

**En torno a la formación de traductores en línea:
la administración del *feedback* pedagógico**

Wilhelm NEUNZIG
Universitat Autònoma de Barcelona

Como citar este artículo:

NEUNZIG, Wilhelm (2005) «En torno a la formación de traductores en línea: la administración del *feedback* pedagógico», en ROMANA GARCÍA, María Luisa [ed.] *II AIETI. Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. Madrid, 9-11 de febrero de 2005*. Madrid: AIETI, pp. 141-153. ISBN 84-8468-151-3. Versión electrónica disponible en la web de la AIETI:

<http://www.aieti.eu/pubs/actas/II/AIETI_2_WN_Formacion.pdf>.



EN TORNO A LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES EN LÍNEA: LA ADMINISTRACIÓN DEL *FEEDBACK* PEDAGÓGICO

Wilhelm Neunzig
Universitat Autònoma de Barcelona

0. Introducción

Plantearse utilizar la Red en la formación académica a distancia requiere, necesariamente, un tiempo de reflexión (e investigación) para poder estudiar de las ventajas que el medio aporta, pero también para evitar el peligro de cometer errores por falta de experiencia.

La Red y el correo electrónico se utilizan desde hace algún tiempo para facilitar el contacto profesor / alumno, se organizan coloquios *on-line*, vídeo-conferencias o clases magistrales a distancia; más recientemente se ofrecen «talleres virtuales de traducción», «módulos de enseñanza de la traducción a distancia» y se están diseñando programas de aprendizaje «por tareas», pero no se considera una parte esencial de la formación de traductores que consideramos de gran importancia: la intervención directa del profesor en clase o el «diálogo pedagógico» entre el alumno y el profesor, cuando éste comenta las propuestas de traducción, da pistas y ofrece estrategias de solución y corrige los errores individuales o apoya a un alumno porque conoce sus deficiencias, es decir, le da *feedback* inmediato o contiguo.

Dada la importancia del contacto directo y del *feedback* en nuestro proceso pedagógico, creemos que, nosotros los profesores, tenemos que estar preparados para afrontar este nuevo reto pedagógico que significa prescindir a la interacción personal con nuestros alumnos, que a la vez nos obliga a replantearnos nuestra metodología didáctica. El camino que debemos emprender es investigar (empíricamente) las posibilidades y las ventajas que nos ofrece el sistema: empíricamente, ya que un acceso reflexivo o introspectivo al tema no parece tener sentido a falta de experiencias propias o enfoques similares a que atendernos. Tenemos que elaborar, pues, primeramente un concepto que nos permita, por lo menos en parte, simular el proceso de enseñanza interactiva y diseñar un instrumento que asegure la enseñanza individualizada y el *feedback* pedagógico inmediato, utilizando las ventajas que

nos ofrece la Red, y estudiar la manera óptima de ofrecerlo. A continuación exponemos un estudio empírico dirigido a evaluar las posibilidades que ofrece esta tecnología en la formación de traductores a distancia.

1. Marco referencial: el feedback pedagógico

Un breve recorrido por la bibliografía sobre la investigación en torno al *feedback* pedagógico (ver: Butler & Winne, 1995 o Jacobs, 2000), nos muestra dos vertientes de interés que resultan determinantes para el proceso de aprendizaje que nos interesa: por un lado, el grado de elaboración del *feedback* (simple o elaborado), y por el otro, el momento de la exposición del mismo (inmediato a la acción del alumno o retardado en el tiempo). El '*feedback simple*' puede consistir en valorar (refuerzo-reprobación) la respuesta del alumno, informándole simplemente si ésta es correcta o falsa, o bien sobre el resultado correcto con la esperanza de que al alumno se le grabe el resultado en la memoria, formas que podríamos llamar *feedback* informativo o correctivo. Los '*feedback elaborados*' con respuesta instructiva pueden ofrecerse en forma de pistas para que el alumno llegue al resultado correcto (*answer until correct*), lo que podemos denominar '*feedback orientativo*', de comentarios sobre la estrategia adecuada para llegar a una solución aceptable, lo que podríamos denominar '*feedback explicativo*' o simplemente mostrando una solución posible (en nuestro caso: modelo de traducción) y que el alumno la compare con su propuesta, esperando que aprenda por imitación, de manera auto-reguladora.

En lo referido al momento de la exposición queremos añadir aquí el concepto de la '*pro-alimentación*' o lo que podríamos denominar '*feedback preventivo*' o *feedback anticipado*'. La denominación que proponemos parece contener una contradicción: las palabras *feedback* y anticipado o preventivo son excluyentes. Sin embargo, hemos optado por esta forma, por una parte, para mantener la uniformidad de las denominaciones de los diferentes paradigmas y, por la otra, porque creemos, ateniéndonos a Jakobsen («Translation problems are easily identified from the distribution of time delays», 1999: 18) que, cuando aparece un problema típico de traducción, los alumnos (y también los profesionales) se paran para pensar sobre diferentes soluciones: si en el momento que están reflexionando les aparece una pista, están recibiendo un «*feedback*» anticipado a la formulación de la traducción por escrito.

2. Hipótesis de trabajo

La escasa tradición investigadora en el ámbito del papel del profesor en la enseñanza de la traducción y la ausencia de cualquier estudio dirigido a analizar el efecto del *feedback* pedagógico en traducción, nos impiden concretizar nuestras hipótesis de trabajo, por lo que nos planteamos un estudio experimental de tipo «What happen if ... (Gile, 1998; 76) para esclarecer las siguientes hipótesis abiertas:

- es posible impartir por Intranet o Internet una clase de traducción práctica, interactiva y aceptada por los alumnos;
- la actitud de los estudiantes ante su traducción, el proceso y el resultado final dependen (o se explican en parte como consecuencia) del tipo de *feedback* del profesor (simple – elaborado), de la forma de la administración (individual – ‘pre-fabricado’) y del momento de la exposición del *feedback* (anticipado – contiguo – retardado);
- tipo, forma de administración y momento de exposición del *feedback* influyen sobre el grado de aceptación subjetiva del concepto pedagógico por parte del alumno.

3. Diseño experimental

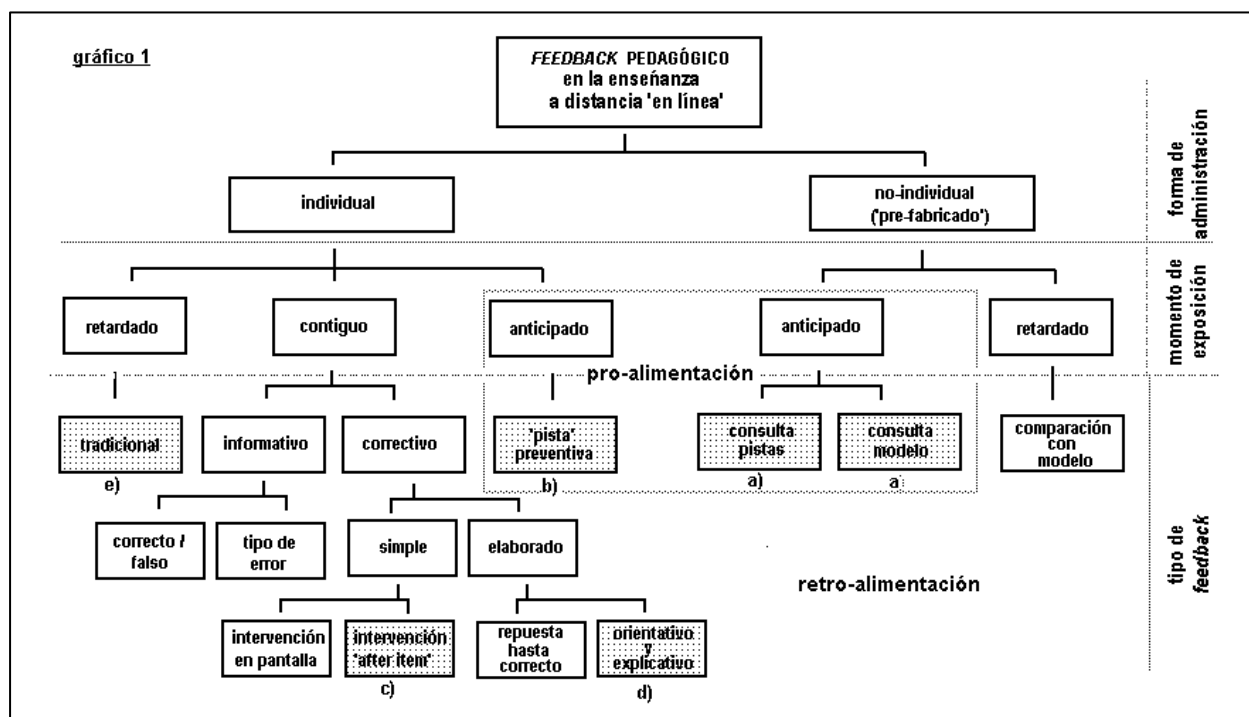
3.1. Las variables experimentales

La definición y operacionalización de las variables experimentales constituye un problema central del diseño de un estudio empírico-experimental, es decir, la determinación de la (o las) variables independientes (las que el investigador puede manipular libremente para observar su acción sobre las variables dependientes), de las dependientes (en las que se observa el efecto de la variable independiente) y el control o la eliminación de las variables extrañas o de confusión, cuya influencia puede distorsionar los resultados.

3.1.1. Las variables independientes

La variable independiente en nuestro experimento es, como ya se deduce del título del presente trabajo, la intervención pedagógica: el gráfico1 nos muestra las posibilidades teóricas que

tenemos para administrar *feedback* a distancia y por escrito, entre las que resaltamos las que nos interesan:



a) [pista], [modelo]: Este tipo de ‘pro-alimentación’ consiste en ofrecer al alumno la posibilidad de consultar ‘pistas’ o ‘modelos de traducción’ de un fragmento mientras va realizando su tarea;

b) [f-preventivo]: El *feedback* preventivo (pistas, comentarios, ayudas o advertencias) se administra cuando es de suponer que el alumno tiene un problema para evitar que éste cometa errores;

c) [f-correctivo]: En el caso del *feedback* simple correctivo, se corrigen los errores tan pronto se van cometiendo, mostrándole una ventana con los errores cometidos;

d) [f-explicativo]: En el caso del *feedback* elaborado y orientativo las respuestas contiguas al error constituyen pistas e indicaciones sobre la estrategia a seguir para que el alumno dé con una propuesta aceptable;

e) [f-tradicional]: El *feedback* tradicional es, sin duda, el tipo de *feedback* individual más fácil de administrar en la enseñanza a distancia: los alumnos envían por correo electrónico sus traducciones que el profesor ‘devuelve’ corregidas pasado un tiempo.

A partir de una prueba exploratoria hemos prescindido del *feedback* informativo y de la intervención en pantalla, del *feedback* tipo «respuesta hasta correcto» y del *feedback knowledge of the solution*, pues estos paradigmas no aportaban nada positivo, más aún, desorientaban a los alumnos.

3.1.2. Las variables dependientes

La variable dependiente es la que refleja la acción e influencia de la intervención. En nuestro experimento nos hemos decantado por analizar la influencia del *feedback* sobre

- a) la reacción subjetiva (aprobación – rechazo) de los alumnos ante el nuevo sistema pedagógico, en dependencia de los diferentes tipos de *feedback* (cuestionario);
- b) la reacción inmediata en las traducciones de los estudiantes tras recibir un cierto tipo de *feedback* cuando cometen errores

3.1.3. Las variables extrañas

Las variables extrañas (o factores de confusión) tienen una influencia no deseada sobre la variable dependiente que pretendemos eliminar mediante preselección de los sujetos del experimento y muestras apareadas. Controlaremos a) la competencia en lengua extranjera, b) la competencia traductora básica, c) la comprensión subjetiva del texto de partida, d) la paralelidad de los textos a traducir. Además se pretende eliminar c) la influencia del investigador, en nuestro caso del profesor que imparte la clase.

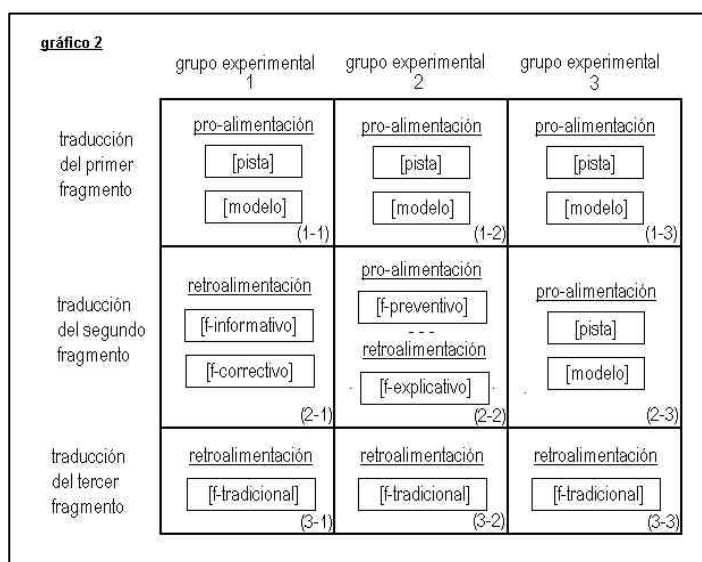
3.2. Universo y grupos experimentales

Nos decantamos por planificar un experimento tipo ‘*repeated measurement*’ (comparación de los datos obtenidos de un sólo grupo que es expuesto a diferentes intervenciones) combinado con un experimento de tipo ‘*random*’ (comparación de los datos arrojados por diferentes grupos ‘paralelos’, en nuestro caso tres, que se exponen a diferentes intervenciones), pues este tipo de diseño nos permite una amplia base de juicio para nuestras conclusiones. Cuando el número de probandos que participan en el experimento es reducido, no es lícito distribuirlos al azar entre los grupos experimentales, pues no se puede partir de que las

variables de confusión se repartan equitativamente entre los diversos grupos: por ello nos hemos planteado utilizar el método de ‘muestras apareadas’, basándonos en las notas de ‘lengua B4’ y ‘traducción inversa’, es decir, en las calificaciones obtenidas al final del primer ciclo de carrera (e indirectamente, controlar así las variables extrañas ‘competencia en lengua extranjera’ y ‘competencia traductora básica’). También en lo que se refiere a la comprensión subjetiva del texto, hemos querido asegurar la ‘paralelidad’ de los grupos mediante una preguntas al respecto que se plantearon antes de empezar a traducir. Obtenemos el siguiente diseño experimental (gráfico 2), en el que tres grupos experimentales iban a ser observados durante sus traducciones bajo diferentes condiciones:

a) Los tres grupos experimentales empiezan a traducir el primer fragmento del texto bajo las mismas condiciones de

feedback: se les ofrece la posibilidad de consultar pistas y modelos de traducción cuando tienen problemas. Los resultados obtenidos sirven para confirmar la ‘paralelidad’ de los grupos, pero también como ‘línea base’ de nuestro experimento, es decir, los resultados obtenidos al ofrecer



este *feedback* no individual y tan fácil de programar, servirán para justificar o no la aplicación de *feedbacks* más desarrollados e individualizados, pero más complicados de administrar. Esta primera fase, pues, nos servirá, indirectamente, de ‘grupo de control’.

b) Los tres grupos experimentales se exponen a diferentes intervenciones durante la realización de la segunda parte de la traducción, es decir:

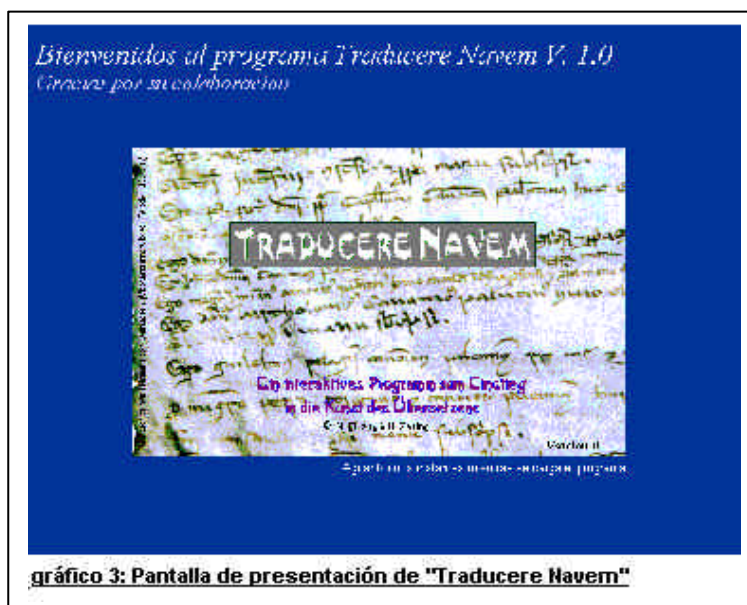
- al grupo experimental 1 se le ofrece *feedback* simple, una combinación entre la corrección de errores (f-correctivo) e información sobre el tipo de error cometido (f-informativo);
- el grupo experimental 2 recibe *feedback* elaborado que contiene pistas e indicaciones sobre la estrategia a seguir para que el alumno dé con una propuesta aceptable, sea como retroalimentación (f-explicativo), sea como pro-alimentación (f-preventivo)

- el grupo experimental 3 realiza su traducción bajo las mismas condiciones que en la primera fase del experimento, es decir, puede seguir consultando pistas y modelos.
- c) Los tres grupos traducen el tercer fragmento del texto de nuevo bajo las mismas condiciones: se pide a los estudiantes que sigan traduciendo el texto en casa y lo envíen por correo electrónico a una dirección concreta.

3.3. Informaciones e instrucciones

Eliminar esta influencia del investigador en un planteamiento experimental es esencial para asegurar la relevancia de los resultados, como bien apunta D. Gile (1998: 74): «(...) research in translation and interpreting studies involves participación of the investigador in the process (...), and thus entails the risk of interference by the researcher and/or a significant influence of the research procedure on the phenomena under study». Por ello nos planteamos utilizar el conocido truco investigador de

ver que el experimento va dirigido a comprobar algo bien diferente, mediante instrucciones que esconden el objetivo real del experimento: hacemos creer a los estudiantes que su tarea consistía en valorar un programa de autoaprendizaje de la traducción que incluía ‘pistas’ y ‘comentarios’ informatizados



(el programa ficticio ‘Traducere Navem’). Hemos elegido ‘disfrazar’ nuestro objetivo real esencialmente porque los alumnos conocen al profesor y el experimento tendría carácter de examen, lo que, sin duda, influiría negativamente en la validez de los resultados.

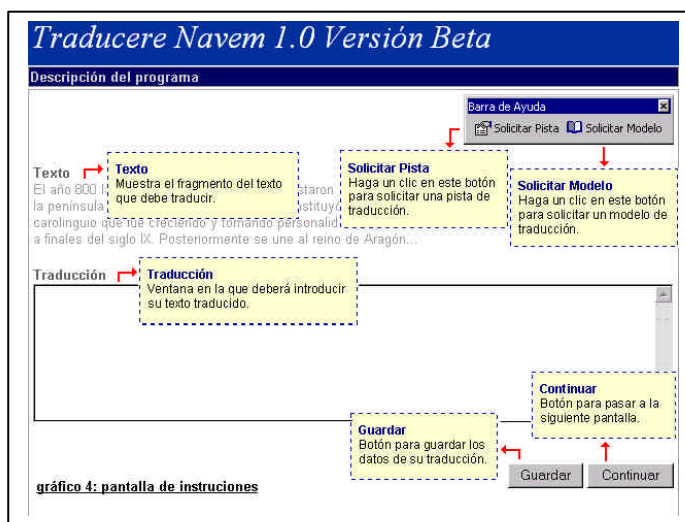
No creemos que los sujetos del experimento sospechen del montaje, pues los avances tecnológicos que cada día se registran hacen creíble que se esté desarrollando un programa de autoaprendizaje por ordenador con respuestas ‘inteligentes’ para suplir al profesor en clases prácticas. Además, el hecho de que el proyecto ofrezca una pequeña recompensa monetaria

(25 €) por la colaboración de los alumnos nos ayuda, y de ello estamos seguros, a hacer más creíble el engaño del proyecto de autotranscripción 'Traducere Navem', detrás del que se encuentra, disfrazado, nuestro experimento.

3.4. El 'puesto de trabajo' del alumno

Los alumnos sujetos del experimento tienen a disposición una mesa con el ordenador en el que está implementado el 'programa' *Traducere Navem*. A su alcance tienen una mesa con los diccionarios bilingües y monolingües una enciclopedia y una hoja informativa con las direcciones de las obras de consulta *on-line* más utilizadas. Además se les da una hoja con el texto a traducir. Al activar el programa *Traducere Navem* aparece durante unos segundos la pantalla de presentación que da la bienvenida al usuario, y muestra el título y demás créditos sobre el trasfondo de un manuscrito de Herman 'el Alemán', gran traductor del siglo XIII perteneciente a la 'Escuela de Toledo'. A continuación se les ruega responder a las preguntas sobre el texto a traducir. La pantalla principal está dividida en dos partes: arriba aparece el texto a traducir y en la parte de abajo hay espacio para la traducción de los alumnos/probandos. En la parte superior a la derecha se encuentran unos iconos que permiten

a los alumnos pedir «pistas» o un «modelo» de traducción al que el alumno puede acudir en el caso de encontrarse 'bloqueado'. Para darnos tiempo a reaccionar a los requerimientos del alumno y, a la vez, seguir manteniendo el 'engaño' de que se trata de un programa totalmente automático, aparece, tan pronto los alumnos



cliquean sobre estos iconos, el mensaje: «Su petición se está procesando, en unos segundos recibirá una pista». En la segunda fase del experimento, a los alumnos les aparece una ventana comentando los errores que han cometido, es decir, con el *feedback* correspondiente.

3.5. El objeto de estudio: los textos a traducir

Cuando nos planteamos un experimento de *repeated measurement*, en los que se observa al mismo probando en diferentes situaciones de traducción, es prescriptivo disponer de textos ‘iguales’ para las sucesivas mediciones, textos, que permitan las comparaciones. Aquí hemos decidido aplicar un sistema que resulta ser de asombrosa simplicidad: en lugar de buscar textos ‘iguales’, buscamos un sólo texto que luego dividiremos en los fragmentos necesarios para llevar a cabo nuestro experimento. Este procedimiento nos asegura que los ‘textos’ (es decir, los fragmentos de un sólo texto) son muy similares entre sí, pues pertenecen al mismo autor, tratan del mismo tema, muestran el mismo estilo y registro. Hemos elegido una página Web de la Generalitat de Cataluña (www.gencat.es) que refleja una pequeña introducción a la historia catalana.

3.6 El registro del proceso de traducción y de la administración del *feedback*

Utilizamos en nuestro experimento el programa Proxy – Remote Control Gateway, creado por la empresa Funk Software pues nos permite:

- registrar todo lo que ‘ocurre’ en la pantalla del ordenador del alumno: la traducción misma, letra por letra, las correcciones, los tiempos y las pausas y las búsquedas *on-line* de documentación realizadas;
- ‘espíar’ al alumno durante su traducción desde otro monitor, que puede encontrarse en un lugar muy distante, aprovechando Intranet o Internet;
- incidir directamente en la pantalla del alumno, desactivando su cursor;
- visualizar las grabaciones a tiempo real, es decir, volver a repasar todo el proceso de la traducción a diferentes velocidades y buscar cualquier punto de la grabación, como si se tratara de una cinta vídeo.

La combinación de Proxy con la utilidad ‘Winpopup’ de Windows nos permite además:

- enviar desde el monitor del profesor a la pantalla del alumno informaciones, mensajes de refuerzo, reprobación, corrección, etc., es decir, ofrecerle un *feedback* pedagógico, algo que también queda grabado por el programa Proxy;
- controlar simultáneamente un cierto número de PCs de manera parecida a lo que se hace en los laboratorios de idioma o en las aulas de interpretación.

Como ejemplos de pistas para los alumnos que la pedían de antemano o como comentario a aquellos que cometían errores sirvan los siguientes: el texto original habla de «la última de las Islas» a lo que correspondía la pista: «el concepto de “las Islas”, desde el punto de vista del catalán, sólo puede referirse a “las Islas Baleares”, pero un no catalán no sabrá de qué islas se trata» o «monarca: para situar mejor al lector extranjero, solemos especificar aquí de qué monarca se trata.»

3.7 Los cuestionarios

En las diferentes fases del experimento se utilizan preguntas dirigidas a recoger datos sobre la valoración subjetiva por parte de los alumnos de su experiencia al trabajar con el programa de autoaprendizaje ficticio ‘ Traducere Navem’ . Se trata de unos pocos enunciados en forma de *multiple choice* que, más o menos, representan una escala ordinal. Como ejemplo sirva una pregunta sobre el *feedback* elaborado:

- a) Sin los comentarios o correcciones que me ha dado el programa no creo que hubiera traducido aceptablemente esta última parte del texto.
- b) Las respuestas o comentarios que me ha dado el ordenador me han servido para reflexionar sobre mis errores y corregirlos.
- c) Algunas pistas o correcciones me han servido para afinar mi traducción, pero muchas me parecen superfluas, innecesarias.
- d) Las pistas, comentarios y correcciones interrumpen el trabajo e impiden que me concentre debidamente en la traducción.

4. Resultados

Del análisis comparativo de los resultados de los diversos tipos de *feedback* que hemos aplicado podemos concluir, en primer lugar, que el *feedback* elaborado, sea cual fuere el modo de exposición, parece ser muy superior a las demás formas de intervención pedagógica *on-line*, no sólo porque es la mejor valorada por parte de los alumnos, sino porque es la intervención que provoca más aceptación, la que tiene más influencia si medimos ésta como modificación del comportamiento traductor (aceptación de las sugerencias). La administración preventiva de la pista, sin embargo, parece más adecuada que las

explicaciones después de haber cometido un error: no hace sentido saber que un alumno tiene dificultades que le llevarán a cometer un error y esperar a que lo cometa para luego corregirlo, parece mucho más lógico aprovechar las posibilidades que ofrece el medio y prevenir el error. Además se ha observado que los alumnos, cuando corrigen errores en su traducción a partir de una explicación, cometen otra clase de faltas, p.e. de coesión de género, de colocación, de gramática, etc., que no se observan, si la pista aparece de antemano. La intervención explicativa, sin embargo, no es adecuada en caso de errores de tipo normativo: la enseñanza de la traducción *on-line* no es el lugar para hacer largas explicaciones gramaticales, pues se interrumpe negativamente el proceso de elaboración de la traducción.

El simple *feedback* correctivo gramatical sí parece estar en consonancia con las expectativas de los alumnos (por lo menos de aquellos que suelen corregir ‘activamente’ sus errores) y confirmar algunos de los resultados concernientes a la administración del *feedback* por ordenador a los que hemos hecho referencia (errores gramaticales son absolutamente atribuibles a la falta de conocimientos declarativos). El *feedback* correctivo simple, que es indudablemente necesario para corregir, por lo menos, los errores de norma de uso, es aceptado, no obstante, de manera dispar. Podemos diferenciar entre dos tipos de alumnos: unos, a los que les parece molestar la corrección contigua porque les interrumpe en su proceso de traducción y otros, a los que les parece dar seguridad y que van corrigiendo sus errores ‘sobre la marcha’. En la enseñanza *on-line*, el profesor conocerá a sus alumnos transcurrido un tiempo y reaccionará en consonancia.

Sorprendentemente, la oferta de un ‘modelo de traducción’, sea cual fuere la forma que se administra, es a todos los niveles muy inferior a los otros tipos de intervención y resulta ser hasta contraproducente, por lo menos en el caso de que los estudiantes no se sientan observados. Podemos afirmar, pues, que los ‘modelos de traducción’ no parecen ser adecuados para la enseñanza no presencial, pero sería ilícito extrapolar estos resultados a todo tipo de texto.

El *feedback* simple informativo no da resultados aceptables, pero este hecho no nos sorprende: informar y hablar sobre el tipo de error que ha cometido un alumno es seguramente beneficioso en clase presencial para desencadenar debates y propuestas del grupo entero, para que los alumnos se corrijan mutuamente, pero no muy apropiado para el aprendizaje individual. El presente experimento no nos ofrece datos fiables sobre la bondad del *feedback* tradicional, es decir, sobre la corrección de los trabajos transcurrido un tiempo,

pero en su valoración subjetiva sólo un alumno prefiere este tipo de intervención a la intervención contigua.

Finalmente, es interesante observar que los alumnos parecen ir adquiriendo, poco a poco, confianza en el sistema, que se encuentran cada vez más a gusto con las intervenciones, lo que nos indica que aceptan el medio. Esto se ve confirmado en la valoración subjetiva: los alumnos creen que no han perdido el tiempo y que vale la pena trabajar con este tipo de ejercicios (para una presentación detallada de los resultados consultar: Neunzig, 2001).

5. Resumen

Al planificar el experimento se han intentado controlar las variables de confusión más significativas mediante una preselección cuidadosa de los probandos y muestras apareadas. Cabe destacar lo acertado de la propuesta de dividir un texto en fragmentos para así obtener ‘textos paralelos’ por su asombrosa simplicidad: este procedimiento nos ahorra tener que acudir a ‘expertos externos’ que no suelen coincidir en sus apreciaciones. Con el ‘programa de autoaprendizaje de la traducción *Traducere Navem*’ hemos logrado ‘disfrazar’ el objetivo real del estudio y, con ello, controlar la influencia del propio investigador-profesor y de la situación experimental.

El programa Proxy junto a Winpopup nos brinda la posibilidad de, por un lado, intervenir de manera profiláctica, y, por el otro, de ofrecer nuestros comentarios, correcciones o sugerencias inmediatamente después de la propuesta de traducción del alumno. La gran ventaja de nuestro enfoque consiste, como se ha mostrado, en la posibilidad de ofrecer un *feedback* contiguo individualizado, que los alumnos aceptan y valoran positivamente, es decir: este sistema nos ofrece la posibilidad de simular, por lo menos en parte, a distancia una clase de traducción presencial, lo que confirma nuestra primera hipótesis. Los resultados también confirman nuestra segunda hipótesis abierta, según la cual el proceso y el resultado final dependen (o se explican en parte como consecuencia) del tipo de *feedback* del profesor (simple – elaborado), de la forma de la administración (individual – ‘prefabricado’) y del momento de la exposición del *feedback* (anticipado - contiguo – retardado). Pese a que se observan ciertas tendencias, no hemos podido confirmar nuestra tercera hipótesis, según la cual el grado de aceptación del concepto pedagógico tiene una estrecha relación con el tipo, la forma y el momento de exposición del *feedback*.

Este pequeño experimento sólo puede interpretarse como una aportación a la discusión en torno a la enseñanza on-line de la traducción y quiere animar a buscar nuevos caminos para asegurar la eficacia de este enfoque.

6. Referencias bibliográficas

Butler, D., & Winne, P. 1995, “Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis” en: *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.

Gile, D. 1998, “Observational Studies and Experimental Studies in the Investigation of Conference Interpreting” en: *Target*, 10(1), 69-93.

Jacobs, B. 2001, “Feedback-Paradigmen”, consultado 2 de febrero 2002 <<http://www.phil.uni-sb.de/~jakobs/wwwartikel/feedback/index.htm>>

Jakobsen, A. L., 1999, “Logging target text production with *Translog*” en: Hansen, G. (ed.): *Probing the process in translation: methods and results*. Copenhagen: Copenhagen Studies in Language 24, 9 – 20.

Neunzig, W. 2001, *La intervención pedagógica en la enseñanza de la traducción on-line – cuestiones de método y estudio empírico*. <<http://www.tdx.cesca.es/TDX-1222103-155137/>>