

HUMBLÉ, Philippe. *Dictionaries and language learners*. Frankfurt am Main: Haag und Herchen, 2001.

..... Melhor do que muitos pensam. Quatro dicionários bilingües português-inglês de uso escolar. In: XATARA, C.; HUMBLÉ, P. (org.). *Tradução e Lexicografia pedagógica*. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Comunicação e Expressão. Florianópolis: Pós-Graduação em Estudos da Tradução. (= *Cadernos de Tradução*, n. XVIII, 2006/2), p. 295-318, 2006.

MALDONADO, Concepción. *El uso del diccionario en el aula*. Madrid: Arco Libros, 1998.

NESE, Hilary. The specification of dictionary reference skills in higher education. In: HARTMAN, R. K. (ed.). *Thematic Network Project in the area of Languages. Sub-project 9: Dictionaries. Dictionaries in Language Learning*. 1999. Disponível em: <http://www.fu-berlin.de/ele/tnp1/SP9dossier.pdf>. Acesso em: 18/02/2007.

NUNAN, David. *Research methods in language learning*. 7th. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

PONTES, Antônio. L. Mecanismos de explicação em dicionários escolares. In: ARAGÃO, M. do S. S. de; PONTES, A. L.; FARIAS, E. M. P. *Tópicos em Lexicologia, Lexicografia e Terminologia*. Fortaleza: UFC, 2006, p. 836-854. 1 CD-ROM. ISBN 978-85-906544-1-4.

PRADO ARAGONÉS, Josefina. Usos creativos del diccionario en el aula. In: *Cuadernos Cervantes*, nov-dic, p. 38-45, 1996.

TARP, Sven. Lexicografia de aprendizagem. In: XATARA, C.; HUMBLÉ, P. (org.). *Tradução e Lexicografia pedagógica*. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Comunicação e Expressão. Florianópolis: Pós-Graduação em Estudos da Tradução, 2006 (= *Cadernos de Tradução*, n. XVIII, 2006/2), p. 295-318.

TEIXEIRA, Priscila G. I. E. *O uso do dicionário bilingüe português/espanhol no ensino fundamental do Colégio Dom Jaime Câmara*. 2005. 89f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

WELKER, Herbert. A. *Dicionários - uma pequena introdução à lexicografia*. Brasília: Thesaurus, 2004.

..... *O uso de dicionários: panorama geral das pesquisas empíricas*. Brasília: Thesaurus, 2006.

ZGUSTA, Ladislav. *Manual of Lexicography*. The Hague & Paris: Mouton, 1971.

Dicionários

MACMILLAN *Essential Dictionary: for learners of American English*. Oxford: MacMillan Education, 2003.

OXFORD *Wordpower: Dictionary for learners of English*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

APROXIMACIÓN EMPÍRICA AL USO DE LOS DICCIONARIOS ELECTRÓNICOS Y LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA LÉXICA TRADUCTORA

MARIA DEL MAR SÁNCHEZ RAMOS*
msramos@um.es

*Doctora
Universidad de Murcia, España

APROXIMACIÓN EMPÍRICA AL USO DE LOS DICCIONARIOS ELECTRÓNICOS Y LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA LÉXICA TRADUCTORA

ABSTRACT

This paper describes and analyses the results of an empirical research study carried out to measure trainee translators' lexical competence and electronic dictionary research skills. First, a pedagogical approach to enhance and improve both lexical competence and electronic dictionary search skills was applied to trainee translators. Following the pre-experimental design (one group pre-test/post-test design), a quantitative study was performed and descriptive and inferential statistics were used to obtain reliable results.

KEY WORDS

Lexical competence, electronic dictionaries, trainee translators, empirical research

RESUMO

Este artigo descreve e analisa os resultados de uma pesquisa empírica cujo objetivo foi medir a competência lexical de alunos de um curso de Tradução assim como sua habilidade em consultar dicionários eletrônicos. A primeira parte apresenta as medidas pedagógicas tomadas para melhorar ambas as competências. Usando um método pré-experimental – com pré-teste e pós-teste em um único grupo – realizou-se uma pesquisa do tipo quantitativo, incluindo uma análise estatística descritiva e inferencial para a obtenção de resultados confiáveis.

PALAVRAS-CHAVE

Competência lexical; dicionários eletrônicos; alunos de cursos de Tradução; pesquisa empírica

1. Introdução

No hay duda que el interés traductológico se centra, en la actualidad, principalmente en los niveles textuales (y contextuales), pero no podemos olvidar que el material del traductor no es otro que las palabras, artífices, en último término de los textos (BAKER, 1992; ANDERMAN; ROGERS, 1996; FUENTES MORÁN; TORRES DE REY, 2006). Por este motivo, y conscientes de la importancia que tiene el componente léxico en la formación de los alumnos de Traducción e Interpretación, nos decidimos a comprobar los niveles léxicos de un grupo de estudiantes de traducción y, a su vez, emplear los diccionarios electrónicos

como medio de acceso a dicho caudal léxico. En principio, creemos que es lógico pensar que, cuanto mayor sea el conocimiento léxico en las distintas lenguas de trabajo, mayor será la rapidez y calidad del trasvase y más rentable resultará el desempeño de la profesión. Y no podemos olvidar las advertencias que nos llegan en cuanto a la necesidad inmediata de aumentar y consolidar los niveles léxicos de los traductores (AITCHINSON, 1996, p. 16): "expectations need to be raised about the number of English words that must be readily available in a translator's repertoire". El traductor puede acceder al componente léxico por vías distintas (dialogando con hablantes nativos, leyendo literatura variada, exponiéndose a distintos textos, etc.) pero nosotros, queremos aproximarnos a él desde los diccionarios, una de las herramientas de acceso más inmediatas y que, en definitiva, recogen el repertorio léxico de una lengua. Además, nos acercamos a estas herramientas porque la descripción sobre su uso en el mundo traductológico no se ha producido de una forma sistemática (FENNER, 1989; ROBERTS, 1997). A la vez, no podemos dar la espalda al papel que las nuevas tecnologías están experimentando y de las que el traductor tiene que ser consciente (VALERO GARCÉS; CRUZ CABANILLAS, 2001).

En suma, el presente artículo describe cómo se ha realizado una investigación cuyo último objetivo ha sido el de medir y contrastar las posibles deficiencias léxicas en las lenguas A (español) y B (inglés) así como comparar la capacidad de los alumnos para resolver, a través de obras de referencia electrónicas, problemas traductores léxicos de distinta índole. El trabajo empírico que detallamos en las siguientes páginas es parte de una investigación minuciosa donde se diseña un modelo instructivo de desarrollo léxico y adquisición de estrategias de consulta de diccionarios electrónicos (SÁNCHEZ RAMOS, 2004) y es a través de un test inicial y final donde se evalúa la eficacia del mencionado modelo. Por lo tanto, nuestra investigación se divide en tres fases:

1. Diseño de un modelo instructivo que, aprovechando las prestaciones de los diccionarios electrónicos, contribuya a refinar la capacidad de reacción del futuro traductor ante estímulos léxicos y que, de manera indirecta, fomente y consolide el aprendizaje del léxico en el aula de traducción.
2. Elaboración de una propuesta didáctica (taxonomía de actividades) donde se pone en práctica el modelo instructivo.
3. Comenzaremos, debido a cuestiones de espacio, por una descripción breve del modelo instructivo¹ que se diseña y que sirve de punto de partida para el inicio de nuestra andadura empírica y seguiremos con la investigación empírica que evalúa dicho modelo.

¹ Remitimos a Sánchez Ramos (2004) para una descripción en detalle de dicho modelo.

2. Descripción de un modelo instructivo de desarrollo léxico y adquisición de estrategias de consulta de los diccionarios electrónicos

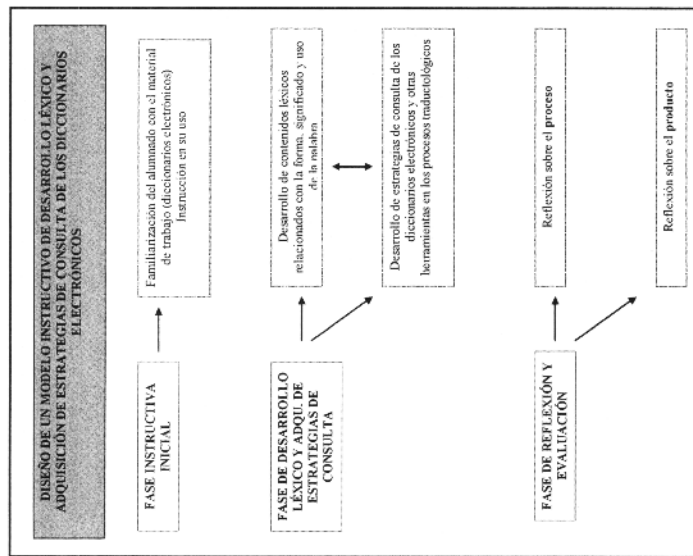
El modelo instructivo que resumimos en las siguientes páginas se sustenta sobre dos pilares básicos: un modelo teórico sobre la competencia léxica del traductor² y un modelo teórico sobre la adquisición de estrategias de búsqueda en diccionarios electrónicos. Dicho modelo, que concebimos como un indicador para futuros estudios, nos permite articular la enseñanza/aprendizaje de la competencia léxica y las estrategias de consulta en tres fases: de instrucción inicial, de desarrollo y de reflexión. En todas y cada una de estas fases se persiguen objetivos determinados y se fomentan estrategias concretas:

1. *Fase instructiva inicial* de uso de los diccionarios electrónicos, en la que los discentes se familiarizan con las prestaciones que ofrecen las diversas herramientas electrónicas.
2. *Fase de desarrollo léxico y adquisición de estrategias* de uso de diccionarios electrónicos (monolingües en inglés y en español, bilingües inglés-español, tesauros y corpus electrónicos monolingües), que incide sobre aspectos léxicos concretos y sobre el uso de los diccionarios en el proceso de trasvase de dichas facetas léxicas.
3. *Fase de reflexión y evaluación*, en la que se prepara al alumno para que desarrolle una postura crítica y para que reflexione sobre su proceso de búsqueda y el producto traductor final.

Será dicho modelo el que se pone a prueba con la administración de un test inicial y final, instrumentos empíricos que detallamos a continuación.

² Desde nuestro punto de vista, la competencia léxica traductora supone (a) reconocer la estructura y el funcionamiento del sistema léxico de las lenguas implicadas en el proceso de trasvase y (b) dominar su uso con vistas para la comprensión y/o producción de textos en los distintos contextos. Por tanto, requiere el conocimiento de aspectos lingüísticos intrasemánticos y contextuales y en su defecto, documentales.

3. Descripción de la investigación empírica



3.1. Instrumentos de evaluación

La recogida de datos se presenta como uno de los pasos más importantes en todas las investigaciones. Atendiendo al tipo de diseño investigador, nuestro trabajo se encuadra en lo que se conoce como diseño pre-experimental de grupo único (BUENDÍA EISMAN et al., 1998; LATORRE, 2003). Este tipo de diseño se caracteriza por el uso de pruebas previas (test inicial) y pruebas posteriores (test final), con el fin de "estudiar las variaciones que se producen en determinadas variables que sólo cambiarán si se interviene directamente sobre ellas" (BUENDÍA EISMAN et al., 1998, p. 95). En nuestro caso, las pruebas se aplican a un único grupo natural en el que pretendemos evaluar la variable dependiente, es decir, las ganancias léxicas y la mejora de las estrategias de consulta que adquieren los miembros del grupo en la observación tras exponerse al tratamiento pedagógico, que constituiría la variable independiente [o "la variable que el investigador mide, manipula o selecciona para determinar su relación con el fenómeno o fenómenos observados" (Hernández Pina (1998b, p.68, en BUENDÍA EISMAN et al., 1998), y que ha sido diseñado a partir de nuestro modelo instructivo.

El efecto del tratamiento se comprueba cuando se contrastan los resultados de las pruebas posteriores con los obtenidos en las pruebas previas. En opinión de Buendía Eisman et al. (1998), conviene que la aplicación del test inicial, el tratamiento y test final sea lo más cercana posible, ya que de esta forma se evita que variantes extrañas al experimento afecten a los resultados del test final. En nuestra investigación, esta condición se cumple, puesto que el test inicial se administra inmediatamente antes de comenzar el tratamiento pedagógico y el test final se aplica una vez finalizado dicho tratamiento.

3.2 Instrumentos de medida cuantitativos: test inicial y test final en grupo único

Pasamos ahora a la descripción concreta del método cuantitativo empleado. Los tests inicial y final conforman los instrumentos básicos de recogida de datos objetivos y cuantitativos para comprobar el progreso de los sujetos. El modus operandi de la investigación consistió en comparar dos medias que procedían del rendimiento de los mismos sujetos en el test inicial y final respectivamente (test pareados o muestras relacionadas) (HATCH; LAZARATON, 1991). Este tratamiento estadístico, plenamente aceptado en los casos en donde sólo se dispone de un grupo único, presenta dos variedades: la repetición exacta de la misma prueba o la aplicación de una prueba similar. En nuestro caso, aplicamos una prueba similar en la que se replicaba con exactitud la estructura del test inicial pero se variaban las unidades léxicas. Ambos tests (ver anexo) consistían en 15 preguntas organizadas de la siguiente forma:

1. Planteamiento de un problema.
2. Solicitad a los sujetos de identificación y descripción del tipo de problema.
3. Solicitad a los sujetos de la solución del problema.
4. Solicitad a los sujetos de enumeración del material electrónico empleado.

Vemos, por tanto, que nuestro interés a la hora de diseñar los tests se centra en comprobar, de un lado, el progreso del aprendizaje de rasgos traducidos entendidos como producto (apartado "solicitad a los sujetos de solución del problema traductor"). De otro, y en la medida de lo posible, se pretendía evaluar los avances vinculados al proceso consciente del trasvase (apartado "solicitad a los sujetos de identificación del tipo de problema"). Por último, el apartado "solicitad a los sujetos de enumeración del material electrónico empleado" se encuentra en la intersección de producto y proceso.

Los problemas traductores que presentábamos a los sujetos en las 15 preguntas de los tests inicial y final coincidían plenamente con nuestra idea de lo que supone conocer una palabra desde el punto de vista traductológico (SÁNCHEZ RAMOS, 2004), es decir, conocer una palabra en cuanto a su forma, uso y signi-

ficado. De este modo, la selección de ítems de los tests fue la siguiente: 6 ítems relacionados con problemas de significado, 6 ítems relacionados con problemas de uso, 2 ítems relacionados con problemas de forma, 1 ítem relacionado con las estrategias de búsqueda. Ambos tests se administraron en dos sesiones presenciales distintas y separadas en el tiempo por el tratamiento pedagógico. Las dos pruebas tuvieron lugar en el laboratorio de traducción de la Universitat Jaume I (Castellón, España). En cuanto a la temporalización del test inicial y test final, los sujetos contaron con 90 minutos. En concreto, el test inicial se administró durante el curso académico 2004/2005.

3.3 Análisis e interpretación de los datos cuantitativos

En el siguiente apartado nos ocuparemos de analizar y comentar los resultados obtenidos a través de (1) la estadística descriptiva y (2) la inferencial o muestral (HUGHES, 1989; BROWN, 1993; ALDERSON et al., 1995).

En primer lugar, la estadística descriptiva resume un conjunto de datos numéricos. En nuestro caso nos ofrece las representaciones numéricas de las actuaciones de los sujetos en los distintos tests. Así, aplicamos este tipo de análisis al test inicial y test final y comparábamos las puntuaciones de ambos resultados para conocer las ganancias o pérdidas que se habían producido después del tratamiento pedagógico. En este análisis de estadística descriptiva son fundamentales dos conceptos: tendencia central³ y dispersión. Es también importante resaltar la desviación típica, dato que es de gran utilidad, sobre todo, para conocer la homogeneidad del grupo y calcular si la distribución grupal es normal (Gausiana o forma de campana) o se inclina hacia calificaciones por encima de la media, o por debajo (distribuciones sesgadas). Estos datos son los que nos obligarán, cuando abordemos la estadística inferencial o muestral, a decantarnos por tests paramétricos o no paramétricos. En segundo lugar, el otro tipo de estadística aplicado en nuestro estudio se conoce como inferencial o muestral y pretende conocer hasta qué punto los datos obtenidos podrían generalizarse a una población similar (TEJADA FERNÁNDEZ, 1997). Este análisis nos ayuda, por tanto, a concluir, de un lado, si las diferencias entre ambos exámenes son dignas de tener en cuenta y, de otro, a calcular la posibilidad de generalización de los resultados obtenidos. Es importante destacar que en la estadística muestral hay que asumir un margen de error, que se conoce como el valor p o valor α , y que en nuestro caso es de $<0,05$, el más admitido en las Ciencias Sociales (HATCH; LAZARATON, 1991; BROWN; GONZO, 1995; TEJADA FERNÁNDEZ, 1997). Esta probabilidad de error está directamente relacionada con la significación estadística o crítica de los datos cuantitativos e indica que la relación entre las variables dependientes (resultados del test) y las independientes (tratamiento pedagógico) no es casual ni accidental sino que el valor p menor a 0,05 indica que el 5% solamente puede

3 Ver Visauta Vinateca (1997) para consultar los conceptos de moda y mediana así como desviación típica, rango y varianza.

deberse al azar. Los datos fueron tabulados estadísticamente con el programa informático *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS 11.0). Pasamos ahora a detallar los resultados obtenidos de la estadística descriptiva y de la inferencial o muestral.

3.3.1 Estadística descriptiva

Comenzamos aquí el análisis de los datos del test inicial y final. A la vista de los resultados, que ahora pasamos a comentar, es evidente que se produce un cambio en el aprendizaje de los sujetos estudiados, lo cual nos hace concebir grandes esperanzas en la eficacia de utilizar los diccionarios electrónicos como vehículo de aprendizaje léxico para los estudiantes de traducción y, de esta forma, mejorar los procesos y productos traductores.

Si observamos los resultados globales del test inicial y final, podemos señalar una diferencia considerable en la identificación (un 95,73% en el final frente al 65,86% del inicial) y en la solución de problemas (89,33% del final frente al 32% del inicial). A su vez, los resultados de la tabla 1 nos muestran que la dispersión o desigualdad del grupo se establece dentro de unos márgenes inferiores a los obtenidos en la prueba inicial. La desviación típica de los datos del test final se había reducido en la identificación de problemas (de 13,92 a 5,4) y en la solución (de 18,54 a 10,54), lo que demostraba una mayor homogeneidad en el grupo. También podemos apuntar los valores máximos y mínimos, en donde los resultados eran mucho más positivos que los datos del test inicial.

	Identificación Prueba Inicial	Identificación Prueba Final	Solución Prueba Inicial	Solución Prueba Final
N	25	25	25	25
Válidos				
Perdidos	0	0	0	0
Media	65,86	95,73	32,00	89,33
Mediana	66,66	100,	33,33	93,33
Moda	73,33	100,	33,33	93,33
Desviación típica	13,92	5,40	18,58	10,54
Varianza	193,77	29,18	345,37	111,11
Mínimo	33,33	80	,00	60
Máximo	86,67	100	83,33	100

Tabla 1 Resultados globales test inicial y final

Con respecto a la relación que se establece entre identificación y soluciones, en el test final se producen tres situaciones concretas:

1. Sujetos que identifican y solucionan con ayuda de diccionarios electrónicos.
2. Sujetos que identifican y no solucionan a pesar de consultar diccionarios electrónicos.
3. Sujetos que no identifican y no solucionan a pesar de consultar diccionarios electrónicos.

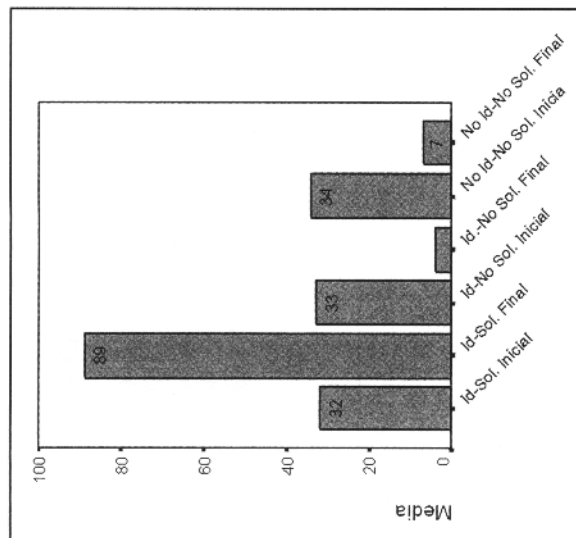


Figura 1 Resultados globales por categorías de identificación-solución de problemas - test inicial y test final

Se producían ciertos cambios con el test inicial. Los porcentajes finales varían, como puede apreciarse en la fig. 1. Así, aumentaba el porcentaje de alumnos que identificaban y solucionaban (de 31, 7% a 89,04%); se reducía el porcentaje de alumno que identificaban y no solucionaban (de 32,81% se pasaba a un 4%); y, finalmente, también se disminuía el número de sujetos que no identificaban y no solucionaban (de 34,13% a 6,92%). Por tanto, podemos concluir que el tratamiento instructivo había repercutido en la identificación y solución de proble-

mas. Los alumnos eran ahora más conscientes de los distintos problemas y, a la vez, sabían solucionar con éxito los mismos, debido en gran parte al conocimiento léxico y estrategias de búsqueda en diccionarios electrónicos adquirido.

En cuanto a las distintas secciones, la figura 2 nos muestra unos datos muy significativos.

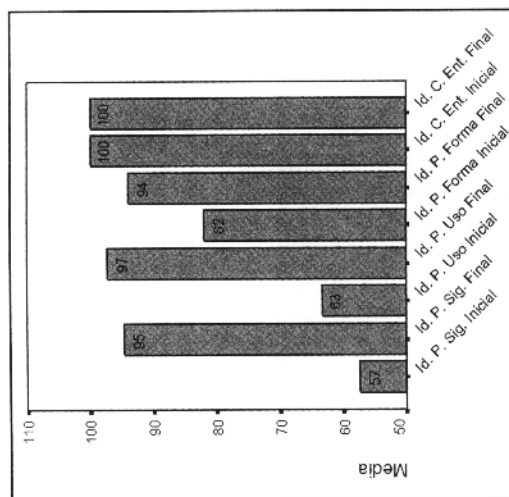


Figura 2 Resultados globales del test inicial y test final por secciones

Ante estos resultados, podemos apreciar una serie de diferencias entre el test inicial y final en cuanto a identificación de problemas:

-La sección que había experimentado una considerable mejoría era la centrada en la identificación de problemas de uso (97,33%), sección que había obtenido una puntuación baja en el test inicial (63,33%). Seguidamente encontramos la identificación de problemas de significado, con un 94,66% frente al 57,33% del inicial, y el mismo porcentaje obtenía la identificación de problemas de forma (94%), si bien ésta no mostraba unos niveles excesivamente bajos en el test inicial (82%). Al igual que en el inicial, el 100% de los sujetos identificaban el problema de comprensión de las entradas. Podemos concluir afirmando que el modelo desarrollado había contribuido de forma eficaz a la identificación de los problemas léxicos que presentaban mayor dificultad entre el alumnado (uso y significado).

-En líneas generales, en cuanto a la identificación de problemas traductores léxicos, el grupo se mostraba mucho más homogéneo, apreciación que puede

mos notar si comparamos las desviaciones típicas obtenidas en los tests. Así, de 21,01 en la identificación de problemas de significado se pasaba a 9,27; el 19,83 en identificación de problemas de uso se reducía a 6,2; y, por último, de 28,43 en identificación de problemas de forma se bajaba a 16,58. Estos resultados finales corroboraban la eficacia que un programa de autonomía del aprendizaje había logrado para mejorar el rendimiento de identificación de forma individual de los sujetos.

En suma, se había experimentado un cambio positivo por parte de los sujetos en la identificación de problemas. Éstos eran conscientes de unas carencias léxicas que identificaban. El siguiente paso era conocer si los discentes habían desarrollado también las estrategias de búsqueda y solucionaban con éxito los problemas identificados en mayor medida de lo que lo hicieron en el test inicial.

La representación gráfica (fig. 3) de los resultados del test inicial y final nos va a permitir ver con más claridad estas diferencias:

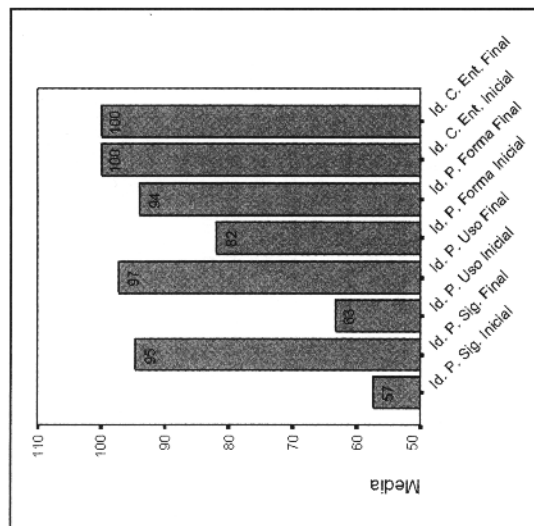


Figura 3 Resultados del test inicial y test final por soluciones de problemas

Estos datos reflejan las importantes diferencias producidas tras el tratamiento pedagógico al que se expuso a los alumnos. Así, se destacan los siguientes fenómenos:

-Los sujetos solucionaban con mayor éxito los problemas de uso (92,66%), significado (88,66%), forma (86%) y comprensión de símbolos (80%). En el test inicial, significado y uso mostraban unos niveles muy bajos (32% y 24% respecti-

combinaciones documentales demostraba mayor destreza e incluso precisión a la hora de consultar obras de referencia electrónica en sus procesos traductores.

System	Media
Winguno	0
Otros	0
DUE	36
DRAE+DUE	24
DRAE+DUE+Otros	4
DRAE	4
Collins+DRAE	17
Collins+Otros	5
Collins+DRAE	5
Collins	3
OED+DRAE	1
OED	1
OED+Superlex+DRAE	1
Ox. Superlex	1
Ox. Superlex	1

Figura 4 Resultados herramientas
empleadas test inicial

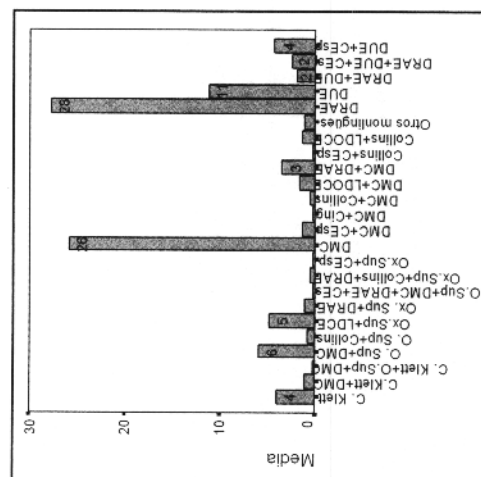


Figura 5 Herramientas empleadas test final

Tras la comparación de identificación y solución de los distintos problemas, era necesario conocer si hubo cambios significativos en cuanto a los materiales empleados en el proceso de búsqueda para cada uno de los problemas seleccionados para los tests. Recordemos que, como afirmaba Roberts (1992), un buen conocimiento de los recursos (electrónicos en nuestro caso) repercute en la eficacia y eficiencia de las traducciones finales, ya que el traductor realiza el trabajo con mayor precisión y rapidez al tener un conocimiento adecuado de los distintos diccionarios y de sus características. Como podemos observar en el siguiente gráfico⁴ (fig. 4), los sujetos, de manera generalizada realizaban un uso más sistemático de los distintos diccionarios empleados. Así, los alumnos no utilizaban las respuestas que apuntaban al uso de "Otros recursos" y que hacían referencia a buscadores y otras páginas propias de cada estudiante. Los diccionarios que más se empleaban en el test final eran los proporcionados por la página de Cambridge, el monolingüe Collins (CD-ROM) y Longman (en línea).

4 Los diccionarios empleados fueron: Oxford Supertex (bilingüe, CD-ROM) *Cambridge dictionaries* (en línea), LDOCE (*Longman Dictionary of Contemporary English* [en línea]), C. Esp. (Corpus en español,) y C. Ing. (Corpus en inglés), DRAE (*Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*, en línea), DUE (*Diccionario de uso del español*) María Moliner, CD-ROM), *Collins Cobuild* (CD-ROM).

3.3.2 Estadística inferencial o muestral

Hasta ahora, hemos ofrecido una panorámica descriptiva del comportamiento de los alumnos en ambos tests. Seguidamente vamos a comprobar si los datos y conclusiones comentados arriba no son debidos al azar, sino, por el contrario, son relevantes y pueden generalizarse a grupos semejantes. Para llevar a cabo esta comprobación, emplearemos la llamada prueba "t" (o t-test), que se utiliza para contrastar dos medias procedentes de distintas muestras (t-test no pareados) o de idénticos sujetos (t-test pareados) (GARCÍA ROLDÁN, 1995). Esta prueba contesta a la pregunta de si la media de unos datos ha variado realmente después de algún tipo de manipulación o tratamiento pedagógico. Empezaremos por comparar las medias de los tests de manera general.

	Diferencias relacionadas				t	gl	Signifi- cancia (bilateral)
	Media	Desvia- ción típica	Error tip. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia			
				Inferior	Superior		
Par 1	56,26	13,20	2,64	50,81	61,71	24	,000
Sol. Inicial- Sol. Final							

Tabla 2. Prueba "t" de las medias de los resultados globales del examen inicial y final

En dicha tabla observamos que los resultados del primer test y del segundo son altamente significativos (,000). Para tener una mayor seguridad, podemos aplicar una prueba no paramétrica, como es el test de Wilcoxon o test de rangos signados, que suele emplearse para comparar dos muestras dependientes o pareadas (GARCÍA ROLDÁN, 1995). Este test no se basa en las medias sino que es más bien un test de comparación de medianas y, a su vez, obliga a transformar los valores en rangos (HATCH; LARAZATON, 1991; GARCÍA ROLDÁN, 1995). Por tanto, en nuestro caso, preferimos asegurar al máximo los resultados y replicamos de nuevo el análisis ahora con dicho test no paramétrico. Los resultados fueron idénticos y confirmaron la significación estadística (,000) al igual que el anterior.

	N	Rango promedio	Suma de rangos
Porcentajes solución inicial - Porcentaje soluciones finales	25(a)	13,00	325,00
Rangos negativos			
Rangos positivos	0(b)	,00	,00
Empates	0(c)		
Total	25		

Tabla 3

- a Porcentajes solución inicial < Porcentaje soluciones final
- b Porcentajes solución inicial > Porcentaje soluciones final
- c Porcentajes solución inicial = Porcentaje soluciones final

	Porcentajes solución inicial - Porcentaje soluciones finales
Z	-4,377(a)
Significancia asintótica (bilateral)	,000

Tabla 4

- a Basado en los rangos positivos.
- b Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tras la comparación global de las dos pruebas, nos interesaba comparar las medias de las soluciones por los distintos problemas en los que quedaba dividido el test inicial y final (problemas de significado, uso, forma y comprensión de símbolos) y comprobar si estas medias eran significativas. Al igual que ocurría con los resultados globales, las diferencias en las secciones resultan altamente significativas (,000 y ,017), de acuerdo con las pruebas paramétricas. De este modo, podemos afirmar que el tratamiento pedagógico realizado con el grupo influyó en gran parte de las secciones analizadas.

	Diferencias relacionadas				T	gl	Sigfi- cancia. (bilate- ral)
	Media	Des- via- ción típica	Error típico de la media	95% Intervalo de confianza para la diferen- cia			
				Inf. Sup.			
Par 1	Sol. P. Sig- nificado Inicial- Final -26,68	18,23	3,64	-34,20 -19,15	-7,31	24	,000
Par 2	Sol. P. Uso Inicial- Final 68,66	22,73	4,54	59,28 78,04	15,10	24	,000
Par 3	Sol. P. Forma Inicial- Final 18,00	35,00	7,00	3,55 32,44	2,57	24	,017
Par 4	Sol. P. C. Entradas Inicial- Final -56,00	50,66	10,13	-76,91 -35,09	-5,52	24	,000

Tabla 5 Prueba "t" de las medias de los resultados
soluciones de problemas del test inicial y final

Como en el caso anterior, al aplicar el test de Wilcoxon (prueba no paramétrica) para muestras pareadas o relacionadas, confirmamos que también existe una significación importante.

	Solución. Problemas de Significado Inicial - Final	Solución Problemas de Uso Inicial- Final	Solución Problemas de Forma Inicial- Final	Solución Problemas con Entradas Inicial-Final
Z	-4,340(a)	-4,397(a)	-2,324(a)	-3,742(b)
Significancia asintótica. (bilateral)	,000	,000	,020	,000

Tabla 6

- a Basado en los rangos positivos.
- b Basado en los rangos negativos.
- c Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Por último, queríamos comprobar si las diferencias acacidas entre la solución de problemas de inglés y español de los test inicial y final podían considerarse significativas y si, por tanto, podía confiarse en su posible generalización. A la luz de los datos que muestran las siguientes tablas, observamos que sí son significativas.

	Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bila- teral)
	Media	Desv. típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la dife- rencia			
				Inf. Sup.			
Par 1	Sol. P. Inglés Inicial- Final 65,50	14,55	2,91	59,49 71,50	22,49	24	,000
Par 2	Sol. P. Español Inicial- Final 44,00	24,47	4,89	33,89 54,10	8,98	24	,000

Tabla 7 Prueba t para medias de los resultados soluciones por secciones
(lengua A y B)

De nuevo, volvimos a aplicar la prueba Wilcoxon.

	Sol. P. Inglés Inicial-Final	Sol. P. Español Inicial-Final
Z	-4,425(a)	-4,260(a)
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000

Tabla 8

- a Basado en los rangos positivos.
- b Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

4. Conclusión

El presente artículo ha descrito la investigación empírica realizada a un grupo de alumnos de Traducción e Interpretación. En primer lugar, describíamos y comentábamos en detalle los instrumentos que nos iban a ayudar a recoger e interpretar estos datos. Teniendo en cuenta la metodología cuantitativa elegida, nuestra investigación se encuadraba en lo que se conoce como diseño pre-experimental de grupo único, que se caracteriza por la aplicación de pruebas iniciales y finales. Tras la explicación de nuestro tipo de diseño y de la metodología empleada para recoger toda la información, nos adentrábamos en el análisis e interpretación de los resultados, uno de los apartados más interesantes a la hora de comprobar la eficacia de nuestro modelo instructivo. Para ello, analizábamos estos resultados con la ayuda de la estadística descriptiva y la estadística inferencial o muestral. Comenzábamos la comparación del test inicial y final. No hay duda, a la vista de los resultados que se obtienen, que las mejoras habían sido considerables y nos hacían concebir cierto grado de esperanza en el modelo desarrollado.

En definitiva, los resultados obtenidos fueron positivos tanto para el desarrollo de la competencia léxica traductora y la adquisición de estrategias de consulta de los diccionarios electrónicos. De un lado, hemos podido observar beneficios claros y concretos en cuanto a los problemas de significado, uso y forma, aspectos directamente relacionados con el conocimiento de las unidades léxicas. De otro, la agilidad y velocidad que los alumnos han adquirido, como así lo demuestra la diferencia de tiempo de realización del test inicial y final, demuestra que los sujetos han adquirido y desarrollado estrategias de consulta apropiadas. Todo ello puede traducirse en un éxito de futuras tareas de trasvase.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AITCHINSON, J. Taming the wilderness: words in the mental lexicon. In: G. ANDERMAN, G.; ROGERS, M. (eds.), *Words, Words, Words. The Translator and the Language Learner*. Clevedon: Multilingual Matters, 1996. p. 15-26.
- ALDERSON, C.; CLAPHAM, C.; WALL, D. *Language Test Construction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- ANDERMAN, Gunilla; ROGERS, Margaret. (eds.). *Word, Text, Translation*. Clevedon: Multilingual Matters LTD, 1999. p. 25-33.
- BAKER, Mona. *In Other Words*. Londres y Nueva York: Routledge, 1992.

- BROWN, D. B.; GONZO, S. T. Introduction. In: _____ (eds.), *Readings on Second Language Acquisition*. NJ, Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1995. p. 1-13.
- BROWN, J. D. *Understanding Research Second Language Learning: A teacher's Guide to Statistics and Research Design*. Cambridge: Cambridge University, 1993.
- BUENDÍA EISMAN, L.; COLÁS BRAVO, M. P.; HERNÁNDEZ PINA, F. *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill, 1998.
- FENNER, A. Techniques, presentation and specifications. In: PICKEN, C. (ed.), *The Translator's Handbook*. Londres: Aslib, 1989. p. 43-58.
- FUENTES MORÁN, M. T.; TORRES DE REY, J. (eds.). *Nuestras palabras: entre el léxico y la traducción*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana, 2006.
- GARCÍA ROLDÁN, J. L. *Cómo elaborar un proyecto de investigación*. Alicante: Universidad de Alicante, 1995.
- HATCH, E.; LAZARATON, A. *The Research Manual. Design Statistics for Applied Linguistics*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle, 1991.
- HERNÁNDEZ PINA, F. Conceptualización del proceso de la investigación educativa. In: BUENDÍA EISMAN, L.; COLÁS BRAVO, M. P.; HERNÁNDEZ PINA, F. (eds.), *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill, 1998. p. 1-60.
- HUGHES, A. *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- LATORRE, A. *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó, 2003.
- ROBERTS, R. P. 1997. Using dictionaries efficiently. Conferencia presentada en 38th Annual Conference of the American Translators Association, San Francisco, California. <<http://www.dico.uottawa.ca/articles-en.htm>>. Consulta: 19/05/2007.
- SÁNCHEZ RAMOS, M. M. *El uso de los diccionarios electrónicos y otros recursos de internet como herramientas para la formación del traductor (inglés-español)*. 2004. Tesis doctoral. Universitat Jaume I, Castellón, España, 2004.
- TEJADA FERNÁNDEZ, J. *El proceso de investigación científica*. E.U.I., Santa Madrona: Fundación La Caixa, 1997.
- VALERO GARCÉS, C.; CRUZ CABANILLAS, I. Introducción: la traducción y las nuevas tecnologías. In: C. VALERO GARCÉS, C.; CRUZ CABANILLAS, I. (eds.), *Traducción y nuevas tecnologías*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2001. p. 11-24.
- VISAUTA VINACUA, B. *Análisis estadístico con SPSS para Windows*. Madrid: McGraw-Hill, 1997.

ANEXOS

Observación: Debido a la falta de espacio, se exponen ejemplos de los ítems seleccionados para el test inicial y final y no se repetirá las preguntas que siguen a cada uno de los ítems en ambos tests (¿Dónde tengo el mayor problema? ¿Podrías dar una traducción apropiada para este extracto? ¿Qué páginas has consultado para solucionar el problema?)

Test Inicial

Nombre:
Edad:
Curso:
Lengua B:
Lengua C:

- Completa la información que se te pide en cada apartado. Tendrás que realizar tres pasos en cada pregunta:
- Determinar el problema que se presenta
- Ofrecer la solución
- Especificar las páginas de Internet que has consultado para obtener la respuesta
- ATENCIÓN: Utiliza para tus respuestas las páginas de Internet que creas pueden ayudarte y APUNTALAS en el apartado que se te proporciona bajo cada pregunta.
- Procura no superar los 5-6 minutos en cada búsqueda. Si no encuentras la respuesta, pasa automáticamente a la siguiente pregunta.

TEST

Nuestro traductor Jaume tiene algunos problemas en su traducción. ¡Ayúdale a resolverlos!

1. Acabo de comenzar la traducción sobre una famosa telenovela estadounidense y me he encontrado esta frase y no puedo seguir: *Her decision was to cause love or profound hatred*. ¿Podrías ayudarme a traducirla?

- ¿Dónde tengo el mayor problema?
- ¿Podrías dar una traducción apropiada para este extracto?
- ¿Qué páginas has consultado para solucionar el problema?

2. Siguiendo con mi labor traductora, ahora tengo un encargo sobre el mundo cinematográfico. En el texto inglés se lee: *She describes her own moral dilemma in making the film*. Yo estoy convencido de que el inglés presenta una incorrección, pero no sé identificarla. ¿Puedes ayudarme?

3. Ahora estoy con un texto periodístico y no entiendo el titular: *Pop star*

appears on balcony in his birthday suit.

4. En un discurso del Parlamento Europeo no sé de qué manera traducir la siguiente oración: *The worst possible scenario would be for the government to remain silent*.

5. Mi compañero también me ha pedido que revise un texto jurídico y me he encontrado con la siguiente frase: *Derecho a la vida y a la integridad física. Se abole la pena de muerte y se prohíbe la tortura*.

6. Mi amigo me ha vuelto a pasar otra traducción, en este caso de una novela. Tengo el siguiente párrafo y me encuentro ya algo cansado. ¿Puedes revisarlo por si presenta algún error?

No se nos explica qué razones llevan a que el Estado español, de motu proprio, acepte las leyes propuestas.

7. Ahora tengo que revisar un texto periodístico, en concreto una noticia de deportes. Ayúdame a corregirla.

El ejercicio es sin duda necesario en nuestra vida y puede acarrear importantes beneficios a nuestra salud.

Test Final

Nuestro ya conocido traductor Jaume sigue teniendo algunos problemas en su traducción. ¡Ayúdale a resolverlos!

1. Acabo de comenzar la traducción sobre una famosa telenovela estadounidense. Me he encontrado esta frase y no puedo seguir: *From behind them, they could feel the bitter cold from the open sea*. ¿Podrías ayudarme a traducirla?

- a. ¿Dónde tengo el mayor problema?
- b. ¿Podrías dar una traducción apropiada para este extracto?
- c. ¿Qué páginas has consultado para solucionar el problema?

2. Siguiendo con mi labor traductora, ahora tengo un encargo sobre el mundo literario, concretamente una novela de Agatha Christie. En el texto inglés se lee: *"I admired the great lose waves of her brown hair"*. Yo estoy convencido de que el inglés presenta una incorrección, pero no sé identificarla. ¿Puedes ayudarme?

3. Ahora estoy con un texto periodístico y no entiendo el titular: *Ex-FBI member threatens to spill the beans*.

4. Ahora me he encontrado la siguiente frase: *Nothing is more miserable than coming home to find you've had a surprise visit from a burglar*. ¿Puedes ayudarme a traducirla?

5. Un compañero me ha pasado su traducción para que le eche un vistazo. Estoy ya algo cansado. ¿Puedes revisarme el siguiente párrafo?
El escritor cubano Baquero nos dejó una colección de artículos periodísticos a los que tendremos acceso cuando vuelva a ver prensa en nuestro país.

6. Mi compañero también me ha pedido que revise otro texto y me he encontrado con la siguiente frase:
Si no vierro, creo que su obra constituye uno de los tesoros más grandes de nuestra literatura.

7. Mi amigo me ha vuelto a pasar otra traducción, en este caso de una crítica literaria. Tengo el siguiente párrafo y me encuentro ya algo cansado. ¿Puedes revisarlo por si presenta algún error?
No obstante, los sonetos de Lope siguen a grosso modo la estructura propuesta por Herrera en su soneto arriba aludido.

8. Ahora tengo que revisar un texto periodístico, en concreto una noticia de deportes. Ayúdame a corregirla.
David Beckham declaró que a su equipo le había tocado un grupo asequible en la fase final de la Liga Mundial de fútbol.

POLÍTICA EDITORIAL

Horizontes de Lingüística Aplicada, Revista do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da Universidade de Brasília divulga textos (artigos e resenhas) relacionados ao campo da Lingüística Aplicada com ênfase nas duas áreas de concentração do Programa:

Ensino/Aprendizagem de Língua(s): aquisição de L2 e LE, ensino do Português como L2 e LE, teorias lingüísticas e ensino de línguas, planejamento de cursos, produção e avaliação de materiais didáticos, avaliação, cultura e ensino de línguas, literatura e ensino de línguas, ensino da escrita e da oralidade, terminologia aplicada, ensino da tradução, tradução no ensino de L2 e LE.

Tradução, nova área de concentração do Programa, voltada para tradução e cultura, tradução literária, estudos descritivos em tradução, crítica de tradução, estudos de tradução baseados em corpus, tradução religiosa e bíblica, história da tradução, lingüística contrastiva, tradução de área de especialidade.

Normas para a apresentação do texto

Os trabalhos submetidos devem:

- ser inéditos;
- apresentar um resumo de até 200 palavras, na língua do artigo e em inglês (no caso de artigo escrito em inglês, apresentar resumo em inglês e em português);
- apresentar palavras-chave, na língua do artigo e em inglês (no caso de artigo escrito em inglês, apresentar palavras-chave em inglês e em português);
- conter no mínimo, 25.000 caracteres com espaço e, no máximo, 40.000;
- ser digitados em Word, fonte Times New Roman, corpo 12;
- as citações de mais de três linhas devem ser destacadas, sem aspas, recuadas em 2 tabs, digitadas em corpo 11;
- não apresentar negritos e sublinhados. Citações dentro de parágrafos ou em língua estrangeira devem estar entre "aspas". Destaques de palavras ou expressões devem estar em itálico;
- apresentar apenas Notas de rodapé;
- Os títulos da Bibliografia devem ter o seguinte formato básico: SOBRE-