

## La traducción automática y la posesición en el marco de la enseñanza híbrida: una perspectiva colaborativa e instrumental

*Machine translation and post-editing within the framework of hybrid teaching:  
a collaborative and instrumental perspective*

RECIBIDO 28/06/2023 | ACEPTADO 7/12/2023

 CRISTINA RODRÍGUEZ-FANCA

Universidad de Córdoba

 CONCEPCIÓN MARTÍN MARTÍN-MORA

Universidad Pablo de Olavide

ABSTRACT

The relevance of machine translation (MT) and post-editing in the professional practice of translation, as well as in translator training programmes is becoming increasingly evident. As a result, a large number of universities have decided to adapt their curricula to include subjects directly related to such contents. This paper presents a didactic proposal for the development of instrumental competence (specifically, in relation to machine translation and post-editing) through group dynamics using a hybrid teaching method. The aim of this pursuit is to develop students' instrumental competence and enhance their professional projection, since the proposed activities are intended to provide the basis for the introduction to the students to the concept of post-editing and its typology. The results obtained include the detection of style and terminology problems in the results of translations carried out by machine translation systems and the debate on several issues related to the dichotomy posed by MT as an professional opportunity or a threat.

**KEY WORDS:** machine translation; post-editing; new technologies; translation; translator training.

RESUMEN

La relevancia de la traducción automática (TA) y de la posesición en la práctica profesional de la traducción y en los programas de formación de traductores es cada vez más notoria. Por ello, cada vez más universidades han decidido adaptar sus planes de estudio para incluir asignaturas directamente relacionadas con estos contenidos. Así pues, en este trabajo se presenta una experiencia docente donde se ha tratado de impulsar el desarrollo de la competencia instrumental —concretamente, en lo relativo a la traducción automática y la posesición— a través de dinámicas grupales mediante una modalidad híbrida de enseñanza. Con la realización de esta actividad, se pretende desarrollar la competencia instrumental del alumnado y potenciar su proyección profesional, ya que las actividades propuestas pretenden conformar el sustrato necesario para la introducción del alumnado al concepto de posesición y sus tipos de manera práctica. Entre los resultados obtenidos destacan la detección de problemas de estilo y terminología en los resultados de las traducciones realizadas por motores de traducción automática y el debate en torno a varias cuestiones relacionadas con la dicotomía que plantea la TA como oportunidad profesional o una amenaza.

**PALABRAS CLAVE:** traducción automática; posesición; nuevas tecnologías; traducción; formación en traducción.

## 1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

Especialmente durante las últimas décadas, hemos sido testigos de numerosas innovaciones que contribuyen a facilitar la labor del traductor gracias al avance de las nuevas tecnologías. Así lo afirman Barceló Martínez y Delgado Pugés, quienes declaran que “[e]l surgimiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, no cabe duda, ha transformado radicalmente —en general, de modo muy positivo— el modo de trabajar de los traductores” (2017, p. 45).

El mundo laboral, a su vez, se muestra cada vez más exigente en cuanto a los perfiles que solicita. En este contexto, se demandan perfiles más tecnificados y capaces de trabajar con los últimos avances disponibles en el mercado, por lo que resulta esencial el desarrollo de la competencia instrumental de los futuros traductores. Ante esta situación de permanente cambio, la práctica docente ha debido adaptarse y, tal y como afirma Díaz Fouces, la formación en traducción e interpretación se ha visto obligada a “reconsiderar algunas posiciones tradicionales” (2018, p. 57) para acoger el uso de nuevas herramientas a la vez que se dejan a un lado los prejuicios ante determinados avances, como la traducción automática (en adelante, TA). De este modo, se podrá contribuir a mejorar la futura proyección profesional del estudiantado para que adquiera un bagaje formativo lo más completo posible y adaptado a la realidad profesional.

Por todo lo anterior, el objetivo de este trabajo es el de presentar una experiencia docente basada en la competencia instrumental y, en concreto, plantear una dinámica grupal para la práctica de la posesión en un entorno híbrido de enseñanza. Pretendemos exponer, posteriormente, algunos de los resultados obtenidos tras su implementación en el aula.

Nos basamos, para ello, en la propuesta de subcompetencia instrumental formulada por Kelly (2002, pp. 14-15), quien la define como “el manejo de las aplicaciones informáticas más útiles para el ejercicio de la profesión”. Para ello, trabajaremos en un entorno colaborativo en el que los alumnos trabajarán en grupos reducidos y se simulará un entorno profesional. Como se ha mencionado, se hará uso de la modalidad híbrida de enseñanza, en la que combinaremos sesiones presenciales con sesiones en línea.

## 2. MARCO TEÓRICO

El mundo de las nuevas tecnologías va de la mano con el de la traducción, disciplina en la que estas se han convertido en un elemento fundamental. De hecho, como afirman Rodríguez-Faneca y Maz-Machado (2020), en la actualidad resultaría impensable plantearse que llevar a cabo un proyecto de traducción sin la intervención de nuevas tecnologías, ya que estas están presentes desde las primeras etapas en las que se procesa el texto hasta que finaliza el encargo y se remite al cliente. Sin duda, uno de los avances tecnológicos que más está revolucionando el mercado de la traducción es la TA, considerada una amenaza en determinadas ocasiones y una herramienta de apoyo en otras.

Asimismo, la importancia de las nuevas tecnologías en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje es cada vez mayor, ya que han contribuido a multiplicar las posibilidades formativas de forma antes inimaginables con el surgimiento de modalidades como la docencia en línea o híbrida.

## 2.1. La Traducción Automática: retrospectiva y horizontes

De la unión de las nuevas tecnologías y la traducción surgió el que puede considerarse uno de los avances más significativos: la TA, cuyo nacimiento se sitúa a mediados del siglo pasado. Díaz Prieto (2012, p. 140) define este nuevo campo como “[...] un área de la lingüística computacional que investiga el uso de software para traducir texto o habla de un lenguaje natural a otro tanto con o sin ayuda humana”. Sus inicios se sitúan en algunas instituciones universitarias de Estados Unidos (Hutchins, 1995, p. 120), si bien varias multinacionales y organismos públicos han intervenido en su desarrollo. Resulta innegable que la TA ha evolucionado hasta adquirir una presencia prácticamente constante en el mundo de la traducción.

Un importante punto de inflexión en la historia de la TA y de su difusión es el surgimiento, en 2006, del servicio de TA de Google, que en poco tiempo empezó a ser utilizado por más de 200 millones de usuarios (Díaz Fouces, 2019, p. 64) y se convirtió en una herramienta de uso habitual, no solamente del mundo de la traducción profesional sino del público general. Cabe destacar, no obstante, que estos primeros intentos revelaron numerosos fallos. Sin embargo, en los últimos años han surgido numerosos motores de traducción gratuitos que cada vez arrojan resultados más precisos.

En lo que respecta a nuestro país, la TA llegó a España en la década de los años 80, lo que supone un retraso considerable respecto al resto del mundo. Su introducción vino marcada por dos hechos clave de la política española que se encuentran relacionados entre sí: la entrada de España en la Unión Europea y el avance del español como lengua internacional (Pérez-Macías, 2020, p. 53).

Los primeros sistemas de TA cuyos productos resultaban aceptables en términos de coste-beneficio surgieron en los años 90. Los sistemas de TA estadística se basan en traducciones apoyadas en corpus, es decir, “toma[n] como información de entrada un texto en una lengua natural y es capaz de generar como salida la traducción correspondiente en una lengua natural diferente, utilizando como fuente de información principal gran cantidad de ejemplos de traducciones previamente realizadas” (Tomás Gironés, 2011, p. 11). Con posterioridad surgieron nuevos modelos de TA más avanzados, como los denominados sistemas de TA neuronal. En este tipo de TA se “construyen sistemas con capacidad de aprendizaje con una estructura en red, capaces de analizar una oración y, sobre una base probabilística, sugerir una traducción correcta” (Vigier y Pérez-Macías, 2020, p. 2500).

Si bien durante algunos años el modelo de traducción estadística fue el dominante, los primeros desarrollos de la traducción neuronal ya demostraron una considerable reducción de errores respecto a los anteriores debido a que esta se enfoca en el contexto (Moorkens, 2017, p. 471), por lo que esta se convirtió en el sistema más utilizado ya que permitía obtener un estilo más fluido, más

cercano al de la traducción realizada por una persona. No obstante, cabe destacar que el hecho de que los textos producidos con TA neuronal presenten un estilo más fluido puede hacer que sea más difícil para el poseedor detectar los errores (Vieira, 2019, p. 327) y, por lo tanto, que estos pasen más desapercibidos y no se corrijan.

Tradicionalmente, uno de los argumentos más utilizados contra la TA ha sido la falta de naturalidad que hace que se detecten numerosas diferencias respecto a la traducción realizada por un humano. No obstante, y gracias al perfeccionamiento de estos sistemas, Hutchins (1995, p. 431) afirma que, aunque las diferencias entre una traducción realizada con o sin intervención humana no están del todo claras, lo esencial es que la TA consiste en la automatización de la totalidad del proceso de traducción, lo que redundará en un aumento de la productividad.

## 2.2. La posesición en el ámbito profesional de la traducción

Una tarea estrechamente vinculada con la TA es la posesición, que surgió ante la necesidad de subsanar las deficiencias que presentaban las traducciones automáticas y que hacían necesaria la intervención de una persona. Por lo tanto, podríamos afirmar que la posesición de una traducción realizada con un motor de TA se realiza prácticamente desde que surgió la TA (Vieira, 2019, p. 319).

En palabras de Pérez-Macías, “[s]e habla de posesición cuando el sistema procesa un borrador del texto meta que, tras un trabajo de revisión realizado por un traductor humano, se convierte finalmente en una traducción de calidad” (2020, p. 44). Esta tarea implica, por lo tanto, la corrección de un texto pretraducido, más que una traducción que se empieza desde cero (Wagner, 1985, p. 1).

Respecto al trabajo que se realiza a la hora de poseer y la intervención del poseedor, Hutchins afirma que esta revisión no es necesariamente diferente de la revisión que puede realizar un segundo traductor en el caso de una traducción realizada por un humano, aunque reconoce que el tipo de errores detectados difieren entre ambos tipos (1995, p. 431). De este modo, los errores que corrige un poseedor son habitualmente aquellos que un humano jamás cometería, incluso aunque se tratara de un niño de corta edad o un hablante no nativo de la lengua (Wagner, 1985, p. 2). Sin embargo, en el caso de la TA, el poseedor no tendrá que subsanar posibles errores de ortografía y tiene la seguridad de que no se omite ningún segmento del texto origen (Vasconcellos y McElhaney, 1988). Por otro lado, cabe señalar que las técnicas de posesición varían de forma considerable en función de la combinación lingüística y de la calidad del texto origen (Senez, 1998). Asimismo, dado que se trata de un ámbito relativamente nuevo, aún existe un número limitado de metodologías y de criterios sobre cómo formar a futuros poseedores o acerca de cómo realizar tareas de posesición (Candel-Mora, 2015, p. 40).

Respecto a los ámbitos de intervención ante una TA, estos varían en función del objetivo del texto meta y el público que va a acceder a él. En este sentido, Hutchins (2007, p. 11) establece la diferencia entre la necesidad de lo que él denomina textos publicables de calidad, en cuyo caso es necesaria la intervención del traductor humano y aquellos que son necesarios de forma rápida y que, aunque

conservan la esencia del original, presentan deficiencias gramaticales, de léxico y de estilo. En este último caso no interviene un traductor humano. Esto se debe a que, como afirma González “[t]odo dependerá del propósito de la traducción, de las necesidades del usuario y del tipo de texto que se vaya a traducir” (2010, p. 194).

En lo que respecta a la tarea de la posesición en sí, se distinguen dos niveles en función de la calidad final que interese obtener: *full post-editing* y *light post-editing*. En la *light post-editing* o ligera, únicamente se corrigen errores menores, mientras que en la denominada *full* o completa, se detectan y corrigen tanto errores menores como importantes (Çetiner, 202, p. 579). En la misma línea, la Translation Automation User Society (TAUS) (Hu y Cadwell, 2016, p. 347) determina dos niveles de calidad en función del tipo de posesición aplicado. Una traducción que califican como *good-enough* (suficientemente buena), en la cual la calidad sería baja, pero el texto sería comprensible, al menos en lo que respecta a las principales ideas que se pretenden transmitir, y la que denominan *high-quality human translation and revision*, de elevada calidad, que podría considerarse equiparable a la que podría realizar una persona.

Por último, conviene señalar que el proceso de preedición del texto origen mejora considerablemente los resultados de la TA, disminuye el número de errores y, por lo tanto, el tiempo invertido en la posterior posesición (Fernández Garrido, 2016, p. 25). Esta tarea consiste en modificar el texto para facilitar su posterior TA mediante la corrección de posibles errores, simplificando estructuras sintácticas, etc. De este modo, los resultados de la TA mejoran considerablemente cuando se utilizan frases breves y si se repiten una serie de estructuras léxicas y gramaticales de forma sistemática (González Boluda, 2010, p. 194).

En lo relativo a la actitud de los traductores ante la TA, por lo general, aunque no la rechazan directamente, la mayoría de los estudios realizados muestran que algunos prefieren hacer la traducción desde cero en lugar de poseitar. Sin embargo, lo cierto es que la TA y la posesición cada vez están más presentes en el mundo profesional y los traductores están comenzando a olvidar los prejuicios y la consideran una herramienta más.

Asimismo, resulta importante formar a nuestros discentes en el uso de la TA y la posesición como “medio o como recurso o soporte reflexivo del proceso traductor” (Calvo, 2022, p. 212). De hecho, cada vez con más frecuencia se van incorporando más actividades destinadas a formar en lo relativo a la TA y la posesición (Vigier Moreno y Pérez-Macías, 2020, p. 2499).

### 2.3. Enseñanza *online* e híbrida: el caso de la Traducción y la Interpretación

Como afirman Álvarez *et al.*, el uso de las nuevas tecnologías ha supuesto una revolución también en el ámbito de la docencia. De este modo, se dispone de “nuevos canales comunicativos entre el docente y el discente” (2011, p. 2) que contribuyen a hacer posible la enseñanza en contextos en los que no podría darse de otra forma. En lo que respecta a la docencia de la traducción y la

interpretación estas tecnologías se aplican a través de una doble vertiente: por un lado, con programas de autoaprendizaje que sirven de ayuda a los alumnos y por otro lado para impartir docencia en línea (Neunzig, 2004, p. 193). Sin embargo, a pesar de que hace años que estas herramientas se encuentran a disposición de los docentes, hasta la década de los 2000 no se comenzaron a desarrollar modelos de docencia semipresencial o incluso en línea.

En un intento por poner en valor las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías aplicables a la docencia en línea, Neunzig (2002, pp. 1-2) señala las ventajas que esta presenta en el ámbito de la traducción y la interpretación. Así pues, indica que estas nuevas tecnologías pueden emplearse para agilizar la comunicación alumno-profesor, para impartir clases magistrales, para favorecer un aprendizaje autónomo, para realizar talleres o clases virtuales y para llevar a cabo un aprendizaje más individualizado. Sin embargo, destaca la importancia del contacto personal y el diálogo entre el alumno y el profesor en el ámbito de la traducción, y advierte de las posibles dificultades que pueden presentarse en caso de prescindir de esta interacción.

Los elementos necesarios para impartir docencia en línea son varios. En primer lugar, es esencial contar con una plataforma educativa. A través de ella, se crea un entorno tecnológico en el cual los alumnos pueden visualizar las diferentes actividades que tienen que realizar (Piqué, 2002, p. 5). Asimismo, entre las herramientas de comunicación en tiempo real en este tipo de enseñanza, encontramos también los foros de discusión y los chats, en los que los participantes de la formación interactúan y plantean posibles dudas (Fernández Rodríguez, 2002, p. 6). También se contempla la posibilidad del uso del correo electrónico para situaciones de asincronía entre el docente y el discente.

No podemos concluir esta revisión sin mencionar la transformación, en el contexto de la docencia en línea, impulsada por la crisis provocada por la pandemia de COVID-19 durante el año 2020. No cabe duda de que las tímidas aproximaciones a este tipo de docencia —tanto de la traducción como del resto de disciplinas— se vieron radicalmente alteradas por la crisis mencionada, ya que supuso una obligada revolución en la docencia en línea o virtual. Esta adaptación de emergencia supuso que era necesario garantizar que todas las partes implicadas contaban con “los medios tecnológicos mínimos requeridos, las competencias digitales necesarias y unas actitudes proclives al cambio” (García Peñalvo *et al.*, 2020, p. 12). No obstante, como afirma Fernández-Enguita (2020, p. 4), fue una tarea compleja y se llevó a cabo de manera desigual, puesto que no todas las herramientas pueden ser adaptables a la enseñanza en línea ni pueden estar disponibles para todos en un periodo de tiempo tan breve. Es lo que Hodges *et al.* denominan *Emergency Remote Teaching*, concepto que difiere claramente de la formación en línea tradicional por su carácter precipitado (Hodges *et al.*, 2020, p. 6). Sin embargo, a pesar del carácter precipitado de la actuación, gracias al esfuerzo realizado se pudo continuar con la impartición de la docencia e, incluso, poner fin de forma satisfactoria a un curso escolar que podía haber concluido de forma abrupta (Fernández, Martínez-Navalón y Gelashivli (2021, p. 128).

Asimismo, a pesar de que con el fin de las restricciones volvió la presencialidad a las aulas, lo cierto es que en ocasiones se sigue recurriendo a la docencia en línea o incluso a una modalidad de enseñanza que combina ambas opciones por las posibilidades que esta ofrece. De este modo, a caballo entre la modalidad presencial y la modalidad a distancia, encontramos la denominada modalidad híbrida. Hernán-Galvis (2018) señala las numerosas ventajas que esta presenta: por un lado, permite una flexibilización de los tiempos de interacción tanto con los contenidos como con los compañeros y con los docentes; por otro, permite una flexibilización de espacio, que pueden ser tanto físicos como virtuales. Asimismo, se racionaliza el uso de los espacios físicos de enseñanza y permite a los discentes autogestionar sus propios procesos de aprendizaje. Además, incide en que la modalidad híbrida da cabida a una mayor diversidad de estilos de aprendizaje y que hace posible el desarrollo del aprendizaje a lo largo de la vida, todo ello sin renunciar a las posibilidades que ofrece la presencialidad.

### 3. LA TA Y LA POSEDICIÓN EN EL AULA DE TRADUCCIÓN

#### 3.1. Cuestiones preliminares relacionadas con el contexto curricular

La experiencia docente presentada se enmarca dentro de la asignatura Memorias de Traducción, asignatura ubicada en el cuarto curso del Grado de Traducción e Interpretación (GTEIN) de la Universidad de Córdoba (UCO) y que posee, además, carácter obligatorio. A pesar de que los resultados que se presentarán son consecuencia directa de la aplicación en el contexto curricular mencionado —en un escenario de docencia híbrido—, las actividades relacionadas pretenden servir para su implantación en cualquier asignatura con contenido instrumental o como módulo instrumental en asignaturas de otro tipo, independientemente de la modalidad de docencia.

Los contenidos abordados en la asignatura —según se contempla en la guía docente— están relacionados con la TA y la posesición (concretamente, en lo relativo a los principales conceptos y características definitorias de ambas cuestiones), el uso de *corpora* lingüísticos para la traducción de textos, y las memorias de traducción, donde además de instruirse en su uso práctico se realiza un repaso de su definición, historia y aplicaciones. En la memoria verificada del título (Universidad de Córdoba, s. f.), por otro lado, se menciona que la asignatura pretende dar a conocer el “funcionamiento de los sistemas de gestión de memorias de traducción para procesar y traducir archivos en diversos formatos (documentos de texto con y sin formato, presentaciones, hojas de cálculo, páginas web, etc.) y su manejo correspondiente”. En este mismo documento se aclara que la asignatura pertenece al módulo “Fundamentos Teóricos de la Traducción e Interpretación”, junto con una asignatura de idéntico título al módulo y con un total de doce créditos ECTS.

El perfil del alumnado matriculado en la asignatura es diverso debido a que, además del alumnado proveniente del grado simple (Grado de Traducción e Interpretación, en adelante GTEIN), también la cursan estudiantes de tres itinerarios conjuntos: el itinerario conjunto de Grado de Traducción e

Interpretación y Grado de Estudios Ingleses (GTEIN+EEII, en adelante), el itinerario conjunto de Grado de Turismo y Grado de Traducción e Interpretación (TUR+GTEIN), y el itinerario conjunto de Grado de Traducción e Interpretación y Grado de Filología Hispánica (GTEIN+FHIS). La proveniencia del alumnado que cursa la asignatura se exhibe en la tabla 1, donde también se indica el curso de impartición de la asignatura:

ITINERARIO	CURSO DE IMPARTICIÓN
Grado de Traducción e Interpretación (GTEIN)	4.º
Grado de Traducción e Interpretación y Grado de Estudios Ingleses (GTEIN+EEII)	4.º
Grado de Turismo y Grado de Traducción e Interpretación (GTEIN+TUR)	5.º
Grado de Traducción e Interpretación y Grado de Filología Hispánica (GTEIN+FHIS)	5.º

**Tabla 1.** Itinerarios conjuntos del Grado de Traducción e Interpretación y ubicación de la asignatura dentro de los correspondientes planes de estudio. **Fuente:** elaboración propia.

Un total de 42 discentes participó en la dinámica propuesta, por lo que se formaron siete grupos de seis estudiantes cada uno. Teniendo en cuenta los distintos cursos de impartición de la asignatura —sabiendo además que todos los estudiantes han cursado al menos una asignatura de carácter instrumental previamente— podemos asumir que los discentes poseen un nivel de alfabetización informática suficiente para realizar operaciones simples como navegar por internet, que además tienen un conocimiento suficiente de la lengua de origen y meta de los textos con los que se trabajará y que conocen el concepto teórico de posesición, a pesar de que puedan desconocer su tipología.

La experiencia docente que presentaremos se plantea desde una perspectiva socioconstructivista donde el rol del discente se torna activo, mientras que el docente se erige como un mero facilitador del proceso de aprendizaje a través de la proposición de distintos talleres y debates que guiarán la sesión. Se hará uso, no obstante, de la clase magistral participativa para realizar distintas aclaraciones conceptuales de partida que permitan al alumnado vehicular las ideas planteadas en las actividades posteriores. Si bien la clase magistral participativa se basa en la clase magistral tradicional, se propone asimismo una participación constante del alumnado (Chaume, 2004; Chaume y Martí Ferriol, 2014) mediante —entre otras actividades— la lluvia de ideas, la resolución de problemas o las presentaciones en grupo.

A propósito de la evaluación, se propone que las actividades llevadas a cabo solamente impliquen una evaluación formativa donde se evalúe el proceso de realización de las tareas señaladas a través de la valoración de la adquisición de los distintos objetivos (Martínez y Salinas, 2011). En lo respectivo a la temporalización, se propone que la sesión ocupe una hora de trabajo teórico y una hora de

trabajo práctico, en la línea de su vocación de poder hallarse inserta como actividad que pueda formar parte de un módulo instrumental dentro de una asignatura con otro carácter.

Por último, y en relación con los documentos de trabajo, se sugiere el trabajo con los siguientes materiales:

- Bibliografía sobre la TA y la posesición (*vid.* epígrafe 3.2, *Introducción a la sesión*).
- Documento con instrucciones para realizar la dinámica grupal.
- Acceso a diccionarios, bases de datos terminológicas y otras fuentes de información de carácter general o especializado.

### 3.2. Introducción teórica a la sesión

La sesión propuesta cuenta, tal y como se ha explicitado antes, de una introducción teórica —cuya duración es de una hora— y una dinámica práctica —de la misma duración—, por lo que la duración total es de dos horas.

En la introducción de la sesión, además de proporcionar instrucciones sobre las dinámicas que se desarrollarán posteriormente, se pretenden cubrir los conceptos teóricos de TA y posesición, las características básicas de los tipos de sistema de TA, las nociones de preedición y posesición, los subtipos de posesición y se pretende, por último, repasar los principios generales que deben guiar toda revisión, independientemente del agente que haya realizado la traducción del texto.

En este sentido, la bibliografía en la que se apoya la sesión es la siguiente (tabla 2):

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	TÓPICO-SESIÓN
Sánchez Ramos, M. D. M. y Rico Pérez, C. (2020). <i>Traducción automática: conceptos clave, procesos de evaluación y técnicas de posesición</i> . Comares.	Concepto de TA, preedición y posesición (y sus subtipos)
Asociación Española de Traductores, Correctores e Intérpretes. (2021). <i>Posedición. Guía para profesionales</i> . ASETRAD.	Productividad, tarifas y aspectos profesionales de la posesición
Parra Galiano, S. (2017). Conceptos teóricos fundamentales en la revisión de traducciones y su reflejo en el Manual de revisión de la DGT y en las normas ISO 17100: 2015 y EN 15038: 2006, <i>Hermeneus</i> 19, 270-308.	Principios generales en los que se debe centrar una revisión

**Tabla 2.** Bibliografía de apoyo usada durante la parte teórica de la sesión. **Fuente:** elaboración propia.

La segunda parte de la sesión —de corte práctico— plantea una dinámica grupal apoyada en una parte práctica y un posterior debate, como se planteará a continuación.

### 3.3. Parte práctica de la sesión

En la parte práctica de la sesión se dividió a los alumnos en grupos de cuatro: uno de los grupos actuaría como traductores —grupo A—, mientras que el otro grupo actuaría como gestores del proyecto —grupo B—. Los estudiantes pertenecientes al grupo B dispusieron de 10 minutos para elegir libremente un texto de carácter humanístico-literario, jurídico-económico o científico-técnico de entre 80 y 120 palabras que albergara, al menos, dos problemas de traducción de cierta dificultad que debían señalar y resolver a priori. Los dos problemas debían ser categorizados, asimismo, mediante el uso de descriptores genéricos (“terminología”, “estilo”, etc.).

Tras la elección de los textos, el grupo de gestores —grupo B— eligió un motor de TA online distinto de Google Translate o DeepL. Posteriormente enviaron el texto meta resultante al grupo A sin realizar modificación alguna al resultado obtenido.

El grupo A dispuso de 10 minutos para realizar una posesición rápida del texto —es decir, una revisión no centrada en el estilo y orientada, de manera más clara, en la correcta transmisión del mensaje— con las siguientes limitaciones:

- No es posible consultar el texto original.
- No es posible realizar ninguna consulta a los gestores del proyecto.
- No es posible conocer cuáles son los problemas de traducción señalados previamente por los gestores del proyecto.

Al término del proceso de traducción, el grupo B recibió el texto meta resultante y valoró la calidad de los textos poseditados comparándolos con los originales y evaluando la solución a los problemas señalados al inicio de la dinámica grupal. Tras esta experiencia se pusieron en común los resultados obtenidos y se realizó un debate acerca de varios aspectos relacionados con la práctica de la posesición.

## 4. RESULTADOS

Debido a que los datos presentados son consecuencia directa de la aplicación en el contexto curricular mencionado, en esta exposición de resultados se expondrán sucintamente las principales elecciones tomadas por los discentes durante la sesión, amén de la mención de diversas ideas y debates que tuvieron lugar durante la misma.

En relación con la variedad de motores de TA seleccionados por el alumnado —debido también a que este debía ser distinto de Google Translate o DeepL—, hemos de mencionar cuatro: Microsoft Translator, Translate.com —estos motores de TA fueron elegidos, cada uno, por tan solo un grupo— Babylon Online Translator (elegido por dos de los grupos) y Promt (elegido como referencia por tres grupos).

Los textos seleccionados por el alumnado para su introducción en el motor de TA se enclavan, principalmente, en los ámbitos humanístico-literario y jurídico-económico —en el caso de cuatro y dos de los grupos, respectivamente—, si bien uno de los grupos decidió trabajar con un texto de carácter científico-técnico. A propósito de los problemas establecidos *a priori*, hemos de destacar los descriptores “estilo” y “pragmática” —planteados por los grupos cuyos textos se enclavaban en los ámbitos humanístico-literario y jurídico-económico— y el descriptor “terminología”, empleado en los dos problemas seleccionados por el grupo de gestores cuyo texto se enclavaba en el campo científico-técnico.

Los temas planteados en el debate posterior representan, a nuestro juicio, el resultado más representativo y conforman, además, el producto más tangible de la experiencia presentada. Entre los temas que se plantearon por parte del alumnado destacan aquellos centrados en las limitaciones de la propia dinámica de aula y aquellos centrados en distintos aspectos relacionados con la posesición.

Dentro de los tópicos centrados en las limitaciones de la dinámica realizada en clase se recalcaron tanto las limitaciones temporales de la misma —para los gestores, en lo relativo al tiempo otorgado al alumnado para seleccionar los textos y señalar los problemas y elegir los motores de TA implicados en el proceso; en esta misma línea, para los poseedores tampoco se antojaba suficiente tiempo los 10 minutos otorgados para la posesición rápida del texto— y la heterogeneidad de la calidad de los textos obtenidos por los distintos motores elegidos. También se mencionaron a distintos criterios para la selección de los textos objeto de trabajo: la mayoría de los grupos seleccionó textos de carácter humanístico-literario o jurídico-económico puesto que, a su juicio, suponían un mayor reto para el motor de TA y para los poseedores. El grupo que había decidido trabajar con un texto del ámbito científico-técnico lo hizo, precisamente, por el motivo opuesto.

Más concretamente, el debate se centró en distintos aspectos relacionados con la preedición —en este caso, sobre el desconocimiento del concepto explicado durante la sesión teórica— y, de manera más notable, con la posesición. En relación con la posesición, el grupo manifestó desconocer qué aspectos deben priorizarse a la hora de abordar una posesición rápida y los propios principios que han de regir una posesición. En este sentido, en líneas generales, el grupo en su conjunto manifestó “miedo” a la hora de gestionar la posesición. Este miedo se matizaba, a su vez, en la posible realización de una posesición excesiva o escasa.

## 5. CONCLUSIONES

La relevancia de la TA y de la posesición en la práctica profesional de la traducción y en los programas de formación de traductores es cada vez más notoria. Por ello, cada vez más universidades han decidido adaptar sus planes de estudio para incluir asignaturas directamente relacionadas con estos contenidos.

Las actividades propuestas pretenden conformar el sustrato necesario para la introducción del alumnado al concepto de posesición y sus tipos de manera práctica y a través de dinámicas grupales que puedan ser implementadas, en caso de ser necesario, en un contexto de enseñanza híbrido y/o a distancia. Durante la realización de la dinámica se pretendía, asimismo, que el alumnado reflexionase en grupo acerca de los aspectos deben priorizarse a la hora de realizar una posesición rápida de una manera práctica. De este modo, también hemos pretendido promover un debate que contribuya a derribar mitos y a poner en tela de juicio la reticencia aquellos discentes que pudieran considerar, de manera tajante, que la TA supone una amenaza para su futuro profesional en lugar de una oportunidad de desarrollo.

Por lo tanto, consideramos que sería interesante replicar nuestra experiencia en otros centros en los que se imparta el Grado en Traducción e Interpretación e incluso con otros idiomas para incentivar un debate dirigido que contribuya a que la TA se conceptualice como una oportunidad profesional y no como una amenaza.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Álvarez, S., Cuéllar Lázaro, M. D. C., López Arroyo, M. B., Adrada Rafael, C., Anguiano Pérez, R., Bueno García, A., y Gómez Martínez, S. 2011. "Actitudes de los profesores ante la integración de las TIC en la práctica docente. Estudio de un grupo de la Universidad de Valladolid". En *EduTec: Revista electrónica de tecnología educativa*, 35, a160.
- Asociación Española de Traductores, Correctores e Intérpretes. 2021. *Posedición. Guía para profesionales*, Madrid: ASETRAD.
- Calvo, E. 2022. "¿Posedición como propuesta prospectiva? servicios lingüísticos especializados en la formación de traductores". En *Quaderns de Filologia-Estudis Lingüístics*, 27, 203-219.
- Candel-Mora, M. A. 2015. "Evaluation of English to Spanish MT output of Tourism 2.0 consumer-generated reviews with post-editing purposes". En *Proceedings of Translating and the Computer 37*, Londres 2015, Londres: Ashling, 37-47.
- Chaume, F. 2004. "La enseñanza universitaria de la traducción audiovisual". En *Revista de la Facultad de Lenguas Modernas. Universidad Ricardo Palma*, 7, 61-86.
- Chaume, F. y Martí Ferriol, J. L. 2014. "Teaching advertising translation: A didactic proposal". En *Linguae - Revista de la Sociedad Española de Lenguas Modernas*, 1, 75-98.
- Çetiner, C. 2021. "Sustainability of translation as a profession: Changing roles of translators in light of the developments in machine translation systems". En *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö9), 575-586.
- Díaz, P. 2012. "Luces y sombras en los 75 años de traducción automática". En Lanero, Juan José y Chamosa, José Luis (eds.) *Lengua, traducción, recepción en honor de Julio César Santoyo*, León: Universidad de León, Área de Publicaciones, 139-175.

- Díaz Fouces, O. 2019. "Algunas consideraciones sobre el papel de las tecnologías en los Estudios de Traducción y en la formación de traductores". En *Hikma*, 18 (1), 57-84.
- Fernández Enguita, M. 2020. "Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible". En *Cuaderno de Campo* (31 marzo). [consulta: 1 de junio de 2023].
- Fernández Fernández, M., Martínez-Navalón, J. G., y Gelashvili, V. 2021. "La sostenibilidad y las clases online en la universidad en tiempos de COVID-19: ¿Nos ha servido como punto de partida para una nueva modalidad de enseñanza?". En *Espacios*, 42(05), 127-144.
- Fernández Rodríguez, M. 2002. "La diferència entre l'ensenyament presencial i l'ensenyament a distància". En *Simposi sobre l'Ensenyament a distància i semipresencial de la Tradumàtica*, 2002, Barcelona: Tradumàtica, 1-12.
- Fernández Garrido, Y. 2016. "Posedición: entre la productividad y la calidad". En *Redit*, 10, 22-42.
- García Peñalvo, F. J., Corell Almuzara, A., Abella García, V. y Grande de Prado, M. 2020. "La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19". En *Education in the knowledge society: EKS*, 21, 12 1-26.
- González Boluda, M. 2010. "Estudio comparativo de traductores automáticos en línea: Systran, Reverso y Google". En *Núcleo*, 22(27), 187-216.
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T. y Bond, M. A. 2020. "The difference between emergency remote teaching and online learning". *EDUCAUSE Review*. [consulta: 2 de junio de 2023]
- Hernán Galvis, Á. 2018. "Oportunidades y retos de la modalidad híbrida en educación superior". En *Conferencia Internacional de Ambientes Virtuales de Aprendizaje Adaptativos y Accesibles*, 2018, 35-44.
- Hu, K., y Cadwell, P. 2016. "A comparative study of post-editing guidelines". En *Proceedings of the 19th annual conference of the European association for machine translation*, 346-353.
- Hutchins, W. J. 1995. "Machine translation: A brief history". En *Concise history of the language sciences*, Oxford: Pergamon, 431-445.
- Hutchins, W. J. 2007. "Machine translation: A concise history". En *Computer aided translation: Theory and practice*, 13(29-70), 11.
- Hutchins, W. J. 2014. "History of research and applications". En Chan Sin-Wai (ed.) *The Routledge encyclopedia of translation technology*, Abingdon: Routledge, 120-136.
- Kelly, D. 2002. "Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular". En *Puentes*, 1(1), 9-21.
- Martínez, B. y Salinas, M. J. V. 2011. "Enseñanza-aprendizaje de la traducción biosanitaria (alemán-español): una propuesta didáctica". En *Panace@*, 12(34), 242-249.
- McElhaney, T. y Vasconcellos, M. 1988. "The Translator and the Postediting Experience". En *Technology as translation strategy*, 2, 140- 148.

- Moorkens, J. 2017. "Under pressure: translation in times of austerity". En *Perspectives*, 25(3), 464-477.
- Neunzig, W. 2002. "Cómo formar al alumn@ sin verle la cara o Tecnologías de la información en la enseñanza de la traducción a distancia". En Simposi sobre l'Ensenyament a distància i semipresencial de la Tradumàtica, 2002, Barcelona: *Tradumàtica*, 1-7.
- Neunzig, W. 2004. *La intervención pedagógica en la enseñanza de la traducción on-line: cuestiones de método y estudio empírico*, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Nunes Vieira, L. 2019. "Post-Editing of Machine Translation". En M. O'Hagan (ed.) *The Routledge Handbook of Translation and Technology*, Nueva York y Londres: Routledge, 319-335.
- Oliver González, A. 2013. *Traducción y tecnologías*, Barcelona: Editorial UOC.
- Pérez-Macías, L. 2020. "La traducción automática y la posesición en España: una visión retrospectiva sobre su implantación y evolución". En *Entreculturas. Revista de Traducción y Comunicación Intercultural*, (10), 43-55.
- Vigier-Moreno, F. J. y Pérez-Macías, L. 2020. "¿Es eficaz la posesición para la traducción inversa de textos jurídicos? Una experiencia con estudiantes posgrado". En López-Meneses, Eloy; Cobos-Sanchiz, David; Molina-García, Laura; Jaén-Martínez, Alicia y Martín-Padilla, Antonio Hilario (eds.) *Claves para de la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa*, Barcelona: Octaedro, 2499-2508.
- Piqué Huerta, R. 2002. "Apuntes para un modelo pedagógico de enseñanza a distancia de la tradumática". En *Simposi sobre l'Ensenyament a distància i semipresencial de la Tradumàtica*, 2002, Barcelona: *Tradumàtica*, 1-6.
- Rodríguez-Faneca, C. y Maz Machado, A. 2020. "Las TIC en el currículo formativo del traductor de italiano". En López-Meneses, Eloy; Cobos-Sanchiz, David; Molina-García, Laura; Jaén-Martínez, Alicia y Martín-Padilla, Antonio Hilario (eds.) *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa*, Barcelona: Octaedro, 3048-3052.
- Rodríguez Vázquez, S. 2020. "Traducción automática y posesición en la DGT: de la teoría a la práctica". En *Puntoycoma*, 167, 13-27.
- Sánchez Ramos, M. D. M. y Rico Pérez, C. 2020. *Traducción automática: conceptos clave, procesos de evaluación y técnicas de posesición*, Granada: Comares.
- Senez, D. 1998. "Post-editing service for machine translation users at the European Commission". En *Proceedings of Translating and the Computer 20*.
- Tomás Gironés, J. 2003. *Traducción automática de textos entre lenguas similares utilizando métodos estadísticos*. Tesis doctoral, Universidad de Valencia.
- Universidad de Córdoba. (s. f.). *Memoria verificada del Grado de Traducción e Interpretación Planificación de las enseñanzas*. <https://www.uco.es/filosofiayletras/es/memoria-verificada-traduccion-interpretacion>. [consulta: 25 de mayo de 2023]
- Wagner, E. 1985. Post-editing systran - a challenge for commission translators. En *Terminologie et Traduction*, 3, 1-7.