

Cómo enseñar posesición de traducción automática a una segunda lengua: una propuesta didáctica para el aprendizaje de lenguas



Hong Zhang
Olga Torres-Hostench



Hong Zhang
Grup Tradumàtica, Universitat
Autònoma de Barcelona
hong.zhang@e-campus.uab.cat ;
ORCID:
[0000-0003-1302-3917](https://orcid.org/0000-0003-1302-3917)

Resumen

El artículo presenta una propuesta didáctica para poseer errores de traducción automática (TA) que se ha evaluado mediante pretest/postest con grupo de control y grupo experimental. A partir de los resultados obtenidos se observa que la posesición a una segunda lengua es factible, si bien es recomendable una formación en posesición orientada a tipos de errores específicos y mucha práctica.

Palabras clave: traducción automática (TA), posesición (PE), formación en posesición, segundas lenguas



Olga Torres-Hostench
Grup Tradumàtica, Universitat
Autònoma de Barcelona
olga.torres.hostench@uab.cat ;
ORCID:
[0000-0003-1525-0304](https://orcid.org/0000-0003-1525-0304)

Resum

L'article presenta una proposta didàctica per a la postedició d'errors de traducció automàtica (TA), avaluada mitjançant pretest/postest amb grup de control i grup experimental. A partir dels resultats obtinguts s'observa que la postedició cap a una segona llengua és factible, tot i que s'aconsella una formació en postedició orientada a tipus d'errors específics i, també, molta pràctica.

Paraules clau: traducció automàtica (TA), postedició (PE), formació en postedició, segones llengües

Abstract

This paper presents a training proposal to postedit machine translation (MT) mistakes. The proposal has been assessed by pretest/postest with a control group and an experimental group. Results show that MT postediting to a second language is feasible, although extensive training focused on specific mistakes is recommended.

Keywords: machine translation (MT), post-editing (PE), post-editing training, second languages

1. Introducción

La traducción automática (TA) se ha convertido en una herramienta cotidiana tanto en nuestra vida personal como en los ámbitos profesional y académico. A pesar de la ventaja que representa la rápida obtención de traducciones automáticas gratuitas por Internet, dichas traducciones pueden presentar errores y no garantizan una traducción de calidad. A menudo, el producto final requiere una revisión humana posterior en la que se evalúe y corrija el trabajo realizado por la máquina. Los estudiantes de lenguas extranjeras no son ajenos al fenómeno de la traducción automática. Si bien emplear TA para las tareas académicas es poco ético si no se comunica a los profesores, lo cierto es que, en contextos profesionales en los que dichos estudiantes tengan que poner en práctica sus conocimientos de una lengua extranjera, la TA puede resultar una herramienta de gran utilidad: por ejemplo, en caso de que un estudiante de lengua extranjera trabaje en una multinacional y emplee la TA para traducir a una segunda lengua un correo electrónico para un cliente. Este artículo parte de la premisa de que la incorporación de formación específica en posesición (PE) de TA en el aprendizaje de lenguas puede ser útil en el caso de que los estudiantes de segundas lenguas empleen la TA en contextos profesionales y personales.

La TA no goza precisamente de una amplia aceptación entre los docentes de lenguas extranjeras. Entre los autores que observan reparos al uso de la TA para el aprendizaje de lenguas se encuentran Loffler-Laurian (1983, 1985), Mitkov *et al.* (1997) y Lewis (1997). García y Pena (2011) plantearon que la TA podía convertir a los alumnos en adictos a la informática y reducir su confianza en sus propias habilidades lingüísticas. Frenholm (2015) afirmó que, para que la TA se usara adecuadamente en las clases de lengua extranjera, era mejor emplearla con estudiantes con un conocimiento más avanzado del idioma en cuestión y no utilizarla con principiantes. Anderson (1995) constató que los errores de la TA confundían a los lectores. Mitamura y Nyberg (1995) manifestaron que la amplia utilización de la TA era desaconsejable. Pegenaute (1996: 112) también expresó sus dudas acerca de la TA en la enseñanza de lenguas. Además, el uso de TA en el campo de la L2 es más complejo porque los estudiantes tienen menos conocimientos lingüísticos. Acerca de esta cuestión, Sánchez-Gijón y Torres-Hostench (2014) realizaron un estudio en el que los estudiantes de traducción de inglés L2 identificaron mejor los errores de TA relacionados con las omisiones y los cambios de sentido que los estudiantes de inglés L1. Con todo, no se detectaron grandes diferencias entre ambos grupos en la detección de errores gramaticales y sintácticos.

Cabe señalar que la inclusión de la TA en las clases de segundas lenguas también ha recibido apoyo. Niño (2009) afirmó que, en general, el uso de la TA gratuita en línea fue percibida como una experiencia innovadora y positiva tanto por los profesores como por los alumnos que participaron en su estudio. Clifford, Merschel y Munné (2013) indicaron que, según los estudiantes, la TA era útil, especialmente para la adquisición de vocabulario, si bien llegaron a la conclusión de que la TA no es perfecta y también comete errores. García (2010) realizó un estudio en clase con estudiantes y constató que la TA ayudó a los alumnos de niveles elementales e intermedios a comunicarse mejor.

2. Metodología

En este artículo se presenta una propuesta didáctica para formar en posesición de TA a una segunda lengua, evaluada mediante un cuasiexperimento. Los 16 participantes (12 mujeres y 4 hombres de entre 23 y 25 años) eran estudiantes de chino L1 con español L2 de nivel B2 (Marco Común Europeo de Referencia), sin conocimientos previos de posesición de TA.

En primer lugar se diseñó una prueba pretest para ver si los estudiantes eran capaces de identificar y corregir determinados errores de TA sin haber recibido ninguna formación específica. A continuación, se dividió a los estudiantes en dos grupos: un grupo de control (que no recibió ninguna formación en PE) y un grupo experimental (que recibió formación en PE para identificar y corregir unos tipos de errores específicos de TA). Puesto que el grupo experimental estaba compuesto por voluntarios y los participantes no fueron seleccionados al azar, definimos este estudio como «cuasiexperimental». Después de la formación específica aplicada al grupo experimental, los dos grupos realizaron una prueba postest, en la que aparecían exactamente las mismas frases que en la prueba pretest. Las pruebas pretest y postest consistían en diez frases que habían sido extraídas de los manuales de Chang (2012) y Sheng (2006) y traducidas al español por Google Translate (versión neuronal) y que presentaban unos errores de TA determinados. Cada frase de la prueba contenía un tipo de error específico vinculado a alguno de los siguientes aspectos: precisión, orden de palabras, nombre oficial, preposición, omisión y registro formal, aunque se incluía también una frase correcta. Los manuales de Chang y Sheng son materiales muy usados en China por estudiantes universitarios de español. Los resultados se analizaron en Excel, SPSS y R. Se utilizó el *software* BB FlashBack pro 5.36 para registrar la actividad de la pantalla durante todo el proceso, con el fin de analizar posteriormente cada acción realizada por los participantes. Todos los estudiantes firmaron un documento de consentimiento para participar en la investigación y fueron informados del propósito de la actividad y de la grabación de sus acciones por pantalla.

3. La propuesta didáctica

La propuesta didáctica tiene como objetivo enseñar a los estudiantes a detectar determinados tipos de errores producidos por la TA y a corregirlos. De acuerdo con los resultados de la prueba pretest y de un estudio piloto previo (Zhang, 2019), se observó que los estudiantes no eran capaces de identificar ni corregir determinados errores de TA. La propuesta didáctica se compone de dos sesiones presenciales y un trabajo autónomo posterior. La duración total de la formación en PE fue de diez horas, distribuidas del siguiente modo: cuatro horas para dos sesiones presenciales (2 h/sesión) y seis horas de trabajo autónomo (cuatro destinadas a la realización de tareas de PE, más una hora para ejercicios específicos de preposiciones y una hora más para la autocorrección de los ejercicios con las soluciones). Todos los contenidos detallados de la propuesta didáctica se pueden consultar en Zhang (2019).

El objetivo de la primera sesión presencial es estimular la curiosidad de los estudiantes por los errores de TA y que aprendan a identificar y corregir seis tipos de errores específicos relacionados con los aspectos ya mencionados: omisión, registro formal, orden de palabras, precisión, nombres oficiales y preposiciones. Se alteró el orden lógico de la docencia (que sería posiblemente impartir los conceptos teóricos relativos a TA y PE antes de pasar a la práctica) y se preparó una clase dinámica en la que se presentaban a los estudiantes frases con errores y, por parejas, tenían que identificar y corregir dichos errores. Una vez captado su interés por la PE como tarea que era posible que realizaran en un futuro con su L2, en la segunda sesión se presentaron los contenidos teóricos de TA y PE.

El objetivo de la segunda sesión presencial es presentar una serie de conocimientos básicos sobre traducción automática y posesición. Concretamente, se ofrece la siguiente información: una definición de TA y los distintos tipos de sistemas de TA; una definición de posesición de TA y las ventajas y desventajas de la posesición; los niveles de dominio de posesición; algunas normas y directrices para poseer; cómo y por qué se emplea posesición; y cuáles son algunos de los errores comunes de TA en la combinación chino>español. Además, se presenta una metodología propia para identificar el nivel de dominio de posesición. Concretamente, se enseña a identificar y a corregir errores de TA según tres niveles de dificultad, que se describen a continuación.

En el nivel 1 (inicial), denominado «Detección de errores», se presenta al estudiante una frase en chino (ZH) con una propuesta de TA en español y solo tiene que responder si la frase contiene errores o es correcta.

ZH	TA	ERRORES: SÍ / NO
胡安喜欢孤独，不善言辞，从不轻易作任何决定，他的女儿没有继承他的迟疑不决的特点。	A Juan le gusta estar solo, no es bueno para las palabras, nunca toma decisiones, su hija no hereda sus características vacilantes.	[En este caso, sería Sí.]

Tabla 1. Nivel 1 (inicial) «Detección de errores»: los estudiantes intentan detectar el error

A continuación, en la tabla 2, se presenta el nivel 2 (intermedio) del proceso de posesición, en el que se invita a los estudiantes a identificar uno de los seis tipos de errores posibles. Los estudiantes tienen una lista y deben elegir uno de ellos (o ninguno, si creen que la frase es correcta).

ZH	TA	TIPOS: OMISIÓN / ORDEN DE PALABRAS / REGISTRO FORMAL / PREPOSICIÓN / PRECISIÓN / NOMBRE OFICIAL
胡安喜欢孤独，不善言辞，从不轻易作任何决定，他的女儿没有继承他的迟疑不决的特点。	A Juan le gusta estar solo, no es bueno para las palabras, nunca toma decisiones, su hija no hereda sus características vacilantes.	[En este caso, se trata de un error de omisión.]

Tabla 2. Nivel 2 (intermedio) «Tipos de errores»: los estudiantes intentan clasificar el tipo de error

A continuación, en la tabla 3, observamos el nivel 3 (avanzado), correspondiente a la corrección del error. Se anima a los estudiantes a que posean la TA, aunque solo sea mediante un pequeño cambio.

ZH	TA	PROPUESTA DE CORRECCIÓN
胡安喜欢孤独，不善言辞，从不轻易作任何决定，他的女儿没有继承他的迟疑不决的特点。	A Juan le gusta estar solo, no es bueno para las palabras, nunca toma decisiones, su hija no hereda sus características vacilantes.	A Juan le gusta estar solo, no es bueno para las palabras, nunca toma decisiones sin madurarlo, su hija no hereda sus características vacilantes.

Tabla 3. Nivel 3 (avanzado) «Corrección de TA»: los estudiantes corrigen el error

Después de las dos clases presenciales se proporciona un dossier de trabajo individual de cuatro unidades con 28 ejemplos sobre errores de TA y una práctica específica sobre preposiciones en español. Son tareas destinadas a enseñar a los alumnos los pasos que deben seguir para realizar una PE y ejercicios para practicar los errores relacionados con: omisión, orden de palabras, preposición, nombre oficial, registro formal y precisión. Se entrega también a los alumnos las soluciones de los ejercicios. Al final de cada práctica de siete frases (en el dossier se incluyen cuatro prácticas de siete frases cada una), se incluye una tabla con las soluciones de toda la práctica. Después de esta formación a distancia, los estudiantes de los dos grupos (control y experimental), realizaron la prueba postest.

4. Resultados y observaciones después de la aplicación de la propuesta didáctica

Teniendo en cuenta los resultados del pretest, del postest y de las grabaciones de las pantallas de los participantes durante las pruebas, se resumen a continuación las observaciones realizadas relativas a distintos aspectos:

1. Observaciones sobre las puntuaciones en la identificación y corrección de errores: en el postest, el grupo de control mejora ligeramente la puntuación obtenida en el pretest, posiblemente porque se trataba del mismo texto. Sin embargo, el grupo experimental consigue resultados notablemente mejores en el postest y muy superiores al grupo de control, como se puede observar en la Figura 1 a continuación. Por tanto, se constata que la formación recibida por el grupo experimental ha servido para mejorar su capacidad de identificación y corrección de errores. Cabe señalar que los errores que fueron detectados con mayor facilidad fueron los de orden de palabras, nombres oficiales y omisiones. Los errores de precisión, registro formal y preposición fueron los más difíciles de corregir.

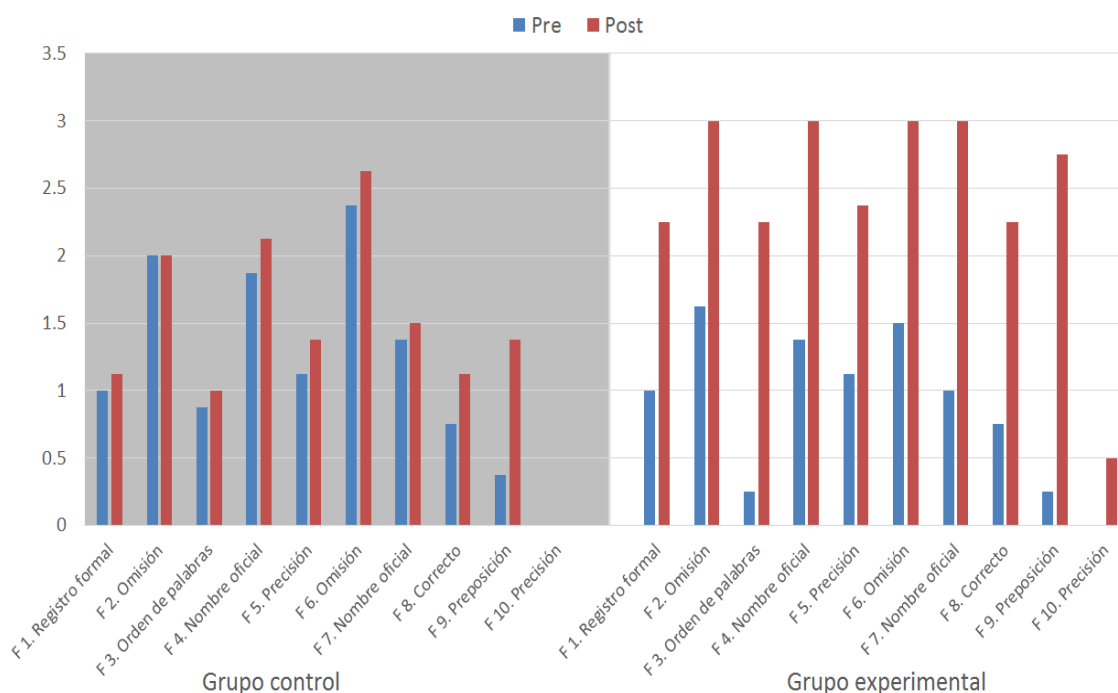


Figura 1. Identificación y corrección de errores en pretest/postest para el grupo control y el grupo experimental

2. Observaciones acerca de la proporción entre las modificaciones requeridas y las modificaciones correctas: el número de cambios requeridos era nueve (porque una frase era correcta y no tenía errores), pero los dos grupos hicieron más correcciones de las requeridas (la media de ambos grupos es de 10 en el pretest y de 17 en el postest). Cabe señalar que, en el postest, el grupo experimental (con una media de 7 de 9) realizó muchas más modificaciones correctas que el grupo de control.
3. Observaciones con relación al tiempo total invertido en las pruebas: los dos grupos realizaron el postest en menos tiempo, si bien la media del grupo experimental (23,5 minutos) fue ligeramente inferior a la del grupo control (26,1 minutos). Los errores que detectaron con mayor rapidez fueron: registro formal, omisión y preposición. Cabe señalar que son errores muy específicos y que, con la práctica adecuada, se pueden detectar fácilmente. Sin embargo, los errores de precisión, al ser más ambiguos, fueron más difíciles de detectar. La frase F8, que era correcta y no tenía ningún error de TA, teóricamente los participantes

podrían haberla pasado de largo rápidamente, pero el hecho de sospechar que tenía errores hizo que dedicaran más tiempo a esta frase que a otras frases con errores.

4. Observaciones con relación al tiempo de pausa por frase: se observa una disminución del tiempo de pausa en cada frase entre el pretest y el postest. Las explicaciones y los ejemplos de los seis tipos de errores fueron de utilidad para los participantes del grupo experimental, ya que dudaron menos (por tanto, menos tiempo de pausa) que el grupo de control a la hora de corregir las frases.
5. Observaciones con relación al número de pausas de los participantes: se puede afirmar que los participantes realizaron un mayor número de pausas relacionadas, primero, con el error de precisión, segundo, con el error de orden de palabras y, tercero, con el error de registro formal. En las grabaciones se observa que, en las pausas, los estudiantes realizan otras tareas además de pensar, tales como buscar en Internet.
6. Observaciones acerca de los tipos de errores identificados en las pausas: el grupo de control realizó más pausas en el postest que el grupo experimental. En el postest, el grupo experimental realizó menos pausas en los tipos de errores de preposición, omisión y registro formal. Cabe destacar que el tipo de error de precisión es el que ha tenido más números de pausas en el pretest y postest para ambos grupos, lo que denota una mayor dificultad.

5. Discusión y conclusiones generales

En primer lugar, con relación a la calidad de la TA, se ha observado que la traducción automática neuronal empleada en este estudio de 2019 presenta menos errores que la traducción automática estadística empleada en la prueba piloto en 2017 (Zhang 2019), ambas traducciones proporcionadas por Google Translate. Esta evolución de la TA es positiva para el aprendizaje de lenguas porque los estudiantes podrán corregir traducciones automáticas con menos errores.

En segundo lugar se destaca que el análisis de los errores de TA en las clases de segundas lenguas permite incorporar una visión crítica acerca del uso de la TA que puede ser muy útil para la futura utilización de dicho recurso en los ámbitos personales y profesionales de los estudiantes.

En tercer lugar, y centrándonos en la propuesta didáctica evaluada, los resultados sugieren que la formación en posesición (PE) de errores específicos de TA es útil para identificar y corregir errores de TA en una segunda lengua. La propuesta didáctica ha demostrado ser útil para el grupo experimental porque este ha mejorado de forma notable los resultados en la identificación y corrección de los errores de TA, así como en los otros aspectos observados.

Las explicaciones y los ejemplos de los seis tipos de errores resultaron útiles para los participantes del grupo experimental, cuyos resultados fueron mejores. Además, dedicaron menos tiempo a la corrección de los errores en el postest. Sin embargo, se constata también la necesidad de dedicar más tiempo a la formación y a la práctica, pues los errores de precisión, omisión y registro formal resultaron difíciles y habrían requerido más práctica en clase. Asimismo, los participantes reconocieron que los seis

tipos de errores eran problemas reales de su aprendizaje del español y agradecieron la práctica de posesición para mejorar estos tipos de error.

Si bien el estudio expuesto presentaba una serie de limitaciones —por ejemplo, el tamaño discreto del número de participantes, la limitación a solo seis tipos de error durante la formación y el hecho de que esta fuera relativamente breve—, cabe destacar que, pese a todo, los resultados son claros e interesantes.

Los destinatarios de esta propuesta didáctica pueden ser desde investigadores en posesición interesados en ver los efectos de la aplicación de una formación específica hasta investigadores interesados en lenguas extranjeras, pasando por profesores universitarios de español L2 para estudiantes chinos L1. A todos ellos les animamos a emplear esta propuesta didáctica, que se puede consultar completa en Zhang (2019), y a elaborar materiales didácticos propios adaptando la metodología presentada a las necesidades de sus estudiantes.

Agradecimiento

Este artículo forma parte del proyecto de investigación ProjeTA-U: Usuarios de traducción automática [Ref. FFI2016-78612-R], financiado por MINECO, Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad.

Bibliografía

- Anderson, D. D. (1995). Machine translation as a tool in second language learning. *CALICO*, 13(1), 68-97. DOI: 10.1558/cj.v13i1.
- Chang, S. R. (2012). *西班牙语高级口译教* [Curso avanzado de interpretación español-chino]. Shanghai: Editorial de la educación de lenguas extranjeras de Shanghai.
- Clifford, J., L. Merschel y J. Munné (2013). Tanteando el terreno: ¿Cuál es el papel de la traducción automática en el aprendizaje de idiomas? *@tic. revista d'innovació educativa*, 0 (10), 108-121. DOI: 10.7203/attic.10.2228
- García, I. (2010). Can Machine Translation Help the Language Learner? *ICT for Language Learning Proceedings 2010*.
- García, I. y Pena, M., I. (2011). Machine translation-assisted language learning: writing for beginners. *Computer Assisted Language Learning*, 24 (5), 471-487. DOI: 10.1080/09588221.2011.582687
- Lewis, D. (1997). Machine translation in a modern languages curriculum. *Computer assisted Language Learning*, 10, 255-271. DOI: 10.1080/0958822970100305
- Loffler-Laurian, A. M. (1983). Pour une typologie des erreurs dans la traduction automatique. *Multilingua-Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 2(2), 65-78. DOI: 10.1515/mult.1983.2.2.65

- Loffler-Laurian, A. M. (1985). Traduction automatique et style (Machine Translation and Style). *International Journal of Translation*, 31(2), 70-76.
- Mitamura, T. y Nyberg, E. (1995). Controlled English for Knowledge-Based MT: Experience with the KANT System. *Proceedings of TMI-95*.
- Mitkov, R., Lee, K. H., Kim, H. y Choi, K. S. (1997). English-to-Korean machine translation and anaphor resolution. *Literary and linguistic computing*, 12(1), 23-30. DOI: 10.1093/lc/12.1.23
- Niño, A. (2009). Machine translation in foreign language learning: language learners' and tutors' perceptions of its advantages and disadvantages. *ReCALL European Association for Computer Assisted Language Learning* (21), 241-258. DOI: 10.1017/S0958344009000172
- Pegenaute, L. (1996). La traducción como herramienta didáctica. *Contextos XIV/27-28*, 107-125.
- Sánchez-Gijón, P. y Torres-Hostench, O. (2014). MT Post-editing into the mother tongue or into a foreign language? Spanish-to-English MT translation output post-edited by translation trainees. *Proceedings of the Third Workshop on Post-Editing Technology and Practice. 11th Conference of the Association for Machine Translation in the Americas*, 5-19.
- Sheng, L. (2006). 西汉翻译教程 [Curso de traducción del español al chino]. Pekín: Editorial de la educación e investigación de lenguas extranjeras de Beijing.
- Zhang, H. (2019). Formación en posesición de traducción automática para estudiantes de lenguas extranjeras. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona [tesis doctoral en TDX.cat]