

# Tecnología y enseñanza de la traducción: panorama investigador, enfoque humanístico<sup>1</sup>

JESÚS TORRES DEL REY  
*Universidad de Salamanca*

## 0. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este artículo es ofrecer una visión panorámica de la investigación en el binomio *nuevas tecnologías-enseñanza de la traducción*. El punto de vista que adoptaremos tendrá como eje y motivo principal tanto las líneas de investigación actuales y potenciales sobre el uso de las TIC<sup>2</sup> para la enseñanza de la traducción como el papel de dichos modos de investigación en una formación tecnológica y humanística para los traductores.

Según veremos, la traducción se ha hecho con un lugar relativamente importante en nuestra sociedad, así en el plano teórico como en el práctico, siendo uno de los *síntomas* y, a la vez, una de las *causas* más importantes de ello el auge y la consolidación de su investigación y de su enseñanza. Menos claro, sin embargo, resulta la manera en la que la tecnología influye en dicha sintomatología y causalidad, y las conforma en mayor o menor medida. Aunque el empleo de las TIC para la enseñanza y la profesión, por un lado, y la utilidad investigadora de aquéllas para la traducción, por el otro, son dos parcelas tratadas frecuentemente de forma separada —dada su amplitud—, resulta revelador explorar las presuposiciones y las intenciones subyacentes a ambos aspectos, de cuyas divergencias se puede aprender tanto, en nuestra opinión, como de sus puntos en común. Nuestro breve panorama, por lo tanto, tratará de situarse en las intersecciones discursivas entre estos elementos.

En primer lugar ofreceremos un breve resumen del estado de la cuestión de la investigación traductológica desde una perspectiva académica y disciplinar, lo que nos dará una idea de cuáles son las virtudes y defectos común y/o históricamente señalados de la misma y qué se espera actualmente de ella. Inmediatamente después analizaremos el lugar que las nuevas tecnologías y la didáctica de la traducción han venido a ocupar en dicho panorama, para adentrarnos posteriormente en las distintas formas de combinar todos estos componentes (tecnología, investigación, formación de traductores) de un modo que creemos útil tanto para los estudiosos como, sobre todo, para quienes participen como docentes o discentes en la enseñanza de la traducción y de las TIC para la traducción. En nuestras conclusiones, haremos balance de las cuestiones tratadas y propondremos una mayor apertura de las líneas investi-

gadoras y pedagógicas que se siguen en el ámbito de las nuevas tecnologías para la formación de traductores.

## 1. LA INVESTIGACIÓN EN TRADUCCIÓN Y SU RELACIÓN CON LA ENSEÑANZA Y LA TECNOLOGÍA

Como atestigua el II Simposio Internacional «Traducción, texto e interferencia. La investigación y la práctica profesional de la Traducción e Interpretación en los albores del siglo XXI» (Málaga, 22 a 24 de octubre de 2003), al igual que las monografías sobre investigación en traducción de las que este artículo forma parte, y como ya se puso de manifiesto en los congresos de Barcelona de 1998 (Beeby, Ensinger y Presas 2000) y Manchester en el año 2000 (Olohan 2000; Hermans 2002)<sup>3</sup>, la investigación en traducción ha logrado situarse en un lugar privilegiado dentro de la disciplina de los estudios de la traducción. Su enorme diversidad se resalta como síntoma de madurez y relevancia cultural<sup>4</sup> pero a menudo también de falta de homogeneidad e identidad teórica<sup>5</sup>. Con este panorama tan poco uniforme no es de extrañar la profunda (y a menudo nostálgica) recapitulación de los orígenes de la disciplina moderna de los estudios de traducción y de las pretensiones científicas de la misma (cf. «The 'Science' of Translation», Gentzler 1993: 43-73) que se está llevando a cabo actualmente:

¡Pobre Holmes! Intrigado por lo que otros pasaron por alto, reunió sus observaciones en un conjunto especulativo pero coherente, una visión lúcida y osada que plasmó en párrafos sobrios y disciplinados. La estructura edificada tenía muchas posibilidades. Surgía un objeto de estudio; un importantísimo grupo de investigadores ávidos, que estaban deseosos de ponerse manos a la obra. Todo lo que hacía falta era una orientación clara y una metodología sólida ... El artículo «The Name and Nature of Translation Studies» perfilaba una rama de las humanidades que combinaría observación y explicación, descripción y predicción, trabajo de campo y teoría. De forma sistemática, la disciplina clasificaría, catalogaría, documentaría y explicaría los fenómenos de la traducción. Quizás a la disciplina le faltara disciplina. Puede que resultara un campo demasiado rico. O que el clima cambiara. Sea como fuere, pese a que el estudio de la traducción recibió un enorme impulso gracias al proyecto disciplinar de Holmes, no logró avanzar por el calculado sendero de acumulación y progreso previsto. El tremendo auge de interés acerca de la traducción durante las últimas décadas ha traído consigo la proliferación de tipos y áreas de investigación. Los estudios de traducción se muestran en la actualidad mucho más variados y volátiles de lo que Holmes jamás hubiera imaginado. Incluso el nombre de la disciplina está mucho menos asentado de lo que nunca llegó a estarlo, puesto que se abarca desde el lenguaje de signos y la pragmática intercultural hasta todo tipo de negociación trans e intra cultural.

(Hermans 2002: 1)

Si hacemos brevemente un poco de historia de la investigación traductológica, nos encontramos en su «origen moderno» con la tradicional división de Holmes entre estudios «puros» (subdivididos en «teoría pura» y «descripción») y «aplicados». En esta última categoría se encontrarían tanto la formación de traductores como las «ayudas» para la traducción (Holmes 1994a)<sup>6</sup>. No es necesario recordar la subsiguient-

te cruzada de Toury y otros descriptivistas de la corriente de los *Translation Studies* contra cualquier enfoque que pretendiera ser prescriptivo en la elaboración de una *teoría de la traducción*, o la baja estima que demostraron por la rama aplicada de la traducción ante este mismo reto disciplinar (Torres del Rey 2002: 233-257)<sup>7</sup>. Esto no quiere decir que la formulación de leyes (predicciones y explicaciones) sobre la traducción fuera para estos autores independiente de sus aplicaciones prácticas. Muy al contrario, la descripción del fenómeno traductor se basa, precisamente, en la observación y descripción del producto, la función y el proceso de la traducción, si bien es cierto que concentrándose casi exclusivamente en el estudio de los textos literarios. Autores como Susan Bassnett y André Lefevere, con un lenguaje accesible, comenzaron a describir traducciones, funciones y efectos culturales producidos en y por aquéllas. Este enfoque investigador quizá se pudiera considerar el primero verdadera y «autonomamente» traductológico, si entendemos por ello el que toma en consideración factores propiamente traductores (frente, por ejemplo, a otros de orientación primordialmente lingüística) y elabora una metodología fácilmente aplicable por otros estudiosos y —por qué no— estudiantes de la disciplina.

Sin embargo, ni la didáctica de la traducción ni las ayudas a la misma parecían tener mucho que decir con respecto a la teoría «pura» ni, por extensión, a la investigación sobre la traducción. A pesar de la visión tan abierta y tolerante demostrada por el propio Holmes, la «rama aplicada» parecía requerir principios investigadores claramente diferenciados, de carácter puramente pragmático. Aunque el rechazo inicial por lo didáctico se disipó pronto (puesto que, por un lado, estos mismos autores eran académicos; y, por el otro, la formación de traductores acabó asimilando muchas de sus ideas), el protagonismo de lo literario y las continuas «batallas» contra el «paradigma lingüístico» (Torres del Rey 2002: 242-257) hicieron que a finales de la década de los noventa el enfoque culturalista se encontrara, al menos en apariencia, en la parcela diametralmente opuesta de las cada vez más preponderantes «ayudas tecnológicas»; unos útiles que, de ese modo, parecían aliarse con dos áreas tradicionalmente ajenas a aquél: las traducciones «pragmáticas» (no literarias) y las herramientas y conceptos lingüísticos. Volveremos a esto más adelante.

La investigación *empírica* recibió un impulso fundamental en los años noventa con los análisis procesuales y psicolingüísticos de *TAP* o protocolos de pensamiento en voz alta (Tirkkonen-Condit 1991; Tirkkonen-Condit 1997; Tirkkonen-Condit y Jääskeläinen 2000), con lo que producto, proceso y función parecen encontrar un *método* de análisis plausible y replicable, algo muy importante en la legitimación científica e investigadora de nuestra disciplina. Pero, fundamentalmente, se produce de manera gradual algo que, en nuestra opinión, es un síntoma de madurez de los estudios de traducción: la *convergencia*, por un lado, de las necesidades didácticas con las formas y líneas de investigación existentes, ya por adecuación de éstas a aquéllas, por asimilación de aquéllas a éstas o por una combinación de ambas; y la *coexistencia* razonablemente independiente de modelos de investigación «pura» (dedicados a describir fenómenos de traducción, crear paradigmas de pensamiento, metáforas, etc.) con enfoques fundamentalmente «aplicados». Desde nuestro punto de vista, esta si-

tuación trae aparejadas otras características importantísimas para el efectivo intercambio entre teoría y práctica, entre ciencia y técnica, y para la confluencia de un enfoque humanístico con otro tecnológico, y de la adquisición de procedimientos y reglas de ejecución de tareas con el fomento de una actitud creativa e inductiva. Uno de estos valiosísimos efectos es la variedad y heterogeneidad de teorías, enfoques y aplicaciones que surgen como consecuencia de la mayor tolerancia intelectual y el mayor alcance teórico-práctico de la traducción.

Pero, sobre todo, se percibe claramente que el sentido de la influencia entre la teoría y la práctica, o entre las descripciones y las necesidades de sus aplicaciones, no sólo se produce de aquéllas a éstas, sino a menudo al revés. Se trata de un paso adelante con respecto a la descripción de aplicaciones y práctica promovida por la escuela de los *Translation Studies*. En cierto modo, uno de los problemas de los paradigmas descriptivistas de las décadas pasadas, y de otras formas de investigación de carácter «cientifista» y de análisis lingüístico, consiste en no operar el sentido de análisis «inverso» que acabamos de mencionar, sobre todo cuando se pretende dar una visión general y derivar en propuestas teóricas globales. *No sólo* se trata de describir la ideología y las normas imperantes a partir de los rasgos textuales o transferenciales de la traducciones o de las estrategias propuestas en los paratextos. Tampoco el análisis de la práctica traductológica, de sus efectos y funciones se realiza desde una perspectiva teóricamente neutra. Es necesario, además, reconocer cómo la percepción de las necesidades de las aplicaciones —pedagógicas, tecnológicas— influye en las otras ramas de estudio (teoría, descripción) y condiciona la forma de análisis, los objetos de investigación, el enfoque, el proceso, el producto, etc. Queremos reivindicar así una perspectiva post-estructuralista en la teoría traductológica: los significados y las formas, en definitiva, nunca son estables y determinables para siempre, sino que están en continuo proceso y dependen de la interacción de los deseos de sus investigadores, de la sociedad y de la estructura de sus aplicaciones, algo que se exacerba con la introducción de las TIC y con paradigmas traductológicos como la localización (y, en general, las formas de traducción que se insertan dinámica e interactivamente en el proceso de creación, adaptación —cultural, hipertextual e informática—, desarrollo y globalización de productos, terminales y soportes informáticos).

¿Qué lugar se le reserva a las nuevas tecnologías dentro de la investigación y la enseñanza de la traducción? Por lo general, parecen presas, por una parte, de ciertas ideas fijas acerca de las limitaciones del procesamiento informático del lenguaje y, por el otro, del entusiasmo por las posibilidades que internet y las telecomunicaciones ofrecen. Podríamos referirnos a esta cualidad dual como los componentes «I» (informática) y «C» (comunicación) de las TIC, respectivamente. Así, en este último caso, se imponen las ideas «ciberculturales», que promueven la formación de una inteligencia colectiva por medio de redes de colaboración, listas de distribución y proyectos comunes en el ciberespacio<sup>8</sup>, así como las bondades —pero también las cautelas— de un acceso a la información y una capacidad de creación y publicación casi ilimitados. Uno de los problemas de esta concepción de la utilidad de la tecnología

radica en pensar que de este modo la investigación se libera por completo de intermediarios y se convierte en un canal transparente y democrático de las ideas. En realidad, sin embargo, la interpretación y el procesamiento de dichas ideas se ven fuertemente condicionadas por las formas de publicación existentes (tanto en concepto como en diseño) y por las herramientas de gestión y manipulación de la información. Otro de los errores consiste en considerar que las formas anteriores de desarrollo y difusión de la investigación ya no sirven o son «categóricamente» inferiores. Antes bien, dado que se sustentan en tecnologías distintas, con distintos presupuestos, posibilidades y limitaciones, producen efectos y exigen la participación de competencias diferentes en los seres humanos, con lo que también permitirán, fomentarán o dificultarán enfoques particulares.

En el primer caso (el componente «I»), sin embargo, mencionar la investigación con o por medio de las nuevas tecnologías parece a menudo sinónimo de hablar de corpora digitales, de estudios sobre la naturaleza de los textos traducidos por medio del procesamiento técnicamente preciso de datos estadísticos o, en el campo de la recuperación de la información multilingüe, del etiquetado gramatical, semántico o pragmático de términos, por poner los ejemplos más conocidos. Es decir, se relaciona el uso informático sencillamente con una mayor capacidad de comprobación de hipótesis previas, sin tener en cuenta la importante fase *humana* de *preparación* (elección de criterios de selección, pre-procesamiento de los datos, pero también determinación de las funciones que los programas informáticas llevarán a cabo), *interacción*, *interpretación* de los resultados y del proceso, y la posterior *puesta en contexto* de los mismos. En la segunda parte de este artículo proporcionaremos algunos ejemplos de la utilización cualitativa de las TIC en la investigación de cuestiones que trascienden las estadísticas o clasificatorias<sup>9</sup>.

## 2. LA INTERFAZ TECNOLÓGICA Y PROFESIONAL ENTRE LA INVESTIGACIÓN Y LA ENSEÑANZA

En los últimos años, ha alcanzado una gran popularidad en el campo de la traducción el concepto de *modelos de investigación*, que Chesterman define como «formas preliminares y pre-teóricas de representar el objeto de investigación». Estos modelos, que según Chesterman, no constituyen teorías por sí solos pero son parte fundamental de todo intento de llevarlas a cabo, son un importante constructo «intermedio» (menos abstracto que una teoría, pero más elaborado que la simple presentación de datos) que sirve como *ilustración* de (parte de) una teoría; o, en otra de sus acepciones típicas, un modelo es un *modo de construir* una teoría, de *comprobarla* o de *proporcionar nuevos datos* para su elaboración (Chesterman 2000: 15-16; cf. Pym 1998: 23-24). Ambos sentidos de la palabra constituyen una buena manera (no excesivamente abstracta) de iniciar a los estudiantes a la investigación.

Efectivamente, en los volúmenes anteriormente citados (Beeby, Ensinger y Presas 2000; Olohan 2000; Hermans 2002; también Hatim 2001) se insiste en la pertinencia de la investigación en la formación de traductores, no sólo para «captar» con-

tinuadores de la vertiente más académica de la traducción, sino sobre todo por las virtudes pedagógicas de una inmersión siquiera superficial en este aspecto de la disciplina. Además, la actual «popularización» de la investigación en traducción se produce al mismo tiempo que, por una parte, la vinculación cada vez mayor de ésta con su enseñanza y, por la otra, la creciente influencia de las nuevas tecnologías en ambos fenómenos. Cada vez más programas de enseñanza de la traducción incluyen en sus planes de estudio asignaturas relacionadas con metodología de investigación, como se puso de manifiesto en el diálogo mantenido por ilustres expertos como Andrew Chesterman, Allison Beeby, Harold Somers, Jude Inggs, Riitta Jääskeläinen, David Grossman y Christina Schäffner en la lista internacional de correo *EST-training*<sup>10</sup> entre los días 27 de febrero y 12 de marzo de 2003. Paralela y (quizá no tan) casualmente, la pregunta inicial, planteada por Miriam Schlesinger, también se refería al grado de implantación de las nuevas tecnologías en la enseñanza de la traducción. Ambas (la metodología investigadora y la tecnología) se pueden considerar nuevas y grandes preocupaciones docentes para nuestra disciplina, y, al mismo tiempo, sirven de piedra de toque acerca de la solidez y apertura de la disciplina a valores tanto humanísticos como profesionales.

La importancia de hacerse con una mentalidad inquisitiva, que no sólo sea capaz de resolver problemas claramente formulados por medio de técnicas preestablecidas, sino de descubrir los problemas, retos u «oportunidades» que se presentan cotidiana o extraordinariamente, y de acercarse a ellos desde perspectivas diversas para lograr soluciones originales y creativas es una cualidad que se resalta crecientemente en la sociedad actual y, en especial, en las «nuevas empresas» y en las áreas tecnológicas, que requieren constantes inyecciones de nuevas ideas por tres razones fundamentales: por un lado, con internet y la digitalización de la información el conocimiento se democratiza y está «universalmente» disponible, de modo que lo importante es encontrar nuevos usos para la misma, sobre todo si es de la forma más «óptima» (rentable y reaprovechable); en segundo lugar, porque tanto la información digitalizada como el software de manipulación de la misma es mucho más versátil y flexible que la tecnología precedente<sup>11</sup>, por lo que es posible hacer uso de la misma de formas novedosas; finalmente, porque, como se empieza a apuntar en distintos foros e instituciones, si no se insiste en una utilización inteligente de las herramientas tecnológicas, el resultado es a menudo contraproducente, por cuanto el traductor acaba olvidando la necesidad tanto de hacerse con el control y la comprensión del trabajo de la máquina como de mantener la propia exigencia de calidad profesional, y de fundir ambas<sup>12</sup>.

Este clima de innovación constante, tan propio de la «tecnocultura» actual ha llegado a la educación superior con acuerdos como el de Bolonia, en el que prima la movilidad y el intercambio, fundamentales para adquirir nuevas ideas y puntos de vista, y se ensalza la investigación como motor fundamental de desarrollo en un mundo con las características anteriormente señaladas y donde la información y el conocimiento se convierten en las materias primas de las economías nacionales y supranacionales. Hatim, por ejemplo, subraya la necesidad de un enfoque unificador

entre universidad y mundo profesional mediante el fomento de la «investigación-acción» o «investigación práctica», de modo que en lugar de diferenciar la investigación o *reflexión* teórica de otras actividades como enseñar, traducir o interpretar — que implican tomar *acción*— se propone la «reflexividad» como un punto de encuentro dialéctico entre la acción y la investigación:

Desde la perspectiva de la *investigación-acción* motivada por la práctica ... el profesional se puede ver como alguien involucrado profundamente en determinar dónde está el problema o el «rompecabezas». Dicho profesional/investigador podría considerarse alguien que posee no sólo conocimiento práctico sino también analítico, lo que permitiría identificar correctamente los problemas, proponer las soluciones apropiadas y explicarlas adecuadamente. Éstas nunca pueden ser definitivas, pero al menos el ciclo investigador práctica-reflexión-práctica se pondría en funcionamiento ... Nos estamos dando cuenta de que una actitud reflexiva ante las cuestiones prácticas que se les plantean a los traductores y a los profesores de traducción no puede sino promover la adopción de una sana distancia crítica del proceso y la acción que sucede «en tiempo real» ... la reflexividad [es] un proceso más dinámico en el que la teoría y la práctica se enriquecen mutuamente.

(Hatim 2001: 6-7)

### 3. LAS FORMAS DE INVESTIGACIÓN TECNOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN

A nuestro modo de ver, tanto la enseñanza como la investigación se verían muy beneficiadas de un enfoque *integral* que combine una visión *tecnológica* y a la vez *humanística* de la labor de traducción, enseñanza e investigación. Se trata, dicho de forma resumida, de comprender que estas actividades están y han estado siempre condicionadas y sustentadas por una forma tecnológica o «pre-tecnológica» (oralidad-escritura-impresión-electrónica, por poner los ejemplos básicos) pero que siempre tienen y han de tener como origen y fin de sí mismas al ser humano. Veamos los distintos aspectos que, en nuestra opinión, se deben tener en cuenta a la hora de introducir las TIC en una enseñanza y una investigación de la traducción que tomen en consideración motivaciones, efectos y causas complejas y que ofrezcan el dominio más amplio de las diferentes dimensiones de la tecnología. Podríamos resumir esta propuesta como la integración del estudio y la enseñanza *del/con/en/sobre* las nuevas tecnologías para la traducción:

a) *Tecnología como objeto de aprendizaje en sí:*

i. *Énfasis en el objeto práctico:* cuáles son las herramientas necesarias, qué procedimientos se han de aprender.

ii. *Énfasis en el método:* cómo conseguir que se aprenda de forma eficaz.

b) *Tecnología como instrumentos para el aprendizaje de la traducción.* Utilización de herramientas técnicas con el objetivo, primario o secundario, de enseñar y aprender a traducir y a reflexionar sobre la traducción.

c) *Tecnología como el entorno (en el) que han de traducir.* Se trata de tomar la tecnología no sólo como una serie de instrumentos sino como el sustrato físico e in-

telectual en el que se inserta —con reglas propias diferentes de las procedentes del paradigma quirográfico y tipográfico aún vigente (Ong 1982)— la actividad de la traducción; pero también como un entorno físico/virtual (y ante todo, lingüístico) que hay que traducir continuamente.

d) *Tecnología como objeto de estudio cultural*. Cuáles son los efectos teóricos y prácticos en la profesión, la didáctica, el lenguaje, el pensamiento, la traducción, etc.

El aspecto (a) consiste en enseñar y aprender las TIC como objetos con procedimientos técnicos y conceptuales determinados. Esta forma de estudio suele estar dirigida hacia el ejercicio profesional, en el caso de los enfoques más prácticos, o hacia la destilación teórica de los mecanismos fundamentales de funcionamiento de las herramientas en cuestión. Por lo general, se produce una combinación de ambos métodos, y dada la creciente disponibilidad de equipos informáticos y conexión a internet en las aulas y en los hogares, cada vez es más importante el componente de «uso real» de las aplicaciones.

Uno de los problemas fundamentales de este aspecto radica en la diferencia de *conocimientos previos* de los estudiantes, lo que obliga a dedicar grandes recursos a explicar y practicar conceptos y operaciones básicos que para algunos son una pérdida de tiempo. Hay varias soluciones parciales a este problema, además de convertir a los más avanzados en más o menos improvisados co-tutores: por un lado, como defendemos aquí, se puede conseguir una mayor motivación mostrando las herramientas en contexto, donde la cuestión que se plantea no sea únicamente cómo utilizarlas y manejarlas, sino qué significado tienen en su vida como traductores, en su aprendizaje continuo y en su concepción del lenguaje, la traducción y la tecnología en general, así como qué vinculación tienen con el ciclo de trabajo del traductor o de su empresa o proyecto. Por otro lado, dada la flexibilidad y multimodalidad (o *multimedialidad*) de las TIC, es posible proporcionar vías de incorporar sus deseos y significados —y sobre todo hacerlo en relación con las motivaciones más puramente traductoras— al aprendizaje tecnológico de forma interesante y divertida. Esto supone, por ejemplo, descubrir las posibilidades que las nuevas tecnologías ofrecen para dar con todo tipo de conocimiento disperso en múltiples formas en la red y que nos permiten aprender y profundizar sobre la materia en cuestión de forma asociativa, a la vez multimodal y abstracta (neuronal), pero también enciclopédica; traducir de una manera cooperativa y con el concurso de la inteligencia colectiva de compañeros de profesión, bancos de datos y algoritmos informáticos; hallar un punto de conexión entre saberes científicos y humanísticos bien internáuticamente bien en la propia configuración y funcionamiento de su software y hardware; experimentar el placer de construir o utilizar estructuras de bases de datos y reglas para su recuperación, manipulación e intercambio, así como de utilizar las distintas aplicaciones de un tipo u otro (procesadores de texto, herramientas de maquetación, gestión de proyectos, memorias de traducción, navegadores, etc.) de manera creativa; tener la posibilidad de realizar un seguimiento completo desde la gestación hasta la generación digital o analógica de los productos traducidos; poder acceder a grupos académicos profesionales o que compartan cualquier tipo de interés en común en un u otra parte del mun-

do y a cualquier hora; utilizar las TIC como un medio de expresión «avanzado» y de enseñanza-aprendizaje-investigación continuados por medio de sus múltiples formas; y muchas otras formas de placer estético e intelectual que experimentamos quienes tratamos de sacarle el máximo partido a las TIC para el ejercicio de la traducción.

Otro de los debates fundamentales en este campo gira en torno al dilema entre enseñar la tecnología a partir de las herramientas en sí o, dada la constante evolución y la obsolescencia del software, abstraer las características básicas de cada tipo de tecnología (traducción asistida, concordancias, traducción automática, gestión terminológica, etc.) y utilizar cada herramienta —por lo general— propietaria como ejemplo práctico de su tipo. Existe un enfoque alternativo que permite un acercamiento a la tecnología a partir tanto de las tareas complejas que habrán de realizar como de la destilación de los conceptos informáticos generales y las cuestiones técnicas básicas. Por ejemplo, el conocimiento no exhaustivo de la creación de una página web (HTML, editores WYSIWYG, etc.) permitiría inducir cuestiones tales como la estructura de los lenguajes informáticos, o la composición y la utilidad de nuevos metalenguajes (XML, y, por extensión, estándares tan importantes para la traducción como TMX), los sistemas de organización de los ordenadores actuales en directorios y archivos, la distinción funcional entre distintos elementos multimedia y textuales, la separación de códigos operativos y cadenas traducibles, contenido y presentación. Una introducción básica (y quizá «camuflada» en otro tipo de tarea o unidad didáctica) al funcionamiento de bases de datos, o de profundización en el uso de los procesadores de texto, podría dar múltiples pistas sobre formas de procesamiento informático extensibles a otros tipos de aplicaciones o situaciones. Por otra parte, la utilización inteligente de los sistemas de ayuda y las búsquedas en la web, de manera más general, fomentan una capacidad de autonomía y autoaprendizaje inductivo que permite afrontar cualquier programa, utilidad o espacio tecnológico nuevo desde el análisis de los objetivos del mismo, las aplicaciones y funcionalidades existentes, y el valor, significado y las posibilidades técnicas y creativas resultantes del nuevo sistema.

El aspecto (b) se refiere al uso de las TIC para enseñar y aprender a traducir. Posiblemente, los instrumentos más conocidos en este campo sean los entornos virtuales, que basan gran parte de su ideología en los enfoque constructivistas<sup>13</sup> y que tienen como conceptos clave el aprendizaje continuo, el compromiso personal con la propia educación pero también la colaboración y el trabajo en grupo, y una idea del docente como un guía experto y de los materiales de trabajo como ayudas y acicates para el aprendizaje personal (*cf.* Barnette 2000). En la traducción, sobre todo mediante el uso del hipertexto, se puede promover una visión de la misma como un esfuerzo cooperativo, la «anoriginalidad» (en terminología postestructuralista) de todo texto, y la creatividad inherente a cualquier transformación.

Pero este componente educativo de las TIC no sólo consiste en la provisión del entorno de aprendizaje. Utilizar la tecnología para aprender a traducir y acerca de la traducción, como señalábamos antes, también supone, por un lado, aprovechar su capacidad de procesamiento para probar y comprobar determinadas hipótesis

traductológicas, y, por el otro, hacer uso de los conocimientos y necesidades de traducción para la elaboración de corpora y funciones informáticos útiles para aquélla. Asimismo, es útil comparar el proceso, producto y función típicos de la traducción «tradicional» con los promovidos por la tecnología digital. Como señala Dorothy Kenny brillantemente, vinculando este aspecto con el anterior y los siguientes:

Las memorias de traducción se pueden usar durante los estudios universitarios de traducción para mucho más que enseñar cómo manejar un programa informático específico. Las memorias proporcionan información valiosísima acerca de la propia traducción. Su utilización puede contribuir a que los estudiantes presten atención a características intra e inter textuales, algo que sin duda sería un logro en toda formación de traductores. Al usar este tipo de tecnología, se dan cuenta de que la capacidad de análisis e interpretación de los textos que tienen los ordenadores deja mucho que desear en lo que respecta a la flexibilidad y el sentido común que los seres humanos emplean para esta misma tarea. Al introducir las herramientas de Traducción Asistida por Ordenador (TAO) como parte de nuestra enseñanza en las universidades no sólo estamos transmitiendo una serie de destrezas prácticas que permitirá a los titulados conseguir un trabajo. También estamos creando un entorno en el que es posible llevar a cabo investigación básica y aplicada en campos como la didáctica de la traducción, la terminografía, la evaluación de programas de TAO, la interacción hombre-máquina y el análisis y la redacción y presentación de textos. Más importante aún: si las herramientas de TAO que acomodemos a nuestra labor pedagógica llegan a modificar la naturaleza del trabajo al que se aplican (y hay indicios de que esto puede ser así), entonces es importante tener en cuenta que nuestra tarea no se limita a buscar la manera de enseñar a los estudiantes cómo utilizarlas sino que debemos investigar de qué maneras pueden cambiar la labor del traductor.

(Kenny 1999: 66, 75, 77, 78)

El aspecto (c) quizá sea el más completo, puesto que se refiere a la inmersión del estudiante en la *lógica* y la *mecánica* del procesamiento digital de los textos, las formas de su distribución, e incluso de mantenerse en conexión virtual donde y con quien le interesa, y de crearse una «imagen internáutica y electrónica en general». Requiere una alfabetización funcional e intelectual sobre la naturaleza y las posibilidades de la información y el conocimiento en forma digital más que un simple dominio de útiles. Para ello, es preciso, como propone Kiraly (2000a: 130ss), trabajar desde el principio en el «modo práctico y tecnológico» en el que lo harán en su vida profesional. A ello puede contribuir la idea de que no sólo realizarán su tarea en dicho sustrato, sino que habrán de traducir el mismo utilizando tanto sus destrezas y el conocimiento de las normas de traducción «tradicional» como los protocolos y habilidades propios del nuevo entorno tecnológico.

Kenny (1999: 77) afirma que uno de los beneficios del uso de las memorias de traducción consiste en que pueden hacer que los estudiantes reflexionen sobre la naturaleza precisa del texto electrónico. Al observar a sus alumnos, Kenny se dio cuenta de que la mayor parte de los errores de segmentación del texto de partida con los que aquéllos se encontraban al utilizar los programas basados en memorias de traducción se debía a la inclusión innecesaria de saltos de línea y de párrafo a los que al principio los estudiantes no les daban ninguna importancia porque de hecho no suponen ningún problema a la hora de leer ese mismo tex-

to impreso. Mediante el uso de la tecnología los estudiantes se dan cuenta de que los ordenadores son incapaces de emplear la inteligencia o el sentido común de igual forma como lo haría una persona. Aprenden que tienen que facilitarle las cosas al ordenador mediante técnicas como el correcto etiquetado del texto, lenguajes controlados, [selección de codificación de caracteres] y búsquedas cuidadosamente formuladas.

(Bowker 2002: 16-17)

Finalmente, el último de los aspectos (d) requiere un análisis más filosófico, que, sin embargo, puede resultar no sólo interesante e instructivo sino útil para los estudiantes a la hora de negociar su papel cultural y profesional. Una forma de alcanzar este conocimiento de manera práctica podría ser mediante encuestas (virtuales o presenciales) a profesionales de distintos sectores de la traducción, en las que se planteen cuestiones referidas a los hábitos de trabajo que la tecnología permite o impone. Además de la lectura de literatura especializada en este tema, la propia utilización de las herramientas podría aportar datos o indicios valiosísimos acerca de los cambios promovidos por las TIC. En general, estamos ante lo que en pedagogía se denomina «consciousness raising», o sensibilización, hacer reflexionar a los estudiantes, despertar su con(s)cienza.

#### 4. CONCLUSIONES

Según Chesterman, los modelos investigadores más fructíferos en traducción son los causales, esto es, aquellos que buscan —y giran en torno a— causas y efectos (Chesterman 2000). Son los que acomodan todo tipo de hipótesis, incluidas fundamentalmente las explicativas y las predicciones. En su *Memos of Translation* (Chesterman 1997) señala además que toda ciencia y toda disciplina académica deben avanzar siguiendo las célebres leyes popperianas, es decir, mediante el ciclo *problema-hipótesis teórica-corrección de errores-nuevo problema*. De acuerdo con las definiciones tradicionales, por lo tanto, quien hace ciencia utiliza por lo general un método hipotético-deductivo y su motivación es teleológica (busca la verdad última, o al menos una verdad sostenible), mientras que quien usa y fabrica la tecnología se mueve por razones pragmáticas y busca la acumulación del progreso en la vida real (Quintanilla 1988: 109). De ahí que en el campo de la traducción (al menos donde las aspiraciones científicas son obvias) se considere la tecnología bien como un instrumento (comprobación de la objetividad de datos y medición de los mismos) o un canal transparente (telecomunicaciones, internet) al servicio de la ciencia bien como un modelo parcial, pragmático y pre-científico (no es verdadero o falso, sólo funcional) de la realidad. El célebre historiador de la tecnología Cardwell critica el enfoque popperiano por cuanto ignora la trascendencia de la tecnología para la vida y la ciencia:

La filosofía de la ciencia sigue estando dominada hoy día por dos escuelas: una relacionada con Sir Karl Popper, y la otra, con el profesor Thomas S. Kuhn. Popper rechaza el método inductivo baconiano; acepta, en su lugar, el sistema hipotético deductivo e insiste en que las teorías científicas válidas son, en principio falsables ... Es difícil ver cómo la filosofía

popperiana de la ciencia puede aplicarse a la tecnología, donde no se plantea la cuestión de la falsabilidad y donde el criterio de validez es pragmático.

(Cardwell 1996: 471)

Sin embargo, como creemos haber insinuado, y como señala la tradición de la investigación cualitativa, en palabras del mismo Chesterman (Williams y Chesterman 2002: 64-65), es posible investigar para enriquecer nuestra comprensión de lo posible, para establecer modelos que nos permita interpretar la realidad y los presupuestos tácitos sobre la naturaleza de las personas, la máquina y el trabajo humano; se trata, en definitiva, de llegar de forma tanto inductiva como deductiva a nuevas teorías, reconociendo la influencia de la ideología y, en nuestro caso también, de la tecnología circundante. Aplicando una definición de la investigación cualitativa a nuestro símil teoría/ideología-tecnología, «el resultado a menudo consiste en la elaboración, descripción y articulación operativa de formas teóricas. Éstas son los productos del proceso de investigación más que los medios, y también los instrumentos utilizados para llevarlo a cabo» (Morse 1994: 1). En este sentido, ni la teoría ni la tecnología se consideran una estructura que guíe de forma determinista la investigación, sino que el objetivo principal de ésta es construir aquéllas, elaborar modelos teórico-prácticos y tecnológicos (siquiera mentalmente) que nos permitan hacer avanzar el conocimiento de manera cualitativa.

Los modelos (teóricos o tecnológicos), en definitiva, son importantes en la enseñanza y la iniciación a la investigación porque facilitan el acceso a una dimensión nueva del saber (abstracto y organizado), siempre y cuando no se fijen de forma excesivamente dogmática las teorías subyacentes. En nuestra experiencia docente y discente, si se consiguen construir se puede producir lo mismo que cuando se asimila, por ejemplo, un enfoque funcionalista en la traducción por primera vez: es un modelo fácilmente entendible, proporciona una nueva estructura de comprensión de la realidad y una herramienta de comprobación de su validez científica. Se trata, en nuestra opinión, de un modelo de gran poder pedagógico, por lo que es importante mostrar su relatividad.

Si volvemos a dirigir nuestro pensamiento a los cuatro aspectos de la enseñanza de las TIC en la traducción, vemos que la investigación también se beneficiaría de dichas pautas: las nuevas tecnologías sirven para investigarse a sí mismas, así como para estudiar y analizar los modelos traductológicos existentes y posibles; proporcionan el entorno de investigación; y son un objeto de estudio cultural y filosófico que abarca cuestiones lingüísticas, cognitivas y semióticas, entre otras. Es más, si como se insiste en el giro «humanístico» de la ciencia y la tecnología (del que Heidegger es un insigne exponente), la causalidad no sólo supone la consideración lineal de causas y efectos, sino que comprende las cuatro causas aristotélicas (*cf.* Pym 1998: 157), es decir, causa *material* (¿de qué está hecho?), *final* (¿cuál es su objetivo?), *formal* (¿qué es?) y *eficiente* (¿qué o quién lo hizo?), entonces es evidente que la tecnología se convierte en un aspecto crucial en todo pensamiento y aprendizaje de cuestiones relativas a la comunicación y los signos lingüísticos.

Como mencionábamos al principio de este artículo, además, las TIC modifican los componentes de investigación de la traducción: proceso, producto y función. Por ejemplo, podríamos entender que la virtualización, «desagregación», hipertextualización e hipermediación, interconexión reticular, automatización, internacionalización y globalización, tabulación, fragmentación o atomización digital, clasificación termino— o fraseológica, el reciclaje, reaprovechamiento o la dispersión de los límites de las unidades textuales y autoriales descomponen y solapan las definiciones y las implicaciones clásicas de los componentes tradicionales de la traducción: en algunos casos, lo que no era más que un producto final se convierte en una función instrumental de la capacidad de procesamiento y relación de los sistemas informáticos (un producto no ha de ser «definitivo» sino «productivo», reciclable, relacionable, compatible, integrable, reutilizable), mientras que en otros, el proceso traslativo (documental, lingüístico, transferencia, analítico, inconsciente, etc.) se transforma en un fin y un producto funcional en sí mismo.

De este modo creemos haber contestado a gran parte de las cuestiones que se han ido planteando desde el principio: la importancia de partir de las «aplicaciones» y sus necesidades, sin descuidar el hecho de que tales «necesidades» tienen su origen en una teoría o una visión de cómo es o debe ser la realidad. Lo mismo ocurre con la tecnología, por mucho que los defensores de un enfoque puramente práctico pretendan que consideremos éste el único válido (y por lo tanto no seamos conscientes de la ideología y la lógica y mecánica subyacentes). Por otra parte, si es cierto que el uso de modelos teóricos y tecnológicos es útil para la enseñanza y la investigación en traducción, entonces la diversidad teórica sólo puede contribuir a una mayor implicación de los estudiantes y estudiosos por cuanto se ofrece no sólo un mayor número de perspectivas sino una posibilidad mayor de encontrar un enfoque afín a las motivaciones propias y a los conocimientos previos. Asimismo, la tecnología será capaz de hallar más áreas de aplicación e incluso modelos para sí misma.

En definitiva, creemos que los escrúpulos científicos de Hermans con respecto a la heterogeneidad teórica de la traducción y de Chesterman frente a los modelos no causales pueden superarse, en el caso de la traducción y la tecnología, si pensamos que una disciplina alcanza su madurez teórica e investigadora no tanto cuando dispone de un núcleo uniforme de ideas, que, además, sean capaces de explicar y predecir la mayor parte de los fenómenos que la componen. Antes bien, como el arte<sup>14</sup>, podríamos considerar que la tecnología (que comparte etimología con aquél) y la ciencia alcanzan su plenitud cuando son capaces de autocrítica y reflexividad. Hermans se dio cuenta de ello en el volumen sobre investigación del que es editor:

Lo que todos los colaboradores [del volumen sobre investigación] tienen en común es un componente fuertemente auto-reflexivo. Este acto de introspección tiene como objeto final tanto la especulación acerca de la metodología empleada como el análisis más político de la posición institucional de la investigación y la disciplina académica, pero también se adentran en la epistemología de la representación. Todos los ensayos son conscientes también de su voluntad de capturar lo infotografiable: presupuestos y motivaciones, relaciones y agencia, fuerzas sociales e intelectuales, que eluden la mirada directa y por lo tanto deben inferirse.

Se tiene muy en cuenta este proceso de triangulación y sus condicionantes, las formas de presentar los hallazgos y las interpretaciones, y la naturaleza construida del edificio resultante. Conocen, asimismo, las limitaciones de los modelos y de los marcos en los que se inserta la investigación. Todo paradigma tiene su punto muerto y oculta tanto como revela. Unos estudios de traducción que quieran ser verdaderamente internacionales y multilingües se opondrán al dominio de un único lenguaje disciplinar. Así, ganarán en profundidad y diversidad, y, por lo tanto, en vigor intelectual. Será una disciplina comprometida no sólo con la traducción como objeto sino con el acto de traducir. Se traducirá a sí misma, deliberadamente, apasionadamente.

Hermans 2002: 1-2, 7)

## BIBLIOGRAFÍA

- AREA, Manuel; GARCÍA-VALCÁRCEL MUÑOZ-REPISO, Ana (2001) «Los materiales didácticos en la era digital. Del texto impreso a la web inteligente». En: AREA, Manuel. *Educación en la sociedad de la información*. Bilbao: Desclée de Brower, págs. 409-441.
- BARNETTE, Ron (2000) «Teaching Philosophy in Cyberspace». En: BYNUM, Terrell Ward; MOOR, James H. *The Digital Phoenix. How Computers are Changing Philosophy*. Edición revisada. Oxford: Blackwell, págs. 323-332.
- BEEBY, Allison; ENSINGER, Doris; PRESAS, Marisa (eds.) (2000) *Investigating Translation: Selected papers from the 4th International Congress on Translation* (Barcelona, 1998). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- BOWKER, Lynne (2002) *Computer-Aided Translation Technology: A Practical Introduction*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- BREA, José Luis (2002) *La era postmedia: Acción comunicativa, prácticas (post)artísticas y dispositivos neomediales*. Salamanca: CASA (Centro de Arte de Salamanca).
- CARDWELL, Donald (1996[1994]) *Historia de la tecnología*. Trad.: desconocido. Madrid: Alianza Editorial.
- CHESTERMAN, Andrew (1997) *Memes of Translation: The Spread of Ideas in Translation Theory*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- CHESTERMAN, Andrew (2000) «A Causal Model for Translation Studies». En: OLOHAN, Maeve. *Intercultural Faultlines*, págs. 15-27.
- CHESTERMAN, Andrew (2002) «Reseña bibliográfica de: HATIM, Basil. *Teaching and Researching Translation*; Jeremy MUNDAY. *Introducing Translation Studies. Theories and Applications*». *The Translator*, 8 (1), págs. 129-133.
- CHESTERMAN, Andrew; WAGNER, Emma (2002) *Can Theory Help Translators?: A Dialogue Between the Ivory Tower and the Wordface*. Manchester: St Jerome.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (eds.) (1994) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- GARCÍA PEÑALVO, Francisco José; GARCÍA CARRASCO, Joaquín (2001) «Los espacios virtuales educativos en el ámbito de Internet: un refuerzo a la formación tradicional». *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 3. Disponible en [http://www3.usal.es/teoriaeducacion/rev\\_numero\\_03/n3\\_art\\_garcia-garcia.htm](http://www3.usal.es/teoriaeducacion/rev_numero_03/n3_art_garcia-garcia.htm).
- GARCÍA, Joaquín; FERRER, Ferrán; MONPÓ, Rafael; NAYA, Luis M. (1999) «Espacios virtuales universitarios». *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 1. Disponible en [http://www3.usal.es/teoriaeducacion/rev\\_numero\\_01/articulo1.html](http://www3.usal.es/teoriaeducacion/rev_numero_01/articulo1.html).

- GENTZLER, Edwin (1993) *Contemporary Translation Theories*. Londres y Nueva York: Routledge.
- HATIM, Basil (2001) *Teaching and Researching Translation*. Harlow: Pearson Education.
- HEIDEGGER, Martin (1994[1953]) «La pregunta por la técnica». Conferencias y artículos. Barcelona: Ediciones del Serbal, págs. 9-37. Disponible en [http://personales.ciudad.com.ar/M\\_Heidegger/tecnica.htm](http://personales.ciudad.com.ar/M_Heidegger/tecnica.htm).
- HERMANS, Theo (ed.) (1985) *The Manipulation of Literature: Studies in Literary Translation*. Londres y Sydney: Croom Helm.
- HERMANS, Theo (ed.) (2002) *Crosscultural Transgression: Research Models in Translation Studies II. Historical and Ideological Issues*. Manchester: St Jerome.
- HOLMES, James S. (1994a) «The Name and Nature of Translation Studies». *Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies*. Amsterdam/Atlanta: Rodopi, págs. 67-80.
- Holmes, James S. (1994b) «Translation Theory, Translation Theories, Translation Studies, and the Translator». *Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies*. Amsterdam/Atlanta: Rodopi, págs. 93-98.
- KELLE, Udo (ed.) (1995) *Computer-Aided Qualitative Data Analysis: Theory, Methods and Practice*. Londres: SAGE.
- KENNY, Dorothy (1999) «CAT Tools in an Academic Environment: What Are They Good For?». *Target*, 11 (1), págs. 65-82.
- KIRALY, Donald C. (2000a) *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St Jerome.
- LAVIOSA, Sara (ed.) (1998) *The Corpus-Based Approach: A New Paradigm in Translation Studies*. Monográfico de: *Meta*, 43 (4).
- LEUVEN-ZWART, Kitty M. van; NAAIJKENS, Ton (eds.) (1991) *Translation Studies: the State of the Art*. Amsterdam: Rodopi.
- MORSE, Janice M. (ed.) (1994) *Critical Issues in Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- MUNDAY, Jeremy (2001) *Introducing Translation Studies: Theories and Applications*. Londres y Nueva York: Routledge.
- NEUBERT, Albrecht (2000) «Theory and Practice of Translation Studies Revisited. 25 Years of Translator Training in Europe». En: BEEBY, Allison; ENSINGER, Doris; PRESAS, Marisa. *Investigating Translation*, págs. 13-26.
- NEUNZIG, Wilhelm (2000) «The Computer in Empirical Studies for the Didactics of Translation». En: Beeby, Allison; Ensinger, Doris; Presas, Marisa. *Investigating Translation*, pág. 91-98.
- OLOHAN, Maeve (ed.) (2000) *Intercultural Faultlines: Research Models in Translation Studies I. Textual and Cognitive Aspects*. Manchester: St Jerome.
- ONG, Walter J. (1982) *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. Londres: Routledge.
- PYM, Anthony (1998) *Method in Translation History*. Manchester: St Jerome.
- QUINTANILLA, Miguel Ángel (1988) *Tecnología: un enfoque filosófico*. Madrid: Fundesco.
- ROMERO PÉREZ, Clara (2001) «El constructivismo cibernético como metateoría educativa: aportaciones al estudio y regulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje». *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 3. Disponible en [http://www3.usal.es/teoriaeducacion/rev\\_numero\\_03/n3\\_art\\_romero.htm](http://www3.usal.es/teoriaeducacion/rev_numero_03/n3_art_romero.htm).
- SNELL-HORNBY (1991) «Translation Studies — Art, Science or Utopia?». En: LEUVEN-ZWART, Kitty M. van; NAAIJKENS, Ton. *Translation Studies: The State of the Art*, págs. 13-23.

- TIRKKONEN-CONDIT, Sonja (ed.) (1991) *Empirical Research in Translation and Intercultural Studies*. Tubinga: Gunter Narr.
- TIRKKONEN-CONDIT, Sonja; JÄÄSKELÄINEN, Riitta (eds.) (2000) *Tapping and Mapping the Processes of Translation and Interpreting: Outlooks on Empirical Research*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- TIRKKONEN-CONDIT, Sonja; LAFFLING, John (eds.) (1996) *Recent Trends in Empirical Translation Research*, vol. 28. Joensuu: Joensuu University.
- TORRES DEL REY, Jesús (2002) «Encuentros y desencuentros posmodernos con la didáctica de la traducción: lenguaje, cultura, poder y pedagogía». En: ÁLVAREZ, Román (ed.) *Cartografías de la traducción*. Salamanca: Almar, págs. 233-278.
- TOURY, Gideon (1991) «What Are Translation Studies into Translation Likely to Yield Apart From Isolated Descriptions». En: LEUVEN-ZWART, Kitty M. van; NAAIJKENS, Ton. *Translation Studies: The State of the Art*, págs. 179-192.
- VAQUERO SÁNCHEZ, Antonio (1998) «Las TIC para la enseñanza, la formación y el aprendizaje». *Novática* (132). Disponible en <http://www.ati.es/novatica/1998/132/anvaq132.html>.
- WILLIAMS, Jenny; CHESTERMAN, Andrew (2002) *The Map: A Beginner's Guide to Doing Research in Translation Studies*. Manchester: St Jerome.

## NOTAS

1 Todas las citas, a excepción de Donald Cardwell (1996), han sido traducidas por el autor de este artículo.

2 Tecnologías de la Información y la Comunicación.

3 Se ha celebrado una nueva edición de dicho encuentro en el verano de 2003, en Londres. Véase <http://www2.umist.ac.uk/ctis/trss/>.

4 «Estos dos libros (2001)» Hatim 2001 y 2001" Munday 2001) constituyen una nueva prueba de que los estudios de traducción se están estableciendo progresivamente como una (inter)disciplina académica que no sólo requiere fuentes secundarias (los resultados de investigación de otras personas) sino también fuentes terciarias (los comentarios escritos acerca de la investigación de otras personas), e incluso fuentes cuaternarias como reseñas bibliográficas» (2002" Chesterman 2002: 129).

5 «[Q]uiero dejar claro que los últimos veinticinco años no nos han conducido a una teoría general de la traducción. Con todo, han sido años enriquecedores en lo que respecta a nuestro conocimiento específico de los diversos aspectos de los que se compone la traducción, incluido cómo enseñarla en la universidad. Quizá los próximos veinticinco años consigan finalmente acercar los estudios de traducción a un estatus académico y al rigor científico que exige una teoría general ... el creciente papel que la traducción y la interpretación están desempeñando en el mundo requerirá que nuestra investigación y nuestra enseñanza se asienten en unas formas de estudio disciplinar y de práctica cada vez más estables. Como nos hemos cansado de ver, la teoría sin la práctica resulta vacua, pero, igualmente, *la práctica sin teoría se queda ciega*. La aldea global en la que se está convirtiendo el mundo, en una era de autopistas de la información cada vez más rápidas, ya no puede permitirse traductores de categoría inferior a los otros oficios que administran nuestras posibilidades de vida» (2000" Neubert 2000: 26. Énfasis en el original).

6 Véanse también los esquemas dibujados en Snell-Hornby (1991:16) y Toury (1991: 181, 184, 185 y 191).

7 Toury prefería denominar a la rama aplicada «extensiones» porque, según él, sus objetos de interés tenían al menos un pie fuera del dominio de los estudios de traducción propia-

mente dichos (1991" Toury 1991: 187 n6). Por su parte, Hermans, en su clásico *The Manipulation of Literature* señalaba que la tradicional inclinación de los estudiosos de la traducción hacia las consideraciones aplicadas (didácticas o evaluadoras, por ejemplo) había impedido una investigación rigurosamente descriptivista (1985" Hermans 1985: 17).

8 En España, son dignos de alabanza la lista de distribución *Traducción en España*, alojada desde octubre de 1998 en Rediris (<http://www.rediris.es/list/info/traducccion.es.html>), y moderada por Alberto Ballesteros; y uno de sus «vástagos» más importantes, la revista en internet *La Linterna del traductor* (<http://traducccion.rediris.es>), dirigida durante la mayor parte de su existencia por Fernando Vidal Carballido, Blanca Rodríguez, Sergi Álvarez Vidal y Ester Cabral, y cuyo primer número se publicó en mayo de 2002.

9 Como subrayaremos más adelante, en absoluto estamos despreciando el uso de corpora como herramienta investigadora, sino que alertamos, precisamente, de la visión excesivamente simplista que a menudo se tiene del mismo.

10 Véase un resumen en <http://groups.yahoo.com/group/EST-training/message/343>. Se requiere suscripción al servicio *Grupos Yahoo!* para acceder al mismo.

11 No se debe tomar esta afirmación cualitativamente. Una mayor flexibilidad no implica automáticamente mejores resultados, ni, menos aún, mejores en todos y cualquiera de los sentidos posibles.

12 Como señalaba Charles Copeland, miembro del Servicio de Traducción de la Comisión Europea: «La cuestión es: ¿por qué no estamos produciendo más? ... Es, de verdad, bastante paradójico. En mi caso, sé que la informatización me ha facilitado mucho el trabajo ... Mi teoría es que los ordenadores han vuelto a muchos traductores (pero en absoluto a todos) más torpes en lugar de más ingeniosos ... El traductor era el responsable del contenido [antiguamente]; el secretario, de la presentación. Por alguna razón extraña se decidió que este método de trabajo debería echarse por la borda con la llegada del PC. El resultado es el paradigma del nuevo traductor: el operario 'de sobremesa', un aprendiz de todo y maestro de nada que se pasa gran parte del día haciendo el mismo trabajo que podría hacer un secretario competente igual de bien por menos dinero» (y Wagner 2002" Chesterman y Wagner 2002: 110).

13 Véase, por ejemplo, Ferrer, Monpó y Naya 1999" García, Ferrer, Monpó y Naya (1999); Peñalvo y García Carrasco 2001" García Peñalvo y García Carrasco (2001); Sánchez 1998" Vaquero Sánchez (1998); Kiraly (2000); Pérez 2001" Romero Pérez (2001).

14 «Suele decirse que el ordenador es, simplemente, 'una herramienta', que puede utilizarse exactamente igual que cualquier otra. Naturalmente, esto es un simplonería, y prueba del equívoco al que conduce es lo que podríamos llamar pixel art —y traducir por acquarelismo electrónico. Quien usa el ordenador como si fuera un pincel puede llegar a este tipo de aberraciones (pintar un retrato puntillista 'coloreando' pixel a pixel. La verdadera herramienta mediante la que se ha producido todo lo que llamamos arte en el siglo XX se llama: autocrítica inmanente. Sólo aquellos lenguajes, o dominios de producción significante, en los que se procede a una exploración crítica de sus propios límites —contribuyen producciones— que legítimamente debemos considerar 'arte'. Y, si acaso, podría pretenderse que el pixel art explora los límites del lenguaje acquarelístico —pero nunca los propios (de los que, por cierto y que yo sepa, carece). Luego no considerarlo seriamente» (2002" Brea 2002: 13).

