LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y LA TRADUCCIÓN EN LA ENSEÑANZA DE ELE

Timo Toijala
Universidad de Turku (Finlandia)

1. Introducción

El objetivo de la presente comunicación es el análisis de las posibilidades de las nuevas tecnologías y la traducción en la enseñanza de ELE al nivel universitario. No vamos a tratar, sin embargo, la traducción automática (TA) o la traducción asistida por ordenador (TAO) que tienen aplicaciones casi exclusivamente en la traducción de lenguajes para fines específicos. Nos concentraremos en las nuevas tecnologías, en concreto las conferencias electrónicas, como método auxiliar en el aprendizaje.

En la Universidad de Turku, el español puede estudiarse como materia principal de la licenciatura. Los estudios de la especialidad abarcan tres niveles, o sea básico, intermedio y superior, y dos orientaciones, lengua y cultura y traducción e interpretación. En el nivel básico el programa de estudios es común para las dos especialidades mientras que en los niveles más avanzados existe un currículum específico. Nuestra propia actividad docente se concentra, principalmente, en la enseñanza de la lengua y cultura españolas, pero tenemos algunos cursos con estudiantado compartido entre las dos orientaciones.

2. La traducción en la enseñanza

2.1. Definiciones de la traducción

En primer lugar, debemos aclarar qué entendemos por la traducción, porque en la enseñanza el término 'traducción' se presta a muchas confusiones. Elisabeth Lavault hace la distinción entre la traducción pedagógica con objetivos didácticos, por una parte, y la traducción profesional, también llamada traducción interpretativa, por otra. Esta última se dirige hacia la "producción de un resultado en sí" (Lavault, 1985: 17-18). A continuación, Lavault divide la traducción pedagógica en diferentes modalidades, como la traducción explicativa, la traducción oral de los textos estudiados, la traducción como control de aprendizaje, etc. (*op. cit.:* 18-48).

Cuando hablamos de la traducción, es importante distinguir dos direcciones, es decir, si la traducción se realiza de la lengua extranjera a la lengua materna (traducción directa), o al revés (traducción inversa). Los traductores saben, como apunta Beeby, que "la competencia lingüística es rara vez simétrica y que

ASELE. Actas X (1999). TIMO TOIJALA. Las nuevas tecnologías y la traducción en l...
Centro Virtual Cervantes

la direccionalidad es importante" (1996: 58). En nuestro caso, la lengua materna de los estudiantes es el finés, salvo algunos casos aislados de estudiantes suecofinlandeses.

En algunos países, principalmente Inglaterra, la traducción directa se considera la única válida, y por consiguiente, pocos son los autores que han dedicado estudios a la traducción inversa. En la práctica, en muchos países, incluyendo Finlandia, cuya lengua es poco estudiada fuera de sus fronteras, esta actitud purista queda letra muerta. Beeby confirma nuestra propia experiencia cuando afirma que "más de un ochenta por ciento de las traducciones que se hacen en Finlandia son traducciones inversas", y sigue, con las palabras de McAlister[1], que "la mayoría de las traducciones inversas que se hacen en Finlandia son textos para un público internacional, por lo tanto el argumento de que un traductor precisa un nivel similar al de la lengua materna en la lengua y cultura de la lengua de llegada pierde importancia" (1996: 59-60).

Otro autor que ha abordado el tema de la traducción inversa es José Ibero. El punto de partida de este autor es el estudio de la traducción "como vía de aprendizaje de una lengua extranjera" y se refiere a la traducción inversa francés-español de estudiantes franceses de primeros cursos de facultad. El autor, quien ha compilado y analizado los errores cometidos por sus estudiantes en los ejercicios de traducción francés-español, reconoce lo inapropiado del término 'traducción' en este contexto, ya que la práctica de este tipo de ejercicio difiere sustancialmente del campo específico de la traducción (1997: 111-112).

2.2. Objetivos pedagógicos de la clase de traducción

En cuanto a los objetivos de la enseñanza de traducción, Laura Berenguer fija cinco objetivos para la enseñanza de segundas lenguas en la formación de traductores: 1.° desarrollar la comprensión lectora; 2.° disociar las lenguas en contacto; 3.° preparar al alumno para la utilización de obras de consulta; 4.° hacer del traductor un experto en cultura; y 5.° sensibilizar al alumno a la actividad traductora (1996: 14).

No obstante, como nuestros propios estudiantes, en la mayor parte de los casos, al empezar los estudios del nivel básico, no poseen una competencia suficiente en español, consideramos que en nuestra enseñanza debemos perseguir dos objetivos: primero, sobre todo en el nivel básico, el perfeccionamiento de los conocimientos de la lengua extranjera, y segundo, la adquisición de las nociones fundamentales de la actividad traductora, las cuales serán perfeccionadas en los niveles intermedio y superior. En cuanto a la traducción directa e indirecta, nos vemos ante la necesidad impuesta por el mercado finlandés de capacitar

1 G. McAlister (1992): "Teaching Translation into a Foreign Language, Scope and Aims", en C. Dollerup y A. Loddegaard (eds.) *Teaching Translation and Interpreting*, Amsterdam, John Benjamin, p. 297.

ASELE. Actas X (1999). TIMO TOIJALA. Las nuevas tecnologías y la traducción en l...

Centro Virtual Cervantes

a nuestros estudiantes en las dos especialidades, pero haciéndoles conscientes de las restricciones que pudieran conllevar.

3. Las teorías de aprendizaje y las nuevas tecnologías

3.1. La calidad de la enseñanza

Como todos los enseñantes, una de nuestras preocupaciones principales es la calidad de la enseñanza, y por consiguiente, la calidad del aprendizaje por parte de los estudiantes. Ahora bien, ¿qué entendemos por 'calidad' en la enseñanza universitaria? Hietala&al., resumiendo las conclusiones de varios autores, definen la calidad del aprendizaje con los siguientes términos: constructivo, colaborativo, intencional, situado en contexto, autónomo y cumulativo (1997: 1-2). Cuando analizamos estos criterios podemos percatarnos fácilmente de que es muy difícil que se realicen todos en la enseñanza presencial. Además, como observa Kuittinen, hay un cambio de enfoque que pone en tela de juicio la enseñanza presencial en su forma tradicional y, por lo tanto, no podemos olvidar el desarrollo de los métodos alternativos de enseñanza (1995: 61).

Según el constructivismo, "el aprendizaje de cosas nuevas se construye siempre sobre la base de los conocimientos anteriores" (Kuittinen, 1995: 65), mientras que el aspecto colaborativo significa la participación activa de dos o varios individuos en la realización de la misma tarea. En el proceso de aprendizaje, puede parecer una paradoja que los individuos que ignoran lo que deberían aprender, puedan adquirir conocimientos colaborando conjuntamente. Sin embargo, como esto es lo que ocurre, los estudiosos suponen la existencia de algunos mecanismos que denominan "adquisición de información a través de colaboración" (Dillenbourg y Schneider, 1995), esto es, aprendizaje colaborativo. Estos tratadistas han clasificado los mecanismos en varias categorías que están vinculadas con alguna teoría psicológica (los enfoques socio-constructivo y sociocultural) o con algún campo de la psicología cognitivista (ibíd.). Hiltz y Turoff, por su parte, definen el aprendizaje colaborativo como "[...] proceso de aprendizaje que enfatiza los esfuerzos cooperativos o del grupo [...] y pone de relieve la participación e interacción activas por parte de los estudiantes y el personal docente" (1993).

3.2. Métodos alternativos de enseñanza

Considerando los planteamientos en el § 3.1., si deseamos ceñirnos a mayor calidad en la enseñanza, y consecuentemente, en el aprendizaje, debemos buscar otros métodos que nos puedan paliar algunas lagunas didácticas de la clase tradicional. Estos métodos incluyen, entre otros, el ensayo, el grupo de estudio, el diario de clase y el informe crítico, en los cuales los estudiantes, por sí solos

ASELE. Actas X (1999). TIMO TOIJALA. Las nuevas tecnologías y la traducción en l...
Centro Virtual Cervantes

o en grupos autónomos pero responsables ante el profesor, realizan tareas de aprendizaje según las instrucciones de éste (Eskola, 1995: 75-89).

A pesar de que el ideal de los estudios universitarios es la independencia y autonomía de los estudiantes, el paso de los métodos tradicionales hacia el estudio más autónomo no sucede sin problemas. Varios autores han señalado los problemas enfrentados en las actitudes y la actuación de los estudiantes y profesores (Kuittinen 1995: 65-70).[2] No obstante, como observa Kuittinen citando a Boud[3], el estudio autónomo no puede ni debe ser un estándar, es sólo un objetivo hacia el cual hay que aspirar; lo importante es aumentar la responsabilidad personal del estudiante del aprendizaje. El estudio autónomo tampoco quiere decir que los estudiantes trabajen sin contacto entre ellos, ni que hubiera de existir un profesor por cada estudiante (*op. cit.*: 64).

3.3. Las nuevas tecnologías como promotor del aprendizaje colaborativo

3.3.1. Base teórica

Tradicionalmente, el profesor que entrega la tarea explica, en mayor o menor grado, los objetivos, así como las supuestas condiciones del ejercicio. Todo esto se desarrolla con la mayor o menor participación de los estudiantes. Luego, para una fecha determinada los estudiantes preparan su versión de la traducción y la entregan al profesor quien, por su parte, devuelve los ejercicios corregidos. En este modelo, aunque el estudiante obtiene *feedback* del profesor, ignora lo que hacen sus compañeros.

Cuando estudia la posibilidad de introducir la informática en la enseñanza, Taalas, valiéndose de las ideas de Stoddart y Niederhauser[4], divide las aplicaciones informáticas en dos categorías según la visión teórica sobre el apredizaje: la teoría instructivista por una parte, y la constructivista, por otra (Taalas, 1996: 15). El primero tiene como manifestación concreta los llamados sistemas ILS (*Integrated Learning Systems*), normalmente vinculados a los programas de tipo *drill and practice* y los programas tutoriales, y el segundo, los programas de tipo abierto, sistemas TBS (*Tool-Based Systems*). La diferencia principal radica en la manera en que se transmite la información o el contenido que se quiere enseñar (ibíd.). Cuando consideramos el nivel de interacción y los procesos

2 Kuittinen, por su parte, en este contexto, hace referencia a los siguientes autores: Rauhala, 1983; Jackson&Prosser, 1989: 55; Boehrer, 1990: 65; Gibbs, 1992; y Kekäle, 1994.

3 D. Boud (1981): *Towards student responsibility for learning*, en D. Boud (ed.) *Developing student autonomy in learning*, Kogan Page, London.

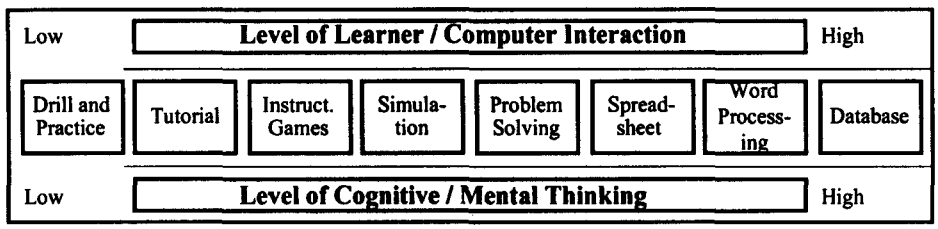
4 T. Stoddart y D. Niederhauser (1993): "Technology and Educational Change". Computers in the Schools, Vol. 9, 5-22.

ASELE. Actas X (1999). TIMO TOIJALA. Las nuevas tecnologías y la traducción en l...

Centro Virtual Cervantes

cognitivos y mentales del aprendiz, podemos constatar (véase el Cuadro 3.1.) que en los primeros (ILS) es muy bajo, mientras que va aumentando conforme se complica la tarea y nos acercamos a los sistemas abiertos (Taalas, 1996: 16).

Cuadro 3.1. Modelo de Marakis[5] del uso de ordenadores en la escuela



3.3.2. Conferencias electrónicas

Un tipo de programas abiertos, o aplicaciones que ofrecen un entorno abierto, son las conferencias electrónicas. Las conferencias pueden tener el carácter sincrónico en el cual todos los participantes deben estar simultáneamente en línea (por ejemplo IRC), o asincrónico, como todas las conferencias que se basan en el uso del correo electrónico (Berge y Collins, 1996). Hietala&al. atribuyen a estas aplicaciones, entre otras, la característica de "aplicación interactiva basada en WWW en la cual se ofrece a los usuarios la posibilidad de escribir mensajes que otros usuarios podrán leer." (1997: 1).

En el presente trabajo prescindiremos de la descripción detallada de las ventajas y desventajas estudiadas de las conferencias electrónicas y nos limitaremos a señalar solamente algunos aspectos más importantes. Primero, muy acertada nos parece la afirmación de Hiltz y Turoff de que "el uso de los sistemas sería justificado sólo cuando los estudiantes puedan sacar algún provecho del mismo. [...] si no es así, los estudiantes [...] podrán renunciar del curso en línea" (1993).

El profesor debería resaltar y fomentar, por su propia actuación, la motivación, pero parece, como ha hecho constar Collis[6], que la obligatoriedad o la obtención de algunos puntos adicionales por la participación sea necesaria (Hietala&al., 1997: 65)[7]. Lo más importante parece ser, afirman Hietala&al., lo

5 Citado en J. Cummins y D. Sayers (1990), *Education 2001: Learning Networks and Educational Reform.*

6 La obra citada por Hietala&al. en este contexto es B. Collis (1996), *Tele-learning in a digital world: the future of distance learning*, International Thompson Press.

7 En este contexto, en las páginas 32-37, Hietala & al. también resumen las ideas de: Davie (1989); McGrath (1990); Turoff (1991); Henri (1992); Scardamalia y Bereiter (1993); Scardamalia & al. (1994); Harasim (1995); Klemm y Snell (1996); y Collins y Berge (1996).

ASELE. Actas X (1999). TIMO TOIJALA. Las nuevas tecnologías y la traducción en l...
Centro Virtual Cervantes

que queda después del aprendizaje asistido por ordenador (*effects of technology*), no solamente lo que sucede durante el aprendizaje asistido por ordenador (*effects with technology*) (*op. cit.*: 127). La posibilidad de crear una comunidad virtual más amplia en que participan, no sólo el profesor y los estudiantes, sino también "conferenciantes invitados" (Berge y Collins, 1996) también es una posibilidad, pero en la práctica podrían surgir problemas de diferente índole.

Hietala&al. apuntan que el uso típico de las conferencias electrónicas se realiza "como parte de un curso más amplio –la cantidad de la enseñanza presencial, así como las reuniones entre el profesor y los estudiantes, o entre los estudiantes, puede variar" (1997: 117). Según Collis[8], quien ha resumido los resultados de las investigaciones de finales de los años 80 y principios de los 90, "los sistemas de conferencias electrónicas apoyan los objetivos humanistas en la enseñanza, ya que unen, de una manera singular, la reflexión y la comunicación escrita con la apertura y proximidad humana" (1997: 117-118).

4. Proyecto de investigación

El Centro de Desarrollo de la Tecnología Educativa de la Universidad de Turku, bajo la dirección de Nurmela y Lehtinen (Lehtinen, 1997: 186-187), ha creado un programa de conferencia electrónica para fines educativos, *Työporukka* (*Workmates* en inglés)[9]. El programa funciona en el servidor y lo único que el usuario necesita es un navegador de *Internet*. Además de las múltiples posibilidades de redacción y edición, se pueden definir varios niveles de usuario, lo que permite restringir el acceso y crear, si hace falta, varios subgrupos dentro del grupo. El tutor o el responsable del curso tiene derechos más amplios que los otros participantes en la conferencia. Además, es posible compartir terminología y enlaces WWW, así como integrar material ya existente en formato HTML. Según los autores, el programa hace posible el estudio basado en colaboración sin las limitaciones impuestas por el tiempo y el lugar (*op. cit.*: 186-187).

En vista de los planteamientos acerca de la calidad de la enseñanza y de las teorías de aprendizaje y teniendo en cuenta la naturaleza de nuestras clases de traducción, nos hemos propuesto la tarea de estudiar el uso del programa *Työporukka*, en la medida de lo posible, y analizar los efectos que pudiera tener en el aprendizaje. En este trabajo, presentamos las siguientes consideraciones preliminares de cara a nuestro futuro proyecto de investigación.

Primero, el uso del programa de conferencia electrónica no suplantaría las clases de enseñanza presencial, aunque la cantidad de ésta pueda variar, sino debería aportar algún valor añadido a aquellas clases. En este contexto, para asegurar el mejor resultado posible de la experiencia, debemos tomar buena

8 Citado por Hietala&al.

9 Para descripción más detallada del programa, véase http://www.kas.utu.fi/porukka4/

ASELE. Actas X (1999). TIMO TOIJALA. Las nuevas tecnologías y la traducción en l...

Centro Virtual Cervantes

nota de los resultados de las investigaciones que subrayan la motivación, se pronuncian a favor de la importancia de los incentivos compensatorios para los estudiantes y, en general, ponen de relieve los factores que influyen en el éxito de las conferencias electrónicas.

Segundo, el objetivo nuestro sería estudiar los efectos del uso de la tecnología, lo que queda después del uso de la informática, es decir, la adquisición del español lengua extranjera a través de un modelo de aprendizaje colaborativo y constructivo. Aquí tendríamos en cuenta, principalmente, los factores lingüísticos en la producción de los estudiantes y, por lo tanto, debemos establecer los parámetros de medición adecuados.

Tercero, aunque dedicamos las clases principalmente a la traducción pedagógica, o sea, el uso de la traducción como vía de aprendizaje, tampoco debemos olvidar los aspectos de la traducción profesional o interpretativa, ya que algunos de nuestros estudiantes se orientan a esa especialidad.

Cuarto, como todos estos fenómenos son difíciles de observar, sobre todo en su transcurso, aspiramos a que el uso de la informática nos facilite las herramientas necesarias para la observación, y el consecuente estudio y análisis, de dichos procesos. En el marco del programa de conferencia electrónica habría espacios de trabajo tanto para grupos pequeños como espacios compartidos por todos los integrantes del curso. De esta manera, sería nuestra objetivo que el ejercicio de traducción se transformase en una experiencia compartida por todo el curso, en vez de ser una tarea individual, o en el mejor de los casos, compartido entre el estudiante y el profesor.

Referencias bibliográficas

Beeby Lonsdale, A. (1996), "La traducción inversa" en A. Hurtado Albir (ed.) (1996), 57-78.

Berenguer, Laura (1996), "Didáctica de segundas lenguas en los estudios de traducción" en A. Hurtado Albir (ed.) (1996), 9-29.

Berge Zane, y Collins, M. (1996), "Facilitating Interaction in Computer Mediated Online Courses", FSU/AECT Distance Education Conference, Tallahassee, FL, June 1996. [http://star.ucc.nau.edu/~mauri/moderate/flcc.html]

Dillenbourg, P. y Schneider, D. (1995), "Collaborative learning and the Internet", ICCAI 95 article. [http://tecfa.unige.ch/tecfa/research/CMC/colla/ iccai95_1.html]

Eskola, J. (1995), "Essee, lukupiiri, luentopäiväkirja, arvioiva selostus – kokemuksia vaihtoehtoisista opiskelu- ja suoritusmuodoista" en Pentti Hakkarainen y Leena Lestinen (eds.) (1995), 75-89.

Félix Fernández, L. y E. Ortega Arjonilla (coords.) (1997) *Lecciones de teoría y práctica de la traducción*, Málaga, Universidad de Málaga.

Hakkarainen P. y L. Lestinen (eds.) (1995), *Kokeilemalla laatua opettamiseen, kokemuksia pedagogisista vaihtoehdoista korkeakoulutuksessa*, Institute for Educational Research, Jyväskylä.

ASELE. Actas X (1999). TIMO TOIJALA. Las nuevas tecnologías y la traducción en l...

Centro Virtual Cervantes

Hietala, P., P. Majaranta, T. Niemirepo, S. Ovaska, y J. Salonen (1997), *WWW-pohjainen ryhmäkommentointi yliopisto-opetuksen osana*, Tietojenkäsittelyopin laitos, Tampereen yliopisto, raportti B-1997-9.

Hiltz, S. R. y Turoff (1993), "Video Plus Virtual Classroom for Distance Education: Experience with Graduate Students", Invited Paper for Conference on Distance Education in DOD, National Defense University. [http://eies.njit. edu/~turoff/Papers/dised2.htm]

Hurtado Albir, A. (ed.) (1996), *La enseñanza de la traducción*, Col·lecció Estudis sobre la traducció, 3, Universitat Jaume I.

Ibero, J. (1997), "Por entre las rendijas de la traducción" en L. Félix Fernández, y E. Ortega Arjonilla (coords.) (1997) 111-119.

Jauhiainen, A. (ed.) (1997), *...sekä antaa siihen perustuvaa ylintä opetusta (Näkemyksiä ja kokemuksia korkeakoulupedagogiikan tavoitteista ja todellisuudesta*, Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:58.

Kuittinen, M. (1995), "Itsenäisen opiskelun mahdollisuudet korkeakouluopetuksessa" en Pentti Hakkarainen y Leena Lestinen (eds.) (1995), 61-73.

Lavault, E. (1985), *Fonctions de la traduction en didactique des langues Apprendre une langue en apprenant à traduire*, Collection "Traductologie", nº 2, Didier Érudition, Paris.

Lehtinen, E. (1997), "Tietotekniikka ja yliopisto-opetuksen kehittäminen", en A. Jauhiainen (ed.) (1997), 165-192.

Taalas, P. (1996), *Computers in Education – A Survey of Computer Use Among English Teachers in Vocational Schools and Commercial Colleges in Finland*, Reports from the Vocational Teacher Education College of Jyväskylä 14.

ASELE. Actas X (1999). TIMO TOIJALA. Las nuevas tecnologías y la traducción en l...

Centro Virtual Cervantes