del derecho de superficie sobre un solar propiedad del Consorci ...”, como modelo de texto especializado (anexo 4).

Para asegurar los datos obtenidos se valoró también un segundo texto literario:

- d) Extracto del libro “La guerra del fin del mundo” de Mario Vargas Llosa (anexo 7).

2.3. Probandos

Los textos fueron valorados por dos tipos de probandos:

- a) alumnos de la FTI de primer año de estudios.
- b) alumnos de 2º ciclo de la FTI de los que podemos suponer han adquirido una cierta experiencia en lectura de textos por motivo de sus estudios.

2.4. Desarrollo del experimento

Se dividieron los probandos al azar en grupos de a 12 estudiantes que debían cumplimentar el formulario con las escalas seleccionadas (anexo 3):

- grupo 1: 12 alumnos de 1º valoraron el texto “Pliego de condiciones”;
- grupo 2: 12 alumnos de 1º valoraron el texto “García Márquez”;
- grupo 3: 12 alumnos de 1º valoraron el texto “Palamós”;
- grupo 4: 12 alumnos de 2º ciclo valoraron el texto “Pliego de condiciones”;
- grupo 5: 12 alumnos de 2º ciclo valoraron el texto “García Márquez”;
- grupo 6: 12 alumnos de 2º ciclo valoraron el texto “Palamós”.

¹⁴¹ El tipo de texto inflativo, descrito por Neunzig / Kreutzer, 1998, 1999 tiene la única función de llenar páginas (turismo, folclore, presentación de una empresa, biografía, informes oficiales, etc.).

Nota: Para asegurar los resultados obtenidos en esta primera fase se realizaron dos valoraciones adicionales:

grupo 7: 12 alumnos de 4º año valoraron el texto “Pliego de condiciones” después de haber traducido el texto en el “Seminario de traducción especializada, castellano – alemán”;

grupo 8: 12 alumnos de 2º ciclo valoraron el texto “Vargas Llosa”.

La instrucción se limitaba a pedir a los alumnos que leyeran el texto y, sin pensárselo más, marcaran cruces en las escalas según su percepción.

2.5. Hipótesis de trabajo:

- 1) Se observarán diferencias relevantes entre los perfiles de estimación de los grupos 1, 2 y 3, por un lado, y 4, 5 y 6 por el otro, en el momento de valorar los tres textos (los alumnos, como lectores, estimarán de manera diferente los textos especializado, inflativo y literario).
- 2) Se observarán diferencias relevantes entre los perfiles de estimación de los grupos 1 y 4; 2 y 5; 3 y 6 al valorar los tres textos (los alumnos de 2º ciclo valorarán los textos de forma diferente a los de primer año de carrera, pues el DS mide la actitud ante el texto y no ante el contenido).
- 3) Los valores de estimación de los grupos 5 y 6 serán más extremos (más altos o más bajos) que los de los grupos 2 y 3 (los alumnos de 2º ciclo valorarán de manera más diferenciada los textos no especializados que los de primer año).
- 4) La valoración del grupo 7 será diferente a la de los grupos 1 y 4 (los alumnos que han traducido el texto especializado lo valorarán de forma diferente a los alumnos que no tienen experiencia en este tipo de texto).
- 5) Entre las valoraciones de los grupos 5 y 8 no se observarán diferencias relevantes y ambos grupos valorarán el texto literario de forma claramente positiva, en contraposición al grupo 6 (los alumnos experimentados reconocen la buena literatura y la valoran abiertamente mejor que los textos inflativos que pretenden aparentar alta literatura).

3. Resultados

3.1. Recogida de datos

Con el fin de obtener parámetros representativos de las estimaciones, se calculan las medias (\bar{x}), que representan el centro de gravedad de la distribución, y las desviaciones típicas¹⁴² (s), que nos ofrecen información sobre la medida de dispersión de la muestra, para todas las escalas bipolares que ordenamos según la dimensión DS en la que tienen un alto peso factorial. Con la información conjunta que proporcionan media y desviación típica puede precisarse cómo se encuentran repartidos a lo largo de la escala la mayoría de los casos.

Media y desviación típica de las escalas

<u>Evaluación</u>		Pliego de condiciones			García Márquez		Palamós	
		1º	3º	tr.	1º	3º	1º	3º
admirable	x	4,0	4,5	4,7	3,4	1,7	3,0	4,2
	- despreciable	s	0,7	1,3	1,3	1,1	0,6	1,0
antipático	x	2,6	2,3	3,6	4,3	6,1	4,2	3,3
	- simpático	s	1,4	1,3	1,1	0,9	1,3	1,5
blanco	x	5,8	5,0	3,7	4,6	3,3	3,7	4,4
	- negro	s	1,1	1,2	0,7	1,4	0,7	1,4
imperfecto	x	4,5	3,5	3,3	4,2	4,8	3,8	3,5
	- perfecto	s	1,8	1,1	1,5	0,9	1,3	1,5
oscuro	x	3,1	3,3	2,4	3,5	5,1	3,6	3,9
	- claro	s	1,9	1,7	1,0	1,1	1,8	1,0
bueno	x	4,8	3,9	4,6	3,3	1,4	2,8	4,5
	- malo	s	1,6	1,1	1,0	1,1	0,5	1,2
alegre	x	4,6	4,8	3,9	4,8	2,6	4,3	4,3
	- triste	s	1,1	1,1	0,3	0,5	1,6	1,1
odioso	x	3,2	2,7	2,6	4,1	5,9	4,2	3,8
	- amable	s	0,8	1,3	0,8	1,1	1,0	1,1
optimista	x	4,0	4,0	4,0	4,1	2,4	4,1	4,6
	- pesimista	s	0,0	0,0	0,0	1,5	1,6	1,4

¹⁴² La desviación estándar es la raíz cuadrada de la varianza

<u>Potencia</u>			Pliego de condiciones			García Márquez		Palamós	
escala			1°	3°	tr.	1°	3°	1°	3°
débil	x		4,6	4,0	4,0	4,5	6,2	5,3	4,0
- fuerte	s		1,4	1,3	1,3	1,2	1,5	1,4	1,5
inmenso	x		3,1	4,1	4,0	3,3	2,3	2,5	3,4
- diminuto	s		1,1	0,3	0,0	2,3	1,4	1,2	1,9
natural	x		6,5	6,3	4,4	2,7	2,1	2,5	2,6
- artificial	s		0,5	1,1	1,1	1,6	1,5	1,7	1,9

<u>Actividad</u>			Pliego de condiciones			García Márquez		Palamós	
escala			1°	3°	tr.	1°	3°	1°	3°
rojo	x	4,4	3,8*	4,1		4,6	3,6	4,4*	5,0
- azul	s		1,8	1,7	0,3		1,8	1,4	2,1
pasivo	x		3,4	3,5	3,8		3,9	4,5	4,3
- activo	s		2,0	1,7	1,6		0,7	2,2	2,1
rápido	x		4,5	4,6	4,2		4,5*	3,7	3,7
- lento	s		2,0	1,7	0,9		1,6	1,7	1,8

* Distribución bimodal

<u>Receptividad</u>			Pliego de condiciones			García Márquez		Palamós	
escala			1°	3°	tr.	1°	3°	1°	3°
frío	x		1,6	1,9	2,8	3,6	5,3	3,7	3,0
- caliente	s		1,1	0,9	1,5	1,4	1,7	1,4	1,8
sabroso	x		5,6	6,2	4,8	4,3	2,2	3,6	4,3
- insípido	s		1,2	0,8	1,1	1,2	1,0	1,3	1,8
entretenido	x		6,8	6,5	4,3	4,2	1,7	3,5	4,7
- aburrido	s		0,4	0,5	1,1	1,6	0,6	1,7	1,8

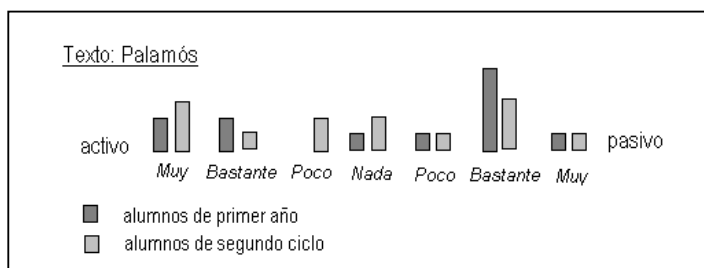
<u>Escalas propias</u>		Pliego de condiciones			García Márquez		Palamós	
escala		1º	3º	tr.	1º	3º	1º	3º
extenso - denso	x	5,7	5,2	4,4	4,3	4,1	4,4	4,6
	s	2,1	1,2	1,1	1,7	1,9	1,9	2,3
general - especializado	x	6,3	6,3	5,4	3,8	3,5	4,9	3,9
	s	1,1	0,8	1,0	1,4	1,6	1,5	2,1
complejo - simple	x	1,9	2,5	2,3	3,6*	3,6*	2,8	3,5*
	s	0,7	1,2	0,6	1,3	2,1	1,1	2,3
informativo - artístico	x	1,6	1,7	2,8	5,3	6,2	5,0	4,1
	s	0,6	0,9	0,7	1,5	1,3	1,5	2,3

* Distribución bimodal

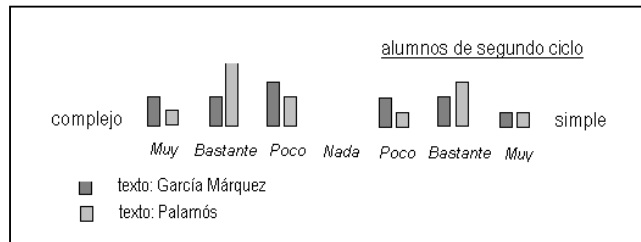
3.2. Selección de las escalas a analizar

Como era de esperar, algunas escalas no arrojan resultados relevantes, por lo que se decide aquí eliminarlas con el fin de obtener un DS apropiado para nuestros objetivos. Los criterios de selección no se basan en significancias estadísticas (encontraríamos significancias en prácticamente todas las escalas bipolares), sino en criterios de relevancia evidente, criterios marcados por el sentido común:

- Una desviación típica muy alta significa que las estimaciones de los sujetos están distribuidas a lo largo de casi toda la escala, es decir, la escala en cuestión no tiene el suficiente valor informativo o discriminatorio para nuestros fines. El gráfico, por ejemplo, muestra la distribución del texto sobre Palamós en la escala activo/pasivo, que cubre toda la escala y que no ofrece información fiable sobre la valoración del texto. Por este motivo prescindiremos de las escalas extenso-denso, inmenso-diminuto, complejo-simple (esta última especialmente por la desviación que muestran los alumnos de 2º ciclo, que, como veremos más tarde, centran nuestra atención).



- En una distribución bimodal, en contraposición a la distribución de Gauss, el histograma muestra dos modas (el intervalo que recoge el mayor número de casos). El gráfico nos muestra las dos modas de la estimación sobre la escala complejo/simple, lo que nos indica que no hay uniformidad en la interpretación de los adjetivos opuestos en el momento de valorar en texto. Por ello prescindimos de las escalas complejo-simple, rápido-lento, rojo-azul.



- Cuando las medias de las estimaciones en prácticamente todos los casos rondan cerca del centro (entre 3,5 y 4,5 puntos), es decir, cuando no observamos 'polarización alguna, podemos desestimar la escala, ya que no nos aporta información relevante. Descartamos por ello la escala pasivo-activo, imperfecto-perfecto.
- Cuando no se observan diferencias en los conceptos a valorar, cosa que en nuestro experimento no se da.
- Cuando las escalas resultan medir obviedades y no nos dan información adicional alguna relevante para nuestros objetivos, podemos prescindir de ellas, lo que invalida las escalas general-especializado y informativo-artístico.
- Cuando dos escalas se comportan en todo momento de la misma manera significa que miden lo mismo, por lo que se puede descartar una de ellas en favor de agilizar el proceso de recogida y análisis de datos. Para nuestro experimento no desestimamos ninguna escala por estos motivos.

De las escalas que componían la preselección, trece son pues las que parecen ofrecer los resultados más interesantes desde el punto de vista de nuestro trabajo. Las escalas pertenecen en su mayoría a la dimensión *evaluación* (las ocho primeras en los gráficos a continuación), las últimas tres al factor *receptividad* y las restantes escalas se refieren a la *fuerza* y la *naturalidad* que desprenden los textos.

3.3. Análisis de los resultados

Para la comparación de los datos hemos prescindido de utilizar procedimientos de análisis estadístico, pues creemos que la evaluación de un nuevo instrumento para la investigación traductológica no puede basarse en la mera obtención de resultados estadísticamente 'significantes', sino tiene que arrojar, en la manera de lo posible, resultados válidos, relevantes y a simple vista como tal reconocibles e interpretables, cosa que ya hemos

postulado en nuestras reflexiones metodológicas. Hemos optado por una representación gráfica de los perfiles de valoración, ordenando los polos (a la izquierda los adjetivos con carácter 'positivo') y transformando consecuentemente los valores obtenidos, cosa que nos permite justamente una interpretación comparativa.

3.2.1 Configuración del DS

Como se apuntó en el apartado sobre la preselección de las escalas, cabía esperar que los resultados más interesantes se concentrasen en las dimensiones 'evaluación' y 'receptividad', lo que se confirmó plenamente.

Por el otro lado se confirmó que las escalas del factor 'actividad' (por lo menos las elegidas) no tienen valor discriminatorio al estimar un texto en su globalidad: los textos no parecen transmitir asociaciones con 'actividad' o 'pasividad' (solamente en el texto de García Márquez y algo en el de Vargas Llosa, valorado por alumnos de 2º ciclo, se observa una tendencia en dirección 'actividad'). Este dato parece apoyar la hipótesis de que el DS mide la reacción ante el texto y no ante el tema, pues los contenidos de las grandes obras son obviamente 'activos' o 'pasivos'.

Las escalas derivadas de modelos del análisis del discurso aplicado a la traducción que hemos incluido, no aportan ningún dato relevante. Este hecho también resulta interesante, pues, indirectamente, apoya la idea de utilizar el DS para medir actitudes ante un texto y su recepción a nivel no cognitivo: el análisis de discurso, sin embargo, va encaminado a realizar una interpretación del texto basada en pautas a nivel conocimientos declarativos.

Por último, los textos parecen transmitir su 'potencia', pero medible solamente mediante la escala con mayor peso factorial (débil – fuerte) y reflejan también 'naturalidad' o 'artificialidad'.

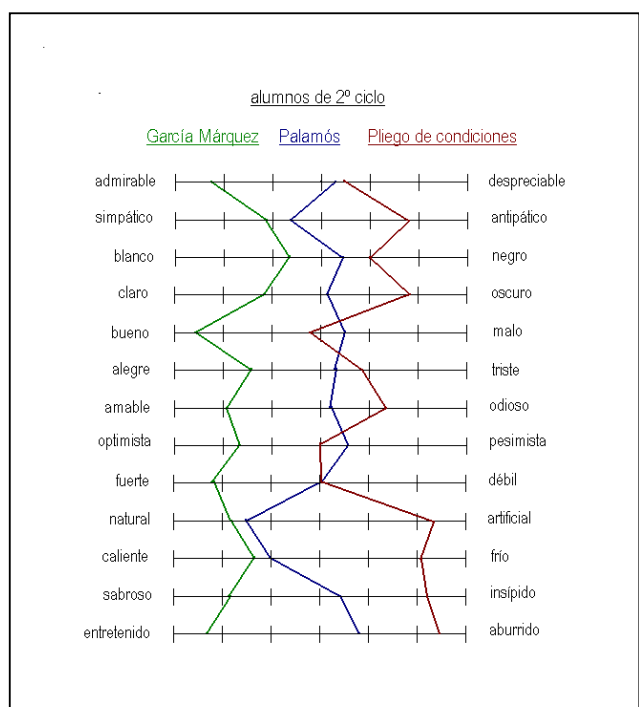
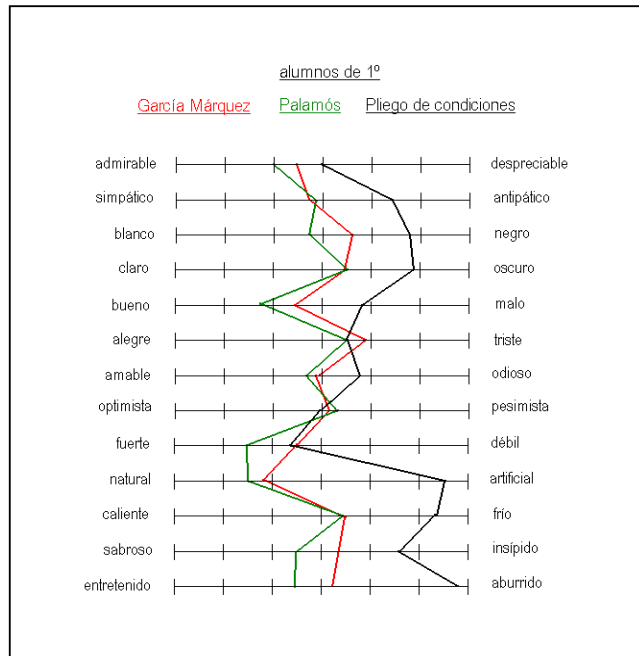
3.3.2. Discriminación entre tipos de textos

Los perfiles de las estimaciones de alumnos de 1º muestran una diferencia entre la valoración del texto jurídico y los dos textos 'literarios', especialmente en las escalas que tienen su peso factorial en la dimensión 'receptividad', y en la escala para estimar la 'naturalidad' que muestran el extremo rechazo de estos jóvenes en su recepción del "Pliego de condiciones jurídicas y económicas regulador del concurso de constitución del derecho de ...". Entre las

valoraciones de los textos 'literarios' no se observan diferencias, hasta parece que se valora algo mejor el texto marcadamente pseudoliterario o inflativo que la obra de García Márquez, lo que, pese a no mostrar la relevancia necesaria, por lo menos resulta sorprendente.

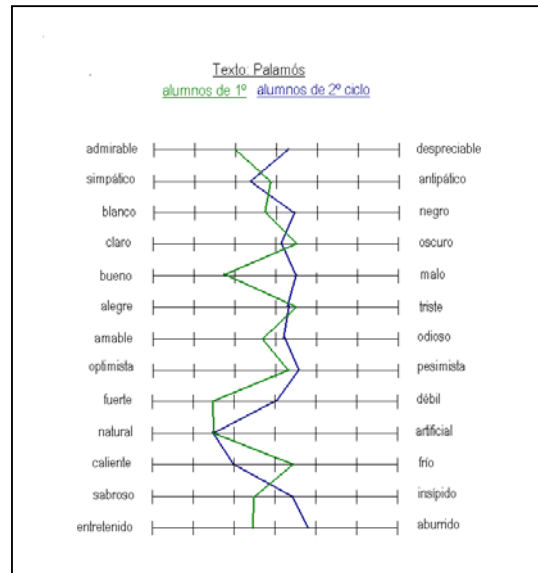
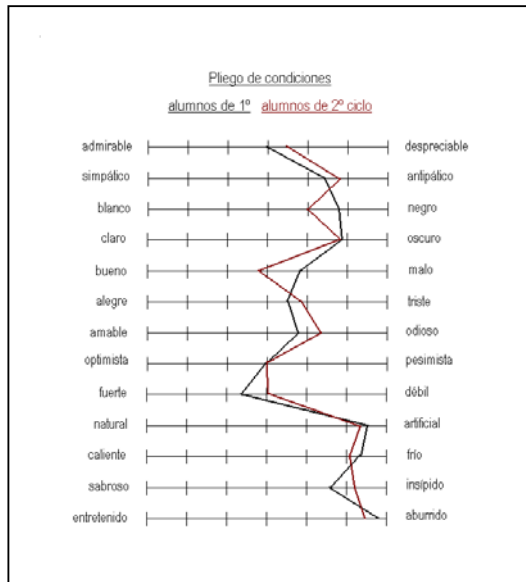
Los alumnos de 2º ciclo diferencian claramente entre los tipos de texto a valorar. Podemos observar a simple vista que, en contraposición a los alumnos de 1º, estos alumnos que han trabajado durante los años de carrera con todo tipo de textos, salvo textos muy especializados, evalúan el texto literario muy positivamente, y sitúan el texto pseudo-literario en su evaluación más cerca del texto jurídico. En la recepción del texto (las últimas tres escalas en el gráfico) vemos marcadas diferencias entre los tres tipos: buena recepción de García Márquez, rechazo del texto especializado y neutralidad ante el inflativo.

Comentario: Se confirma la hipótesis que las estimaciones del DS reflejan las diferencias que hay entre los diversos tipos de texto (hipótesis 1), pero sólo entre aquellos sujetos que tienen una cierta experiencia en lectura y manejo de textos. Los probandos que no tienen esta formación sólo discriminan entre tipos de texto muy alejados desde el punto de vista de la textología.

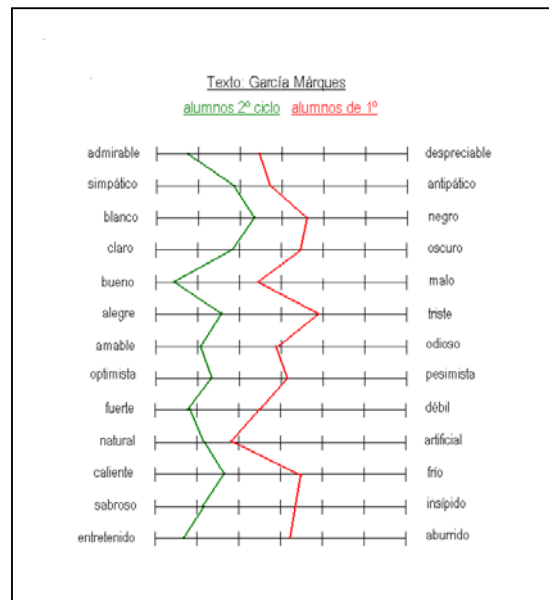


3.3.3 Valoración del texto en su globalidad

Los gráficos muestran las estimaciones de los grupos de primer año de carrera en directa comparación con los grupos de 2º ciclo.

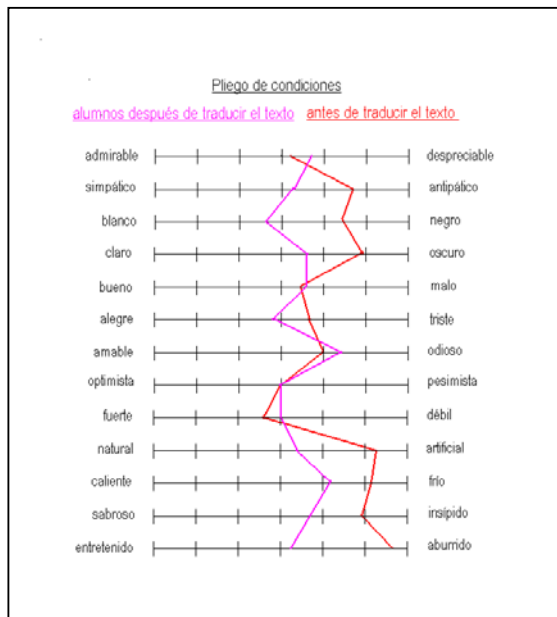


No podemos observar diferencia alguna entre la valoración del texto jurídico, mientras que en el texto pseudo-literario sólo observamos diferencias relevantes en algunas escalas (este texto es para los más experimentados claramente más malo, mas débil y más aburrido, justamente las escalas con mayor peso factorial en las dimensiones ‘evaluación’, ‘potencia’ y ‘receptividad’). En las valoraciones del extracto de “Cien años de soledad”, sí que se aprecian diferencias muy acentuadas.



Comentario: Los resultados parecen confirmar la idea de que mediante el DS se mide la actitud ante el texto en su globalidad y no ante el contenido, aunque no podamos confirmar plenamente la hipótesis 2. Pero si el DS midiera el contenido del texto, no aparecerían las grandes diferencias en el texto de García Márquez, ya que los alumnos pertenecen a la misma generación, han recibido formación escolar parecida y sólo se diferencian justamente

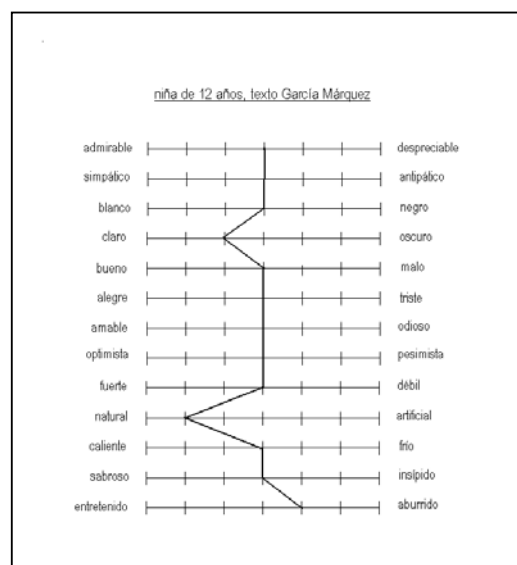
en el tiempo que cursan la carrera de traducción e interpretación. Podríamos interpretar los resultados del texto jurídico en la dirección de que ambos grupos de sujetos tienen la misma actitud ante el texto, justo porque no se diferencian entre sí en la experiencia de trabajar con este tipo de textos. Para asegurar el resultado hemos presentado el DS a un grupo de alumnos después de que hayan traducido el texto jurídico en clase. El gráfico muestra que ha habido un cambio en la valoración del texto tras haber trabajado con él, las estimaciones son claramente más positivas,



especialmente en la dimensión “receptividad” (las tres escalas finales del gráfico), lo que confirma indirectamente que mediante el DS no se valora el contenido (no parece lógico que una persona encuentre más entretenido el contenido de un contrato por mucho que lo lea), sino que se valora el texto en su globalidad, lo que apoya nuestros postulados (hipótesis 4).

3.3.4 Diferencias entre tipo de lectores

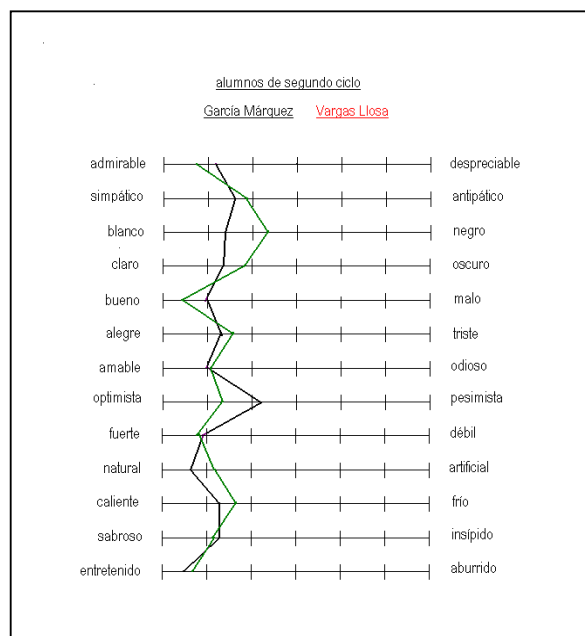
Los gráficos arriba presentados muestran también, que no sólo hay diferencias entre los grupos de lectores, sino que los lectores experimentados valoran peor el texto pseudoliterario que los principiantes y mucho mejor el texto literario (hipótesis 3); así mismo observamos una valoración equilibrada por parte de los alumnos después de la traducción del texto económico-jurídico. A título de



anécdota dejé estimar el texto de García Márquez a mi hija de doce años que no tiene, como es lógico, ninguna experiencia en la lectura de textos del tipo de “100 años de soledad”, aunque es forofa de la lectura. Los resultados que muestra el gráfico son claros: al carecer de todo tipo de intertextualidad, no ha desarrollado criterios algunos para decidir si el texto es bueno o malo y sus estimaciones demuestran que ni le gusta ni que no le gusta, aunque sí que lo encuentra bastante natural.

3.3.5. Detección de la literariedad

Los resultados de los alumnos de 2º ciclo al valorar el texto de García Márquez en comparación al texto inflativo sobre Palamós nos sorprendieron de tal manera que, pese a que no resulte esencial para el presente trabajo, decidimos asegurar su validez, también con el fin descartar la remota posibilidad de que los alumnos reconocieran el texto como obra de García Márquez y se dejaran influenciar por el prestigio del Premio Nobel. Para ello elegimos un texto relativamente desconocido del gran escritor peruano Mario Vargas Llosa, un extracto de su



libro “La guerra del fin del mundo”, que consideramos – se trata aquí naturalmente de una valoración muy subjetiva – en su literariedad comparable con el de García Márquez. El gráfico muestra que las diferencias en la evaluación no parecen relevantes, aunque este último texto sea percibido como algo menos negro y más optimista. Es posible que sean justamente estas escalas (junto con la de claro / oscuro, que parece apuntar en la misma dirección) las que marcan las diferencias entre textos literarios, o puede que ocurra todo lo contrario, que estas escalas no midan la valoración del texto en su globalidad, sino más bien el contenido, cosa que no podemos profundizar aquí, pero que se tendría que considerar en futuros estudios entorno a la literariedad de textos; en todo caso se observa una clara polarización en el lado positivo de las escalas (hipótesis 5).

4. Resumen

Pese a lo reducido de la muestra que hemos estudiado, siempre y cuando los resultados aquí presentados se confirmaran en futuros estudios, la utilización del Diferencial Semántico en traductología puede resultar de gran interés, especialmente por la rapidez de su aplicación y la facilidad con la que se obtienen datos, otra de sus ventajas. La relevancia del DS como instrumento de obtención de datos apunta a diferentes áreas: para el experimento que aquí presentamos y para la enseñanza de la traducción a distancia, que es el objetivo del estudio exploratorio, pero también para posteriores investigaciones en traductología, para la teoría de la traducción literaria y para la psicolingüística en general (cosa obvia, ya que el DS fue desarrollado originariamente por el insigne psicolingüista Charles Osgood).¹⁴³

El DS como instrumento para medir la percepción de textos

En el estudio exploratorio, las 13 escalas seleccionadas, es decir, el Diferencial Semántico elaborado a partir de éstas, se ha mostrado válido para obtener datos sobre la actitud de un lector ante un texto, su evaluación subjetiva y su primera recepción no condicionada por un análisis interpretativo, con lo que se ha alcanzado el objetivo primordial del estudio, que es poder controlar la variable extraña “actitud ante el texto a traducir”. Estos datos son de gran importancia en el momento de formar los grupos experimentales y de control, pues el DS no sólo asegura la paralelidad de los grupos en este aspecto, sino que también permite excluir del experimento sujetos que muestren una reacción muy fuera de lo corriente, que representan un ‘caso extremo’, que por sus características no parecen pertenecer al universo del que se quiere extraer la muestra y al que se dirige la investigación.

El DS como apoyo a la enseñanza de la traducción a distancia

En contraposición a la docencia presencial, en la futura formación vía Internet que aquí se intuye, el profesor o la profesora tendrá más dificultades en hacerse una imagen de su

¹⁴³ Al margen del interés que estos resultados puedan tener para el estudio que aquí estamos realizando, no quisiera desaprovechar la ocasión para hacer una pequeña reflexión personal. Los resultados entorno a la percepción de la literariedad cuando comparamos la valoración de los textos por parte de nuestros alumnos principiantes (que no saben distinguir entre un texto inflado y una obra maestra de la literatura mundial, seguramente por falta de ejercitarse en lectura) con la de los más adelantados, me lleva a afirmar que la formación que ofrecemos a los alumnos en las clases de lengua, permite a nuestros estudiantes por lo menos distinguir entre lo que es buena literatura y los simulacros literarios, un éxito que aquí quiero resaltar.

alumno/a, especialmente en todo lo que no es apreciable mediante procesos cognitivos. Si en un estudio previo (y, posiblemente, con más escalas de las que aquí proponemos) se determinase la percepción 'normal' de un texto en alumnos de un cierto nivel, el docente a distancia obtendría con el DS información interesante sobre el alumno al que no conoce personalmente y afinar, en consecuencia, su didáctica. La información que ofrece el DS puede ser, por extensión, interesante para las clases de traducción en general.

El DS como instrumento de la investigación traductológica

Los resultados obtenidos en el experimento exploratorio animan a pensar en la bondad del uso del DS en dos campos de la investigación traductológica:

Normalización de textos: como más arriba hemos apuntado, se viene advirtiendo desde hace algún tiempo¹⁴⁴ sobre la necesidad de estandarizar y normalizar el instrumental de investigación, para que los estudios empírico-experimentales que se llevan a cabo en muchos lugares sean comparables entre sí, lo que supondría un salto cualitativo en nuestra investigación. Proponemos aquí normalizar y estandarizar textos partiendo a) de la descripción las características de los textos de forma similar a la mencionada propuesta hecha por Neunzig/Solivellas⁽¹⁹⁸⁴⁾, b) de la descripción y categorización de las dificultades del texto para la traducción, como lo propone el grupo Pacte¹⁴⁵ y c) la valoración 'normal' de textos medida mediante un Diferencial Semántico elaborado a tal fin.¹⁴⁶

Crítica de la traducción literaria: Partiendo de la hipótesis de que un DS elaborado a tal fin nos da información fiable sobre la recepción y la evaluación de textos literarios, cosa que parece muy posible ya sólo viendo los resultados obtenidos en el presente estudio, especialmente las valoraciones de los estudiantes de 2º ciclo de los textos de García Márquez y Vargas Llosa por un lado y Palamós por el otro, se podrían comparar las estimaciones de un grupo representativo de lectores 'empíricos' (en el sentido utilizado por Umberto Eco) con las

¹⁴⁴ La necesidad de unificar la investigación a partir de la normalización del instrumental de obtención de datos fue tema central del "1st Pacte-Seminar on empirical and experimental research in translation", que tuvo lugar en junio de 1999 en Barcelona (ver Neunzig, Orozco, 2000 y también Beeby et al. (grupo Pacte, 2000).

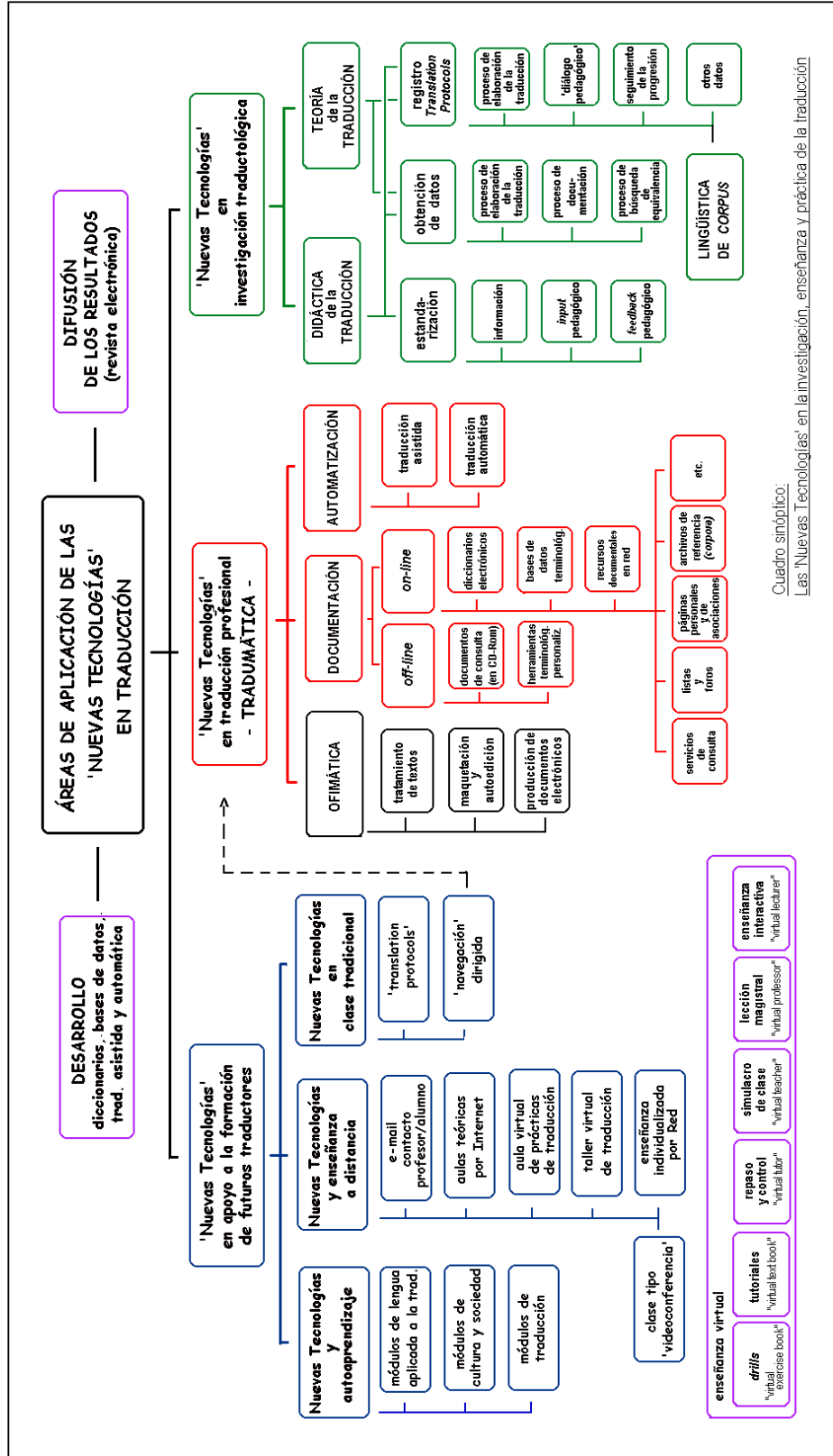
¹⁴⁵ Como se ha puesto en práctica en el punto II.6.7.1 del presente trabajo

¹⁴⁶ Un texto 'normalizado' mediante el DS (Cataluña) ha servido de texto de partida en el experimento presentado en la segunda parte del presente trabajo.

valoraciones subjetivas de un grupo de lectores de la traducción. La coincidencia o no de los perfiles de texto original y traducción nos ofrecería información sobre la bondad de la traducción a nivel global, pero también a nivel de las diferentes escalas, una información que con otros medios sería de muy difícil acceso.

En resumen, la validación experimental del Diferencial Semántico como instrumento de recogida de datos sobre la recepción subjetiva de un texto parece confirmar la adecuación de este test para la investigación en el campo de la traducción, un instrumento que nos proporciona informaciones sobre actitudes de difícil acceso mediante otros medios.

Apéndice II: Las 'Nuevas Tecnologías' en investigación, enseñanza y práctica de la traducción



Cuadro sinóptico:
Las 'Nuevas Tecnologías' en la investigación, enseñanza y práctica de la traducción

Nota: hemos optado por resaltar este apartado en torno al ordenador y las 'Nuevas Tecnologías' como instrumentos de apoyo a nuestro trabajo por su central importancia, no sólo en la práctica profesional de la traducción, como es bien sabido, sino también porque queremos reivindicar su utilización para fines pedagógicos e investigadores y de difusión de nuestro quehacer científico. No se trata, sin embargo, de realizar una recopilación de la oferta existente en este campo (los avances técnicos y con ello la oferta cambian constantemente), se trata de una reflexión global sobre las posibilidades teóricas que nos ofrece el medio en la actualidad y sobre las repercusiones en la práctica. El gráfico de la página anterior muestra sinópticamente el uso del ordenador en el marco de nuestro campo.

1. 'Nuevas Tecnologías' en la traducción profesional: Tradumática¹⁴⁷

Entre las competencias que definen al traductor se encuentra la “subcompetencia heurística o conocimiento de los útiles con los que cuenta el traductor y de los recursos de documentación apropiados” en términos de C. Valero (2000) que hace referencia a Kiraly (1995: 16) o la “subcompetencia instrumental o profesional, que se refiere a los conocimientos y habilidades relacionados con el ejercicio de la traducción profesional” para atenernos a la propuesta de Pacte (1998a) que afirma que “dentro de esta subcompetencia tiene un lugar destacado el conocimiento de los recursos que ofrece el trabajo con el ordenador”. Las 'Nuevas Tecnologías' como medio de apoyo al traductor profesional, lo que se resume bajo la denominación “tradumática”, término certeramente acuñado por Ramón Piqué, profesor de informática en nuestra Facultad de Traducción e Interpretación, engloban la ofimática, es decir, los programas de tratamiento de textos, de gráficos y fotos, etc., los medios de documentación para traductores, diccionarios y glosarios, bases terminológicas y demás obras de consulta en CD-Rom, la elaboración de bases de datos propias y los programas de memoria de traducción, traducción asistida y automática¹⁴⁸. Una especie de revolución en el

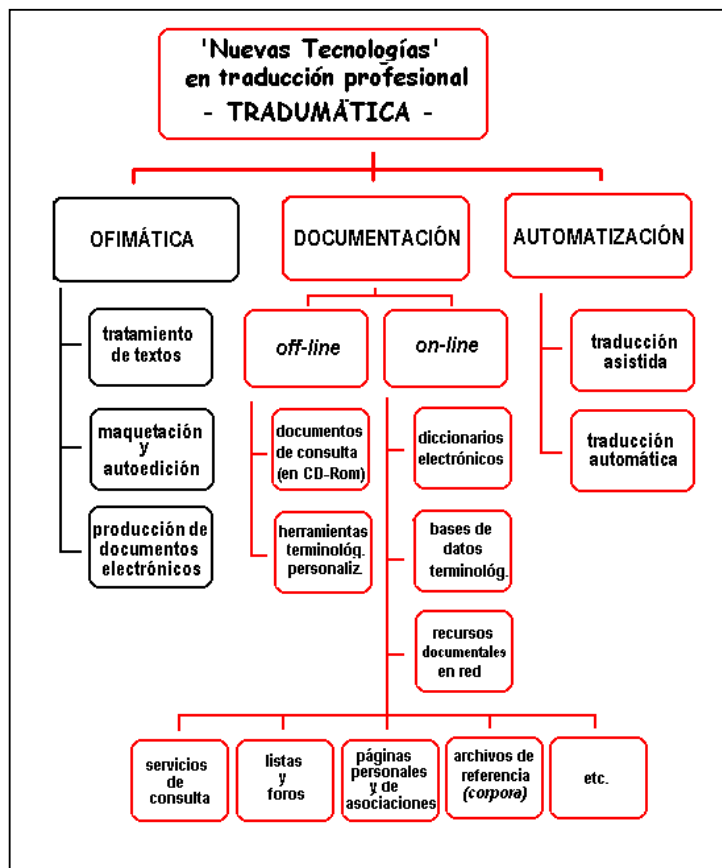
¹⁴⁷ Los ejemplos para apoyar la aclaración de los contenidos de este apartado y de los próximos, los volvemos a buscar, siempre que sea posible, en el entorno más cercano a nuestro trabajo: elegimos ejemplos 'de casa' en parte porque son los que mejor conocemos, en parte para mostrar que hoy en día en nuestro campo en España no es aplicable el “que inventen ellos” unamuniano, ni que es necesario compartir la “preocupación por la actual situación de retraso científico y tecnológico del país”, como lo manifiesta un grupo de destacados científicos en El PAIS del 14 de noviembre de 2000.

¹⁴⁸ Carmen Valero Garcés (2000) resume al respecto: “Según comentaba el director de una conocida agencia de traducción (que no voy a citar ahora) en el IV Congreso Internacional de Traducción celebrado en la Universidad de Alcalá en febrero del 2000, el traductor ideal debería contar - o al menos tener en mente incorporar - en su curriculum información relativa a (...):

Formación complementaria: dedicada fundamentalmente a conocimiento de herramientas informatizadas de traducción que podría especificarse del siguiente modo:

- Familiaridad con sistemas de memorias de traducción (TRADOS Workbench; IBM Translation Manager Déja-Vu, Star Transit, etc.).

trabajo profesional del traductor ha llegado, como en todos los demás campos, con los recursos que ofrece Internet: distinguimos las listas o servicios de consulta lingüística y de documentación, que van desde consultas en torno a dudas ortográficas o de uso y norma de la lengua hasta la localización de textos ‘paralelos’ que facilitan terminología, requisitos idiomáticos y demás; en línea podemos consultar diccionarios mono, bi y multilingües, programas de traducción automática¹⁴⁹ y todo tipo de archivos de referencia o



consultar corpus de textos, para por ejemplo, encontrar la fraseología técnica (colocaciones) que no suele ir reflejada en los diccionarios terminológicos. En concordancia con la filosofía

- Conocimientos sobre traducción asistida por ordenador y traducción automática.
- Conocimientos sobre la investigación y herramientas terminológicas (TRADOS Multiterm, Atril TermWatch o STAR TermStar).
- Experiencia con herramientas de usuario informático por ejemplo conocimiento de los distintos formatos de archivos empleados habitualmente (RTF, FrameMaker; Java; HTML; XML y otros) y de tratamiento avanzado de textos.
- Conocimiento de programas de localización o de herramientas especializadas que le faciliten ese proceso de adaptación de un producto para satisfacer los requisitos idiomáticos, culturales y de otro tipo aplicables a un entorno o mercado de destino específico (LISA, *Localisation Industry Standards Associations*)”

(Creemos que aquí el director de la agencia citado, al exigir conocimientos de Java, se refiere a Java-script, pues utilizar Java es cosa de programadores profesionales).

¹⁴⁹ Los programas de traducción automática en línea (p.e. Babelfish <http://www.babelfish.altavista.com/translate.dyn>) no representan (¿todavía?) ayuda alguna para el traductor profesional, pese a que algunos tienen magnos objetivos: “Ahora, el idioma no es más una barrera a la hora de navegar, leer documentos o comunicarnos con amigos, clientes, asociados y conocidos alrededor del mundo.” (traductor Civila – Ciudades Virtuales Latinas: www.civila.com/traductor). Estos traductores tienen, sin embargo, una utilidad muy práctica: si alguien no lee inglés podrá entender superficialmente páginas web en ese idioma, o bien, si sabe inglés, podrá dejarse traducir páginas de múltiples idiomas, claro está, teniendo que aceptar las grandes deficiencias de este tipo de programas. Muchos ‘traductores’ son sólo “demos” que incitan a compras, p.e. <http://www.incyta.com>, un traductor del español al catalán.

de la Red se han abierto nuevos horizontes para facilitar el trabajo del traductor, entre los que quisiera resaltar, por una parte, las páginas personales, de las universidades y de asociaciones que se han convertido en portales de acceso a documentación, glosarios especializados, diccionarios electrónicos y corpus de referencia y a toda clase de servicios¹⁵⁰, y por otra parte los foros de debate en los que los traductores envían a la red sus problemas o sugerencias y los demás contertulios los ayudan desinteresadamente. No queremos profundizar en este apartado, en especial porque la vertiginosa velocidad de la evolución en este campo lleva a que el apartado “etc.”¹⁵¹ incluido en el gráfico se desvele a corto plazo como el más relevante, pero sí queremos resaltar la importancia que ha venido adquiriendo el uso de las ‘Nuevas Tecnologías’, como en tantas y tantas materias, también en la formación

¹⁵⁰ La página del Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Málaga ofrece un servicio, muy interesante e innovador desde nuestro punto de vista: se ha puesto en contacto con los demás profesores e investigadores de la universidad y éstos han accedido a ofrecerse como expertos que pueden ser consultados en caso de dudas sobre algún tema de su área científica. El traductor, ante un texto especializado que no llega a comprender, puede entrar en el Campus virtual de Humanidades y abrir la Guía de expertos de la UMA y consultar por materias o por expertos con los que se puede poner en contacto vía e-mail (<http://www.ieev.uma.es/campus/humanid/proyaul/index.htm>).

¹⁵¹ Mari Pepa Palomero (2000), por ejemplo, recopila una selección de recursos de los que dispone el traductor profesional que trabaja con el español como lengua de partida o de llegada. Por la mencionada volatilidad intrínseca en el propio concepto de Internet, nos limitaremos aquí a reseñar solamente algunas direcciones que se nos antojan más interesantes y más perennes: el Instituto Cervantes ofrece foros de consulta (p.e., foro del español de hoy y mañana : http://cvc.cervantes.es/foros/foros_esp para plantear cualquier duda sobre uso, norma y traducción de la lengua española) y su biblioteca de enlaces Oteador clasificada por temas: <http://cvc.cervantes.es/oteador>; la asociación Española de Traductores tiene una lista de intercambio de noticias y dudas concretas: <http://www.acett.org>; hay diccionarios en línea de Anaya (<http://www.anaya.es>), de la Real Academia (<http://www.rae.es>), de Vox (<http://www.vox.es/consultar.html>) y de la Gran Enciclopèdia Catalana (<http://www.grec.es>), para dudas sobre el catalán la página de Termcat (<http://www.termcat.es/cercaterm>), los diccionarios multilingües *on-line* Eurodicautom (<http://eurodic.ip.lu/cbibin/EuroDicWWW.pl>) o DictSearch (<http://www.foriegnword.com/Tools/dictsrch.htm>), los portales <http://www.travlang.com> y <http://www.yourdictionary.com> que dan acceso a diccionarios de muchísimos pares de lenguas y el portal dedicado a lengua en general Logos (<http://www.logos.it>). La Real Academia Española ha puesto en red un *corpus* de textos (<http://www.rae.es>) de todos los países de lengua española con un avanzado sistema de búsqueda. Además contamos con las ya célebres páginas personales del traductor Xosé Castro que contiene una buena selección de recursos (<http://www.xcastro.com/tradu2.html>), el ‘rincón del traductor’ de Ricardo Soca, una recopilación de más de 600 diccionarios especializados (<http://www.el-castellano.com/rincon.html>), la muy útil página de José Antonio Millán con sus diccionarios electrónicos clasificados por autor, obra y contenido (<http://jamillan.com/dicciona.htm>), la página mantenida por Jordi Vilarnau “directori virtual de la llengua catalana (<http://www.lleugcat.com>) y ‘el atril del traductor’, un foro del Instituto Cervantes dedicado al mundo de la traducción (http://cvc.cervantes.es/aula/el_atril/), sin olvidarnos de los servicios de la Unión Europea para traductores <http://europa.eu.int/comm/translation> de los portales que mantiene la Universidad de Málaga www.ieev.uma.es/campus/humanid/proyanl/index.htm o la propia Facultad de Traducción de la UAB (<http://www.fti.uab.es/rpiqueh/diccionaris>) y el Departamento (http://www.fti.uab.es/fti_deptrad) de Traducción e Interpretación.

de traductores e intérpretes¹⁵²: hay asignaturas de “informática aplicada a la traducción” en primer y segundo ciclo de carrera, de “documentación” y de “terminología” (amén de la incorporación de los recursos *off-line* y *on-line* en la formación dentro de las clases prácticas de traducción con el fin de introducir a los alumnos en la utilización responsable de estas herramientas), se ofrecen cursos de “Traducción y Nuevas Tecnologías”,¹⁵³ de “autoedición y maquetación”, de “producción de documentos electrónicos”, de “traducción de páginas web” o de “localización”, es decir, de traducción de programas informáticos. Para estudiantes más avanzados e interesados se imparten cursos de lingüística computacional, de traducción semi-automática y automática¹⁵⁴ y, en general, sobre el procesamiento del lenguaje natural por ordenador, que es en lo que se basan los programas más sofisticados.¹⁵⁵ Creemos que el desarrollo y la validación de los instrumentos de traducción asistida debería ser objeto de estudio traductológico, cosa que fortalecería nuestra posición ante otras disciplinas que suelen reivindicar para ellas este campo científico, como son la lingüística¹⁵⁶, la lingüística computacional o la informática.

¹⁵² La integración del ordenador como ‘herramienta del traductor profesional’ se consumió en la segunda mitad de los años 80 en los planes de estudio de los centros de formación de traductores e intérpretes: en la antigua Euti de la Universidad Autónoma se creó la asignatura optativa “informática para traductores” que ofrecía esencialmente la formación en sistemas operativos y tratamiento de textos y gráficos; también en Alemania, concretamente en la Universidad del Sarre, se creó esta asignatura y recibió una denominación más ostentosa, como suele suceder en esas latitudes: *Sprachdatenverarbeitung* (procesamiento de datos lingüísticos).

¹⁵³ De hecho, registramos en los últimos meses una inflación de la oferta de cursos de ‘Nuevas Tecnologías’, aunque fue nuestra facultad la que se ‘inventó’ el tema. Ahora hay una ‘Diplomatura de Postgrau’ (UAB) (UPF), un ‘Master en Tecnologías de la información y comunicación aplicadas a la traducción’ (CEES), etc., y toda clase de cursillos como: ‘Tradumática’ (Instituto Camões y UAB), ‘Informática Aplicada para traductores e intérpretes’ (Euroabaco).

¹⁵⁴ M. Presas (2000) realiza una recopilación del uso pedagógico de los programas de traducción asistida y automática.

¹⁵⁵ Así, por ejemplo, el Departament de Traducció i d’Interpretació de la UAB ofrece para el curso 2001/2002 una Diplomatura de postgrado de Tradumática que incluye desde el tratamiento de textos, Internet para traductores, HTML, memorias de traducción, traducción automática y multimedia, localización y postedición hasta la aplicación de corpus de textos para la traducción, la subtitulación y la gestión de contabilidad.

¹⁵⁶ A título de ejemplo quisiera hacer referencia a la traducción automática: que una vertiente de la traductología reivindique con éxito su objeto de estudio sin que se den rozamientos con ciencias afines podemos ejemplizarlo en el caso de la traducción automática en España. En los años ochenta la traducción automática (que, según Willß (1988) tiene aproximadamente la misma edad que la ciencia de la traducción, ambas se surgen como campos científicos separados a finales de los años 40) no pertenecía a nuestro campo (ya sólo por el hecho de que no existían unos estudios de traducción a nivel licenciatura, pero esencialmente porque aún se consideraba la traducción más bien como un ‘arte’ o un ‘oficio’), sino que era objeto de investigación de la lingüística y de la informática o de la lingüística computacional. Cuando la empresa Siemens decidió elaborar una versión alemán-castellano del programa de traducción ‘METAL’ invitó justamente a lingüistas e informáticos. Tras meses de

2. 'Nuevas Tecnologías' en la enseñanza de la traducción

El uso de las 'Nuevas Tecnologías' en la formación de traductores viene precedido por el enfoque ELTAO (Enseñanza de lengua y traducción asistida por ordenador), un concepto que se deriva de ELAO (Enseñanza de lengua asistida por ordenador, más conocida bajo sus siglas inglesas CALL, *Computer Assisted Language Learning*) y que se refería en un principio esencialmente al uso del ordenador para apoyar a los profesores en sus tareas docentes y como medio de autoaprendizaje. Presentamos en lo siguiente este planteamiento en dos apartados separados, la enseñanza asistida por ordenador y la enseñanza *on-line* (lo que se empieza a denominar simplemente 'enseñanza multimedia'), que, desde el punto de vista conceptual, tienen mucho en común, pero que metodológicamente, dadas las diferentes posibilidades que ofrece el medio, proponemos estudiar de manera diferenciada.

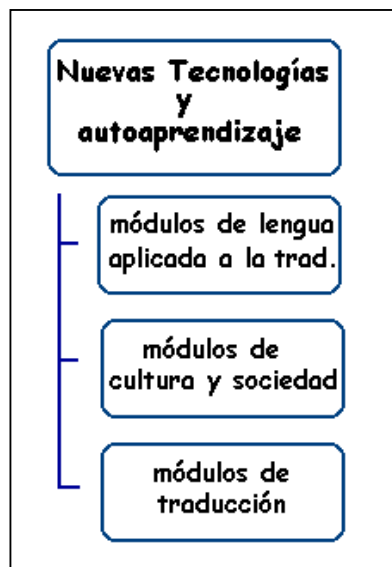
2.1. La enseñanza asistida por ordenador

La enseñanza de lengua y traducción asistida por ordenador en su vertiente *off-line*, es decir, basada en programas de autoaprendizaje o de apoyo al aprendizaje residentes o en CD-Rom, tiene una cierta tradición en el Departamento de Traducción e Interpretación la Universidad Autónoma de Barcelona¹⁵⁷. Mediados de los años noventa se abrieron en las universidades e

investigación, sin resultados presentables, decidieron invitarnos a nosotros (profesores de la antigua EUTI) para que ayudásemos con nuestros conocimientos y nuestra capacidad investigadora a 'desatascar' el proyecto: la traductología española había así incorporado *de facto* un nuevo objeto a su estudio.

¹⁵⁷ Así, a principios de los años 90, ante las inmensas ventajas que parecía ofrecer el uso del ordenador para la pedagogía, especialmente para la didáctica de las lenguas, se creó en el Departamento de Traducción e Interpretación de la UAB un grupo de trabajo "Enseñanza de Lengua y Traducción asistida por ordenador" (GTELTAO), formado esencialmente por profesores de la sección de alemán y de informática, con el propósito de estudiar las posibilidades de utilizar el ordenador como 'herramienta de autoaprendizaje y de apoyo a la enseñanza'. Los objetivos del grupo ELTAO eran, por una parte, la elaboración de material de aprendizaje autónomo específico para nuestro alumnado, y no sólo para el estudio de la lengua, sino también como apoyo a las asignaturas 'cultura y sociedad alemanas' y 'traducción inversa'. Por la otra parte, en el marco de la investigación pedagógica, se pretendía evaluar la bondad del uso del ordenador como medio pedagógico en la formación de traductores e intérpretes. Fruto de este trabajo es la participación del Departamento en numerosos proyectos de elaboración de material autodidacta, como p.e., el programa ACTIU (diseñado por C.Castellanos, J. Prim y R. Piqué) y CATAOC (M. Estrella y R. Piqué) para el autoaprendizaje del catalán, el programa *¡Ahora tú!* (W. Neunzig, C. Ferris y E. López), FIDE (M. Presas), *Alulíngua* (J. Minett) y *Mobile* (O.Fox) para el español y

institutos 'aulas de autoaprendizaje', en especial para el aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras o el perfeccionamiento de la lengua materna¹⁵⁸, en las que se puso a disposición de los usuarios una gran cantidad de material y ejercicios autodidactas informatizados que pretenden facilitar y acelerar el estudio a los alumnos interesados. (Hay que señalar aquí que no se trata de establecer una disyuntiva "profesor virtual" (ordenador) - "profesor real" pues, obviamente, con un ordenador del tipo que conocemos y utilizamos no se puede suplantar a un profesor 'de carne y hueso' y menos aún en un campo que ofrece una complejidad tan acentuada como es el de la enseñanza de la lengua y de la traducción).



Por otra parte, ciertos 'sistemas de autor', es decir, programas informáticos que realizan automáticamente la transcripción de las 'órdenes' en lenguaje natural del usuario no informático (p.e., "negrita", "centrar", "presentar gráfico", "analizar respuesta") al lenguaje de programación (Basic, C, etc.), permiten al profesor elaborar ejercicios de apoyo para sus propias asignaturas dirigidos a resolver los problemas específicos de sus alumnos¹⁵⁹, p.e. *drills*, ejercicios de repaso de

Dewin (D.Enginger, W. Neunzig), un programa de apoyo a las clases de lengua y cultura y sociedad para estudiantes de alemán.

Una recopilación extensa y comentada sobre los programas de ELAO existentes en el mercado nos la presenta Fernández (2000). También el Instituto Cervantes nos ofrece un "Catálogo de materiales informáticos para el aprendizaje del español como lengua extranjera" (Madrid, 1997), pero este tipo de recopilaciones tienen, en tiempos de una evolución vertiginosa en la tecnología informática, una vida muy limitada.

¹⁵⁸ El perfeccionamiento de la lengua materna mediante el estudio autónomo se da, por ejemplo, en el caso del catalán, que todavía arrastra un déficit, pues muchos de los hablantes no tuvieron la posibilidad de aprenderlo en la escuela. El aprendizaje semipresencial del catalán, es decir, compartiendo el sistema de estudio tradicional con el autónomo asistido por ordenador (que ejerce en este caso de "profesor virtual") es también un buen ejemplo para este tipo de enseñanza: los alumnos no catalanoparlantes que cursan sus estudios en una universidad catalana, por ejemplo, y que dominan el español o el portugués, es decir una lengua cercana que les facilita la comprensión y el aprendizaje de la nueva lengua, pueden aprovecharse de una de las grandes ventajas que ofrece el concepto ELAO: pueden aprender a su ritmo y en los horarios que más les convenga.

¹⁵⁹ Esencialmente se trata de a) proporcionar a los alumnos mediante el ordenador informaciones o los conocimientos básicos sobre un tema para luego profundizarlo en clase; b) presentar en clase el tema para luego repetirlo mediante ejercicios de autocontrol, especialmente para alumnos con dificultades de aprendizaje; c) presentar el tema en clase y después profundizarlo mediante autoaprendizaje por ordenador, como lo propusimos, p.e., en una ponencia presentada en el marco del "Congreso de Germanistas y Profesores de Alemán, *Germanistentag*" en Madrid (Enginger / Neunzig, 1994, ver también: Enginger, 1997).

contenidos o de gramática de comprensión y vocabulario, de corrección de errores, presentación de temas y hasta pequeños ejercicios de traducción, aprovechando las ventajas que ofrece el ordenador (respuesta inmediata e 'inteligente', ritmo de estudio individual, posibilidad de repetir la situación cuantas veces se quiera, etc.), siempre teniendo en cuenta las limitaciones que impone el medio y un planteamiento pedagógico adecuado a éste¹⁶⁰. Sin embargo, debido a la gran cantidad de posibilidades de presentación en pantalla que se han ido incorporando a los sistemas de autor, su aprendizaje va resultando cada vez más difícil para los profesores (los que no se han especializado en este tipo de tareas) y los resultados son cada vez más decepcionantes, especialmente desde el punto de vista de la presentación (si los comparamos con los programas multimedia que encontramos en el mercado, que, pese a que muchos sean de dudoso valor pedagógico, han acostumbrado al joven usuario a unas presentaciones realmente espectaculares), por lo que este uso del ordenador, que permite al profesor diseñar sus propios ejercicios de apoyo a sus clases, va desapareciendo. En nuestra opinión, sin embargo, este concepto sigue siendo válido para contenidos de presentación relativamente simple, como, por ejemplo, ejercicios de morfología o de corrección de la ortografía, o ejercicios que no requieren 'efectos especiales', que se basan simplemente en textos escritos, como podrían ser, por qué no, ejercicios de autoaprendizaje de la traducción.

La elaboración de módulos de apoyo al autotransmisión de las diferentes competencias que marcan nuestro campo requiere, en todo caso, una adaptación de la pedagogía al nuevo medio (no se trata de una implementación de cuadernos ejercicios o libros de texto tradicionales al ordenador), por lo que continua siendo necesaria la investigación pedagógica con el fin de optimizar nuestra didáctica adaptada a las 'Nuevas Tecnologías', especialmente para los contenidos que tienen relación con la formación de traductores e intérpretes¹⁶¹,

¹⁶⁰ Hay que evitar caer en la tentación de presentar como "ejercicios de traducción" aquellos que no van dirigidos a apoyar la adquisición de la competencia traductora, sino simplemente a copiar los típicos ejercicios dentro del aprendizaje de la lengua extranjera, ejercicios de 'vocabulario', de 'expresión escrita', de 'gramática' o de 'comprensión escrita', etc., disfrazados de ejercicios de traducción, pues descontextualizan la traducción e inducen al alumno a una visión falsa de lo que es el hecho de traducir, como ya apuntamos en otro lugar (ver Neunzig, 1994: 162-164).

¹⁶¹ Un concepto pedagógico adaptado al medio (partiendo de una revisión crítica de los programas existentes en su día en el mercado) ha sido propuesto, por ejemplo, por D. Ensinger y W. Neunzig que recopilan un catálogo de criterios para la elaboración de ejercicios autodidactas (en este caso de "lengua y cultura y sociedad para traductores"), derivadas de las tres interacciones esenciales de este proceso pedagógico: a) interacción usuario / alumno - ordenador (las instrucciones y el desarrollo de las tareas deben ser precisas y transparentes, la pantallas amenas para permitir una comunicación sin infortunios con el fin de que el estudiante se concentre en el contenido y no en la técnica; b) interacción profesor "virtual" – alumno (se deben prever las respuestas posibles del alumno y comentarlas de manera inteligente (sean correctas o no), para que el *feedback* lleve al estudiante a unas

aunque extrapolables a la ciencia pedagógica en general.¹⁶² Los estudios universitarios semipresenciales y a distancia por Intranet o Internet adquirirán gran importancia en el futuro más próximo, por lo que debemos estar preparados, desde el punto de vista conceptual, para utilizar el ordenador como “*virtual exercise book*”, “*virtual text book*”, “*virtual tutor*”, “*virtual teacher*”¹⁶³, “*virtual professor*” o “*virtual lecturer*” en “seminarios virtuales”, laboratorios

soluciones cognitivas y c) interacción programador / profesor – ordenador (los ejercicios deben adaptarse al objetivo pedagógico y no sobrecargar las pantallas desde el punto de vista tecnológico ni conceptual. (ver también: Kreutzer / Neunzig (1997: 67 – 71)

En el proyecto Dewin (D. Ensinger y W. Neunzig), que contiene una serie de módulos de autoaprendizaje de la Cultura y Sociedad alemana para alumnos adelantados (módulos de Historia, Política, Sociedad y Cultura), se han seguido rigurosamente los postulados (para más detalles ver Ensinger/ Neunzig, 1998; Ensinger, 1997 - en este último se presentan los resultados de la investigación en torno a la aceptación del ordenador como “profesor virtual” por parte de los alumnos).

¹⁶² Nuestra investigación pedagógica también trata del diseño de interfaces para la enseñanza por ordenador que respete criterios y objetivos didácticos (ver: Piqué, 1998; Fernández, 2000)

¹⁶³ Para ejemplarizar las reflexiones en torno al *input* pertinente en el caso, p. e., de un simulacro de clase (y de acuerdo con lo que exigimos en la primera parte de este trabajo sobre el procedimiento transparente de la investigación) transcribimos aquí casi literalmente la reflexiones conceptuales que expusimos en “Un estudio empírico-experimental en el marco de la enseñanza de la traducción” (Neunzig, 1997, en su traducción en Neunzig, 1999:48 – 52):

“Antes de plantearnos utilizar el ordenador (para estos fines), tenemos que preguntarnos si es posible simular una clase de traducción por lo menos en parte y si el ordenador es aceptado como un profesor experto por parte de los estudiantes y si éstos aprenden o por lo menos creen aprender algo con ayuda de este medio.

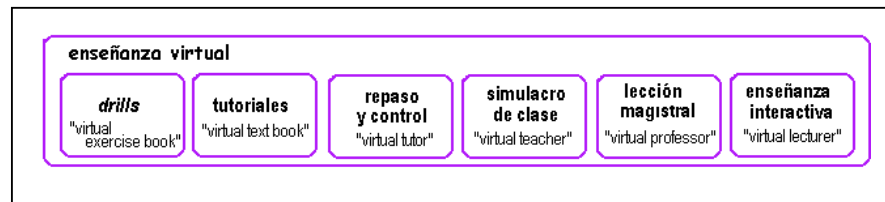
Lo que define al traductor no son estrictamente sus conocimientos en ciertas materias sino el dominio de unas habilidades o destrezas específicas que habitualmente se conocen como estrategias translatorias y que desde luego no deben entenderse como meras técnicas de traducción sino como un planteamiento global del proceso de traducción dividido posiblemente en partes o fases que se pueden “enseñar” separadamente. Partes de las competencias que definen al traductor - competencia lingüística en las lenguas de trabajo, la competencia documentativa, cultural y terminológica, conocimientos sobre un campo específico etc.- se pueden desarrollar apoyándose en el trabajo con ordenador, como ya ha sido demostrado en otro lugar. Por otra parte es obvio que el ordenador no pueda aportar prácticamente nada al desarrollo de lo que denominamos “intuición traslatoria”. Se puede, en mi opinión, llegar a simular - por lo menos parte de - una clase de traducción práctica respetando diversas premisas:

a) Dependencia del planteamiento teórico de la traducción: En nuestro campo “compiten” diferentes escuelas de traducción, y es lógico que un profesor que considere el texto en su totalidad como unidad de traslación y la traslación como un proceso intuitivo-lingüístico o bien otro que otorgue al texto original un papel de fuente de inspiración para reformularlo libremente en la lengua terminal, difícilmente podrá ver simulado su concepto por un ordenador. Solamente escuelas que parten del concepto didáctico del ‘learning by doing’ o bien que definen unidades didácticas de traducción limitadas y segmentables y profesan conceptos cognitivos del aprendizaje o funcionales de la traducción podrán aceptar el apoyo del ordenador para sus clases.

b) Dependencia del tipo de texto: En las clases de traducción se trata con toda clases de tipos de textos, pero es obvio que la traducción de textos con marcas literarias, ironía, elipsis, hipérbolos o estilísticamente muy complicados no llegan a poder segmentarse en unidades reducidas para ser tratadas por ordenador. En mi opinión, debemos trabajar con textos informativos de carácter general.

c) Dependencia de la necesidad de documentación: Una gran parte de las traducciones, especialmente en los campos técnico-científicos, requieren un amplio y largo trabajo documentativo lo que hace absurdo, hoy en día aún, planteamos la simulación de estas clases por ordenador; por ello, los textos a traducir deben tratar de temas generales que no

virtuales”, “cátedras virtuales” o hasta en “universidades virtuales” y estudiar en qué situaciones pedagógicas el aprendizaje multimedia ofrece ventajas y en qué situaciones se tendrá que seguir recurriendo al sistema presencial apoyado en otras ‘herramientas’ pedagógicas más ‘clásicos’ (libro, cuaderno de ejercicios, trabajo en grupo, discusiones moderadas, etc.), posiblemente en combinación con el ordenador.



2.2. La enseñanza multimedia *on-line*

La utilización de las posibilidades que ofrece la Red en la formación académica ha adquirido en los últimos, pocos años una importancia tal, que todo el mundo concuerda en señalar que en un futuro muy próximo, el sistema de enseñanza universitaria presencial habrá pasado a la historia¹⁶⁴, o bien en favor de la enseñanza semi-presencial, lo que los entendidos denominan *Mixed-Mode-Studies*, o bien de la enseñanza a distancia, que naturalmente representará un cambio sustancial en comparación con la tradicional que proponían Universidades como la UNED, la UOC o la Fernuniversität Hagen¹⁶⁵. No queremos aquí entrar en polémicas sobre la

requieran una profunda documentación. El simular por ordenador clases de traducción especializada o que requieren amplia documentación, sólo será posible, si en un futuro la búsqueda se realice casi sin excepciones *'on-line'*.

d) Dependencia de la finalidad del ejercicio: Cuando se trata de la adquisición de conocimientos, el ordenador, teóricamente, se puede utilizar de diferente forma en muchos momentos del proceso pedagógico - exposición del tema, preparación, repetición, dril, control de conocimientos etc. -, pero en nuestro caso nos encontramos otra vez limitados por el carácter mismo de lo que queremos simular. A mi parecer, el ejercicio simulado por ordenador no debe representar una unidad didáctica independiente sino que debe estar enmarcado en un proceso pedagógico más amplio, en el que el ejercicio represente, p.e., un punto de referencia conceptual y una introducción práctica a un texto que más tarde se tratará en toda su amplitud en clase.

¹⁶⁴ Un artículo de la revista informativa alemana “Der Spiegel” (29, 2000) dedicado al tema señala que en EEUU ya existen universidades completamente virtuales (University of Phoenix, Regents College) y que en Alemania la mayor parte de las universidades ofrecen parte de los estudios por Internet, cosa que una mayoría significativa de los estudiantes rechaza por faltarles los “social events” que representan las clases y los seminarios y por temer que el concepto vaya en detrimento de la calidad de la formación, como ya los expresaron en una huelga los alumnos del prestigioso Massachusetts Institute of Technology de Cambridge en primavera del año 2000. Además “Der Spiegel” apunta sobre los altos costes que representaría poner en red a todas las universidades alemanas (unos 130.000 millones de pesetas) y sobre los costes de producción de una hora lectiva (8,5 millones de pesetas), cifra esta última que, a nuestro entender, parece exagerada.

¹⁶⁵ La necesidad de ‘modernizar’ la enseñanza a distancia mediante la incorporación de “estudios virtuales” se refleja en la introducción a la página web de la *CiberUNED*: “De acuerdo con el proyecto CiberUNED de reciente

bondad de esta evolución hacia el *studiosus electronicus*, pero estamos convencidos de que nuestra obligación es prepararnos conceptual y pedagógicamente para esta situación, que en muchas áreas parece estar implantada y pertenecer inexorablemente a la realidad estudiantil (siempre que nos atengamos a las páginas web correspondientes), pero que en nuestro campo no se le da la importancia que le pertenece. A primera vista parece que volvamos a encontrarnos en el furgón de la cola y/o en el pelotón de los torpes, pero este 'retraso' se debe seguramente (pese a que contamos con las herramientas informáticas adecuadas) a que en traducción no se trata esencialmente de transmitir conocimientos declarativos (presentar y explicar), cosa que facilitaría mucho el *on-line teaching and learning*, sino del aprendizaje de conocimientos operativos (proponer y discutir caminos de solución), como ya se ha subrayado repetidas veces: en todo caso, no encontramos oferta mencionable ni, por ejemplo, en Alemania, ni en Francia, ni en Inglaterra, ni en España.¹⁶⁶

En este apartado no nos referiremos a la enseñanza de la aplicación de las herramientas de apoyo que ofrece Internet al traductor y que fueron descritas en el apartado sobre 'tradumática', un campo que obviamente pertenece a la formación de futuros traductores, ya que esta competencia es propia del traductor profesional. Nos referiremos aquí a la utilización de la red en apoyo a la adquisición de las demás subcompetencias que definen al traductor: la

implantación en esta Universidad, se ha apostado por la incorporación de herramientas que posibilitan la educación virtual como complemento a su modelo de enseñanza a distancia. Para ello se utiliza una herramienta de amplias posibilidades avalada por numerosas universidades de todo el mundo, que aporta principalmente la mayor y mejor comunicación entre todos los miembros de la comunidad universitaria, así como un mejor seguimiento de los alumnos y su aprendizaje. De esta manera se consigue paliar uno de los principales inconvenientes de la enseñanza a distancia tradicional y se enriquece el contenido de los materiales."

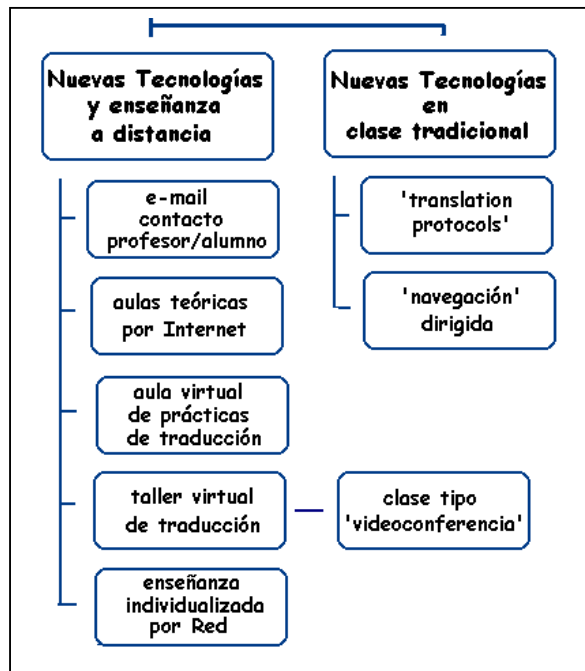
¹⁶⁶ Un repaso (no sistemático) por las páginas web de universidades a distancia o importantes centros de formación de traductores nos indica que prácticamente no existe una oferta para realizar estudios universitarios de traducción e interpretación (ni siquiera en parte) a distancia, ni, obviamente, *on-line*. No encontramos referencias ni en las universidades a distancia UNED (pese a ofrecer cantidad de "cursos virtuales"), ni en la UOC (pese a haber sido elegida 'mejor universidad a distancia' en 2001), ni en la Fernuniversität Hagen, ni tampoco en centros de reconocido prestigio, como p.e. Bruselas, Lyon, Germesheim, Saarbrücken (pese a tener una gran oferta de cursos virtuales recogida en la VISU, la *Virtuelle Saar-Universität*) o Heriot Watt de Edinburgo, que tiene su *Institute for Computer Based learning* con "*on-line teaching and learning*", pero no ofrece nada en traducción. Un "*Diploma in Translation*" (postgraduado) a distancia ofrece el *National Extension College* de la *Open University*, pero su metodología es muy tradicional: "Media and methods employed: Printed text, tutorial support". También la UNAM (Universidad Nacional Abierta de México) incluye cursos de traducción, pero sólo dentro de la carrera de Letras Modernas (Inglesas) para la que no ofrece, en contraposición a otras áreas, cursos de formación en línea: el material que se proporciona al estudiante "está constituido por guías generales, ensayos críticos, modelos de examen, bibliografías y antologías". La Universitat Oberta de Catalunya ha preparado un módulo de "teoría y práctica de la traducción" (catalán-español), coordinado por M. Presas, dentro de la licenciatura de filología catalana.

competencia lingüística, la comunicativa y cultural en las dos lenguas y, muy especialmente, la competencia de transferencia o competencia traslativa.

Teóricamente podemos distinguir diversas maneras de utilizar las 'Nuevas Tecnologías' en este sentido:

- a) para ampliar la oferta de programas de aprendizaje autónomo;
- b) para agilizar el contacto entre profesor y alumno;
- c) para organizar 'aulas virtuales';
- d) para individualizar la enseñanza;
- e) dentro de la clase presencial.

ad a) La red ofrece la posibilidad de implementar los programas de autoaprendizaje descritos en el apartado anterior en torno a la enseñanza *off-line* y con ello multiplicar la oferta que puede tener cualquier mediateca por muy completa que parezca. Dado que se trata del mismo material es obvio que aquí nos encontremos, desde el punto de vista conceptual y metodológico, ante la misma situación que la descrita en el apartado correspondiente.¹⁶⁷



ad b) Mediante Intranet o Internet podemos 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

¹⁶⁷ Como ya se ha dicho antes, la oferta de programas en CD-Rom (y consecuentemente, en Internet) para el autoaprendizaje de la traducción es limitadísima. El único programa que conocemos es TIGER (Translating Industrial German), que ofrece ahora múltiples combinaciones lingüísticas. Conceptualmente se trata de preparar textos a traducir mediante glosarios y explicaciones que se encuentran detrás de palabras resaltadas (*hot words*). Terminada la traducción, el alumno compara su versión con dos 'modelos' (traducción literal y traducción libre) y así va aprendiendo por imitación y autoregulación.

comentarios al respecto, poner en red los programas, dossiers y calificaciones¹⁶⁸, o hasta realizar los exámenes escritos y orales vía Internet, cosa que agradecerían los alumnos que no pueden asistir por razones, p.e., de encontrarse en el extranjero disfrutando de un intercambio Erasmus, Socrates, etc. Conceptualmente, estas aplicaciones no se distinguen de las intervenciones que suele hacer el profesor a lo largo de la formación de sus alumnos y no aportan ventajas esenciales (desde el punto de vista pedagógico) a la enseñanza, a excepción, naturalmente, de la comodidad que este medio supone para los alumnos y de la posibilidad de obtener una rápida respuesta del profesor a las propias propuestas del alumno (no necesitan pasar semanas hasta que el profesor ‘devuelva’ el trabajo corregido) que tan importante es en el aprendizaje, como bien nos mostraron los psicólogos y pedagogos conductistas (el famoso *feedback* contiguo o “respuesta inmediata”).

ad c) Cuando en este apartado hablamos de “aulas virtuales”¹⁶⁹ nos referimos a la recreación de un aula presencial con alumnos y profesores o conferenciantes, sean trabajos en grupo de los alumnos entre sí, clases magistrales o clases prácticas de traducción, sean coloquios o tertulias de tipo ‘mesa redonda’.

Los foros de debate entre alumnos de diferentes centros de formación de traductores responden a un concepto de autorregulación y representan un apoyo mutuo entre los estudiantes para aprovechar las mejores fuentes de documentación y la posibilidad de corrección lingüística. El trabajo *on-line* ayuda a resolver problemas de comprensión y de terminología, simulando los foros de debate entre traductores profesionales, de los que Mari

¹⁶⁸ En nuestra facultad, por ejemplo, los profesores disponen de una interfaz que les permite poner en Intranet toda clase de información para sus alumnos (programa, bibliografía, evaluación, enlaces), con lo que se ahorra esencialmente tiempo e innumerables fotocopias: <http://www.fti.uab.es/rpiqueh/assignatures/>.

¹⁶⁹ Muchas asignaturas se imparten, en efecto, esencialmente por Intranet o Internet, formando así el núcleo de las ‘universidades virtuales’. La Universitat Oberta de Catalunya (www.uoc.edu) define su “Campus virtual” como “un conjunto de funciones que hacen posible la interacción entre los colectivos que componen la universidad sin necesidad de coincidir en espacio y tiempo”, en el que “mediante el correo electrónico el estudiante se puede poner en contacto con los tutores y consultores, participar en coloquios, junto con otros compañeros de curso, o hacer gestiones académicas”. En el proyecto ‘Intercampus’ se han puesto de acuerdo todas las universidades catalanas para ofrecer una gran cantidad de asignaturas ‘de campus’ (o de libre elección) no presenciales, con el fin de “superar les barreres de l'espai i el temps per a la formació en els continguts de les assignatures; seguir el curs de les assignatures de forma personalitzada, i en el lloc i en el moment que s'adaptin millor a les seves circumstàncies; possibilitar i assegurar la transmissió de la informació; permetre un sistema de comunicació professor/estudiant mitjançant el correu electrònic (tutories electròniques).” Intercampus ofrece asignaturas de, p.e., “Aplicació didàctica de les tecnologies de la informació i la comunicació; Art contemporani; Ciutadania i gènere Comunicació de qualitat i prosocialitat; Econòmica ecològica; Eines telemàtiques aplicades a la formació, etc., pero ninguna dedicada a la formación de traductores: <http://www.catcampus.org/frame.htm>.

Pepa Palomero del Instituto Cervantes destaca en una intervención en el marco de una mesa redonda con motivo del XVIII Congreso Aesla en Barcelona en mayo del 2000: “Tantos los foros de debate basados en la MM (*WWW*), como los que utilizan como medio el correo electrónico (listas de distribución y grupos de noticias) han puesto de moda algo poco frecuente en los gremios profesionales: el planteamiento público de las dudas de traducción (y de ortotipografía) y el intento de solución de estas dudas. Un traductor expone un problema y los contertulios responden – con sorprendente rapidez – a la cuestión; en algunos casos los turnos de réplica convierten estos foros en auténticos talleres de trabajo.” Desde el punto de vista de la enseñanza sería interesante que los foros de estudiantes fueran supervisados por profesores especialistas en este tipo de didáctica¹⁷⁰, que se responsabilizaran de moderar, orientar, comentar y matizar la discusión abierta a todos los interesados en cualquier lugar.

Los foros supervisados que podríamos llamar de tipo “clase práctica de traducción” o “talleres virtuales de traducción” utilizan Internet para organizar una especie de ‘chat’ de intercambio didáctico potencialmente de gran resonancia, pues cualquier alumno o interesado puede intervenir desde cualquier lugar y aprovecharse de los conocimientos de un buen pedagogo, sin que sea necesario haberse apuntado a un curso o asistir a una clase presencial. Estos foros, siempre y cuando estén moderados y dirigidos por profesores con experiencia, representan un simulacro de una clase de traducción en tiempo real, sólo que “a la hora de la clase, los profesores entrarán en el TVT (taller virtual de traducción) y pondrán en común las traducciones de los alumnos, exactamente igual que hacen en la universidad, pero por escrito y a distancia”, como reza la página introductoria del “taller virtual de traducción” del Instituto Cervantes (http://cvc.cervantes.es/aula/el_atril/tvt/).¹⁷¹

¹⁷⁰ Conceptualmente se trata de una ‘puesta al día’ (aprovechando la gran ventaja que proporciona el diálogo tipo “chat”) de los muchos proyectos que nacieron de la conjunción que supuso la puesta en marcha de los programas europeos de redes interuniversitarias (Erasmus, Comet, etc.) junto a la divulgación general del uso del e-mail, proyectos que apuntaban a acercar contenidos y didácticas y a aprovecharse de las ventajas y los puntos fuertes de cada centro de formación. Así, por ejemplo, algunos profesores de la Facultad de Traducción de la UAB participaron en el proyecto TRADUTEC de enseñanza de la traducción especializada (Neunzig/Santamaria, 1994) en el que profesores diferentes universidades europeas diseñaron “Seminarios de Traducción Especializada” conjuntos, en los que los alumnos se apoyaban mutuamente (por e-mail) en diversas fases del proceso de aprendizaje (contrastar hipótesis en torno a la comprensión, comentar las decisiones terminológicas, revisión del texto final con comentarios, etc.).

¹⁷¹ El mismo Instituto Cervantes ofrece su *Atril del traductor* que refleja otra filosofía: no quiere ser un foro de debate como el “taller”, sino, más tradicional, una corrección de errores de traducción, cosa que nos parece apropiada para principiantes, pero discutible para “profesores y profesionales” (la dirección de este servicio gratuito es: (http://cvc.cervantes.es/aula/el_atril/apt/). El texto de presentación reza:

“El Centro Virtual Cervantes lo invita a participar en *El atril del traductor*, un aula virtual de traducción donde estudiantes, profesores y profesionales podrán ampliar su formación y sus conocimientos sobre la

Si estos foros de debate se llevan a cabo en forma de coloquios o tertulias (o en forma de 'mesa redonda', si se incorpora el vídeo) en las que participan destacados traductólogos y profesionales, las posibilidades que ofrece la red los hacen asequibles a un gran número de contertulios y/o interesados que pueden aprovecharse de los conocimientos de los expertos¹⁷², pero que, por otra parte, resultan difíciles de organizar, ya que el concepto requiere que se reúnan todos los contertulios a la misma hora y se centren en un tema. Por ello parece más interesante (desde el punto de vista práctico) aprovecharse de la red para divulgar a gran escala lecciones magistrales o conferencias de doctos ponentes sin que éstos necesiten desplazarse, pues se trataría meramente de filmarles mientras están pronunciando sus elucubraciones y transmitir las imágenes y el audio por Internet o hasta grabarlas e implementarlas en la red para cualquier usuario interesado, ya que se trata de aulas de mera exposición y no interactivas, con lo que el aprendizaje es meramente pasivo. La gran ventaja

traducción y la interpretación. *El atril del traductor* está pensado para los estudiantes universitarios que trabajan con traducciones francés-español o español-francés (...) *El atril no sustituye nunca las clases de traducción de la universidad. Sólo es un conjunto de ayudas en el proceso de aprendizaje de la traducción.*"

La frase que hemos subrayado nos parece de suma relevancia y constituye un ejemplo a seguir para toda oferta de autoaprendizaje, cosa que en la gran mayoría de casos parecidos se omite en pro de una publicidad que nunca podrá cumplirse y que vocea eslóganes del tipo: "aprenda el alemán sin esfuerzo alguno", "aprenda a traducir en 15 lecciones", etc.

En el *Aula de prácticas de traducción* se presentan frases breves ("frases de la semana"), fuera de contexto, con dificultades específicas de la traducción francés (o portugués)-español y español-francés, que el alumno deberá contextualizar y traducir, propuesta que será comentada ("pizarra") por el profesor del Aula de la manera más tradicional. Ejemplo de "frase de la semana": *Je suis convaincu qu'elle fera pour toi tout ce qu'elle pourra*. Ejemplo de "pizarra": Contextualización: Recomendación para un posible trabajo. Traducción: Estoy convencido de que hara por ti todo lo posible. Traductor: XYZ. Su correo electrónico: XY. Su universidad o centro de estudios: Ohio State University. Observaciones del profesor: Contextualización poco clara. ¡Ojo a los detalles! "Recomendación" y "hará" deben llevar tilde. El original "*tout ce qu'elle pourra*" está perfectamente personalizado; la traducción propuesta "todo lo posible" es, por el contrario, general."

¹⁷² Conceptualmente no se dan diferencias con mesas redondas, tertulias o coloquios tradicionales (salvo, claro, en la posibilidad de participar desde lugares muy alejados), pero si nos atenemos al resumen que hace Jonathan Hine de la Universidad de Virginia en su participación en el "First On-Line Colloquim on Translation" parece que este tipo de divulgación comporta ventajas sustanciales. El coloquio, organizado y moderado durante todo el mes de marzo de 1997 por el profesor Séan Golden, en su tiempo decano de la Facultad de Traducción de la Universidad Autónoma, en el que participaron como ponentes los profesores Doug Robinson y Antony Pym, amén de 160 contertulios de 35 países, versó sobre el tema de la transferencia intercultural y aprovechó las posibilidades de establecer links de hipertexto propias de Internet. Jonathan Hine subraya: "This has been an experiment that we should have to learn from. (...) Live colloquia (in physical halls) are often sleepy affairs, sometimes enlivened by an occasional curmudgeon, but often poorly understood because someone mumbles, another gets on his soap-box, while a third repeats the question that we just answered. (...) The best description I have for what you achieved with Doug, Anthony and Michael was this: I sat in a room with almost 200 other interested people. Everyone could hear every word that everyone else said" (Una transcripción de las aportaciones más interesantes de este coloquio las encontramos en: First On-line International Colloquim, 1998).

de este concepto es, pues, la posibilidad de acceso a la información a un amplio público desde todos los lugares del planeta, concepto crucial en la filosofía de Internet.

La misma tecnología de tipo videoconferencia podría aplicarse simplemente para sustituir la presencia del profesor en el aula en el caso de que se trate de clases magistrales (como, por ejemplo, en ciertas asignaturas teóricas: teoría de la traducción, lingüística, documentación, etc.), con lo que el profesor llegaría a más alumnos de los que suelen asistir a las clases presenciales.¹⁷³ Interesante también parece ser organizar clases ‘normales’ en tiempo real (p.e., de lengua o traducción) vía videoconferencia en las que las aportaciones del profesor y de los alumnos y la interacción pedagógica fueran recogida y transmitidas por la red, pero aquí vemos más desventajas que ventajas (salvo para casos muy concretos, como podría ser la posibilidad de ‘asistir’ a clase por parte de alumnos con algún impedimento), ya que por muy abierto que sea el acceso, el número de alumnos de una clase, p.e., de práctica de la traducción o de lengua, debe seguir limitado por motivos pedagógicos, con lo que el uso de esta nueva tecnología solamente supondría trabajo adicional. Hay, sin embargo, un campo de aplicación de esta tecnología que, a nuestro parecer, sí parece aportar ventajas y, para ello, nos apoyamos en la siguiente reflexión: el mundo de la traducción es extremadamente amplio, por un lado por la enorme cantidad de especialidades y especializaciones posible, y por el otro, por número casi ilimitado de lenguas de y a las que se traduce. Ahora bien, por muy grande que sea la oferta, por ejemplo, lingüística de un centro presencial, habrá muchas lenguas que, pese a que son de relevancia social, por razones de coste no podrán tener cabida en la formación presencial.¹⁷⁴ La incorporación de una lengua a la carrera de traducción en una cierta facultad acarrea unos gastos que no son justificables ni por necesidades sociales, ni por el interés del alumnado: incorporar, por ejemplo, el finés o el danés en una facultad como la de Barcelona no resulta viable desde el punto de vista económico, aunque la sociedad española necesite un cierto número, limitado, de profesionales en este área. Clases como la que muestra la foto adjunta¹⁷⁵ a la larga no son

¹⁷³ No queremos con ello ‘echar una mano’ a los políticos que ya deslumbran la posibilidad de ahorrarse profesorado, creemos firmemente en el ‘evento social’ imprescindible para una buena formación.

¹⁷⁴ La Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Barcelona, el mayor (y mejor) centro de formación de traductores en España, ofrece dos lenguas maternas (catalán y español) y 9 lenguas extranjeras (alemán, árabe, chino, francés, inglés, italiano, japonés, portugués y ruso), a las que se unirá en breve el griego y el polaco, pero no ve la posibilidad de ofrecer ni siquiera todas las lenguas de la Unión Europea actual. Esta carencia se suple hoy en día mediante programas de intercambio que resultan ser insuficientes pues falta el refuerzo en la universidad de origen.

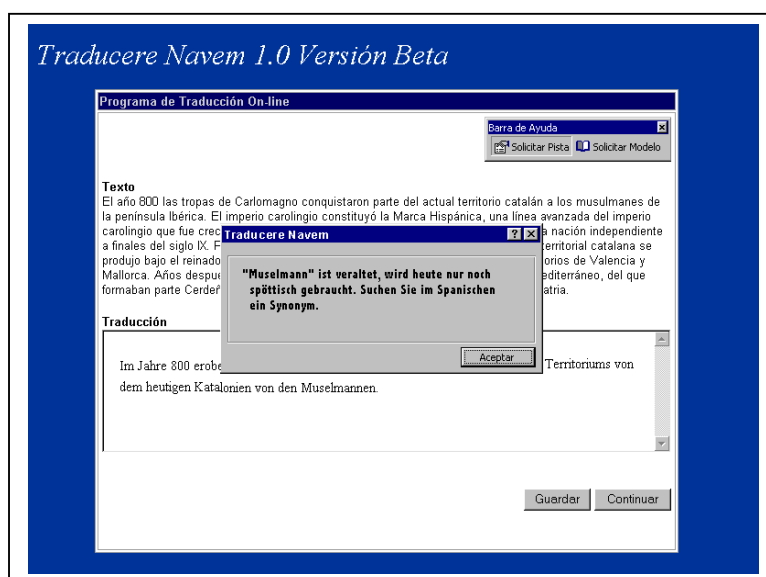
¹⁷⁵ Foto retirada de “Der Spiegel” 29, 2000.

justificables desde planteamientos de coste social, pero podríamos pensar en utilizar la tecnología (de la que parece ya dispone el aula que muestra la foto) para abrir la posibilidad a alumnos o grupos de alumnos en otros lugares que se interesen por la materia a asistir a dichas clases. Si se creara a nivel de las



facultades de traducción del Estado una red que ofreciera cursos o estudios virtuales en, por ejemplo, una lengua minoritaria o 'exótica', entonces sí que se podría reunir un alumnado suficiente que justificara los gastos y que cubriera, a la larga, la demanda social. Además, el concepto no requiere que el profesorado competente se desplace a la Península, podría perfectamente dictar sus clases desde sus lugares de origen. Lo mismo cabe decir de cursos virtuales de traducción especializada o especializaciones de la traducción: se podrían, por ejemplo, ofrecer a distancia cursos de "localización de *software*" o de "*copywriting*" (es decir, traducción de slogans y textos publicitarios), sin duda interesantes para un reducido grupo de alumnos. Otro campo de aplicación serían todos aquellos cursos de formación 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 se trata en ningún caso simplemente de copiar lo que se hace en clases presenciales y enviarlo por red a los desprevenidos usuarios.

ad d) Sin embargo, la nueva tecnología nos ha puesto a disposición una herramienta informática que abrirá, posiblemente, un nuevo camino pedagógico (y de investigación) en el campo de la formación de traductores: se trata de programas que permiten la enseñanza individualizada por la red, es decir, permiten observar los comportamientos del



traductor (o alumno) durante el proceso de producción de la traducción y registra todas las modificaciones, los tiempos (pausas incluidas) y las búsquedas informáticas realizadas, registra, pues, de manera invisible para el alumno, todos los pasos que va haciendo, correcciones, consultas documentales, modificaciones, etc., en un fichero aparte, que hemos denominado *Translation Protocol* (TP) y que asegura un seguimiento de la progresión individual. Además hay programas que permiten al profesor, de manera similar a lo que se hace en los laboratorios de idiomas o en las aulas de formación de intérpretes, ‘espíar’ (desde su propio ordenador) al alumno mientras éste traduce y, si fuera necesario, ponerse en contacto con él, enviándole mensajes de refuerzo, reprobación, corrección, información, etc., es decir, ofrecerle un *feedback* pedagógico (ver gráfico), cosa que lo convierte en una herramienta nueva y potencialmente importante para el proceso de formación. Este *feedback* ‘on-line’ puede ser utilizado por el profesor para la enseñanza individualizada e interactiva, sea en un aula preparada a tal fin¹⁷⁶, pues permite acceder separadamente a cada ordenador y comentar, corregir, matizar las propuestas de un sólo alumno, parecido a lo que ocurre en el aula de interpretación o en un laboratorio de idiomas, sea para la enseñanza a distancia *on-line* con uno o más alumnos¹⁷⁷ que trabajan en su entorno natural mientras son ‘observados’ y guiados por el profesor. La gran ventaja teórica que nos ofrece esta nueva herramienta es la posibilidad de acceder directamente al momento en que se empiezan a generar los errores y enmendarlos *ipso-facto* (*feedback* contiguo), con lo que la intervención del profesor ganaría en efectividad.

Los registros de las traducciones con el correspondiente ‘diálogo pedagógico’, como también los registros del trabajo de traductores profesionales, lo que hemos denominado ‘*Translation Protocols*’, tienen también una aplicación didáctica parecida a los *TAPs* (*think aloud protocols*): pueden ser utilizados en clase presencial o consultados por los alumnos que aprenderán de los errores propios y ajenos o imitarán procedimientos que llevan a buenas soluciones.

ad e) La clase presencial es también el lugar donde formar a nuestros alumnos a utilizar de manera responsable las ‘Nuevas Tecnologías’, es decir, donde enseñar a utilizar pedagógicamente los recursos de la Red como parte esencial de todas las asignaturas de

¹⁷⁶ En la biblioteca de Humanidades de la Universidad Autónoma de Barcelona tenemos un aula multimedia que incluye 20 ordenadores para los alumnos, un ordenador central desde el cual el profesor podría ‘espíar’ y acceder directamente a la pantalla de los alumnos, proyectores y demás artilugios informáticos para la enseñanza.

traducción especializada, donde enseñar a los alumnos a hacer un uso ‘inteligente’ de los mismos (como fuente de economizar esfuerzos, optimizar la traducción y, con ello, evitar los errores típicos de los alumnos no experimentados), lo que podríamos denominar ‘*navegación dirigida*’. Se trata de ‘descondicionar’ a los alumnos que están convencidos de que las ‘Nuevas Tecnologías’ son una ‘panacea’ que soluciona los problemas que presenta la traducción y de enseñar a ‘navegar’ a partir de hipótesis, de lo que se espera encontrar en las búsquedas en Internet, con el fin de que utilicen este nuevo medio sólo en los casos de que éste aporte alguna ventaja sobre las ‘Tecnologías Tradicionales’.¹⁷⁸ Parece lógico que tengamos que desarrollar una pedagogía adecuada a este nuevo instrumento, es decir, que la investigación traductológica se ocupe de recopilar los datos suficientes que nos permitan considerar con la seguridad necesaria la aplicación de esta nueva oferta pedagógica.

3. En la investigación traductológica

La ciencia moderna no sería concebible sin el apoyo que ofrece el ordenador en el campo de la simulación virtual y de la recopilación y la gestión de enormes cantidades de datos y, en últimos tiempos, en la discusión y la divulgación de los resultados científicos.¹⁷⁹ En nuestro campo, la utilización del ordenador con fines investigadores es también relativamente reciente, sólo a principios de los noventa encontramos los primeros conatos de realizar un análisis de *corpus* de traducciones (recopilación de datos) y ya muy entrados los noventa se empezó a utilizarlo como instrumento de obtención y de registro de datos sobre el proceso traductor. Prácticamente sin explotar todavía es la utilización del ordenador como medio de estandarizar *input* y *feedback* pedagógico, cosa que desde algunos años vamos proponiendo

¹⁷⁷ No se trata de convertir al profesor universitario en un “teleprofe” que recibe a los alumnos previa llamada (ver El PAIS del 13 de noviembre de 2000), pensamos aquí más bien en una oferta que sustituya la tradicional ‘atención a los alumnos’ que muchas veces se convierte en clases particulares.

¹⁷⁸ El autor del presente trabajo presentó una primera aproximación a su concepto pedagógico en abril de 2001 en Lisboa en el marco del seminario “Didáctica da Tradução e Novas Tecnologias” que aquí no podemos ampliar.

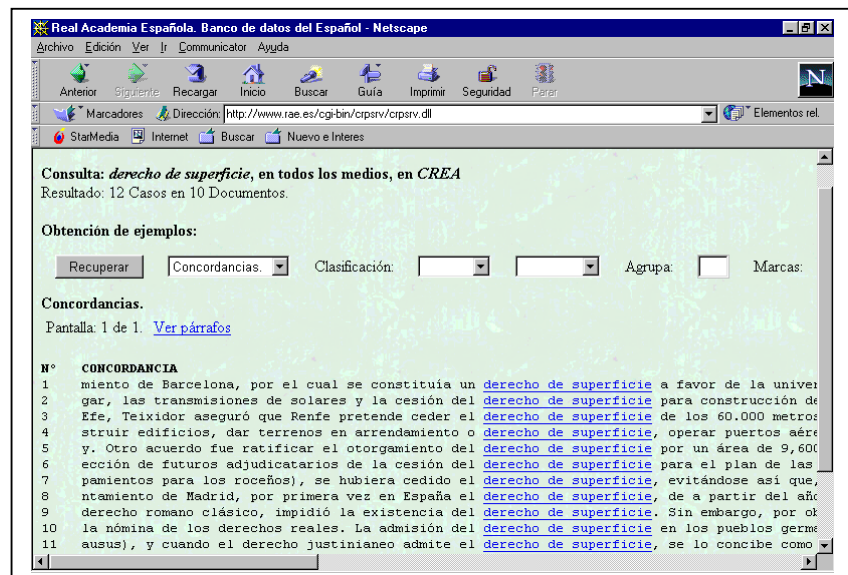
¹⁷⁹ En la investigación traductológica se aplican, p.e., programas estadísticos como el SPSS y ya se empiezan a publicar las primeras revistas electrónicas, esencialmente foros de debate e información (en España conocemos, p.e., *El trujamán* (del Instituto Cervantes con artículos diarios sobre la traducción, [Http://cvc.cervantes.es/trujaman](http://cvc.cervantes.es/trujaman)), *Puntoycoma*: europa.eu.int/comm/translation/bulletins/puntoycoma/numeros.html de la Unión Europea o *Apuntes* (del círculo de traductores, <http://www.el-castellano/apuntes.html>). El Departamento de Traducción de la UAB está preparando una versión electrónica de su revista *Quaderns* (*Quaderns de Tradumàtica*), dedicada esencialmente a la difusión de resultados de especial relevancia para el mundo profesional.

en diferentes ocasiones, pues este medio nos permite controlar ciertas variables de difícil control si se utilizan otros instrumentos.

3.1. Análisis de corpus

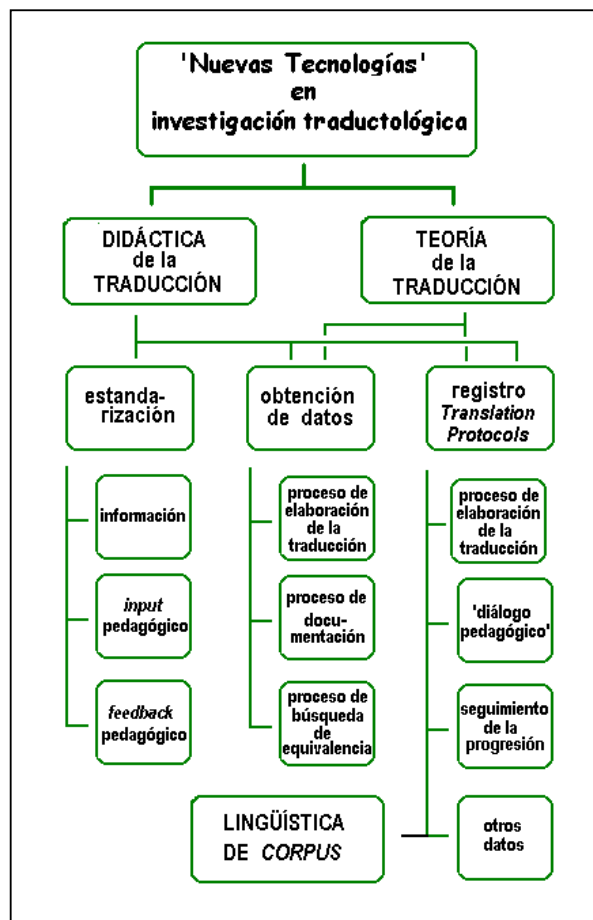
La lingüística de corpus utiliza programas informáticos que analizan gran cantidad de textos con el fin de detectar, p.e., frecuencias de uso, colocaciones, pero también ofrece la posibilidad de visualizar las concordancias: adaptada a nuestro campo de investigación, parece ser una respuesta 'científica' para todos aquellos teóricos que, como Holmes o Toury, rechazan la introspección o la teoretización como método para llegar a las 'verdades' en traductología, siempre, claro, en el marco de los estudios descriptivos de la traducción. El gráfico muestra una consulta en el corpus de la Real Academia Española (rae.es) que aún está en fase de desarrollo, pero que parece responder a las exigencias de los investigadores. Este corpus se puede utilizar también en clase para mostrar a los estudiantes las posibilidades de documentación que ofrece. Patricia Rodríguez (2000: 10) enumera las ventajas del trabajo con corpora: "Corpus-based observations are intrinsically more verifiable than introspective based judgements; frequency-based data cannot be accurately recovered through introspection; a corpus provides the basis of a much more systematic approach to the analysis of language in terms of the objective verification of results; (...)".¹⁸⁰

Conceptualmente, podemos distinguir tres tipos de corpus que tienen mayor relevancia en nuestro campo, ateniéndonos a la terminología de Mona Baker: corpus paralelos, corpus multilingües y corpus comparables. El análisis contrastivo (es decir, entre un par de



¹⁸⁰ P. Rodríguez (2000) recopila el *status quo* de la investigación traductológica con corpora.

lenguas) de corpus paralelos, que están constituidos por textos en lengua original y sus traducciones a otras lenguas, nos ofrece la posibilidad de encontrar tendencias o 'reglas' generales para la traducción entre dos lenguas, amén de servir como fuente para lexicógrafos, terminólogos y programadores de sistemas de traducción asistida y automática. Metodológicamente nos encontramos aquí ante uno de los problemas más típicos de nuestra investigación, el de definir el 'universo' a analizar del que se tomará una muestra, es decir, determinar qué traducciones formarán parte del corpus paralelo (para simplificarlo: hay que decidirse si sólo se incluirán traducciones de ilustres e ínclitos traductores cual Giovanni Pontiero o si el corpus deberá reflejar la realidad de la traducción, incluyendo traducciones más 'normalitas'). Un corpus multilingüe contiene compilaciones de textos



parecidos (es decir, diseñados y recopilados con los mismos criterios) en diferentes lenguas, lo que tiene la ventaja de que podemos observar las lenguas en su entorno natural, algo muy interesante para la enseñanza de las lenguas y en el campo de la terminología¹⁸¹ y la lingüística comparada. Más interesante para la traductología parecen ser los corpus comparables que recogen textos originales de un cierto ámbito y textos traducidos (no traducciones de los textos originales) de las mismas características para compararlos entre sí y descubrir la "very nature of translation" (Kenny, 1998:53)¹⁸², aunque, en nuestra opinión, los

¹⁸¹ Así, una memoria de fin de carrera que se está llevando a cabo en nuestra facultad utiliza *corpus* recopilados a tal efecto para analizar el uso real de la terminología en teoría y didáctica de la traducción en España.

¹⁸² Como era de esperar, se encuentran diferencias entre textos originales y textos traducidos que arrojan resultados que parecen apoyar hipótesis contrapuestas. Kenny (2000: 52) menciona el trabajo de Laviosa-Braithwaite (1996) que descubre que textos traducidos tienen menos densidad léxica y utilizan frases más cortas que originales, lo que parece apoyar la '*simplification hypothesis*'. En contraposición, el estudio de Baker (1997) descubre en traducciones un número desproporcionado de vocabulario explicativo y más conyunciones, lo que apoya su '*explicitation hypothesis*'.

casos menos frecuentes y los problemas más “fuera de lo corriente” resultan ser lo más interesante de la “very nature of translation”. En todo caso, el uso de corpora es, sin duda, muy útil en la didáctica de la traducción, pues son una herramienta fácil de manejar para encontrar fraseología en contexto en lenguajes especializados, cosa que no suelen ofrecer los diccionarios.¹⁸³

3.2. Registro del proceso de traducción escrito

Era, hasta hace unos años, práctica común entre los traductores escribir a mano la primera versión de sus traducciones para luego, después de una revisión, pasarlas en limpio con la máquina de escribir. En caso de que se tratara de una publicación, el traductor (especialmente el literario) o un corrector de estilo recibía las galeradas para la revisión definitiva. También los propios autores solían hacerlo de la misma manera. Para analizar el proceso de creación literaria, la investigación se ha volcado en este material, que permite observar las modificaciones que se van realizando sucesivamente y con ello acceder indirectamente al proceso de creación literaria. Existen gran cantidad de obras comentadas que utilizan esta metodología analítica, como la edición crítica de la obra de Salvador Espriu comentada por Miguel Edo (1997), por citar alguna destacada.

La traductología, que sepamos, no ha dado mucha importancia a esta fuente de recopilación de datos¹⁸⁴. Esta falta relativa de interés por parte de nuestra ciencia tiene diferentes motivos: los traductores no se guardan las diversas versiones de sus traducciones por el simple hecho de que no ven interés alguno en guardar esa gran cantidad de papeles o bien, y es mera especulación de nuestra parte, porque al optar por un cambio o una modificación están convencidos de que la nueva solución es mejor o más válida que la que tenían, con lo que aquella pierde toda razón de existir. Además, desde hace algunos años, la gran mayoría de los traductores traducen directamente al ordenador (aunque siguen existiendo, especialmente

¹⁸³ Para informarse sobre el uso didáctico de corpus de textos consultar la página de “Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori. Università di Bologna”: CULT, *Corpus use and Learning to Translate* (<http://www.sslmit.unibo.it/cult2k>).

¹⁸⁴ En la antigua EUTI de la UAB existía un proyecto promovido por el profesor y traductor Francesc Parcerisas de crear, en colaboración con las editoriales más prestigiosas, una especie de hemeroteca de galeradas revisadas por importantes traductores que iba a servir de fuente documental para futuras investigaciones. Lamentablemente, este proyecto no llegó a concretizarse por problemas de personal administrativo y –lo que resultó decisivo– por falta de espacio.

entre los traductores de prosa y poesía, aquellos que, por tradición, costumbre o carácter, prefieren escribir a mano, afirmando que existe una vía directa entre el cerebro y la punta del lápiz). Las correcciones o modificaciones realizadas directamente en el ordenador no aparecen, con lo que se pierde todo rastro del proceso traductor.

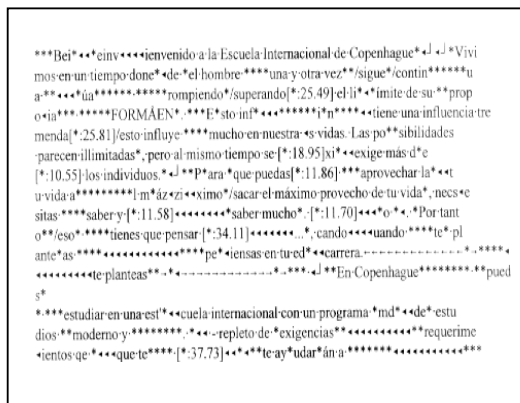
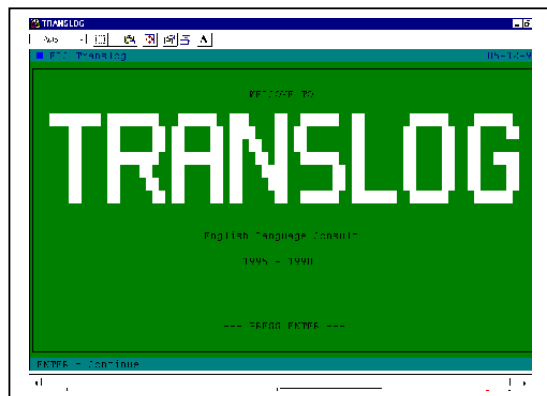
Proponemos aprovecharnos de esta práctica común entre los traductores y grabar todo el proceso de traducción (p.e., el proceso de una traducción literaria) para un posterior análisis de la elaboración de la traducción y repetimos aquí la propuesta que hemos planteado en otras ocasiones: se deberían desarrollar programas que guardasen automáticamente cada x horas el *status quo* de la traducción y luego que contrastasen automáticamente las diferentes versiones indicando (p.e. con colores) las modificaciones que el traductor ha realizado entre versión y versión, lo que posibilitaría un estudio longitudinal del todo el proceso de la elaboración de la traducción literaria hasta la versión definitiva (cosa que técnicamente no parece ser muy difícil, según nos informó el profesor de informática de nuestra facultad).

Para el estudio experimental del proceso de la traducción resulta ser más adecuada la posibilidad de registrar paso a paso, letra por letra todo lo que el traductor va haciendo en el ordenador mientras va traduciendo, cosa que denominamos "Translation Protocol" y que nos permitiría un acceso simple (mucho más simple y exhaustivo que el análisis de galeradas) y no distorsionado (los datos se recopilan en el medio natural del traductor) a una parte del proceso de traducción, a la que ahora se procura acceder mediante los *think aloud protocols*, con los problemas de validez que, como hemos visto, comporta su utilización en traductología.¹⁸⁵

La Universidad Handelshøjskolen de Copenhague ha desarrollado un programa – Translog - que permite grabar (cual vídeo) el proceso de escritura letra a letra, indica las pausas que se han hecho y puede ofrecer las distintas versiones después de un cierto intervalo de tiempo. En nuestra opinión, este programa, aunque aporta importantes ventajas y es, sin duda, pionero en nuestro campo, resulta poco 'realista', pues no esconde de que se trata de una traducción en el marco de un experimento y, además, está escrito en MS-DOS, por lo que no ofrece acceso ni registra consultas *on-line* a Internet o CD-Rom. Los gráficos muestran la

¹⁸⁵ Los *translation protocols* no tienen validez para el seguimiento del proceso de la traducción literaria por ser un proceso holístico en el que la unidad de traducción es el texto completo no segmentable para la aplicación de esta metodología.

pantalla de presentación y un ejemplo del protocolo de registro, donde se puede intuir la dificultad que representa el análisis.¹⁸⁶



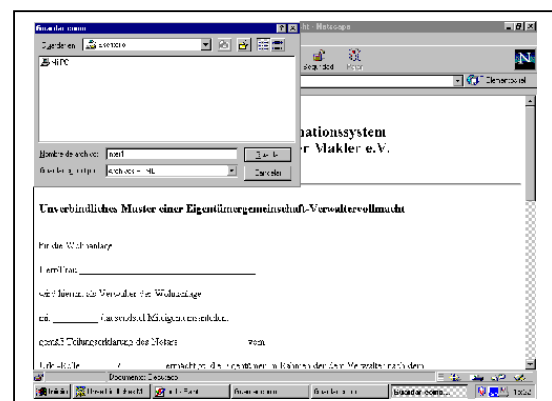
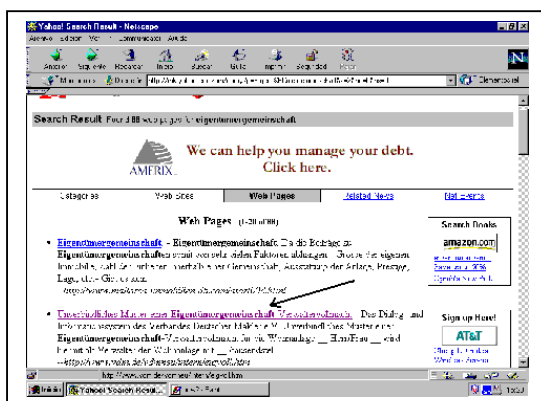
Para compensar estas deficiencias, en el proyecto Pacte de la Facultad de Traducción e Interpretación trabajamos con una adaptación a nuestros fines del programa Proxy, que sí permite trabajar con el entorno natural del traductor (Word, Wordperfect, etc.), con lo que se asegura la validez ecológica o situacional, pues los probandos no saben siquiera que se encuentran sometidos a un experimento, y además permite registrar cada uno de los pasos que se hacen al traducir y también las consultas *on-line*. Estos registros pueden recrear en pantalla todo el proceso en tiempo real o acelerado (posibilidad que también ofrece Translog), lo que permite su análisis exhaustivo y detallista. Proxy, sin embargo, no ofrece (todavía) la posibilidad que ofrece *Translog* de analizar automáticamente tiempos de traducción y pausas y presentar cada cierto tiempo el estado de la traducción, pero, según nos han informado, no hay dificultad alguna de realizar paralelamente los dos registros y aprovecharse de las ventajas de ambos programas.

Desde el punto de vista de la investigación didáctica, el registro de los *outputs* traductores de los alumnos a lo largo de un cierto tiempo nos permitirá realizar un seguimiento de su progresión y analizar la adquisición de las diversas competencias que definen al traductor.

¹⁸⁶ Informaciones recientes desde Copenhague aseguran que se está trabajando en una versión Windows de Translog, pero que, por razones éticas, se sigue sin querer esconder a los sujetos de que se trata de un experimento.

3.3. Registro del proceso de documentación y búsqueda terminológica

Una buena estrategia de documentación forma, sin lugar a dudas, parte de la competencia traductora y justamente este campo ha constituido uno de los principales objetivos de análisis en el marco de la investigación empírica, para lo que ésta se sirvió del método de la entrevista y, esencialmente, de los TAPs, pues el proceso de documentación parece ser paradigmático para observar la aplicación de estrategias cognitivas (“The part of information processes which takes place in working memory, i.e. which is the focus of conscious attention, is accessible to verbalization”, Baker, 1998: 299). No queremos restar importancia a este instrumento de recopilación de datos, como venimos diciendo, pero insistimos que el traductor, especialmente el traductor con larga experiencia que utiliza el ordenador como herramienta de trabajo – con todas las posibilidades de documentación *on-line* que ofrece – posiblemente haya desarrollado unas estrategias de documentación casi automatizadas, a las que difícilmente se tiene acceso por vía cognitiva. Por ello estas estrategias quedan ocultas al investigador



que utiliza métodos retrospectivos o introspectivos, pero que pueden resultar de sumo interés para la traductología en general y especialmente para la didáctica de la traducción. Aquí se nos ofrece la posibilidad de acceder a estos datos registrando en el ordenador paso a paso toda la documentación por Internet o en CD-Rom que aprovecha el traductor y esclarecer si existen estrategias o, mejor dicho, tácticas, sistematizables cuando se utiliza este nuevo

acceso a la documentación. Resaltamos, pero, que en este punto el ordenador debe ser un instrumento más en nuestro objetivo investigador. Un ejemplo de una secuencia de un registro de documentación nos lo ofrecen los gráficos adjuntos. El traductor que se paró durante su traducción en el término 'Ley de Propiedad Horizontal', va a Internet, busca la palabra clave 'Eigentümergeinschaft', elige una Web informativa, encuentra la palabra buscada y otras que necesitará a lo largo de la traducción, por lo que graba toda la página para posteriores consultas. El sujeto, un estudiante destacado de 4º año de carrera (seminario de traducción especializada B español-alemán y en el que regularmente trabajamos con acceso a Internet) nos muestra así su competencia de documentación.

3.4. Estandarización de *input* y *feedback* pedagógicos

En el marco de la investigación didáctica, uno de los grandes problemas que se nos plantea es el de estandarizar la información (*input* pedagógico) y las repuestas del profesor (*feedback* pedagógico) para poder controlar su influencia en los resultados obtenidos, lo que, en cierto grado, nos permite el ordenador directa o indirectamente.

El autor de este trabajo ha llevado a cabo unas pruebas exploratorias para apuntar un camino de evaluar la influencia que tiene la información general sobre el tema (conocimientos culturales y enciclopédicos) al elaborar una traducción. Se trata de determinar la importancia que tiene el *input* o la información y para ello es imprescindible que todos los sujetos reciban la misma información para asegurar así la objetividad y la replicabilidad del experimento, cosa que, en nuestra opinión, suele ser muy difícil con profesores 'humanos' y más fácil de conseguir con el profesor 'virtual' que es el ordenador.



En el experimento, dos grupos de estudiantes realizarán una traducción alemán – español en torno al Tribunal Constitucional alemán, un grupo se informa antes de la redacción en profundidad sobre el tema mediante un ejercicio informatizado, el otro (grupo de control), no. Se trata de un ejercicio del proyecto Dewin de elaboración de ejercicios de lengua y cultura

alemana asistida por ordenador, en el que se desarrollaron, junto con Doris Ensinger, toda una batería de ejercicios de autoaprendizaje para estudiantes universitarios de alemán.¹⁸⁷ Las traducciones realizadas por los alumnos se registran y se analizan las diferencias relevantes en la traducción de palabras clave concernientes al tema. En una segunda fase, el grupo de control recibe la misma información y ambos grupos vuelven a realizar una traducción sobre el tema (intervención cruzada con la que se pretende asegurar la equidad experimental que se exige más atrás). Si las diferencias en este último caso tienden a desaparecer, las del primer caso se pueden atribuir a la información recibida.

En otro tipo de trabajo, el propio autor de esta presentación viene realizando una investigación experimental en el campo de la didáctica de la traducción que se apoya esencialmente en el ordenador como instrumento de estandarización y manipulación controlada del *feedback* del profesor (la respuesta que esté da a una propuesta de traducción del alumno) y de obtención de datos para esclarecer su influencia. 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 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 instrumental ‘tradicional’ (encuesta, test), en el punto b) necesitamos un instrumento que ofrezca un *feedback* estandarizado, es decir, que siempre dé la misma respuesta a la misma propuesta del estudiante y que registre la inmediata reacción del estudiante. Se programó un ejercicio que simula una clase de traducción en el ordenador basada en un texto de traducción inversa castellano-alemán¹⁸⁸ y se incluyeron dos tipos 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 podríamos calificar de ‘*feedback* cognitivo’ y, en el ejercicio paralelo respuestas, dirigidas a dar información sobre el producto, que podríamos denominar ‘condicionamiento (punishment/reward)’. El ordenador nos ayuda a asegurar la objetividad del experimento al ofrecer a todos los probandos la misma respuesta a una misma propuesta de traducción, cosa que, en nuestra opinión, resulta prácticamente imposible de realizar con *feedback* humano, por mucho que se procure siempre dar la misma respuesta a una intervención del alumno.

¹⁸⁷ ver Ensinger/ Neunzig, 1998a, 1998b

¹⁸⁸ ver: Neunzig (1997a), ver también “El sitio de México” en el apartado “Antecedentes” de la segunda parte del presente trabajo.

En el experimento que se ha presentado en la segunda parte del presente trabajo, el objetivo era analizar cómo responden los alumnos a lo que el profesor les va “diciendo” (mediante mensajes que aparecen en la pantalla del alumno mientras va traduciendo) para comentar las propuestas de traducción que elaboran (*feedback*). Se utiliza un programa que, como hemos visto antes, registra todo lo que pasa en la pantalla del probando para analizar lo que hace el alumno inmediatamente después del *feedback* del profesor, cosa que no se logra con otro medio. Aquí, el registro del *feedback* pedagógico, del ‘diálogo’ entre profesor y alumno, suple, teóricamente, la estandarización, pues se puede documentar exactamente qué respuesta ha seguido a qué *feedback*, por lo que *a posteriori* se pueden establecer categorías: se cumple, pues, con el criterio de la objetividad de la misma manera que con una estandarización rigurosa y tiene la ventaja de ser más flexible.

4. Resumen

En este inciso hemos pretendido dar una visión sinóptica sobre el uso del ordenador en la investigación, enseñanza y práctica de la traducción, incluyendo nuestros comentarios sobre las diversas aplicaciones.

La importancia de las ‘Nuevas Tecnologías’ como apoyo al trabajo del traductor profesional, la ‘tradumática’ como se empiezan a conocer estas aplicaciones, es indiscutible y representa el campo más conocido y estudiado, especialmente por su relevancia económica, por lo que no hemos querido profundizar en el tema.

Más reciente es el enfoque de la enseñanza asistida por ordenador (o enseñanza multimedia, como empieza a denominarse) que hemos presentado en dos apartados: por una parte, la enseñanza a partir de programas residentes de autoaprendizaje y de apoyo al profesor en sus tareas pedagógicas y, por la otra, la enseñanza *on-line*, que tan de moda se ha puesto en los últimos, pocos años. Dada la nula incidencia que tiene (todavía) esta vertiente pedagógica en la formación de traductores, nos hemos limitado a realizar una reflexión sobre las posibilidades teóricas que nos ofrece el nuevo medio, esencialmente para animarnos a todos nosotros a investigar las ventajas potenciales que puede aportarnos su uso sistemático.

El uso de 'Nuevas Tecnologías' en la investigación traductológica tiene su arraigo en la lingüística de corpus, por lo que hemos tratado este tema más superficialmente. Nos hemos concertado en su papel como medio de registro del proceso de traducción y de documentación, una aplicación muy reciente para la obtención de datos sobre el proceso traductor que nos abre un acceso investigador vetado hasta el momento por la falta de instrumental adecuado. La vertiente de la investigación pedagógica, que se aprovecha de las ventajas que ofrece el ordenador para investigar el proceso de adquisición de la competencia traductora, es prácticamente desconocida, pero en nuestra opinión, de gran relevancia didáctica, motivo por el cual la hemos incluido en este inciso.

III. Conclusiones

La reflexión de Octavio Paz con la que abrimos esta tesis: “no hay ni puede haber una ciencia de la traducción, aunque ésta puede y debe estudiarse científicamente” nos ha servido de hilo conductor a lo largo del trabajo que acabamos de presentar. La pregunta se centra, sin embargo, en lo que entendemos por “estudiar científicamente”. A lo largo del presente trabajo hemos insistido en la necesidad de desarrollar un procedimiento propio de investigación empírica, especialmente empírico-experimental, adecuado al muy complejo objeto de estudio del campo de la traductología y así dar una respuesta a la cuestión planteada.

En la primera parte tratamos problemas de método en la investigación traductológica y con ello pretendemos contribuir a la reflexión y discusión epistemológica en nuestro campo. Hemos resaltado que los objetos de estudio de nuestra ciencia y sus objetivos investigadores no apuntan esencialmente a una descripción del mundo que nos rodea, 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 una 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 el acceso a la información (mediación interlingual), de garantizar la comunicación entre culturas (mediación intercultural) y de asegurar la transmisión del saber entre las generaciones (pedagogía).

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 sobre la exactitud del planteamiento experimental y de la relevancia de un estudio y de la evidencia de los resultados sobre la significancia estadística. Defendemos un enfoque que sintetice las 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, libre 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 inteligible e intersubjetiva y siguiendo el pensamiento pragmático tenemos que asegurar que los resultados de nuestra investigación tengan una aplicación real para el ser humano, siguiendo las palabras de Antonio Muñoz Molina: “El conocimiento

racional y científico se basa en la transparencia, en la circulación de las ideas, en el carácter universalmente comprobable de los experimentos”. El resultado de esta reflexión se concreta en una propuesta de los pasos a seguir para asegurar la bondad de la investigación: el procedimiento transparente de investigación en traductología.

Hemos esbozado los principales problemas que plantea la investigación experimental en relación al objetivo, planteamiento y diseño del estudio y hemos presentado la problemática que representa para nuestra ciencia de no disponer de un amplio instrumental de recogida de datos y de medición en el que basarnos en un estudio experimental y hemos propuesto la utilización de las ‘Nuevas Tecnologías’ como instrumento de investigación empírica adecuado al estudio de ciertos problemas que nos conciernen.

Los apéndices que hemos incluido en el presente trabajo responden al hecho de que en una investigación *per se* dinámica se dan resultados ‘colaterales’ que deben ponerse a disposición de la comunidad científica. El método del Diferencial Semántico ha resultado válido para obtener datos sobre la actitud de un lector ante un texto y la evaluación inconsciente del mismo, es decir, este instrumento es adecuado para medir la percepción de textos, cosa que, por un lado, sirve de apoyo a la enseñanza de la traducción y, por el otro, a la investigación traductológica, ya que abre nuevos caminos en la normalización y estandarización de textos y selección de probandos.

Fruto de nuestro interés en torno a la utilización de las ‘Nuevas Tecnologías’ en nuestro campo es la visión sinóptica sobre el uso del ordenador en la investigación, enseñanza y práctica de la traducción, incluyendo nuestros comentarios sobre las diferentes aplicaciones. Hemos discutido las posibilidades de incluir el ordenador en el autoaprendizaje y en la enseñanza *on-line* de la traducción, pero, dada la poca incidencia que tiene (todavía) esta vertiente pedagógica en la formación de traductores, nos hemos limitado a realizar una reflexión sobre las posibilidades teóricas que ofrece el nuevo medio, esencialmente para animarnos a investigar las ventajas potenciales que puede aportarnos su uso didáctico. Resaltamos la importancia que tiene el ordenador como instrumento de registro del proceso de la traducción (*Translation Protocols*), como medio de apoyo al traductor y fuente de documentación, lo que se resume bajo el término ‘tradumática’.

Los anexos, y en especial las transcripciones del proceso de traducción, de los ‘diálogos pedagógicos’ y de los datos en bruto de todos los probandos, responde también a la exigencia

de transparencia del proceso investigador que debe ser reproducible por cualquier científico. Con ello aseguramos la inteligibilidad de nuestras conclusiones, que, sin embargo, pueden ser rechazadas por cualquier investigador que haga otra lectura e interpretación de los datos recopilados durante nuestro trabajo.

En nuestro experimento sobre 'la intervención pedagógica en la enseñanza *on-line* de la traducción', presentado en la segunda parte del trabajo, hemos procurado llevar a la práctica lo postulado en torno al 'procedimiento transparente de investigación experimental en traducción'. Al planificar el experimento se han controlado las variables de confusión más significativas mediante una preselección cuidadosa de los probandos, mediante muestras apareadas a partir de las notas de 'lengua B4' y de 'traducción inversa' de primer ciclo y mediante la técnica del Diferencial Semántico que se ha desarrollado expresamente para controlar la recepción subjetiva del texto. Cabe destacar lo acertado de la propuesta de dividir un texto en fragmentos para así obtener 'textos paralelos' o 'textos iguales' por su asombrosa simplicidad: los fragmentos suelen ser similares entre sí, porque pertenecen al mismo autor, tratan del mismo tema y muestran el mismo estilo y registro. Este procedimiento nos ahorra tener que acudir a 'expertos externos' que no suelen coincidir en sus apreciaciones. Con el 'programa de autoaprendizaje de la traducción *Traducere Navem*' hemos logrado 'disfrazar' el objetivo real del estudio y, con ello, controlar la influencia del propio investigador-profesor y de la situación experimental. En la valoración e interpretación de los resultados creemos acertado el procedimiento propuesto de combinar el análisis global por grupos experimentales con el estudio de casos singulares y prescindir de un análisis estadístico de los datos, que no tendría la fuerza explicativa en un experimento exploratorio con un número de probandos relativamente restringido.

El programa Proxy junto a Winpopup nos brinda la posibilidad de, por un lado, intervenir de manera profiláctica, y, por el otro, de ofrecer nuestros comentarios, correcciones o sugerencias inmediatamente después de la propuesta de traducción del alumno. Ambas intervenciones se pueden hacer, teóricamente, mediante programas de autoaprendizaje 'clásicos', pero la gran ventaja de nuestra propuesta consiste, como se ha mostrado, en la posibilidad de ofrecer un *feedback* contiguo individualizado, que los alumnos aceptan y valoran positivamente, es decir: este sistema nos ofrece la posibilidad de simular, por lo menos en parte, a distancia una clase de traducción presencial. Para la enseñanza no-presencial podemos prever, como primer paso, la utilización del acceso *on-line* como sustituto de la clásica 'atención a los alumnos', que nos es más una clase particular, o en el aula

multimedia para trabajar con pequeños grupos en los seminarios de traducción y traducción especializada.

A partir de los resultados del estudio presentado queremos aventurar aquí una primera propuesta (a confirmar en futuros estudios) de lo que podría ser la enseñanza de la traducción interactiva y en línea, conscientes, sin embargo, que la introducción de las 'Nuevas Tecnologías' en la enseñanza a distancia sólo puede representar, por de pronto, un medio pedagógico más y de apoyo a las 'Tecnologías Tradicionales' que utilizamos en la formación presencial.

Desde la lectura de nuestros resultados queremos hacer una llamada a la informática aplicada a la traducción a que se elabore un '*kit*' de programas, que permita plantearnos el desarrollo de un módulo que garantice la intervención pedagógica inmediata e individualizada, esencial para la formación no-presencial de traductores. Nos atrevemos a aventurar un programa que nos posibilite combinar las ventajas que ofrecen los sistemas de autor (respuestas 'prefabricadas'), con las de programas de intervención directas *on-line*, como el que ha sido presentado en el trabajo descrito.

Con el fin de que el profesor tenga tiempo para intervenir directamente en la traducción de uno o más grupos de alumnos, de manera parecida a lo que hacen los profesores de interpretación, el '*kit*' de programas tendría que ofrecer simultáneamente, en nuestra opinión, las siguientes aplicaciones:

- Siguiendo lo propuesto por los programas de autoaprendizaje residentes se tendría que prever la posibilidad de consultar automáticamente un 'glosario' y 'pistas' (escondidos detrás de *hot words*), sin que el profesor tuviera que enviar personalmente las ayudas solicitadas. Para prevenir el mal uso (o hasta abuso) observado en el experimento, estas 'pistas' se restringirían a ofrecer una transcripción de la entrada en un diccionario bilingüe (no se trata de elegir, como lo hace 'Translit-Tiger', sólo la equivalencia apropiada al contexto de la traducción), o bien una explicación de las equivalencias de topónimos o antropónimos, todo ello para agilizar el proceso de la elaboración de la traducción y ahorrar tiempo en consultas de diccionarios bilingües.
- Una aplicación del tipo 'Winpopup' servirá para administrar el feedback preventivo o el feedback explicativo, la gran ventaja del procedimiento propuesto y experimentado. El feedback correctivo debería restringirse a corregir graves errores de léxico o terminología para no interrumpir constantemente el proceso de elaboración de la traducción. La

didáctica en pequeños grupos de 2 a 3 alumnos puede recibir un impulso con este tipo de feedback elaborado, pues podría utilizarse como base para desarrollar discusiones entre los implicados: las pistas servirían para orientar y limitar los debates.

- Una aplicación que permita un diálogo tipo 'chat' nos posibilitaría un diálogo más flexible con nuestro/s alumno/s en caso de que el feedback pedagógico previsto no lleve a los resultados deseados.
- Los errores de norma lingüística, creemos, deben ser comentados o corregidos tras haber terminado la traducción, sea en la forma tradicional o, mejor, si el tiempo de la sesión lo permite, con una aplicación que nos permita, como lo hace el programa Proxy, de intervenir directamente en la pantalla de los alumnos, advirtiéndolo: "vamos a repasar conjuntamente tu/vuestra traducción y corregir los errores que has/habéis cometido, para lo que desactivamos temporalmente tu/vuestro cursor".
- Una aplicación que permita el registro de las traducciones con el correspondiente 'diálogo pedagógico', como también los registros del trabajo de traductores profesionales, lo que hemos denominado '*Translation Protocols*', tiene también una aplicación didáctica (parecida a los TAPs): estos registros pueden ser utilizados en clase presencial o consultados por los alumnos que aprenderán de los errores propios y ajenos o imitarán procedimientos que han llevado a buenas soluciones.

La presente tesis sólo puede interpretarse como una aportación a la discusión en torno al mejor método de ampliar conocimientos en nuestro campo científico y quiere animar a buscar nuevos caminos propios para acceder al 'saber' que proporcionen a nuestra ciencia el tan ansiado 'truly scientific status'.

Vale.

IV. Bibliografia

Alves, F. (1999): "In Search of a Definition of Translation Competence", Handout del "First Pacte Seminar on Empirical-Experimental Research in Translation, Bellaterra.

Antia, B. (1999): "Language Planing and Terminology", Handout del "First Pacte Seminar on Empirical-Experimental Research in Translation, Bellaterra.

Arnau, J. (1995): *Mètodes, dissenys i tècniques en investigació psicològica*, Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya

Aschenbach, G. (1992): "Forschungsmethoden", en: Asanger, R., Wenninger, G. (eds.), *Wörterbuch der Psychologie*, Weinheim, Psychologie Verlags Union: 184-194.

Bacardí, M., Fontcuberta, F., Parcerisas, F. (1998): *Cent anys de traducció al català*, Biblioteca de Traducció i Interpretació. Vic, Eumo

Bachet de Méziriac, Claude-Gaspar (1998): *De la Traduction [1635]*. Artois: Artois Presses Université.

Baker, M. (ed.) (1998): *Routledge Enciclopedia of Translation Studies*. Londres: Routledge.

Bangert-Drowns, R.L., Kulik, C., Kulik, J.A., & Morgan, M.T. (1991). "The instructional effect of feedback in test-like events". *Review of Educational Research*, 61, 213-238.

Bechini Tejedós, A. (1986): *El diferencial semántico. Teoría y práctica*. Barcelona, Hispano Europea.

Berenguer, L. (1996): "Didáctica de las segundas lenguas en los estudios de traducción." En: Hurtado Albir, A. (1996): *La enseñanza de la traducción*. Castellón, Publicacions de la Universitat Jaume I.

Bajo, T. (1999): "Procesos de Comprensión y Memoria en Traducción e Interpretación", Handout del "First Pacte Seminar on Empirical-Experimental Research in Translation", Bellaterra.

Bayer, O. (1994): "Empirische Methoden in den Sozialwissenschaften." En: Seiffert, H., Radnitzky, G. (eds.) (1994): *Handlexikon zur Wissenschaftstheorie*. München, DTV: 37 – 46.

Birenbaum, M., & Tatsuoka, K. (1987): "Effects of "on-line" feedback on the seriousness of sub-subsequent errors." En: *Journal of Educational Measurement*, 24, 145-155.

Boyer, L. (s.d.): "La Planificación como Disciplina Social", en: <http://es.egroups.com/messages /Edupraxis/1> [última consulta: 22-01-2001].

Butler, D., & Winne, P. (1995): "Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis". En: *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.

Chalmes, A.F. (19892): *Wege der Wissenschaft. Einführung in die Wissenschaftstheorie*. Hg. u. übers. v. Niels Bergmann und Jochen Prümper. Berlin.

Chesterman, A. (1998): "On Methodology in Translation Studies". Handout of the Methodology Workshop at the EST Congress in Granada, 23-26.9.1998.

Carbonell i Cortés, O. (1999): *Traducción y cultura. De la ideología al texto*. Salamanca, Ediciones Colegio de España.

Dancette, J., Menard, N. (1996) "Modèles empiriques et expérimentaux en traductologie: questions d'épistémologie". En: *Meta*, XLI: 1: 139 – 156.

Dempsey, J., Driscoll, M.P., & Swindell, L.K. (1993): "Text-based feedback." In: Dempsey, J., & Sales, G. (Eds.), *Interactive instruction and feedback*. Englewood, NJ: Educational Technology, 21-54.

Der Spiegel, 29, 2000 Studium im Cyberspace, 62 – 64)

Díaz-Guerrero, R., Salas, M. (1975): *El diferencial semántico del idioma español*. México, Trillas.

Benítez, E. (1993): "El traductor literario". En: *Letra*, 30/31, noviembre 1993

Diemer, A. (1994): "Systematik der Wissenschaften". En: Seiffert, H., Radnitzky, G. (eds.) (1994): *Handlexikon zur Wissenschaftstheorie*. München, DTV: 344-351.

EL PAIS del 13 de noviembre de 2000.

EL PAIS del 14 de noviembre de 2000.

EL PAIS del 22 de enero de 2001.

EL PAÍS del 6 de mayo de 2001.

Elena, P. (2001): *El traductor y el texto. Curso básico de traducción general (alemán-español)*. Barcelona: Ariel.

Ensinger, D. (1997): "Vermittlung und Verarbeitung von landeskundlichem Wissen am Computer". En: E. Fleischmann, W. Kutz and P.A. Schmitt (eds.), *Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*. Tübingen: Narr, 368-377.

Ensinger, D., Kreutzer, M., Neunzig, W., Piqué, R., Presas, M. (1993): "La enseñanza de lengua y traducción asistida por ordenador". En: *Comunicación y Pedagogía*, nº 119: 30-33.

Ensinger, D., Neunzig, W. , Piqué, R., Presas, M. (1994): "Projecte Düsen d'autoaprenentatge de llengua y traducció". En: *Actes "II Jornadas l'Autònoma y l'Innovació Docent"*, Bellaterra, UAB: 80-85.

Ensinger, D., Neunzig, W. (1994): "Computergestützter Sprach- und Landeskundeunterricht". En: Ruipérez, G. (ed): *Multimedia y Humanidades en CD-Rom, Vol.2: Spanischer Germanistentag. Congreso de Germanistas y Profesores de Alemán*. Madrid.

Ensinger, D., Neunzig, W. (1998a): "Projekt DEWIN. Computerprogramm zur deutschen Landeskunde für Fortgeschrittene". En: Kühn, G. (ed.): *Computergestütztes Deutschlernen von Ausländern für die Berufs- und Arbeitswelt*. Bielefeld, Bertelsmann, 98 - 112.

Ensinger, D., Neunzig, W. (1998b): "Landeskunde am Computer: das Projekt DEWIN. der Universidad Autónoma de Barcelona". En: *Revista de Filología Alemana*, nº5, Madrid, Servicio de Publicaciones UCM: 139-146.

Espriu, S. (1997): *Miratge a Lítèrea. Letizia. Petites proses blanques*. La pluja. Edició crítica i comentada a cura de Miguel Edo. Barcelona, Edicions 62.

Farquhar, John D.(1995): "A Summary Of Research With The Console-Operations Tutor: LOADER." [Online] <http://intro.base.org/docs/loader/>, February 3, 1995.

- Fernández, Mónica (2000): "Teoría i pràctica de la traducció: Guia d'us Déjà vu". En: Presas, M. (coord.) (2000): *Teoría i pràctica de la traducció*. Barcelona, Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya.
- First On-line International Colloquium on Translation: Intercultural Transfer (1998). En: *Quaderns. Revista de Traducció*, nº1, 1998: 79-113.
- Fraser, J. (1996): "The Translator Investigated". En: *The Translator*. Vol.2,nº1: 65-79.
- García Izquierdo, I., Verdegal, J. (eds.) (1998): *Los estudios de traducción: un reto didáctico*. Col. Estudios sobre la Traducción nº5. Castellón, Universitat Jaume I.
- García-Landa, M. (1995): "Notes of the Epistemology of Translation Theory." En: *Meta*, 40/3: 388 – 405.
- García Márquez, G. (1982): *Cien años de soledad*. Madrid, Espasa-Calpe
- Geldsetzer, W.L. (1994): "Hermeneutik". En: Seiffert, H., Radnitzky, G. (eds.) (1994): *Handlexikon zur Wissenschaftstheorie*. München, DTV: 127 – 139.
- Giegler, H. (1994): "Test und Testtheorie", en: Asanger, R., Wenninger, G. (eds.), *Wörterbuch der Psychologie*, Weinheim, Psychologie Verlags Union: 782-789.
- Gile, D. (1990): "Scientific Research vs. Personal Theories in the Investigation of Interpretation". En: Gran, L., Taylor, C. (eds.): *Aspects of Applied and Experimental Research on Conference Interpretation. Round Table on Interpretation Resesarch, Nov. 16, 1989*. Udine, Zeta Università: 28-41
- Gile, D. (1991): "Methodological Aspects of Interpretation (and Translation) Research". En: *Target*, 3/1991: 153 – 174.
- Gile, D. (1995): *Regards sur la recherche en Interprétation de conférence*. Lille, Presses Universitaires de Lille.
- Gile, D. (1998): "Observational Studies and Experimental Studies in the Investigation of Conference Interpreting". En: *Target*, 10,1: 69-93.
- Gerzymisch-Arbogast, H., Mudersbach, K. (1998): *Methoden des wissenschaftlichen Übersetzens*. Tübingen, Basel: A. Franke Verlag.
- Fijalkowsky, J. (1968): "Über einige Theorie-Begriffe in der deutyschen Soziologie de Gegenwart". En: *Kölner Zeitschrift für Soziologie*.
- Fraser, J. (1996): "The Translator Investigated". En: *The Translator*, Vol. 2, number 1: 65 – 79
- Hansen, G. et al (1998): "The translation process: from source text to target text". En: Hansen, G. (ed.): *Copenhagen Working Pares in LSP, 1-1998*: 59-71.
- Hansen, G. (ed.): *Probing the process in translation: methods and results*. Copenhagen: Samfundslitteratur, 1999. Copenhagen Studies in Language 24.
- Harhoff G. (1991): *Grenzen der Skoposteorie von Translation und ihrer praktischen Anwendung*. Frankfurt, Lang.
- Hatim, B., Mason, I. (1990): *Discourse and the Translator*. London, New York, Longman.
- Holmes, J.S. (1988): *Translated!* Amsterdam, Rodopi.

- Hönig, H., Kussmaul, P. (1982) *Strategie der Übersetzung*. Tübingen, Narr.
- House, J. (1988): "Tanking ti oneself or thinkink with others", en: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*. Tübingen, FlUL: 84-98.
- Holzcamp, K. (1968): "Zum Problem der Relevanz psychologischer Forschung für die Praxis." Ponencia leída el 11.10.1968 en Berlin, BDP.
- Hurtado Albir, A., (ed.) (1994): *La enseñanza de la traducción*. Col. Estudis sobre la Traducció nº3. Castellón, Universitat Jaume I.
- Hurtado Albir, A. (1999): La adquisición de la competencia traductora", Handout del "First Pacte Seminar on Empirical-Experimental Research in Translation", Bellaterra.
- Hurtado Albir, A. (1999): *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid, Edelsa.
- Instituto Cervantes "Catálogo de materiales informáticos para el aprendizaje del español como lengua extranjera" (Madrid, 1997)
- Jacobs, B.: <http://www.phil.uni-sb.de/~jakobs/wwwartikel/feedback/index.htm> [consulta: 2-2-2001]
- Jacobs, B.: <http://www.phil.uni-sb.de/~jakobs/seminar/vpl/theorie/variablen.htm> [consulta: 12-2-2001]
- Jacobs, B.: <http://www.phil.uni-sb.de/~jakobs/wwwartikel/feedback/motivation.htm> [consulta: 19-12-2000]
- Jakobsen, A. L. (1999): "Logging target text production with *Translog*". En: Hansen, G. (ed.): *Probing the process in translation: methods and results*. Copenhagen: Samfundslitteratur, 1999. Copenhagen Studies in Language 24: 9 – 20.
- Jääskeläinen, R. (1997): "Think-aloud protocols". En: Baker, M. (ed.), *Enciclopedia of Translation Studies*, Routledge: 265 – 269)
- Kaindl, Klaus (1997): "Wege der Translationswissenschaft - Ein Beitrag zu ihrer disziplinären Profilierung". En: *Textcontext*, 11 = NF 1: 221-246.
- Kenny, D. (1998): "Corpora in Translation Studies". En: Baker, M. (ed.): *Routledge Enciclopedia of Translation Studies*. Londres: Routledge: 50–53.
- Kiraly, D. (1995): *Pathways to Translation*, The Kent State University Press
- Koertge, N. (1994): "Wissenschaftsethik". En: Seiffert, H., Radnitzky, G. (eds.) (1994): *Handlexikon zur Wissenschaftstheorie*. München, DTV: 405 – 411.
- Kreutzer, M., Neunzig, W. (1997a): "¿Traductores especializados o especialistas en traducción?" En: *Actes del II Congrés Internacional sobre Traducció*. Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona: 105 – 114.
- Kreutzer, M., Neunzig, W. (1997b): "Computer Assisted Learning: Teacher Training. Methodology and Evaluation of a Seminar for Language Teachers". En: *CALICO-Journal*, Vol. 14, N. 2-4.
- Kreutzer, M., Neunzig, W. (1998): "En torno a la investigación empírica en el campo de la traductología". En: "Quaderns. Revista de Traducció", nº1:127-134
- Krings, H. P., (1986): *Was in den Köpfen der Übersetzer vorgeht: Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern*. Tübingen, Narr.

- Kriz, J. (1992): "Methodenkritik". En: Asanger, R., Wenninger, G. (eds.): *Wörterbuch der Psychologie*, Weinheim, Psychologie Verlags Union: 454-458.
- Kulhavy, R.W., & Stock, W.A. (1989): "Feedback in written instruction: The place of response certitude." En: *Educational Psychology Review*, 1, 279-308.
- Kulik, J.A., & Kulik, C. (1988): "Timing of Feedback and Verbal Learning." En: *Review of Educational Research*, 58, No1, 79-97.
- Kußmaul, P. (1993): "Empirische Grundlagen der Übersetzungsdidaktik: Kreativität im Übersetzungsprozeß". En: Holz-Mänttari, J., Nord, C. (eds): *Traducere Naven*. Tampere, studia translologica: 275-286.
- Kußmaul, P. (1996): "Die Bedeutung der Verstehensprozesse für das Übersetzen". En: Lauer, A., Gerzymisch-Arbogast, H., Haller, J. Steiner, E. (eds.): *Übersetzungswissenschaft im Umbruch*. Tübingen, Narr: 229.238.
- Kußmaul, P. (1999): "Mental Processes in Creativity Training", Handout del "First Pacte Seminar on Empirical-Experimental Research in Translation", Bellaterra.
- Kvam, S. (1996): "Zur translationslingüistischen Kompetenz im Gefüge der Kompetenz des professionellen Übersetzers." En: Kelletat, A.F. (ed.): *Übersetzerische Kompetenz*. Frankfurt, Perter Lang.
- Lambert, J. (1991): "Shifts, Oppositions and Goals in Translation Studies: Towards A Genealogy of Concepts". In van Leuven-Zwart, K.M., Naaijken, T. (eds) (1991): *Translation Studies: The State of the Art*. Amsterdam, Atlanta, Rodopi: 25-38.
- Lambert, J. (1995): "A Tradução". In: Angenot, M.; Bessière, J.; Fokkema, D.; Kushner, E. (eds.) (1995): *Teoria Literária. Problemas e Perspectivas*. Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- Lauer, A. (1996): "Lautes Denken und Übersetzen. Fehlerlinguistik, die LD-Methode und die Analyse von Übersetzungsfehlern". En: Lauer, A., Gerzymisch-Arbogast, H., Haller, J. Steiner, E. (eds.): *Übersetzungswissenschaft im Umbruch*. Tübingen, Narr. 239-250.
- Latorre-Pallares, M., Neunzig-Serra, M., Ortiz, E., Wagner, A. (1988): *Übersetzung Deutsch-Spanisch, Zwölf Texte mit kommentierter Übersetzung*. Saarbrücken: Universitas Saraviensis.
- Lefevere, A. (ed.) (1992): *Translation/History/Culture*. London y New York, Routledge
- Leinfellner, W. (19672): *Einführung in die Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie*. Mannheim, Bibliographisches Institut.
- Lorenzo, M.P. (1999a): "Apuntes para una discusión sobre métodos de estudio del proceso de la traducción". En: Hansen, G. (ed.): *Probing the process in translation: methods and results*. Copenhagen: Samfundslitteratur, 1999. Copenhagen Studies in Language 24: 21-42.
- Lorenzo, M.P. (1999b): "La seguridad del traductor profesional en la traducción a una lengua extranjera". En: Hansen, G. (ed.): *Probing the process in translation: methods and results*. Copenhagen: Samfundslitteratur, 1999. Copenhagen Studies in Language 24: 121-134.
- Maimónides de Córdoba (1199): "Carta a Ben Tibbon". En: Vega, M.A. (ed.) (1994): *Textos clásicos de teoría de la traducción*. Madrid, Cátedra.

Martínez Miguélez, M. (s.d): "Necesidad de un Nuevo Paradigma Espistémico"., en: <http://es.egroups.com/messages/Edupraxis/1> [última consulta: 22-05-2001].

Martínez Melis, N. (1997): *Évaluation et Traduction. Cadre de recherche sur l'évaluation dans la didactique de la traduction*, Trabajo de investigación, Doctorado Teoría de la Traducción, Departament de Traducció i d'Interpretació, Universitat Autònoma de Barcelona.

Medawar, P.B. (1981): *Advice to a Young Scientist*. London, Sydney, Pan Books.

Merrill D.C., Reiser, B. J., Ranney, M. & Trafton J.G. (1992): "Effective Tutoring Techniques: A Comparison Of Human Tutors And Intelligent Tutoring Systems." En: *The Journal Of The Learning Sciences*, 2 (3), 277-305.

Merton, R.K. (1985): *Entwicklung und Wandel von Forschungsinteressen*. Tübingen, Narr.

Mittenecker, E. (1982): *Planung und statistische Auswertung von Experimenten*. Wien: F. Deuticke.

Musch, J. (1998): *Die Gestaltung von Feedback in computergestützten Lernumgebungen: Modelle und Befunde*. URL: <http://www.psychologie.uni-bonn.de/sozial/forsch/feedback.htm> [30-11-98].

Neunzig, W., et al. (1984): *Sobre la formación de Traductores e Intérpretes*. Documento interno de la EUTI de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Neunzig, W. (1994): "Übersetzen im Fremdsprachenunterricht. Ein Thesenpapier aus übersetzungsdidaktischer Sicht". En: *DaF aus spanischer Sicht*, Barcelona, ICE-UAB: 160 – 166.

Neunzig, W., Santamaria, L. (1995): "TRADUTEC, una experiència interuniversitaria". En: *Actes de les II Jornades l'Autònoma i la Innovació Docent*. Bellaterra, ICE-UAB:131-135

Neunzig, W. (1997a): "Der Computer als Hilfsmittel beim Erwerben kognitiver Übersetzungsstrategien". En: Fleischmann, E./ Kutz, W. /Schmitt, P.A. (eds.): *Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*. Tübingen: Narr: 377-384.

Neunzig, W. (1997b): "Die Effizienz computergestützter Übungsformen: eine Untersuchung im Rahmen des Übersetzungsunterrichts". En: Kohn, J. / Rueschoff, B. / Wolff, D.(eds.): *New Horizons in Call*, Szombathely, Berzsényi Dániel College: 303-312

Neunzig, W. (1998): "El ordenador como profesor virtual en la formación de traductores. Simulación de una clase de traducción". En: *III Congrés Internacional sobre Traducció, actes*. Bellaterra, UAB: 565-579.

Neunzig, W. (1999a): *Sobre la investigación empírica en traductología – Cuestiones epistémicas y metodológicas*. Trabajo de investigación, Doctorado Teoría de la Traducción, Departament de Traducció i d'Interpretació, Universitat Autònoma de Barcelona.

Neunzig, W. (1999b): Reseña de "Gerzymisch-Arbogast, H. y Mudersbach, K., *Methoden des wissenschaftlichen Übersetzens*. Tübingen, Basel: A. Franke Verlag, 1998." En: "Quaderns. Revista de Traducció", nº4: 169-173.

Neunzig, W. (2000): "The Computer in Empirical studies for the Didactics of Translation". En: Beeby, A., Ensinger, D., Presas, M. (eds.): *Investigating Translation*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company: 91-99

Neunzig, W., Ferriz, C., López, E. (1997): *Pronto Spansk – begynderundervisning*, Orfeus, Egå /Dinamarca

- Neunzig, W., Kreutzer, M. (1998): "Fundamentos de una Teoría ludológica de la Traducción", en: *Vasos Comunicantes. Revista de la Sección Autónoma Traductores de Libros de la ACE*, nº 10: 11 – 17.
- Neunzig, W., Kreutzer, M. (1999): "Teoría ludológica de la Traducción: una validación empírico-experimental". En: *Vasos Comunicantes. Revista de la Sección Autónoma de Traductores de Libros de la ACE*, nº 13: 16 – 26.
- Neunzig, W., Orozco, M. (2000): "El enfoque experimental en traductología: resumen y perspectivas". En: "*Quaderns. Revista de Traducció*", nº 6, 2001 (en prensa)
- Neunzig, W., Presas, M. (1994): "Der Übersetzer in der Zwickmühle. Überlegungen zur Rolle des Übersetzers in der zweisprachigen Kommunikation", en: *TEXTconTEXT 2/1994*: 79-94.
- Neunzig, W., Santamaria, L. (1994): "TRADUTECA, una experiència interuniversitaria". En: *II Jornades l'Autònoma i la Innovació Docent*, Bellaterra, ICE-UAB: 131-135.
- Nord, C. (1996): "Wer nimmt denn mal den ersten Satz". En: Lauer, A., et al. (ed.): *Übersetzungswissenschaft im Umbruch*. Tübingen, Gunter Narr Verlag: 313-328.
- Oversarttelsesprocessen: Fra kildetekst til maltesk. (El proceso de traducción: del texto de partida al texto de llegada), Handelshochskolen Kobenhagen. 1999.
- PACTE (1998) "La competencia traductora y su aprendizaje: Objetivos, hipótesis y metodología de un proyecto de investigación", Póster, *IV Congrés Internacional sobre Traducció*, Universitat Autònoma de Barcelona mayo 1998.
- PACTE (2000): "Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project". En Beeby, A., Ensinger, D., Presas, M. (eds.): *Investigating Translation*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company: 99-108.
- PACTE (2001): "La adquisición de la competencia traductora". En: "*Quaderns. Revista de Traducció*", nº 6, (en prensa)
- Palomero, M.P. (2000): "Recursos en Internet para el traductor español". Presentación en una mesa redonda que tuvo lugar en Barcelona con motivo del XVIII Congreso Aesla.
- Paz, O. (1971): *Traducción: literatura y literalidad*. Barcelona, Tusquets Editores.
- Peña Sánchez-Rivera, D. (1986): *Estadística. Modelos y métodos*. Madrid, Alianza Editorial.
- "Pliego de condiciones jurídicas y económicas regulador del concurso de constitución del derecho de superficie sobre un solar propiedad del Consorci ..."
- Portell, M. (2001): *Cursos' 2001: Introducció a l'Estadística Aplicada*. Bellaterra: UAB (handout)
- Presas, M. (coord.) (2000): *Teoría i pràctica de la traducció*. Barcelona, Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya.
- Presas Corbella, M., Neunzig, W. (1997): "El traductor en el proceso de la comunicación bilingüe. Algunas consideraciones pedagógicas.", en: *Actes del II Congrés Internacional sobre Traducció*, Bellaterra: 151-160.
- Pridgemore, D.R. & Klein, J. D.(1995). "Control of Practice and Level of Feedback in Computer-Based Instruction". *Contemporary Educational Psychology*, 20, 444-450.

- Prohías, G. (1999): *Palamós, un privilegi*. Ajuntament de Palamós.
- Radnitzky, G. (1994): "Wissenschaftspolitik". En: Seiffert, H., Radnitzky, G. (eds.) (1994): *Handlexikon zur Wissenschaftstheorie*. München, DTV: 447-453.
- Radnitzky, G. (1994): "Wissenschaftstheorie". En: Seiffert, H., Radnitzky, G. (eds.) (1994): *Handlexikon zur Wissenschaftstheorie*. München, DTV: 463-471.
- Reiss, K (1982): *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik*. München, Max Hueber Verlag.
- Reiss, K., Vermeer, H.J. (1984): *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen, Max Niemeyer Verlag.
- Reiss, K., Vermeer, H.J. (1996): *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*. Madrid, Akal.
- Robinson, D. (ed.) (1997): *Western Translation Theory*. Manchester, St. Jerome.
- Rodríguez Inés, P. (2000): *Application of Corpus Methodology and Techniques to the Study of Ideology in Translation*. Barcelona, Universidad Autónoma (trabajo de investigación dentro del doctorado).
- Sáinz Sánchez, J. (1985): "Sobre comportamiento lingüístico. Una evaluación crítica de Osgood". En: *Estudios de Psicología*, nº 19-20, 1985: 158 – 171.
- Sánchez Andrés, J.V. (2000): "Investigación básica orientada y el futuro de la Universidad". En: *El País* del 23-10-2000.
- Schleiermacher, F. (1813): "Methoden des Übersetzens". En: Störig, H.J. (ed.) (1973): *Das Problem des Übersetzens*. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Seiffert, H., Radnitzky, G. (eds.) (1994): *Handlexikon zur Wissenschaftstheorie*. München, DTV.
- Skinner, B.F. (1977): *Sobre el conductismo*. Barcelona, editorial Fontanella.
- Störig, H.J. (ed.) (1973): *Das Problem des Übersetzens*. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Summers, G. (1976): *Medición de Actitudes*. México, Trillas.
- Tanqueiro, H. (1997): "Traduir una obra autotraduïda". En: *V Seminari sobre la Traducció Catalunya, Quaderns Divulgatius*, 8. Vilanova i la Gertrú, Associació d'Escriptors en Llengua Catalana: 39-44.
- Tanqueiro, H. (1998): *A Autotradução dentro da Teoria da Tradução Literária*. Trabajo de Investigación dentro del Doctorado en Teoría de la traducción.
- Tanqueiro, H. (1999a): "Un traductor privilegiado: el autotraductor". *Quaderns. Revista de Traducció*, nº 3: 19 – 27.
- Tanqueiro, H. (1999b): *A Tradução das Marcas da Cultura Portuguesa entre Líguas Próximas*. Trabajo realizado no âmbito da Licença Sabática. Barcelona, UAB.
- Tanqueiro, H. (2000): "Self-translation as an extreme case of the author-work-translator dialectic". En Beeby, A., Ensinger, D., Presasa, M.(eds.): *Investigating Translation*. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company: 55-64.
- Tausch, R., Tausch, A.M. (1973): *Erziehungspsychologie*. Göttingen, Verlag für Psychologie.

- Toury, G. (1995): *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam, John Benjamins Publishing.
- Valero Garcés, C. (2000): "El perfil del nuevo traductor". Presentación en una mesa redonda que tuvo lugar en Barcelona con motivo del XVIII Congreso Aesla.
- Vargas Llosa, M. (1981): *La guerra del fin del mundo*. Esplugues de Llobregat, Plaza&Janés
- Vega, M.A. (ed.) (1994): *Textos clásicos de teoría de la traducción*. Madrid, Cátedra.
- Vega, M.A. (2000): "La botánica: un ejemplo de los problemas cognitivos del texto literario". En: *Vasos Comunicantes*, 15, invierno 2000: 75-76.
- Viaggio, S. (1998): "The Landa + Viaggio general theory of translation and interlingual intercultural mediation". En: *Textcontext*, 12 = NF2: 177-211.
- Webb, J., Stock, W., & McCarthy, M. (1994). "The effects of feedback timing on learning facts: The role of response confidence". *Contemporary Educational Psychology*, 19, 251-265.
- Wilss, W. (1988): *La ciencia de la traducción*. Problemas y métodos. México, U. Nacional Autónoma de México.
- Wilß, W. (1996): *Übersetzungsunterricht*. Tübingen, Gunther Narr Verlag.
- Winer, B.J. (1991): *Statistical Principles in experimental design*. New York.
- Yáñez Tortosa, E., Steffen, J. (2001): *Curso práctico de traducción*. Bonn, Romanistischer Verlag.
- Zink, T. (1997): *Wissenserwerb mit Hypertexten*. Landau, Verlag Empirische Pädagogik.

Sitios y páginas consultados:

- Anderson, J.R., Corbett, A.T., Koedinger, K.R. & Pelletier, G. (1998): *Cognitive Tutors Lessons Learned*. http://act.psy.cmu.edu/ACT/papers/Lessons_Learned.html [consulta: 9.6.1998]
- Apuntes (del círculo de traductores): <http://www.el-castellano/apuntes.html>
- Asociación Española de Traductores: <http://www.acett.org>;
- Babelfish: <http://www.babelfish.altavista.com/translate.dyn>
- Xosé Castro: <http://www.xcastro.com/tradu2.html>
- Ciudades Virtuales Latinas: www.civila.com/traductor
- Departamento de Traducción de la UAB: (http://www.fti.uab.es/fti_deptrad).
- Diccionario de Anaya: (<http://www.anaya.es>)
- Diccionario Vox: (<http://www.vox.es/consultar.html>)
- DictSearch: (<http://www.foreignword.com/Tools/dictsrch.htm>)
- Eurodicautom: (<http://eurodic.ip.lu/cbibin/EuroDicWWW.pl>)
- Facultad de Traducción de la UAB, portal: (<http://www.fti.uab.es/rpiqueh/diccionaris>)
- Facultad de Traducción de la UAB, interfaz: <http://www.fti.uab.es/rpiqueh/assignatures/>
- Generalitat de Catalunya: <http://www.gencat.es>
- Gran Enciclopèdia Catalana: <http://www.grec.es>
- Instituto Cervantes: http://cvc.cervantes.es/aula/el_atril/tvt/
- Instituto Cervantes: http://cvc.cervantes.es/foros/foros_esp
- Instituto Cervantes: <http://cvc.cervantes.es/oteador>
- Instituto Cervantes (revista): <http://cvc.cervantes.es/trujaman>

Intercampus: <http://www.catcampus.org/frame.htm>
Incyta: <http://www.incyta.com>
José Antonio Millán: <http://jamillan.com/dicciona.htm>
Logos: <http://www.logos.it>
Meyers-Enzyklopädie: <http://www.iicm.edu/meyers>
Portal: <http://www.travlang.com>
Puntoycoma (de la UE): <http://europa.eu.int/comm/translation/bulletins/puntoycoma/numeros.html>
Real Academia Española: <http://www.rae.es>
Ricardo Soca: <http://www.el-castellano.com/rincon.html>
Termcat: <http://www.termcat.es/cercaterm>
Universidad de Leipzig: http://wortschatz.uni-leipzig.de/index_is.html
Universidad Virtual de Monterrey: <http://www.ruv.itesm.mx/info/publicaciones/puntoruv/19oct1999/r9c.htm>
Jordi Vilarnau: <http://www.lengcat.com>