



DeepL y su potencial para el desarrollo de la capacidad de análisis crítico en la clase de traducción inversa

DeepL and its potentiality for the development of critical analysis skills in the L1-L2 translation class

SILVIA ROISS FRÖSTL

Universidad de Salamanca. Dpto. de Traducción e Interpretación, calle Francisco de Vitoria, 6-16, 37008 Salamanca.

Dirección de correo electrónico: roiss@usal.es /

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6328-9866>

PETRA ZIMMERMANN GONZÁLEZ

Universidad de Salamanca. Dpto. de Traducción e Interpretación, calle Francisco de Vitoria, 6-16, 37008 Salamanca.

Dirección de correo electrónico: pezet@usal.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6115-2636>

Recibido: 27/2/2019. Aceptado: 12/6/2019.

Cómo citar: Roiss, Silvia y Petra Zimmermann González, «DeepL y su potencial para el desarrollo de la capacidad de análisis crítico en la clase de traducción inversa», *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 22 (2020): 363-382.

DOI: <https://doi.org/10.24197/her.22.2020.363-382>

Resumen: En nuestras clases de traducción inversa hemos observado que los alumnos poco experimentados confían de manera casi ciega en el traductor automático DeepL, alentados por el lema de la propia empresa, que lo define como «el mejor traductor del mundo». Nos hemos propuesto corregir el uso indiscriminado del programa y promover un aprendizaje que se centre en dos objetivos: (1) Que el alumno valore la competencia traductora humana por encima del potencial de DeepL. (2) Que el alumno tome consciencia de la necesidad de una serie de actuaciones para asegurar el uso seguro del traductor automático. A este efecto, organizamos los ejercicios en tres fases: a) fase de activación: partimos de traducciones fallidas, ofrecidas por el programa, enfocadas a reforzar la autoestima del estudiante; b) fase de profundización: con la ayuda de un catálogo de preguntas concisas, intentamos sensibilizarle para las prestaciones ofrecidas por el programa; y c) fase de consolidación: se organiza el saber adquirido en las fases anteriores.

Palabras clave: Traductor automático DeepL, traducción inversa español-alemán, didáctica.

Abstract: In our translation classes (Spanish into German) we have observed that students with little experience rely almost blindly on the automatic translator DeepL, encouraged by the company's own motto, which defines it as "the best translator in the world". We set out to curb the indiscriminate use of the programme and to promote learning that focused on two objectives: (1) That the student learns to value human translation competence above DeepL's potential; and (2) That the student becomes aware of the need for a series of actions to ensure

the safe use of the automatic translator. To this end, we organize the exercises in three phases: a) activation phase: we start from failed translations, offered by the program, focused on reinforcing the student's self-esteem; b) follow-through phase: with the help of a catalogue of concise questions, we try to sensitize them to the services offered by the program; and c) consolidation phase: the knowledge acquired in the previous phases is compiled and discussed.

Keywords: Automatic translator DeepL, translation classes (Spanish into German), didactics.

Sumario: Introducción; 1. El traductor automático DeepL; 2. La nueva cultura del aprendizaje; 3. Propuesta metodológica, 3.1. Activación de la capacidad de análisis crítico, 3.2. Profundización de la capacidad de análisis crítico, 3.3. Consolidación de la capacidad de análisis crítico; Conclusiones; Referencias bibliográficas.

Summary: Introduction; 1. The automatic translator DeepL; 2. The new culture of learning; 3. Methodological proposal, 3.1. Activation of the capacity for critical analysis, 3.2. Deepening of the capacity for critical analysis, 3.3. Consolidation of the capacity for critical analysis; Conclusions; Bibliographical references.

INTRODUCCIÓN

Sin duda, la era digital ha traído mucho progreso a nuestras vidas, y cómo no, también a la vida académica. En el aula, pizarras digitales, cañones de vídeo, ordenadores, etc., han ido desplazando a la pizarra convencional, la tiza y los retroproyectors. La organización de la actividad docente también ha experimentado un cambio pronunciado, fruto de una reestructuración profunda debido al cambio metodológico exigido por el Plan de Bolonia hace veinte años. Como bien sabemos, hoy día los planes de estudio están centrados en la formación de conocimientos, habilidades y actitudes y en el desarrollo de las competencias necesarias para la actividad profesional. Y hoy, más que nunca, la vertiginosa velocidad en el sector tecnológico exige un gran esfuerzo y una apuesta personal por parte de los docentes en general, y por parte del profesorado de traducción en especial.

Debido a la proliferación de recursos tecnológicos ofrecidos en la red (diccionarios en línea, corpus multilingües, traductores automáticos, etc.), la actividad dentro y fuera del aula es completamente distinta. Nuestros estudiantes pueden hacer uso de servicios de traducción incorporados en buscadores de internet tipo Babel Fish o Google Translate, o servirse de servicios de traducción automática (TA) en otro tipo de sitios web como los periódicos nacionales en línea.¹ Además, empresas como Systran, Reverso, PROMT Translator o DeepL ofrecen

¹Véase: <http://www.elmundo.es/traductor>, <http://www.elpais.com/traductor>, <http://www.abc.es/traductor/etc>.

TA en línea. Podríamos alargar esta lista muchísimo más pero no es este el tema de nuestro artículo.² Aquí nos queremos centrar en la formación de la capacidad de análisis crítico en el estudiante novato de traducción inversa (español-alemán) en relación con el traductor automático DeepL.

1. EL TRADUCTOR AUTOMÁTICO DEEPL

El traductor DeepL se introdujo en la web como herramienta gratuita en agosto de 2017. Otros traductores automáticos habían estado disponibles ya muchos años antes. Google Translate, por ejemplo, llevaba desde 2006. Sin embargo, era aquella herramienta nueva la que consiguió provocar un eco mayor no solo en la prensa internacional sino también entre los profesionales. Tanto los test *ad hoc* publicados en periódicos³ como los que se realizaron con traductores profesionales⁴ arrojaron unos resultados sorprendentes. La propia compañía, una empresa alemana con sede en Colonia, califica al traductor en su propio blog⁵ como «el mejor del mundo».⁶ La empresa DeepL explica la alta calidad por la aplicación de un sistema de inteligencia artificial, el llamado aprendizaje profundo, en inglés *deep learning* que dio nombre al traductor automático DeepL. Esta forma de aprendizaje artificial hace posible no solo retener datos sino aprender practicando, de modo que un error sirve para ampliar las redes neuronales artificiales y, así, mejorar los resultados.

Lo que distingue DeepL de otros traductores automáticos es, además, la base en que se fundamenta. La empresa fundadora empezó su andadura en 2009 bajo el nombre comercial de Linguee con un diccionario en línea que funcionaba con la ayuda de un corpus multilingüe de textos alineados. Como la compañía explicaba en una nota de prensa de agosto de 2017: «En los últimos diez años, DeepL ha

² Para más información, véase la interesante aportación de Alcina Caudet (2011: en línea).

³ Véase los artículos de Annabelle Meinhold en *CIO* del 15-02-18 y de Anna Gröhn en *Spiegel online* del 17-09-17.

⁴ Véase la descripción y resultados de los tests publicados por Meinhold en *CIO* del 15-02-18 y la página web de DeepL, <https://www.deepl.com/quality.html>.

⁵ Véase <https://www.deepl.com/quality.html>.

⁶ En la sección de «Preguntas frecuentes», la empresa responde: «El Traductor de DeepL es un servicio de traducción automática que ofrece traducciones de una calidad sin precedentes». Véase <https://www.deepl.com/pro-faq.html>.

recopilado más de mil millones de traducciones de gran calidad que constituyen el mejor material de aprendizaje para una red neuronal de traducción». ⁷ Según los datos de la empresa, hay cientos de lexicógrafos y lingüistas profesionales revisando y corrigiendo el contenido generado en sus páginas. Pero, de acuerdo con estas afirmaciones, la compañía no solo se preocupa de la corrección de errores para cumplir los altos estándares de calidad que se han propuesto, sino también subraya la amplitud de vocabulario y la terminología especializada disponibles. Si nos dejamos llevar por la opinión del fabricante, podría plantearse la siguiente pregunta: ¿los profesionales de la traducción y mucho antes, los formadores de este gremio, en un futuro no muy lejano se convertirán en una especie en extinción porque potentes y cada vez más sofisticados programas de TA les van a comer el terreno? En respuesta a esta cuestión queremos citar el MemoQ Trend Report 2018 de Zsolt Varga (2018):

With advancements in machine translation, the question arises from time to time whether machine translation (MT) will replace human translators (...) However, if we take a closer look, it appears that there is still a marked gap between MT and human translation that I believe will not be closed in our lifetime.

Sin duda, es necesario reconocer los avances de la tecnología y, como formadores, aprovechar el potencial de los nuevos sistemas también en el aula. Estamos convencidas de que la brecha abierta entre la TA y la traducción humana se supera gracias a una competencia traductora fortalecida por una amplia capacidad de análisis crítico. Para la formación en traducción inversa, esto significa la adaptación de la metodología hacia este fin.

2. LA NUEVA CULTURA DEL APRENDIZAJE

Así se titula el libro de Juan Ignacio Pozo Municio, del Departamento de Psicología Básica de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Imparte materias relacionadas con la Psicología Cognitiva del Aprendizaje (véase Pozo Municio, 1998). Ha investigado las concepciones que profesores y alumnos tienen sobre el aprendizaje, la enseñanza y la forma en que estas concepciones deben modificarse en el

⁷ Véase <https://www.deepl.com/press.html>.

marco de los cambios educativos requeridos por la nueva cultura del aprendizaje. Coincidimos plenamente con su afirmación: la nueva cultura del aprendizaje en la que nos hallamos requiere un cambio en la percepción de la actividad pedagógica que los docentes realizamos. En pleno auge de la era de la información, Bolonia exigía a los docentes actuar como guías, consejeros, mediadores y orientadores. Hoy, después de dos décadas, se ha hecho hueco un nuevo campo en el panorama educativo: la Neurodidáctica, una disciplina puente entre la Neurología y las Ciencias de la Educación. Estos avances suponen para el docente una reorientación. Diferentes estudios (Nieto 2011, Guillén 2017, Campos 2010, Sousa / Jense 2014 o Swartz 2017, entre otros) proporcionan conocimientos fundamentales acerca de las bases neurales del aprendizaje. Han demostrado que factores como la emoción, la novedad, la sorpresa, la motivación, o el trabajo en equipo, son ingredientes indispensables para favorecer y fomentar el aprendizaje cognitivo.⁸ Estamos de acuerdo con Campos (2010: p. 1) cuando afirma lo siguiente:

(...) que todo agente educativo conozca y entienda cómo aprende el cerebro, cómo procesa la información, (...) llega a ser un requisito indispensable para la innovación pedagógica y transformación de los sistemas educativos.

En virtud de esta reorientación, tendremos que tener en cuenta diferentes variables. Estas inciden directamente en el planteamiento didáctico, relacionado con la herramienta DeepL, que desarrollaremos en el apartado tercero:

a) El cerebro humano se caracteriza por su plasticidad y unicidad. Su estructura cambia de manera significativa a lo largo de la vida, dependiendo, en gran parte, de las experiencias vividas o dicho de otra manera, su estructura experimenta «cambios continuos en interacción con el entorno, relacionados con el aprendizaje y la memorización» (Cañal, 2014: p. 21). Cada experiencia significa una transformación en nuestro cerebro provocando el fortalecimiento o debilitamiento de las sinapsis

⁸ La psicología aplicada denomina cuatro tipos de aprendizaje: el aprendizaje preasociativo (habitación y sensibilización), el aprendizaje asociativo (condicionamiento clásico de estímulo-respuesta y condicionamiento operante / instrumental estímulo-respuesta-estímulo), el aprendizaje por modelos, y el aprendizaje cognitivo / simbólico.

que conectan las neuronas, generando así el aprendizaje. Se ha podido comprobar que «las tecnologías formatean nuestro pensamiento y nuestro aprendizaje» (Pozo, 2016: p. 49). Podemos decir que la inmediatez a la que se llega hoy en día a la información ha creado la *cultura del click* que condiciona las habilidades de pensamiento cotidianas. Están condicionadas por el mero hecho de que las metas y los objetivos a los que dirigimos nuestros esfuerzos suelen estar relacionados «con tener éxito con el menor esfuerzo cognitivo posible» (del Puy / Bautista, 2009: 154). Por tanto, esta actitud conlleva un empobrecimiento de estas habilidades de pensamiento cotidianas, no se produce el proceso de aprendizaje significativo y, como afirma Pozo (2016: p. 75) en relación con las tecnologías digitales: «(estas) se convierten en verdaderas prótesis mentales, de forma que extienden, modifican o reconstruyen nuestras capacidades de aprendizaje».

Para nuestro ámbito significa que tener al alcance programas de TA hace que nuestros estudiantes de traducción inversa den preferencia a la rapidez a la que se llega a una versión antes que a la calidad de la misma (véase Roiss, 2018: p. 268). Los factores que desencadenan dicho comportamiento en el estudiante de traducción inversa novato son, por un lado, lagunas en su subcompetencia comunicativa-textual y temática y, por el otro, vicios creados en su subcompetencia instrumental-profesional fruto de la mencionada *cultura del click*. Como consecuencia se inhibe el sentido crítico y se omite la revisión eficaz necesaria del texto meta ofrecido.

b) El cerebro no es una base de datos, es un generador autónomo e individual de los mismos. Para que la información emergente se convierta en un aprendizaje significativo se han de fusionar conocimientos ya adquiridos con otros nuevos. Para que la planificación de las clases de traducción inversa con DeepL resulte operativa y la adquisición de la nueva información sea duradera, esta ha de presentarse de manera estructurada, dinámica y ponderada.

c) Estudios llevados a cabo en el ámbito de la neurociencia han demostrado que la cognición y la emoción son dos conceptos inseparables. Se ha llegado a la conclusión de que la curiosidad es mantenida por las emociones que a su vez guían los procesos de razonamiento y de toma de decisiones (Damasio, 1994). Además, las emociones positivas facilitan la memoria y el aprendizaje (Erk, 2003). Para que los discentes efectúen un cambio en el comportamiento hacia un

uso responsable de DeepL, el ambiente en clase ha de ser distendido y estar enfocado a despertar la curiosidad de los mismos.

d) Es sabido que el aprendizaje duradero se efectúa mediante automatización de lo aprendido. Los expertos en cualquier materia se caracterizan por ello: «No necesitan ejercer un control deliberado sobre la acción que realizan» (Pozo y Mateos, 2009: p. 55). El problema nace cuando la acción se facilita por una máquina, en nuestro caso, de traducción ya que a los alumnos les impide ejercer su memoria de trabajo de manera eficiente. Se encuentran con traducciones creadas automática y artificialmente con la tendencia en el novato de considerarlas totalmente válidas.

3. PROPUESTA METODOLÓGICA

Recordemos que el objetivo principal de nuestra investigación es desarrollar la capacidad de análisis crítico en nuestros alumnos. Hemos elegido dos objetivos de aprendizaje concretos para guiarles hacia la consecución de esta capacidad: 1) valorar la competencia traductora humana por encima del potencial de DeepL; y 2) tomar conciencia de la necesidad de una serie de actuaciones para asegurar el uso seguro del traductor automático.

Nuestra propuesta metodológica se basa en los avances sobre cognición y aprendizaje (véase el segundo apartado) y distingue tres fases concretas:

a) Fase de activación: presentaremos traducciones fallidas, ofrecidas por el programa, enfocados a reforzar la autoestima del estudiante.

b) Fase de profundización: facilitaremos un catálogo de preguntas concisas con el fin de sensibilizarle para las prestaciones ofrecidas por el programa. Esta fase servirá, por un lado, para sistematizar los errores en virtud del modelo de análisis textual multinivel (véase Ciapuscio, 2003)⁹ y, por el otro, proponer versiones argumentadas, propias para los pasajes problemáticos.

c) Fase de consolidación: enfoca la organización del saber adquirido en las fases anteriores. Los alumnos tomarán consciencia de la necesidad

⁹ Recurrimos a este modelo porque ilustra de manera excelente la interacción de los niveles textuales y muestra que se cumple la afirmación de Ciapuscio (2003: p. 111) de que «(...) los niveles funcional, semántico y situacional tienen una repercusión directa en el nivel de forma lingüística».

imperiosa de efectuar un análisis textual multinivel exhaustivo, del cual se derivan las siguientes acciones: elegir las estrategias de traducción requeridas según el encargo, filtrar convenciones textuales en el TO y actuar en consecuencia, refinar las técnicas de documentación y revisar el grado de corrección gramatical y de sentido. El uso del programa con éxito, indudablemente, se basa en las acciones descritas. Esta última fase concluye con un debate sobre la utilidad del programa, teniendo en cuenta la especificidad del encargo, la clase textual y el grado de especialidad del texto.

Recordemos, en este punto, que la direccionalidad en traducción condiciona el proceso de enseñanza / aprendizaje. La investigación sobre la traducción inversa está avalada por una amplia bibliografía.¹⁰ Las dificultades específicas de los alumnos de esta especialidad, mencionadas arriba (...) justifican, a nuestro entender, la necesidad de profundizar en la utilización de traductores automáticos como DeepL en relación con la capacidad de análisis crítico, convirtiendo a los alumnos con este perfil en parte activa de su proceso de aprendizaje. Creemos que con este proceder cumplimos con la siguiente reivindicación de De Miguel (2006: p. 177):

(el) profesorado deberá preocuparse de que el método o métodos que utilice a la hora de desarrollar su actividad conlleve una participación activa del estudiante en la construcción de su propio aprendizaje.

3.1. Activación de la capacidad de análisis crítico

Como acabamos de señalar, en la clase de traducción inversa al alemán, tras una breve introducción al funcionamiento de DeepL, el profesor presenta una serie de ejemplos de traducciones fallidas de índole variada. El objetivo principal de este ejercicio consiste en provocar el estupor de nuestros alumnos y concienciarlos de la necesidad de una revisión del resultado ofrecido. Para ello es indispensable que el profesor seleccione los ejemplos con sumo cuidado, facilitando la detección de errores. A la medida que el alumno avance en sus aciertos, va adquiriendo confianza en sí mismo como traductor aprendiz, previamente cegado por la capacidad de esta herramienta. A la hora de detectar la

¹⁰ Véase Kelly (2007); Roiss (2008, 2018); o Zimmermann González (2007, 2014), entre otros.

falibilidad de la aplicación, aumenta la autoestima del estudiante de traducción inversa y, paralelamente, se activa su capacidad de análisis crítico. Este cambio de actitud revierte en un distanciamiento de la *cultura del click*. Queremos subrayar las palabras de Pozo (2016: p. 119) en este sentido:

(...) en una sociedad en transformación (...) se requiere una nueva concepción del aprendizaje que vaya más allá de la mera acumulación de saberes y se dirija a mover cambios personales.

De la lista de traducciones fallidas, mencionada arriba, reproducimos aquí dos ejemplos pertenecientes a ámbitos diferentes: convenciones textuales y referencias culturales.

Ejemplo 1: convenciones textuales

CUIDADO Tratar de mejorar las tablas. Que tengan la misma anchura. Y la letra de las muestras de DeepL si pudieran ser en negro en vez de azul o gris, mejor. Se verían mejor.

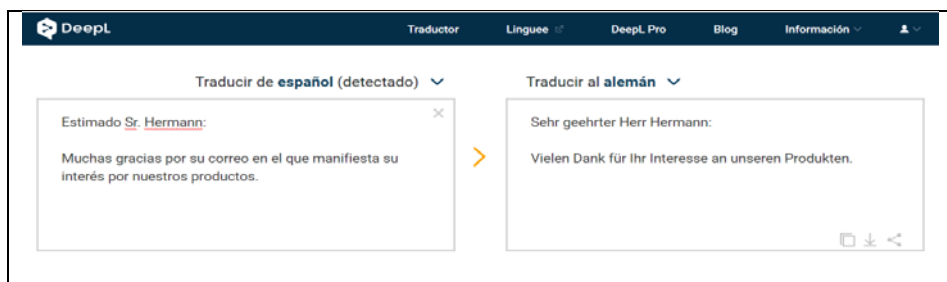


Figura 1. Signos de puntuación.

El primer ejemplo es representativo de la problemática relacionada con las convenciones propias de determinadas clases textuales. DeepL no considera el diferente uso del signo de puntuación detrás del saludo en la carta comercial.

Ejemplo 2: nombres propios



Figura 2. Nombre propio pluriverbal.

El segundo ejemplo demuestra que el programa detecta la unidad pluriverbal con el topónimo *Casar*, al ofrecer un compuesto alemán unido con un guion: *Casar-Torte*. El traductor profesional, en cambio, reconocería el nombre propio compuesto *torta del Casar* y vería la necesidad de aplicar una estrategia de acuerdo con el determinante situacional. En nuestro caso, el ejemplo se extrajo de un menú y constituye un encargo frecuente para la dirección que nos ocupa en este artículo (traducción inversa). La situación condiona la estrategia traslativa, en este caso una traducción explicativa: *spanische Käsespezialität Torta del Casar*. Hay que tener en cuenta las presuposiciones implícitas en el texto de origen. Hemos visto que el traductor automático falla a la hora de reconocer esta referencia cultural y su significado, transformando la carga semántica. Facilita como equivalente de un tipo de queso con DO el nombre de una supuesta tarta, es decir un postre dulce, inexistente tanto en la cultura de origen como en la cultura meta.

3.2. Profundización de la capacidad de análisis crítico

En un segundo paso, el profesor facilita una serie de frases en español, pertenecientes a determinadas clases textuales. El docente ha tenido que cerciorarse previamente de que la traducción ofrecida por el programa requiere revisión debido a que la traducción ofrecida *a priori* no es la deseada. Los alumnos, distribuidos en pequeños grupos,

insertarán estas frases en la aplicación de DeepL. Se encuentran ante dos escenarios:

- a) Aunque falle la traducción ofrecida, la solución se encuentra entre las propuestas alternativas.
- b) Ni la traducción propuesta, ni las equivalencias alternativas llevan a la solución.

Ahora es cuando el docente, en su función de orientador, ha de guiar al alumno hacia una posible solución. A este efecto, los discentes reciben un catálogo de preguntas guiadas (véase fig. 3) enfocado a la visualización de problemas concretos. Parte de estas preguntas servirán para que vea la necesidad de consultar una selección de recursos de documentación adicionales. Por un lado, profundizan en su subcompetencia instrumental-profesional (valorar la usabilidad y el alcance de DeepL y argumentar la selección de fuentes de documentación alternativas) y, por el otro, aumentan la subcompetencia comunicativa-textual en lengua extranjera (ampliar los conocimientos léxicos).

El debate que se genera, al contestar a las preguntas, fomenta el aprendizaje significativo. En palabras de Pozo / Mateos (2009: p. 57) «(...) el conocimiento explícito de los propios procesos y productos del aprendizaje es una condición para el aprendizaje y la solución eficaz de los problemas».

Además, la estrategia educativa del trabajo en pequeños grupos fomenta la interacción, el consenso y la cooperación. Según Pozo (2016: p. 74): «La investigación reciente ha mostrado que el aprendizaje cooperativo (...) produce mejores resultados». En nuestra opinión, el trabajo colaborativo, en relación con este traductor automático, es fundamental para la consecución de la meta propuesta.

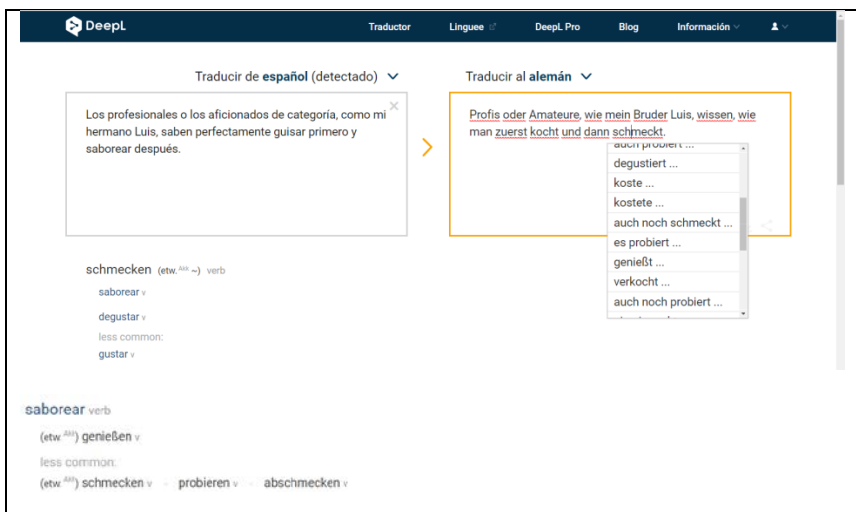
Catálogo de preguntas guiadas:

1. ¿Dónde se encuentra el fallo en esta traducción? Concretamente, ¿qué elemento en este ejemplo requiere comprobación / corrección?
2. En la ventana derecha, ¿cuántas propuestas alternativas se ofrecen en el menú desplegable para traducir la unidad de origen?

3. ¿Cuáles de ellas desecharías a primera vista y por qué?
4. En la ventana izquierda ¿qué traducciones ofrece el programa en la parte inferior al pulsar la unidad de origen?
5. ¿Qué coincidencias encuentras entre las alternativas ofrecidas en el menú desplegable de la ventana derecha y las traducciones de la unidad de origen en forma de entrada lexicográfica?¹¹
6. ¿Qué fuentes alternativas de documentación propones?
7. ¿Cuál de ellas te ha llevado a la solución?
8. ¿En qué, según tu opinión, ha fallado DeepL? ¿En qué ha acertado? Argumenta tus respuestas.

Figura 3. Catálogo de preguntas guiadas.

Ejemplo 3: contexto (error tipo A)



¹¹ Véase ejemplo 3.

Figura 4. Contexto.

Aquí nos encontramos ante un ejemplo excelente de error de sentido. La confusión radica en la carga semántica de la traducción ofrecida (*schmecken*)¹² que no coincide con el significado requerido (*disfrutar–genießen*).

Después de haber visto el gran número de traducciones alternativas en el menú desplegable y haber hecho una primera criba para desechar propuestas no deseadas en relación con el contexto concreto, el alumno todavía se encuentra ante una cantidad considerable de propuestas. En lugar de comprobar el significado y uso de cada una de ellas, le proponemos volver sobre el texto de origen y la unidad *saborear*. Pulsando sobre esta unidad aparece una información en forma de entrada lexicográfica que resulta provechosa ya que distingue dos significados separados por el desambiguador «less common» indicando un uso menos común.

No obstante, el dilema no se solventa abriendo y cerrando todos los menús desplegables para efectuar pruebas y contrapruebas acerca de un término aislado. Se requiere ampliar el foco desde la unidad al contexto. Con la ayuda del catálogo de preguntas, el discente se da cuenta de la necesidad de consultar otras fuentes de documentación como diccionarios monolingües que incluyen corpus actuales (como por ejemplo <http://wortschatz.uni-leipzig.de> o <https://www.dwds.de/>).

Ejemplo 4: colocaciones (error tipo B)

¹² La primera acepción del verbo *schmecken*, según *duden online*, es (*den Geschmack von etwas*) *feststellen* o *erkennen* (comprobar el sabor de algo). Requiere un complemento directo como, por ejemplo, en la frase «Er schmeckt nichts, denn er ist erkältet». La segunda acepción es la de *eine bestimmte Empfindung im Mund hervorrufen* (provocar una determinada sensación en la boca). En este sentido se requiere el uso de un adverbio como «gut, schlecht, salzig schmecken»; o *einen bestimmten Geschmack haben* (saber a algo) que requeriría un complemento preposicional, como «nach Knoblauch, nach Vanille schmecken». Los alumnos, después de un exhaustivo análisis del verbo *schmecken*, llegan a la conclusión de que el significado no es el requerido y la traducción, tanto gramaticalmente como semánticamente, es incorrecta. La retraducción literal sería «Los profesionales (...) saben primero cómo guisar, y, luego cómo tener sabor ellos».*

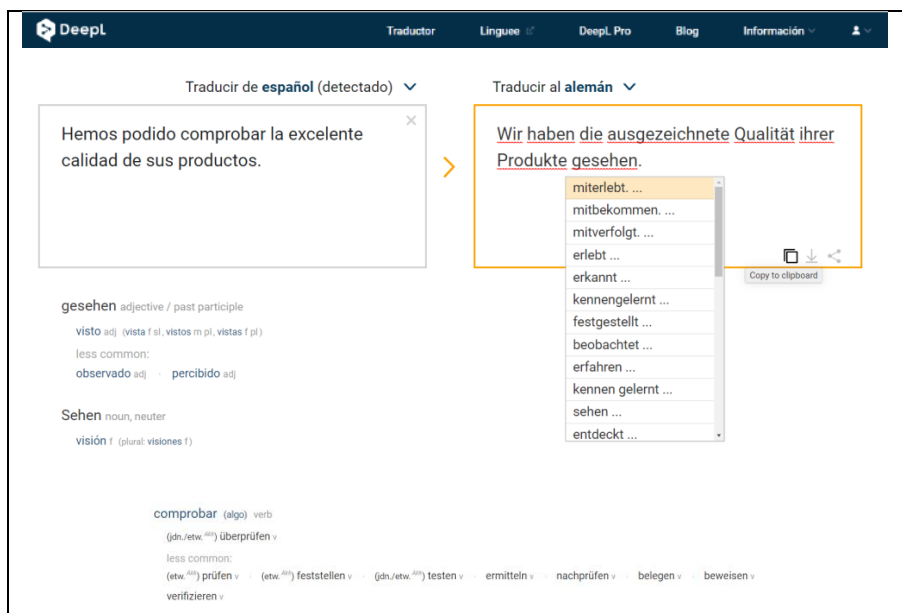


Figura 5. Colocación.

En este ejemplo ni la traducción propuesta, ni las equivalencias alternativas ofrecidas por el programa llevan a la solución. El programa no reconoce la colocación fija necesaria para este contexto: *sich von etw. überzeugen* (+ *Qualität*). Es ahora cuando el docente de traducción inversa ha de intervenir. Ofrecemos al aprendiz dos pautas explícitas: a) abandonar la fijación en la palabra *comprobar*; y b) reformular la frase en lengua materna. En esta tarea es importante que el alumno se dé cuenta de la necesidad de efectuar un análisis textual multinivel (véase Ciapuscio, 2003).

Nivel funcional: la intención del autor de la carta es iniciar una relación comercial con el destinatario. Para conseguirla realza la calidad de sus productos, estrategia persuasiva muy usual en la parte introductoria de esta clase textual (función conativa).

Nivel de contenido semántico: se trata de la actitud del emisor de la carta comercial y las perspectivas concretas sobre el tema. El núcleo conceptual se expresa mediante las siguientes macroproposiciones: demostrar la certeza de su saber, elogiar la calidad de los productos a adquirir y, a la par, mostrar el alto grado de su interés. Es en este punto donde se manifiesta el engranaje entre los distintos niveles. En otras

palabras, se muestra la modalidad argumentativa y no olvidemos, las palabras de Ciapuscio (2003: 100), en este sentido: «(...) la actitud temática cubre el campo de la modalidad en sentido amplio». Por lo que también está afectado el nivel formal-gramatical.

Nivel formal-gramatical: la función conativa junto a la de contactar y la carga semántica anteriormente descritas condicionan la elección del verbo. Teniendo en cuenta la interacción de todos estos factores, el alumno produce reverbalizaciones como: *Nos ha convencido la calidad de sus productos / Nos encanta la calidad de sus productos, por eso queremos establecer relaciones comerciales con Usted.* Dichas reformulaciones allanan el camino hacia la solución requerida con el verbo de influencia *sich überzeugen von*.

3.3. Consolidación de la capacidad de análisis crítico

En un tercer paso, el profesor facilita un texto, en este caso, una receta de cocina, con la traducción ofrecida por DeepL. El docente explica en qué consiste el encargo y ha marcado previamente aquellos pasajes problemáticos que deberían servir para comprobar el saber adquirido del estudiante en las fases de activación y de profundización. La actividad concluye fomentando un debate en el aula sobre la utilidad del programa.

Ejemplo 5: errores de índole variada

Traducir de **español** (detectado) ▾

Escalivada ×

Ingredientes:

- 1 berenjena mediana
- 1 cebolla mediana
- 1 pimiento rojo;
- 1 buen chorro de aceite de oliva virgen extra
- 1 pizca de sal

Preparación:

Asamos al horno la cebolla entera sin pelar y la dejamos enfriar. La cortamos como si fueran gajos. Asamos el pimiento y la berenjena a la parrilla o al horno hasta que la piel esté negra. Los dejamos enfriar y los cortamos en tiras gordas. Lo mezclamos todo, salamos y rociamos con un buen chorro de aceite de oliva virgen extra.

Traducir al alemán ▾

Escalivada¹⁾
 Inhaltsstoffe²⁾:

- 1 mittlere Aubergine
- 1 mittelgroße Zwiebel
- 1 rote Paprika;
- 1 guter Schuss natives Olivenöl extra
- 1 Prise Salz

Vorbereitung³⁾:

Die ganze ungeschälte Zwiebel im Ofen **anbraten**³⁾ und abkühlen lassen. **Wir**²⁾ schneiden **es**³⁾ **wie Segmente**³⁾. Den **Pfeffer**³⁾ und die Aubergine auf dem Grill oder im Ofen **braten**³⁾, bis die Haut **schwarz**⁴⁾ ist. Wir lassen sie abkühlen und schneiden sie in **Fettstreifen**⁵⁾. Alles vermengen, salzen und mit einem guten Strahl nativem Olivenöl extra **bestreuen**³⁾.

Figura 6. Muestra de errores de índole variada marcados en amarillo.

El encargo consiste en la traducción de un recetario que se encuentra en una tienda en línea de productos de aceite de oliva. La intención del emisor es la de captar clientes germanohablantes. Hemos reproducido aquí una de las recetas.

Los comentarios efectuados por los alumnos deberían basarse en un análisis textual multinivel previo, ya que este es el fundamento de todas las decisiones a tomar. Cada pasaje que debemos comentar requiere una actuación concreta que lleva a su aprobación o corrección y contribuye a garantizar el uso de DeepL con éxito. En nuestro ejemplo se trata de las actuaciones siguientes:

1) En relación con el título de la receta (Escalivada), la necesidad de elegir la estrategia de traducción requerida según encargo (naturalización o exotización de referencias culturales).

2) La necesidad de comprobación de convenciones textuales mediante textos paralelos. Los entretítulos de los apartados principales (Ingredientes; Preparación) de la clase textual en cuestión son estandarizados (Inhaltsstoffe* > Zutaten; Vorbereitung* > Zubereitung). Entre los rasgos prototípicos de estilo hay que tener en cuenta el predominio absoluto de construcciones en infinitivo, en detrimento de construcciones personales en primera persona de plural (*wir*).

3) En relación con el léxico específico del campo temático concreto (verbos del campo semántico *cocer*, *cortar* y *añadir*; colocaciones), necesidad de modificación de hábitos de documentación y adaptación a las necesidades concretas del encargo y los conocimientos previos sobre el tema (*anbraten**, *braten** > *grillen*; *bestreuen** > *beträufeln*; *wie Segmente schneiden** > *in Spalten schneiden*).

4) Necesidad de calibrar las presuposiciones culturales y adaptar el pasaje textual recurriendo a un eufemismo (*bis die Haut schwarz ist** > *bis die Haut sich dunkel zu färben beginnt*), para salvaguardar la intención del emisor.

5) Necesidad de comprobación del grado de corrección gramatical (concordancia en el TM: *die Zwiebel – es** > *sie*), léxico (distinción entre *pimienta – Pfeffer* y *pimiento – Paprika*) y de faltas de sentido (falso sentido: *tiras gordas – Fettstreifen** > *breite Streifen*).

CONCLUSIONES

El programa de TA DeepL, sin duda, es una herramienta valiosa para la actividad traductora. No obstante, no es y nunca podrá ser el sustituto del trabajo realizado por la mente humana. Hemos observado que los alumnos de traducción inversa no experimentados, tanto por sus lagunas en la subcompetencia comunicativa-textual como en su subcompetencia instrumental y temática confían de manera casi ciega en este programa alentados por el lema de la propia empresa, que lo define como «el mejor traductor del mundo». Consideran DeepL el *factótum* de su labor traductiva y esta actitud –inevitablemente– les lleva al fracaso.

Nos hemos propuesto corregir el uso indiscriminado del programa y promover un aprendizaje que se centraba en dos objetivos: (1) que el alumno valore la competencia traductora humana por encima del potencial de DeepL; (2) que el alumno tome consciencia de la necesidad de una serie de actuaciones para asegurar el uso seguro del traductor automático. Para que nuestros alumnos alcancen estos objetivos, tenemos que tener en cuenta no solo la nueva cultura del aprendizaje, sino también la forma de pensar de nuestros alumnos. Somos conscientes de que en nuestra clase de traducción inversa, factores como la sorpresa, la motivación, o el trabajo en equipo han de ir de la mano con un procedimiento metodológico bien planteado. A este efecto, organizamos los ejercicios en tres fases: a) fase de activación, b) fase de profundización y c) fase de consolidación.

Mediante los objetivos concretos relacionados con el uso seguro de DeepL, el alumno ha ido profundizando en su capacidad de análisis crítico y ha llegado a la conclusión de que es precisamente esta capacidad la que distingue al traductor profesional humano de la máquina.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcina Caudet, María Amparo (2011), *Los traductores automáticos en la red*, en https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_10-11/alcina/p03.htm (fecha de consulta: 16/5/2019).

Campos, Ana Lucía (2010), «Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano», *La Educación*, 143, pp. 1-15, en http://www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_143/articles/neuroeducacion.pdf (fecha de consulta: 16/5/2019).

Cañal de León, Diego (2014), «Cerebro, memoria y aprendizaje: aportaciones de la neurobiología a la didáctica y a la práctica de la enseñanza», *Investigación en la Escuela*, 84, pp. 19-28, en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5169946> (fecha de consulta: 16/5/2019).

Ciapuscio, Guiomar (2003), *Textos especializados y terminología*. Barcelona, Institut Universitari de Lingüística Aplicada.

Damasio, Antonio (1994), *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*, Nueva York, Putnam.

De Miguel Díaz, Mario *et al.* (2006), *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*, Oviedo, Ediciones Universidad de Oviedo.

Del Puy Pérez Echeverría, María y Alfredo Bautista (2009), «Aprender a pensar y argumentar», en Juan Ignacio Pozo Muncio y María del Puy Pérez Echeverría (coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*, Madrid, Ediciones Morata, pp. 149-163.

- Erk, Susanne *et al.* (2003), «Emotional context modulates subsequent memory effect», *Neuroimage*, 18, pp. 439-447. DOI: [https://doi.org/10.1016/S1053-8119\(02\)00015-0](https://doi.org/10.1016/S1053-8119(02)00015-0).
- Gröhn, Anna (2017), «DeepL: Was taugt der online-Übersetzer im Vergleich zu Bing und Google Translate. Online-Übersetzer im Vergleich», *Spiegel online*, en <https://www.spiegel.de/netzwelt/web/deep-l-was-taugt-der-online-uebersetzer-im-vergleich-zu-bing-und-google-translate-a-1167147.html> (fecha de consulta: 16/5/2019).
- Guillén, Jesús (2017), *Neuroeducación en el aula: de la teoría a la práctica*, Barcelona: CreateSpace.
- Kelly, Dorothy *et al.* (2003), *La direccionalidad en traducción e interpretación*, Granada, Ediciones Atrio.
- Meinhold, Annabelle (2018), «Google Translate vs. DeepL», *CIO del* 15/02/2018, en https://www.cio.de/a/google-translate-vs-deepl.3575364?utm_source=Nach-Artikeltyp_1&utm_medium=RSS&utm_campaign=RSS-Feeds (fecha de consulta: 16/5/2019).
- Nieto Gil, Jesús María (2011), *Neurodidáctica: aportaciones de las neurociencias al aprendizaje y a la enseñanza*, Madrid, CCS-Ediciones.
- Pozo Muncio, Juan Ignacio (2016), *Aprender en tiempos revueltos. La nueva ciencia del aprendizaje*, Madrid, Alianza Editorial.
- Pozo Muncio, Juan Ignacio y Mar Mateos (2009), «Aprender a aprender: hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje», en Juan Ignacio Pozo Muncio y María del Puy Pérez Echeverría (coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*, Madrid, Ediciones Morata, pp. 54-69.
- Pozo Muncio, Ignacio (1998), *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*, Madrid: Alianza Editorial.

- Roiss, Silvia (2018), «En busca del término (sub)técnico adecuado. Presentación de un modelo de acción para la mejora de la subcompetencia instrumental-profesional desde un enfoque constructivista», en Carlos Fortea Gil *et al.*), *Nuevas perspectivas en Traducción e Interpretación*, Madrid, Escolar y Mayo Editores, pp. 267-274.
- Roiss, Silvia (2008), *Desarrollo de la competencia traductora: teoría y práctica del aprendizaje constructivo: (traducción inversa, español-alemán)*, Granada, Editorial Comares.
- Sousa, David y Eric Jense (2014), *Neurociencia educativa: mente, cerebro y educación*, Madrid, Narcea.
- Swartz, Robert *et al.*, (2017), *El aprendizaje basado en el pensamiento: cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*, Boadilla del Monte, Madrid, SM-Ediciones.
- Varga, Zsolt (2018), *MemoQ Trend Report 2018*, en <https://trends2018.memoq.com/ai-ml-mt-and-more/> (Fecha de consulta: 16/5/2019).
- Zimmermann González, Petra (2014), «Desarrollo de competencias en la asignatura de traducción especializada inversa al alemán: un informe de experiencias», en Manuela Moro Cabero *et al.* (eds.), *La adaptación al espacio europeo de educación superior en la Facultad de Traducción y Documentación*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 247 - 262.