

¿Traducir o poseer? El dilema del formador de traductores en la era de la traducción automática: un estudio de caso

Translating or post-editing? The dilemma of translator trainers in the machine translation era: a case study

INMA MENDOZA GARCÍA
imengar@upo.es
Universidad Pablo de Olavide

Fecha de recepción: 30/06/2025

Fecha de aceptación: 03/11/2025

Resumen: En este trabajo se exponen los resultados de una experiencia docente centrada en la posesión (PE) de traducciones automáticas (TA) de textos de carácter técnico. Se trata de un estudio exploratorio implementado en una asignatura de traducción especializada del tercer curso del grado en Traducción e Interpretación y del doble grado en Humanidades, Traducción e Interpretación, en el marco de un proyecto de innovación docente de la Universidad Pablo de Olavide. El objetivo principal del estudio es valorar la pertinencia de permitir al alumnado el uso de motores de TA para realizar los encargos de traducción. De este modo, en primer lugar, se presenta una muestra representativa de los trabajos precedentes que conforman el escenario empírico en torno al uso de la TA en el aula de traducción. En segundo lugar, se definen los objetivos generales y específicos del experimento, y se describen el proceso y las herramientas metodológicas diseñadas para su ejecución, así como para la obtención y el análisis de los resultados. En concreto, un grupo de alumnos realiza y autorrevisa la traducción humana (TH) de varios textos técnicos, cada uno de ellos acompañado de un encargo de traducción específico. A partir de estos mismos encargos, otro grupo de alumnos realiza una PE *full* o completa de las traducciones de esos mismos textos generadas por diferentes motores de TA. Posteriormente, se compara la calidad de las TH autorrevisadas y de las PE *full* de las traducciones producidas por los motores de TA. Apoyándonos en la opinión del propio alumnado sobre los resultados de su trabajo –recogida a través de un cuestionario en línea–, el estudio concluye que la aplicación de una metodología mixta, que combine la práctica de la TH con la práctica de la PE, constituye un enfoque adecuado en el aula del tercer curso del grado en Traducción e Interpretación.

Palabras clave: Traducción humana, Posedición *full*, Traducción técnica, Contexto académico, Metodología docente

Abstract: In this paper, the results of a teaching experience focused on post-editing machine translations (MT) of technical texts are presented. It is an exploratory study conducted in a specialised translation course in the third year of the bachelor's degree in Translation and Interpreting and the joint honours degree in Humanities and Translation and Interpreting, as part of a teaching innovation project at University Pablo de Olavide. The main aim of the study is to evaluate whether permitting the use of MT engines in the translation classroom is appropriate. First, a representative sample of the existing studies that form the empirical context regarding the use of MT in translation training is introduced. Second, the general and specific objectives of the study are outlined, and the process and methodological tools designed for its implementation, as well as for obtaining and analysing the results, are described. Specifically, a group of students produces and self-revises the human translation (HT) of several technical texts, each of which is accompanied by a specific translation brief. Based on the same briefs, another group of students performs the full post-editing (PE) of the machine-generated translations of those same texts. The quality of the self-revised HTs and the full PE of the machine outputs are then compared. Drawing on the students' own opinions on their performance –collected through an online questionnaire–, the study concludes that adopting a mixed methodology, encompassing both HT and PE practices, constitutes an appropriate teaching approach in the third-year classroom of the Translation and Interpreting degree programme.

Keywords: Human translation, Full post-editing, Technical translation, Academic context, Teaching Methodology

INTRODUCCIÓN

Cada vez son más numerosos los trabajos de investigación que, tanto con un enfoque teórico como desde una perspectiva empírica, se publican en torno al uso de la posedición (PE) en el contexto de la formación universitaria en traducción e interpretación. Ello se debe al auge irrefrenable de la traducción automática (TA) y la práctica de la PE en el mercado de la traducción profesional, así como a la creciente oferta de motores gratuitos de TA disponibles en Internet y al uso constatado que el alumnado hace de dichos motores (Torres Simón y Pym, 2021; Mendoza García, 2023).

Pese a que todos estos trabajos –algunos de los cuales se describen en el apartado 2– coinciden en la necesidad de integrar la PE en los planes de estudio del grado en Traducción e Interpretación (Tel), existen posturas

diferentes con respecto al momento más adecuado en el que comenzar a incorporar esta rama de la disciplina en los programas curriculares y ajustar así el desfase que aún se detecta entre estos planes de estudio y los requisitos que el nuevo mercado laboral exigirá a los egresados (Salamah, 2021).

De este modo, mientras algunos investigadores son partidarios de incorporar la PE desde los inicios de la formación del alumnado del grado en Tel (Öner Bulut, 2019), otros investigadores abogan por no introducir la PE hasta, al menos, el inicio del segundo ciclo o, incluso, por delegar su enseñanza directamente a los programas de posgrado (Ginovart Cid *et al.*, 2020; Vigier Moreno y Pérez Macías, 2020; Calvo Encinas, 2022; Mendoza García, 2023).

Tampoco parece existir aún un consenso sobre la forma de integrar la PE en los programas curriculares, en el sentido de si se debe incorporar su enseñanza desde una perspectiva transversal, en diferentes asignaturas, o si se deben diseñar asignaturas específicas para ello (Portilla Velazco y García Rojas, 2023). Tras revisar la literatura publicada en torno a esta temática, sin embargo, comprobamos que la mayoría de los investigadores –como Nitzke *et al.* (2019), Ginovart Cid *et al.* (2020), González Pastor y Rico Pérez (2021) o Calvo Encinas (2022), entre otros– defienden que la integración de la PE debe entenderse “como un proceso de formación dividido en varias asignaturas a lo largo de los estudios de grado” (Ginovart Cid *et al.* 2020, p. 15) y no como una materia independiente del resto de las asignaturas, pues “la formación de traductores y poseedores no tiene por qué ser distinta, ya que muchas de sus competencias se solapan” (Nitzke *et al.*, 2019, p. 13).

En este trabajo se aboga también por esta segunda postura, principalmente debido a las posibilidades que la inclusión de la PE en las clases de traducción especializada ofrece “como medio o como recurso o soporte reflexivo del proceso traductor” (Calvo Encinas, 2022, p. 212).

Pese a ser completamente conscientes de las aplicaciones positivas que para el alumnado supone la incorporación de la PE en el aula de traducción, “el problema surge cuando, sin comprender aún bien el proceso de traducción, se tiene acceso total a una herramienta tan potente cuyos algoritmos y limitaciones aún no se han empezado a asimilar” (Calvo Encinas, 2022, p. 211) y “cuando escasamente da lugar a desarrollar la propia capacidad de traducir o la capacidad de redactar profesionalmente en la propia lengua o la lengua extranjera” (Calvo Encinas, 2022, p. 205).

En la sesión de debate de la segunda sección de las comunicaciones presentadas en las VIII Jornadas de Calidad, Coordinación e Innovación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Pablo de Olavide (UPO),

celebrada el 10 de junio del año 2022, tanto la autora de este artículo como otros compañeros de la misma institución coincidíamos en que hacía ya varios años que veníamos detectando en el alumnado del grado en Tel la tendencia a abusar de los motores gratuitos de TA –fundamentalmente, la versión gratuita de *DeepL Translate*– sin estar, a nuestro juicio, aún preparados para poseeditar. De hecho, muchos de los docentes que asistimos a estas jornadas y que impartimos asignaturas de traducción especializada en el grado en Tel y el doble grado en Humanidades y Traducción e Interpretación (H&Tel) observamos una caída verdaderamente acusada en la calidad de las traducciones del alumnado, en comparación con la calidad de las traducciones de promociones anteriores (Filsinger, 2021) –cuando las herramientas de TA aún no estaban disponibles de forma gratuita en Internet–. En términos generales, atribuimos este descenso de la calidad al “uso irresponsable o inadecuado” (Calvo Encinas, 2022, p. 211), “no entrenado, no declarado y no consciente” de los motores de TA (Vigier Moreno y Pérez Macías, 2020, citado por Calvo Encinas, 2022, p. 211).

Apoyándonos en estas consideraciones previas y a la luz de los resultados obtenidos en un proyecto de innovación docente (PID) titulado “La revisión de traducciones como método para la automatización del proceso traductor y la mejora de la calidad del producto-REVITRAD” (en adelante, REVITRAD), centrado en la autorrevisión de traducciones humanas (TH) e implementado en la asignatura “Traducción Especializada B I. Inglés” (TEB B I. Inglés) del grado en Tel de la UPO durante el curso académico 2021/2022 (Mendoza García, 2023), se decide poner en marcha un nuevo PID titulado “¿POSEDitar o TRADucir? En busca de una metodología docente actualizada y eficaz para el desarrollo de la competencia traductora-POSEDITRAD” (en adelante, POSEDITRAD)¹.

La norma europea de calidad específica para servicios de traducción ISO 17100 (2015) establece que, además de alguno de los tres requisitos mínimos que debe cumplir un traductor profesional –titulación reconocida de estudios superiores en traducción, cualificación equivalente en otra especialidad, más un mínimo de dos años de experiencia documentada en traducción, o cinco años de experiencia profesional documentada en traducción–, el revisor debe también acreditar experiencia traductora en el campo de especialidad y la temática del texto en cuestión.

¹ Es pertinente señalar que la coincidencia entre el nombre del PID que aquí se presenta, POSEDITRAD, y el nombre de otro PID llevado a cabo en el contexto del grado en Traducción y Mediación Interlingüística de la Universitat de València, POSEDITrad (González Pastor y Rico Pérez, 2021) –que, de hecho, se describe en el apartado 1 del presente trabajo–, es completamente fortuita.

Por otra parte, la norma internacional ISO 18587 (2017), que determina los requisitos mínimos de calidad que deben cumplir los servicios de PE, exige al poseedor unas cualificaciones y competencias específicas muy similares a las requeridas a los traductores profesionales en la norma ISO 17100 (2015), a saber:

- grado en traducción, lingüística o filología, o un grado superior equivalente con formación específica en traducción;
- grado universitario superior en otro campo y dos años como traductor o poseedor profesional a jornada completa; o
- cinco años de experiencia a jornada completa como traductor o poseedor (LinguaVox, 2024, párr. 2).

Portilla Velazco y García Rojas (2023, p. 4), sin embargo, afirman que “[s]i bien la posesición puede verse como un servicio que cualquier traductor podría prestar, las competencias que el traductor adquiere no necesariamente lo capacitan para poseer con eficacia”. En esta misma línea, Calvo Encinas asegura que

[l]os resultados *a priori* aceptables en apariencia que arroja el motor en una fracción de segundo, frente al tiempo y complejidad que requiere un proceso de traducción principalmente humano, crean entre los alumnos la falsa impresión de que el *output* de la herramienta “suena” mejor que el suyo (especialmente, cuando se trata de traducciones de una especialidad o registro que les resultan más desconocidos en un principio) y, por tanto, les parece un procesamiento válido o creen que el beneficio compensa el riesgo. (Calvo Encinas, 2022, p. 211)

De conformidad con las consideraciones de Portilla Velazco y García Rojas y de Calvo Encinas, la pregunta que se plantea en este trabajo y que da origen al experimento llevado a cabo en el marco del proyecto POSEDITRAD es, por tanto, la siguiente: si, de acuerdo con la norma ISO 17100 (2015), además de uno de los tres requisitos que debe cumplir un traductor, a un revisor de TH se le exige experiencia traductora en la temática en cuestión, ¿no sería lógico entonces exigir también este mismo requisito a un poseedor de TA?

Esta pregunta, a su vez, conduce a estos otros interrogantes: si, como se considera en este trabajo, esto es lo que se debería exigir a un poseedor profesional de TA, ¿está entonces el alumnado de un grado en Tel realmente preparado para aprender a detectar y corregir los errores de una TA cuando aún está en pleno proceso de formación para aprender a traducir? En otras palabras, ¿debemos formar en PE en un nivel de grado y, en su caso, en qué cursos y asignaturas? Y si formamos en PE en este estadio formativo,

¿deberíamos entonces empezar también a permitir al alumnado el uso de los motores de TA en los trabajos y los exámenes de traducción?

Pese a que cada vez son más numerosos los estudios empíricos que tratan de dar respuesta a todas estas cuestiones, la realidad es que, a día de hoy, no parece existir una postura unificada al respecto. A modo ilustrativo, como prueba de la inquietud que esta temática genera en el ámbito de la formación de traductores, en el siguiente apartado se describen brevemente algunos de los trabajos empíricos que se han localizado revisando la literatura científica pertinente.

Conviene precisar, no obstante, que, aunque también son ya muchas las investigaciones realizadas en torno a esta cuestión en el marco de posgrado, dado que la experiencia docente que aquí se presenta se lleva a cabo en el aula de traducción especializada del grado en Tel, es solo de algunos proyectos ejecutados en este nivel académico de los que se da cuenta en esta revisión.

1. ANTECEDENTES EMPÍRICOS

Los trabajos hasta la fecha publicados en torno a la aplicación de la PE en las asignaturas de traducción de los grados en Tel que se ofertan en España se abordan desde diversas perspectivas, persiguen diferentes objetivos y aplican procedimientos e instrumentos metodológicos específicos para sus fines particulares. Además, se centran en distintos pares de lenguas y direccionalidades, ciclos formativos, campos de especialidad, etapas del proceso de la PE y tipos de PE.

Debido, no obstante, a las restricciones de espacio de esta publicación, y teniendo en cuenta que el estudio que se presenta en este trabajo se lleva a cabo en el primer semestre del curso académico 2023/2024, a modo ilustrativo, este artículo se limita a revisar –por orden cronológico– solo algunos de los estudios realizados en España entre los años 2020 y 2023.

En 2021, González Pastor y Rico Pérez ponen en práctica su experimento en el primer y el cuarto cursos del grado en Traducción y Mediación Interlingüística de la Universitat de València, abarcando asignaturas tanto de traducción general como de traducción especializada. El estudio pretendía valorar si la implementación de la PE mejoraba la competencia tecnológica del alumnado y ajustar la formación a las demandas profesionales. Los estudiantes mostraron una actitud positiva hacia la integración de la TA y reconocieron sus ventajas prácticas, aunque expresaron inquietudes sobre las posibles consecuencias de la TA en su futuro laboral.

Mejías Climent y de los Reyes Lozano (2021) presentan su experiencia docente en el aula de asignaturas de doblaje del último curso del grado en Tel de la Universitat Jaume I (Castellón de la Plana), con el objetivo de evaluar la factibilidad del empleo de la PE en este ámbito. Los resultados del estudio revelaron “una considerable dificultad de aplicación de la TA en la modalidad de doblaje que, no obstante, cabría seguir explorando mediante la incorporación de la PE en la fase de ajuste del guion de doblaje” (p. 203).

Torres Simón y Pym (2021) llevan a cabo su estudio experimental en la asignatura “Traducción Directa I” (inglés/español-catalán) del grado en Inglés de la Universitat Rovira i Virgili (Tarragona). En este caso, el objetivo era analizar comparativamente la calidad y la eficiencia de la TH, la PE y la traducción asistida por ordenador (TAO), y conocer la percepción del alumnado al respecto. El estudio concluye que “si bien la mayoría de los participantes reconocieron una mayor eficacia cuando se usa posesición, se posicionaron en contra de la traducción automática, lo que indica un grado significativo de resistencia en el seno de la comunidad de aprendizaje” (Torres Simón y Pym, 2021, p. 1).

Briva Iglesias (2021) pone en marcha su actividad experimental en la asignatura “Traducción Jurídica”, del cuarto curso del grado en Tel de la Universitat Jaume I (Castellón de la Plana), para valorar la utilidad formativa de la TA en este ámbito. Los resultados sugieren que la TA puede constituir una herramienta muy útil en la clase de “Traducción Jurídica”, pues podría ayudar a identificar mejor las competencias desarrolladas por el alumnado.

Calvo Encinas (2022) pone en marcha un proyecto que abarca cinco asignaturas de traducción directa y traducción inversa, de grado y posgrado, en la UPO (Sevilla). El estudio se basa en la PE de TA generadas por *DeepL Translate* y *Google Translate*, de textos de diferentes tipologías (comerciales, económicos, jurídicos, etc.) y combinaciones lingüísticas (inglés-francés-alemán/español). Su objetivo es promover el uso crítico y responsable de la TA y familiarizar al alumnado con procesos profesionales como la preedición, la PE y la integración de la TAO. El estudio concluye que el alumnado terminó siendo más consciente de la importancia de hacer un uso responsable de la TA y que se “[familiarizó] con criterios y documentos sectoriales que ayudan a dar forma a este contexto funcional y les ha puesto en contacto con un conjunto de servicios específicos que probablemente encontrarán de un modo u otro en su futuro profesional: la preedición, la PE mínima o completa, la integración de TA en procesos humanos (con TAO o no), etc.” (pp. 216-217).

Valero Cuadra (2023) realiza un estudio sobre la PE de textos periodísticos de temática económico-financiera en la asignatura “Traducción

General B-A: Alemán/Español”, del primer curso del grado en Tel de la Universidad de Alicante. Su objetivo era identificar los errores de traducción más frecuentes en las TA generadas por *Bing*, *DeepL Translate* y *Google Translate*, comparando los resultados con los de las TH producidas por el alumnado. Los resultados constatan que los motores de TA –en particular, *DeepL Translate*– “no solo presenta[ban] menos errores [que las TH], sino que también aporta[ban] algunas soluciones de traducción más cercanas a las que crea el cerebro humano” (p. 59).

La experiencia docente que presentan Rodríguez Faneca y Martín Mora (2023) se desarrolla en la asignatura “Memorias de Traducción”, del cuarto curso del grado en Tel de la Universidad de Córdoba, con el objetivo de investigar las competencias y actitudes del alumnado frente a la práctica de la PE *light*. Los resultados mostraron el desconocimiento del alumnado de los aspectos que debían “priorizarse a la hora de abordar una posesición rápida y los propios principios que han de regir una posesición”. Asimismo, el alumnado “manifestó ‘miedo’ a la hora de gestionar la posesición”; un miedo que “se matizaba, a su vez, en la posible realización de una posesición excesiva o escasa” (p. 55).

En la misma línea que estos estudios empíricos precedentes, y con la misma intención de aportar más datos y arrojar así más luz sobre el debate existente en torno a la incorporación o no de la PE como metodología docente complementaria a la TH para formar a futuros traductores en un nivel de grado, se llevó a cabo el experimento docente POSEDITRAD en la asignatura “TEB B I. Inglés” del grado en Tel y el doble grado en H&Tel de la UPO durante el curso académico 2023/2024.

2. EXPERIMENTO DOCENTE: POSEDITRAD

En este apartado se presentan el diseño y el proceso de implementación del experimento POSEDITRAD, a partir de su contextualización, los objetivos establecidos y el marco metodológico del estudio. Asimismo, se detalla la planificación temporal de las tareas y las herramientas empleadas para la recogida de datos. En particular, se describe el funcionamiento de la ficha de trabajo utilizada en las fases de autorrevisión y PE, así como la estructura del cuestionario de valoración global del proyecto.

2.1. Contextualización

Como se ha mencionado en el apartado anterior, en el curso 2021/2022, en la misma asignatura del mismo grado y doble grado de la UPO, se ejecutó otro proyecto titulado REVITRAD (Mendoza García, 2023). El objetivo principal de este proyecto era “fomentar la calidad de las

traducciones producidas por el alumnado y aumentar su productividad” y, a su vez, “agilizar la ‘fase humana’ del proceso de autorrevisión llevado a cabo por el alumnado y mejorar la calidad de sus versiones de traducción finales” (Mendoza García, 2023, p. 7). En términos generales, gracias a la sistematización de la metodología docente aplicada en este caso, se cumplieron las expectativas del profesorado implicado.

La idea del proyecto POSEDITRAD, sin embargo, es implementar una metodología docente similar a la utilizada en el proyecto REVITRAD, pero en esta ocasión aplicada no a la revisión de TH, sino a la práctica de la PE. El objetivo en este caso es comparar la calidad de las TH realizadas y autorrevisadas por el alumnado con las PE que realizan de las traducciones generadas por motores gratuitos de TA; siempre a partir de un mismo texto original y de un mismo encargo.

Hace ya años que las agencias de traducción en España comenzaron a trabajar con programas de TAO y hoy día, además, ofrecen también servicios de PE; en muchos casos haciendo uso de motores de TA específicamente diseñados para profesionales. En los grados en Tel en España hace ya años también que se enseña a traducir con programas de TAO. Sin embargo, pese a la constatación del elevado uso que el alumnado hace de los motores gratuitos de TA (Filsinger, 2021), en la UPO aún existe un importante porcentaje de docentes de traducción que siguen mostrándose reticentes a trabajar la PE como parte integrante de su metodología (Facultad de Humanidades, 10 de junio de 2022).

Como se ha señalado anteriormente, de acuerdo con los criterios de calidad recogidos en la norma ISO 18587 (2017), para poseer se exige haber alcanzado previamente un alto nivel de competencia traductora. El alumnado del grado en Tel y el doble grado en H&Tel de la UPO llega a la asignatura de tercer curso en la que se ha desarrollado el proyecto POSEDITRAD habiendo practicado antes la traducción tan solo durante el primer semestre del curso anterior; en concreto, en la asignatura “Introducción a la Práctica de la Traducción de la Lengua B. Inglés”. Esto implica que, antes de participar en el proyecto, el alumnado ha realizado traducciones durante un periodo de tiempo excesivamente corto (tan solo 14 semanas) y que temporalmente este periodo queda demasiado alejado del momento de impartición de la asignatura “TEB B I. Inglés”, de tercer curso; todo ello, además, en un aula masificada de alumnos.

En este escenario académico, y teniendo en cuenta el auge actual de la PE en el ámbito profesional de la traducción, nace la propuesta POSEDITRAD, como una proyección actualizada del proyecto REVITRAD (Mendoza García, 2023).

2.2. Objetivos

El objetivo principal de este experimento es intentar determinar qué metodología docente sería más conveniente aplicar en la asignatura “TEB B I. Inglés” para mejorar la competencia traductora del alumnado: trabajar solo la TH, combinar la TH con la PE o realizar solo PE.

Para alcanzar este objetivo, se torna necesario, a su vez, dar respuesta a estas otras cuestiones (objetivos secundarios) que se indican a continuación:

- conocer el porcentaje de alumnos que utiliza habitualmente motores de TA para realizar sus traducciones académicas;
- conocer cuáles son los motores de TA más utilizados por el alumnado;
- determinar si, tras haber recibido las instrucciones necesarias por parte del equipo docente, la calidad de las PE realizadas por el alumnado de las traducciones generadas por motores de TA es mayor o menor que la de sus TH y
- conocer la opinión del alumnado sobre la habitual prohibición de la TA en exámenes y trabajos académicos de traducción en la UPO (Facultad de Humanidades, 10 de junio de 2022) y sobre la incorporación de la PE como parte integrante de la metodología docente de la asignatura “TEB B I. Inglés”.

2.3. Metodología

Se trata de un estudio empírico exploratorio, de carácter semiexperimental (Soto Almela, 2015). Por una parte, para realizar la autorrevisión de las TH y las PE de las traducciones generadas por motores de TA, el alumnado hace uso de una ficha de trabajo, que sirve como instrumento de autoanálisis (véase el apartado 2.6.1.). Por otra parte, para conocer la percepción del propio alumnado sobre la metodología docente implementada en el proyecto, se utiliza un cuestionario (véase el apartado 3). En concreto, el estudio se centra en los datos aportados por el alumnado en el cuestionario para extraer resultados tanto cuantitativos (a partir de las respuestas a las preguntas cerradas) como cualitativos (a partir de las respuestas a las preguntas abiertas).

Asimismo, cabe señalar lo siguiente: en primer lugar, el cuestionario se creó y cumplimentó en la plataforma *Blackboard Learn*, de uso habitual en la asignatura “TEB B I. Inglés”; en segundo lugar, los resultados cuantitativos obtenidos se exportaron a un archivo en formato Excel, que permitió generar gráficos para facilitar la visualización de los datos; en tercer lugar, para

analizar los datos cualitativos, se hizo uso del conocido programa informático para el análisis cualitativo de grandes corpus de datos ATLAS.ti.

2.4. *Sujetos participantes*

En el proyecto participaron un total de 111 alumnos. Como ya se comentó en el apartado 2.1., se trata de alumnos cuya única experiencia en la práctica traductora se limita a la formación recibida en la asignatura “Introducción a la Práctica de la Traducción de la Lengua B. Inglés”, que tiene una duración de 14 semanas y que se imparte en el primer semestre del segundo del curso del grado.

2.5. *Temporalización y actividades*

En la asignatura “TEB B I. Inglés” se traducen textos científico-técnicos, que se organizan en los tres bloques siguientes: traducción de textos científicos, traducción de textos técnicos y traducción de textos científico-técnicos. El proyecto POSEDITRAD se desarrolló específicamente en el bloque de traducción de textos técnicos, al que se dedicaron 2 sesiones, de 1,5 horas cada una, durante un total de 8 semanas.

Así, la primera semana se presentó el proyecto al alumnado. Se explicaron los objetivos, la metodología, la temporalización y el sistema de evaluación de las actividades, así como su repercusión en la calificación global de la asignatura. Fuera del aula, el alumnado realizó la lectura de dos textos: un texto que versaba sobre la revisión de traducciones (Parra Galiano, 2017) y otro texto que describía el concepto de *error de traducción* y su clasificación (Hurtado Albir, 2004, pp. 289-308).

La segunda semana se pusieron en común y se debatieron en el aula los contenidos de dichos textos y, fuera del aula, el alumnado realizó la lectura de otros dos textos, esta vez centrados en el concepto y el proceso de PE (TAUS, 2021; Nitzke y Hansen-Schirra, 2021, pp. 30-31).

La tercera semana, en el aula, se pusieron en común y se debatieron los contenidos de las lecturas sobre PE, y se presentó y explicó detalladamente el contenido de la ficha de trabajo que se describe, más adelante, en el apartado 2.6.1.

Las semanas cuarta, quinta, sexta y séptima se dedicaron a la parte práctica del proyecto. De este modo, se seleccionaron y presentaron cuatro textos originales de carácter técnico, acompañados de sus correspondientes encargos de traducción. En concreto, se trataba de un texto técnico-publicitario de un modelo de freidora de aire y tres apartados de la guía de usuario de este mismo modelo de electrodoméstico; todo ello extraído de la web de una empresa real estadounidense, cuyos contenidos no estaban

disponibles en español. Los textos originales seleccionados contenían entre 400 y 600 palabras. La extensión concreta de cada uno de ellos se determinó en función del grado de dificultad que el equipo docente consideraba que presentaba su traducción y del encargo concreto que los acompañaba.

De estos cuatro encargos, de forma individual y fuera del aula, cada alumno debía realizar y autorrevisar 2 TH y poseeditar 2 TA. Puesto que se trataba de comparar el grado de calidad del producto puramente humano (TH autorrevisada) con el grado de calidad del producto semihumano (PE de TA), es importante señalar que siempre se solicitaba una PE *full* o completa y que, para realizar las PE *full*, los alumnos podían elegir libremente el motor de TA con el que trabajar. Posteriormente, en grupo grande, en el aula, se seleccionaban al azar y se corregían la TH realizada y autorrevisada por un alumno concreto y la PE *full* efectuada por otro alumno diferente (siempre a partir del mismo texto original y del mismo encargo), y se comparaban los resultados. Paralelamente, todos los demás alumnos debían ir cumplimentando, de forma individual y guiados por el docente, la ficha de trabajo que se describe en el apartado 2.6.1.

En la octava y última semana, el alumnado hizo entrega de las dos TH autorrevisadas y las dos PE *full* realizadas antes de su corrección y puesta en común en clase, junto con las fichas de trabajo correspondientes cumplimentadas. Finalmente, esta misma semana el alumnado cumplimentó el cuestionario de valoración del proyecto.

2.6. Herramientas metodológicas

Tanto para la implementación del proyecto POSEDITRAD como para la posterior recogida de datos, se hizo uso de las dos herramientas metodológicas ya mencionadas en el apartado anterior: la ficha de trabajo y el cuestionario. A continuación, se describe el contenido de ambas.

2.6.1. Ficha de trabajo para la autorrevisión de TH y la PE *full* de TA

La ficha de trabajo que se ha utilizado para llevar a cabo la autorrevisión de TH y la PE *full* de TA consiste en una versión actualizada de la ficha de trabajo diseñada también por la autora de este artículo para el proyecto REVITRAD, previamente mencionado (Mendoza García, 2023). Asimismo, se basa en la propuesta de baremos de corrección de traducciones inversas de Enríquez Aranda (2016), así como en los tres conceptos traductológicos siguientes: *posedición* (TAUS, 2021), *error de traducción* (Hurtado Albir, 2004) y *competencia traductora* (Hurtado Albir *et al*, 2022; Sánchez Gijón, 2016).

La herramienta se estructura en cuatro bloques principales, en función del tipo de error detectado, a saber: a) trasvase de sentido, b) adecuación al encargo, c) corrección lingüística, fluidez y naturalidad y d) cuestiones propias del campo de especialidad.

A su vez, dentro de cada uno de estos cuatro bloques, el alumno debía cumplimentar la siguiente información:

- fragmento del texto origen en el que se ha cometido el error de traducción;
- traducción al español de dicho fragmento, una vez ya autorrevisada su propia TH o poseída la traducción generada por el motor de TA;
- tipo de error detectado en su TH ya autorrevisada o en la PE *full* de la TA;
- origen del error y
- corrección/propuesta de traducción definitiva.

A continuación, se describen los posibles tipos de errores detectables en cada uno de los cuatro bloques de la ficha de trabajo y se aportan ejemplos del origen del error:

a) Traslado de sentido

Tipo de error: cambio de sentido, no mismo sentido, sinsentido, falso sentido, omisión o adición (Hurtado Albir, 2004).

Origen del error (ejemplos): no he comprendido la idea del texto original; he comprendido la idea del texto original, pero he alterado el sentido al calcar la estructura; he desvirtuado el sentido por hacer un uso incorrecto de la puntuación; no me he documentado debidamente, etc.

b) Adecuación al encargo

Tipo de error: errores derivados de la no consideración o malinterpretación de los factores extratextuales e intratextuales en los que se enmarca la situación comunicativa del encargo (perfil y expectativas del receptor, tipología y géneros textuales, contexto situacional, contexto temporal, etc.) (Nord, 2012) y errores derivados del incumplimiento de las instrucciones concretas proporcionadas por el cliente (preferencias terminológicas, guía de estilo, formato del texto original, etc.).

Origen del error (ejemplos): no he leído el encargo; leí el encargo, pero, al traducir, no me acordé de tenerlo en cuenta; he leído el encargo, pero no he sabido adecuar el texto a las instrucciones, etc.

c) Corrección lingüística, fluidez y naturalidad

Tipo de error: errores relacionados con el léxico, la gramática, la sintaxis, la ortografía, la ortotipografía y la puntuación (Hurtado Albir, 2004), y errores de estilo, como formulación deficiente o ambigua, falta de riqueza expresiva, etc. (Hurtado Albir, 2004).

Origen del error (ejemplos): desconocía la norma lingüística; he dado algo por sentado sin consultar las fuentes lingüísticas adecuadas; no he dado la importancia suficiente a la calidad lingüística, solo al contenido semántico, etc.

d) Cuestiones propias del campo de especialidad

Tipo de error: errores relacionados con la traducción de siglas y acrónimos, nombres de empresas o instituciones, marcas comerciales, diseños industriales, inventos o modelos de utilidad registrados o en proceso de registro, etc.

Origen del error (ejemplos): no he desarrollado la sigla la primera vez que aparece en el texto; he hecho un uso abusivo de las siglas; he traducido el nombre de la marca comercial de forma literal, etc.

Por último, tras la cumplimentación de cada ficha de trabajo, se pedía al alumnado redactar una breve reflexión final sobre los siguientes aspectos: en qué bloque habían cometido menos errores y en qué bloque habían cometido más errores y, por consiguiente, qué subcompetencia/s de la macrocompetencia traductora o poseedora, en su opinión, necesitaban reforzar.

2.6.2. Cuestionario de valoración global del proyecto

El cuestionario de valoración global del proyecto contenía un total de 19 preguntas, de las cuales 13 eran preguntas cerradas (opciones múltiples) y 6 eran preguntas abiertas.

En el siguiente apartado se describen y analizan los resultados del experimento docente en función de las respuestas aportadas por el alumnado a cada una de las 19 preguntas que conforman el cuestionario.

3. RESULTADOS

Conviene señalar que, de los 111 matriculados que participaron en el proyecto, cumplieron el cuestionario un total de 84 alumnos.

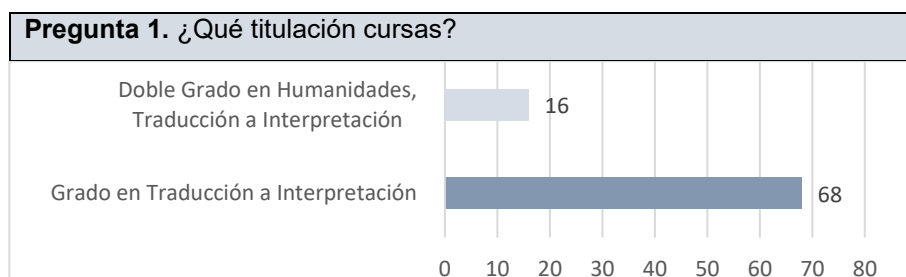


Gráfico 1. Resultados obtenidos de las respuestas a la pregunta 1

Fuente. Elaboración propia

Como se observa en el gráfico 1, de los 84 alumnos que cumplimentaron el cuestionario, la gran mayoría eran alumnos del grado en Tel (68), frente a 16 alumnos del grado en H&Tel.

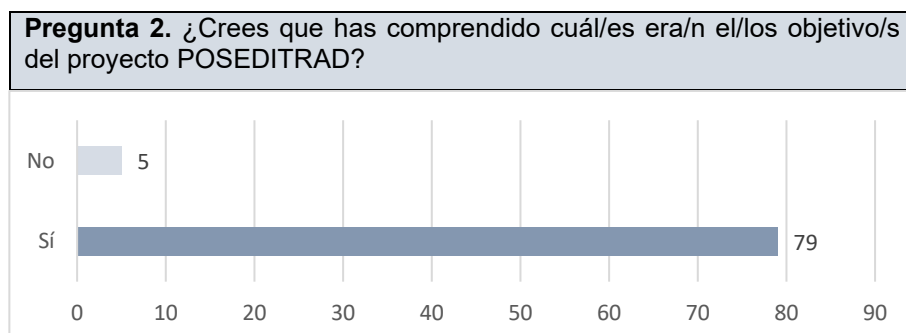


Gráfico 2. Resultados obtenidos de las respuestas a la pregunta 2

Fuente. Elaboración propia

A excepción de solo 5 alumnos, todos los demás participantes (79) responden haber comprendido los objetivos del proyecto (que, como se indicaba en el apartado 2.5., se explicaron detalladamente en la primera semana de su periodo de ejecución). Para corroborar la fiabilidad de las respuestas de los participantes, en la siguiente pregunta se pide a aquellos que han respondido afirmativamente a la pregunta, que expliquen cuáles eran estos objetivos.

Pregunta 3. En caso de haber respondido afirmativamente a la pregunta anterior, explica brevemente cuál/es crees que era/n el/los objetivo/s.

De los 79 alumnos que respondieron afirmativamente a la pregunta anterior, 76 cumplimentaron esta pregunta.

Entre ellos, un total de 13 alumnos relacionan su respuesta con el aprendizaje de los errores de traducción; 33 alumnos, con el interés del profesorado por hacer que el alumnado se familiarice con la práctica de la PE; 5 alumnos, con el interés del profesorado por hacer consciente al alumnado de que la intervención humana del traductor sigue siendo hoy aún indispensable; 6 alumnos, con la importancia de saber utilizar los motores de TA de forma responsable; 6 alumnos, con el interés del profesorado por comprobar si trabajar la PE en asignaturas de traducción favorece o no el aprendizaje del alumnado; los 13 alumnos restantes no aportan respuestas coherentes por no ajustarse a la pregunta formulada.

En términos generales, todas estas respuestas corroboran los resultados positivos de la pregunta 2. En primer lugar, que el alumnado comprenda el propósito de su participación en el proyecto favorecerá su confianza en el proceso y en la realización de las actividades propuestas y, por ende, su implicación y compromiso. Por otra parte, que sea consciente de lo que se espera lograr y de cómo se va a medir ese logro facilitará los procesos de seguimiento y evaluación, lo que, en definitiva, ayudará a alcanzar los objetivos propuestos.

Pregunta 4. ¿Usabas habitualmente los motores gratuitos de TA para realizar las traducciones de la asignatura de segundo curso “Introducción a la Práctica de la Traducción (Inglés)”?

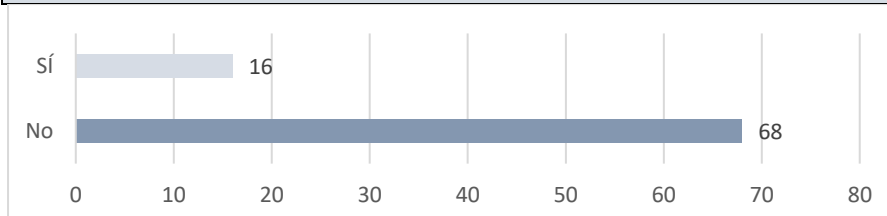


Gráfico 3. Resultados obtenidos de las respuestas a la pregunta 4

Fuente. Elaboración propia

Según los datos del gráfico 3, una amplia mayoría del alumnado (68 frente a 16) afirma no utilizar motores de TA para realizar sus traducciones. Teniendo en cuenta que el cuestionario era anónimo, este dato resulta especialmente llamativo, toda vez que, según la opinión del profesorado de la UPO que imparte asignaturas de traducción especializada en el grado en Tel y el doble grado en H&Tel, estas herramientas suelen formar parte de la rutina

de trabajo del alumnado; sobre todo en asignaturas de naturaleza práctica, como es el caso que nos ocupa en este estudio (Facultad de Humanidades, 10 de junio de 2022).

Pregunta 5. ¿En qué casos has cometido menos ERRORES DE SENTIDO (bloque A de la ficha de trabajo para la autorrevisión de TH y la PE *full* de TA), en las 2 TH autorrevisadas o en las 2 PE *full* de TA?

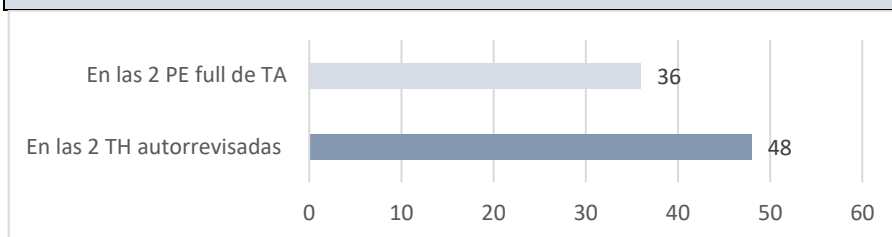


Gráfico 4. Resultados obtenidos de las respuestas a la pregunta 5

Fuente. Elaboración propia

Un mayor número de alumnos (48) afirma haber cometido menos errores de sentido en las TH autorrevisadas que en las PE *full* (36). Esto podría deberse, quizás, a que, a primera vista, el alumnado percibe una corrección aparente en la TA y, por ello, se esfuerza menos en detectar la presencia de malinterpretaciones contextuales, incoherencias semánticas, etc.

Pregunta 6. ¿En qué casos has cometido menos ERRORES DE ADECUACIÓN AL ENCARGO (bloque B de la ficha de trabajo para la autorrevisión de TH y la PE *full* de TA), en las 2 TH autorrevisadas o en las 2 PE *full* de TA?

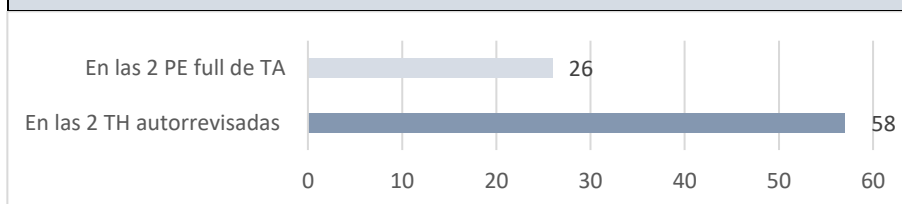


Gráfico 5. Resultados obtenidos de las respuestas a la pregunta 6

Fuente. Elaboración propia

En este caso, la diferencia entre los dos grupos de resultados es mucho más acusada que en el caso anterior, pues un total 58 participantes (frente a

26) responde haber cometido menos errores de adecuación al encargo en el caso de las TH autorrevisadas.

De nuevo, los datos sugieren que el alumnado confía en esa corrección aparente de la TA, que, sin embargo, aún tiende a producir textos más homogéneos y menos ajustados a las instrucciones específicas establecidas en el encargo y, por tanto, presenta errores provocados por la falta de adecuación al sistema cultural, al perfil del receptor meta, etc.

Pregunta 7. ¿En qué casos has cometido menos ERRORES DE TIPO LINGÜÍSTICO (bloque C de la ficha de trabajo para la autorrevisión de TH y la PE *full* de TA), en las 2 TH autorrevisadas o en las 2 PE *full* de TA?

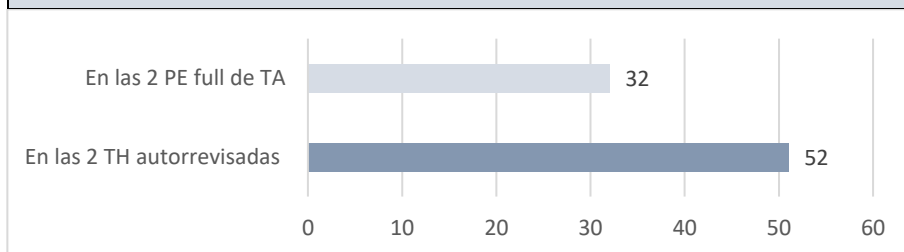


Gráfico 6. Resultados obtenidos de las respuestas a la pregunta 7

Fuente. Elaboración propia

También el alumnado sostiene haber cometido menos errores de tipo lingüístico en las TH autorrevisadas (52) en las PE *full* (32).

Estos datos vuelven sugerir un exceso de confianza por parte del alumnado en el resultado de la traducción que ofrece el motor de TA. La mayor cantidad de errores lingüísticos identificados en las PE *full* podría deberse a que, cuando posedita, el alumno se preocupa por identificar y editar posibles errores de sentido, pero no se detiene a realizar una revisión exhaustiva de los errores sintáctico-gramaticales, de puntuación, ortotipográficos, etc., quizás, por considerarlos menos graves.

Pregunta 8. ¿En qué casos tu traducción contenía menos CALCOS léxicos y sintáctico-gramaticales y, por tanto, el resultado ha sido más natural y fluido (bloque C de la ficha de trabajo para la autorrevisión de TH y la PE *full* de TA), en las 2 TH autorrevisadas o en las 2 PE *full* de TA?

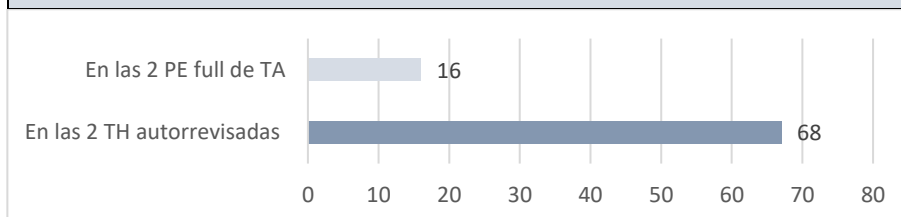


Gráfico 7. Resultados obtenidos de las respuestas a la pregunta 8

Fuente. Elaboración propia

Según los datos expuestos en el gráfico 7, la gran mayoría del alumnado (68) considera que el nivel de naturalidad y fluidez ha sido mayor en sus TH autorrevisadas que en sus PE *full* (16).

Algunas TA, como las generadas por *DeepL Translate* (que, como se muestra más adelante en el gráfico 14, ha sido el motor más utilizado por el alumnado) pueden ser bastante literales al texto original, tanto en el plano léxico como en el plano sintáctico (Monguilod Navarro, 2025, pp. 161-164). Los resultados obtenidos parecen indicar una dificultad por parte del alumnado para “despegarse” del texto original y producir un texto más fluido y natural, una vez que ya tienen delante una versión aparentemente válida desde el punto de vista semántico y estilístico, que no se atreven a “tocar”.

Pregunta 9. ¿En qué casos has cometido menos ERRORES PROPIOS DEL CAMPO DE ESPECIALIDAD DEL TEXTO (bloque D de la ficha de trabajo para la autorrevisión de TH y la PE *full* de TA), en las 2 TH autorrevisadas o en las 2 PE *full* de TA?

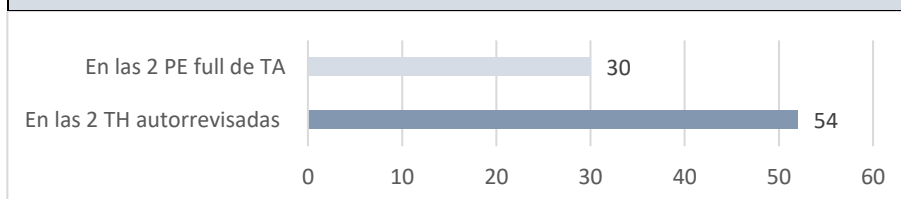


Gráfico 8. Resultados obtenidos de las respuestas a la pregunta 9

Fuente. Elaboración propia

En este caso, 54 alumnos indican haber cometido menos errores propios del campo de especialidad en las TH autorrevisadas, frente a 30 alumnos que señalan haber cometido menos errores de este tipo en las PE *full*.

Estos datos parecen indicar que los motores de TA no ofrecen aún traducciones precisas y consistentes desde el punto de vista terminológico, que al alumnado le cuesta identificar este tipo de errores en la TA y que probablemente es por este motivo por lo que no corroboran su validez. Cuando no cuentan con una versión de traducción ya hecha, sin embargo, se ven obligados a activar su competencia documental para encontrar el equivalente más preciso.

Pregunta 10. En términos generales, ¿en qué casos crees que el resultado final de los 4 encargos de traducción de textos técnicos que has trabajado en esta asignatura ha sido mejor, en las 2 TH autorrevisadas o en las 2 PE *full* de TA?

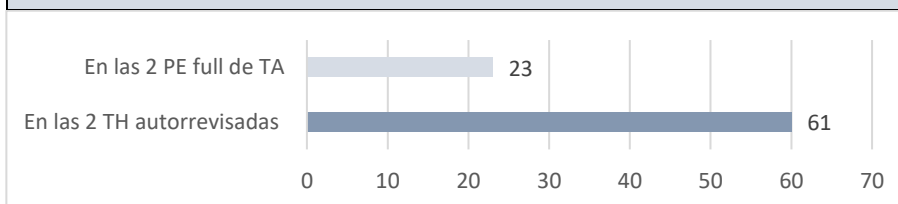


Gráfico 9. Resultados obtenidos de las respuestas a la pregunta 10

Fuente. Elaboración propia

Los datos del gráfico 9 confirman los resultados obtenidos en las 5 preguntas previas (de la 5 a la 9), pues 61 alumnos, frente a 23, afirman que la calidad del resultado ha sido mayor en las TH autorrevisadas que en las PE *full* de las TA.

Esto sugiere que, tras su participación en el proyecto, los alumnos son más conscientes de que las traducciones generadas por los motores de TA gratuitos que suelen utilizar no son tan fiables como, a simple vista, puedan parecer y que la práctica de la PE, por tanto, es mucho más compleja y requiere mucho más esfuerzo de lo que ellos pudieran pensar en un principio.

Pregunta 11. ¿Crees que el uso de la ficha de trabajo para la autorrevisión de las TH y la PE *full* de la TA te ha ayudado a ser más consciente de cuáles son las debilidades y las fortalezas de tu competencia traductora?

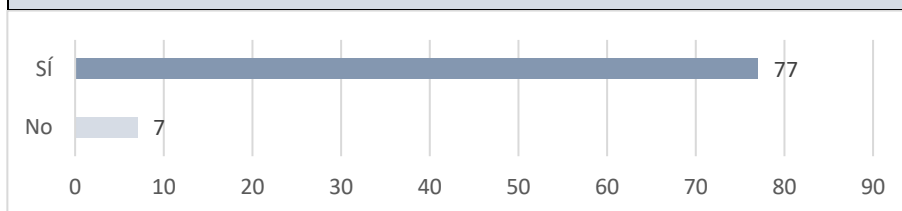


Gráfico 10. Resultados obtenidos de las respuestas a la pregunta 11

Fuente. Elaboración propia

Los datos de este gráfico muestran un alto grado de efectividad y aceptación de esta herramienta como recurso formativo, ya que 77 alumnos respondieron que el uso de la ficha de trabajo para la autorrevisión de las TH y la PE *full* de las TA les ha ayudado a ser más conscientes de las fortalezas y debilidades de su competencia traductora.

De este resultado se puede deducir que, al estructurar y sistematizar el proceso de autorrevisión y PE, la ficha de trabajo favorece la reflexión crítica del alumnado sobre el resultado de sus TH y PE, potencia la autogestión del aprendizaje y, en consecuencia, optimiza la instrucción formativa.

Aunque muy reducido, el número de alumnos cuya respuesta fue negativa (7) indica, lógicamente, diferencias individuales en los estilos de aprendizaje, pero la valoración mayoritariamente positiva invita a seguir utilizando y mejorando la metodología propuesta.

Pregunta 12. ¿Crees que el uso de la ficha de trabajo para la autorrevisión de las TH y la PE *full* de TA te ha ayudado a ser más consciente de cuáles son las ventajas y las desventajas del uso de cada uno de estos sistemas de traducción durante el proceso de tu formación académica para tu preparación como futuro traductor en el ámbito profesional?

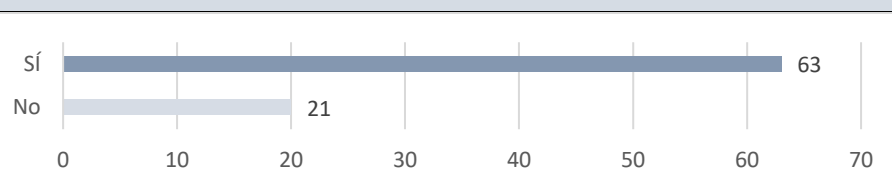


Gráfico 11. Resultados obtenidos de las respuestas a la pregunta 12

Fuente. Elaboración propia

Un total de 63 alumnos, frente a 21, respondieron en este caso que la ficha de trabajo para la autorrevisión de TH y la PE *full* de TA les ha ayudado a ser más conscientes de las ventajas y desventajas de ambos sistemas de traducción.

De ello se puede deducir que, además de fomentar un aprendizaje analítico y reflexivo, esta metodología puede ayudar a los futuros traductores a tomar decisiones fundamentadas sobre cuándo y cómo utilizar cada sistema de traducción en su práctica profesional, lo que potencia su macrocompetencia traductora.

Pregunta 13. Antes de participar en el proyecto POSEDITRAD, ¿considerabas injustificado que el profesorado desaconsejase el uso de los motores de TA durante el desarrollo de la asignatura y que no permitiera su uso en las pruebas de examen?

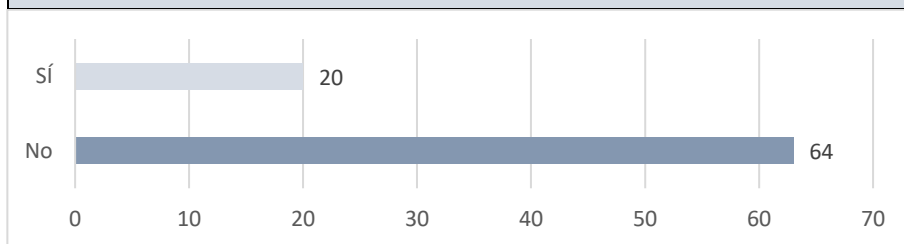


Gráfico 12. Resultados obtenidos de las respuestas a la pregunta 13

Fuente. Elaboración propia

En este caso, llaman positivamente la atención los resultados obtenidos, no solo porque una importante mayoría (64 alumnos frente a 20)

se muestre de acuerdo con el criterio del profesorado a este respecto, sino por las fundamentadas justificaciones que aportan para argumentar sus respuestas, que se describen y analizan en la pregunta siguiente.

Pregunta 14. Justifica brevemente tu respuesta a la pregunta anterior.

De los 84 alumnos que cumplimentaron el cuestionario, 5 alumnos no justificaron su respuesta.

De los 79 alumnos restantes, entre aquellos que respondieron que no consideraban injustificado que el profesorado desaconsejase el uso de los motores de TA durante el desarrollo de la asignatura y que no permitiese su uso en las pruebas de examen, encontramos como principales justificaciones las siguientes: a) es importante aprender a traducir bien un texto, sin depender de un motor de TA, antes de aprender a poseer; b) los motores de TA ofrecen propuestas de traducción poco fluidas, de las que luego resulta muy complicado alejarse para conseguir la naturalidad deseada y c) un examen es una prueba que sirve para medir la competencia traductora del alumnado en un ámbito académico.

Por otra parte, entre los alumnos que aportaron la respuesta contraria, encontramos estas otras justificaciones principales: a) se puede evaluar la capacidad de traducir del alumno dejando a este libertad para utilizar todas las herramientas que están a su disposición, al igual que las va a poder utilizar cuando luego traduzca profesionalmente y b) la forma de trabajo de cada persona es diferente y, por tanto, habrá alumnos a los que les resulte más fácil realizar una TH y otros a los que el uso de un motor de TA les ayude a agilizar el proceso de traducción; siempre y cuando luego sean capaces de detectar los errores y enmendarlos. Aun así, la mayoría de estas respuestas acaban puntualizando que es necesario ser consciente también de las debilidades de estas herramientas para poder poseer de forma adecuada y sacarles el máximo provecho.

Por último, cabe también señalar que hay un tercer grupo de respuestas de alumnos que están de acuerdo con la prohibición de los motores de TA en las pruebas de examen, pero que consideran pertinente su uso para realizar otro tipo de actividades durante el desarrollo del curso.

Esta diversidad de opiniones refleja una postura crítica entre el alumnado, subrayando la necesidad de diseñar metodologías docentes flexibles que optimicen el aprendizaje y preparen a los futuros traductores para adaptarse a un panorama profesional en continuo cambio, cada vez más

dominado por la incorporación de la inteligencia artificial a las herramientas de traducción.

Pregunta 15. Después de participar en el proyecto POSEDITRAD, ¿sigues considerando injustificado que el profesorado desaconseje el uso de motores de TA durante el desarrollo de las asignaturas y que no permita su uso en las pruebas de examen?

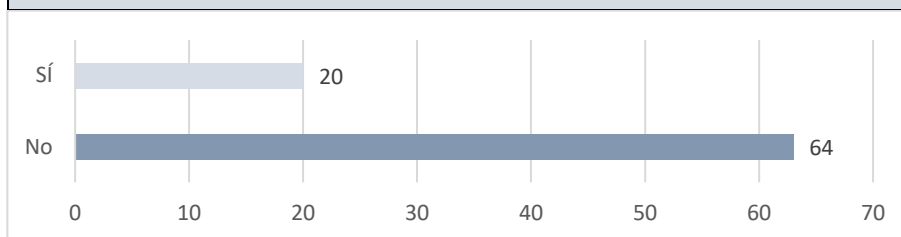


Gráfico 13. Resultados obtenidos de las respuestas a la pregunta 15 del cuestionario

Fuente. Elaboración propia

Como se puede apreciar, los resultados que se muestran en este gráfico son idénticos a los recogidos en el gráfico anterior: 64 alumnos (frente a 20) seguían considerando justificado que el profesorado desaconsejase el uso de motores de TA para realizar los encargos de clase y prohibiese su uso en las pruebas de examen. La opinión del alumnado, por consiguiente, no ha variado antes y después de su participación en el proyecto. Esto parece sugerir que el profesorado de los dos cursos precedentes del grado en Tel de la UPO ya ha venido sensibilizando al alumnado sobre la importancia de hacer un uso ético y responsable de las herramientas de TA.

Pregunta 16. Justifica brevemente tu respuesta a la pregunta anterior.

De los 84 alumnos que respondieron la pregunta 16, 5 alumnos no justificaron su respuesta.

Todas las justificaciones aportadas por los 79 alumnos restantes fueron exactamente las mismas que las aportadas en la pregunta 14, lo que confirma las reflexiones alcanzadas en el punto anterior sobre la labor del profesorado del grado en Tel de la UPO en torno a esta cuestión.

Pregunta 17. Por orden de frecuencia, indica qué motores de TA sueles utilizar: *DeepL Translate*, *Google Translate*, *ChatGPT*, otros.

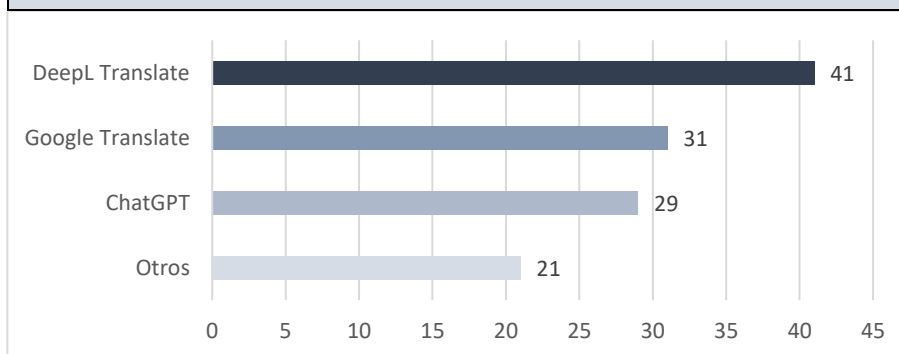


Gráfico 14. Motores gratuitos de TA más utilizados por el alumnado

Fuente. Elaboración propia

Estos resultados reflejan la clara prevalencia de *DeepL Translate* (41 alumnos) frente a otras opciones. A este motor de TA lo siguen, por orden de preferencia, *Google Translate* (31 alumnos), *ChatGPT* (29 alumnos) y otros motores (21 alumnos).

En otras palabras, *DeepL Translate* lidera el nivel de aceptación entre los participantes en el estudio, por delante de *Google Translate*, y, aunque *ChatGPT* comienza a ganar popularidad entre el alumnado, aún no ha superado a *DeepL Translate*. Este segundo dato probablemente se deba a que, a finales del año 2023, cuando se implementó el proyecto POSEDITRAD, la integración de *ChatGPT* en las tareas de traducción aún no estaba totalmente consolidada y, por tanto, el alumnado estaba menos familiarizado con sus posibilidades de aplicación.

Pregunta 18. Si has respondido "Otro/s", indica cuál/es.

En la pregunta anterior, solo 23 alumnos indicaron utilizar otros motores de TA gratuitos, que, por orden de frecuencia, son los siguientes: *Bing Translator* de *Microsoft*, el traductor automático de *Reverso*, el traductor automático de *Cambridge*, el traductor automático de *Collins* y el traductor automático de *Pons*. Estos datos confirman que, a finales de 2023, a pesar de la diversidad de opciones disponibles, los líderes indiscutibles en el ámbito académico en el que se implementó el proyecto seguían siendo, en este orden, *DeepL Translate*, *Google Translate* y *ChatGPT*.

Cabe también señalar que un total de 17 alumnos indican en su respuesta otras herramientas que no son motores de TA, a saber: la herramienta de TAO *MateCAT*; el repositorio de traducciones realizadas por humanos, alineadas con su texto de origen, *Linguee*; los diccionarios en línea *Wordreference* y *Oxford Dictionary*, y las tres herramientas de revisión ortográfica y gramatical, estilística y de puntuación *Grammarly*, *Grammar Checker* y *Scribens*.

Por una parte, el hecho de que el alumnado utilice estas otras herramientas auxiliares refleja una conciencia creciente sobre la necesidad de complementar el proceso de PE con recursos adicionales que permitan mejorar la precisión terminológica, la coherencia textual y la adecuación estilística. Por otra parte, sin embargo, se considera preocupante que en este nivel formativo (tercer curso del grado) aún haya alumnos que no sepan diferenciar entre un motor de TA, un programa de TAO y un repositorio de traducciones como *Linguee*, y que incluso aludan a recursos gramaticales y estilísticos como motores de TA.

Pregunta 19. Utiliza este espacio para realizar los comentarios (tanto favorables como no favorables) o las sugerencias de mejora que consideres pertinentes sobre la idoneidad o no de implementar el proyecto POSEDITRAD en la asignatura TEB B I. Inglés.

De los 84 alumnos que cumplimentaron el cuestionario, 21 alumnos no hicieron uso de este espacio.

De los 63 alumnos restantes, la mayoría no solo seguiría implementando la metodología del proyecto POSEDITRAD en la asignatura “TEB B I. Inglés”, sino también en otras asignaturas de traducción de tercer curso y cuarto curso, lo que indica una valoración muy positiva de la propuesta docente aquí presentada.

La metodología del proyecto POSEDITRAD, que complementa la práctica de la TH con la PE, se percibe, por tanto, como una herramienta eficaz para desarrollar competencias que se ajusten a las demandas actuales del sector profesional de la traducción.

El alumnado valora la oportunidad de practicar con herramientas reales y de simular situaciones profesionales durante su formación, pues ello mejora la calidad de su formación e incrementa sus posibilidades de empleabilidad futura.

CONCLUSIONES

El propósito principal del proyecto POSEDITRAD era determinar qué metodología docente sería más conveniente aplicar en la asignatura “TEB B I. Inglés” para mejorar la competencia traductora del alumnado: trabajar solo la TH, combinar la TH con la PE o realizar solo PE. A su vez, para dar respuesta a esta cuestión, se establecieron cuatro objetivos secundarios (apartado 2.2.). En consonancia con todo ello, se presentan a continuación las conclusiones derivadas del estudio.

En primer lugar, se considera positivo que una abrumadora mayoría de los alumnos participantes afirme no utilizar habitualmente motores de TA para realizar sus traducciones académicas. El motivo por el que este dato se valora de manera favorable no es el simple hecho de que afirmen no utilizarlos, sino las razones que arguyen para justificar su postura, toda vez que implican que el alumnado es consciente de la importancia de reforzar su competencia traductora antes de iniciar su formación en PE. Este dato coincide con los resultados del estudio de Torres Simón y Pym (2021, p. 1), en el que predominó una resistencia significativa por parte del alumnado hacia la aceptación de la TA en el contexto académico.

En segundo lugar, los resultados relativos a los motores gratuitos de TA más utilizados por el alumnado indican que *DeepL Translate* es el motor más popular, seguido, prácticamente al mismo nivel, de *Google Translate* y *ChatGPT*. Por una parte, esto sugiere que, a finales del año 2023 (cuando se ejecutó el proyecto), aunque entonces aún de forma incipiente, *ChatGPT* ya empezaba a despuntar como herramienta de TA en el aula de traducción. Por otra parte, la superioridad del uso de *DeepL Translate* frente a *Google Translate* probablemente se deba, como apunta Valero Cuadra (2023, p. 59), a que *DeepL Translate* “no solo presenta menos errores, sino que también aporta algunas soluciones de traducción más cercanas a las que crea el cerebro humano”.

En tercer lugar, el hecho de que la gran mayoría de los alumnos participantes sostenga que sus PE *full* contienen más errores que sus TH parece corroborar la percepción del propio alumnado sobre la repercusión de las limitaciones que aún presenta su competencia traductora en el resultado de sus PE, lo cual parece estar en sintonía con los resultados del estudio de Rodríguez Faneca y Martín Mora (2023, p. 55). Aunque el experimento docente de estas autoras se basaba en la PE *light*, los propios alumnos expresaron su inseguridad a la hora de gestionar esta práctica, pues no se sentían capaces de encontrar el equilibrio adecuado para no realizar una PE excesiva o una PE insuficiente.

Además, se recuerda que, pese a tratarse de un porcentaje mínimo, algunos alumnos participantes en el proyecto POSEDITRAD aún no tienen siquiera claro qué es un motor de TA, puesto que entre estos mencionan otro tipo de herramientas como programas de TAO, buscadores de traducciones procedentes de diferentes bases de datos de Internet o simples correctores de estilo. Teniendo en cuenta la fase del ciclo formativo en la que se ubica la asignatura “TEB B I. Inglés”, este dato resulta, cuando menos, desconcertante. Por ello, en consonancia con las conclusiones de Calvo Encinas (2022, pp. 216-217) y Briva Iglesias (2021), se considera fundamental que, junto con la práctica de la TH, el alumnado empiece también a familiarizarse con la PE y que sea consciente del potencial que esta práctica presenta en el ámbito profesional; aunque en el ámbito académico su enseñanza se aborde siempre desde la reflexión crítica para sensibilizar a los futuros traductores sobre la importancia de hacer de ella un uso ético y responsable.

En cuarto lugar, resulta muy satisfactorio comprobar que prácticamente la totalidad del alumnado está conforme con la prohibición del uso de motores de TA en las pruebas de examen y los trabajos académicos de traducción, pues esto implica que comprenden que es su competencia traductora, y no su competencia poseedora, lo que se evalúa. No obstante, la conformidad del alumnado con esta prohibición no impide que muestren al mismo tiempo también interés por conocer más sobre los mecanismos y las técnicas inherentes a la PE, ya desde hace tantos años asentada en prácticamente en todos los ámbitos de la traducción profesional.

En suma, sobre la base de los resultados obtenidos tras la implementación del proyecto POSEDITRAD, se considera adecuado combinar la práctica de la PE con la práctica de la TH en las aulas del grado en Tel, pues no parece lógico dar la espalda a los avances de nuestra disciplina. No obstante, no se estima conveniente iniciar la práctica de la PE –y siempre desde una perspectiva holística– hasta el segundo ciclo del grado, porque, al igual que a un aprendiz de violín a quien no se le corrijan los errores técnicos de ejecución en sus primeros años de formación le resultará luego muy difícil desprenderse de estos “vicios” ya adquiridos, un aprendiz de traducción que en el ciclo inicial del grado no reciba una formación adecuada que le permita subsanar los errores de base relacionados con el proceso traductor, difícilmente será después capaz de realizar una PE de calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Briva Iglesias, V. (2021). Traducción humana vs. traducción automática: análisis contrastivo e implicaciones para la aplicación de la traducción

- automática en traducción jurídica. *Mutatis Mutandis*, 14(2), 571-600. <https://doi.org/10.17533/udea.mut.v14n2a1>
- Calvo Encinas, E. (2022). ¿Posedición como propuesta prospectiva? Servicios lingüísticos especializados en la formación de traductores. *Quaderns de Filologia: Estudis Lingüístics XXVII*, 203-219. <https://doi.org/10.7203/qf.0.24666>
- Enríquez Aranda, M. (2016). La práctica profesional en la formación para la traducción de textos especializados: el caso de la traducción de textos socioeconómicos. *Hikma*, 15, 9-40. <https://doi.org/10.21071/hikma.v15i.10506>
- Facultad de Humanidades de la Universidad Pablo de Olavide (10 de junio de 2022). VII Jornadas de Calidad, Coordinación e Innovación [Sesión de debate]. <https://eventos.upo.es/82810/programme/vii-jornadas-de-calidad-coordinacion-e-innovacion-de-la-facultad-de-humanidades.html>
- Filsinger, G. (2021). Traductores automáticos en la era digital: ¿escollo o apoyo? En Figuereo Benítez, J. C. y Mancinas-Chávez (Coords.), *Las redes de la comunicación. Estudios multidisciplinares actuales* (pp. 362-385). Dykinson.
- Ginovart Cid, C., Colominas Ventura, C y González, A. (2020). Language industry views on the profile of the post-editor. *Translation Spaces*, 9(2), 283-313. <http://dx.doi.org/10.1075/ts.19010.cid>
- González Pastor, D. y Rico Pérez, C. (2021) POSEDITrad: La traducción automática y la posesición para la formación de traductores e intérpretes. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(1), 1-14. <https://doi.org/10.19083/10.19083/ridu.2021.1213>
- Hurtado Albir, A. (2004). *Traducción y Traductología*. (2ª ed.). Cátedra.
- Hurtado Albir, A., Kuznik, A. y Rodríguez Inés, P. (2022). La competencia traductora y su adquisición. En Hurtado Albir, A., Kuznik, A. y Rodríguez-Inés, P. (Eds.) *Hacia un marco europeo de niveles de competencias en traducción. El proyecto NACT del grupo PACTE. / Towards a European framework of competence levels in translation. The PACTE group's NACT project. MonTI Special Issue*, 7, 19-40. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2022.ne7.02>
- ISO (2015). ISO-17100. Translation Services. ISO.
- ISO (2017). ISO-18587. Post-editing of machine translation output, Requirements. ISO.

- LinguaVox (2024). Cualificaciones de los poseedores. En ISO 18587. Servicio de traducción automática con posesición humana completa conforme a ISO 18587. <https://iso18587.com/es/>
- Mejías Climent, L., y de los Reyes Lozano, J. (2021). Traducción automática y posesición en el aula de doblaje: resultados de una experiencia docente. *Hikma*, 20(2), 203-227. <https://doi.org/10.21071/hikma.v20i2.13383>
- Mendoza García, I. (2023). Calidad y productividad en la “fase humana” de la autorrevisión de traducciones: A caballo entre el contexto académico y el contexto profesional. *Cadernos de Tradução*, 43, 1-40. <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2023.e89813>
- Monguilod Navarro, L. (2025). Estudio sobre la aplicabilidad de la traducción automática para la traducción de consentimientos informados. Análisis de errores y creación de una guía de posesición [Tesis doctoral, Universidad de Alcalá]. <https://ebuah.uah.es/xmlui/handle/10017/65165>
- Nitzke, J. y Hansen-Schirra, S. (2021). A short guide to post-editing (Translation and Multilingual Natural Language Processing 16). Language Science Press. <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2023.e85818>
- Nitzke, J., Tardel, A. y Hansen-Schirra, S. (2019). Training the modern translator: The acquisition of digital competencies through blended learning. *The Interpreter and Translator Trainer*, 13(3), 292-306. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2019.1656410>
- Nord, C. (2012). Texto base - texto meta. Un modelo funcional de análisis pretraslativo. Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Öner Bulut, S. (2019). Integrating Machine Translation into Translator Training: Towards “Human Translator Competence”? *transLogos Translation Studies Journal*, 2(2), 1-26. <https://doi.org/10.29228/transLogos.11>
- Parra Galiano, S. (2017). Conceptos teóricos fundamentales en la revisión de traducciones y su reflejo en el *Manual de revisión de la DGT* y en las normas ISO 17100:2015 y EN 15038:2006. *Hermeneus*, 19, 270-308. <https://doi.org/10.24.197/her.19.2017.270-308>
- Portilla Velazco, C. y García Rojas, Y. D. (2023). Traducción automática y posesición: las competencias específicas del traductor Revisión de

- literatura del 2015 al 2022. *Mantsiari*, 1(1), 3-18.
<https://doi.org/10.33539/mant.v1i1.3115>
- Rodríguez Faneca, C. y Martín Mora, C. (2023). La traducción automática y la posesición en el marco de la enseñanza híbrida: una perspectiva colaborativa e instrumental. *Redit*, 17, 55-68.
<https://doi.org/10.24310/redit.17.2023.18300>
- Salamah, D. (2021). Translation Competence and Translator Training: A Review. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 4(3), 276-291. <https://doi.org/10.32996/ijlt.2021.4.3.29>
- Sánchez Gijón, P. (2016). La posesición: hacia una definición competencial del perfil y una descripción multidimensional del fenómeno. *Sendebarr*, 27, 151-162.
<https://doi.org/10.30827/sendebarr.v27i0.4016>
- Soto Almela, J. (2015). Una aproximación a los estudios empíricos en Traductología: diseños y herramientas. *InTRAlínea*, 17, s. p.
http://www.intralinea.org/archive/article/una_aproximacion_a_los_estudios_empiricos_en_traductologia
- TAUS (2021). MT Post-editing Guidelines.
<https://www.taus.net/resources/reports/mt-post-editing-guidelines>
- Torres Simón, E. y Pym, A. (2021). La confianza de los estudiantes de traducción en la traducción automática. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 15, 1-20. <https://doi.org/10.17345/rile15.3115>
- Valero Cuadra, P. (2023). La traducción automática y la posesición en el aula de traducción alemán-español: el caso de los textos económico-financieros. *Translation*, 10(1), 41-61.
<http://hdl.handle.net/10045/132954>
- Vigier Moreno, F. J. y Pérez Macías, L. (2020). Una experiencia con estudiantes de posgrado. En López-Meneses, E. *et al.* (Eds.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 1499-2508). Octaedro.

AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mi agradecimiento al profesor Manuel Barea Muñoz y a la profesora Desirée Avilés Márquez, por su colaboración en la puesta en práctica del proyecto POSEDITRAD, y a todos los alumnos participantes de la UPO.