

**UNIVERSIDAD NACIONAL
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
ESCUELA DE LITERATURA Y CIENCIAS DEL LENGUAJE
MAESTRÍA PROFESIONAL EN TRADUCCIÓN (INGLÉS-ESPAÑOL)**

**TRABAJO EXPERIMENTAL PARA MEDIR LA EFICACIA DE DESTREZAS
TRADUCTORAS EN PRESENCIA Y AUSENCIA DE HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS**

**Trabajo de investigación para aspirar al grado de
Magíster en Traducción Inglés-Español**

presentado por

RUTH CRISTINA HERNÁNDEZ CHING

Cédula No. 1-939-175

2012

NÓMINA DE PARTICIPANTES EN LA ACTIVIDAD FINAL DEL TRABAJO DE GRADUACIÓN

Trabajo experimental para medir la eficacia de destrezas traductoras en presencia y ausencia de herramientas tecnológicas¹

Presentado por la sustentante

Ruth Cristina Hernández Ching

el día 09 de noviembre de 2012

PERSONAL ACADÉMICO CALIFICADOR

M.A. Allan Pineda Rodríguez
Profesor encargado
Seminario Traductología III

M.A. Francisco Vargas
Profesor tutor

M.A. Sherry Gapper Morrow
Coordinadora
Plan de Maestría en Traducción

Sustentante:

Ruth Cristina Hernández Ching

¹ Cumple con los requisitos establecidos por el Sistema de Estudios de Posgrado de la Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.

Dedicatoria

A Bernardo Leitón Hernández, con amor.

Reconocimientos

Gracias a todos los profesores del programa de Maestría en Traducción de la Universidad Nacional, ya que con su formación, trabajo e investigación he logrado desarrollar competencias de traducción y fortalecer valores para la vida que me han permitido integrarme a un trabajo formal en dicha área.

Agradezco a Allan Pineda Rodríguez y Sherry Gapper Morrow por sus útiles consejos y a la profesora Catalina Domian Sánchez por sus valiosos aportes en el área pedagógica. Deseo manifestar un sincero agradecimiento al profesor Francisco Vargas Gómez por el apoyo moral y académico, por creer en mi propuesta y orientarme a pesar de los horarios de trabajo. A Heidi Griffith por su colaboración en la puesta en marcha del trabajo experimental.

Gracias a mi familia que siempre creyó en mí y que se mostró flexible con las extensas noches en vela y horas de investigación. Sin ella, jamás hubiera logrado ver consolidado este proyecto.

Índice general

Índice de figuras	7
Resumen	9
Abstract	10
Introducción	11
PARTE I. MARCO TEÓRICO	16
Capítulo 1. Orígenes de la enseñanza de la traducción: De la oralidad a los procesos	17
1.1 La enseñanza de la traducción: semblanza histórica de una pedagogía	18
1.1.1 Época romana (San Jerónimo, Cicerón y Quintiliano)	18
1.1.2 De la época romana hasta 1788: La Escuela de Toledo	20
1.1.3 Contexto histórico contemporáneo.....	22
1.1.3.1 El método gramatical de enseñanza de segundos idiomas.....	23
1.1.3.2 El método para establecer objetivos de enseñanza: Jean Delisle.....	25
1.1.3.3 El método de aprendizaje centrado en el proceso: Daniel Gile	27
1.1.3.4 El método cognitivo y sociolingüista: Donald Kiraly	28
1.1.3.5 El método situacional: Jean Vienne y Daniel Gouadec	29
1.1.3.6 El método orientado en las tareas: Amparo Hurtado	30
1.1.3.7 El método análisis y descubrimiento subliminal: Douglas Robinson.....	31
1.1.3.8 El método funcionalista: Sonia Colina y Christiane Nord.....	32
1.1.3.9 El método pragmático: Paul Kussmaul	35
1.1.3.10 El método socioconstructivista: Donald Kiraly	36
1.1.4 Recapitulación	37
Capítulo 2. La metodología incorporando herramientas tecnológicas	38
2.1 La tecnología educativa.....	38
2.2 La tecnología en la enseñanza de la traducción	44
2.2.1 La enseñanza de la traducción, de segundas lenguas y tecnología	44
2.2.2 El desarrollo computacional y la traductología.....	48
2.2.3 El impacto tecnológico en la enseñanza de la traducción	50
2.2.4 Recapitulación	52
Capítulo 3. Presupuestos teóricos básicos	53
3.1 Enseñanza de la traducción	53
3.2 Enseñanza por métodos tradicionales	57
3.3 Enseñanza por medios tecnológicos.....	59
3.4 De las hipótesis preliminares.....	60
PARTE II. ETAPA EXPERIMENTAL.....	62
Capítulo 4. Marco metodológico.....	63
4.1 Descripción y especificidades	63
4.2 Las destrezas: factores por medir	65
4.3 Las actividades: instrumentos de medición.....	66
4.4 Las herramientas informáticas	68
4.5 La metodología de evaluación.....	69
Capítulo 5. Procedimiento de recolección de datos y procesamiento de datos	81
5.1 Tipo de datos recolectados.....	81
5.2 Prueba de campo del instrumento.....	81
5.3 Análisis de los resultados	83
5.3.1 Destreza documental: Actividad 1	83
5.3.2 Destreza de análisis consciente y descubrimiento subliminal: Actividad 2.....	91
5.3.3 Destreza de trabajo colaborativo: Actividad 3.....	99
5.4 Recapitulación	108
Conclusiones	112

Bibliografía.....	120
Apéndices.....	131
Manuales de uso de las herramientas	131
ProZ.....	131
CMap Tools.....	134
Google docs.....	149

Índice de figuras

<i>Fig. 1.</i> Orden cronológico de los medios tecnológicos usados en la enseñanza....	38
<i>Fig. 2.</i> Cono de la experiencia de Dale.....	41
<i>Fig. 3.</i> Enfoques teóricos de la tecnología educativa.....	42
<i>Fig. 4.</i> Ejemplos de oraciones traducidas del ruso al inglés.....	49
<i>Fig. 5.</i> Plan de trabajo.....	64
<i>Fig. 6.</i> Recapitulación de aspectos por medir, autores e instrumentos.....	66
<i>Fig. 7.</i> Distribución de las actividades del experimento.....	68
<i>Fig. 8.</i> Descripción de las herramientas tecnológicas a utilizar.....	69
<i>Fig. 9.</i> Etapas de la experiencia de aprendizaje de Bain.....	70
<i>Fig. 10.</i> Fuentes de información para evaluar este experimento.....	71
<i>Fig. 11.</i> Categorización del tipo de sitios electrónicos.....	72
<i>Fig. 12.</i> Indicador, destrezas, variables y niveles de medición.....	73
<i>Fig. 13.</i> Información de las actividades de destreza documental.....	82
<i>Fig. 14.</i> Información de las actividades de destreza de análisis consciente y descubrimiento subliminal.....	82
<i>Fig. 15.</i> Información de las actividades de destreza de trabajo colaborativo.....	83
<i>Fig. 16.</i> Gráfico 1.....	83
<i>Fig. 17.</i> Gráfico 2.....	84
<i>Fig. 18.</i> Gráfico 3.....	84
<i>Fig. 19.</i> Gráfico 4.....	85
<i>Fig. 20.</i> Gráfico 5.....	85
<i>Fig. 21.</i> Comentarios adicionales de los alumnos con respecto a la actividad con diccionario impreso o electrónico.....	88
<i>Fig. 22.</i> Gráfico 6.....	88

<i>Fig. 23.</i> Comentarios adicionales de la profesora con respecto a la actividad a la actividad con diccionario impreso o electrónico.....	90
<i>Fig. 24.</i> Gráfico 7.....	91
<i>Fig. 25.</i> Gráfico 8.....	92
<i>Fig. 26.</i> Gráfico 9.....	92
<i>Fig. 27.</i> Gráfico 10.....	93
<i>Fig. 28.</i> Gráfico 11.....	93
<i>Fig. 29.</i> Cuadro de los comentarios adicionales de los alumnos con respecto a la actividad con mapas mentales impresos o electrónicos.....	96
<i>Fig. 30.</i> Gráfico 12.....	96
<i>Fig. 31.</i> Comentarios adicionales de la profesora con respecto a la actividad con mapas mentales impresos o electrónicos.....	98
<i>Fig. 32.</i> Gráfico 13.....	99
<i>Fig. 33.</i> Gráfico 14.....	100
<i>Fig. 34.</i> Gráfico 15.....	100
<i>Fig. 35.</i> Gráfico 16.....	101
<i>Fig. 36.</i> Gráfico 17.....	101
<i>Fig. 37.</i> Comentarios adicionales de los alumnos con respecto a la actividad de trabajo colaborativo impreso o electrónico.....	105
<i>Fig. 38.</i> Gráfico 18.....	106
<i>Fig. 39.</i> Comentarios adicionales de la profesora con respecto a la actividad de trabajo colaborativo impreso o electrónico.....	107
<i>Fig. 40.</i> Gráfico de Donald Woods.....	109

Resumen

Este trabajo evalúa la efectividad del uso de herramientas computacionales o tradicionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción. La investigación se divide en dos partes: la primera, de naturaleza teórica, presenta antecedentes históricos y bibliográficos sobre la enseñanza de la traducción. Se presta especial atención a los hitos históricos que delimitan la forma en que esta disciplina ha evolucionado en términos pedagógicos, desde la época romana a la contemporánea, en donde se fomenta el uso de la tecnología en las aulas. Al final de esta primera parte se delimita que la metodología de la enseñanza de la traducción se percibía en sus arbores como un oficio en donde la oralidad era indispensable, hasta nuestros días en donde se habla de procesos pedagógicos.

En la segunda parte, se determina, por medio de experimentación, y a la luz del auge informático en todos los ámbitos pedagógicos, si la tecnología mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción. Dicha fase experimental, realizada en las aulas del programa de Maestría en Traducción de Inglés-Español de la Universidad Nacional, concluye con la preferencia de los participantes (estudiantes, profesora y experta) del experimento por los métodos tradicionales.

Palabras clave: destrezas, enseñanza-aprendizaje, traducción, herramientas computacionales, métodos tradicionales

Abstract

This investigation evaluates the effectiveness of computer-assisted and traditional training in the teaching-learning translation process. The investigation is divided into two parts: the first one, of a theoretical nature, describes the historical and bibliographic background of translation teaching. Special attention is paid to the historical milestones that define the way this discipline has evolved in pedagogical terms, from Roman to contemporary times, where the use of technology is promoted. At the end of this first section, the translation teaching methodology is outlined as a craft where orality was indispensable, until our days, where we can now talk of pedagogical processes.

In the second part, it is determined through experimentation, and in light of the rise of computer teaching in all pedagogical areas, whether the implementation of technology improves the translation teaching-learning processes. This experimental phase, conducted in the classrooms of the program of Master in Translation (English-Spanish) of the National University of Costa Rica, concludes with the preference of the participants of the experiment (students, teacher and expert) for traditional methods.

Key words: skills, teaching-learning, translation, computer-assisted training, traditional methods

Introducción

1. Antecedentes y justificación

El presente Trabajo de graduación para acceder al grado de Maestría Profesional en Traducción Inglés-Español consiste en una investigación monográfica en el campo de la enseñanza de la traducción. Más específicamente, se analiza aquella enseñanza de la traducción, muy en boga y extendida actualmente, que se sustenta en el uso de herramientas tecnológicas en contraposición a aquella otra que podría denominarse como «tradicional» o «convencional».

El uso de herramientas computacionales en el área de la enseñanza de la traducción se ha sustentado en las teorías asociadas a la pedagogía en el campo de enseñanza-aprendizaje de esta disciplina. Se ha justificado entonces una pedagogía de la traducción orientada al uso de herramientas tecnológicas. Tales propuestas analizan y recomiendan los recursos informáticos bajo una dinámica pedagógica en la enseñanza de la traducción enfocada al mercado.

Por otro lado, se suele mencionar la tecnología, la traducción y la enseñanza universitaria como ejes pedagógicos, y se les justifica a partir del apoyo que estos tres componentes han tenido a nivel de instituciones en todo el mundo. Estos postulados, más allá de detectar las herramientas de tecnología de mayor utilidad y más apropiadas para el traductor y estudiante en este campo, representan las diversas propuestas que existen para así determinar los modelos pedagógicos y teóricos que las apoyan, el impacto de tales discursos y respectiva puesta en marcha en el entorno universitario, las personas dentro de él, y en la disciplina y práctica profesional y finalmente, la manera en que cambian estos modelos y estrategias como producto de las reacciones de éstos.

En contraste, otras perspectivas relacionadas con la enseñanza de la traducción no mencionan el componente tecnológico ni abogan, al menos no de manera directa, por su incorporación a los procesos de enseñanza de la traducción. Aun así dan fe de los avances en los procesos cognitivos y pedagógicos que en esta materia se ha obtenido.

Entonces, aparte de las tendencias tecnológicas, también se habla de varios enfoques no necesariamente «tecnificados» como el cognitivista, el funcionalista y el socioconstructivista, entre muchos otros. Este último, por ejemplo, hace hincapié en la interacción entre los miembros del grupo y el profesor para construir experiencias de aprendizaje transaccionistas.

2. Formulación de la pregunta

Dada la diversidad de posiciones ilustrada anteriormente, surge entonces la siguiente incógnita: ¿realmente es mejor desarrollar destrezas traductológicas a la hora de enseñar a traducir por medio de herramientas informáticas, o los métodos tradicionales son igual de eficientes? Las primeras impresiones con respecto a tal pregunta, e incluso la opinión generalizada dada la época en la que vivimos, apuntan a que la enseñanza de la traducción mejora cuando se utilizan herramientas tecnológicas. Sin embargo, como recién se ha mencionado, encontramos que en la actualidad no son pocos los ambientes educativos superiores en que no se hace un uso sistemático de tales mecanismos y aun así la calidad de la enseñanza parece cumplir con estándares óptimos.

3. Objetivos

Con tales ideas en mente, los objetivos de esta investigación son:

- a) Valorar en términos cuantitativos y cualitativos si efectivamente la enseñanza de la traducción es mejor cuando se realiza con herramientas informáticas en contraposición a los métodos «tradicionales».

- b) Realizar tal valoración por medio de un experimento con varias muestras y mediante ejercicios dentro de un ambiente de enseñanza-aprendizaje controlado que implique la utilización de determinadas herramientas informáticas en comparación con métodos tradicionales, y que permitan medir las ventajas y desventajas de ambos métodos para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción.
- c) Delinear una serie de pautas para que el profesor juzgue la pertinencia de la utilización y el valor práctico de dichas herramientas en relación con las destrezas que se desean desarrollar en el estudiantado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción.

4. Metodología

Para evacuar dicha incógnita, evaluar aquellas primeras impresiones y alcanzar tales objetivos se realizará un experimento a lo interno de un programa de enseñanza de la traducción: el Plan de Maestría en Traducción de la Universidad Nacional. Partiendo del supuesto de que una «mejor» pedagogía de la traducción propicia, entre otros objetivos, el desarrollo de destrezas tales como la documental, el trabajo colaborativo, el análisis consciente y el descubrimiento subliminal, el estudio cultural, el dominio gramatical y lingüístico, y la revisión de la calidad, en esta investigación los aspectos por medir serán tres destrezas traductoras básicas a desarrollar en la formación de traductores: destrezas básicas de investigación documental, el equilibrio entre el análisis consciente y el descubrimiento subliminal, y el desarrollo del sentido colaborativo. Para establecer un punto de comparación entre el método «tradicional» y el informático, se realizarán actividades pedagógicas dentro del aula con y sin medios tecnológicos, y mediante las cuales se puedan medir los tres aspectos mencionados. En aquellos casos en que las actividades se realicen en presencia de tecnología, se utilizarán las herramientas ProZ,

CMap Tools y Google Docs como instrumentos, entre otras razones, por ser de acceso libre y de uso extendido en ambientes universitarios.

El carácter de «mejor» se determinará a partir de los resultados obtenidos (para cada aspecto o destreza) al aplicar la estrategia de evaluación educativa propuesta por Paul Lam y Carmel McNaugh, mediante la cual se cuantificarán los resultados de los instrumentos de evaluación aplicados a estudiantes, profesores, expertos.

5. Distribución del trabajo de investigación

A partir de lo recién planteado, la secuenciación de este proyecto de graduación está proyectada de la siguiente manera: la Parte I corresponde al marco teórico de referencia (los capítulos 1 y 2) en donde se hace un recuento de los principales hitos históricos en la enseñanza de la traducción desde la época romana hasta el contexto histórico contemporáneo. A su vez, tal marco teórico de referencia da paso a la sección final de esta Parte I (el capítulo 3), en la cual se delimitan los presupuestos teóricos —conceptos de «enseñanza-aprendizaje de la traducción» y de «mejor» en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje— de los cuales se parte para establecer puntos de referencia preliminares o hipótesis de trabajo.

La Parte II consta de dos secciones: el Marco Metodológico (capítulo 4), en donde se delimitan los criterios y procesos a partir de los cuales se construyeron las actividades que permitirán evacuar las hipótesis y concretizar los objetivos propuestos. También se establecen las pautas y procesos a partir de las cuales se llevarán a cabo la interpretación de los datos y el análisis en términos generales. La interpretación de los datos e interpretación de la información (capítulo 5) permitirán validar o descartar las hipótesis planteadas en la Parte I.

Finalmente, en el capítulo de conclusiones, se presentan los aportes de esta investigación, tanto a nivel teórico y práctico con respecto a la enseñanza de la traducción, como en el ámbito metodológico, con respecto a la investigación sobre el tema que atañe a este trabajo y a las herramientas de trabajo utilizadas en este proceso como de los razonamientos que nos condujeron hacia ellas.

PARTE I. MARCO TEÓRICO

Capítulo 1

Orígenes de la enseñanza de la traducción: De la oralidad a los procesos

En la actualidad (Agost 137-152 y Sayavedra 1-6) es usual que se abogue, desde diferentes espacios, por una enseñanza de la traducción que incorpore herramientas informáticas tales como *blogs*, aulas virtuales, traductores automáticos y corpus electrónicos. Sin embargo, a ciencia cierta, no hay estudios conclusivos que demuestren de manera científica si los métodos de enseñanza en presencia de tecnologías informáticas realmente mejoran el proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción. Otras corrientes pedagógicas (Area 128-135) que incorporan temas informáticos en sus planes de enseñanza de la traducción, podrían estar haciéndolo principalmente como una presión de fuerzas de mercadeo o políticas de empleo nacionales o internacionales donde los ámbitos de trabajo tienden a ser más exigentes, pero consideran tales aspectos (los informáticos) como elementos circundantes, y no centrales, en los procesos de teorización de una enseñanza de la traducción.

Con este trabajo de investigación se pretende arrojar algo de luz sobre la situación recién delineada. Pero para alcanzar tal conocimiento, antes es preciso comprender mejor la diversidad de posturas con respecto al tema y así establecer un punto de partida. Con esto en mente, a continuación se presenta un recuento de lo que han sido los hitos en materia de pedagogía de la traducción, que en sus albores no se conceptualizaba como un proceso en sí, sino que es hasta la contemporaneidad en que puede percibirse como tal. A la vez, esta exposición permite ubicar este trabajo dentro del campo de estudio al tiempo que justifica su ejecución.

1.1 La enseñanza de la traducción: semblanza histórica de una pedagogía

1.1.1 Época romana (San Jerónimo, Cicerón y Quintiliano)

No podemos hablar de la enseñanza de la traducción sin recordar a los pensadores romanos San Jerónimo, Cicerón y Quintiliano, conocidos como los primeros teóricos que establecieron diferencias entre la traducción literal y de sentido, y en cuyos escritos se plasman las primeras clases de traducción e interpretación. San Jerónimo, aunque no era romano pues nació en Estridón, en Dalmacia (antigua Yugoslavia) en 342, desarrolló sus aportes intelectuales en Roma pues ahí realizó su formación académica (Delisle, 2003: 5).

Si bien es cierto, San Jerónimo, aprendió en Roma el arte de la retórica, también se rescatan sus aportes en la búsqueda de una sistematización de la pedagogía de la traducción al ser el primer traductor y revisor de la Biblia: marca una pauta en la forma de cómo traducir. Debido a su amplio bagaje en la materia, reunía ciertas características especiales: era trilingüe (hebreo, latín y griego), filósofo, retórico, gramático y dialéctico. Dichas características lo convertían en una persona idónea para cumplir con encargos lingüísticos y filosóficos. De manera innata, reflexionó acerca de la traducción y nos heredó sus ideas de este oficio en sus escritos. De su experiencia, rescató aspectos que consideró importantes legar para que otros tradujeran: la importancia de la fiabilidad de la documentación, las preocupaciones didácticas (por eso agrega múltiples interpolaciones en la Biblia producida en el siglo XX donde agrega *vulg.*), la inquietud por la claridad, la conciencia de la función de los textos, el respeto de las obligaciones de la lengua de llegada y la preocupación por el lector (Delisle, 2003: 80, 104-105).

Por su parte, García Yebra (2007) recopila los testimonios escritos que nos remontan a los albores de la enseñanza de estos estudios. Por ejemplo, en *De optimo genere*

oratorum (13-14 y 23), Cicerón instruye en «verter» como orador, es decir “con las mismas ideas y con sus formas a modo de figuras, pero con palabras acomodadas a nuestro uso” (140). Con su cátedra, propone evitar la traducción palabra por palabra para más bien profundizar en la estructura retórica y el contenido lógico. De lo que se ha estudiado de este pensador romano se concluye que no satanizaba la traducción literal para la traducción de obras de teatro, pero sí cuando se trataba para las doctrinas de los filósofos griegos (152).

Marcus Fabius Quintiliano, romano retórico de Hispania, por su parte, ofrece un método basado en la interpretación a la luz del estudio profundo de los discursos de los oradores más sobresalientes de Grecia («Quintiliano», *Wikipedia*, 2011). El fruto de este proceso era más bien la paráfrasis e imitación en vez de una traducción en sentido propio. Esta metodología le permitía al orador no solo convertirse en un imitador, sino también explotar la elocuencia propia (García Yebra 150).

Si bien es cierto la retórica clásica y tradicional no teorizaron de manera explícita el acto de traducir, la presencia de una retórica y práctica de la traducción en Roma dieron paso al nacimiento de lo que se podría llamar una «teoría retórica de la traducción» (Copeland en Chico Rico 27). La teoría retórica latina y la retórica clásica y tradicional visualizaron la traducción como un ejercicio basado en la imitación, en donde se tenía que repetir la redacción de textos según los modelos literarios; en otras palabras, como un ejercicio de escritura (Chico Rico 27) más que como una actividad con un fin en sí misma. Quintiliano lo definió como «un ejercicio personal, una dura tarea de ejercitación de estilo, para lograr aquello que no podemos aprender leyendo y oyendo» (Pujante en Chico Rico 27). Cicerón, por su parte, consideraba que el repetir el estilo al escribir le permitía conservarlo con más seguridad (Chico Rico 27).

Mayoral considera que la acción práctica ha sido históricamente anterior a la acción reflexiva en cualquier campo de la actividad humana; la práctica de la traducción precede a la reflexión sobre ella (7). En este sentido, y no obstante las «enseñanzas» y escritos de carácter instructivo de Jerónimo, Cicerón y Quintiliano, no se habla de una escuela de traducción, ni mucho menos de pedagogía formal en esta materia; para los romanos, la enseñanza de la traducción era un proceso de trasmisión de la oralidad, un acto retórico meramente. La enseñanza de la traducción era entonces una actividad de carácter secundario e instrumental, al servicio de la retórica. Por ende, una mejor enseñanza era aquella en la que se explotaba el potencial de elocuencia del orador.

1.1.2 De la época romana hasta 1788: La Escuela de Toledo

En el período histórico comprendido entre los siglos XII y XIII se puede hablar de una etapa de reflexión y teorización de la traducción gracias a la influencia que tuvo el mundo árabe sobre Occidente debido a la conquista de España por los moros (Mazarse, s.f: 1). Durante una primera fase, un grupo multidisciplinario de estudiosos musulmanes, judíos y cristianos trabajaron en la investigación y traducción de obras antiguas de la cultura árabe, ya que hasta ese momento en Europa se contaba únicamente con la influencia de las obras latinas.

A partir del siglo XIII, se designa con el nombre de Escuela de Traductores de Toledo a los procesos de interpretación y traducción de textos clásicos grego-latinos alejandrinos, vertidos del hebreo o árabe al latín usando el español o el romance castellano como lengua intermedia («Escuela de Traductores de Toledo», *Wikipedia*, 2011). Como informa el Ministerio de Industria, Turismo y Comercio del Gobierno de España (2011), debido a la conquista de Toledo en 1085 y a la apertura de los reyes de Castilla con los judíos y musulmanes, se facilitó el comercio cultural que resultó en

prosperidad teológica, filosófica y científica, no solo en España, sino que también en el occidente cristiano.

Dicho Ministerio indica que durante el siglo XIII, en dicha «Escuela» se tradujeron textos teológicos y filosóficos, y en el siglo XIII, Alfonso X, el sabio, la institucionalizó y centralizó la traducción de textos médicos y astronómicos pues se impulsa la edición y composición de obras. Lo más destacado en este caso es que, durante esta etapa, ya las traducciones se hacen al castellano y no al latín, y los métodos traductológicos también evolucionaron paulatinamente: la traducción ya no se realizaba más por medio de un orador judío o cristiano que traducía la obra del árabe al romance en presencia de un conocedor del latín que posteriormente redactaba a este idioma. En este período las traducciones las realizaban solo una persona; cuyo trabajo lo revisaba un enmendador. En síntesis, hay una evolución en la manera en que se practicaba la traducción y por extensión en la forma en que se «enseñaría»: de un proceso meramente oral a una etapa de apropiación del oficio, en donde la misma persona que conoce los idiomas plasma por escrito lo traducido.

Por su parte, la Asociación Apolo y Baco (2011) relata que después de la conquista de Toledo a partir de 1085, existía ya una relativa autonomía de los maestros en distintos puntos de España, por lo tanto, ya no se podía afirmar que las traducciones únicamente se realizaban en Toledo; de esta manera, se había difundido una especie de estudio preuniversitario en relación con la manera de traducir. Durante esta época se destacan los nombres de algunos traductores y maestros del oficio como Domingo Gundisalvo, Santo Tomás de Aquino, Raimundo de Sauvetat y Juan Hispalense, entre otros (1).

1.1.3 Contexto histórico contemporáneo

La formación reglada de traductores se da hasta mediados del siglo XX pero de manera experimental y paulatina. A manera de ejemplo, se registra que en 1910 se establece en Dinamarca la escuela privada Translatørskolen, que aún con sus deficiencias en aspectos teóricos y metodológicos, marca la diferencia entre aprender un idioma extranjero y aprender a traducir (Dollerup en Basich 57). A propósito de la evolución de la traducción como disciplina, Valentín García Yebra reflexiona lo siguiente:

De las simples reflexiones o consideraciones que un traductor presentaba en un discurso, una epístola, una carta, un prólogo o un prefacio a su obra, reflexiones que eran justificaciones de un modo propio de traducir, se pasó paulatinamente a una etapa de teorización sobre la traducción, con el consiguiente nacimiento de una ciencia traductora en auge desde la segunda guerra mundial y que llegó a denominarse traductología en los altos setenta (16).

Podría afirmarse que a partir de la década de 1970 ya no se considera más la traducción como un legado oral u oficio, que se «traspasaba» de generación tras generación; esta concepción evoluciona hasta concebir procesos para enseñar y aprender a traducir (Kelly 11). El mensaje oral y el texto fuente y meta dejan de ser el centro del universo en materia de traducción para convertirse en elementos de un proceso más completo. Es así como Zakhir (2) afirma que en 1971, con Alexander Frayer Tayler y su libro *Principios de Traducción*, se plasman por escrito pautas sistemáticas en esta materia. Así, durante la segunda mitad del siglo XX, los estudios de traducción, como disciplina, se convirtieron en un curso importante en las escuelas de lenguas (2). Baker relata el nacimiento de los estudios formales de traducción en diversas regiones del mundo como en África, Brasil, Canadá, China, República Checa, Dinamarca, Noruega, Francia, Islandia, Roma, España, Estados Unidos y los países latinos (42). Por ejemplo, en Europa, a nivel universitario, las instituciones que incursionan impartiendo

estudios de traducción fueron la Universidad Lingüística de Moscú en 1930, la Universidad Ruprecht-Karls de Heidelberg en 1933, la Universidad de Ginebra en 1941 y la Universidad de Viena en 1943 (Kelly en Basich 57).

Por otra parte, ha sido evidente notar también como de la mano de las investigaciones en lingüística y pedagogía, existe una profundización en los estudios de traducción. No obstante, a medida que la enseñanza de la traducción avanza (tal y como recién se ha descrito), muchos investigadores de la disciplina abogan por un divorcio de los estudios de traducción de otras disciplinas (Mazarse 2). Con esto en mente, a continuación, se describen los progresos en esa dirección, que se hacen evidentes por medio del siguiente recuento sobre la evolución de los diferentes métodos de enseñanza aprendizaje del objeto de estudio que nos compete.

1.1.3.1 El método gramatical de enseñanza de segundos idiomas

Howatt comenta que el método gramatical se utilizó en sus albores para la enseñanza del latín y, en menor proporción, para el griego antiguo, en donde principalmente se desarrollaba el pensamiento lógico y capacidades intelectuales (citado en Orrieux 1). Según Baker (61), a mediados del siglo XIX, la traducción se enseñaba siguiendo como modelo la pedagogía empleada para la enseñanza de segundos idiomas, que a su vez se sustentaba en teorías de adquisición del lenguaje en niños.

Así que para hablar de enseñanza de la traducción en la época contemporánea, hay que empezar por las teorías de adquisición de lengua. Se resaltaba la importancia del método gramatical, que llegó a convertirse en el prototipo para este tipo de estudios. Posteriormente, a finales del siglo XIX, dicho modelo pedagógico recibió el ataque del “Movimiento Reformista”, pues se criticaba que el método gramatical ignoraba el lenguaje hablado y consideraba el texto de manera aislada, no como un todo (Gamboa 51). Dicho

movimiento surge como una nueva corriente en el currículo de la enseñanza de las lenguas.

A partir de 1886, se establece el alfabeto fonético internacional y se funda la Asociación Fonética Internacional; la fonética se percibe como una disciplina. Los estudiosos de esta disciplina introducen reformas pedagógicas en la enseñanza de las segundas lenguas. En las arenas de la reforma, algunos de los aportes más rescatables son que perciben el aprendizaje de la primera lengua como un modelo para la enseñanza de las lenguas extranjeras (C. Marcel 1793-1896), descubren que los niños utilizan destrezas relacionadas con la situación y el contexto para comprender enunciados y que usan rutinas al hablar y frases memorizadas (contribuciones de T. Prendergast 1806-1886) y desarrollan la enseñanza de idiomas basado en observaciones del uso que los niños le dan al idioma. Es decir, las acciones, el uso de los gestos y el contexto apoyan el significado de los enunciados de un idioma que no conocemos (F. Gouin 1806-1886) («Movimiento de reforma», *Instituto Cervantes*, 2011).

A pesar de que el método de traducción gramatical ha sido muy criticado en los ámbitos pedagógicos de la enseñanza de segundas lenguas, en especial porque no fomenta las capacidades comunicativas del aprendiz en entornos culturales reales de comunicación —ya que el método se diseñó para el estudio de lenguas muertas—, no se puede negar que alejarse de él es casi imposible (Orrieux 1). A propósito, Brown menciona que algunas de las razones por las que el método aún se utiliza son: es sencillo construir las reglas de gramática y pruebas traductológicas y se puede evidenciar de manera objetiva, el profesor debe poseer conocimientos especializados de dicho método, y que sin una estructura gramatical, es más complicado incursionar en las habilidades de comunicación (citado en Orrieux 1).

Después de la «crucifixión» del método gramatical, resucitan los estudios de traducción con un nuevo panorama que no se limita a técnicas como las prácticas orales y escritas, conexión con el texto en vez de las oraciones por separado. Según Baker, a los estudiantes, bajo este esquema, además se les pide buscar equivalencias pragmáticas o estilísticas, tomar en consideración aspectos como el género textual, así como producir diferentes tipos de traducción dependiendo de las necesidades del encargo (32).

1.1.3.2 El método para establecer objetivos de enseñanza: Jean Delisle

Mazarse afirma que el traducir pasa de ser un acto meramente lingüístico a uno comunicativo que opera sobre el discurso: existe entre el pensamiento y la lengua. Es así como nace la Escuela del Sentido fundada por la Escuela de París y por Danica Seleskovitch. Dicha escuela no está conformada únicamente por lingüistas, sino que también por traductores e intérpretes. Su enfoque principal es ir más allá de reglas gramaticales y proponer categorías lingüísticas y extralingüísticas (13). A propósito, Mayoral explica:

La Escuela del Sentido surge como reacción ante la hegemonía de los planteamientos equivalencistas que sustentaba el enorme impulso conferido a la traducción automática en las décadas de los cincuenta y sesenta (...) así mientras se aceptaba que el significado era inmutable y podía estar sujeto a una mecanización, en la interpretación (traducción oral) predominaba la traducción del *sentido*, en el que se conjugaban tres factores: *a)* el carácter pragmático que llevaba a evaluar elementos no verbales de la comunicación, *b)* la desverbalización, que rompía con el supuesto equivalencista y *c)* el impulso a la figura del mediador y, en concreto, de sus actividades mentales” (73).

Seleskovitch aseveraba que si bien es cierto el traductor debía comprender el texto original para proponer una traducción satisfactoria de su texto meta, esto no era suficiente porque se dejaban de lado los complementos cognitivos que acompañan los significados lingüísticos (citado en Mayoral 74).

Uno de los exponentes más activos de la Escuela del Sentido es Jean Delisle quien propone establecer objetivos claros en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción. Delisle también recomienda el uso de la taxonomía de Bloom en la pedagogía de la traducción y la sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción de la misma manera que se hace en otras disciplinas pedagógicas (Kelly 11-12).

Según Hurtado (1996: 12) Delisle en su publicación de 1980 *L'analyse du discours comme méthode de traduction* recomienda, como pilar fundamental, la organización de un curso de iniciación a la traducción que contenga objetivos de aprendizaje que no solo incluyan aquellos lingüístico-contrastivos. Además, apuesta por una pedagogía en que los estudiantes se apropien de los principios a seguir para así alcanzar un desarrollo correcto del proceso de traducir, en vez de la mera concentración en los resultados. En 1993, con la nueva publicación del autor *La traduction raisonnée*, plantea las diferencias entre objetivos generales y específicos y propone ocho objetivos generales; estos objetivos son: metalenguaje de la iniciación a la traducción, método de trabajo, documentación de base del traductor, proceso cognoscitivo de la traducción, convenciones de la escritura, dificultades léxicas, dificultades sintácticas y dificultades de redacción (33).

El autor asevera que en el caso de la enseñanza de la traducción, el material que se enseña es un proceso intelectual, lo cual parece ser un antecedente de los planteamientos cognitivistas. La operación de traducir es una operación abstracta de síntesis y análisis cuyas etapas no se pueden demarcar fácilmente (Delisle en Mayoral 74).

1.1.3.3 El método de aprendizaje centrado en el proceso: Daniel Gile

Según Mayoral, la propuesta de Gile gira en torno a la enseñanza con textos pragmáticos, es decir, fundamentados en la información y no en la parte emocional, lo cual se inspira en el aporte de Jean Delisle (84). De acuerdo con lo propuesto por Gile, el proceso de enseñanza aprendizaje de la traducción debe centrarse en la forma en que se traduce y no en el producto escrito de tal proceso, ya que en fases iniciales el alumno comienza a experimentar con la forma de hacerlo. Al igual que Nord (2009), comparte la idea de que la traducción se aprende-enseña como un acto de comunicación profesional. Coincide con Delisle cuando rescata la importancia de la investigación documental (adquisición del conocimiento) para traducir (2).

Gile opina que la formación en traducción le permite al traductor conocer procesos que le ayudan a desarrollar destrezas y alcanzar un máximo potencial. Pero al mismo tiempo, afirma que la práctica en ambiente real, aporta un componente motivacional económico que el salón de clase no brinda (Mayoral 85).

Además, afirma que en el salón de clase, lo importante es dotar al estudiante de principios, métodos y procedimientos, y no saturarlo con la realización de traducciones para llegar a la conclusión de cuál resultado es mejor o peor. Gile incorpora en el aula aspectos como la calidad, la comunicación, la fidelidad, la comprensión y la adquisición del conocimiento. El mismo autor ha diseñado ejercicios innovadores para implementarlos en las aulas.

En conclusión, el principal aporte de Gile se encuentra en el énfasis que presta a la necesidad de establecer los procesos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción, pues le permite desarrollar destrezas y alcanzar un máximo potencial, lejos de concentrarse en los resultados.

1.1.3.4 El método cognitivo y sociolingüista: Donald Kiraly

A partir de la mitad de la década de 1980 y durante la de 1990, la enseñanza de la traducción encuentra un aliado en los avances en la ciencia cognitiva. Kiraly aboga por una descripción teórica de la práctica de la traducción (Kiraly, 1995).

Kiraly trata de unir dos perspectivas: el acto social de la traducción (la perspectiva de la implicación social del traductor en un acto de comunicación) y la actividad cognitiva que ocurre en el cerebro del traductor cuando traduce (Mayoral, 1999:62). Kelly explica que los hallazgos de este investigador encuentran fundamento en un trabajo experimental de dieciocho temas que se tradujeron del alemán al inglés, cuando ninguno de los dos idiomas era la lengua materna de los que traducían. Esto dio paso a un modelo tentativo del proceso de traducción con el cual se pueden diseñar pautas metodológicas en esta disciplina.

Así, crea un modelo que se fundamenta en el concepto mismo del traductor: quien traduce debe desarrollar un sexto sentido de alerta a la hora de trabajar en esto. Algunos de los postulados del modelo de Kiraly son:

- a) El proceso de enseñanza-aprendizaje debe hacer hincapié en la adquisición de asociaciones interlingüísticas e interculturales.
- b) Los errores deben percibirse como un recurso de enseñanza significativo. Con el análisis que se haga de ellos, el profesor puede ofrecer prácticas para mejorar la adquisición de destrezas intuitivas y luego, enseñar estrategias de concientización para que el estudiante resuelva problemas y produzca alternativas traductológicas.
- c) La enseñanza debe reorganizar los marcos teóricos de trabajo que permitan la identificación de los recursos cognitivos que los estudiantes

están llamados a conocer, así como las herramientas pedagógicas para enseñar y probar la adquisición de las herramientas y conocimiento (18).

1.1.3.5 El método situacional: Jean Vienne y Daniel Gouadec

Kelly explica que su promotor es Jean Vienne, quien se propone que el trabajo en clase debe estar constituido por una serie de actividades que el instructor haya ejecutado de antemano para que así el ambiente en la clase sea más realista. Vienne define el método situacional como:

a theoretical foundation which describes the operation of translation as an activity demanding a range of competences from 'analysis of translation situation' and 'description of translation product' to 'production of the target text' through the stages of 'resource planning' and 'research' (particularly research of so-called equivalent texts in the culture concerned and organization of the one's own "text library"), 'utilization of the sources' and 'cooperation with the requester of the text' (51).

Jean Vienne critica que, en términos generales, en la formación de traductores se tiende a enfatizar en el desarrollo de habilidades de tres niveles: desverbalización, transferencia y reverbalización (Schäffner 91). Autores como Nord también han criticado esta práctica pedagógica pues de acuerdo a este modelo, se parte del supuesto de que cada texto fuente lleva consigo sus propias instrucciones de traducción y así, se le "indica" al traductor la forma de traducir. Como antítesis a este punto de vista, Nord propone el modelo en bucle de traducción en donde más bien la traducción debe iniciarse después de que el traductor haya identificado la situación meta y la función del texto meta (en Schäffner 91).

Por este motivo, Vienne aboga por rescatar el texto a traducir y lo ubica en un contexto dentro de la realidad, se trate de un encargo en el aula o de un trabajo en particular. Al mismo tiempo, hace un llamado a situar al traductor en un contexto sociocultural más amplio en donde se necesitarán más destrezas que las analíticas y

productivas, lo cual él categoriza como el eje de la competencia en traducción. Así, Vienne recomienda que como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción los estudiantes se involucren en proyectos reales en donde deban interactuar con todos los actores: el cliente, los traductores, los revisores y de ser posible, el usuario final del texto meta (Schäffner 91). Cuando se refiere al aporte de Vienne, Gomes recalca «if enough groundwork has been provided in class before the translation of a text, it can even serve to test student's ability to apply all the skills» (362).

Para apoyar este punto de vista, Gouadec propone como ideal que mientras se imparten las clases, se cuente con encargos verdaderos de traducción dentro de los programas de traducción. Ambos autores tienen una línea de pensamiento similar a la de Nord cuando recalcan la importancia de proporcionar a los estudiantes situaciones parecidas a un ambiente de trabajo verdadero. En su segunda publicación más importante, hace eco de las palabras de Vienne y Gouadec, cuando afirma que el profesor tiene la oportunidad de brindar retroalimentación oportuna a los estudiantes con situaciones en contextos reales (Kelly 16-17).

1.1.3.6 El método orientado en las tareas: Amparo Hurtado

Esta es una metodología que se aplica también en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas inspirada en la Escuela del Sentido (Mayoral 71). Consiste principalmente en la segmentación pedagógica del aprendizaje en tareas parciales y se inspira en las propuestas de Delisle. Hurtado apuesta por una estructuración de la enseñanza en dos etapas: una en la que se desarrollan los objetivos metodológicos, profesionales y contrastivos, y otra en donde se trabaja detectando y resolviendo problemas de la traducción de textos que es la estructura relacionada al trabajo por tareas (Mayoral 62). Básicamente consiste en realizar ejercicios breves y concretos para reforzar aspectos específicos. En otras palabras, realizar una serie de actividades con el

mismo objetivo global para obtener un producto final. Su aplicación en el área pedagógica de la traducción la promulgan principalmente Hurtado y González (Kelly, 17).

Hurtado en su libro *La enseñanza de la traducción*, explica que ella se sitúa en una línea de trabajo en donde rescata los aportes recopilados en los dos libros anteriormente mencionados por Jean Delisle, la publicación de 1989 *Translation* de A. Duff y finalmente, el libro publicado en 1991 *Apprendre à traduire* de F. Grellet, de donde ella pretende retomar la clarificación de objetivos generales y específicos pero lejos de las consideraciones lingüístico-contrastivas o teóricas, para también distinguir los objetivos de la iniciación a la traducción de los de la especializada (jurídica, científica, técnica, entre otras) y a la inversa. Para lograr lo anteriormente descrito, Hurtado propone las actividades y ejercicios en clase, la creación de la unidad didáctica, la selección de textos y la evaluación (33-34).

A manera de resumen, la autora opina que la «traducción de general» debe percibirse como la iniciación a la traducción real, la cual siempre será «especializada» ya sea en un campo o en el otro. Así pues, la pedagogía de la traducción debe dirigir sus esfuerzos a colaborar con el proceso de madurez del estudiante de manera que capte los principios generales que la rigen para que así logre desarrollar un método de trabajo que le facilite su incorporación en la práctica real (Hurtado 30).

1.1.3.7 El método del análisis consciente y el descubrimiento subliminal: Douglas Robinson

Con las publicaciones de Douglas Robinson en 1997 y más recientemente con el libro *Becoming a Translator* en 2003, se incorpora un balance en la teoría y la práctica en la enseñanza de la traducción, entre el aprendizaje académico, considerado como lento, y el aprendizaje del mundo real, rápido y versátil:

La traducción es una actividad inteligente que implica diferentes procesos de aprendizaje consciente e inconsciente: todos aprendemos de formas diferentes y el aprendizaje en los centros de enseñanza debería ser por tanto todo lo flexible, complejo y variado posible a fin de activar los canales a través de los cuales el estudiante aprende mejor (49).

Su propuesta se fundamenta en el cognitivismo² pero incorpora la importancia de la práctica profesional. Por eso, propone una pedagogía en donde exista un equilibrio entre el análisis consciente (aquí se aprecia la relación con el cognitivismo) con la asimilación subliminal y el descubrimiento (Mayoral 54). Para el autor, a los estudiantes se les debe plantear los currículos de manera consciente, analítica, racional, lógica y sistemática para que puedan procesar la información y así, lentamente lograrán interiorizarla. Posteriormente, tendrán la capacidad de analizar los problemas y obtener posibles soluciones. Aquí nace la segunda parte de la propuesta de Robinson porque, una vez que el estudiante conoce conceptos, será capaz de encontrar soluciones y aplicar el conocimiento por medios holísticos y de manera subliminal (Robinson 17).

Robinson manifiesta que el estudiante de traducción debe involucrarse en las dos formas de aprendizaje complementaria, una formal y otra informal. En su publicación, menciona aspectos tales como la credibilidad del traductor, el grado de involucramiento en la profesión, la ética profesional, el salario, la velocidad, los programas de memoria de traducción, la administración de proyectos, el ascenso en el estatus de la profesión y el disfrute de la misma (Kelly 17).

1.1.3.8 El método funcionalista: Sonia Colina y Christiane Nord

Varios autores, como Sonia Colina (2003) y Christiane Nord (2009), aplican el funcionalismo al proceso de enseñanza de la traducción. Para la primera, el

² La teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget (biólogo suizo, filólogo y psicólogo infantil) sigue siendo la visión más completa y ampliamente aceptada de cómo aprenden los niños. Piaget propuso que los niños adquieren el conocimiento a través de sus acciones sobre los objetos en un cierto ambiente y reciben retroalimentación de sus acciones, es decir, ellos construyen su propio conocimiento a través de dicha interacción. El aprendizaje consiste en desarrollar representaciones internas de las experiencias y transformarlas en estructuras lógicas y esquemas cognitivos. Refiérase a Omrond.

funcionalismo considera que la función de un texto es su aplicación en un determinado contexto. Por lo tanto, se enseña al traductor a aprender a seleccionar los procesos de traducción y tomar decisiones traductológicas según la función comunicativa del texto terminal (Colina en Escobar 22).

La segunda autora, por su parte, afirma que si bien es cierto las propuestas de traducción funcionalistas se sustentan en experiencias prácticas de la profesión del traductor, no solo describen lo que es observable en el proceso de traducción o sus resultados pues también usa métodos descriptivo tales como el análisis de textos, para identificar y comparar normas y convenciones comunicativas válidas en diversas comunidades culturales. Por lo tanto, Kelly explica, el punto de vista de Nord es uno fundamentado en el alumno como eje de la práctica profesional y recalca que a diferencia de Delisle, cuya tendencia se concentra en las actividades lingüísticas contrastivas, Nord se orienta hacia una pedagogía fundamentada en que el aprendiz se exponga a situaciones de aprendizaje muy cercanas al entorno laboral real (12). Según este punto de vista, las experiencias significativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción provienen de contextos significativos. Para sustentar dicha propuesta pragmática, Nord sugiere que el traductor aprenda a autoevaluar el encargo que está realizando por medio de algunas preguntas inspiradas en la nueva retórica³ para desarrollar en el traductor competencias que le permitan realizar tareas próximas a la realidad traductológica (Kelly 12).

La autora de dicha tendencia, aboga por el realismo en las clases, por eso propone consejos prácticos a la hora de diseñar las actividades en clase, selección del

³ La nueva retórica puede definirse como una teoría de la argumentación cuyo objeto de estudio son las técnicas discursivas que provocan o aumentan la unión intelectual de los hombres a las tesis que se les presentan para obtener su acuerdo. Se convierte en una herramienta complementaria a la lógica tradicional, pues le permite a las personas verificar y probar sus creencias, así como justificar sus decisiones y elecciones; en otras palabras, brinda una lógica para el análisis del razonamiento práctico. Refiérase a Bermúdez, 1997.

material y textos, para así ir de la mano con el progreso, motivación y evaluación del estudiantado. Así mismo, promulga el involucramiento cercano del profesor en la fases iniciales del proceso de enseñanza aprendizaje, el cual debe ser progresivo y paulatino de modo que el estudiante no se desmotive desde el inicio (12).

Pascua indica que desde sus orígenes, el funcionalismo se encuentra en la teoría del *skopos*, también conocida como funcionalista o de la acción traslativa, que se origina en Alemania en 1978 gracias a los aportes de Hans Vermeer, pero toma fuerza o se hace relevante a partir de la publicación de la obra *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción* que publica Vermeer junto con Katherine Reiss. Tomando como piedra modular su bagaje profesional, ambos defienden que en toda práctica traductológica entra como mediador el objetivo o función que se le da al texto meta, el cual es distinto al de origen. *Skopostheorie* equivale a teoría del fin u objetivo en griego (Pascua 34). Dicho de otra manera, se afirma que el fin de la traducción es lo más trascendental y, por lo tanto, se hace una evaluación según las normas de la cultura meta; no es indispensable determinar si una traducción es equivalente o adecuada, ni la forma en que se alcanza lingüísticamente el propósito del texto traducido (Pascua 14).

Diéguez (347) explica que la teoría de la acción traslativa, la cual fundamenta el análisis textual para la traducción de Nord, abarca, primero que todo, la fase de interpretación del encargo de la traducción. Posteriormente, el traductor realiza un análisis del texto fuente y escoge la estrategia apropiada para traducir y así obtener el texto meta, lo cual implica que el traductor realice una serie de pasos como comparar, tomar decisiones, transferir y controlar la calidad. Por ende, se incorporan varios pasos que le dan a la traducción un matiz funcional:

- a) El objetivo (*skopos*) del proceso traductológico va a determinar el método que el traductor escogerá.

- b) El objetivo de la traducción se determina por el encargo que define la situación comunicativa necesaria para obtener el texto meta.
- c) La función del texto meta para el receptor en la cultura meta es lo más importante del contexto comunicativo definido en la orden del trabajo.
- d) La función no es una cualidad propia del texto. Los receptores son los que le otorgan dicha “etiqueta”.
- e) Por medio de la “etiqueta” funcional del texto, el redactor o traductor propone un texto que cumpla con la función que espera el receptor.

Con respecto a la teoría del *escopo*, Nord aporta lo siguiente: “el objetivo comunicativo determina los métodos traslativos...entonces en una aplicación radical del concepto funcionalista se justificaría cualquier objetivo para la traducción de un determinado texto base” (219). Enfatiza, además, que la mejor manera de lograr superar las dificultades profesionales del traductor es contar con las fuentes de documentación y herramientas necesarias (diccionarios, textos paralelos y enciclopédicos, glosarios, máquinas de búsqueda en internet, entre otras) (238).

1.1.3.9 El método pragmático: Paul Kussmaul

Kussmaul (1995) rescata diversos marcos de referencia para categorizar el pragmatismo en la práctica de la enseñanza de la traducción, a saber: la situación, la función comunicativa y la cultura. Su objetivo al dividirlos de esta manera es que el traductor sepa tomar sus propias decisiones a la hora de traducir. De esta manera, se podría activar el sentido de «vigilancia» para que produzcan traducciones funcionales. Conforme el conocimiento y las pautas se estandaricen, se podrían construir prototipos de tipos de texto, como lo sugiere Neubert (1984) para así editar libros y material para la enseñanza.

Para Mayoral, la perspectiva pedagógica pragmática de Kussmaul está orientada al análisis de dimensiones situacionales y propone desarrollar la confianza de los traductores en sí mismos por medio de la conciencia de lo que realizan. Se parte del hecho de que en el salón de clase, los profesores deben hacer un análisis minucioso de los trabajos de los aprendices, para que logren realizar mejores aplicaciones ante situaciones similares en el futuro. En cuanto a los estudiantes, opina que se les debe brindar el espacio para que puedan autocriticar los procesos que los llevaron a sus decisiones y conclusiones traductológicas. Kussmaul se apropia de la pragmática lingüística para poder explicar las escogencias de lenguaje a la hora de traducir (65).

Algunas de las estrategias que propone el autor para la resolución de dificultades traductológicas bajo este esquema son:

- a) Aclarar la finalidad de la traducción.
- b) Clasificar el problema traductológico. Si es estilístico o situacional, repasar las dimensiones situacionales de House (1969) para determinar cuál es la que se refleja en el texto.
- c) Si se encuentran problemas culturales, explorar si la cultura origen y meta coinciden.
- d) Si el problema es de convenciones de forma textual, utilizar textos paralelos (37).

1.1.3.10 El método socioconstructivista: Donald Kiraly

El método socioconstructivista lo propuso Lev Vigotski quien concebía el aprendizaje como un proceso individual de construcción constante de conocimientos nuevos y cuya meta de salida era la interacción del aprendiz con la sociedad. Subrayaba

que el proceso de aprendizaje era una experiencia colaborativa en donde el lenguaje, la cultura, la sociedad y la interacción social eran indispensables en el proceso de conocimiento (Mora 1). No obstante, es Kiraly quien propone aplicarlo a la enseñanza de la traducción (Alanis 5) y con esta nueva metodología, Kiraly se reinventa y propone fomentar el trabajo colaborativo en las clases de traducción (Kelly 18). Esta perspectiva pone de manifiesto que en la actualidad, la enseñanza de la traducción no es ajena a los avances investigativos en psicología educativa pues la tendencia presente es fomentar las aptitudes colaborativas en varias dimensiones del quehacer como en los salones de clases y los ambientes laborales reales. El socioconstructivismo es similar al constructivismo pero da gran importancia a las interacciones del estudiante con los profesores, compañeros y demás personas de su entorno (Marqués 2).

1.1.4 Recapitulación

Los principios que han regido la enseñanza de la traducción tiene matices de empirismo en sus albores, y de teorías y procesos en épocas más recientes. Resulta complicado recopilar una única historia de la evolución de la enseñanza de la traducción ya que el acto en sí se ha dado en diferentes lugares del mundo de manera simultánea.

Quizás en donde se puedan registrar con mayor precisión los hitos es cuando hablamos del contexto histórico contemporáneo en donde se registra de manera formal, una enseñanza de la traducción. A partir del método gramatical de la enseñanza de la traducción, dicha disciplina ha evolucionado al ritmo de las teorías psicopedagógicas, lo cual ha permitido enriquecer de manera holísticas el abanico de posibilidades de investigación de esta rama de estudios que aún pertenece a la lingüística aplicada, y que espera, gracias a dicha profundización, poder ser considerada una ciencia de estudio independiente.

Capítulo 2

La metodología incorporando herramientas tecnológicas

2.1 La tecnología educativa

La enciclopedia Salvat define tecnología como la sistematización de los conocimientos y prácticas que le aplican a cualquier actividad, y en especial a los procesos industriales. Además, se aplica al conjunto de instrumentos y procedimientos industriales de un determinado sector o producto (14755). Por su parte, el diccionario electrónico de la Real Academia describe el término como el “conjunto de teorías y de técnicas que permiten el aprovechamiento práctico del conocimiento científico”. La palabra tecnología proviene del griego *tekne* (técnica, oficio) y *logos* (ciencia, conocimiento) (ALEGSA 1). Las respuestas que las civilizaciones han generado a las necesidades internas y externas de cada época y cada contexto histórico han sido indicadores perfectos de la evolución tecnológica (De Valladolid 3). De manera piramidal, el avance inició de manera lenta en las primeras etapas de la historia, hasta la época moderna en donde contamos con tecnología de punta.

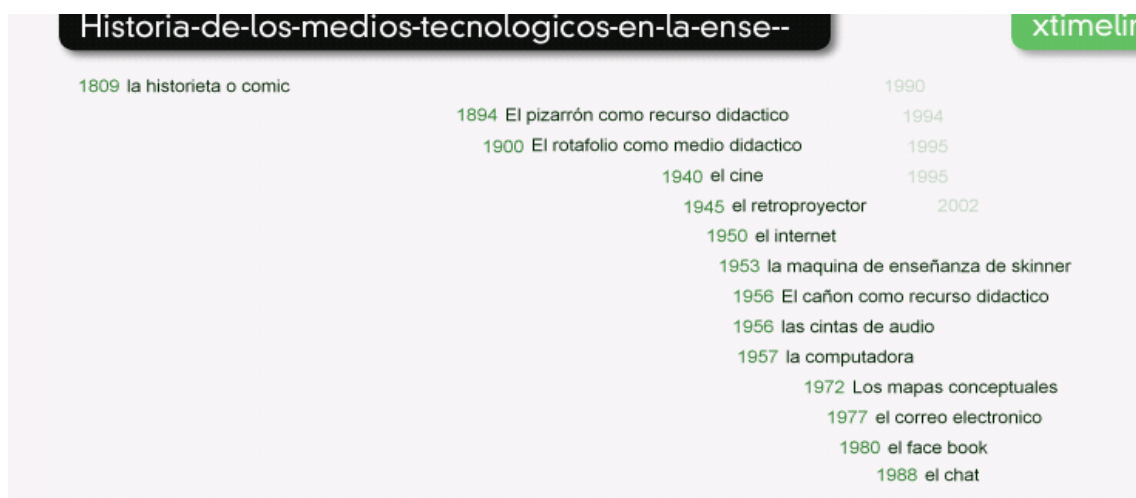


Fig. 1. Orden cronológico de los medios tecnológicos usados en la enseñanza (Rosas 1).

Como se desprende de las definiciones anteriores, la palabra tecnología implica mucho más que la creación o el uso de instrumentos o aparatos pues más bien denota todo un proceso de sistematización de los conocimientos. Por extensión, éstas mismas bases se aplican también al concepto «tecnología educativa». Por lo tanto, es notorio que a lo largo de la historia, este último término haya evolucionado al ritmo de los progresos humanos; la UNESCO define el término como una manera sistemática de concebir, aplicar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando los recursos técnicos y humanos y las interacciones entre ellos para obtener una educación más efectiva (2). Marqués la define como “la teoría y la práctica del diseño y desarrollo, selección y utilización, evaluación y gestión de los recursos tecnológicos aplicados a los entornos educativos” (7). Cervantes la cataloga como el acercamiento científico basado en la teoría de sistemas que brinda al educador las herramientas de planeación y desarrollo así como la tecnología para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje para alcanzar los objetivos educativos de manera efectiva (1).

Según explica Chadwick, el concepto comenzó a emplearse en las décadas posteriores a la Segunda Guerra Mundial para denominar a los medios de comunicación que se aplicaban en el ámbito educativo (2). Luján y Salas explican que fue el gobierno de los Estados Unidos el precursor en este tema debido a los recursos destinados para favorecer a la milicia y del mismo modo, el contexto educativo (3). El avance de la tecnología en el ámbito de la enseñanza, hizo que se consolidara la comunidad con más trayectoria en investigación educativa, la *American Educational Research Association (AERA)*, la cual, en 1970, apostó por la inversión en la tecnología e informática como ejes curriculares a implementar para así obtener frutos a futuro, pese al enorme costo económico que implicaba en aquel momento. Así, de manera visionaria, el grupo de investigadores y científicos de la *AERA* apostó a que la informática educativa marcaría un hito en la forma de enseñar-aprender. Chadwick, subraya que otro hecho importante con

respecto al progreso en materia de tecnología educativa fue el rompimiento con las teorías psicológicas conductistas como únicas tendencias en esa materia; se incorporaron además las cognitivas y constructivistas (1-2).

Por ejemplo, para Skinner, máximo representante del conductismo, la enseñanza programada se presentó en esa época como un método educativo en donde no mediara el tutor; era posible usar libros, computadoras, máquinas o cualquier otro recurso didáctico con el que el aprendiz estudiara de manera independiente y a su ritmo (Skinner en Alemán 3). Luján y Salas explican que en 1954, con su libro *The Science of Learning and the Art of Teaching*, Skinner vislumbró la posibilidad de la «tecnificación de la enseñanza». Si bien es cierto dicha publicación quedó en el anonimato, su siguiente libro *Teaching Machines*, resultó de interés para los investigadores de la AERA (6).

No obstante, según Marqués (2), la tecnología educativa como campo de estudio diferenciado se articula a partir de los años de 1960, con el surgimiento de la *mass media*, que aparte de tomar en cuenta las aplicaciones educativas de los medios de comunicación, incorpora el análisis de los procesos de comunicación que se producen en el aula. A partir de este punto se incorporan teorías, modelos y procedimientos que se aplicaban a las ciencias sociales (como la teoría de la comunicación planteada por Weaver y Shanon), la clasificación de los medios por criterio de mayor a menor abstracción de Dale en 1964 y la escala de doce niveles de iconicidad de Moles en 1975. En la figura 1 se muestra el cono propuesto por Dale en donde se estratifican los niveles de abstracción y concretización de los medios de enseñanza y materiales instructivos de manera creciente. Dale considera que las ideas se entienden y retienen mejor si se construyen a partir de una experiencia concreta (1-2).



Fig. 2. Cono de la experiencia de Dale (Marqués 2).

Luego, a partir de la década de los años de 1970, las computadoras entran en el escenario educativo por medio de programas informáticos de enseñanza asistida por ordenador (EAO) basados en el modelo asociacionista de aprendizaje que integra conceptos de máquinas de enseñar y enseñanza programada (Marqués 2). Posteriormente, y gracias a los aportes sobre el análisis y la modificación de la conducta, se habla de una tecnología educativa como aquella que incorpora el diseño de estrategias, uso de medios y control de sistemas de comunicación para la enseñanza.

Luján y Salas explican que la investigación en esta materia se fundamenta con el pragmatismo y conductismo; sin embargo, a partir de 1980 se complementó también con la teoría cognitiva. Agregan que en relación con las tecnologías de la información en la década de 1980, varios investigadores como Ausubel, Gowin, Hanesian, Minsky, Novack y Resnick, entre otros, propusieron una nueva línea de investigación educativa en los Estados Unidos, que se sustentó en las teorías psicogenéticas y cognitivas en donde se estudiaba al aprendiz y la mediación de las tecnologías, entre los aspectos más importantes. A este hecho importante se sumó la baja en los precios de las

computadoras, el desarrollo de los programas informáticos y el avance de las telecomunicaciones, en particular, la internet (4-5).

Enfoque de los medios	La tecnología se identifica inicialmente con los medios.
Enfoque conductista	La tecnología se asocia al análisis y modificación de la conducta.
Enfoque sistémico	La tecnología se concibe como parte de un proceso de aprendizaje global y de coordinación de variables, con especial énfasis en los elementos cibernético.
Enfoque ecológico	Estudia el conjunto de relaciones interpersonales que confluyen en el sistema educativo mediado por tecnología, de forma que el diseño de la misma no se concibe como una estructura o sistema de relaciones estáticas; sino más bien, se visualiza como una red fluyente, consecuencia de la presencia o aparición de elementos imprevistos en la interacción entre el aprendiz, el documento y el medio.

Fig. 3. Enfoques teóricos de la tecnología educativa (Alemán y Gómez 4).

Como se puede comprender con el cuadro anterior, debido a la evolución social, vivimos en un período de constante desarrollo tecnológico, y los enfoques de la tecnología educativa también han variado respectivamente. En el presente, se proponen tres fundamentos en tecnología educativa, los cuales, a su vez, se encuentran vinculados con diversas perspectivas teóricas que brindan las bases para el diseño de medios didácticos. Salinas y Urbina los categorizan de la siguiente manera (1):

- Perspectiva psicopedagógica: agrupa las primeras aproximaciones entre la psicología y la tecnología educativa cuando rescata los trabajos de Dewey, quien la cataloga como una disciplina de carácter psicológico, y sus repercusiones en las teorías de aprendizaje para el diseño y producción de *software* educativo. Dicha perspectiva también rescata los trabajos con las siguientes teorías psicológicas: conductista (Skinner), cognitiva (Ausbel, Piaget, Bruner, Gagné) y constructivista (Vigotsky) (Alemán 4). Según explica Ormrond, durante el conductismo, Burrhus Frederick Skinner desarrolló varios experimentos de enseñanza programada (EP), que consiste en la enseñanza asistida por ordenador (EAO). La mayoría de los

resultados de las investigaciones apuntaron a que la enseñanza programada apenas tiene ventajas sobre los métodos tradicionales de enseñanza. No obstante, en el caso de la EAO, resultó promover resultados académicos superiores y mejorar la actitud de los alumnos hacia el trabajo escolar, al menos en comparación con los métodos tradicionales de enseñanza (102). Por otro lado, Obaya explica que desde la perspectiva constructivista, los programas de enseñanza asistida por ordenador representan un instrumento de ayuda al educador pues no solo individualizan el aprendizaje, sino que se pueden organizar ejercicios de repetición en los aspectos en que el alumno muestre deficiencias. Además, la computadora puede contribuir a que el profesor y el alumno estén más al día con la ciencia y la tecnología (63-65).

- Teoría de sistemas: Alemán lo define como una propuesta que integra la ciencia a los contextos educativos para regular todas las variables que intervienen. Se distinguen las siguientes fases: definición del problema, análisis de alternativas, selección de solución óptima y la implementación y control (5).
- Teoría de la comunicación: Parte del principio de que uno de los postulados principales de la tecnología educativa es optimizar el proceso de transmisión de mensajes didácticos a través tres funciones básicas: transmisión, almacenamiento y procesamiento de la información (Alemán 5).

Con esto en mente, podemos contextualizar que el concepto y el impacto de la tecnología educativa no se limita a una disciplina; por el contrario, entró para quedarse en la práctica educativa de todas las áreas del saber como la medicina, la física, la matemática o la lingüística. A continuación, analizaremos su presencia en el ámbito de la enseñanza de segundos idiomas y la traducción.

2.2 La tecnología en la enseñanza de la traducción

Para tener un panorama global de la presencia de la tecnología en la enseñanza de la traducción, debemos comprenderlo desde dos aristas: una orientada hacia los hitos ocurridos en la enseñanza en general, y en específico a la de segundos idiomas —por su relación con este trabajo, pues, como se mencionó con anterioridad, los estudios de traducción se enmarcaban dentro de este ámbito y por lo tanto, los hechos históricos que en materia de tecnología educativa ocurrían en la enseñanza del lenguas, consecuentemente tenían impacto en el área de la enseñanza de la traducción—. La segunda arista se orienta a los avances que se dieron en materia de inteligencia computacional relacionados a la traductología, pues las primeras computadoras se diseñaron precisamente con ese propósito. A partir de este hecho histórico, los estudios de esta disciplina se colman de grandes avances en materia de procesamiento de lenguaje natural.

2.2.1 La enseñanza de la traducción, la enseñanza de segundas lenguas y la tecnología

Por lo tanto, para enmarcar la primera arista, Lavado relaciona la enseñanza de los segundos idiomas asistida por ordenador al uso de un equipo informático (CPU y periféricos) y varios programas informáticos (procesadores de textos, navegadores, juegos educativos). Además, opina que los nuevos medios audiovisuales conforman un instrumental informático que le permiten al alumno aprender y practicar la lengua meta en cualquier momento, y tener una comunicación constante y asincrónica con el profesor, posibilitando el aprendizaje electrónico. Explica que desde 1950 la tecnología ha existido en el aula. Durante esa época se desplegaron varios puntos de vista sobre la forma de desarrollar las herramientas computacionales para su uso en los salones de clase. Si bien es cierto existía consenso en que debían cohabitar en las aulas, se daba un debate

alrededor de si las computadoras debían verse solo como herramientas empleadas por los humanos o si debían ser el eje central del aprendizaje de segundos idiomas (5-6).

Dicha diferencia de criterios se puede palpar con algo tan sencillo como la terminología empleada. Por ejemplo, cuando se habla del acrónimo CALL, se refiere a las computadoras para la enseñanza de los segundos idiomas en un sentido más amplio pues abarca las generalizaciones, interpretaciones y observaciones sobre el aspecto de la tecnología en el aula: se presenta como un esquema pedagógico, social y cognoscitivo con la tecnología. Cuando no se refiere a CALL, únicamente se describen los procesos que enfatizan la enseñanza de los segundos idiomas usando computadoras solo como herramientas para apoyar la enseñanza (Levy y Hubbard en Lavado 6).

Uno de los principales investigadores en esta rama es Michael Levy que en 1997 publicó el libro *Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization*. En su trabajo, presenta un relato histórico detallado de la evolución de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO). Las tres etapas básicas de la ELAO son:

1. Conductista: Lavado explica que dicha etapa inició en 1950 y finalizó hasta finales de la década de 1970. Se comenzó a usar como modelo los ejercicios de repetición de Taylor, que aún son muy comunes en los programas de cómputo de la actualidad y en las páginas en línea, en donde se ofrecen ejercicios de gramática. La repetición de un mismo material es beneficiosa para el aprendiz pues se pueden analizar diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. Por otro lado, la retroalimentación que el estudiante pueda recibir no es prejuiciosa o subjetiva (8). Asencio agrega que las bases pedagógicas de las primeras aplicaciones se sustentaban en brindar explicaciones gramaticales,

prácticas de vocabulario y lectura y retroalimentación a las respuestas de los aprendices (7).

2. Comunicativa: Lavado agrega que en las décadas de 1970 y 1980, si bien es cierto el enfoque conductista no perdió fuerza, se complementó con la llegada del enfoque constructivista/comunicativo. A esto se sumó el diseño de equipo de cómputo más pequeño y potente y el auge de las tecnologías de la comunicación. Con el ELAO comunicativo, se acentúan los aspectos comunicativos en la enseñanza del lengua (8). Chapelle agrega que incorpora las conclusiones de Steven Krashen sobre la necesidad de la «adquisición» más que el «aprendizaje» en la enseñanza de las lenguas (8-9). Para Beatty, esta división entre la adquisición y el aprendizaje marca la diferencia entre las formas de aprender del diseño constructivista o al diseño conductista (17). Chapelle explica que en la década de 1970 se desarrollan dos programas para la instrucción y no para la aplicación: PLATO (*Programmed Logic for Automatic Teaching Operations*) y TICCIT (*Time-Shared Interactive, Computer-Controlled Information Television*) (6). Además, Lavado agrega que otro aporte significativo fue la introducción del videodisco que brinda almacenamiento de alto volumen. Con todo lo anterior, y debido a que con la etapa conductista los computadores son estímulo, tutor y herramienta, se obtienen los siguientes aportes: permite prestar atención en las formas gramaticales, enseñar la gramática de manera deductiva e implícita, motivar a los educandos a producir expresiones propias y no prefabricadas, ser flexible y escoger entre varias respuestas correctas y emplear la lengua extranjera que se está aprendiendo (9).

3. Integral: Según Lavado, la etapa integral entra en escena a partir del siglo XXI y con todos los avances tecnológicos y las nuevas investigaciones de búsqueda de la integración y la virtualidad. Con el mundo globalizado, las fronteras se expanden y llegan los programas a distancia que encuentran su sustento con las tecnologías de la información y la comunicación. Con los programas por medio de las computadoras se busca desarrollar el aprendizaje autónomo pero al mismo tiempo colaborativo. La internet ha avanzado a un ritmo increíble. Sin llegar aún a hablar de la inteligencia artificial, se puede afirmar que la ELAO integral incorpora todos, o casi todos, los puntos clave de los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras. Con la aparición de audio, animaciones, video, juegos interactivos, la 3D, las imágenes fijas y el texto con una variedad de temas pedagógicos y en varios idiomas, los centros de enseñanza bilingüe hacen uso de este material para complementar la práctica pedagógica, así que ya no se puede hablar solamente de aprender un segundo idioma, sino de incorporar toda esta oferta tecnológica en los currículos de las ciencias naturales, matemática, sociales, entre otros (11). Alemán y Gómez indican que en la actualidad el avance tecnológico ha traído nuevas concepciones para trabajar en el ámbito educativo, así que se debe pensar en nuevos materiales didácticos, actividades de aprendizaje y las herramientas para alcanzarlo. Dentro de las modalidades educativas, se incorpora el *e-learning* (educación en línea), *m-learning* (aprendizaje en movimiento), *b-learning* (aprendizaje combinado) y *u-learning* (aprendizaje ubicuo) (13-14).

2.2.2 El desarrollo computacional y la traductología

Para comprender la segunda arista que está más orientada a la incorporación de herramientas de procesamiento de lenguaje natural propias de la traducción, tenemos que retomar el papel crucial que cumple la lingüística, «disciplina que se ocupa del estudio científico del lenguaje», dentro de este ámbito. Al mismo tiempo, se deben identificar las diferentes áreas de interés relacionadas con ella: lingüística aplicada a áreas específicas como la enseñanza de un segundo idioma o la traducción, lingüística computacional o procesamiento de lenguaje natural, antropología lingüística, sociolingüística, psicolingüística, antropología lingüística y por último la neurolingüística (González 3).

Baker recalca que la idea de un método de traducción mecanizado usando un lenguaje universal intermedio ha estado presente desde siglo XVII; se debate si la idea original le pertenece a ruso Petr Smirnov-Troyanskii o al armeniofrancés Georges Artsrouni en 1933. Históricamente a Troyanskii se le brindan más méritos pues logró que su idea trascendiera. Si bien es cierto su trabajo se mantuvo en el anonimato por mucho tiempo, cuando los vientos de guerra soplaron, sus investigaciones salieron a la luz. Por eso se le conoce como el padre de la traducción automática. Uno de los mayores descubrimientos durante la Segunda Guerra Mundial fue la invención de una computadora electrónica para mejorar el lanzamiento de proyectiles en Estados Unidos, y para la decodificación en Gran Bretaña. Algunos investigadores, como Alan Turing, propusieron utilizar las máquinas para aplicaciones no numéricas como la traducción. Sin embargo el que «patentizó» la idea de la traducción automática fue Warren Weaver cuando la retoma en un memorando y la envió a doscientos colegas (140).

Según Carro, en los años de la década de 1950 nace la lingüística computacional en Estados Unidos como un mecanismo para que las computadoras tradujeran textos de

manera automática de otros idiomas al inglés, en especial de textos de revistas científicas en ruso. Se puede afirmar que Warren Weaver, autor de *La teoría matemática de la comunicación*, fue el precursor, pues percibía el uso de estas herramientas como una forma de descifrar el lenguaje, todo esto en el apogeo de la Guerra Fría.

Todo inició como un proyecto de expansión ejecutado el 7 de enero de 1954, conocido como «el experimento Georgetown-IBM» que consistió en una demostración de una máquina de traducción. La IBM y la Universidad de Georgetown unieron sus esfuerzos para atraer intereses públicos y gubernamentales, y por primera vez en la historia lograron traducir más de sesenta oraciones del ruso al inglés de temas políticos, legales, matemáticos y científicos. La traducción se logró usando una computadora IBM 701 (fuente). A continuación, se muestran algunos ejemplos de las oraciones que se tradujeron en aquel momento:

Russian (Romanized)	English translation
Mi pyeryedayem mislyi posryedstvom ryechyi.	We transmit thoughts by means of speech.
Vyelyichyina ugla opryedyayetsya otnoshenyiyem dlyini dugi k radyiusu.	Magnitude of angle is determined by the relation of length of arc to radius.
Myezhdunarodnoye ponyimaniye yavlyayetsya vazhnim faktorom v ryeshyenyiyi polyityichyeskix voprosov.	International understanding constitutes an important factor in decision of political questions.

Fig. 4. Ejemplos de oraciones traducidas del ruso al inglés (Wikipedia 1).

La prensa se dedicó a difundir el éxito del experimento y fue así como varios gobiernos, como el estadounidense y ruso, decidieron invertir en lingüística computacional. Los autores del experimento afirmaron que al cabo de tres o cinco años, las máquinas de traducción se encargarían de esa tarea sin ninguna dificultad. No obstante, el avance fue mucho más lento del esperado y en 1966, el *Automatic Language Processing Advisory Committee, ALPAC*, liderado por el científico John R. Pierce, aceptó que los doce años de investigación aún no habían dado los frutos esperados en materia de lingüística computacional y traducción con máquinas (Norman 1). Como consecuencia del experimento Georgetown-IBM, los rusos recibieron informes

del descubrimiento, así que también decidieron incursionar en el desarrollo de las computadoras y sus aplicaciones. El *Institute of Precise Mechanics and Computer Technology* creó la *BESM*, la primera computadora rusa y su primera aplicación sería funcionar como máquina de traducción, tarea liderada por Yuriy Panov en 1956. Dicha máquina seguía muy de cerca las pautas del experimento Georgetown-IBM.

Si bien es cierto los recursos se redujeron debido a escasos avances, las líneas de investigación en lingüística aplicada, lingüística computacional e informática continuaron en varias latitudes del mundo; evidencia de ello es la evolución en los sistemas de traducción con máquinas (Déjà Vu y TRADOS, entre muchos otros) y los programas de traducción como los glosarios electrónicos, los corpus y los traductores automáticos, entre otros. Cuando en la década de 1960 se desarrolló la inteligencia artificial (IA), este tipo de lingüística pasó a ser una de las ramas de la IA, dedicada a estudiar y decodificar el lenguaje humano y producir lenguajes naturales. Se analizó que, para lograr la traducción de una lengua a la otra, se debía comprender primero la sintaxis del lenguaje meta y fuente, por lo menos a un nivel morfológico y las frases completas. Luego, para entender la sintaxis, se debía entender la semántica del vocabulario y también la pragmática del lenguaje (Carro 5).

2.2.3 El impacto tecnológico en la enseñanza de la traducción

Como se puede observar a partir de lo expuesto en los dos apartados anteriores 2.2.1 y 2.2.2, la influencia tecnológica en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la traducción no es un hecho exclusivo de esta disciplina, sino que surgió, por un lado, como un fenómeno mundial en los procesos educativos, incluidos los de segundas lenguas, y sobre todo con más fuerza a partir de la década de 1980, y, por otro lado, asociado al desarrollo computacional direccionado a la traducción automática. A partir de

tales hechos, los espacios y mecanismos a través de los cuales se integran los medios tecnológicos a la enseñanza de la traducción se han multiplicado exponencialmente.

Dicha propagación tecnológica se puede constatar si miramos los currículos de los programas de enseñanza de la traducción en donde el avance en materia de tecnologías permite hablar de plataformas virtuales en la pedagogía de esta disciplina. Por ejemplo, en el ámbito internacional existen muchas iniciativas tecnológicas en cursos de traducción como sucede en el caso de programas de cursos en España. Un artículo publicado en línea por Molist (2009) retoma las palabras del profesor Jordi Adell del Centro de Educación y Nuevas Tecnologías de la Universidad Jaume I de Castelló (UIJ) cuando subraya que “España es una potencia Moodle en el mundo”, en cuyo centro de estudio se hizo una de las primeras traducciones al catalán de dicho recurso tecnológico. Otras universidades en España incorporan programas virtuales en el área de la traducción como el caso de Madrid, Granada, Salamanca y Alicante. En los Estados Unidos también se encuentra una amplia gama de programas de cursos de traducción en línea como es el caso del certificado en traducción del inglés al español del University College. En el Reino Unido también existe una extensa oferta de cursos virtuales en el área de la traductología, dentro de la que se pueden mencionar el programa MA Translation Studies (Distance Learning) de la Universidad Portsmouth y el MA Translation Studies Open Distance Learning de la Universidad de Birmingham, sólo para mencionar algunos de los que se ofrecen en la página de Cursos de traducción e interpretación en el Reino Unido.

En otro orden de cosas, no se puede negar que sin lugar a duda, en la actualidad, como recalca Zakhir, con la llegada de la era de la comunicación y la información, al parecer surgen otras necesidades en esta área de estudio: traducción de videos, programas informáticos, doblaje y subtítulaje. Este no es un fenómeno único a la enseñanza de la traducción, sino a todas las disciplinas del conocimiento. Los tipos de texto cambiaron por lo que se vio la necesidad de desarrollar otras competencias (1) que

implicaban un mayor contacto con la tecnología. Parece claro entonces que la apuesta por una enseñanza de la traducción más tecnológica es cada vez más alta. Este hecho ha llevado a que algunos se pregunten si la incorporación de tecnología al proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción realmente mejora tal proceso, o si simplemente las herramientas tecnológicas son solo otro medio más —y no necesariamente el único o el mejor— a través del cual alcanzar un fin.

2.2.4 Recapitulación

Se hace un recuento de los hitos de la tecnología educativa en la enseñanza de la traducción basándose en los aportes que la psicopedagogía le ha proporcionado. Al mismo tiempo, se rememoran los pasos para alcanzar el desarrollo computacional y la tecnología hasta culminar en su impacto tecnológico en la enseñanza de la traducción.

En términos generales, la investigación, al respecto de dichos cuestionamientos, más allá de detectar las herramientas de tecnología de mayor utilidad y más apropiadas para el traductor y estudiante en este campo, analiza las diversas propuestas que existen para así determinar los modelos pedagógicos y teóricos que las apoyan, el impacto de tales discursos y respectiva puesta en marcha en el entorno universitario, las personas dentro de él, y en la disciplina y práctica profesional y finalmente, la manera en que se comportan estos modelos y estrategias como producto de un proceso de experimentación. Tales investigaciones y sus resultados se analizan a continuación en el Capítulo 3.

Capítulo 3

PRESUPUESTOS TEÓRICOS BÁSICOS

En los capítulos anteriores hemos profundizado en el análisis del progreso de la pedagogía de la traducción, desde el momento en que se percibía como un acto oral hasta las épocas contemporáneas en donde su evolución ha permitido desarrollar nuevos procesos metodológicos de la mano con los avances en psicología y la pedagogía como ciencias intrínsecas y no ajenas. En este momento cabe recordar que, para efectos de este trabajo de investigación, los procesos de enseñanza- aprendizaje de esta disciplina se visualizan desde dos perspectivas, una en la que se aboga por la incorporación de elementos tecnológicos y otra en donde se opta por los métodos tradicionales. Con este trabajo, se pretende demostrar la eficacia de las estrategias metodológicas para un mejor desarrollo de las destrezas traductoras con una u otra metodología.

Con esto en mente, paso ahora a delimitar ciertos conceptos que evidentemente son básicos para este trabajo y que le brindan el necesario sustento teórico-analítico para su consecución.

3.1 Enseñanza de la traducción

En el Capítulo 1 se describieron los diferentes métodos que han surgido para realizar una sistematización y conceptualización de lo que al final pretende una formación integral de los traductores: el desarrollo de competencias. En los últimos años han surgido diversas taxonomías que abarcan lo que, a juicio de cada investigador o grupo de ellos, deberían considerarse como modelos para el desarrollo de competencias en traducción, las cuales, a su vez, han servido de base para el diseño curricular en diversos programas de enseñanza de esta disciplina. Convendría a continuación describir el concepto de competencia. Clark define la competencia como la capacidad de articular y

movilizar condiciones intelectuales y emocionales en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas necesarias para el desempeño de una determinada función o actividad, de manera eficiente, eficaz y creativa, conforme a la naturaleza del trabajo (30-31).

Inciarte define las competencias como la unión de atributos motores, cognoscitivos y socio-afectivos que permiten que una persona cumpla plenamente con una función o actividad. Afirma que el concepto va más allá de las capacidades necesarias para el cumplimiento de una actividad profesional, pues engloba además los comportamientos, capacidad de análisis, toma de decisiones, transmisión de información, entre otras, que se consideren necesarios para el desempeño óptimo de la ocupación (12).

Perrenoud define competencia como “la capacidad abierta para movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (173). Páez y Yépes la conciben como la característica subyacente de un individuo, que está causalmente relacionada a un desempeño efectivo o superior en un trabajo, y señalan que al modelo por competencias debe integrarse rasgos, motivos, habilidades y aspectos del papel social, o un conjunto de conocimientos que utiliza el individuo (15).

A nivel de desarrollo de competencias de traducción, Domian (30) hace una recapitulación minuciosa de las diferentes taxonomías existentes; dentro de las más extendidas están: la competencia documental y la competencia traductora (Amparo Hurtado y el Grupo PACTE de la Universidad Autónoma de Barcelona y Dorothy Kelly, Universidad de Granada). A su vez, cada una se desglosa en subcompetencias.

El Grupo PACTE apuesta por un modelo holístico para la competencia traductora y su adquisición a la hora de realizar las traducciones de manera escrita. Debido a su complejidad, este es uno de los modelos más extendidos a nivel pedagógico en esta

disciplina. Para Hurtado, desde este punto de vista, la traducción implica un “saber básicamente operativo” (396). Es así como el Grupo se pronuncia por el desarrollo de seis subcompetencias:

- Competencia comunicativa en las dos lenguas
- Competencia extralingüística
- Competencia de transferencia
- Competencia profesional
- Competencia psicofisiológica
- Competencia estratégica

Desde otra perspectiva, Kelly concibe la competencia traductora como la macrocompetencia que conforma el conjunto de destrezas, capacidades, conocimientos y aptitudes que deben reunir los traductores profesionales y que convierten la traducción en una actividad experta, y no empírica, y que se subdivide en subcompetencias (20); estas son:

- Subcompetencia estratégica
- Subcompetencia interpersonal
- Subcompetencia psicofisiológica
- Subcompetencia instrumental profesional
- Subcompetencia temática
- Subcompetencia cultural
- Subcompetencia comunicativa y textual

Debido a la complejidad de lo que engloba el término competencia, y puesto que su medición se lograría culminar en un plazo de tiempo largo, o al finalizar un programa de estudio particular, esta investigación se orienta a la medición de solo tres destrezas que son común denominador en todas las taxonomías recién citadas.

Así, este trabajo se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción para determinar la eficacia de estrategias metodológicas para el desarrollo de las siguientes destrezas: destrezas básicas de investigación documental, el equilibrio entre el análisis consciente y el descubrimiento subliminal, y el sentido del desarrollo colaborativo, pues se identificó que de una u otra forma están presentes en todas las taxonomías propuestas. El término «mejor», aplicado en este caso al proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción se relaciona con el nivel de satisfacción de los estudiantes a la hora de realizar actividades determinadas. Tales actividades se deben diseñar de tal manera que permitan medir dicho nivel de satisfacción en el estudiante bajo dos condiciones: usando métodos «tradicionales» o métodos tecnológicos. Así pues, el carácter de «mejor» se determinará a partir de los resultados obtenidos al aplicar la estrategia de evaluación educativa propuesto por Paul Lam y Carmel McNaugh en donde se cuantificarán los resultados de los instrumentos de evaluación aplicados a estudiantes, profesores, expertos (el experto analiza el producto final y la actividad en sí), y en donde se toma en cuenta las reflexiones de los profesores, el rendimiento de los estudiantes en las evaluaciones y la opinión de expertos. Para la recopilación de resultados, se medirá el nivel de satisfacción de los estudiantes y se realizarán entrevistas a los profesores a la hora de realizar las actividades en donde se midan las habilidades descritas usando métodos «tradicionales» y tecnológicos. Cuando las actividades se realicen en presencia de tecnología, se utilizarán tres herramientas informáticas, una para medir cada postulado (ProZ, CMap Tools y Google Docs) en cuanto al nivel de satisfacción del estudiante. Se va a considerar como un proceso «mejor» al que ofrezca resultados cuantitativos más

altos por medio del nivel de satisfacción con la escala Lykert, usando un cuestionario para cada una de las tres propuestas metodológicas seleccionadas, así como los resultados obtenidos en las entrevistas a los profesores/expertos y por extensión, al analizar los resultados del producto final. En el marco metodológico se explicará con más detalle en cómo se aplicará la técnica.

Finalmente, en términos generales, entiéndase como proceso de enseñanza-aprendizaje aquel en donde se organizan en una secuencia varias tareas en donde cada estudiante, como miembro de un equipo, aplica los conocimientos, competencias (conformadas por subcompetencias y desglosadas de manera más particular a destrezas) y habilidades adquiridas en las asignaturas que cursa, cumpliendo una función imprescindible para su conjunto (Olvera 250). Por su parte y en cuanto a la enseñanza de la traducción, Lazo expresa que esta consiste en transmitir un saber hacer y, más importante que transmitir conocimiento, es desarrollar en los alumnos la habilidad de adquirirlo y procesarlo (1).

3.2 Enseñanza por métodos tradicionales

Se han documentado diversas posturas que enmarcan el concepto de enseñanza de la traducción por métodos tradicionales. Lazo la describe como la que visualiza el conocimiento como elementos a transmitir al aprendiz (175). Alanis, por otro lado, la conceptualiza como aquella en que el maestro transmite a sus alumnos conocimientos, éstos toman nota y luego los aplican en sus futuras traducciones y exámenes de traducción (2). Además, explica Alanis que bajo este enfoque el profesor asigna al alumno la traducción de algún documento en el hogar para que lo haga de manera individual. Al cabo de un lapso, el alumno regresa al salón de clases con una versión pulida e impresa para su respectiva revisión en clase. Luego el profesor revisa la

traducción de manera individual y, en algunos casos, el alumno expone su versión frente a los compañeros (3).

Para el autor este enfoque ofrece ventajas y desventajas. Entre las primeras se encuentra la flexibilidad de no tener que reunirse con nadie más en tiempo fuera de clase y tener la posibilidad de revisar fuentes documentales. Entre las desventajas se menciona que el aprendiz debe resolver por sí mismo los «conflictos» que le presente el texto, mientras que en equipo hay más posibilidades de ver diferentes puntos de vista con respecto a las dificultades (3). Sabaté por su parte, explica que el método tradicional de enseñanza-aprendizaje de la traducción es aquel en que se aplica la metodología «chalk-and talk», la audiolingual con apoyo de casetes y videos, y la comunicativa (21). Esto quiere decir que no se utiliza otro tipo de materiales como las herramientas multimedia u otras ayudas tecnológicas virtuales.

Finalmente, el concepto más difundido de enseñanza tradicional en traducción es aquel que evoca al método gramatical (fuente de donde se ha sacado esta afirmación). Por lo tanto, en este caso también se define enseñanza tradicional como la enseñanza en traducción que pretende mejorar las destrezas gramaticales y de lenguaje (Kiraly y González en Baumgarten 3). Según esta perspectiva, los instructores son el eje del proceso de enseñanza y se espera que los alumnos se limiten a responder de manera correcta las respuestas de los profesores. Dicha metodología es cuestionada pues hay poca oportunidad para que los alumnos compartan experiencias y bagaje previo con el profesor y compañeros (3).

En conclusión, se debe conceptualizar la enseñanza de la traducción por medios tradicionales como aquella que se basa en el método gramatical y no incorpora el resto de metodologías contemporáneas.

3.3 Enseñanza por medios tecnológicos

Por enseñanza de la traducción por medios tecnológicos se debe entender aquella que incorpora las nuevas tecnologías en sus procesos pedagógicos. Sabaté la describe como la que incluye las computadoras y las herramientas asistidas por computadora. La autora propone una formación de traductores en la que se promueva el uso de las computadoras para así preparar traductores moldeables y adaptables a las diferentes herramientas tecnológicas (12-14). Keith defiende esta perspectiva cuando afirma:

Probably the most useful contribution to the translation profession made by computers in recent years has been the development of various aids which fall short of actual fully automated machine translation. Trainee translators should be made familiar with the use of data – and term-banks and, of course, word-processing equipment (en Sabaté 12).

De una manera más holística, Cortez la describe como la que incorpora un método por medio de enfoques más modernos (por ejemplo, traducir directamente frente a la pantalla de una computadora en vez de un cuaderno) y de la mano con la realidad en la que se vive. Agrega además que debe incorporar la psicología cognitiva y la lingüística del corpus como áreas de estudio científicas, pues han evolucionado y beneficiado el estudio de la lengua en uso (2-4).

Obaya aporta una perspectiva similar, pues la describe como la aplicación de métodos de explotación pedagógica que se desarrollan usando las nuevas tecnologías de comunicación e información para que los estudiantes interactúen entre sí y con el profesor de manera anacrónica. Estas condiciones propician la flexibilidad del tiempo que se dedica a la formación, el análisis, la reflexión en grupo, el desarrollo de proyectos colaborativos y la convivencia en experiencias y contextos (2). Muñoz agrega que, contrario a los métodos tradicionales de enseñanza, la pedagogía tecnológica favorece el acercamiento de los estudiantes a la futura realidad profesional, motiva al estudiante y

desarrolla el trabajo en equipo, además que desarrolla las competencias como la investigación documental y la reflexión (1-2).

3.4 De las hipótesis preliminares

A partir de lo expuesto en los epígrafes anteriores y en conjunto con los resultados del experimento, se obtendrán conclusiones que respalden o refuten la premisa generalizada de que los procesos de enseñanza y aprendizaje en traducción son mejores cuando se usan herramientas computacionales. En otras palabras:

- a) Se cree que el proceso de enseñanza-aprendizaje es de igual calidad con o sin herramientas informáticas en términos de desarrollo de contenidos fundamentales: habilidades básicas de investigación documental (Delisle y Gile), síntesis de ideas y práctica real (Robinson), trabajo colaborativo (Kiraly), esto debido a que el aprendizaje permanece aún en ausencia de tecnología.

Por otro lado, también se vislumbran ciertas disparidades con respecto a criterios relativos a la eficiencia y motivación durante el proceso de traducción. Por el momento me es factible plantear algunas hipótesis preliminares adicionales al respecto que se desprenden de lo recién expuesto acerca del ámbito de la enseñanza de la traducción y de observaciones preliminares de carácter empírico. Tales hipótesis resumen el comportamiento que de momento se vislumbra como probable una vez que concluya el experimento. Estas son las siguientes:

- b) Se cree que con el uso de las herramientas informáticas, las actividades serán más eficaces en el desarrollo de las destrezas que se quieren medir con cada una.

- c) Se cree que después de realizar los experimentos, los alumnos querrán utilizar las herramientas electrónicas propuestas en los ejercicios.

PARTE II. ETAPA EXPERIMENTAL

Capítulo 4

Marco metodológico

La presente investigación es principalmente de carácter exploratorio pues hasta el momento no existen estudios similares. A partir de los resultados de este trabajo se podrán realizar investigaciones más profundas en el área en cuestión. Con este experimento, o puesta en marcha de lo previamente justificado en el marco teórico, se pretende determinar si tres tipos de actividades pedagógicas de traducción son más provechosas en presencia o ausencia de tecnología. Por lo tanto, el objetivo principal de este capítulo es enumerar y describir las pautas metodológicas seguidas para la realización de la fase experimental de la investigación, cuyo fin es poner a prueba las hipótesis previamente definida

4.1 Descripción y especificidades

Se aplicó el muestreo aleatorio simple que consiste en seleccionar una población homogénea representante del grupo total de 130 estudiantes de la Maestría que poseen un nivel intermedio de informática. Cuando se habla de población homogénea nos referimos a que los estudiantes tendrán características particulares de acuerdo a la edad, sexo y educación. Por este motivo, según el muestreo aleatorio simple, se recomienda trabajar con un grupo de 30 observaciones mínimo para cada prueba (15 en ausencia de tecnología y 15 en presencia de ella) para que la muestra sea representativa como lo exige el teorema del límite central que postula que no importan cuál sea la distribución de una población, si se obtiene un número grande de muestras aleatorias, los promedios de esas muestras serán un reflejo aproximado de la distribución normal (Chang 5-7). Para trabajar con una población significativa, la investigadora pidió la colaboración a los profesores del programa de Maestría. La profesora del curso LPA700 Estrategias para la traducción, Heidi Griffith respondió al mensaje iniciando el primer semestre del 2012. Por

lo tanto, el experimento se realizó durante los meses de abril y mayo de ese período lectivo.

La investigadora se encargó de tener disponibles los programas y materiales requeridos para que estuvieran disponibles para la ejecución de la prueba, y de capacitar a la profesora del curso sobre las actividades e instrumentos del trabajo experimental. Antes de realizar las pruebas, se programó una sesión para explicar a los alumnos el propósito de la investigación. Posteriormente, la profesora se encargó de capacitar a los participantes para que pudieran realizar de manera exitosa las pruebas con los programas tecnológicos o con métodos tradicionales. En el mismo lugar en que realizaron las pruebas, se encontraban disponibles los recursos para realizar las pruebas en ausencia de tecnología, es decir, diccionarios, glosarios, papel, lápices, lapiceros, borradores y marcadores.

El plan de trabajo que se siguió, se desglosa de la siguiente manera:

Plan de trabajo	
1.	La investigadora selecciona el tipo de información para recolectar y los instrumentos que se van a usar
3.	La investigadora diseña los instrumentos de evaluación
3.	La investigadora se reúne con el profesor para la explicación de las actividades y valoración de los instrumentos
4.	El profesor/experto ayuda a afinar detalles de los instrumentos
5.	El profesor/experto ayuda a aplicar las pruebas instrumentos en clase
6.	El evaluador recolecta la información
7.	El evaluador registra los resultados y los interpreta

Fig. 5. Plan de trabajo.

Los datos se recolectaron después de la ejecución de las actividades pedagógicas que los estudiantes realizaron en ausencia y presencia de herramientas informáticas. Para todos los casos, la profesora del curso utilizó los textos que mejor se adaptaban a las necesidades del curso. Además, se presentan las respectivas encuestas de satisfacción que se utilizarán para medir los niveles para cada caso. Los aspectos por medir son las destrezas básicas de investigación documental para traducir, el balance

entre el análisis consciente y el descubrimiento subliminal, y el desarrollo del sentido colaborativo en la formación del traductor, como se mencionó previamente. Las encuestas se aplicaron a los estudiantes cada vez que finalizaban los ejercicios. A la profesora se le aplicó un instrumento similar y posteriormente se le entrevistó para conocer su punto de vista como experta de la material según la metodología seleccionada y producto final.

4.2 Las destrezas: factores por medir

En cuanto a lo medible, se escogieron tres destrezas que resultan comunes a los diferentes enfoques para enseñar la traducción que se describieron en la parte teórica (ver sección 1.1.3), y se realizarán los experimentos pedagógicos tanto en presencia de tecnologías como en ausencia de ellas. La selección de estas destrezas (y no otras) se justifica por el hecho de que para este trabajo de experimentación se pueden combinar de manera práctica con las herramientas pedagógicas seleccionadas. A continuación, se conjuntan el postulante, el aspecto a medir y la herramienta:

Aspecto a medir	Autor	Herramientas
Destrezas básicas de investigación documental para traducir	Delisle & Gile	Se realizarán las mismas actividades con y sin herramientas computacionales. Cuando se use tecnología, se utilizará el diccionario electrónico ProZ.

Balace entre el análisis consciente y el descubrimiento subliminal	Robinson	Se realizarán las mismas actividades con y sin herramientas computacionales. Cuando se use tecnología, se utilizará CMap Tools.
Desarrollo del sentido colaborativo en la formación del traductor	Kiraly	Se realizarán las mismas actividades con y sin herramientas computacionales. Cuando se use tecnología, se utilizará Google Docs.

Fig. 6. Recapitulación de aspectos por medir, autores e instrumentos

4.3 Las actividades: instrumentos de medición

A continuación, se explica la distribución de las actividades del experimento realizadas en la clase LPA700 Estrategias para la traducción durante el primer semestre de 2012:

Actividad 1:

La actividad 1 se realizó en clase en donde a los estudiantes se les propuso un texto en español llamado «Tema de 2012: Libros y traducción» que debían traducir utilizando un diccionario impreso. Después de finalizar la actividad, se les aplicó la encuesta. La segunda traducción, llamada «¿Sabe usted por qué el 23 de abril se celebra el día del libro?» la realizaron en la clase utilizando el diccionario electrónico Proz. Cuando concluyeron la actividad, completaron la encuesta. La profesora completó los respectivos cuestionarios en la casa después de revisar los productos.

Actividad 2:

La actividad 2 se realizó primero en la clase creando un mapa mental en papel para resumir el tema de la teoría concerniente a la omisión. Posteriormente a la actividad, se completaron las encuestas. En casa, se les asignó crear el mapa mental usando CMap Tool para resumir la estrategia de la compensación; se les entregó la encuesta para medir el nivel de satisfacción realizando la tarea pero utilizando la tecnología. Las lecturas utilizadas fueron *Introducción a la traductología: curso básico de traducción*, páginas 373-384 de Vázquez Ayora y *Manual de traducción*, páginas 292-297 de López Guix y Minette Wilkinson. La profesora completó las encuestas cuando los estudiantes le entregaron los resultados finales y las encuestas en la clase presencial siguiente.

Actividad 3:

La actividad 3 se realizó primero de manera presencial en grupos en donde los estudiantes realizaron una traducción en grupos para un encargo hipotético «para el departamento de comunicaciones de una empresa australiana que vende energía eléctrica». Después de haber concluido la actividad, al grupo se le aplicó la encuesta. La actividad en presencia de tecnología se realizó de manera virtual bajo el mismo encargo en donde debían colocar el texto en Google Docs. La encuesta la realizaron en casa. Los resultados finales los consultó la profesora en línea y las encuestas las obtuvo en la siguiente clase presencial.

Al finalizar todas las actividades, la investigadora se reunió con la experta para realizar la entrevista sobre los procesos y resultados finales también. En el siguiente cuadro se sintetiza la distribución de actividades del experimento:

Encargada	Nombre	Responsabilidad
Investigadora	Ruth Hernández	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinar las pruebas • Recopilar los datos • Tabular e interpretar los resultados de los formularios
Profesora y experta en la materia	LPA700 Estrategias para la traducción - Heidi Griffith	<ul style="list-style-type: none"> • Guiar a los estudiantes • Evaluar la prueba • Evaluar la prueba • Brindar retroalimentación con respecto al producto final
Usuarios	Estudiantes del PMT	<ul style="list-style-type: none"> • Completar los formularios para determinar los niveles de satisfacción de los objetivos cuantificables

Fig. 7. Distribución de las actividades del experimento.

4.4

Las herramientas informáticas

Cuando las actividades se realizaron en presencia de tecnología, se utilizaron tres herramientas informáticas. A continuación se brinda una descripción de cada una de ellas:

Herramienta	Fabricante	Versión	Descripción
CMap Tools	Institute for Human and Machine Cognition (IHMC)	Versión 5.04.01	Programa multiplataforma que permite crear mapas conceptuales por medio de aplicaciones escritas en Java. Permite tanto el trabajo local individual, como también en red, local o en internet, por lo que facilita el trabajo en grupo o colaborativo. Se descarga de la página electrónica: http://cmap.ihmc.us/ .

Google Docs	Google	Versión estándar	El Observatorio de tecnología en educación a distancia de la UNED de Costa Rica define esta herramienta como una aplicación de ofimática que funciona completamente en la nube (que se ejecuta en internet) en donde se pueden abrir archivos con diferente formato. Además permite compartir el documento con otros usuarios de Google Docs para que también puedan participar en su edición (1). Es posible realizar otras aplicaciones, como mantener un chat mientras se trabaja en el documento o enviar un correo electrónico por medio de Gmail, entre otros (1). Google Docs se localiza en la siguiente dirección: http://www.google.com/a/cpanel/domain/new?hl=es .
Diccionario electrónico ProZ	Proz.com	Versión estándar	Proz.com es un sitio electrónico conformado por un grupo de 19 personas en donde es posible evacuar dudas terminológicas y encontrar diccionarios electrónicos en varios idiomas. Araya lo define como un lugar en la red electrónica de amplia consulta en el ámbito de la traducción que constituye un foro abierto para sus afiliados y establece enlaces con traductores profesionales en las distintas ramas (10). ProZ se localiza en la siguiente dirección: http://www.proz.com .

Fig. 8. Descripción de las herramientas tecnológicas a utilizar.

Se seleccionan estas herramientas computacionales pues su uso está muy extendido dentro de algunos programas de enseñanza universitaria nacional e internacional (Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica y Tecnológico de Monterrey, entre otros), y además, son de libre acceso.

4.5 La metodología de evaluación

Con tal propósito en mente, se opta por la metodología de evaluación propuesta por Paul Lam y Carmel McNaught (2004:) donde se ofrece una estrategia de evaluación sistémica originalmente diseñada para facilitar planes de evaluación y valorar la aplicabilidad de experiencias de aprendizaje en donde median las páginas electrónicas. Esta misma propuesta permitirá obtener resultados para aquellas actividades propias del presente trabajo, en donde no medie la tecnología, ya que es posible adaptar tal

metodología para medir las diversas etapas de las experiencias de aprendizaje en entornos no virtuales. A manera de ejemplo, Lam y McNaught (3) se apropian de la jerarquización que Bain (1999) propone para determinar los participantes que se deben involucrar a la hora de medir actividades de aprendizaje, y para lograr una evaluación óptima, recomiendan cuantificar los resultados de los estudiantes al trabajar con ambientes de aprendizaje por medio de los procesos de aprendizaje seleccionados para posteriormente obtener productos de aprendizaje:

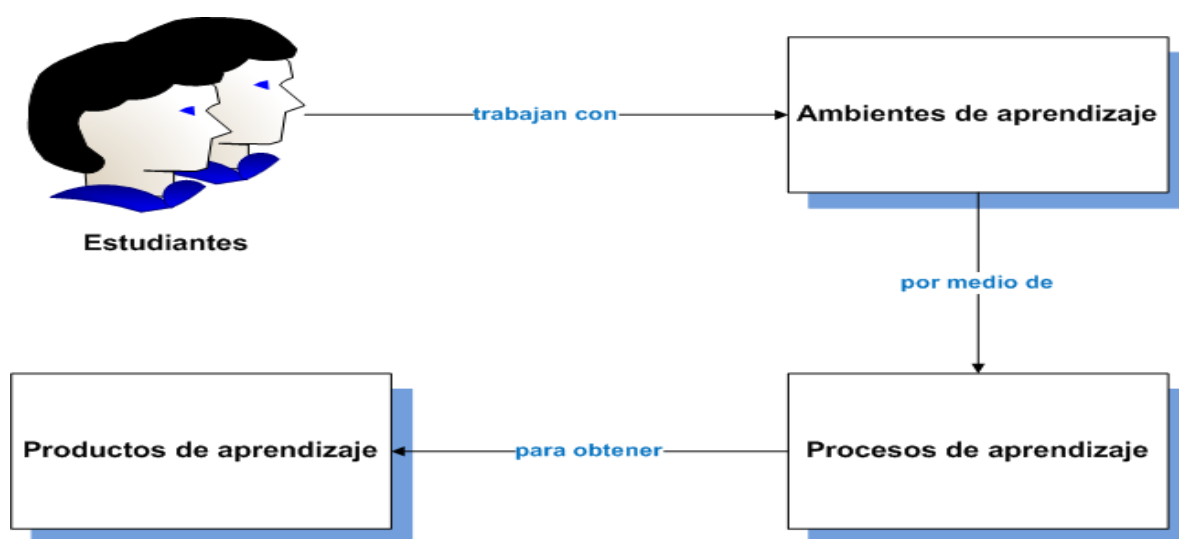


Fig. 9. Etapas de la experiencia de aprendizaje de Bain (1999). Adaptado por Lam y McNaught (2004).

Williams (2002) propone considerar los siguientes actores en el proceso del diseño de la evaluación: profesor, estudiante (el trabajo del estudiante se mide por medio de su trabajo en las pruebas), experto en la materia. Para propósitos de este trabajo, se cuantificará la experiencia de los estudiantes en el proceso, la retroalimentación del profesor con la actividad y el producto final, que será evaluado por el profesor quién también aportará su evaluación como experto en la materia a la luz de la revisión del producto final, es decir, el trabajo de los estudiantes en las pruebas. Tal proceso se puede esquematizar de la siguiente manera:

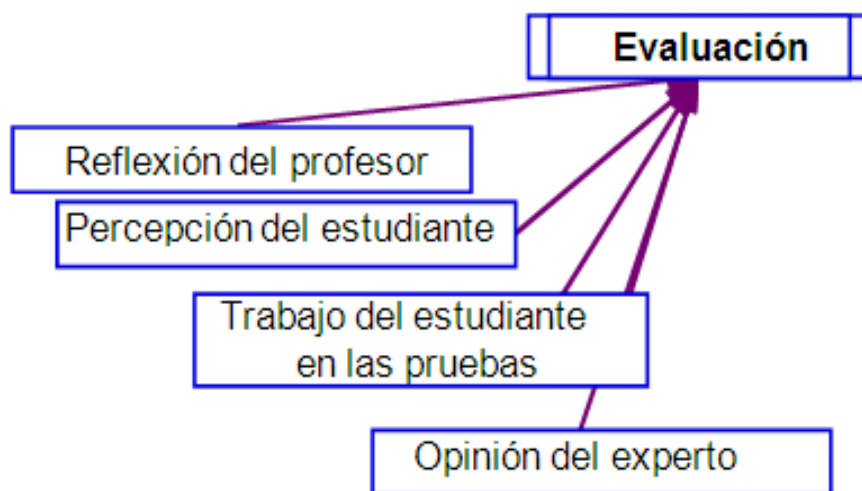


Fig. 10. Fuentes de información para evaluar este experimento. Adaptado de Lam y McNaught (2004).

Las evaluaciones a los estudiantes se realizarán por medio de preguntas mientras que a los profesores-expertos se les realizarán entrevistas. Para medir los resultados de las pruebas y el nivel de satisfacción de los estudiantes, se utilizará el sistema de calificación Lykert de cinco gradaciones: 5-Totalmente de acuerdo, 4-De acuerdo, 3-Neutral, 2-En desacuerdo, 1-Totalmente en desacuerdo. Se formularán cuatro preguntas cerradas y una abierta para que los estudiantes expresen sus comentarios u observaciones con respecto al proceso y al resultado final. Posteriormente, se contrastarán los resultados obtenidos con las pruebas realizadas en presencia y ausencia de tecnología para así determinar qué es «mejor». Con respecto a los instrumentos de evaluación que se le aplicarán a las profesoras/expertas, se realizarán entrevistas acerca de los resultados de las actividades y el producto final.

Lam y Naught (201-203) proponen que antes de diseñar la evaluación, se realice una categorización del tipo de sitio electrónico que se va a utilizar con fines didácticos, a saber:

Sitios que se centran en:	Facilitan el aprendizaje por medio de:	La evaluación va orientada a:
Contenido	Textos, gráficos, fotografías y multimedia	La utilidad de los materiales de aprendizaje y las mejoras que brindan al proceso de aprendizaje
Comunicación	Correo electrónico, foros, sitios para chatear/compartidos y videoconferencias	La calidad de la comunicación y lo que percibieron los estudiantes/profesores/expertos con respecto a los beneficios que traen la comunicación en el aprendizaje
Evaluar	Quizes en línea y ejercicios de evaluación	Utilidad de los quizes y precisión de los mismos para evaluación formal
Información	Proporcionan información, brindan estrategias de aprendizaje y desarrollo de destrezas.	Son accesibles y se perciben como útiles.

Fig. 11. Categorización del tipo de sitios electrónicos.

Esta clasificación a su vez permite englobar cada herramienta a utilizar de la siguiente manera: contenido – Cmap Tools, comunicación – Google Docs, información – ProZ. Los instrumentos de evaluación de este experimento se formularon a partir de esta categorización, y se consultó el banco de instrumentos de evaluación disponibles en línea en la siguiente dirección electrónica: <<http://e3learning.edc.polyu.edu.hk/>>.

A continuación se presenta la operacionalización de cada una de las destrezas que se medirán, esto con el fin de determinar parámetros previos que permitan sistematizar el proceso experimental. A partir de esta categorización, se confeccionarán los instrumentos de medición de manera que se logren responder a lo que se desea medir.

Indicador	Destrezas	Variable	Niveles de medición
Una mejor enseñanza implica:	Destreza documental	Búsqueda ágil Aplicación óptima Evacuación de dudas Proyección profesional	Alto: Las respuestas 5 Medio Las respuestas 4 Bajo: Las respuestas 2 y 1
	Destreza colaborativa	Comunicación horizontal Espíritu de trabajo en equipo Comunicación vertical Proyección profesional	Alto: Las respuestas 5 Medio Las respuestas 4 Bajo: Las respuestas 2 y 1
	Destreza analítica y análisis subliminal	Evaluación de teorías Aplicación del análisis mental para alcanzar nuevos aprendizajes. Aporte a nuevas ideas y direcciones Proyección profesional	Alto: Las respuestas 5 Medio Las respuestas 4 Bajo: Las respuestas 2 y 1

Fig. 12. Indicador, destrezas, variables y niveles de medición.

4.6 Los cuestionarios y encuestas: instrumentos de recopilación de datos

Los cuestionarios se diseñaron con una lista que agrupa actividades predeterminadas según el tipo de destrezas y herramienta a utilizar como se explicó en la *Fig. 11*. Posteriormente, se entró a un banco de preguntas en la dirección electrónica de <http://e3learning.edc.polyu.edu.hk/> la cual contiene ejemplos de posibles preguntas que se pueden formular según el tipo de destreza que se desea medir. Para este caso particular, las preguntas en los cuestionarios y entrevistas se correlacionaron con los “Aspectos por medir” denotados en la tercera columna de la tabla de operacionalización o *Fig. 11*. De este banco de preguntas se seleccionaron cuatro para cada instrumento. Las encuestas tenían que ser breves por el tiempo con que se contaba para realizar las actividades.

Cada instrumento de medición o encuesta (tanto para las actividades en donde medió tecnología) incluye tres apartados: el primero se divide en dos donde realizan las actividades pedagógicas en ausencia o presencia de tecnología, mediante el segundo al estudiante se le brinda un espacio para que comente de manera abierta sobre la experiencia. Se presentan las instrucciones en el encabezado que indican lo que se evalúa y a quiénes está dirigido. En cuanto a las entrevistas para medir el nivel de satisfacción de la experta, las preguntas se formularon también a partir de los siguientes aspectos de jerarquización de los sitios según con la destreza a medir: contenido – Cmap Tools, comunicación – Google Docs, información – ProZ, en las actividades y el producto final.

En las páginas siguientes se encuentran ejemplos de los instrumentos de evaluación confeccionados dirigidos a los estudiantes y a la profesora:

Actividad N.º 1. Técnicas básicas de investigación documental. Sin o con ProZ.

Instrumento de evaluación para el estudiante.

Temas básicos de evaluación

1. En los espacios del siguiente cuadro, seleccione la opción que mejor se adapte a su experiencia.

5 = Totalmente de acuerdo (TA)

4 = De acuerdo (DA)

3 = Neutral (N)

2 = En desacuerdo (ED)

1 = Totalmente en desacuerdo (TD)

		TA	A	N	D
		TD			
1.	La actividad me permitió realizar una búsqueda satisfactoria de los términos que esperaba encontrar.	5 1	4	3	2
2.	Las diversas búsquedas que realicé me ayudaron a obtener una traducción óptima del texto.	5 1	4	3	2
3.	Las diversas búsquedas que realicé hicieron que me sintiera cómodo al evacuar dudas a la hora de traducir.	5 1	4	3	2
4.	La fuente consultada me ha hecho sentir cómodo imaginándome el papel como profesional en el campo.				
5.	Comentarios adicionales con respecto a la actividad: De la experiencia: Del resultado final:				

Actividad N.º 1. Técnicas básicas de investigación documental. Sin o con ProZ.

Instrumento de evaluación para el profesor.

Temas básicos de evaluación

1. En los espacios del siguiente cuadro, evalúe la opción que mejor se adapte a su experiencia.

5 = Totalmente de acuerdo (TA)

4 = De acuerdo(DA)

3 = Neutral (N)

2 = En desacuerdo (ED)

1 = Totalmente en desacuerdo (TD)

		TA	A	N	D
		TD			
1.	La actividad permitió realizar una búsqueda satisfactoria de los términos que esperaba encontrar.	5 1	4	3	2
2.	Las diversas búsquedas realizadas ayudaron a obtener una traducción óptima del texto.	5 1	4	3	2
3.	Las diversas búsquedas realizadas hicieron que el estudiante se sintiera cómodo al evacuar dudas a la hora de traducir.	5 1	4	3	2
4.	La fuente consultada permitió que el estudiante se sintiera cómodo imaginándose el papel como profesional en el campo.	5 1	4	3	2
5.	Comentarios adicionales con respecto a la actividad: De la experiencia: Del resultado final:				

Actividad N.º 2. Técnicas básicas de balance entre el análisis consciente y el descubrimiento subliminal. Sin o con CMap Tools.

Instrumento de evaluación para el estudiante.

Temas básicos de evaluación

1. En los espacios del siguiente cuadro, evalúe la opción que mejor se adapte a su experiencia.

5 = Totalmente de acuerdo (TA)

4 = De acuerdo (DA)

3 = Neutral (N)

2 = En desacuerdo (ED)

1 = Totalmente en desacuerdo (TD)

		TA	A	N	D
		TD			
1.	La actividad con mapas conceptuales me ha permitido contrastar, evaluar y juzgar teorías contradictorias o conceptos en este curso.	5 1	4	3	2
2.	El complementar la práctica con la teoría permite desarrollar el balance entre el análisis consciente y el descubrimiento subliminal.	5 1	4	3	2
3.	La actividad con mapas conceptuales me ha permitido ver la forma en que podemos analizar situaciones de la vida real usando teorías o conceptos aprendidos en este curso.	5 1	4	3	2
4.	La actividad con mapas conceptuales me ha impulsado a contribuir en el producto final aportando nuevas ideas y direcciones.	5 1	4	3	2
5.	Comentarios adicionales con respecto a la actividad: De la experiencia: Del resultado final:				

Actividad N.º 2. Técnicas básicas de balance entre el análisis consciente y el descubrimiento subliminal. Sin o con CMap Tools.

Instrumento de evaluación para el profesor.

Temas básicos de evaluación

1. En los espacios del siguiente cuadro, evalúe la opción que mejor se adapte a su experiencia.

5 = Totalmente de acuerdo (TA) 4 = De acuerdo (DA) 3 = Neutral (N)
 2 = En desacuerdo (ED) 1 = Totalmente en desacuerdo (TD)

		TA	A	N	D
1.	La actividad con mapas conceptuales le permitió contrastar, evaluar y juzgar teorías contradictorias o conceptos en este curso.	5 1	4	3	2
2.	El complementar la práctica con la teoría permite que aplique el análisis mental para alcanzar nuevos aprendizajes.	5 1	4	3	2
3.	La actividad con mapas conceptuales ha impulsado contribuir en el producto final aportando nuevas ideas y direcciones.	5 1	4	3	2
4.	La actividad con mapas conceptuales ha permitido ver la forma en que podemos analizar situaciones de la vida real usando teorías o conceptos aprendidos en este curso.	5 1	4	3	2
5.	Comentarios adicionales con respecto a la actividad: De la experiencia: Del resultado final:				

Actividad N.º 3. Técnicas básicas para el desarrollo colaborativo en la formación del traductor. Sin o con Google Docs.

Instrumento de evaluación para el estudiante.

Temas básicos de evaluación

1. En los espacios del siguiente cuadro, evalúe la opción que mejor se adapte a su experiencia.
 5 = Totalmente de acuerdo (TA) 4 = De acuerdo(DA) 3 = Neutral (N)
 2 = En desacuerdo (ED) 1 = Totalmente en desacuerdo (TD)

		<i>TA</i>	<i>A</i>	<i>N</i>	<i>D</i>
		<i>TD</i>			
1.	La actividad en grupos me ha permitido establecer una buena comunicación con mis otros compañeros pues tenemos la oportunidad de brindarnos retroalimentación constante.	5 1	4	3	2
2.	La actividad en grupos ha inspirado en mí un sentimiento de comunidad en la clase.	5 1	4	3	2
3.	La actividad ha permitido que nuestro grupo tenga un gran espíritu de trabajo en equipo.	5 1	4	3	2
4.	La actividad ha mejorado la comunicación que tenía con el profesor.	5 1	4	3	2
5.	Comentarios adicionales con respecto a la actividad: De la experiencia: Del resultado final:				

Actividad N.º 3. Técnicas básicas para el desarrollo colaborativo en la formación del traductor. Sin o con Google Docs.

Instrumento de evaluación para el profesor.

Temas básicos de evaluación

1. En los espacios del siguiente cuadro, evalúe la opción que mejor se adapte a su experiencia.

5 = Totalmente de acuerdo (TA)

4 = De acuerdo(DA)

3 = Neutral (N)

2 = En desacuerdo (ED)

1 = Totalmente en desacuerdo (TD)

		TA	A	N	D
		TD			
1.	La actividad en grupos permitió establecer una buena comunicación con los otros compañeros pues tuvieron la oportunidad de brindarnos retroalimentación constante.	5 1	4	3	2
2.	La actividad ha permitido que el grupo tenga un gran espíritu de trabajo en equipo.	5 1	4	3	2
3.	La actividad ha mejorado la comunicación que tenía con el profesor.	5 1	4	3	2
4.	La actividad ha hecho que el estudiante se sienta cómodo imaginándose el papel como profesional en el campo.	5 1	4	3	2
5.	Comentarios adicionales con respecto a la actividad: De la experiencia: Del resultado final:				

Capítulo 5

Procedimiento de recolección de datos y procesamiento de datos

5.1 Tipo de datos recolectados

Los datos se recolectaron en un período de dos meses (mayo y junio) con los estudiantes, profesora y experta del curso LPA700 Estrategias para la traducción durante el primer semestre del 2012. Las destrezas se midieron en el siguiente orden: 1. investigación documental, 2. balance entre el análisis consciente y el descubrimiento subliminal y 3. desarrollo del sentido colaborativo. Esta sección se concentra en evaluar el nivel de satisfacción que le dejó la experiencia a cada individuo a partir de los datos recolectados.

Es a partir de la observación y la recopilación de datos que se profundiza en los comportamientos del individuo en el aula con respecto a la tecnología o lo tradicional. Como se mencionó en el apartado, a lo largo de este capítulo se realizará la interpretación de los datos que se desprendieron de las encuestas realizadas a los estudiantes y profesora del curso; posteriormente, se analizará la perspectiva de la experta de la materia a la luz de los resultados del producto final. A continuación, se describe de manera detallada el corpus recolectado para cada experiencia.

5.2 Prueba de campo del instrumento

Antes de realizar la prueba de campo, la investigadora se aseguró de seguir el plan de trabajo y tener los instrumentos de medición preparados. Por lo tanto, al inicio del primer semestre del 2012, se comunicó con la profesora del curso para coordinar las actividades. De esta manera, se preparó una calendarización y se acordó un día específico para explicar las actividades a los alumnos participantes en el experimento. El día acordado, la profesora y la investigadora explicaron las actividades venideras a los

alumnos. Ese mismo día, se realizó el primer experimento; se aplicó a 18 personas para cada ejercicio propuesto, primero de manera impresa y luego electrónica, y también se levantó la información con la profesora del curso por medio de la aplicación de la encuesta. El tiempo promedio de realización del ejercicio por persona se estimó en treinta minutos con el método tecnológico y otros treinta con el método tradicional y seis minutos contestando el cuestionario. A continuación se muestra una calendarización de los ejercicios:

Características	
Fecha en que se realizó	I Semestre 2012 Impreso: 28-abr-12 / Electrónico: 28-abr-12
Alcance	Clase de traducción a nivel de posgrado
Método de recolección de datos	Cuestionario llenado por el informante directamente
Característica del cuestionario	Cuestionario con preguntas cerradas y abiertas
Población objetivo	Estudiantes de traducción y profesora del curso
Periodo destinado a la aplicación de la encuesta	Abril
Clasificación de las actividades	Necesidades y conceptualización personal

Fig. 13. Información de las actividades de destreza documental.

Características	
Fecha en que se realizó	I Semestre 2012 Impreso: 05-may-12 / Electrónico: 12-may-12
Alcance	Clase de traducción a nivel de posgrado
Método de recolección de datos	Cuestionario llenado por el informante directamente
Característica del cuestionario	Cuestionario con preguntas cerradas y abiertas
Población objetivo	Estudiantes de traducción y profesora del curso
Periodo destinado a la aplicación de la encuesta	Mayo
Clasificación de las actividades	Necesidades y conceptualización personal

Fig. 14. Información de las actividades de destreza de análisis consciente y descubrimiento subliminal.

Características	
Fecha en que se realizó	I Semestre 2012 Impreso: 19 al 26-may-12 / Electrónico: 12-17-may-12
Alcance	Clase de traducción a nivel de posgrado
Método de recolección de datos	Cuestionario llenado por el informante directamente
Característica del cuestionario	Cuestionario con preguntas cerradas y abiertas
Población objetivo	Estudiantes de traducción y profesora del curso
Periodo destinado a la aplicación de la encuesta	Mayo
Clasificación de las actividades	Necesidades y conceptualización personal

Fig. 15. Información de las actividades de destreza de trabajo colaborativo.

5.3 Análisis de los resultados

En esta sección se encuentra la tabulación de los datos numéricos obtenidos de las encuestas de satisfacción a los estudiantes y a la profesora del curso, así como los resultados de la entrevista a la experta cuando se aplicó el experimento para medir la destreza documental en presencia o ausencia de tecnología.

5.3.1 Destreza documental: Actividad 1

5.3.1.1 Resultados de las pruebas aplicadas a los estudiantes utilizando el diccionario impreso o electrónico.

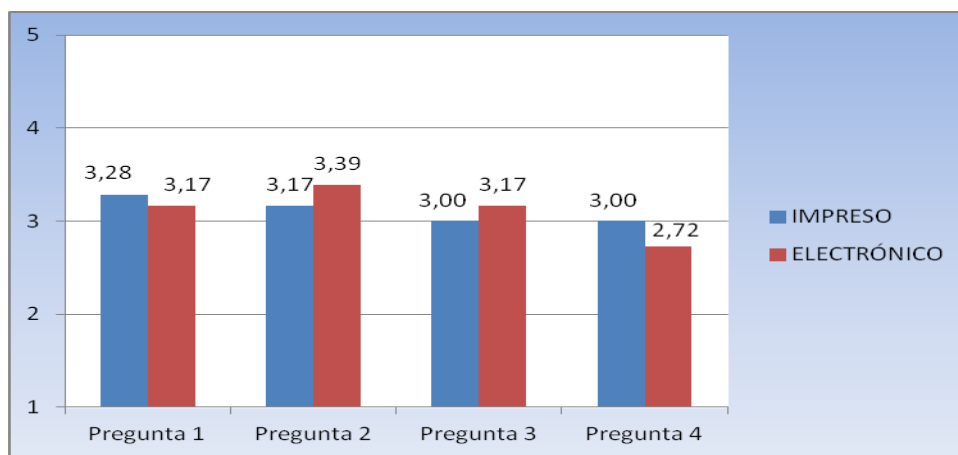


Fig. 16. Gráfico 1. Resultados comparativos con los promedios de los niveles de satisfacción de la experiencia de los estudiantes al medir la destreza documental por medio impreso y electrónico.

El cuadro anterior arroja los promedios de los niveles de satisfacción de los datos comparativos de los resultados de la encuesta de satisfacción realizada a los estudiantes. A continuación se realiza la interpretación de los datos por pregunta.

Pregunta 1:

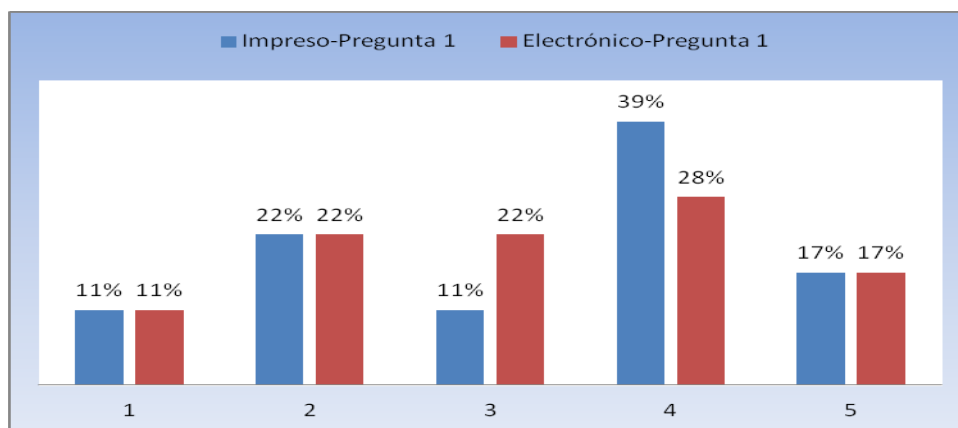


Fig. 17. Gráfico 2. Resultados comparativos de la pregunta 1: La actividad me permitió realizar una búsqueda satisfactoria de los términos que esperaba encontrar.

Los estudiantes expresaron en su mayoría un nivel de satisfacción medio a favor del uso del diccionario impreso al opinar que la actividad les permitió realizar una búsqueda satisfactoria de los términos que esperaban encontrar.

Pregunta 2:

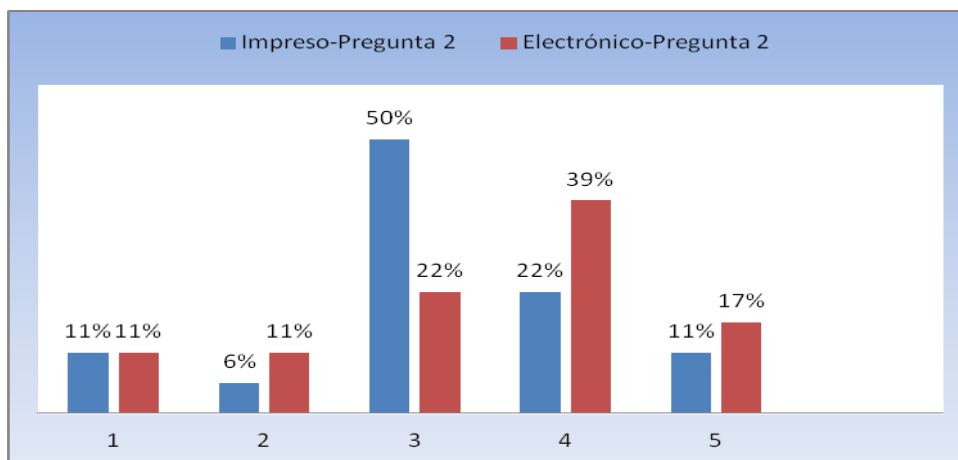


Fig. 18. Gráfico 3. Resultados comparativos de la pregunta 2: Las diversas búsquedas que realicé me ayudaron a obtener una traducción óptima del texto.

Al comparar los niveles de satisfacción, la mayoría de estudiantes tienen una opinión neutral con respecto a la pregunta 2 cuando se realizó de forma impresa. Sin embargo, en segundo orden, expresan poseer un nivel de satisfacción medio cuando realizaron la actividad de manera electrónica.

Pregunta 3:

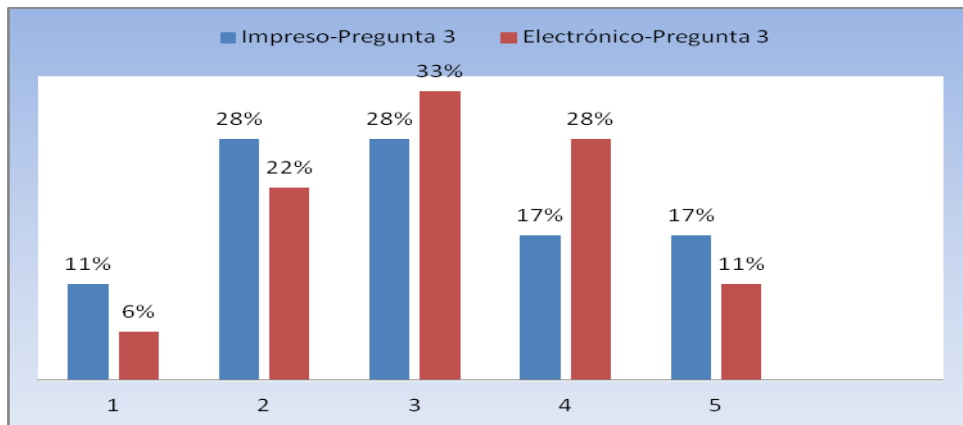


Fig. 19. Gráfico 4. Resultados comparativos de la pregunta 3: Las diversas búsquedas que realicé hicieron que me sintiera cómodo al evacuar dudas a la hora de traducir.

La mayoría de estudiantes manifestó neutralidad al contestar esta pregunta, en especial al realizar la práctica de manera digital. En segundo lugar, se obtuvo un nivel de satisfacción bajo cuando se realizó de manera impresa.

Pregunta 4:

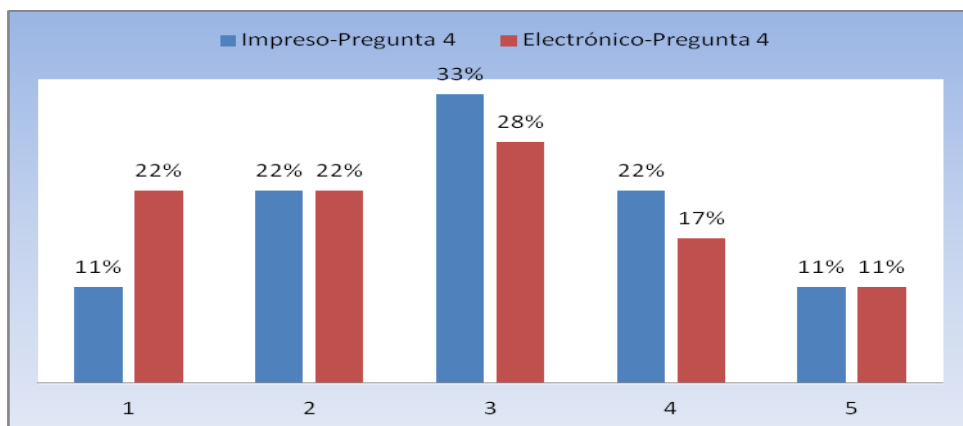


Fig. 20. Gráfico 5. Resultados comparativos de la pregunta 4: La fuente consultada me ha hecho sentir cómodo imaginándome el papel como profesional en el campo.

Ante esta pregunta, la mayoría se manifestó neutral con la experiencia tanto impresa como electrónica. En segundo lugar, manifestaron el mismo porcentaje bajo de satisfacción con respecto a la forma impresa o electrónica imaginándose el traslado de dicha experiencia como profesionales.

Pregunta 5. Comentarios adicionales con respecto a la actividad con diccionario impreso o electrónico.

Impreso	Electrónico
<p>De la experiencia</p> <p>El texto tiene un vocabulario académico el cual se puede traducir en forma literal.</p> <p>Hay frases que no se encuentran en un diccionario y es necesario hacer más investigación.</p> <p>Al utilizar diccionarios impresos se toma más tiempo y los ejemplos ofrecidos son más limitados por lo que si surge otra duda se pierde más tiempo.</p> <p>Diccionarios de bolsillo siempre son muy útiles de tener a mano el tiempo siempre es un factor a considerar y como siempre la primera versión se puede mejorar.</p> <p>Se presentaron diferentes problemas que requieren un desarrollo más amplio del texto final.</p> <p>Con un solo diccionario es limitante. Cada experiencia es traducción nos da más seguridad y esta actividad lo logró.</p> <p>Para hacer un primer <i>draft</i> consultar solamente un diccionario es bueno pero no es suficiente. No me sentí cómoda en con el resultado del premio de la UNESCO hubiera preferido tener acceso a internet para buscar el nombre.</p> <p>Se requiere más tiempo para lograr una traducción optima.</p> <p>Fue interesante pero a mi parecer el texto está demasiado simple para ocupar usar diccionarios.</p>	<p>De la experiencia</p> <p>Usar solo diccionario es muy limitado para tomar una decisión más acertada para traducir especialmente al inglés.</p> <p>No pude encontrar el vocabulario deseado para la traducción.</p> <p>Algunas palabras y frases difíciles de encontrar o ausentes en el contexto. Se trabaja más rápido y hay más opciones rápidas de consulta.</p> <p>Fue importante ver la diferencia pero ambos son útiles.</p> <p>El diccionario no presentaba los resultados requeridos. Además siento que hay otras herramientas más amigables con el usuario.</p> <p>El uso de herramientas un diccionario en línea en tal caso permitió consultar diferentes opciones.</p> <p>Ese diccionario es muy complicado de utilizar y no da suficiente resultados a maneras de uso.</p> <p>No quedé satisfecha con el resultado de la búsqueda.</p> <p>Tan decepcionante como los diccionarios impresos.</p> <p>Me resultó mucho más fácil con este diccionario aunque estar limitada al uso de un solo español-inglés no fue del todo una ayuda.</p>

<p>Son necesarias más fuentes inclusive escritas para poder crear un texto más preciso.</p> <p>No utilice ninguna fuente.</p>	<p>Tener un solo recurso o diccionario en línea limita un poco la capacidad de encontrar un equivalente válido de algunas palabras.</p> <p>Tiene muchas referencias para algunas entradas que más bien distraen el objetivo y toma mucho tiempo.</p> <p>El diccionario electrónico no me sirvió como una herramienta útil y rápida para resolver las dudas.</p> <p>Es más conveniente y más rápido buscar en internet. Esa es una herramienta muchísimo más cómoda en términos de búsqueda de palabras.</p> <p>Con las búsquedas en internet a veces me siento frustrada porque pido una frase y me sale a veces únicamente el significado de 0. Satisfactorio.</p>
<p>Del resultado final</p> <p>Algunos términos no fueron de mi agrado en la versión final.</p> <p>Siempre hace falta tiempo u otras herramientas para realizar una mejor versión de la traducción.</p> <p>Todavía hay dudas de traducción que pudieron haber sido evacuadas mas efectivamente.</p> <p>Se necesita más tiempo y más instrumentos (diccionarios).</p> <p>Muy satisfactorio.</p> <p>Para ser una traducción con poca revisión no me siento del todo satisfecha con el resultado. En términos generales es aceptable aunque hay cosas que mejorar.</p> <p>El diccionario utilizado es bastante completo sin embargo recursos adicionales pudieron haber ayudado al traductor como por ejemplo a la hora de traducir ciertos nombres.</p>	<p>Del resultado final</p> <p>Un poco mejor al anterior, sin embargo puede ver una traducción más acertada con el uso de más fuentes. Tuve que utilizar sinónimos que se adaptaran al español.</p> <p>Se ahorra tiempo y energía y se tiene muchas posibilidades.</p> <p>Utilizar solo un diccionario limita la investigación.</p> <p>Requiere mucha edición.</p> <p>Más seguridad respecto a las decisiones tomadas.</p> <p>No me siento segura con la respuesta.</p> <p>Siento que el resultado de este primer borrador fue mejor que el de diccionario impreso.</p> <p>Además de los diccionarios necesitamos otros recursos como buscadores imágenes textos paralelos, etc. No pude concluir la traducción por falta de tiempo.</p>

<p>Si tuve dudas pero más respecto a por ejemplo UNESCO que a términos.</p> <p>Requería una edición y más investigación para poder evaluarlo de manera más clara.</p>	<p>No fue posible terminar la traducción y no creo que las soluciones encontradas hayan sido las mejores.</p> <p>Es más conveniente y más rápido buscar en internet. Esa es una herramienta muchísimo más cómoda en términos de búsqueda de palabras.</p> <p>No tener mucho tiempo; pero si tener herramientas, la traducción terminó siendo descuidada. Tecnología no es igual a buen trabajo. Tecnología sin un adecuado “deal live” es “useless.”</p> <p>Una sola de las palabras de muchísimos contextos entonces me pierdo en la búsqueda de lo que realmente necesitaba. A veces las menos aparece lo que esperaba.</p> <p>Satisfactorio.</p>
---	---

Fig. 21. Comentarios adicionales de los alumnos con respecto a la actividad con diccionario impreso o electrónico.

5.3.1.2

Resultados de la encuesta realizada a la profesora de acuerdo con su percepción del trabajo con los estudiantes utilizando el diccionario impreso o electrónico.

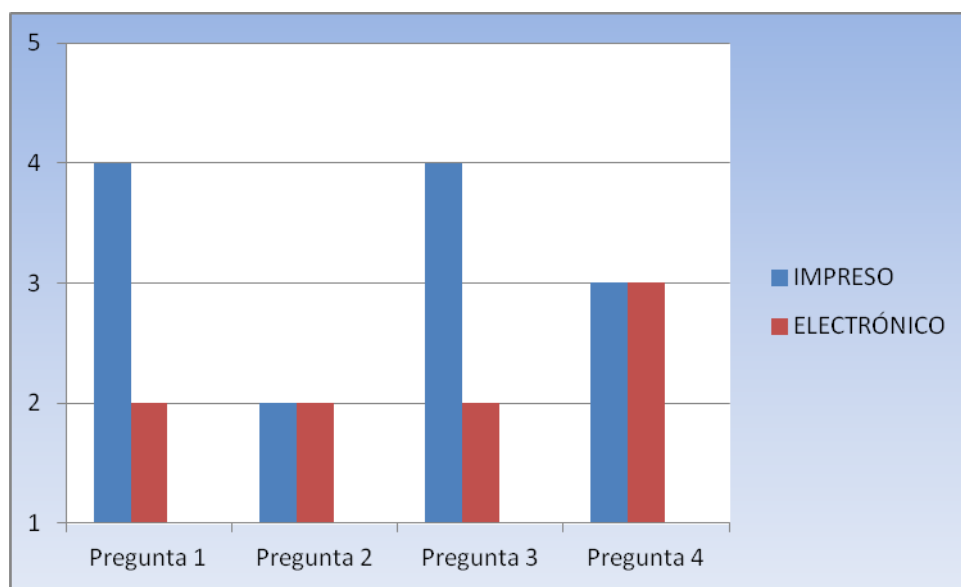


Fig. 22. Gráfico 6. Resultados comparativos del nivel de satisfacción de la experiencia de la profesora al medir la destreza documental por medio impreso y electrónico.

El cuadro anterior muestra los datos comparativos de los resultados de la encuesta de satisfacción realizada a la profesora. A continuación se realiza la interpretación de los datos por pregunta.

Pregunta 1. La actividad me permitió realizar una búsqueda satisfactoria de los términos que esperaba encontrar.

Se obtuvo un nivel de satisfacción medio ante esta pregunta a favor de la experiencia impresa.

Pregunta 2. Las diversas búsquedas que realicé me ayudaron a obtener una traducción óptima del texto.

El resultado de esta pregunta muestra que se obtuvo un nivel de satisfacción bajo al realizar la actividad tanto de manera impresa como electrónica.

Pregunta 3. Las diversas búsquedas que realicé hicieron que me sintiera cómodo al evacuar dudas a la hora de traducir.

Se obtuvo un mayor nivel de satisfacción cuando la búsqueda se realizó con diccionario electrónico en comparación con un diccionario impreso.

Pregunta 4. La fuente consultada me ha hecho sentir cómodo imaginándome el papel como profesional en el campo.

Ante esta pregunta, se obtuvo un mayor nivel de satisfacción neutral para ambas experiencias.

Pregunta 5. Comentarios adicionales con respecto a la actividad con diccionario impreso o electrónico

Impreso	Electrónico
<p>De la experiencia</p> <p>Students did not have sufficient dictionaries or chose not to use them. Some settle for not looking up words they think they know but may be using one of context.</p>	<p>De la experiencia</p> <p>The text chosen had few terms. A good monolingual dictionary would have been more useful for this task.</p>
<p>Del resultado final</p> <p>Many students included false cognates that could have been avoided by checking a dictionary. I would be satisfied with their translations after using only print dictionaries; however, they were just drafts because they had a time constraint and another translation to do immediately after this one!</p>	<p>Del resultado final</p> <p>The final translations had many mistakes, most of which could not be resolved using ProZ.com. Students did not feel comfortable accessing a single electronic resource. Where ProZ fell short, they wanted to use another reference source or parallel text. The text I used for the mental map activity may have been better suited for this activity.</p>

Fig. 23. Comentarios adicionales de la profesora con respecto a la actividad con diccionario impreso o electrónico.

5.3.1.3 Resultados de la entrevista realizada a la experta de la materia de acuerdo con sus experiencias con las pruebas y el producto final utilizando el diccionario impreso o electrónico.

Considero que el resultado fue mejor con diccionario impreso. No estaban familiarizados con PROZ, y las palabras que buscaban eran muy generales. Otros preguntaban si podían usar otro diccionario que no era PROZ. Como están empezando la carrera y a traducir, cualquier diccionario monolingüe es útil. El texto no exigía vocabulario muy técnico. Los diccionarios impresos siguen siendo una fuente valiosa. Se sintieron poco familiarizados con PROZ porque no la usan con frecuencia. Además, expresaron sentimientos de limitación al tener que emplear un único diccionario y no necesariamente el de su preferencia como WORD REFERENCE o LINGUEE. Opino que si tal vez se hubiese elegido un texto más técnico, a la actividad probablemente se le hubiese sacado mayor provecho.

5.3.2 Destreza de análisis consciente y descubrimiento subliminal: Actividad 2

En esta sección se encuentra la tabulación de los datos numéricos obtenidos de las encuestas de satisfacción a los estudiantes y a la profesora del curso, así como los resultados de la entrevista a la experta cuando se aplicó el experimento para medir la destreza de análisis consciente y descubrimiento subliminal en presencia o ausencia de tecnología.

5.3.2.1 Resultados de las pruebas aplicadas a los estudiantes utilizando el mapa mental impreso o electrónico.

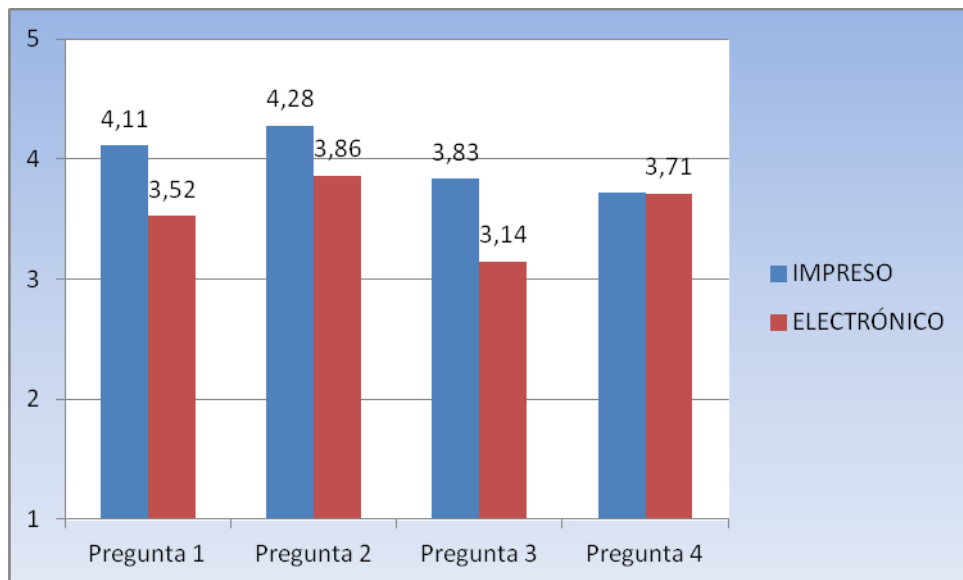


Fig. 24. Gráfico 7. Resultados comparativos de la experiencia de los estudiantes al medir las destreza del análisis consciente y el descubrimiento subliminal.

El cuadro anterior muestra los datos comparativos de los resultados de la encuesta de satisfacción realizada a los estudiantes. A continuación se realiza la interpretación de los datos por pregunta.

Pregunta 1:

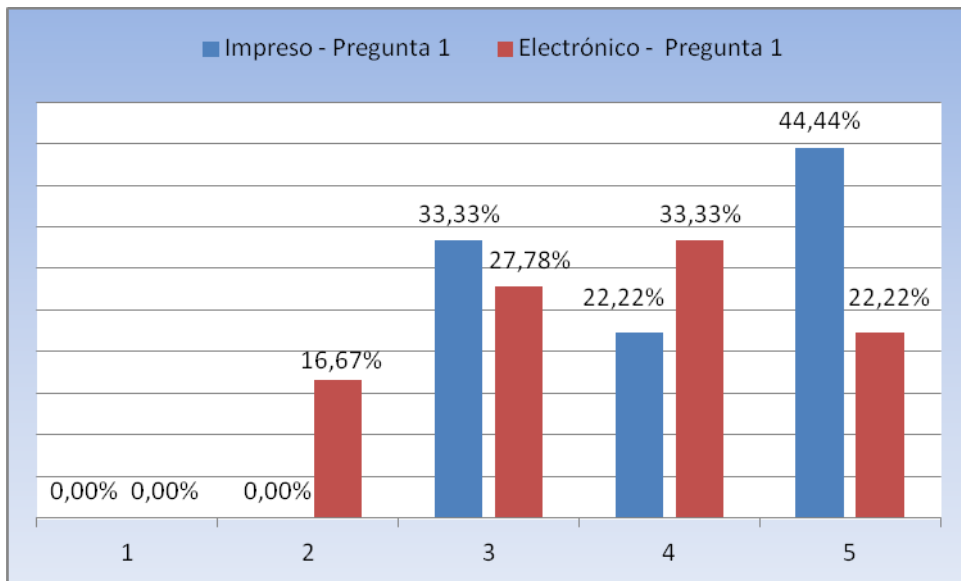


Fig. 25. Gráfico 8. Resultados comparativos de la pregunta 1: La actividad con mapas conceptuales le permitió contrastar, evaluar y juzgar teorías contradictorias o conceptos en este curso.

Se obtuvo un nivel alto de satisfacción cuando la actividad se realizó de manera impresa.

Pregunta 2:

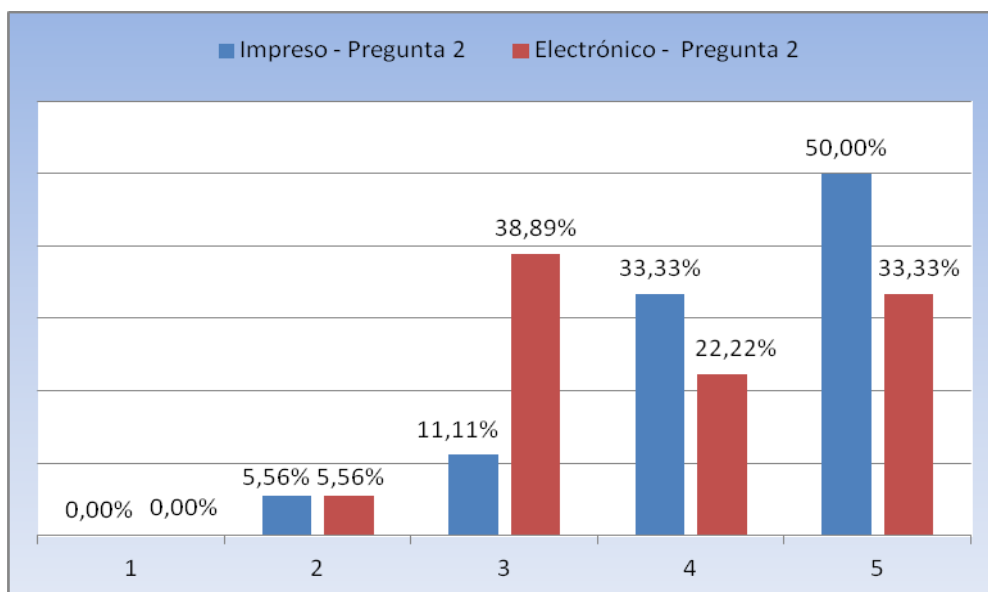


Fig. 26. Gráfico 9. Resultados comparativos de la pregunta 2: El complementar la práctica con la teoría permite que aplique el análisis mental para alcanzar nuevos aprendizajes.

Se obtuvo un nivel alto de satisfacción cuando la actividad se realizó de manera impresa.

Pregunta 3:

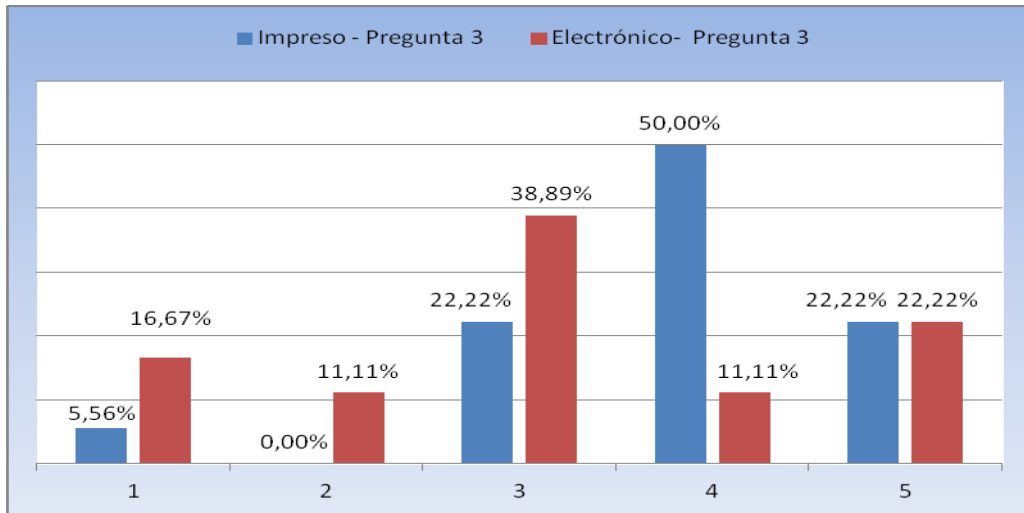


Fig. 27. Gráfico 10. Resultados comparativos de la pregunta 3: La actividad con mapas conceptuales ha impulsado contribuir en el producto final aportando nuevas ideas y direcciones.

Se obtuvo un nivel de satisfacción medio cuando la actividad se realizó de manera impresa.

Pregunta 4:

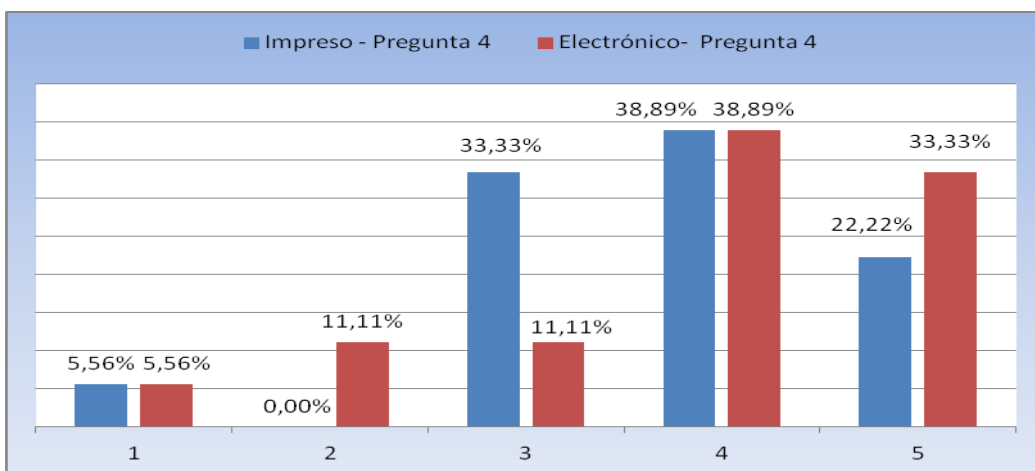


Fig. 28. Gráfico 11. Resultados comparativos de la pregunta 4: La actividad con mapas mentales ha permitido ver la forma en que podemos analizar situaciones de la vida real usando teorías o conceptos aprendidos en este curso.

Ante esta pregunta, en primer lugar, se obtuvo el mismo porcentaje medio de satisfacción. Posteriormente, se obtuvo un porcentaje alto cuando la actividad se realizó de forma electrónica y en tercer lugar, se obtuvo un porcentaje bajo neutro a favor de la actividad impresa.

Pregunta 5. Comentarios adicionales con respecto a la actividad con mapas mentales impreso o electrónico

Impreso	Electrónico
<p>De la experiencia</p> <p>Buena técnica para canalizar y resumir la teoría y aplicarla a la práctica.</p> <p>Por mi forma de aprendizaje, esta actividad me funcionó muy bien. Para mí es mucho más fácil primero escribir la información y luego hacer el análisis.</p> <p>Al crear un mapa mental se tiene una idea más clara de lo que se espera que hagamos y el orden es vital.</p> <p>Me habría gustado contar con más información sobre el concepto de “mapas mentales”.</p> <p>Se puede encontrar más rápido (visualmente) los puntos de lo que uno está aprendiendo. Para esto es necesario conocer a fondo los temas. De lo contrario, los conceptos no me dirían nada ya que en mi caso particular, no respondo bien a lo abstracto, necesito ejemplos, además de una explicación muy clara y concisa para que los conceptos me sirvan y para aprender.</p> <p>It is good to experiment with different techniques while translating because it is possible to determine which ones are more useful to you.</p> <p>Es una manera rápida y eficaz de localizar información.</p> <p>Después de la lectura, y para consolidar los conocimientos, los mapas mentales son de mucha utilidad.</p>	<p>De la experiencia</p> <p>En mi caso, el escribir en computadora no es tan útil como escribir a mano.</p> <p>A primera instancia, resulta difícil agrupar la información en conjuntos similares.</p> <p>A la hora de instalar el programa, sugiero algunos inconvenientes, creo que este es un aspecto que se debe mejorar si se quiere utilizar el programa como recurso de aprendizaje.</p> <p>Interesante programa, pero el tiempo para bajarlo es negativo, una herramienta similar está en Power Point®.</p> <p>Los mapas nos ayudan a poner en orden las ideas y nos dan un punto de partida.</p> <p>Resultó útil la herramienta para clarificar conceptos y plasmarlos en una imagen para poder consultarlos en varias ocasiones.</p> <p>Creativa y dinámica.</p> <p>Fue interesante usar la herramienta pero hace falta una mejor explicación de cómo usarla antes de hacer el mapa.</p> <p>Era un resumen, no un texto expositivo/argumentativo, por consiguiente, me limité a eso.</p> <p>Me sirve porque es muy puntual y concreto y uno puede ver directamente, digamos, los conceptos; pero no hay cabida para ejemplos.</p>

<p>Usualmente no uso este tipo de esquema, sino que hago etiquetas en colores para buscar rápidamente el tema. Esto porque tiendo a aprender por repetición y por asociación.</p> <p>Fue interesante aplicar otras teorías y sistemas como el del mapa.</p> <p>Es más sencillo recordar la teoría cuando primero se hace un mapa conceptual y es más fácil aplicarla.</p> <p>Es muy importante la teoría para analizar los posibles errores que cometemos al traducir.</p>	<p>El uso de mapas conceptuales es una reconocida y ampliamente recomendada herramienta de síntesis de información. Ha sido ampliamente estudiado e investigado y todos los estudiantes deberían aprender a hacer uso de ellos a una temprana etapa de su aprendizaje.</p> <p>Si bien ayudó a resumir y delimitar los conceptos e ideas más importantes, puede consumir tiempo es el software no proporciona mucha organización o plantillas en las cuales montar los mapas.</p> <p>Aunque el mapa al final se ve como se quiere, el formato es muy limitado, yo aprendo fácilmente con el uso de colores y sin ellos la lectura se me hace aburrida.</p> <p>Se veía bien pero hice “trampa” ocultando flechas detrás del concepto porque no lograba que saliera siempre una flecha. En cuando al contenido, me parece que sí fue práctico.</p> <p>El programa no tiene tutorial que explique cómo usarlo. Tuve dificultades de formato y de uso, especialmente con respecto a las flechas y conectores.</p> <p>Uso Linux y no corrió, tuve que usar Windows. Además, no entendí como manipularlo, tuve que hacerlo por prueba y error. Prefiero hacerlo a mano y ahorrar tiempo (pero tal vez es generacional, soy mayor de 40 años).</p> <p>En cuanto a la actividad, lo que se debía hacer era un resumen más que un análisis de la teoría.</p> <p>Es un buen programa, fácil de usar pero no todas las computadoras lo corren bien, yo tuve que cambiar unas configuraciones en la mía para poderlo instalar.</p>
<p>Del resultado final</p> <p>¡Muy bueno!</p> <p>Fue útil esbozar la teoría antes de hacer la traducción, para tenerla presente y obtener un mejor resultado (más pensado).</p>	<p>Del resultado final</p> <p>Es una buena manera de organizar los contenidos y recordar materia.</p> <p>Lo que me gustó fueron los instructivos en línea con datos de los colores.</p>

<p>I did not actually use the map, but it helped me refresh and summarize the theory. Eficacia.</p> <p>No siento que sean de tanto en la práctica.</p> <p>Para ese momento, los conocimientos ya deberían haberse aprehendido y aprendido.</p> <p>La actividad fue provechosa, aunque en mi caso particular, el mapa no lo fue.</p> <p>Me gustó mucho la técnica del mapa mental para comprender mejor la teoría y ponerla en práctica.</p>	<p>Bueno.</p> <p>Me parece que hubiese requerido más información sobre el uso y creación de los mapas conceptuales para haberles sacado máximo provecho pero queda la herramienta para el futuro.</p> <p>Excelente herramienta.</p> <p>Si ayuda a resumir la materia, pero hay que saber resumir.</p> <p>Sí, sirve. Es visualmente una herramienta valiosa.</p> <p>Aceptable y puede ayudar a la hora de estudiar para las pruebas.</p>
---	---

Fig. 29. Comentarios adicionales de los alumnos con respecto a la actividad con mapas mentales impresos o electrónicos.

5.3.2.1

Resultados de la encuesta realizada a la profesora de acuerdo con sus percepciones del trabajo con los estudiantes utilizando el mapa mental impreso o electrónico.

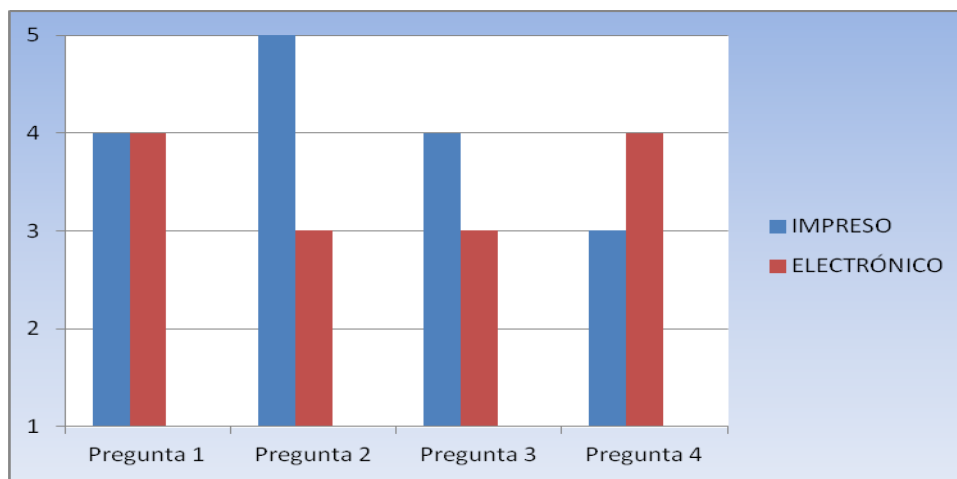


Fig. 30. Gráfico 12. Resultados comparativos con los promedios de los niveles de satisfacción de la experiencia de la profesora al medir la destreza análisis inconsciente y desarrollo subliminal por medio impreso y electrónico.

El cuadro anterior arroja los promedios de los niveles de satisfacción de los datos comparativos de los resultados de la encuesta de satisfacción realizada a los estudiantes. A continuación se realiza la interpretación de los datos por pregunta.

Pregunta 1. La actividad con mapas conceptuales le permitió contrastar, evaluar y juzgar teorías contradictorias o conceptos en este curso.

Se obtuvo el mismo nivel medio de satisfacción al realizar la actividad de manera impresa o electrónica ante esta pregunta.

Pregunta 2. El complementar la práctica con la teoría permite que aplique el análisis mental para alcanzar nuevos aprendizajes.

El resultado de esta pregunta muestra que se obtuvo un nivel de satisfacción alto cuando la actividad se realizó de forma impresa, mientras que se obtuvo un nivel de satisfacción medio cuando se realizó de forma electrónica.

Pregunta 3. La actividad con mapas conceptuales ha impulsado contribuir en el producto final aportando nuevas ideas y direcciones.

Ante esta pregunta se obtuvo un nivel de satisfacción medio cuando la actividad se realizó de forma impresa y un nivel de satisfacción neutral cuando se realizó por medios electrónicos.

Pregunta 4. La actividad con mapas conceptuales ha permitido ver la forma en que podemos analizar situaciones de la vida real usando teorías o conceptos aprendidos en este curso.

Se obtuvo un nivel de satisfacción medio cuando la búsqueda se realizó con medios electrónicos en comparación un nivel neutro con un método impreso.

Pregunta 5. Comentarios adicionales con respecto a la actividad con mapa mental impreso o electrónico

Impreso	Electrónico
<p>De la experiencia</p> <p>This activity was very practical for in-class theory application: students were then able to use their maps in practice, too.</p>	<p>De la experiencia</p> <p>Most students used it well and summarized the theory efficiently. Some had difficulty installing the software and fell behind because they trusted they could install it immediately.</p>
<p>Del resultado final</p> <p>Effective assimilation of the theory and ability to support analysis regarding theory in map.</p>	<p>Del resultado final</p> <p>CMap Tools produces useful concept maps. As a professor, I will use this program again. Even though students do not always see how the challenges they have doing an academic assignment relate to their ability as a professional translator in the future.</p>

Fig. 31. Comentarios adicionales de la profesora con respecto a la actividad con mapas mentales impresos o electrónicos.

5.3.2.3 Resultados de la entrevista realizada a la experta de la materia de acuerdo con sus experiencias con las pruebas y el producto final utilizando el mapa mental impreso o electrónico

Se sintió cierta resistencia usando una herramienta nueva al realizar algo que sabían hacer utilizando otra herramienta (como Power Point®). Algunos encontraron dificultad bajando el programa, por ejemplo al no contar con la configuración Java. Al final, todos lo lograron hacer: de forma impresa lo hicieron bien. Expresaron sentirse más cómodos haciéndolo a mano porque era más rápido. A la hora de aplicar la teoría, sintieron que la teoría fue más significativa porque la actividad en sí misma con los mapas mentales fue significativa.

5.3.3 Destreza de trabajo colaborativo: Actividad 3

En esta sección se encuentra la tabulación de los datos numéricos obtenidos de las encuestas de satisfacción a los estudiantes y a la profesora del curso, así como los resultados de la entrevista a la experta cuando se aplicó el experimento para medir la destreza de trabajo colaborativo en presencia y ausencia de tecnología.

5.3.3.1 Resultados de las pruebas aplicadas a los estudiantes utilizando el desarrollo colaborativo en la formación del traductor por medio impreso o electrónico.

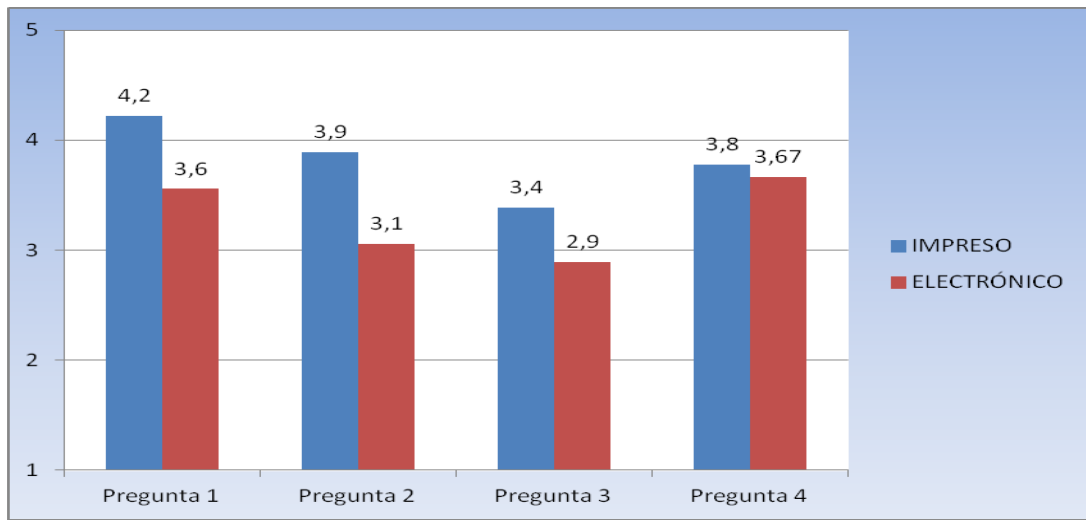


Fig. 32. Gráfico 13: Resultado comparativo con los promedios de los niveles de satisfacción de la experiencia de los estudiantes al medir la destreza de trabajo colaborativo por medio impreso y electrónico.

El cuadro anterior arroja los promedios de los niveles de satisfacción de los datos comparativos de los resultados de la encuesta de satisfacción realizada a los estudiantes. A continuación se realiza la interpretación de los datos por pregunta.

Pregunta 1:

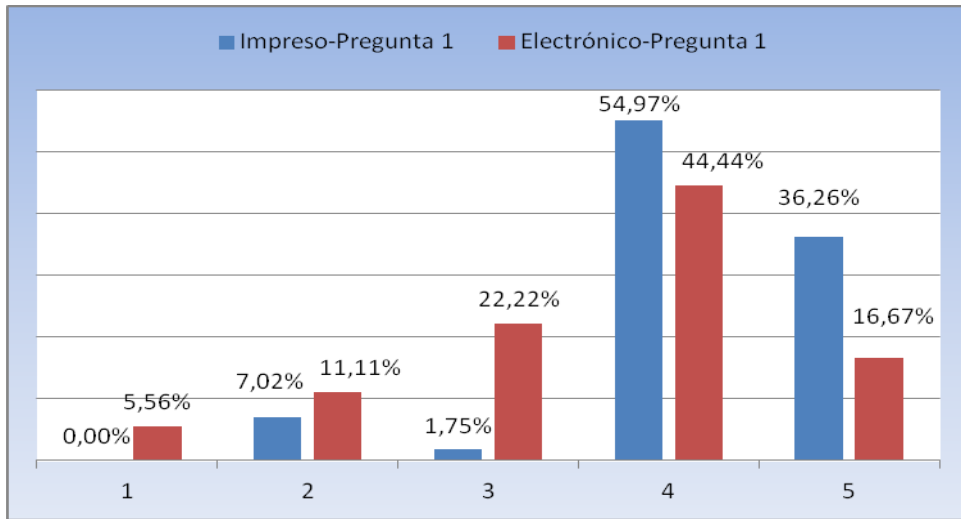


Fig. 33. Gráfico 14. Resultados comparativos de la pregunta 1: La actividad en grupos me ha permitido establecer una buena comunicación con mis otros compañeros pues tenemos la oportunidad de brindarnos retroalimentación constante.

La mayoría de los de los entrevistados confirmó un nivel medio de satisfacción cuando la actividad se realizó por medio impreso.

Pregunta 2:

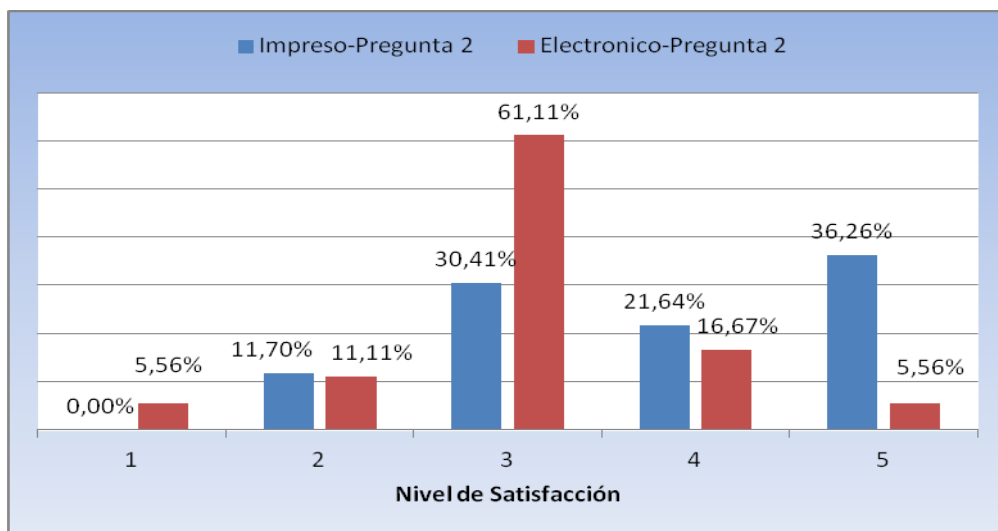


Fig. 34. Gráfico 15. Resultados comparativos de la pregunta 2: La actividad en grupos ha inspirado en mí un sentimiento de comunidad en la clase.

En primer lugar, se obtuvo un nivel de satisfacción neutro al realizar la actividad de forma electrónica. En segundo lugar, los estudiantes manifestaron un nivel de satisfacción alto cuando realizaron la actividad de forma impresa.

Pregunta 3:

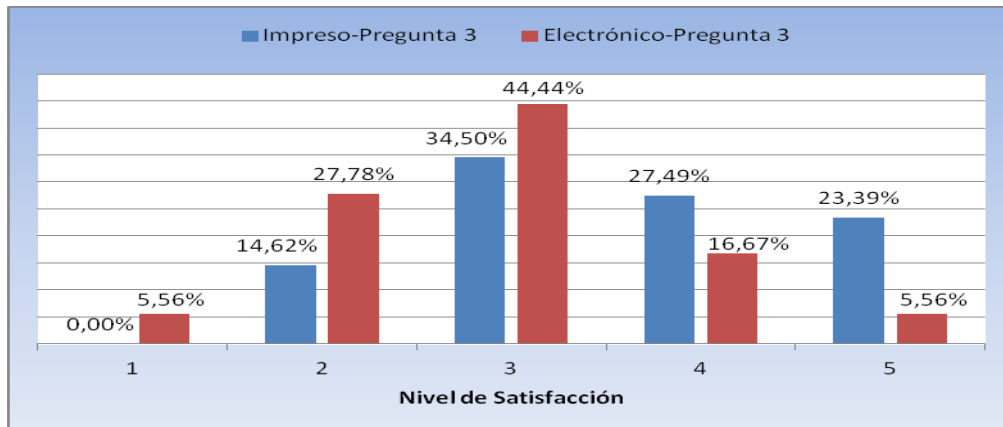


Fig. 35. Gráfico 16. Resultados comparativos de la Pregunta 3: La actividad ha permitido que nuestro grupo tenga un gran espíritu de trabajo en equipo.

El nivel de satisfacción fue mayormente neutro cuando se realizó la actividad de forma electrónica e impresa. En segundo lugar, se obtuvo un nivel de satisfacción bajo realizando la actividad electrónica e impresa.

Pregunta 4:

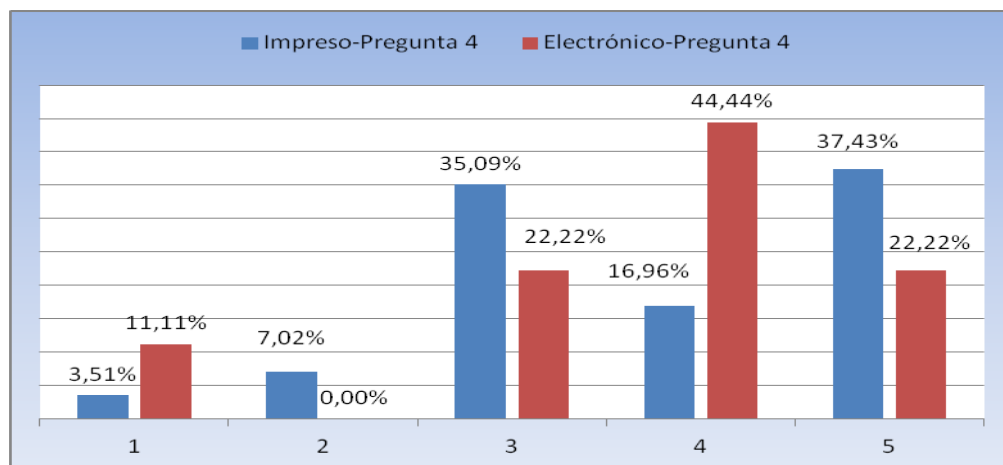


Fig. 36. Gráfico 17. Resultados comparativos de la pregunta 4: La actividad ha mejorado la comunicación que tenía con el profesor.

Ante esta pregunta, se obtuvo un nivel de satisfacción medio cuando la actividad se realizó de manera electrónica.

Pregunta 5. Comentarios adicionales con respecto a la actividad para fomentar el trabajo colaborativo de forma impresa o electrónica

Impreso	Electrónico
<p data-bbox="225 524 469 557">De la experiencia</p> <p data-bbox="225 595 783 757">¡La experiencia fue excelente! No veo la relación de este trabajo con el punto tres. Bueno, al menos nosotros no necesitamos comunicarnos con la profesora respecto a este tema.</p> <p data-bbox="225 795 743 860">Continuar con este tipo de experiencias grupales.</p> <p data-bbox="225 898 772 1059">Es difícil ponerse de acuerdo con compañeros, cara a cara es más difícil pues la gente no toma crítica directa bien. Muy bueno trabajar en grupos y poder organizarse.</p> <p data-bbox="225 1097 788 1196">El trabajo en grupo es útil para conocer los puntos de vista y opiniones de otros y así contrastarlos con el propio.</p> <p data-bbox="225 1234 655 1267">No es la mejor opción de trabajo.</p> <p data-bbox="225 1305 772 1404">Con algunos compañeros es más fácil comunicarse que con otros, por lo que no ha sido una buena estrategia.</p> <p data-bbox="225 1442 692 1507">Es difícil al no estar enfocado en la traducción por estar en otro trabajo.</p> <p data-bbox="225 1545 788 1671">Al trabajar frente a frente y en persona, las labores se hacen más rápido y sencillo ya que no hay tiempos de espera ni se depende de la disponibilidad de la web.</p> <p data-bbox="225 1709 793 1807">Es difícil no contar con medios electrónicos para poder trabajar en una traducción, se hace más lerdo.</p> <p data-bbox="225 1845 743 1944">No veo en que puede mejorar la comunicación con el profesor. Ya había comunicación adecuada.</p> <p data-bbox="225 1982 668 2016">La prefiero sobre todas las cosas.</p>	<p data-bbox="829 524 1074 557">De la experiencia</p> <p data-bbox="829 595 1404 660">Es una herramienta útil pero un poco complicada de utilizar.</p> <p data-bbox="829 698 1404 896">Un poco difícil el ponerse de acuerdo. Habría que experimentarlo en un ambiente en el que uno se dedica solo a ese proyecto (sin otro trabajo de tiempo completo de por medio) para sacarle más provecho.</p> <p data-bbox="829 934 1404 1032">Una buena herramienta, agiliza el trabajo; sin embargo, se debe tener mucha organización.</p> <p data-bbox="829 1032 1404 1267">Difícil empezar a manejar un programa sin estar familiarizado. La parte de comentarios se hizo confuso porque no se hacía en la misma pestaña. La pestaña de herramientas es muy buena. También sirvió para evaluar inicialmente colaboración y capacidad de los otros integrantes.</p> <p data-bbox="829 1305 1404 1404">Excelente. Se puede hablar con el resto del grupo y se tiene el documento. Ambas cosas en un mismo lugar.</p> <p data-bbox="829 1442 1404 1603">Me gustó mucho trabajar con Google Docs, el trabajo se facilita más, es menos memoria en borradores, pero los problemas organizativos no mejoran, pues es algo más cultural a mi criterio.</p> <p data-bbox="829 1641 1404 1771">Fue complicado el arranque, al establecer un método de trabajo; tal vez por ser cuatro personas trabajando. Si fueran dos, quizás habría sido más sencillo.</p> <p data-bbox="829 1809 1404 1874">Difícil. No todos estaban comprometidos con el trabajo.</p> <p data-bbox="829 1912 1404 2011">Es difícil la comunicación con personas que no se conocen y que no hay manera de contactar.</p>

<p>Siento que esa manera de trabajar fortalece la comunicación entre los miembros del grupo y con el profesor.</p> <p>Me gusta trabajar así y me siento cómoda. Me es más fácil llegar a un acuerdo.</p>	<p>La herramienta en sí fue muy útil porque es muy buena y segura; sin embargo, trabajar con compañeros que uno no conoce y ponerse de acuerdo es un poco difícil siendo cinco.</p> <p>Tal vez hubiera sido mejor reunirse personalmente primero y luego usar la herramienta, esto habría ayudado a coordinar mejor.</p> <p>La experiencia fue extraña porque no conocía a ninguno de mis compañeros. La división del trabajo no se pudo hacer bien porque hubo compañeras que empezaron a preguntar qué les tocaba dos días antes de la fecha límite.</p> <p>Fue un poco difícil a la hora de organizarnos en grupo, ya que la herramienta no permitía una buena comunicación entre los miembros del grupo.</p> <p>Una experiencia en realidad nueva. Fue un tanto difícil arrancar pero al final se logró. Aunque nos comunicamos con los compañeros, no es lo mismo trabajar en equipo de manera presencial, que a través de una máquina, donde uno no puede decirle al otro su opinión respecto a una decisión de manera directa. Comparto esta experiencia con otra (similar) de trabajo grupal, donde la retroalimentación es directa y más fluida y se evitan “ofensas” o mal entendidos.</p> <p>La experiencia de trabajar con gente que no conozco no ha sido del todo cómoda para mí. La herramienta en cambio, me pareció genial. Me gustó que todos pueden estar al mismo tiempo, en lo mismo, y todo queda registrado en conversaciones separadas.</p> <p>Considero que la herramienta puede ser muy útil, pero no se tomó en cuenta que algunos de nosotros, en mi caso fue así, no hemos trabajado con esta herramienta y casi no pudimos contribuir con el trabajo. Me parece que la herramienta se debe utilizar en clase primero con el fin de aprender a usarla y evacuar dudas. Para</p>
--	--

	<p>mí, esta era la primera vez que la utilizaba y nunca supe cómo hacerlo. No supe si mis comentarios o traducción llegó a los compañeros. Al final, me sentí frustrada.</p> <p>Fue agradable pero nos costó un poco ponernos de acuerdo para conectarnos a la misma hora todos.</p> <p>Usar la herramienta fue sencillo y mucho más práctico que trabajar todos juntos en persona. Pudimos además ir armando la versión final en tiempo real en los momentos en que teníamos tiempo de hacerlo.</p> <p>Creo que no se dieron suficientes especificaciones para trabajar como grupo ya que dos compañeros hicieron la traducción por su cuenta sin permitir a otros trabajar en equipo. De este modo, hubo gente que trabajó más que otros.</p>
<p>Del resultado final</p> <p>¡Excelente! Lo mejor fue el trabajo grupal.</p> <p>Fue bueno, el resultado no se ve afectado pero la carga emocional del traductor es mayor.</p> <p>Se aprende mucho de los demás y el producto final es mejor.</p> <p>El trabajo en grupo es útil en sesiones breves y en persona, pero no tanto cuando hay que confiar en la calidad y responsabilidad de otros y que esto influya en el producto final.</p> <p>Los compañeros con mejor comunicación terminan trabajando más que los otros. A pesar de las dificultades, el resultado fue bueno.</p> <p>Se tenía más confianza porque todos los miembros pueden revisar el trabajo al mismo tiempo.</p> <p>Creo que tener el grupo al frente es el caso más adecuado para el trabajo el trabajo en grupo.</p> <p>Logramos realizar una traducción eficiente porque todos nos supervisamos el uno al otro durante el proceso de traducción y de análisis.</p>	<p>Del resultado final</p> <p>Al final se lograron resolver todas las dudas con respecto a la traducción.</p> <p>Fue bueno ver proposiciones y correcciones de todos en el producto final.</p> <p>Se concluyó el trabajo satisfactoriamente.</p> <p>Buen resultado. Sin embargo, fue difícil mantener comunicación directa con cada integrante del grupo.</p> <p>Excelente.</p> <p>Fue útil tener varias opiniones de una traducción y poder “discutirlas” para lograr una versión óptima, aunque siempre es difícil llegar a una versión con la que todos estén de acuerdo.</p> <p>Disconforme. No hubo presencia grupal. Muy individual.</p> <p>A pesar de la dificultad de comunicación, se logró un buen trabajo.</p> <p>Es una buena oportunidad para darse cuenta que hay que practicar el trabajo en equipo, que es muy importante.</p>

	<p>Se logró traducir, sin embargo, las compañeras que no supieron utilizar Google Docs no dejaron comentarios ni contestaron las dudas que teníamos las demás.</p> <p>La traducción quedó muy bien al final, luego de la contribución de todos. Sin embargo, a veces tuvimos que recurrir a correos electrónicos para coordinar.</p> <p>Una traducción bien lograda y revisada a fondo.</p> <p>El resultado final no está mal del todo, sin embargo, hubo un par de decisiones sobre las cuáles no estuve de acuerdo, pero como <u>parte</u> del grupo, no puedo imponerme al grupo. Igualmente, no es para “imponerse”, sino que en forma directa es más fácil la comunicación.</p> <p>Nos costó ponernos de acuerdo para ver cual traducción dejábamos ya que escogimos dos para subirlas a la web.</p> <p>Pudimos revisar la versión final fácilmente.</p> <p>A pesar de todo se logró obtener una traducción buena. Esto porque los comentarios de las versiones trabajadas se pudieron mejorar. Siento que se debió repartir el trabajo porque así se habría destacado más trabajo en equipo y una experiencia real en el ámbito de la traducción.</p> <p>A pesar de todo, se logró obtener una traducción buena. Esto porque los comentarios de las versiones trabajadas se pudieron mejorar. Siento que se debió repartir el trabajo porque así se habría destacado más trabajo en equipo y una experiencia real en el ámbito de la traducción.</p>
--	--

Fig. 37. Comentarios adicionales de los alumnos con respecto a la actividad de trabajo colaborativo impreso o electrónico.

5.3.3.3 Resultados de la encuesta realizada a la profesora de acuerdo con su percepción del trabajo con los estudiantes realizando trabajo colaborativo impreso o electrónico

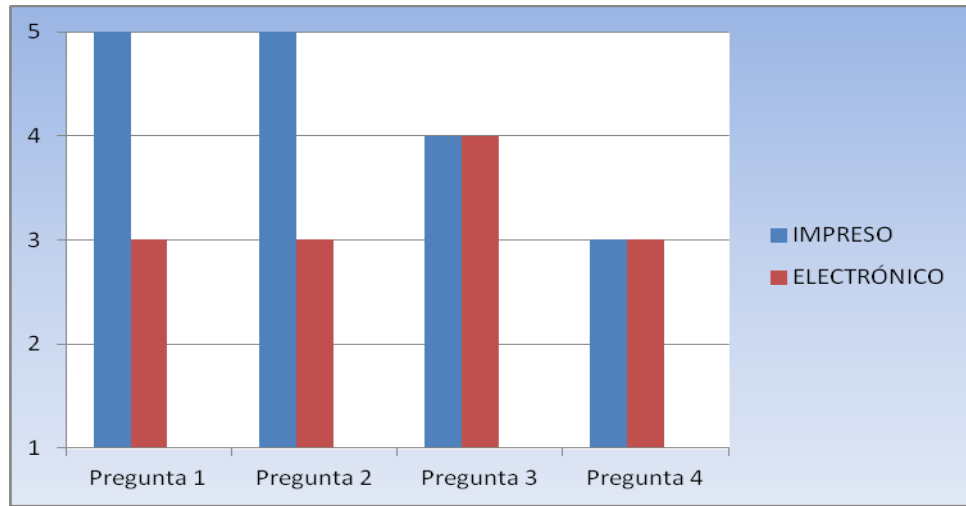


Fig. 38. Gráfico 18: Resultado comparativo del nivel de satisfacción de la experiencia de la profesora al medir la destreza de trabajo colaborativo por medio impreso y electrónico.

El cuadro anterior muestra los datos comparativos de los resultados de la encuesta de satisfacción realizada a la. A continuación se realiza la interpretación de los datos por pregunta.

Pregunta 1. La actividad en grupos me ha permitido establecer una buena comunicación con mis otros compañeros pues tenemos la oportunidad de brindarnos retroalimentación constante.

Se obtuvo un nivel de satisfacción alto cuando la actividad se realiza de forma impresa.

Pregunta 2. La actividad en grupos ha inspirado en mí un sentimiento de comunidad en la clase.

Se obtuvo un nivel de satisfacción alto cuando la actividad se realiza de forma impresa.

Pregunta 3. La actividad ha permitido que nuestro grupo tenga un gran espíritu de trabajo en equipo.

Se obtuvo el mismo nivel de satisfacción medio ante esta pregunta.

Pregunta 4. La actividad ha mejorado la comunicación que tenía con el profesor.

Se obtuvo el mismo nivel de satisfacción neutro ante esta pregunta.

Pregunta 5. Comentarios adicionales con respecto a la actividad con diccionario impreso o electrónico.

Impreso	Electrónico
<p>De la experiencia</p> <p>Group work was conducted many times during the course. This evaluation was not regarding one specific experience. Different students may be thinking of different group work opportunities.</p>	<p>De la experiencia</p> <p>Muy buena respuesta de la mayoría de los estudiantes.</p>
<p>Del resultado final</p> <p>Students benefit from in person group work, but they do not always produce their best work during class just by working together. It depends very much on group size, how much the activity is worth (points) and their individual personalities.</p>	<p>Del resultado final</p> <p>No siempre resultó en una versión mejor que las que los integrantes producen individualmente.</p>

Fig. 39. Comentarios adicionales de la profesora con respecto a la actividad de trabajo colaborativo impreso o electrónico.

5.3.3.3 Resultados de la entrevista realizada a la experta de la materia de acuerdo con sus experiencias con las pruebas y el producto final utilizando el trabajo colaborativo por medio impreso y electrónico.

A la mitad del grupo le gustó la experiencia electrónica y a la otra impresa. Unos no encontraron la utilidad; puede que se deba a algo generacional o de intuición tecnológica. Sí reconozco que a futuro la herramienta electrónica me será útil y la voy a

utilizar. No todos consideraron la herramienta electrónica útil en el día a día. Otros que tenían otro trabajo grupal con otra clase, decidieron utilizar la herramienta electrónica para resolver el tema de las distancias. La preferencia por un método o el otro depende de la forma de aprender de cada quién; depende de fortalezas y debilidades de aprender.

Para algunos resultó más fácil o difícil decir la verdad con respecto a una crítica constructiva. Algunos se sentían más cómodos criticando virtualmente mientras que otros preferían hacerlo de forma física.

5.4 Recapitulación

Las teorías de la enseñanza-aprendizaje de la traducción resultan útiles puesto que permiten realizar una sistematización de los objetivos que se pretende alcanzar en el aula. La metodología seleccionada para realizar el presente trabajo permitió medir de manera satisfactoria aunque a nivel preliminar, las variables para validar o refutar las hipótesis propuestas en el marco teórico.

Este estudio, en donde se comparó la práctica tradicional con la tecnológica en el aula, aporta evidencias que sugieren que existen diferencias entre ambos ambientes que parecen posicionar a las prácticas tradicionales por encima de las tecnológicas. De acuerdo con los datos tabulados, la práctica tradicional superó los índices de satisfacción en las tres actividades, tomando como referencia el punto de vista de los estudiantes, la profesora del curso y la experta. No obstante, a la luz de los experimentos, la diferencia en los niveles de satisfacción de los tres experimentos no fueron abismales. La diferencia más notoria se presentó a la hora de realizar la práctica para medir el nivel de satisfacción de la destreza analítica y análisis subliminal. No obstante, según la encuesta a la experta, fue esta la actividad que los estudiantes consideraron como la más significativa y con la que mejor lograron recordar la materia que tenían que leer. Sugieren

estos hechos la necesidad, ya anticipada en páginas anteriores, de estudios posteriores más extensos.

Por otro lado, también debe tomarse en cuenta que en términos generales los estudiantes, cuando realizaron las prácticas con tecnología, experimentaron las etapas por las que pasa un estudiante que inicia la educación virtual propuesta por Donald Woods (ver Fig. 41). Si bien es cierto el experimento no consistió en un curso virtual, sí fue posible palpar estas mismas experiencias cuando se incorporó la práctica pedagógica con tecnología, en donde, en varias etapas iniciales, se experimentan sentimientos de negación, pérdida de confianza, angustia, enojo y hasta resistencia. Esto no pasó con los estudiantes cuando realizaron los ejercicios por métodos tradicionales pues los estudiantes pasaron directamente del “nivel actual” al “nuevo nivel”, según lo indica Woods. En los comentarios, los estudiantes afirmaban que la experiencia resultaba confusa y difícil en algunos casos, pero, a pesar de esto, al final afirmaban que lograban conseguir el resultado final de manera exitosa. Es este pues otro factor que pudo haber influido en el (bajo) nivel de satisfacción de los estudiantes al utilizar los medios electrónicos.

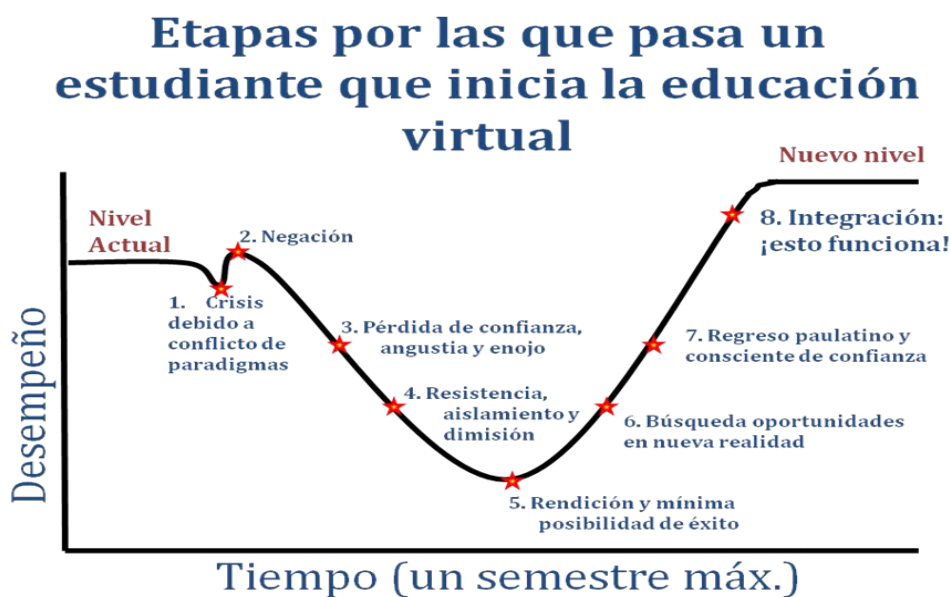


Fig. 40. Gráfico de Donald Woods que describe los estados de ánimo y desempeño académico por los que pasa un alumno de nuevo ingreso a este modelo educativo innovador.

Al respecto, la experta entrevistada realizó los siguientes comentarios: “Creo que se necesita más de una herramienta para saber qué ayuda. Como con Google Docs, pienso que lo van a seguir usando. Con relación al ejercicio de la documentación, el diccionario lo usan, se dan cuenta de la necesidad de la documentación, pero no todos saben documentarse. Del grupo, solo dos tenían experiencias significativas traduciendo. En cuanto a CMap Tools, hace falta que se den cuenta de la importancia de técnicas. Las competencias se logran a largo plazo y las técnicas permiten desarrollar destrezas. CMap Tools les representó un obstáculo pero al final lo lograron completar, aunque con menos información que cuando lo realizaron a mano. Pienso que depende de qué tan cómodo se sentían con la herramienta y no tanto de si tenían la destreza o no la consideraban conveniente bajo las circunstancias de la actividad”. Se podría suponer que los resultados hubiesen favorecido la práctica tecnológicas si las actividades se hubiesen incorporado de manera más natural dentro del programa del curso desde un inicio ya que quizás hubiese sido posible preparar las actividades. Además, probablemente en una posible segunda fase de experimentación con ese grupo, se podrían adecuar mejor los textos seleccionados según las herramientas. Por consiguiente, los resultados de esta investigación no pueden considerarse concluyentes; para denominarlo así, sería pertinente realizar réplicas del experimento en condiciones comparables durante un período de tiempo más largo.

Por otro lado, y ya en el ámbito metodológico, el estudio deja ver que para medir el aprendizaje en prácticas de enseñanza-aprendizaje de traducción es aconsejable emplear algún tipo de taxonomía, como indica Delisle, ya que esto permite sincronizar el desarrollo de las destrezas, o de manera general, las competencias, con los objetivos del curso y su respectiva metodología y evaluación.

Con respecto al objetivo específico de medir las ventajas y desventajas de los métodos tradicionales y los informáticos, se detectó entre las ventajas de los primeros la facilidad de concretar los trabajos de una forma más sencilla pues son técnicas que ya

dominan producto de experiencias pedagógicas anteriores. Por otro lado, el hecho mismo de saber que eran parte de un experimento, los motivó a resolver los ejercicios pues complementaban material evaluado en la clase. El hecho de ser estudiantes de primer ingreso en el programa de Maestría también pudo haber influido en que las actividades traductológicas de una u otra forma, fuera novedosas en ambas modalidades. Entre las desventajas se podría mencionar que los estudiantes y profesores detectaron que el trabajo se realizaba en borrador y se tenía que dedicar más tiempo para presentar un trabajo final en limpio. Otra de las desventajas más significativas que se detectó para el método tradicional fue a la hora de realizar el trabajo colaborativo pues muchos de los estudiantes manifestaron la incomodidad de proporcionar la retroalimentación frente a frente.

En cuanto a las ventajas de la práctica con tecnología, los usuarios manifestaron que las actividades les parecía novedosas y algunas herramientas, como Google Docs, las continuarían utilizando para actividades grupales de otros cursos. Además, los estudiantes, profesora y experta coincidieron en que la experiencia con CMap Tools resultó la más significativa a pesar de que resultó complicado, a nivel general, descargar y trabajar con ella.

Conclusiones

Esta monografía consta de un trabajo experimental en un ambiente controlado donde se indagó si los procesos de enseñanza-aprendizaje de la traducción son más efectivos para el desarrollo de tres destrezas traductológicas particulares si se realizan en presencia de herramientas computacionales o cuando se dan por medio de métodos tradicionales. Tal ambiente correspondió al programa de Maestría de Traducción del Inglés-Español de la Universidad Nacional. En un principio, se supuso que con el uso de las herramientas informáticas las actividades de enseñanza-aprendizaje se realizarían mejor para alcanzar las siguientes tres destrezas traductoras: documental, balance entre el análisis consciente y el descubrimiento subliminar y el sentido colaborativo. La metodología consistió en experimentos en ambiente controlado en donde se validó lo propuesto con estudiantes, la profesora del grupo y una experta del programa de Maestría que poseían un conocimiento promedio de recursos tecnológicos y mediante los cuales se midieron criterios cualitativos con respecto a métodos de enseñanza tradicionales y no tradicionales. Cuando el experimento se realizó en presencia de herramientas informáticas, se utilizaron los siguientes programas: Google Docs, CMap Tools y ProZ. Posteriormente, se realizaron encuestas y entrevistas a los participantes utilizando una adaptación de la jerarquización propuesta por Lam y McNaught al trabajar con ambientes de aprendizaje electrónicos y tradicionales. Finalmente, los datos se tabularon en tablas de Excel® y se interpretaron por medio de gráficos.

Desarrollar un experimento de este tipo implica la apropiación de las corrientes contemporáneas pedagógicas en la enseñanza-aprendizaje de la traducción ya que sirven de norte para lograr definir por medio de los objetivos de aprendizaje, el qué buscar o fomentar en el aula; al mismo tiempo, conllevan la interacción creativa, crítica y participativa del estudiantado y profesorado en una búsqueda constante de espacios de

exploración en la academia. Se logró desarrollar una metodología de evaluación sistémica para valorar la aplicabilidad de experiencias de aprendizaje donde median las páginas electrónicas a ambos contextos: el virtual y no virtual. La jerarquización de Lam y McNaught al trabajar con ambientes de aprendizaje se pueden exportar a otros tipos de propuestas en las aulas de traducción dependiendo del tipo de destrezas o competencias que se deseen desarrollar y de los ambientes tecnológicos o no que se deseen explorar como de contenido, comunicación, evaluación o información. Además, como propuesta para el profesor, es ideal recibir la retroalimentación del estudiante cuando se realicen este tipo de ejercicios en el aula para así mejorar día tras día la propuesta pedagógica. Las conclusiones se organizan de la siguiente manera: una primera sección en donde se puntualizan aquellas de índole teóricas, una segunda parte en donde se subrayan las de naturaleza práctica y finalmente las de índole metodológica.

1. Conclusiones de índole teórica

La primera de las conclusiones es que la enseñanza de la traducción es un proceso que evoluciona conjuntamente con el avance de las corrientes y teorías psicopedagógicas, tecnológicas y exigencias de los mercados nacionales e internacionales; esto se puede constatar al recordar los hitos históricos que se describieron en el marco teórico. Por otro lado, se debe describir como un área del conocimiento cuya sistematización ha sido reciente lo cual abre la posibilidad a la constitución y propagación de nuevas tendencias y posturas teóricas y prácticas; y es así como surgen nuevas ideas, experiencias, opiniones y resultados con personas que contribuyen con su avance, en todas las magnitudes mundiales. Además, se ha visto enriquecida con las investigaciones en lingüística y que le han permitido ampliar su campo de acción.

Con relación a lo expuesto en las hipótesis de la investigación, se logró obtener conclusiones que 1. refutan la premisa generalizada de que los procesos de enseñanza y aprendizaje en traducción son más adecuados cuando se usan herramientas computacionales, ya que la mayoría de la población que realizó las encuestas y las entrevistas opinó que los procesos se realizan mejor en ausencia de tecnología porque consideraron que, en la mayoría de los casos, las variables seleccionadas como parámetros para medir las destrezas arrojaron mayores índices de satisfacción hacia los métodos tradicionales. No obstante, en las respuestas abiertas que proporcionaron los estudiantes y la profesora, y como resultado de la entrevista a la experta, 2. se determinó una tendencia generalizada a afirmar que las actividades con medios tecnológicos lograron elevar los niveles de motivación y consideraron valioso e importante, a nivel pedagógico, realizar este tipo de experiencias en los cursos de traducción. Esto debido a que los estudiantes tuvieron la experiencia de realizar actividades diferentes, tanto de manera tradicional como con tecnología. Sin embargo, los resultados de esta investigación experimental serán significativos solo si la investigadora o alguien más realiza las mismas observaciones directas de forma sistemática a una población estudiantil más amplia y por un período prolongado.

Este trabajo planteó desde un inicio las siguientes hipótesis:

1. Se cree que el proceso de enseñanza-aprendizaje es de igual calidad con o sin herramientas informáticas en términos de desarrollo de contenidos fundamentales: habilidades básicas de investigación documental (Delisle y Gile), síntesis de ideas y práctica real (Robinson) y trabajo colaborativo (Kiraly); esto debido a que el aprendizaje permanece aún en ausencia de tecnología. Con respecto a esta primera hipótesis, es posible afirmar que en este contexto, el proceso resultó de igual calidad ya que las actividades se lograron ejecutar de manera satisfactoria en ambas situaciones y el

resultado final también fue óptimo como se desprende de lo constatado por la experta. El experimento no se realizó bajo exigencias de tiempo para completar las actividades, así que los alumnos pudieron trabajar de manera plena hasta lograr una traducción o actividad óptima empleando una u otra metodología. Por otra parte, el producto final se midió con el fin de obtener una reflexión de la profesora y la experta, tal y como se explicó en la *Fig. 9*; este trabajo de investigación no pretendía medir la calidad del trabajo de los estudiantes en las pruebas para lo cual se recomienda determinar los parámetros para la medición de la misma y esto constituiría una línea de estudio a futuro.

2. Se cree que con el uso de las herramientas informáticas, las actividades serán más eficaces en el desarrollo de las destrezas que se quieren medir con cada una. En relación a esta hipótesis, los resultados la refutaron pues para las tres experiencias de aprendizaje, la triangulación se inclinó a favor de las prácticas tradicionales. Como recomendación, y en caso de que en el futuro se quiera profundizar en este tipo de experiencias, probablemente los resultados hubiesen variado notablemente si se hubiesen detectado de manera previa las destrezas que el curso pretendía desarrollar de acuerdo al programa de estudio y basar el experimento en esas necesidades. De manera global, la determinación de destrezas generales se pudo haber evacuado consultando a la encargada del programa de la Maestría para conocer aquellas que se promueven dentro del plan de estudio y seleccionar algunas cuantas que se vean reflejadas en el desarrollo del curso LPA700 Estrategias para la traducción. A partir de esta selección de manera piramidal, seleccionar las respectivas actividades y herramientas.

3. Se cree que después de realizar los experimentos, los alumnos querrán utilizar las herramientas electrónicas propuestas en los ejercicios. Con respecto a esta hipótesis, se afirmó debido a que los alumnos, profesora y experta manifestaron que sí resulta valioso incorporar este tipo de ejercicios en la oferta académica.

2. Conclusiones de índole práctica

Con relación a los objetivos propuestos se obtienen los siguientes resultados:

1. Se logró valorar en términos cualitativos que la enseñanza de la traducción, para este caso particular, resultó mejor cuando se realiza con métodos tradicionales en contraposición a herramientas informáticas. Los niveles de satisfacción obtenidos en las tres poblaciones: alumnos, profesora y experta, mostraron una preferencia por la práctica tradicional con los tres experimentos propuestos.
2. Se realizó una valoración experimental que implicó la utilización de los mismos ejercicios con métodos tradicionales y electrónicos para medir ventajas y desventajas de ambos métodos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción. La metodología resultó ser efectiva para alcanzar el objetivo propuesto pues de manera sistemática, se logró recopilar los datos de los informantes bajo los mismos criterios para todos los ambientes propuestos, electrónicos y presenciales.
3. Se delinearon una serie de pautas para que así el profesor juzgue la pertinencia de la utilización y el valor práctico de las herramientas en relación con las destrezas que se desean desarrollar en el estudiantado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción. A continuación se delimita cada una de las pautas:

- a) Se realizó una investigación de algunos de los postulados más importantes en cuando a tendencias en las teorías de los procesos de la enseñanza-aprendizaje de la traducción y se escogieron tendencias comunes en cuanto a las destrezas que los modelos proponen desarrollar.
- b) Se delimitó por medio de una operacionalización de variables cada una de las destrezas a medir con el fin de determinar parámetros previos para sistematizar el proceso experimental.
- c) Se seleccionaron las herramientas computacionales que podían ser útiles para realizar el experimento de acuerdo con las destrezas a medir,
- d) Se realizó una adaptación de la propuesta de triangulación de la información (estudiantes-profesora-experta) para medir la eficiencia de las actividades pedagógicas en el desarrollo de destrezas traductológicas.
- e) Se seleccionaron, por tipo de recurso electrónico, una serie de preguntas abiertas y cerradas que permitieron medir los niveles de satisfacción de las actividades.
- f) Se aplicaron las encuestas a los estudiantes y profesora, y entrevistas a la experta, para aceptar o refutar las hipótesis u objetivos.

3. Conclusiones de índole metodológica

Ahora bien, en los párrafos siguientes se comparten una serie de recomendaciones y reflexiones a considerar cuando se formulen propuestas experimentales similares:

- a) Preparar, en conjunto con el profesor, la planificación de las actividades con seis meses de anticipación para incluirlo en el cronograma de actividades para que las actividades sean eficaces.

- b) Para la calidad de la actividad, el estudiante ocupa la disposición del profesorado ya que involucra tiempo. Así mismo, es fundamental que los profesores sean no solo expertos en el contenido, sino que también se sientan motivados y conozcan a profundidad las herramientas que proponen utilizar.
- c) Cuando se desarrollan espacios virtuales, resulta indispensable mejorar la comunicación entre el profesor-estudiante, estudiante-estudiante de manera que todas las instrucciones sean claras y precisas pues el aprendizaje es muchas veces asincrónico.
- d) Con este tipo de experimentos, es valioso contar con manuales de ayuda en caso de que el estudiante tenga que descargar programas o realizar pasos con los cuales no está familiarizado.
- e) Es esencial comunicarse con otros investigadores o teóricos pues pueden brindar ayuda con respecto al desarrollo de ideas de experimentación o teorías existentes. De la misma forma, se debe instar a los estudiantes a que también establezcan contactos nacionales e internacionales en materia de estudios de traducción.
- f) Para que las actividades sean exitosas, en caso de que se realicen prácticas virtuales, se debe realizar una planeación con relación a los equipos electrónicos que se van a utilizar (audios, navegabilidad adecuada) para que el estudiante pueda cumplir con las actividades en los tiempos establecidos.
- g) Se recomienda realizar un perfil de entrada del estudiante para determinar el nivel de conocimiento que tiene de ambientes tecnológicos ya que no se puede asumir que la población va a ser siempre homogénea.

Finalmente, este tipo de contextos pedagógicos crean espacios para que tanto estudiantes como profesores visualicen en un futuro no lejano una posible virtualización del plan de Maestría en Traducción, o al menos la puesta en marcha electrónica de

algunas de las materias. Además, el profesor puede probar por medio de experimentación las teorías de la enseñanza de la traducción y generar sus propios resultados y propuestas, conocer los trabajos y propuestas que se realizan en otras universidades nacionales y extranjeras, en varias disciplinas como la informática y la pedagogía, para así proyectar y compartir las propias.

Bibliografía

- Alanis, Jorge. *Propuesta metodológica para la enseñanza de la traducción bajo un enfoque socioconstructivista*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León, 2011. Web. 18 jun-11. <<http://es.scribd.com/doc/56844266/Propuesta-Metodologica-para-la-Ensenanza-de-la-Traduccion-bajo-un-Enfoque-Socioconstructivista>>.
- Alonso, Laura. *Entrando al procesamiento del lenguaje natural: una introducción extensible*. 2006. Web. 22 ago. 10. <<http://cs.famaf.unc.edu.ar/~laura/introPLN/>>.
- Alemán, Lorena y Marcela Gómez. *Administración de proyectos de capacitación basados en tecnología*. México: Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. 2011. Impreso.
- Alonso, Laura. Herramientas libres para procesamiento del lenguaje natural. 2005. Web. 21 ago. 10. <<http://cs.famaf.unc.edu.ar/~laura/freeNLP>>.
- Araya, Jaqueline. *El estatus de la labor traductora en el ámbito de la actividad comercial de las comunidades de San Isidro de El General y Bahía Ballena*. Heredia: UNA, 2009. Web. 29 may 2012.
<http://www.posgrado.una.ac.cr/index.php?option=com_content&view=article&id=2245:el-estatus-de-la-labor-traductora-en-el-ambito-de-la-actividad-comercial-de-las-comunidades-de-san-isidro-de-el-general-y-bahia-ballena-traduccion-e-informe-de-investigacion&catid=47:m-en-derechos-humanos-y-educacion-para-la-paz>.
- Asencio, Y. *La historia y desarrollo del aprendizaje y enseñanza de lenguas asistida por computador/ordenador (ELAO/CALL)*. Presentación en Power Point®. Holanda. 2009. Impreso.
- Baker, Mona y Kirsten Malmkjaer. *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Londres: Routledge, 2000. Impreso.

- Bastin, Georges. II Congr s Internacional sobre Traducción, abril 1994: Actes. Universidad Autónoma de Barcelona. 1997. Impreso.
- Baumgarten, Stefan y Konrad Klimkowski. "Towards a Transgressionist Approach: Critical-Reflexive Translator Education." *Translation in Translation* 2010-05. ISSN 2191-1916. Web. 23 Ago. 11. <www.t21n.com>.
- Beaty, K. *Teaching and researching computer-assisted language learning*. London: Pearson, 2003.
- Bermúdez, Nicolás. "La noción de ethos: Historia y operatividad analítica". *Revista electrónica de estudios filológicos*. 2007-12. ISSN 1577-6921.
- Cabanillas, Carlos. *Recurso digitales para la enseñanza de las lenguas y la cultura clásicas en enseñanza secundaria*. S.f. Web. 9 jun.10. <<http://www.scribd.com/doc/687798/RECURSOS-DIGITALES-PARA-LA-ENSENANZA-DE-LAS-LENGUAS-Y-LA-CULTURA-CLASICAS>>.
- Cámara, Elvira. *La traducción como acto intercultural*. *El Castellano.org*. s.f. Web. 17 set. 10. <<http://www.elcastellano.org/ecamara.html>>.
- Cañas, Alberto y Joseph Novak. La Teoría Subyacente a los Mapas Conceptuales y Cómo Construirlos. Florida Institute for Human and Machine Cognition (IHMC). Ene. 2006. Web. 10 ene. 10. <<http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TeoraCmaps/TeoriaSubyacenteMapasConceptuales.html>>.
- Carro, Javier. *Ling stica computacional*. Wikipedia. 2010. Web. 8 set.10. <http://es.wikipedia.org/wiki/Ling stica_computacional>.
- Ceballos, Miguel  ngel. *Compiladores*. Monografías.com. 2002. Web. 18 ago. 10. <<http://www.monografias.com/trabajos11/compil/compil.shtml>>.
- Chaim, Perelman. *Encyclopedia Británica CD 99*. Edición Multimedia. 1999.

- Chapelle, C. *Computer applications in second language acquisitions: Foundations for teaching, testing and research*. Cambridge: Cambridge Press University Press, 2001. Impreso.
- Chico Rico, Francisco. "La teoría de la traducción en la teoría retórica". *Revista de retórica y teoría de la comunicación*. Año II, N°.3. Mayo 2002. 25-40. Impreso.
- Clark, D. (2000). *Developing Instruction or Instructional Design*. Recuperado el 02 marzo de 2010 de <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/learning/development.html>
- Colegio Virtual Org. *La red como medio de enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. 2003-2005. Web. 25 feb. 10. <<http://www.colegiovirtual.org/>>.
- Cortés, José. *El corpus ad hoc como herramienta de traducción. Memorias del VI Foro de Estudios en Lenguas Internacionales (FEL 2010)*. 2010. Web. 13 jul. 11. <http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/cortez_godinez_jose.pdf>.
- Craciunescu, Olivia. *Machine Translation and Computer-Assisted Translation: A New Way of Translating?* 2004. Web. 17 set. 11. <<http://translationjournal.net/journal//29computers.htm>>.
- De la Torre, Aníbal. *Glosarios*. 2005. Web. 16 jun.10. <<http://www.adelat.org/media/docum/moodle/glosarios2.html>>.
- De Valladolid, Julián. *Introducción a la tecnología*. 2011. 17 set. 2011 <<http://platea.pntic.mec.es/~msanch2/tecnoweb/introduc.htm>>.
- Delisle, Jean. *History of Translation DVD*. University of Ottawa. Canada. 2011.
- Delisle, Jean. "Re: Question regarding the incorporation of information technologies in translation teaching." Mensaje al investigador. 27 jun. 2011. Email.
- Directorio de diccionarios bilingües y multilingües. *Cursos de traducción e interpretación en el Reino Unido*. 2000-2010. Web. 17 mar. 10. <http://www.lexicool.com/courses_uk.asp?IL=3>.
- Domian, Catalina. *Proficiency guidelines to determine levels of communicative translation competence in translation training*. Heredia: UNA, 2007. Web. 23 mar. 2012.

- <http://www.posgrado.una.ac.cr/programas/traduccion/index.php?option=com_repository&Itemid=121&func=startdown&id=44 >.
- Dursteler, Juan. "Mapas conceptuales". *Revista digital Infovis*. 2000-2010. Web. 13 abr. 10. <<http://www.infovis.net/printMag.php?num=141&lang=1>>.
- Eastern Michigan University. *The Linguist List*. International Linguistics Community Online. 2010. Web. 17 jun.10. < <http://linguistlist.org/tools/>>.
- "English-Spanish Interpreter Standard." Def. *Softonic*. 2005. Web. 7 ago. 10. <<http://www.softonic.com/s/analizador-texto>>.
- Escobar, Ana Laura. *Pautas para la elaboración de un programa de traducción técnica básica para instituciones vocacionales*. Heredia: UNA, 2009. Web. 17 jul. 2011. <http://www.literatura.una.ac.cr/index.php?option=com_repository&Itemid=340&func=startdown&id=107>.
- "Escuela de Toledo". Def. *Centro Virtual Cervantes. Instituto Cervantes*. 2011. Web. 13 jul.11.<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/movimientoreforma.htm 2011>.
- "Escuela de Traductores de Toledo". Def. *Universidad de Castilla La Mancha. Escuela de Traductores de Toledo*. S.f. Web. 6 jul. 11. <<http://www.uclm.es/escueladetraductores/historia/>>.
- Fidalgo, Angel. *El multimedia educativo. Una revolución en la historia de la informática educativa*. 2011. Web. 1 set. 11. <<http://innovacioneducativa.wordpress.com/category/historia-informatica-educativa/>>.
- Franzoni-Moldavsky, Ada. *Panorama de los estudios de traducción*. 2010. Web. 15 mar. 11.<<http://www.google.co.cr/search?hl=es&source=hp&q=Franzoni-Moldavsky%2C+Ada.+Panorama+de+los+estudios+de+traducci%C3%B3n.&btnG=Buscar+con+Google&oq=Franzoni->

- Moldavsky%2C+Ada.+Panorama+de+los+estudios+de+traducci%C3%B3n.&aq=f
&aqi=&aqi=&gs_sm=s&gs_upl=906I906I0I1468I1I1I0I0I0I140I140I0.1I1I0>.
- Gabrilovich, Evgeniy. *Resources for Text, Speech and Language Processing*. 2007. Web.
22 ago. 10. <<http://www.cs.technion.ac.il/~gabr/resources/resources.html>>.
- Gallardo, Helio. *Elementos de investigación académica*. 1991. Costa Rica, EUNED.
Impreso.
- García Yebra, V. *Traducción: historia y teoría*. 1994. Madrid: Gredos. Impreso.
- . *¿Cicerón y Horacio, preceptistas de la traducción*. S. f. Web. 11 may.11.
<<http://revistas.ucm.es/fll/02100746/articulos/CFCA7980110139A.PDF>>.
- “Georgetown-IBM experiment”. Def. *Wikipedia*. 2011. Web. 17 set. 11
<http://en.wikipedia.org/wiki/Georgetown-IBM_experiment>.
- Gobierno Digital. *Promoción del Teletrabajo en las Instituciones Públicas*. 2008. Web. 25.
feb. 10. <http://gobiernofacil.go.cr/e-gob/gobiernodigital/legislacion/Decreto_Teletrabajo.pdf>.
- Gonzalez, Ernesto. *Procesamiento del lenguaje natural en la inteligencia artificial*.
Universidad de las Ciencias Informáticas de La Habana Cuba. 2008. Web. 8 set.
10.<<http://www.monografias.com/trabajos17/lenguaje-natural/lenguaje-natural.shtml>>.
- “Google Docs”. Def. *Observatorio de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica*.
S.f. Web. 4 abr.11.
<<http://web.uned.ac.cr/observatoriouned/index.php/novedades/plataformas-lms-y-similares/419-mejoras-en-google-docs.html>>.
- Gravano, Agustín. *Introducción a las Tecnologías del Habla*. 2010. Web. 22 ago.10.
<<http://www.glyc.dc.uba.ar/agustin/ith-2010/>>.

“Historia de la literatura española”. Ministerio de Industria, Turismo y Comercio, Gobierno de España. 2010.1 jun. 11. Web.

<http://www.apoloybaco.com/La%20prosa_3_Escuela_Traductores.htm>.

“Historia de las TIC: principales movimientos y producciones”. Def. *Educar*. 2006. Web.

10 mar.10. <http://aportes.educ.ar/matematica/nucleo-teorico/influencia-de-las-tic/investigaciones-sobre-su-aplicacion-en-el-campo-educativo/historia_de_las_tic_principale.php>.

Hurtado, Abril. La enseñanza de la traducción. 1996. Castelló de la Plana, España: Universidad Jaume I, Impreso.

Hurtado, Abril. Traducción y traductología. Introducción a la traductología. Madrid: Cátedra, 2001. Impreso.

Hutchins, John. *Publications on the history of machine translation*. 2010. Web. 17 set.11.

<<http://www.hutchinsweb.me.uk/history.htm>>.

Hutchins, John. *The Georgetown-IBM experiment demonstrated in January 1954*. 2010.

Web. 2 set. 11. < <http://ourworld.compuserve.com/homepages/WJHutchins>>.

Inciarte, M. “Diseño instruccional por competencias para administrar unidades curriculares virtualizadas”. *Hekademus 2* (2009/9). Web. 11 mar.11.

<<http://hekademus.calidadpp.com/numeros/06/06.pdf>>.

“Information Retrieval Models.” Def. *Rutgers University*. Web. 16 ago. 10.

<http://comminfo.rutgers.edu/~aspoerri/InfoCrystal/Ch_2.html>.

Jiménez, Miguel. *El uso de corpus textuales en localización*. 2009. Web. 21 ago. 10.

<<http://webs2002.uab.es/tradumatica/revista/num7/articles/05/05.pdf>>.

Kelly, Dorothy. *A Handbook for Translator Trainers*. Manchester, UK: St. Jerome Publishing, 2005. Impreso.

Kelly, Dorothy. *Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular*.

Puentes: Hacia nuevas investigaciones en la mediación intercultural. 2002. Web.

- 14 abr. 2012. <<http://www.mendeley.com/research/un-modelo-de-competencia-traductora-bases-para-el-diseo-curricular/>>
- Koehn, Philipp. *Europarl: A Parallel Corpus for Statistical Machine Translation*. 2005. Web. 28 jul. 10. <http://scholar.google.com/scholar?q=euparl:+a+parallel+corpus+for+statistical+machine+translation&hl=en&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart>.
- Kussmaul, Paul. *Training the translator*. Johannes-Gutenberg Universität Mainz. Amsterdam/Philadelphia, 1995. Impreso.
- Lavado, María Olga. *Avances en la enseñanza de lenguas asistida por ordenador*. 2011. Web. 3 set. 11. <<http://www.actiweb.es/olgalavado>>.
- Lam, Paul & Carmel McNaught. "Design and evaluation of online courses containing media-enhanced learning materials". *Educational Media International, Routledge*, Volumen 43. Número 3, Setiembre 2006. Web. 15 ene. 12. <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ741619&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ741619>.
- Lam, Paul & Carmel McNaught. "Evaluating Educational Websites: A System for Multiple Websites. at Multiple Universities". En L., Cantoni & C. McLoughlin (Eds). ED-MEDIA 2004, Processing of the 16th Annual World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications, Lugano, Switzerland. <http://www.cuhk.edu.hk/clear/download/paper/ED-MEDIALMcN_2004.pdf>.
- Lazo, Rosa & Monique Zachary. "Enseñanza de la traducción". *Onomazein* 17 (2008/1). 173-181. Web. 14 jul. 11. <<http://www.onomazein.net/17/traduccion.pdf>>.
- Levy, Michael. *Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization*. 1997. UK: Clarendon Paperbacks, Oxford. Impreso.
- "Linguística". Def. González, Ernesto. 1999. Web. 05 may. 2011.

- <<http://www.monografias.com/trabajos17/lenguaje-natural/lenguaje-natural.shtml>>.
- Ormron, Jeanne. *Aprendizaje humano*. Sur África: Pearson Education. 2008. Impreso.
- Luján, Manuel y Flora Salas. "Enfoques teóricos y definiciones de la tecnología educativa en el siglo XX". *Actualidades investigativas en educación*. Volumen 9. Número 2. 1-29. 2009. Web. 5 set. 11. <<http://revista.inie.ucr.ac.cr>>.
- McNaught, Carmel. "Re: About your research Evaluating Educational Websites: A System for Multiple Websites at Multiple Universities." Mensaje a la investigadora. 14 feb. 2012. Correo electrónico.
- Mapa conceptual". S. f. *Wikipedia*. Web. 25 mar. 11. <http://es.wikipedia.org/wiki/Mapa_conceptual>.
- Marqués, Pere. *La tecnología educativa: Conceptualización, líneas de investigación*. 1999. Web. 17 Set. 11. <<http://peremarques.pangea.org/tec.htm>>.
- . *Glosario de tecnología educativa*. 2005. Web. 13 jul. 11. <<http://peremarques.pangea.org/glosario.htm>>.
- Márquez, Melva. "La integración del tema transversal en la enseñanza de la documentación para traductores". *Mutatis Mutandis*. Vol. 2, No. 2, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela. 2009. Web. 1 ago.10. < <http://revinut.udea.edu.co/index.php/mutatismutandis/article/viewArticle/2424> >
- Mayoral, Roberto. *Proyecto docente de Traducción general inglés-español*. 1999. Web. 17 jul. 11. <http://www.ugr.es/~rasensio/docs/Proyecto_docente_1999.pdf>.
- Mazarse, Eliana. *Traducción: Histórica y tiempo*. Universidad de Córdoba. S. f. Web. 25 abr.11. < <http://teoriasling2.angelfire.com/traduc.doc>>.
- Mérou, René. *Mapa conceptual del software libre*. S.f. 20 abr. 10. <<http://www.luiscarrillodesotomayor.com/departamentos/educacionfisica/dinamica/principal/mapa-conceptual-software-libre.png>>.
- Molist, Merce. *Institutos y universidades apuestan por la plataforma de "E-learning Moodle*. 2009. Web. 17 mar. 10.

<http://portal.sol.edu/index.php?option=com_content&view=article&id=51:institutos-y-universidades-apuestan-por-la-plataforma-de-qe-learningq-moodle&catid=45&Itemid=79>.

Montalt, Vicent. *La enseñanza virtual de la traducción médica en el Espacio Europeo de Educación Superior (EESS)*. Tribuna. Panacea. Vol. IX. No 26, 2007. Web. 15 ago. 10. <<http://tremedica.org/panacea.html>>.

“NLTK Home.” *Natural Language Toolkit*. Definition. 2010. Web. 22 ago. 10. <<http://www.nltk.org/>>.

Nord, Christiane. “El funcionalismo en la enseñanza de la traducción”. *Mutatis Mutandis*. Vol 2. No. 2, 2009. Web. 15 set. 10.

<http://www.google.com/search?hl=en&source=hp&q=el+funcionalismo+en+la+ense%C3%B1anza+de+la+traducci%C3%B3n&aq=f&aqi=&aql=&oq=&gs_rfai=CNR0AwwetTM6BkoWcoAS5w6SdAwAAAKoEBU_Q27kq>.

Norman, Jeremy, 2011. *The Georgetown-IBM Experiment in Machine Translation*. 1954. Web. 17 set. 11.

< <http://www.historyofinformation.com/index.php?id=852>>-

Olvera, M. *Aplicación de un modelo didáctico de enseñanza de la traducción*. Universidad de Granada. 2003. Web. 18 feb. 11.

<<http://www.ucm.es/BUCM/revistas/fil/15781763/articulos/ESLC0404110249A.PDF>>.

Orrieux, C. *Historia de las civilizaciones antiguas*. 1989. Web. 19 jul.11.

<<http://translate.google.com/translate?hl=es&langpair=en%7Ces&u=http://oswaldopipc.wordpress.com/2007/06/22/the-grammar-translation-method/>>.

Padilla, Karin. *La educación virtual y el profesor virtual*. 2007. Web. 11 mar. 10. <<http://karinpadillag.wikispaces.com/>>.

Páez, I. y Yepes, G. *Liderazgo: evolución y conceptualización*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2004. Impreso.

- Pascua, Isabel, Virgilio Moya y Sonia Bravo. *Teoría, didáctica y práctica de la traducción*. 1^{ra} ed. Netbiblo, S.L., A Coruña, España, 2003. Impreso.
- Perelman, C. *El imperio retórico*. Argentina: Norma, 1997. Impreso.
- Perrenoud, P. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Editorial Graó, 2004. Impreso.
- Reiss, Katharina y Hans J. Vermeer. *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*. Madrid: Ediciones Akal, 1996. Impreso.
- Robinson, Douglas. *Becoming a translator*. Nueva York: Routledge, 1997. Impreso.
- Rodriguez, Sonia. "Constructivism and ICT to Improve Language Skills." Heredia. *Revista de Letras*. 44. (2008): 167-176. Impreso.
- Rosas, Alberto. *Historia de los medios tecnológicos en la enseñanza*. 2009. Web. 16 set. 11. <<http://www.xtimeline.com/timeline/Historia-de-los-medios-tecnologicos-en-la-ense--241-anza>>.
- Sabaté, Mariona. "Re: Bibliography of Towards a Theory of Translation Pedagogy." Mensaje a la investigadora. 23 set. 2010. Email.
- Sabaté, Mariona. *Towards a theory of translation pedagogy based on CAT tools for Catalan and English non literary texts*. Diss. University of Lleida, 1999. Web. 02 Ago. 10.
- Salinas, J. y Urbina, S. *Bases para el diseño, la producción y la evaluación de procesos de enseñanza aprendizaje mediante nuevas tecnologías*. Madrid, Editorial MacGraw-Hill/Interamericana. 2007. Impreso.
- "Tecnología". Def. ALEGSA. 2011. Web. 14 set. 11. <<http://www.alegsa.com.ar/Dic/tecnologia.php>>.
- "Tecnología." Def. *Wikipedia*. 2011. Web. 11 set. 11. <<http://es.wikipedia.org/wiki/tecnología>>.
- "Tecnología educativa". Def. UNESCO. 2011. Web. 17 set.11. <<http://www.eumed.net/libros/2010a/634/Tecnologia%20educativa.htm>>.

- Torres, Jesús. *Nuevas tecnologías y enseñanza de la traducción: límites y posibilidades de los modelos de aplicación tecnológica para la formación de traductores*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca, 2003. Web. 27 apr.10.
< <http://web.usal.es/~jtorres/investigacion/jtorresdelrey.pdf> >.
- “Traducción automática”. Def. *Wikipedia*. 2010. Web. 11 ago. 10.
<http://es.wikipedia.org/wiki/Traducci%C3%B3n_autom%C3%A1tica>.
- “Traducción y adaptación”. Def. *Reale, Analía*. 2011. Web. 13 jul. 11.
< http://www.catedras.fsoc.uba.ar/reale/nueva_retorica.pdf>.
- University Grants Committee of Hong Kong. Development of a comprehensive web-based learning system: A collaborative project based on three domains – Site Development, New Technologies & Evaluation. 2012. Web. 15 ene. 12.
< <http://e3learning.edc.polyu.edu.hk/>>.
- Vienne, Jean. *Towards a pedagogy of translation in situation*. 1994. Web. 20 jul. 11.
<<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0907676X.1994.9961222#preview>>.
- “Weaver, Warren”. Def. *Wikipedia*. 2010. Web. 8 set.10.
<http://es.wikipedia.org/wiki/Warren_Weaver>.
- Zakhir, Marouane. *The history of translation*. 2008. Web. 1 jul. 12.
<<http://www.translationdirectory.com/articles/article1695.php>>.

Apéndices

Manuales de uso de las herramientas

ProZ

1. Ingrese a la siguiente dirección electrónica: <http://www.proz.com/>
2. Ingrese a la sección de búsqueda terminológica:

The screenshot shows the ProZ.com website homepage. The header includes the ProZ.com logo, navigation links (Sign up, Login, ProZ.com basics), and a search bar. The main content area is divided into three columns. The left column is titled "Need to hire freelance translators or translation companies?" and includes a search button. The middle column is titled "Looking for translation jobs or work?" and includes a login button. The right column is titled "Collaborate and learn" and includes a search button for "term search".

3. Seleccione el idioma de origen y el de meta:



[Sign up](#) [Login](#) [ProZ.com basics](#)

[Home](#) [Terminology](#) [Jobs & directories](#) [Member activities](#)

ProZ.com term search -- search translation glossaries / dictionaries

Search ProZ.com's extensive translation dictionaries and glossaries for medical, legal, technical and other specialized terms, in Spanish, Italian, German, Chinese, Arabic and many other languages.

If you don't find the term you seek, feel free to ask for translation help using [KudoZ™](#).


 3554 recomendaciones. [Regístrate para ver qué recomiendan tus amigos.](#)

Search ProZ.com for a term or short phrase

Enter term or phrase "tiempo de liberación" (Exact phrase)
+tiempo -gastos (Require and exclude)

Any source language
→
Any target language

Search reverse language pair

Match entire phrase
 Match whole words only

[+ Advanced options](#)

4. Ingrese el término que desea traducir y presione el botón *Search*:





[Sign up](#) [Login](#) [ProZ.com basics](#)

[Home](#) [Terminology](#) [Jobs & directories](#) [Member activities](#)

ProZ.com term search -- search translation glossaries / dictionaries

Search ProZ.com's extensive translation dictionaries and glossaries for medical, legal, technical and other specialized terms, in Spanish, Italian, German, Chinese, Arabic and many other languages.

If you don't find the term you seek, feel free to ask for translation help using [KudoZ™](#).


 3554 recomendaciones. [Regístrate para ver qué recomiendan tus amigos.](#)

Search ProZ.com for a term or short phrase

ejemplo "tiempo de liberación" (Exact phrase)
+tiempo -gastos (Require and exclude)

Spanish
→
English

Search reverse language pair

Match entire phrase
 Match whole words only

5. Revise las acepciones y valore la que mejor se adapte a la necesidad terminológica:

Search ProZ.com for a term or short phrase

ejemplo "tiempo de liberación" (Exact phrase)
+tiempo -gastos (Require and exclude)

Spanish → English

Search reverse language pair

Match entire phrase Match whole words only

Advanced options

64 total results KOG: 16 KudoZ archive: 16 Glossaries: 16 Glosspost: 0 GBK: 0 Wikiwords: 16

KudoZ open glossary results (16)

	Field	Term → translation	
	(Art/Literary)	nuevamente por ejemplo → to give another example	Nikki Graham
	Financial Markets = Finance (Bus/Financial)	Engordar (un terreno, por ejemplo) → speculate /rich pickings	
	Business/Commerce (general) (Bus/Financial)	p.e.; por. ej.; por ejemplo → for example e.g.	Parrot
	Patents = Law: Patents (Law/Patents)	primer ejemplo de ejecución de la invención → first concrete example of the invention	gerarda
	Politics = Government (Bus/Financial)	Ejemplo mundial → World paradigm	Walter Landesman
	Law (general) (Law/Patents)	ya se usó → verbigras = por ejemplo (del latín 'verbi gratia')	Rocío Silveira

CMap Tools

1. Digite la dirección electrónica: <http://cmap.ihmc.us/>
2. Haga clic sobre la palabra Downloaded:

Welcome to the Web Site of

IHMC CmapTools

ihmc

CmapTools
knowledge modeling kit

The IHMC CmapTools software empowers users to construct, navigate, share, and criticize knowledge models represented as Concept Maps

Institute for Human and Machine Cognition (IHMC)

Support

Concept Maps

Documented

Software Toolkit

CmapTools Program

CmapServers

The Knowledge Model in this Web Site

Downloaded

IHMC CmapTools

IHMC CmapTools

CmapTools

was developed at
facilitates the manipulation of
is a
was used to build
is navigated by
is composed of
runs on
are built using the
is composed of
can be

1. Clicking on one of the icons under a Concept

2. Selecting one of the choices that is Displayed

3. Open the Selected Concept Map, Image, Video, Web Page, etc

for example

for example

will

and then

and then

3. Complete el formulario electrónico, seleccione el idioma y haga clic en

Submit

an asterisk (*) are required information.

*Email Address: If you previously registered only the Email address is needed.

*First Name:

*Last Name:

*Country:

*Organization/Company:

Organization's Name:

Organization's Website:

How did you hear about CmapTools?

Target Operating System:

Submit

Please click only once, it may take a moment to process the registration.

IHMC CmapTools is available in nineteen (19) different languages. Cmaptools defaults to the language of the operating system, but can be changed in the Preferences menu item. For detailed instructions please refer to the Help and read the entry titled "How to Change the Language".



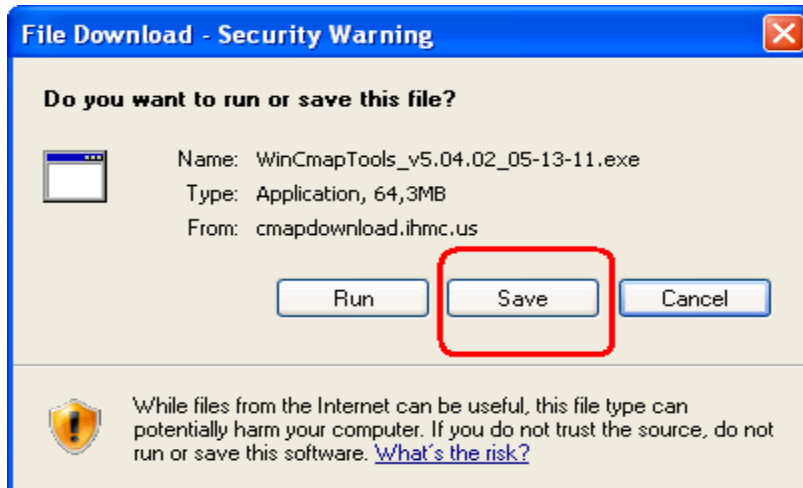
4. Seleccione el ambiente al que desea descargar el programa:

Windows	File Size	Notes
IHMC CmapTools v5.04.02 for Windows	67.5MB	512 MB of RAM / main memory or higher recommended
IHMC CmapTools v5.04.02 for Windows 64Bits	58.7MB	512 MB of RAM / main memory or higher recommended. Version for 64-bit architectures
IHMC CmapLite v5.04.02 for Windows	39.4MB	Recommended for smaller machines with a reduced memory size, in particular Netbooks and the original Intel Classmate PC and the OLPC XO running Windows XP. CmapLite is also appropriate for older machines with small main memory. More details

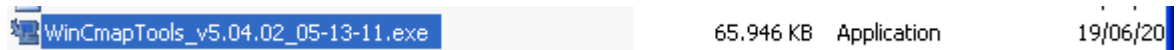
Mac OS X	File Size	Notes
IHMC CmapTools v5.04.02 for Mac OS X	39.3MB	Requires OS version 10.4 or higher, with latest Java VM. 512 MB of RAM / main memory or higher recommended
IHMC CmapTools v4.18 for Mac OS X	34MB	Recommended for OS version 10.3.9 (Panther) and previous versions
IHMC CmapLite v5.04.02 for Mac OS X	13.4MB	Requires OS version 10.4 or higher, with latest Java VM. Recommended for smaller machines with a reduced memory size. More details


Linux	File Size	Notes
IHMC CmapTools v5.04.02 for Linux	119.5MB	512 MB of RAM / main memory or higher recommended
IHMC CmapTools v5.04.02 for Linux 64Bits	92.6MB	512 MB of RAM / main memory or higher recommended. Version for 64-bit architectures
IHMC CmapLite v5.04.02 for Linux	67MB	Recommended for smaller machines with a reduced memory size, in particular Netbooks. CmapLite is also appropriate for older machines with small main memory. More details

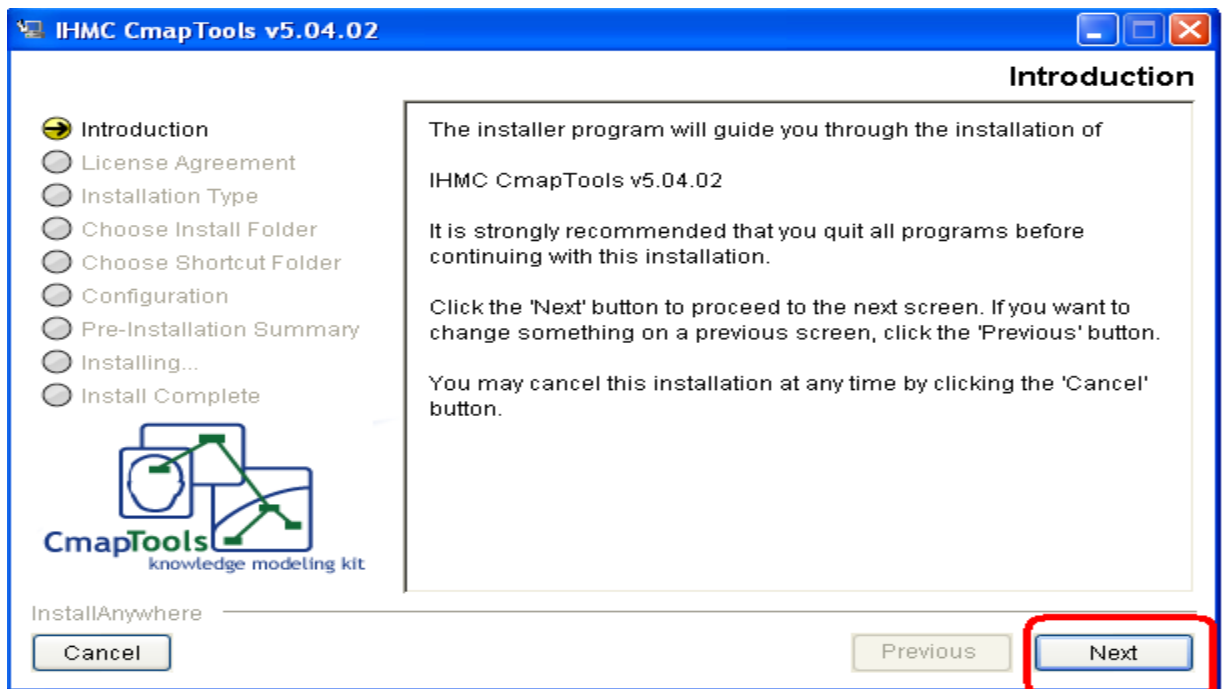
5. Salve el programa en su disco duro u dispositivo portátil:

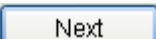


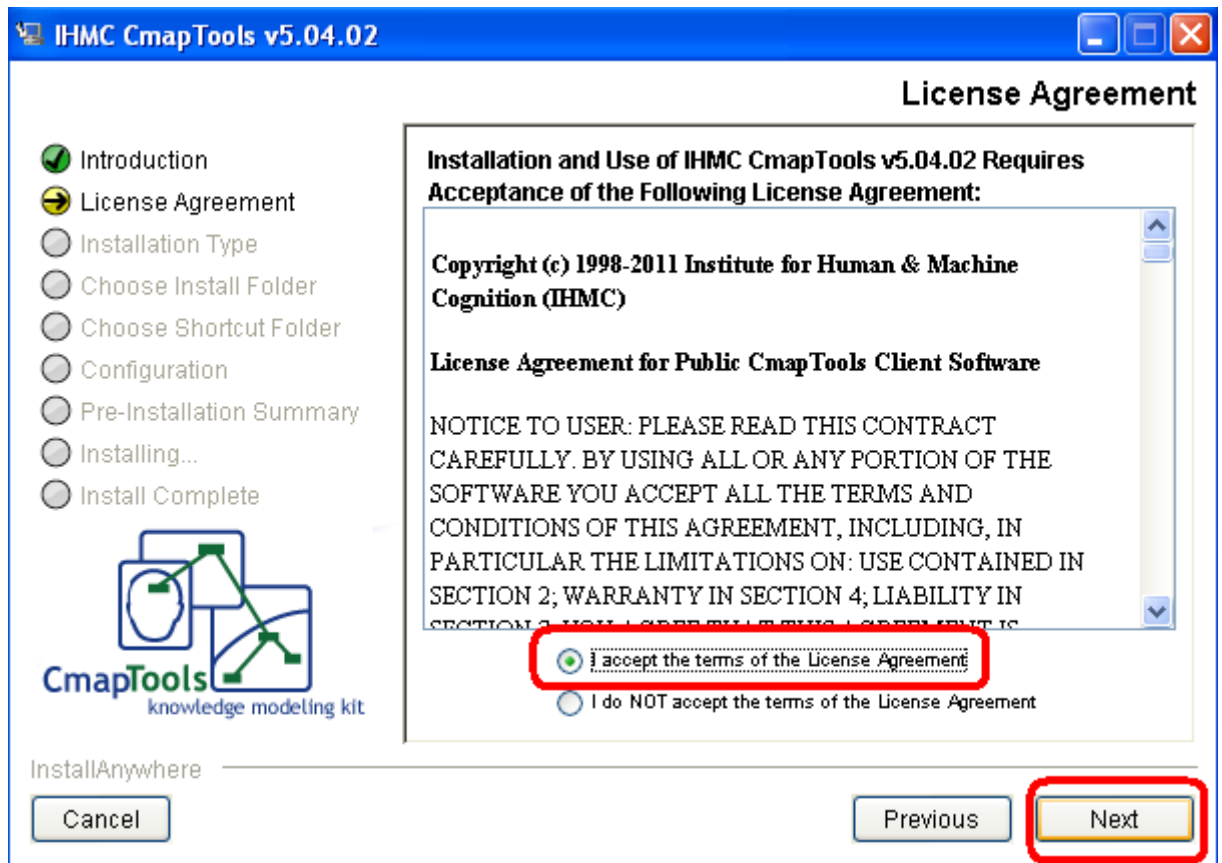
6. Después de haber salvado el programa, haga clic sobre el ícono del programa para abrirlo:



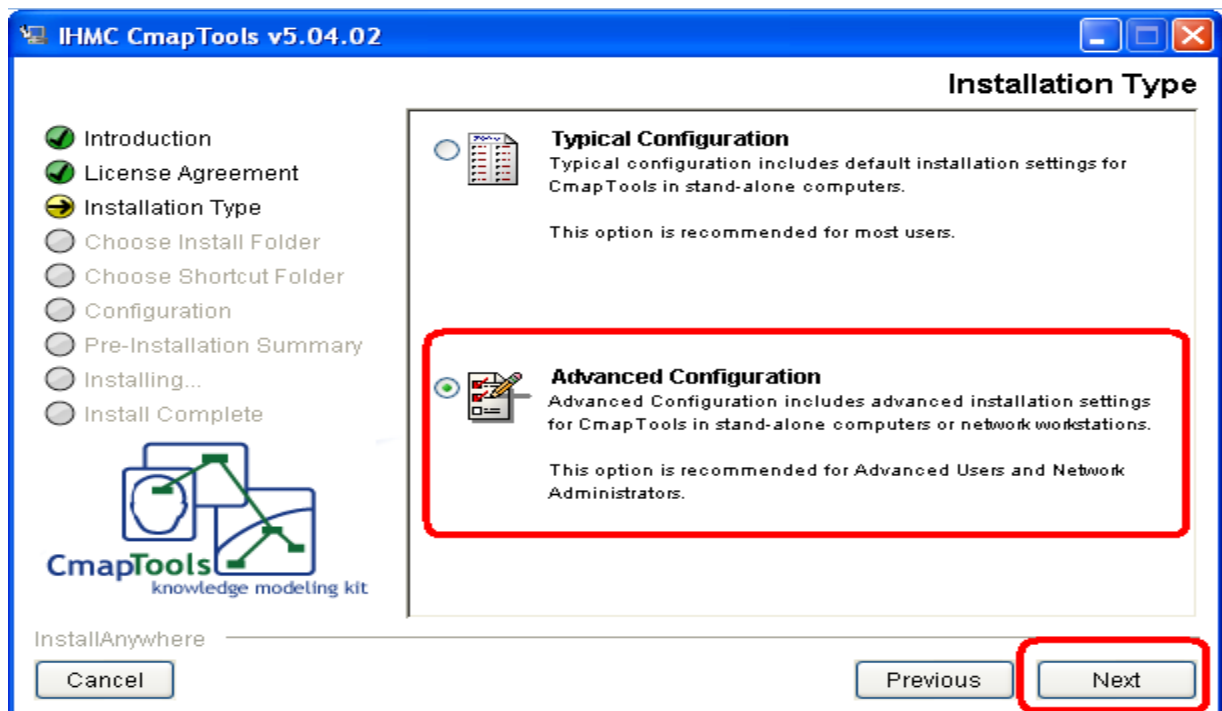
7. Cuando lo abra, se desplegará la siguiente ventana, en donde deberá presionar el botón  :



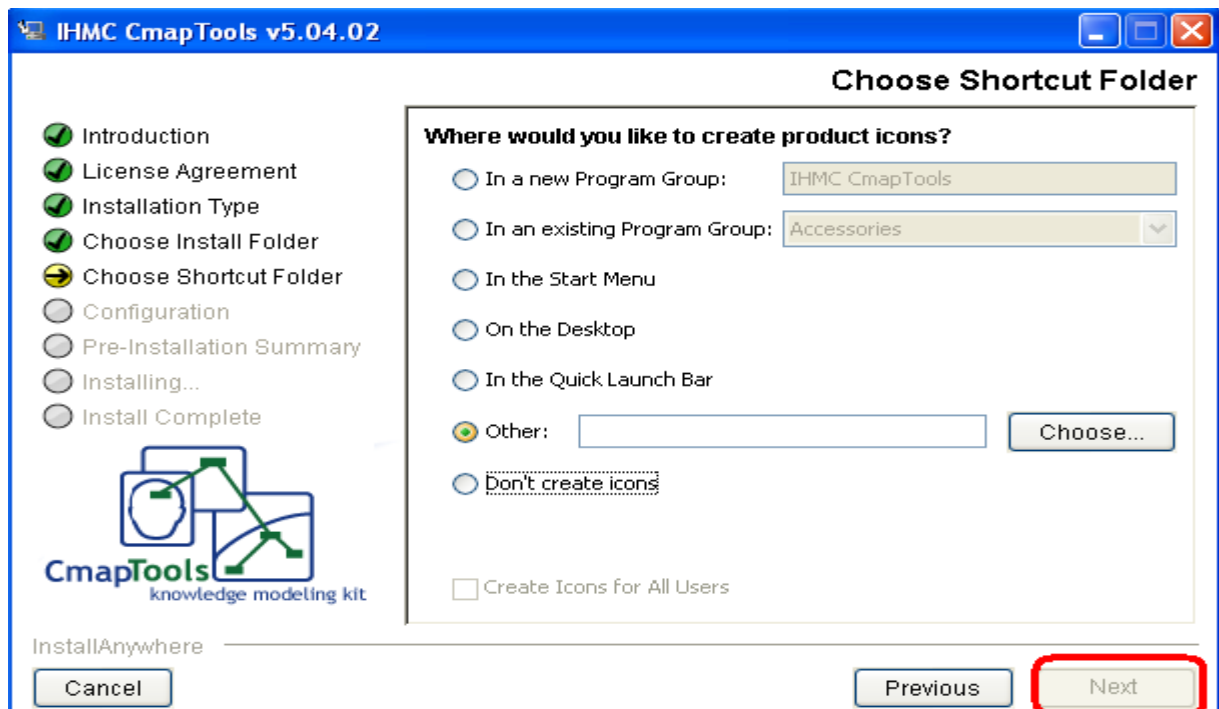
8. El programa solicitará aceptar las condiciones del fabricante. Acepte y presione nuevamente  :



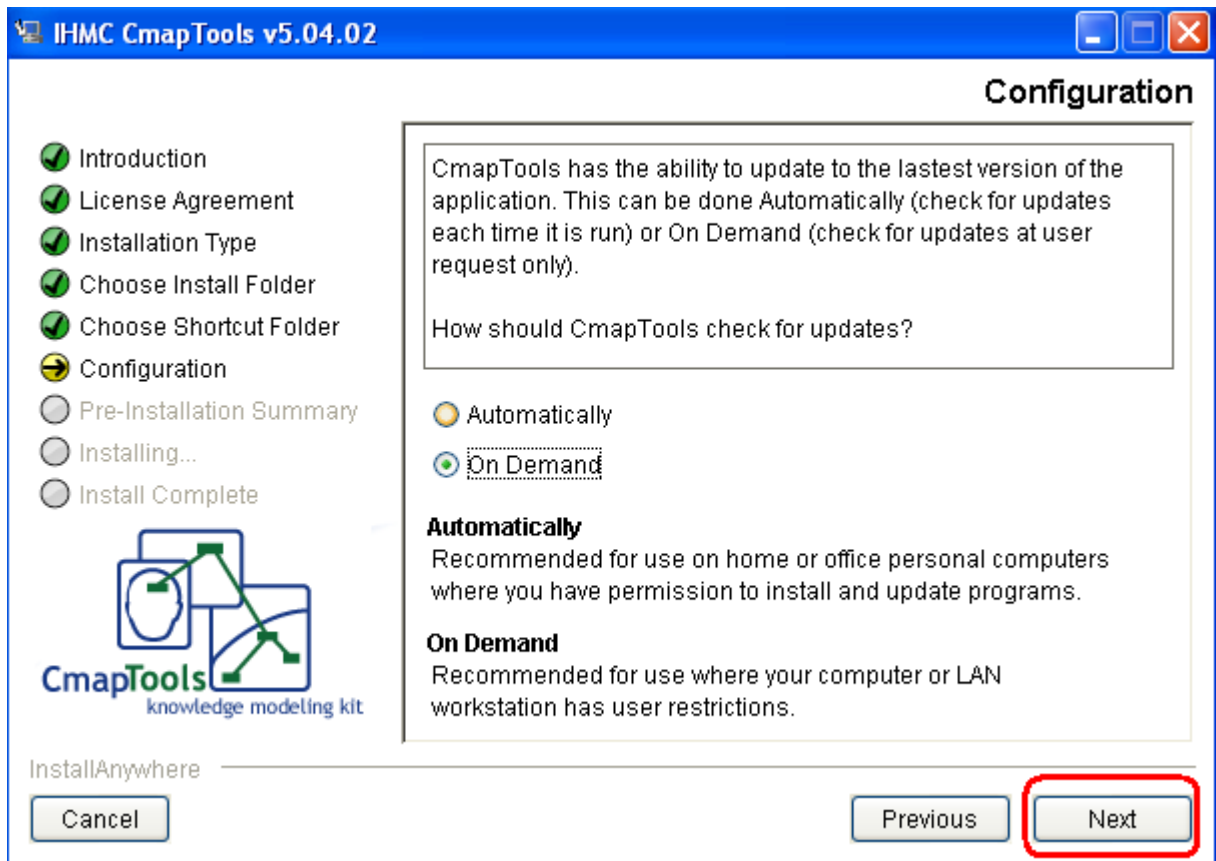
9. Puede seleccionar la configuración típica o la avanzada. Seleccione la avanzada:



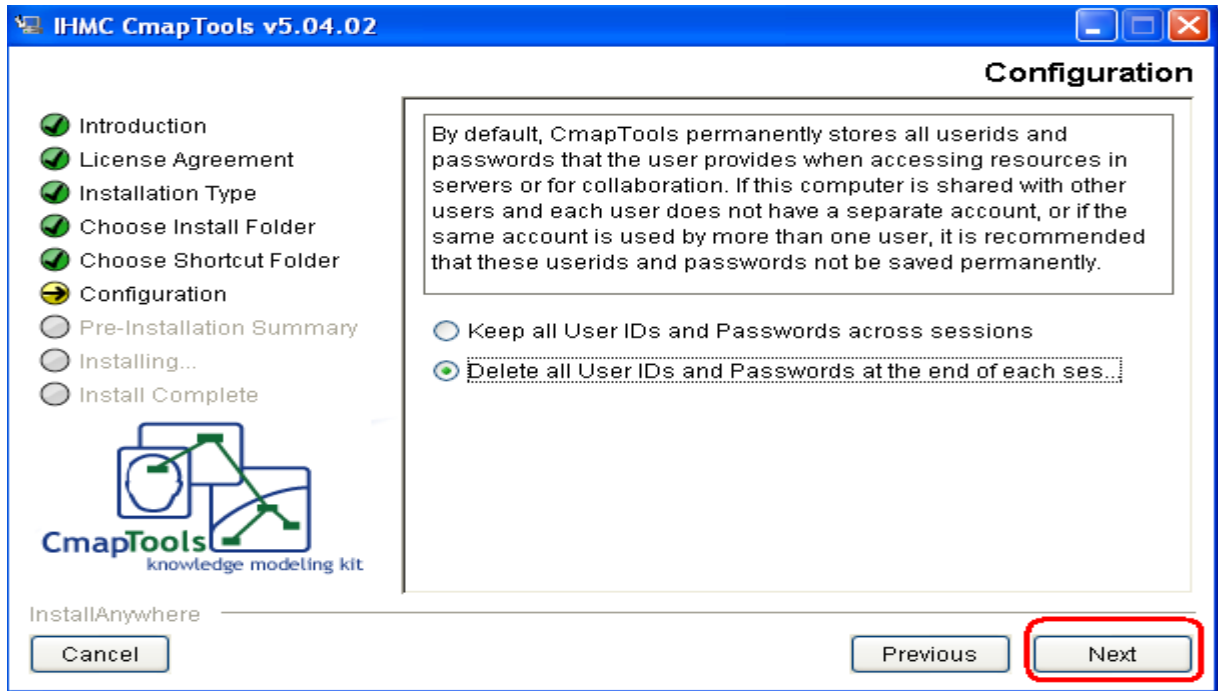
10. El programa le consultará si quiere crear un ícono del programa. Si desea hacerlo, seleccione el lugar en donde desea instalarlo y luego presione :



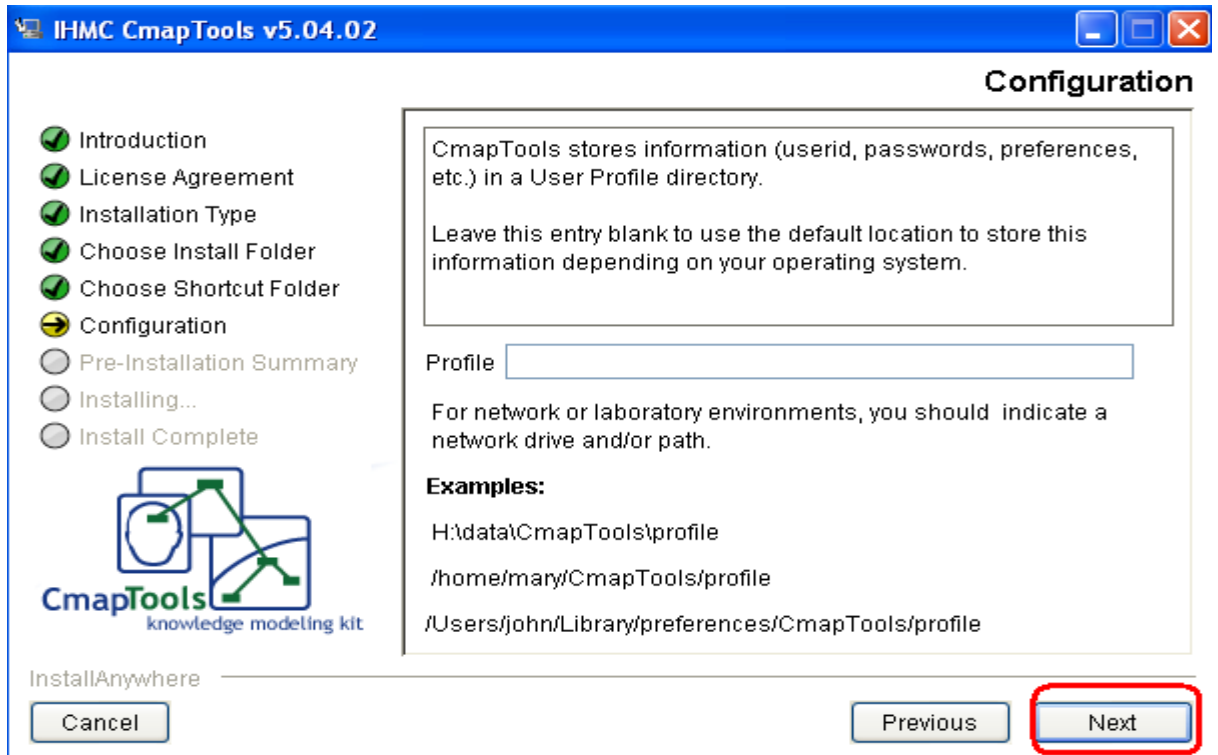
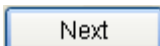
11. Luego, el sistema consultará si desea realizar las actualizaciones periódicas del sistema de manera automática o a solicitud; seleccione la opción que prefiera y luego presione :



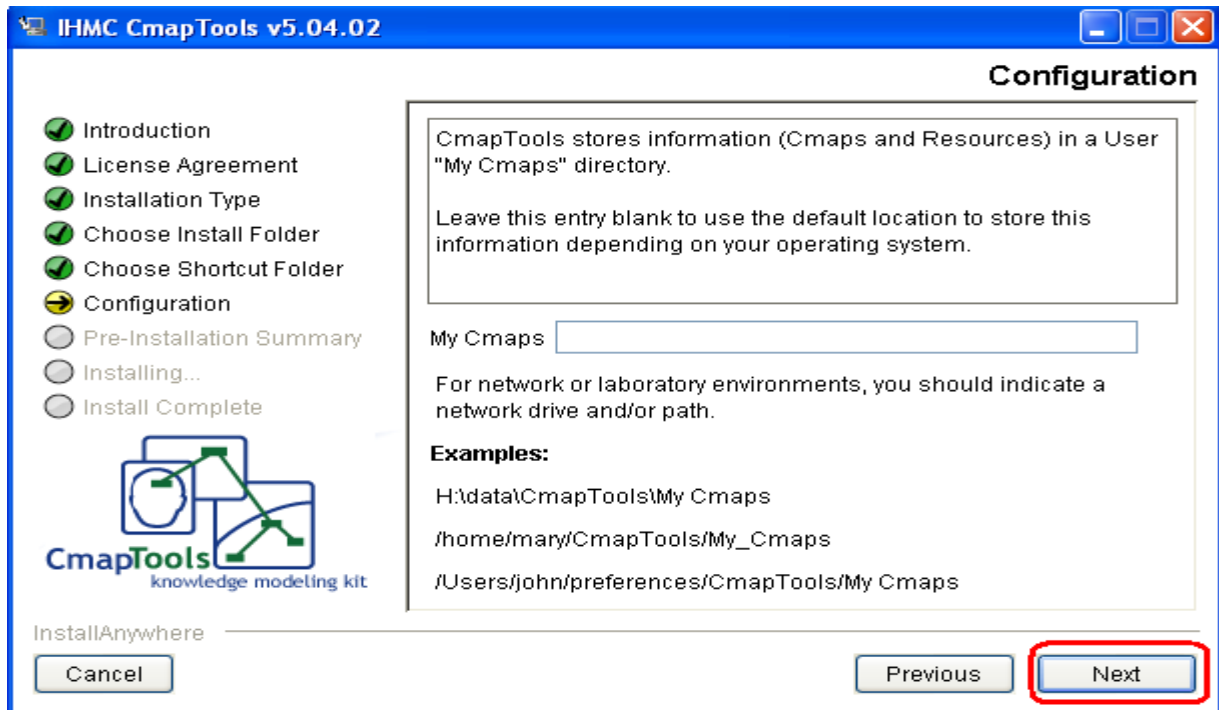
12. Luego, el sistema le preguntará si desea conservar o no las claves de usuario cada vez que alguien ingrese en el sistema. Seleccione la opción que mejor le convenga y luego presione :



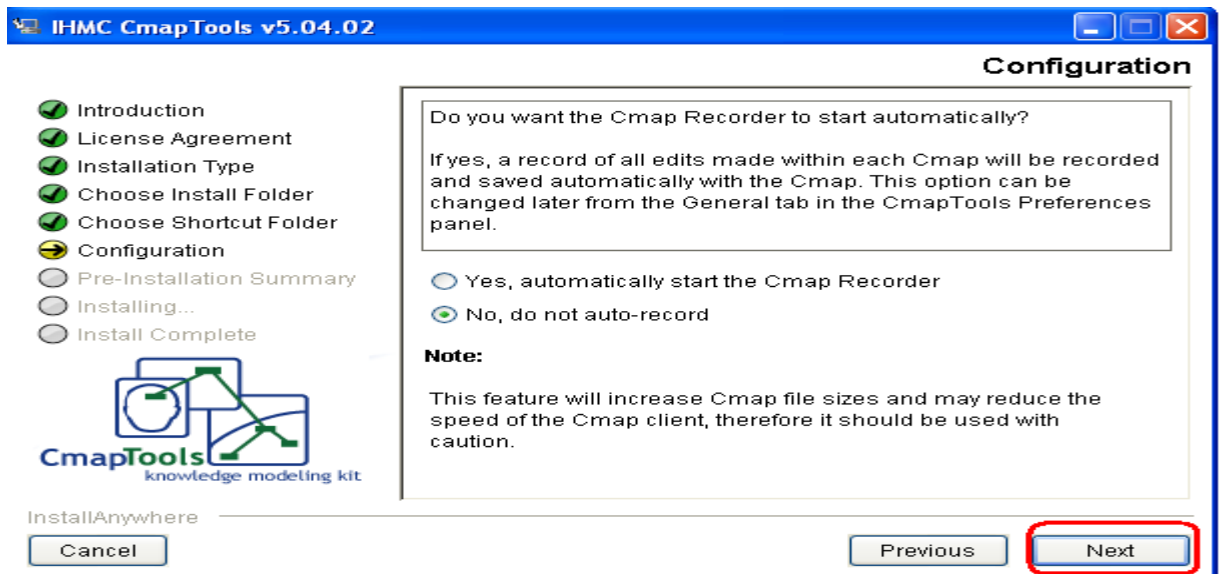
13. Además, el programa solicitará la dirección del perfil de usuario en donde almacenar la información. Ingrese la información que se adapte a sus necesidades y luego presione :

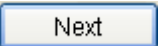


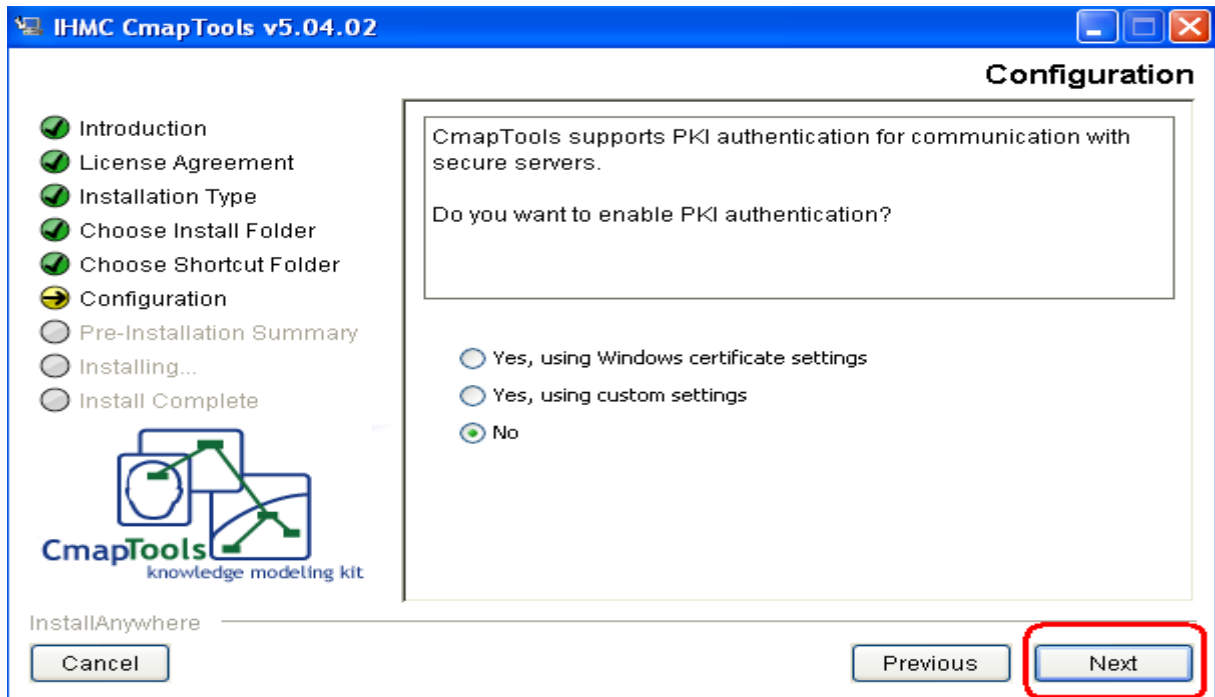
14. También el programa solicitará el directorio "My Cmaps" de usuario en donde almacenar la información. Ingrese la información que se adapte a sus necesidades y luego presione : :

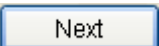


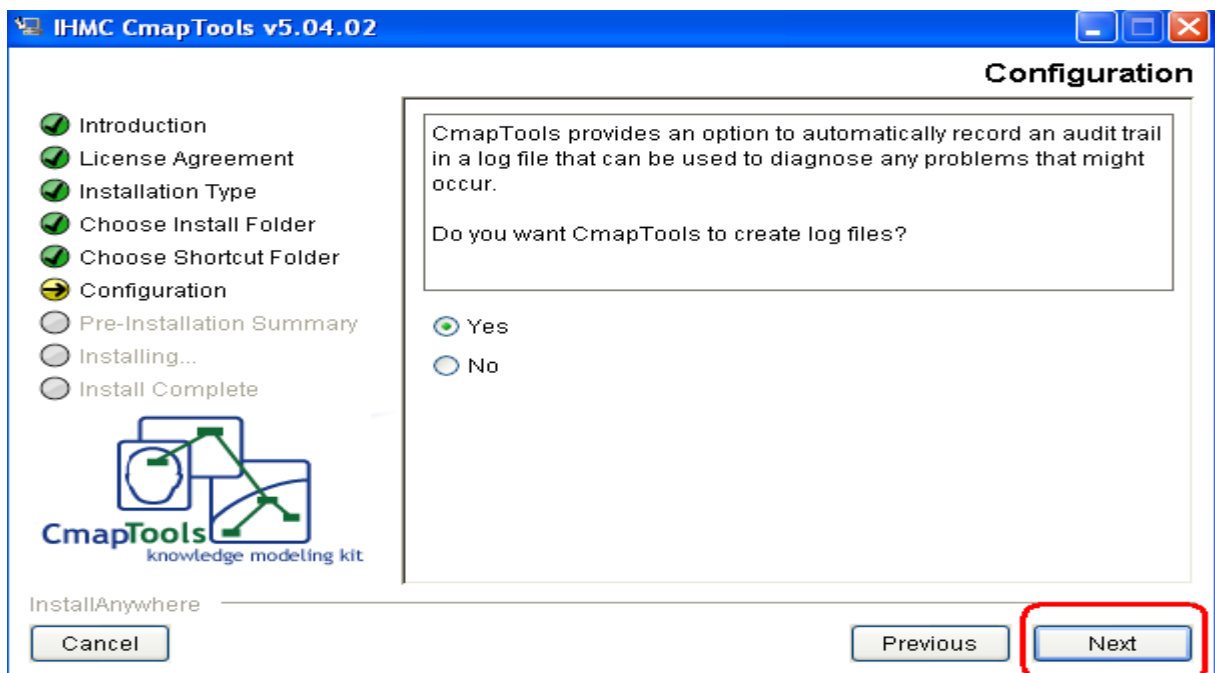
15. Luego, el programa preguntará si desea que la grabación de mapas conceptuales se realice de manera automática. Elija la opción que se adapte a sus necesidades y luego presione :



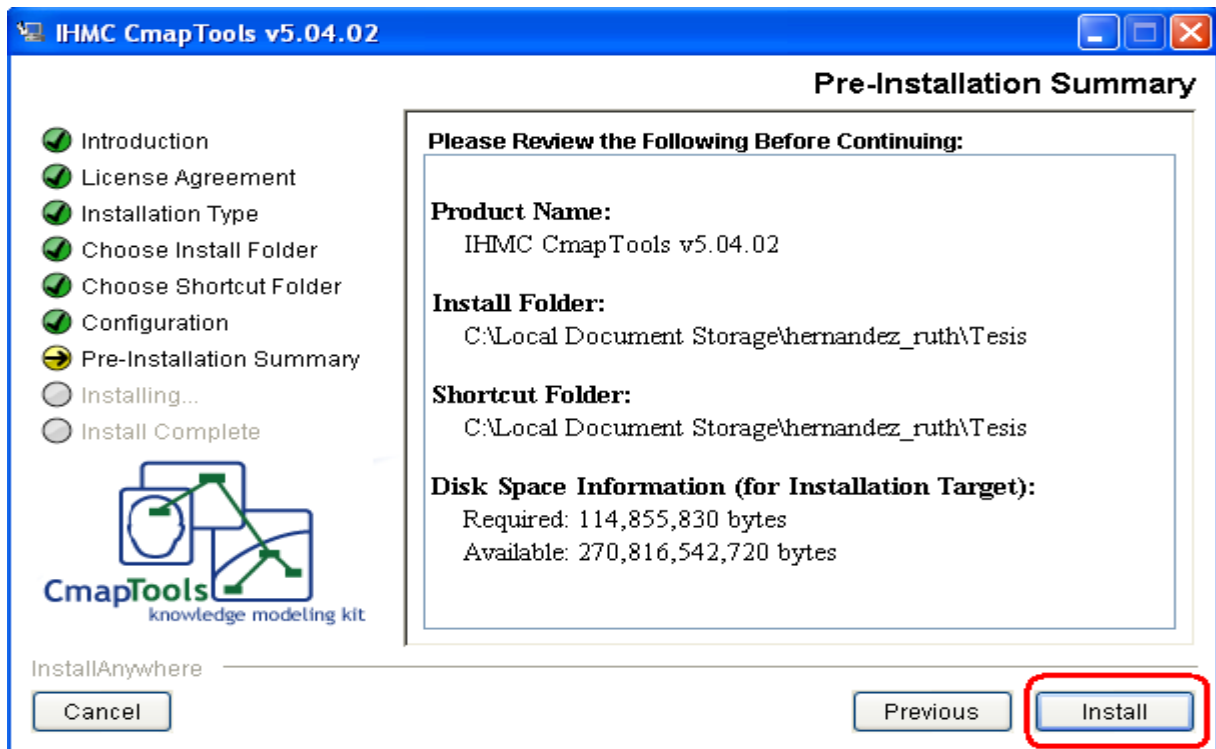
16. Si el programa se quiere usar cuando existen servidores, el sistema ofrece la opción de autenticación PKI. Seleccione la opción que se adapte a sus necesidades y luego presione  :



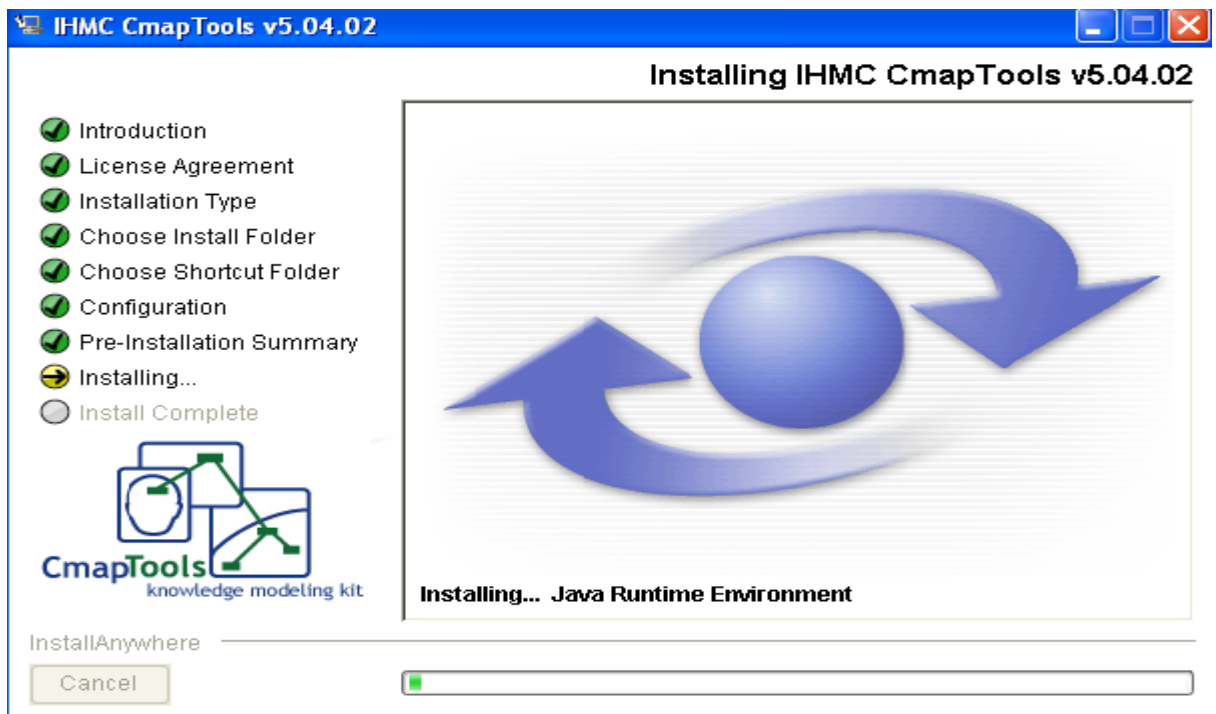
17. El sistema también ofrece la posibilidad grabar un registro de auditoría para detectar futuros problemas con la aplicación. Seleccione la opción que se adapte a sus necesidades y luego presione  :



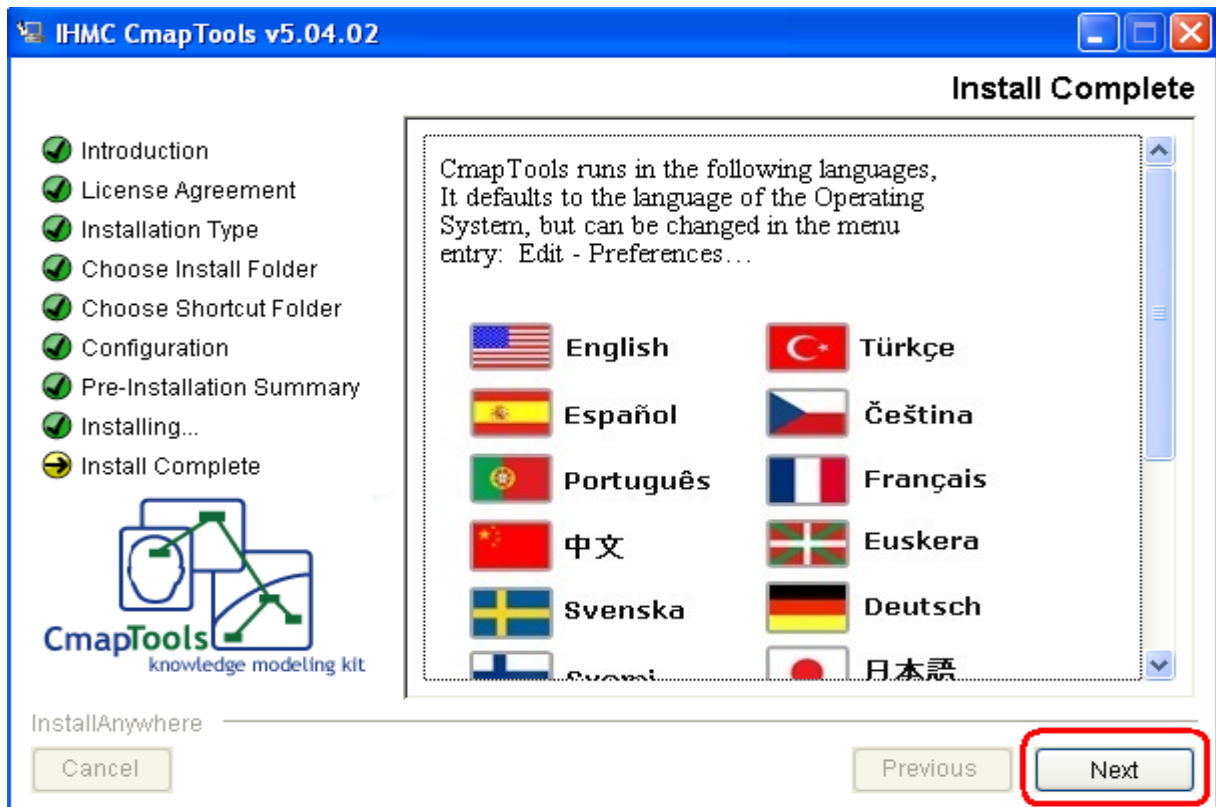
18. Se creará un resumen de la instalación:



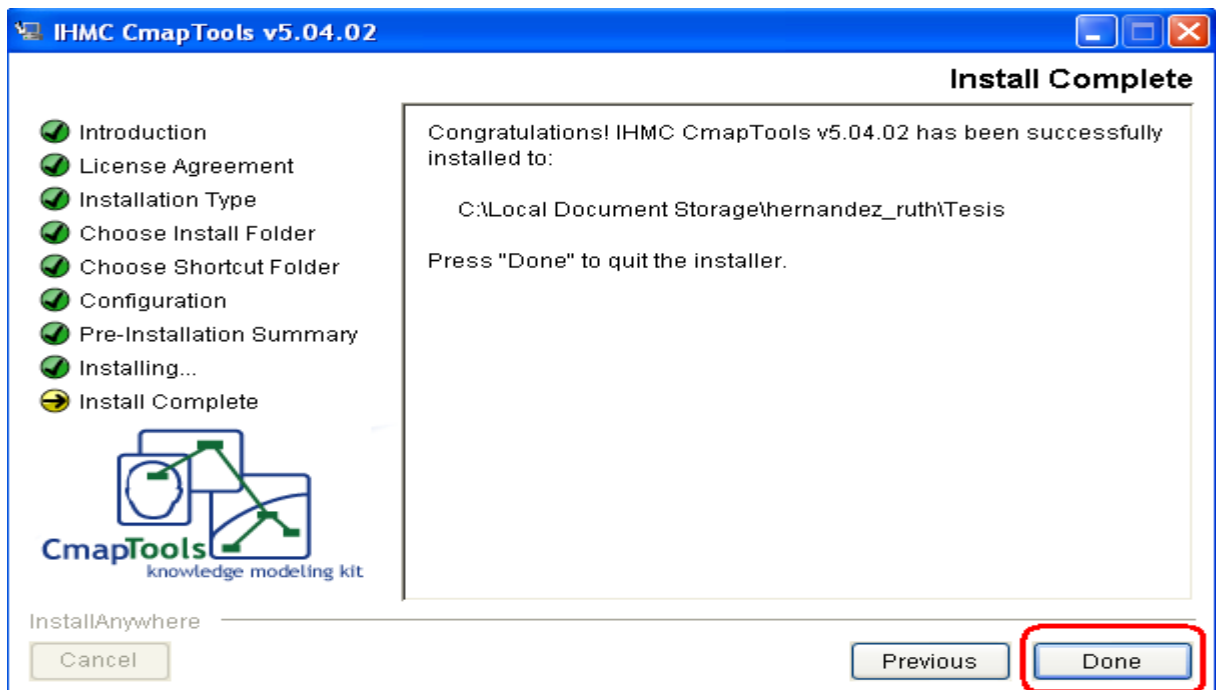
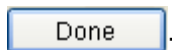
19. La instalación se ejecutará:



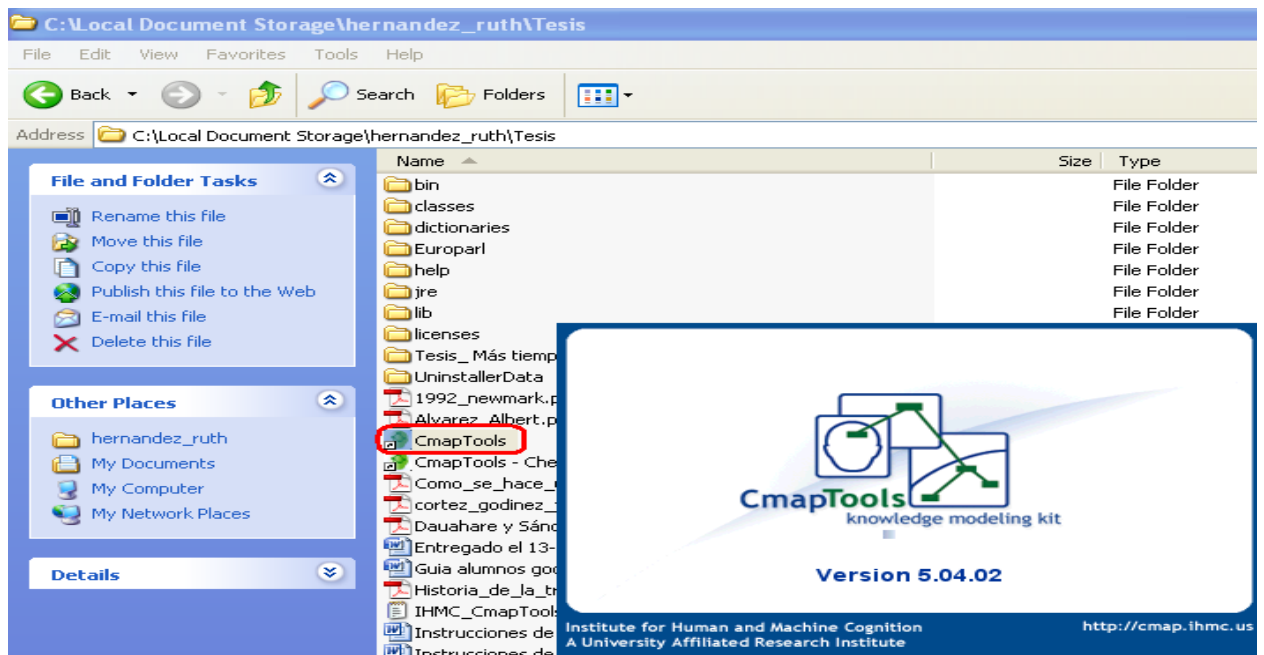
20. Cuando la instalación finalice, aparecerá un mensaje indicando los idiomas en que se encuentra disponible la aplicación:



21. Por último, aparecerá un mensaje que indica que la instalación fue exitosa. Presione



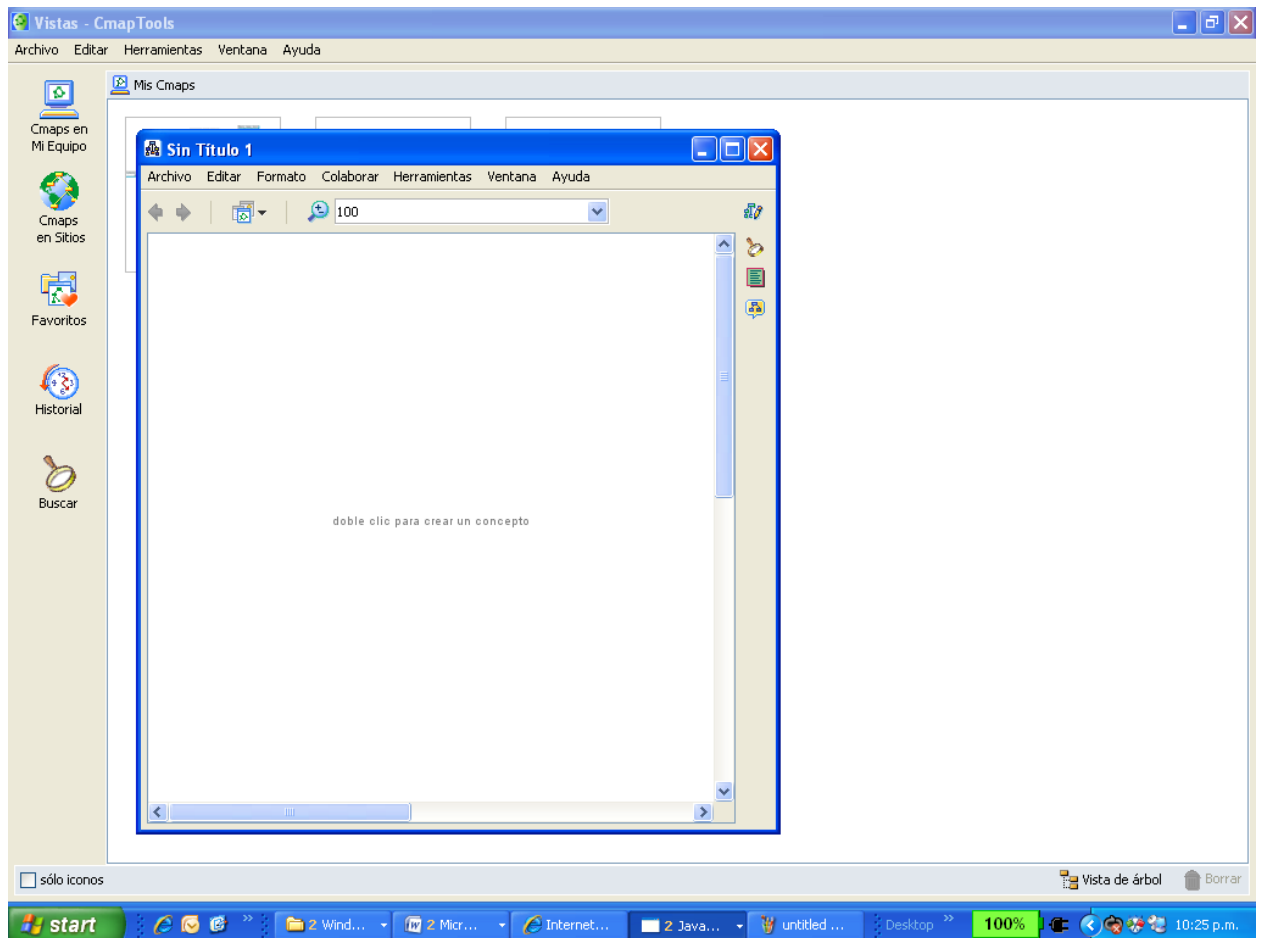
22. Una vez que el programa esté instalado, aparecerá un ícono en la dirección seleccionada. Haga doble clic y verá el siguiente mensaje:



23. Luego, un mensaje de bienvenida le solicitará completar algunos espacios:

The image shows a dialog box titled 'Bienvenido a IHMC CmapTools'. The text inside says 'Escriba la siguiente información para identificarlo como autor de los Cmaps que creó:'. There are several input fields: 'Nombre:' with a text box and the example 'p.ej. Mario Peláez'; 'Organización:' with a text box and the example 'ej: IHMC'; 'Correo electrónico:' with a text box and the note 'usado por otros para contactarlo acerca de Mapas Conceptuales'; '*Seleccione una Identificación de Usuario:' with a text box containing 'hernandez_ruth' and the note 'usado en colaboración y para el manejo de permisos, ej: mpelaez'; '*Seleccione una contraseña:' with a text box; and '*Confirme Contraseña:' with a text box. At the bottom left, it says '*Datos requeridos'. At the bottom right, there are two buttons: 'Aceptar' and 'Ayuda'.

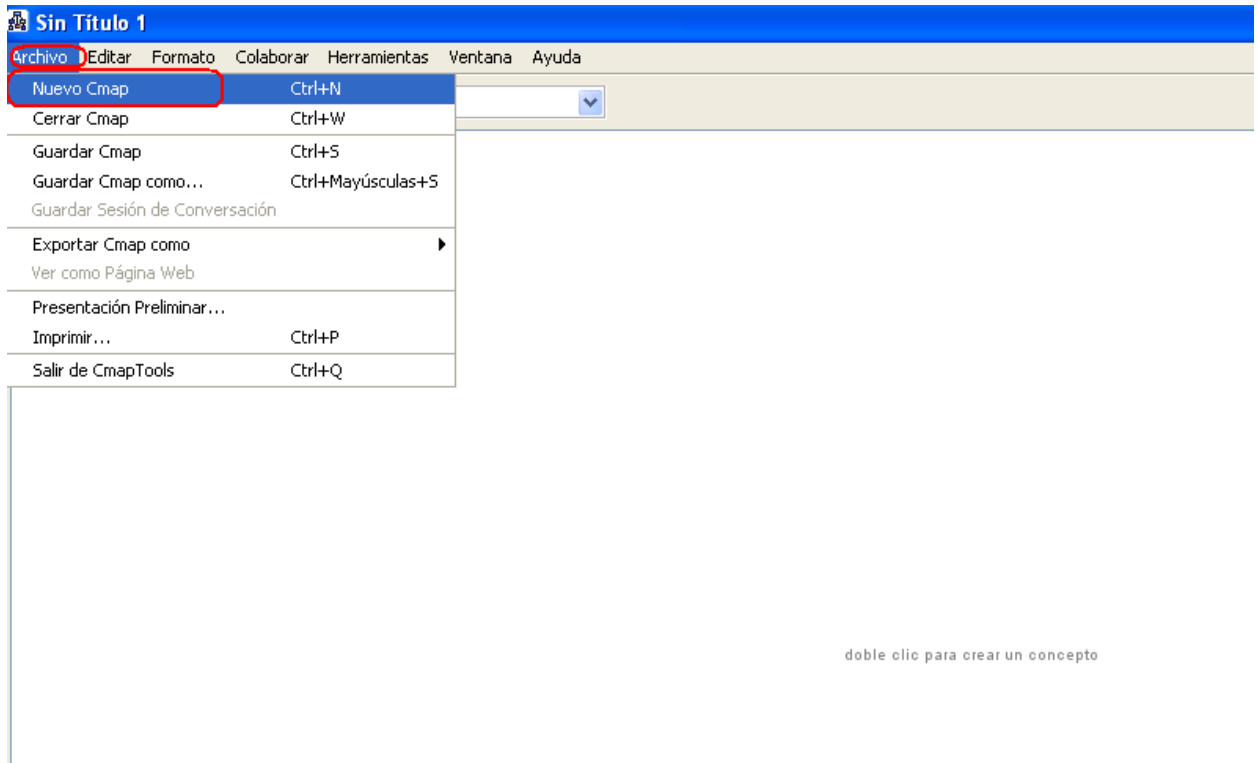
24. Después de completar los espacios, podrá ingresar a CMap Tools:



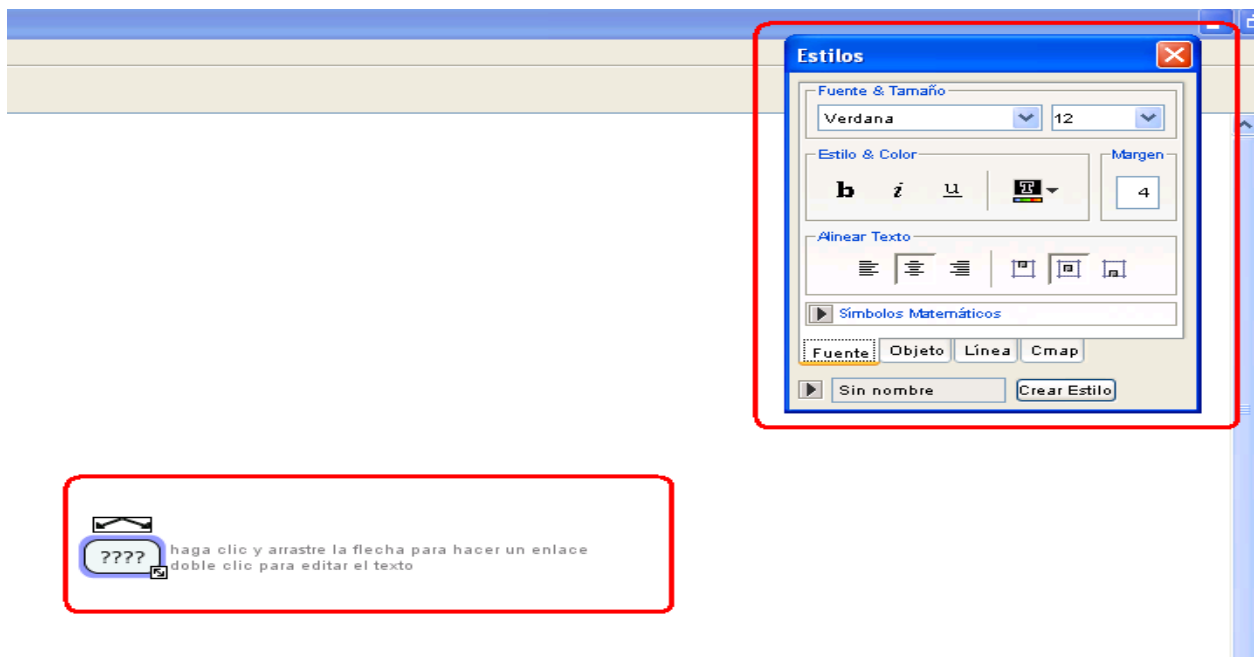
Nota:

En la siguiente dirección electrónica se encontrará un video que detalla la manera de descargar la herramienta: http://www.youtube.com/watch?v=swmi9Tfji_U&feature=related

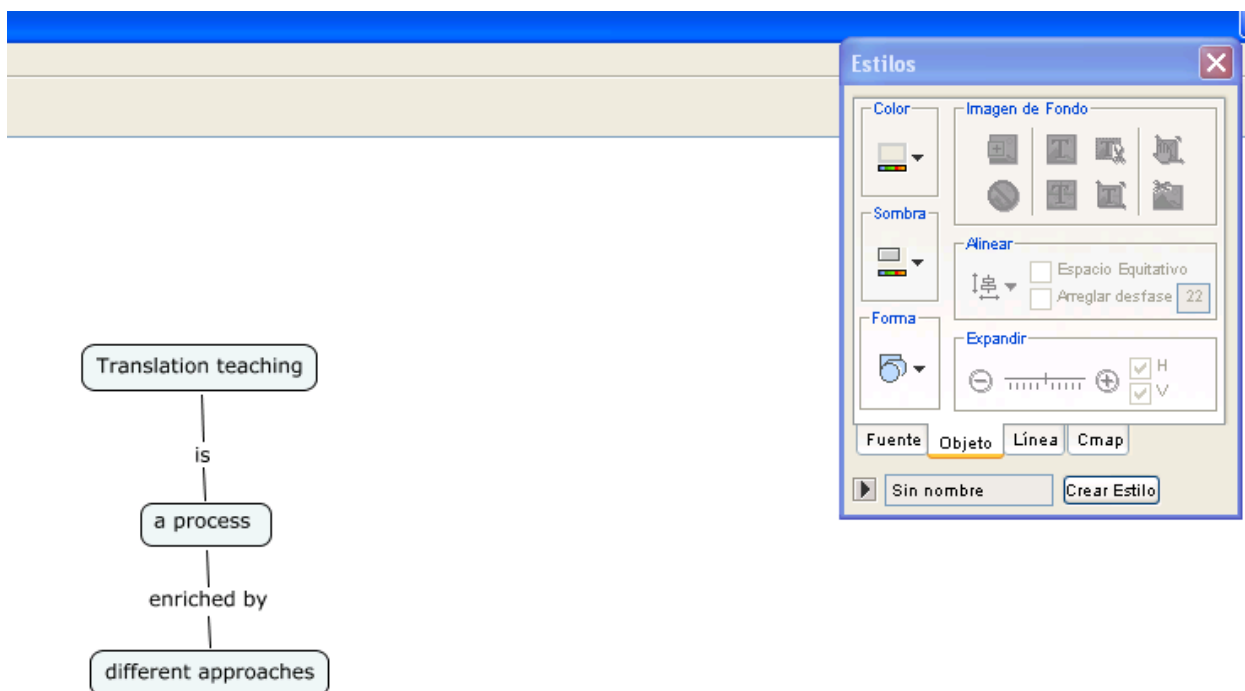
25. Para crear un mapa conceptual usando el programa CMap Tools, en el menú Archivo, seleccione la opción Nuevo Cmap:



26. Haga doble clic en la frase sobre la pantalla en blanco que indica “doble clic para crear un concepto”. Se le desplegará dos cuadros, uno con dos flechas y uno con símbolos de pregunta. También se desplegarán un menú de opciones llamado Estilos con el que se podrá dar forma al diseño de los mapas conceptuales:



27. Sobre el cuadro con símbolos de pregunta se digitarán las palabras centrales o clave, mientras que sobre las flechas, se digitarán palabras de conexión, como verbos y preposiciones:



28. De acuerdo a las instrucciones para la creación del mapa conceptual, así se crearán las jerarquías de palabras centrales y conexiones. Posteriormente, la personalización del diseño del mapa quedará a gusto del estudiante; para esto se puede utilizar las opciones que se ofrecen en el menú Estilos.

Nota:

En las siguientes direcciones electrónicas se encuentran videos que detallan la manera de crear mapas conceptuales:

1. <http://www.youtube.com/watch?v=qZWdtmqYbAg&feature=related>
2. <http://www.youtube.com/watch?v=3OGTmXVFHqE&feature=related>

Google docs

1. Ingrese a la página electrónica:

<https://www.google.com/accounts/ServiceLogin?service=writely&passive=1209600&continue=http://docs.google.com/&followup=http://docs.google.com/<mpl=homepage>

2. Digite su correo electrónico y contraseña:

Le damos la bienvenida a Google Docs. - Windows Internet Explorer

File Edit View Favorites Tools Help

McAfee Convert Select

google docs

Le damos la bienvenida a Google Docs.

Google docs

Crea y comparte tu trabajo online con Google Docs

- **Sube tus archivos:** es un proceso muy fácil y rápido.
- **Accede a tus documentos en cualquier momento:** Consulta y edita tus documentos desde cualquier ordenador o teléfono inteligente.
- **Comparte tu trabajo:** Gracias a la colaboración en tiempo real, se aumenta la productividad.

[Documentos](#) [Hojas de cálculo](#) [Presentaciones](#) [Dibujos](#) [Formularios](#)

[Probar Google Docs ahora](#) [Funciones nuevas](#)

Inicio de sesión
Cuenta de Google

Correo electrónico:

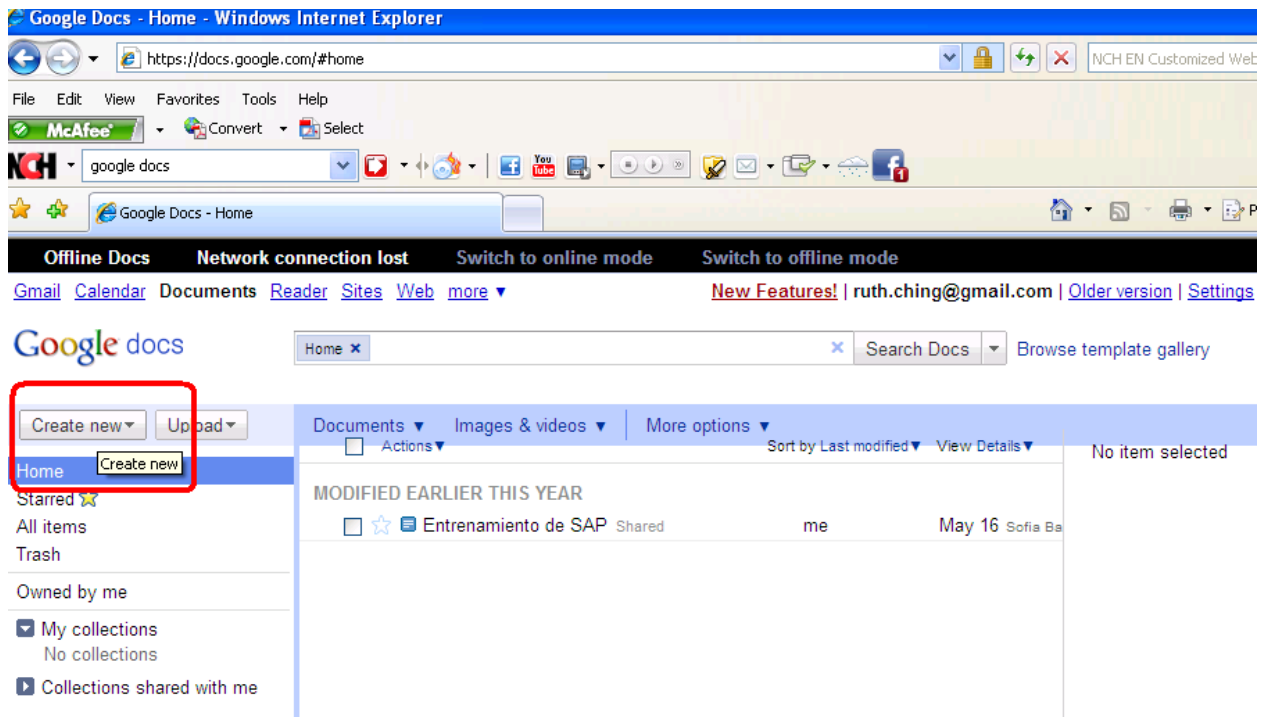
Contraseña:

No cerrar sesión

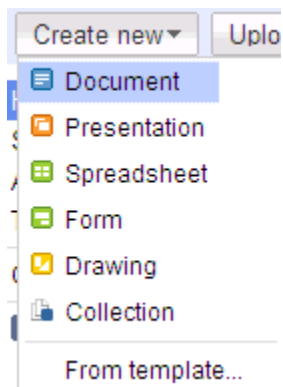
[¿Problemas para iniciar sesión?](#)

¿No tienes una cuenta de Google?
[Crear una cuenta ahora](#)

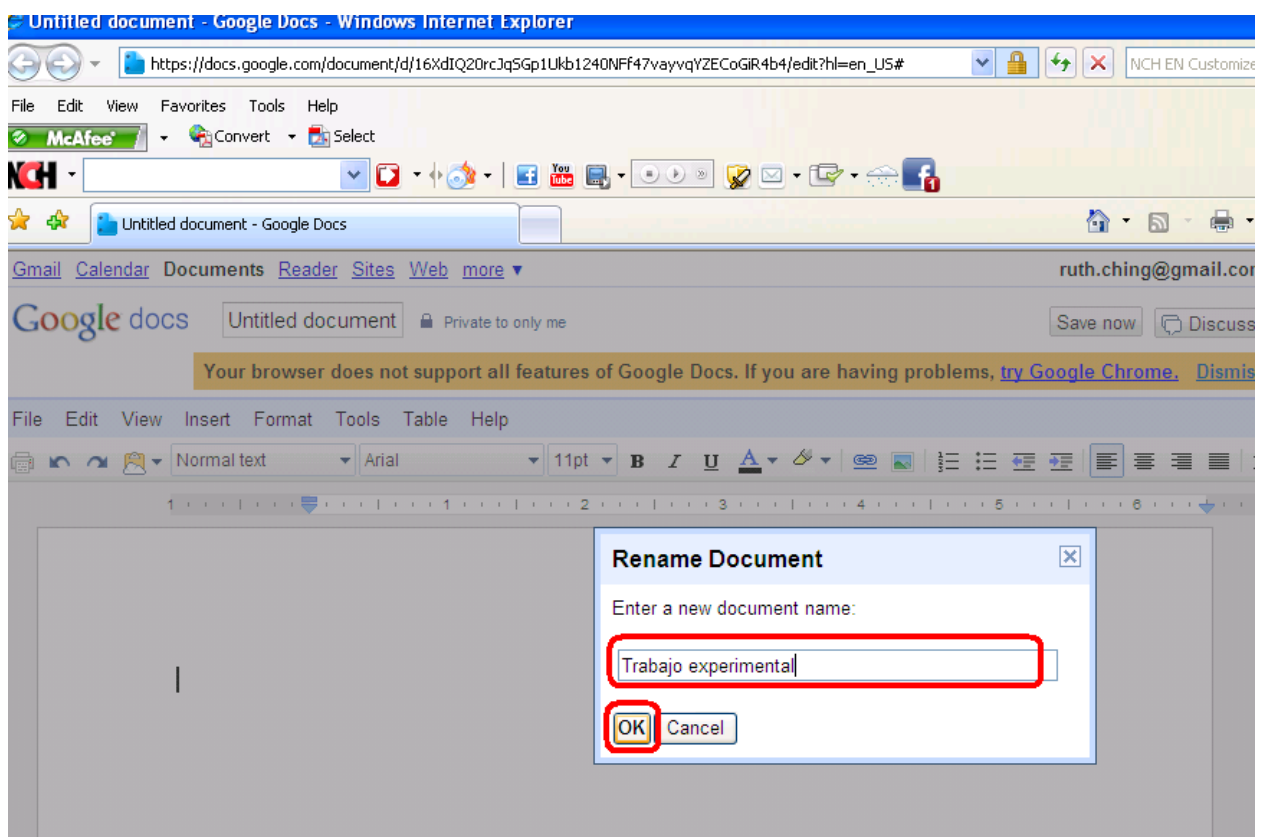
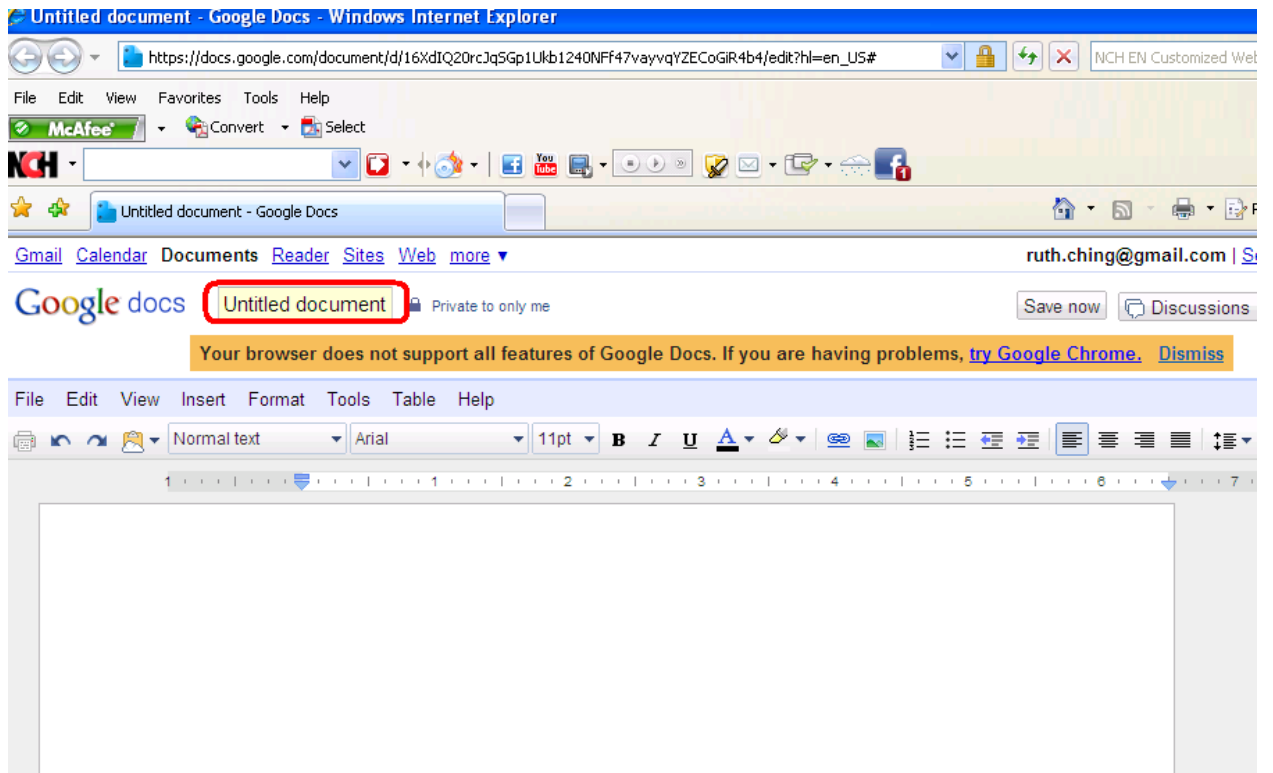
3. Para crear un documento nuevo, haga clic en Create new:



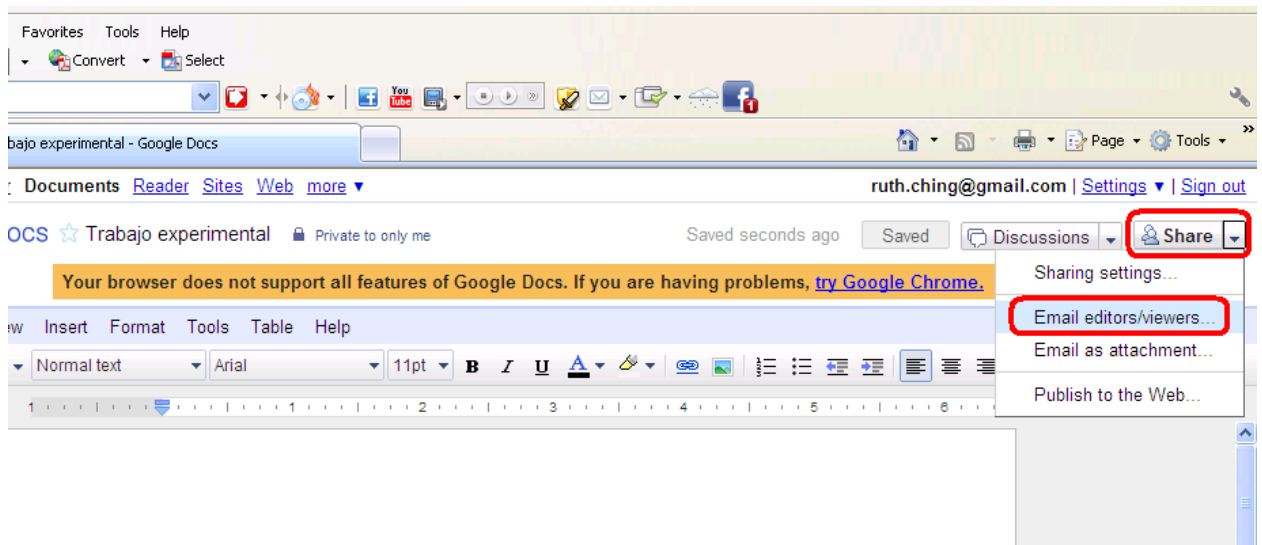
4. Se le desplegarán varias opciones de documentos a crear tales como documentos, presentaciones, hojas de trabajo, formularios, dibujos, colección y a partir de un machote. Seleccione el que mejor se ajuste a sus necesidades de trabajo:



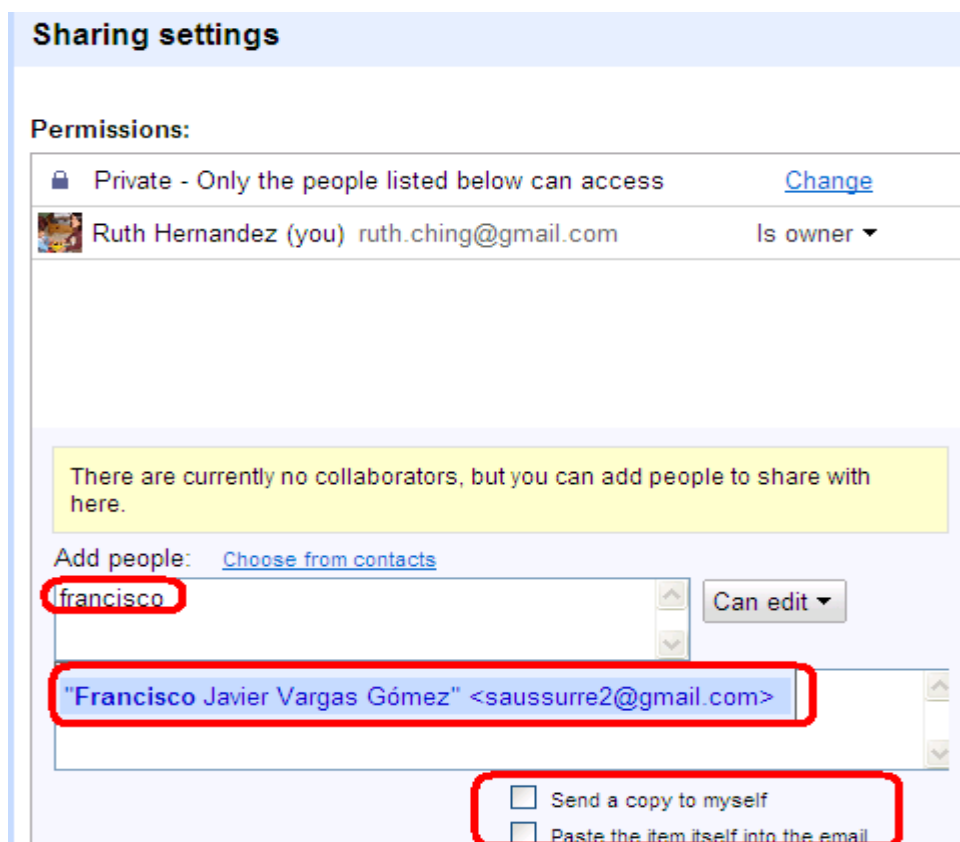
5. Una vez que seleccione el tipo de documento, asígnele un nombre al documento y presione OK:




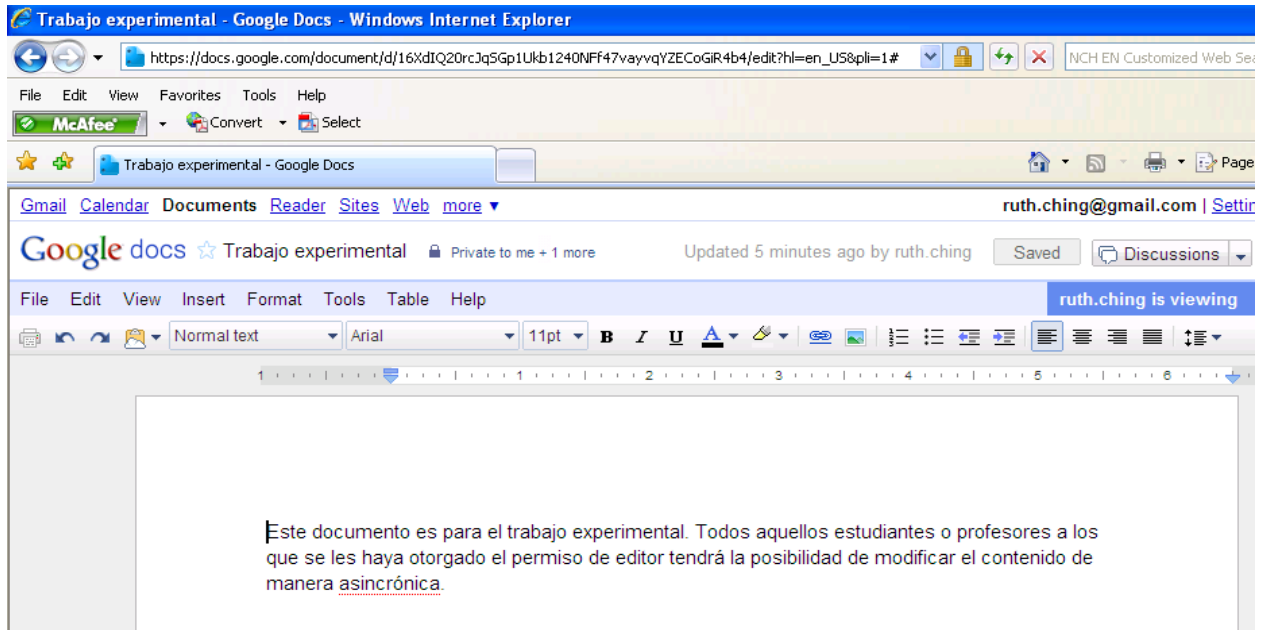
6. Una vez asignado el nombre, comparta el documento con otros compañeros de manera que tengan permisos como editores y revisores del archivo:




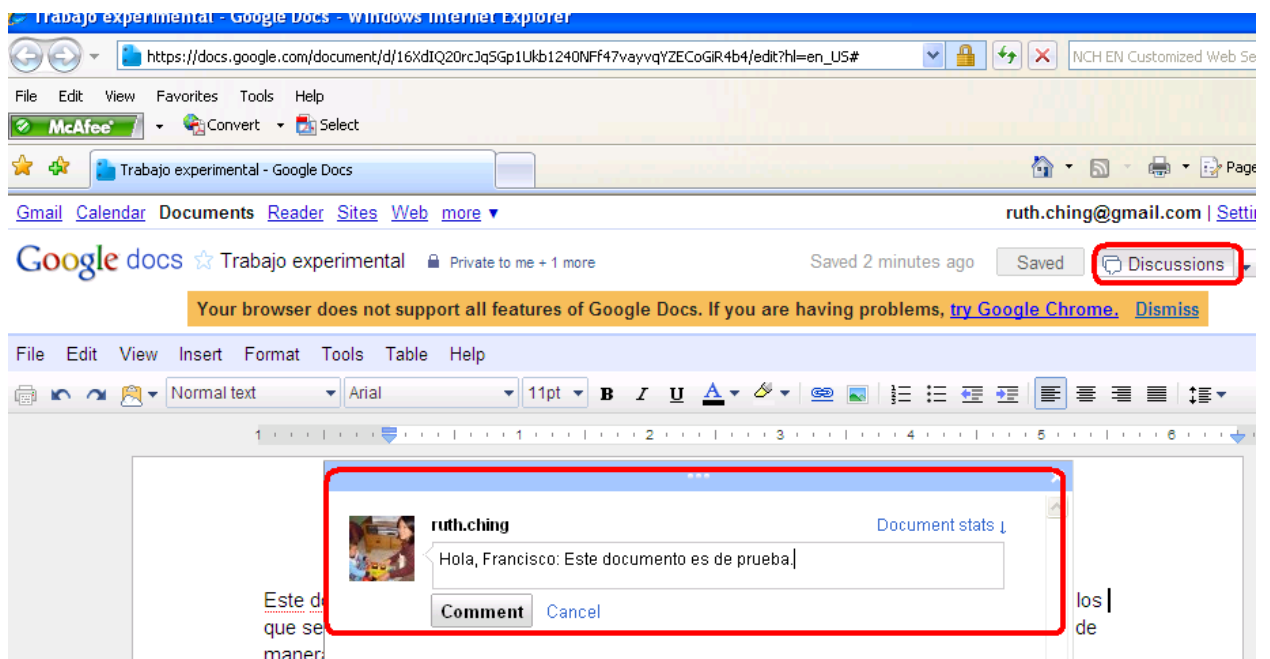
7. Digite los nombres con el correo electrónico de las personas que deben tener acceso al documento. Adicionalmente, puede escoger las opciones de enviarles una notificación al correo acerca la creación de dicho documento o también enviarles una copia del archivo:



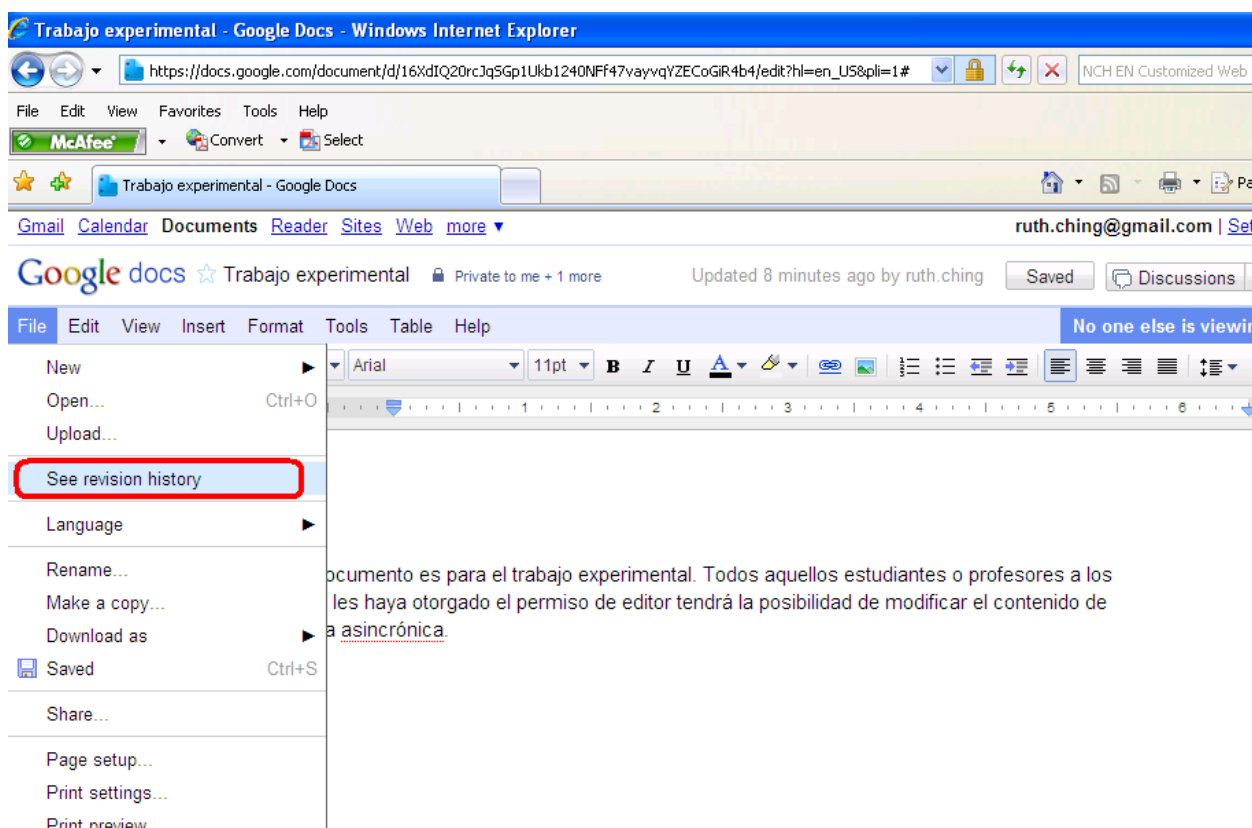
8. Cuando finalice, presione el botón  **Share** . Listo, el documento está creado y ya se puede digitar información:



9. Si presiona le botón  **Discussions** , podrá agregar comentarios sobre el trabajo. Del mismo modo, cada comentario quedará registrado de manera que posteriormente se puede consultar las observaciones de los demás.



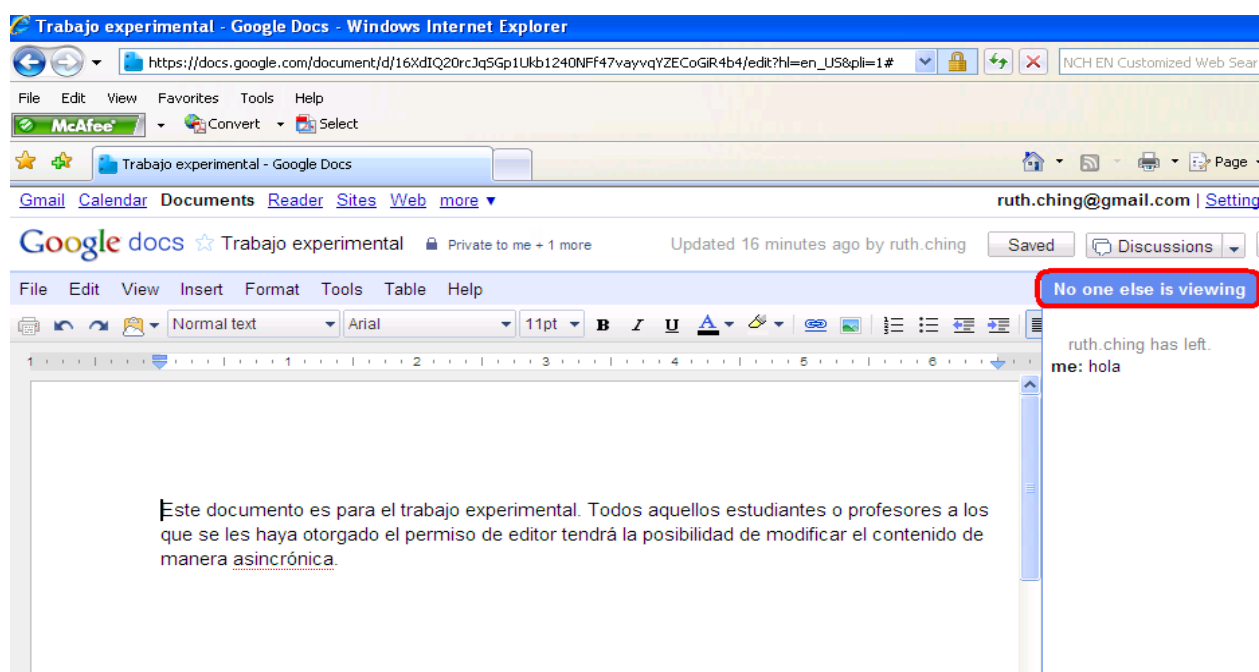
10. Es posible revisar todas las modificaciones realizadas al documento seleccionando la opción **See revision history** en el menú **File** :



11. Dicha aplicación es útil para el profesor pues podrá corroborar los aportes que realizó cada uno de los estudiantes, con el día, la hora, y los tipos de aportes o cambios en el trabajo colaborativo:



12. También es posible establecer un chat con los compañeros que tienen permisos para ingresar al documento. Todo lo que hay que hacer es presionar sobre la sección que dice *Viewed by* o *No one else is viewing*:



13. Cuando se haya concluido la edición del documento, basta con salir de la página, haciendo clic en [Sign out](#) en la parte superior derecha de la página electrónica.
14. A continuación, se presenta una descripción general de las opciones disponibles en Google Docs:

Home	Permite controlar las aplicaciones a la hora de editar los archivos. Aquí encontramos funciones como Starred, All Items y Trash.
Upload	Sirve para subir archivos. El límite de capacidad es de 1GB. Existen tres opciones para subir los documentos: <ol style="list-style-type: none"> 1. En formato original. Se puede compartir con otros pero no se puede descargar o visualizarse en Google Docs. 2. Subir archivos y convertirlos en Google Docs. Así se pueden

	<p>compartir y editarlos en línea como si fueran archivos originalmente creados en Google Docs.</p> <p>3. Reconocer un texto. Aplica para los documentos en PDF o archivo de imagen en donde se les puede extraer el texto.</p>
Ownership	Este menú permite filtrar la manera de ingresar a los documentos creados. Los criterios de selección son: All ítems, Owned by me, Opened by me, Shared with me, Starred, Hidden, Trash, Items by type, More searches,
Browse template gallery	Aquí se puede configurar el motor de búsqueda y las diversas plantillas que existen.
New features	Se obtiene información de las actualizaciones más recientes que ha creado Google para Google Docs.
Account settings	Desde aquí el usuario puede configurar su Google Docs o la cuenta de Google Apps.