



Attitudes Towards Applied Technology Among Translation Students and Teachers

José Cortez-Godínez and Jaider Caicedo-Ocoró

EasyChair preprints are intended for rapid dissemination of research results and are integrated with the rest of EasyChair.

December 4, 2021

Actitudes hacia la tecnología aplicada entre alumnos y docentes del área de traducción

José Cortez-Godínez¹, Jaider Caicedo Ocoró²

¹ Facultad de Idiomas, Universidad Autónoma de Baja California, Ave./ Monclova S/N Ex Ejido Coahuila. Mexicali, B.C., México

² Facultad de Lenguas Modernas, Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.

¹jose_cortez@uabc.edu.mx, ²jaider.221819191@ucaldas.edu.co

Resumen. La presente comunicación¹ revisa los procesos que atañen a la formación de traductores, específicamente la percepción de la autoeficacia en estudiantes y profesores del área de Traducción. Esta parte subjetiva del componente psicofisiológico, el cual forma parte del modelo holístico de PACTE de competencia traductora (2000, 2001, 2003, 2005, 2007, 2008, 2009, 2011, 2014, 2015, 2017, 2018, 2019) [1]. Dentro del componente mencionado se buscó registrar y hacer patente esta variable, que, aunque emotiva, es muy importante para el futuro desarrollo del traductor, tras su egreso, al hacer frente a los encargos reales de traducción. Los resultados muestran que los alumnos tienen una actitud más proclive al aprendizaje de TIC que sus profesores.

Palabras Clave: Tecnología aplicada a la Traducción, Autoeficacia, formación, docentes.

Attitudes towards applied technology among translation students and teachers

Abstract. This paper reviews the processes involved in the training of translators, specifically the perception of self-efficacy in students and teachers in the area of Translation. This subjective part of the psychophysiological component, which is part of PACTE's holistic model of translator competence (2000, 2001, 2003, 2005, 2005, 2007, 2008, 2009, 2011, 2014, 2015, 2017, 2018, 2019). Within the aforementioned component, we sought to record and make this variable, which, although emotional, is very important for the future development of the translator, after graduation, when facing real translation assignments. The results show that students have a more inclined attitude towards ICT learning than their teachers.

Keywords: Technology applied to Translation, Self-efficacy, training, teachers.

1 Introducción

El presente trabajo aborda la primera etapa de un estudio longitudinal sobre la autoeficacia en TAC en los estudiantes de traducción y su objetivo es registrar y analizar la percepción la autoeficacia de los sujetos para contrastarla con el logro académico (notas alcanzadas/productos elaborados). En esta comunicación se contrasta el fenómeno entre estudiantes y docentes. Terminada la investigación y una vez revisados los resultados, se buscará diseñar metodologías que aumenten la confianza que el estudiantado posee sobre sus capacidades para traducir y su

autoeficacia (Bandura, 1987, 1997 [2]; Haro-Soler, 2015, 2017) [3]. El taller que los estudiantes cursan se llama Tecnología Aplicada a la Traducción e Interpretación (TATI), y su contenido abarca la Traducción Asistida por Computadora (TAC), el cual tiene una duración de 64 horas. El mismo se adaptó a un curso de 50 horas para los docentes.

Nuestra hipótesis de trabajo es que los avances en la era de la información y la tecnología (entorno), preparan más eficientemente a los discentes del presente siglo en su manejo, mostrando mayor rendimiento que los profesores del área de traducción, por tanto es necesario actualizar a éstos últimos en TIC aplicadas a la traducción, con el fin de que la plantilla de docentes esté mejor preparada y enfrente mejor el reto educativo que implica la enseñanza de la traducción en el presente siglo donde la tecnología es ubicua.

Aunado a esto, creemos que los logros académicos exitosos, registrados en las calificaciones semestrales obtenidas por los estudiantes muestran una alta percepción de autoeficacia en los estudiantes que cursaron TATI, a diferencia del grupo de profesores, que no tuvieron una experiencia exitosa. Por lo que como subhipótesis planteamos: que entre mayor sea la autopercepción que tengan los estudiantes, mejores calificaciones en la subcompetencia instrumental/profesional (productos elaborados con tecnología aplicada) presentarán, de acuerdo a las notas alcanzadas. Al final, su autoconcepto en el manejo de la tecnología aplicada será más positivo y su percepción de que se hallan frente a un reto superable, los hará más proclives al aprendizaje de la tecnología en general y de la TATI, en particular.

Sobre el autoconcepto, Muñoz-Martín (2014) [4] establece que el componente cognitivo del yo, o autoconcepto, es la forma en que pensamos sobre nosotros mismos. Es importante resaltar la importancia de los estudios cognitivos dentro de los Estudios de Traducción (ET), donde la autoeficacia para traducir, o autoeficacia del traductor, representa la confianza que un traductor o estudiante de traducción tiene en su capacidad para traducir (Haro-Soler, 2015, 2017, 2019) [5]. Dentro de los ET, la autoeficacia puede clasificarse, por tanto, como un constructo propio de la Psicología de la Traducción, como apuntan Jääskeläinen (2012) [6] y Bolaños-Medina (2015) [7]. La misma autora ubica al traductor dentro del enfoque psicosocial y lo sitúa en el foco principal de la investigación, haciendo hincapié en su perspectiva, en cómo percibe, comprende y explica los aspectos sociales de su quehacer profesional. Además, busca "...concebir al traductor como un todo, atendiendo no solo a los factores sociales, sino también a los emocionales, cognitivos y conductuales" (Bolaños-Medina, 2015, p. 296). Por lo tanto, este constructo cognitivo-emotivo es fundamental para el desarrollo del futuro traductor.

La importancia de investigar el manejo del componente psicofisiológico, que envuelve todo el proceso de traducción, incluso el estratégico (toma de decisiones y resolución de problemas) radica precisamente en lo que menciona Haro-Soler (2019) sobre el estrés, que va de la mano con la labor traductora, el cual podría dificultar la utilización efectiva de los recursos de los que se dispone y la resolución de los problemas que la tarea demande. Los ET han evolucionado en su búsqueda por mejorar los procesos de traducción que han abordado teorizaciones prescriptivas, descriptivas, experimentales, entre otras, y parece que hay un consenso que se orienta al estudio de la cognición, porque finalmente es un conocimiento operativo regido por la mente. Como Muñoz Martín (2008) [7] lo explica: traducir consiste en un conjunto

de tareas, procesos y rutinas cognitivas. Estas tareas, como la comprensión, el análisis lingüístico y textual, la recontextualización, la toma de decisiones y demás, pueden ser simultáneas y sucesivas, y se repiten e imbrican a lo largo del proceso de traducción.

De este modo, esta comunicación que expone un estudio de corte cualitativo que podría ubicarse en la investigación-acción, hace un breve recorrido conceptual, metodológico y presenta en el apartado Resultados y Discusión, el contraste de la percepción que tienen los estudiantes y docentes sobre el uso e importancia de las TIC en traducción, para finalizar con algunas reflexiones académicas puntuales.

1.1 Autoeficacia y traducción

A continuación, resaltamos la importancia que adquiere el factor cognitivo y emocional en el proceso de la traducción en los ET recientes sobre cómo traducen los traductores, al grado que se ha echado mano de las teorías psicológicas para tratar de explicar cómo se da este proceso.

De acuerdo a Bolaños-Medina (2015), el estudio de la traducción se ha desmarcado del sociológico y ha retomado su objeto de estudio, desde un enfoque psicosocial se encarga de analizar la influencia de los procesos sociales en la psicología y conducta de los agentes que intervienen en la práctica social que es la traducción.

Si bien es fácil pensar que el término autoeficacia se refiere a la capacidad de un individuo para lograr el rendimiento deseado, Bandura (1987) [8], quien hizo mención por primera vez a la autoeficacia en 1977 con su publicación *Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioural Change*, especifica que dicho término no hace referencia a las capacidades que un individuo posee, sino a lo que se considera capaz de lograr gracias a ellas. Según el autor, ahora se ha documentado ampliamente que los procesos cognitivos juegan un papel destacado en la adquisición de nuevos patrones de comportamiento. Las experiencias transitorias dejan efectos duraderos al ser codificadas y retenidas en símbolos en la memoria representativa. Debido a que la adquisición de la información de respuesta es un aspecto principal del aprendizaje, mucho del comportamiento humano se desarrolla a través de la modelización. Esto tiene un gran significado para los docentes, pues implica una gran oportunidad para mejorar nuestra metodología de la enseñanza de la traducción y motivar a los estudiantes con el ejemplo.

Las creencias de autoeficacia regulan el funcionamiento humano a través de los aspectos cognitivos, motivacionales, afectivos y de decisión, (Bandura, 1997). Las mismas influyen en que los individuos piensen de forma que se potencien o se debiliten a sí mismos. Además, esta percepción influye en qué tan bien se automotiven o perseveren ante las dificultades, la calidad de su bienestar emocional y su vulnerabilidad al estrés, la depresión, y las elecciones correctas que lleven a cabo los sujetos en momentos importantes a la hora de decidir. Trasladado al ambiente de traducción y la formación de los discentes, significa qué tan bien preparados están los egresados para enfrentar los retos futuros de la profesión, y qué tan seguros están los sujetos de enfrentar los proyectos de traducción y tomar las mejores decisiones, hacer un manejo adecuado de las herramientas tecnológicas, para prestar un servicio de calidad a su futura cartera de clientes. En suma, las creencias de eficacia (individual o

colectiva) contribuyen significativamente al nivel de motivación y el rendimiento. Las creencias, particularmente las revisadas en este estudio, predicen no sólo el funcionamiento conductual entre individuos con diferentes niveles de autoeficacia percibida, sino también: los cambios en el funcionamiento de los individuos en diferentes niveles de eficacia a lo largo del tiempo (Bandura, 1977) [9], e incluso la variación dentro del mismo individuo en las tareas realizadas y en las [tareas] rechazadas o intentadas pero fallidas.

Sobre la autoeficacia en el docente se entiende como la confianza que tienen en su propia capacidad para ayudar a los alumnos a aprender. Los profesores con mayores niveles de autoeficacia son aquellos que confían más en sus alumnos, proponen metodologías más activas y se sienten capaces de implicarlos en su aprendizaje, Prieto (2007) [10].

Hernández et. al (2011) [11] afirman que el constructo de autoeficacia se ha aplicado al campo del desarrollo académico y profesional. Por ejemplo, Betz y Hackett (1981) [12], cuyos resultados indicaron diferencias significativas y consistentes entre los sexos en cuanto a la autoeficacia con respecto a las ocupaciones tradicionales frente a las no tradicionales. Esta línea de investigación ha dado lugar a la teoría cognitiva social del desarrollo de las carreras (Lent, Brown y Hackett, 1994, 2000) [13], en la que la autoeficacia y las expectativas de resultados son un elemento clave para el desarrollo de intereses académico-profesionales, que llevarán al establecimiento de objetivos y a mayor implicación en las actividades dirigidas a la consecución de los mismos.

Por su parte Haro-Soler (2017b) [14], replicó su estudio basado en grupos de discusión, pero ahora en los profesores del área de traducción de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada, donde encontró que las prácticas docentes pueden contribuir al desarrollo de la autoeficacia de los estudiantes de traducción con una retroalimentación positiva y constructiva, el enfoque centrado en el alumno (constructivismo) basado en el aprendizaje de estrategias, el andamiaje, un sistema de evaluación continua, el fomento de la participación de los alumnos en el aula o el fomento de la conciencia del rendimiento alcanzado (metacognición). De ahí la importancia de que este andamiaje necesario se brinde por parte de docentes con un conocimiento/manejo solvente de las TATI, de otro modo el aprendizaje vicario (Bandura, 1997) no se refuerza de manera adecuada.

Ante estos hechos, es importante empezar el estudio de estas variables cognitivas intangibles, que pueden dar lugar a fenómenos de percepción de indefensión, incompetencia o actitudes defensivas en los sujetos ante la falta de una buena percepción de autoeficacia para traducir un texto y no poder controlar la parte emotiva (estrés/nervios) que genera el trabajo de la traducción. Sabemos de casos de alumnos, por experiencia propia, que se han levantado del asiento y dejado la traducción frente a la pantalla del ordenador, en el Laboratorio de Traducción. La falta de manejo del estrés se da porque no se sienten competentes ante la tarea a realizar. Estamos hablando de experiencias puntuales que pueden degenerar en aversiones o fracasos, los que pueden quedar grabados en la memoria episódica y afectar la autoeficacia de los sujetos en su desarrollo académico.

Bandura (1977, p. 198) lo explica de la siguiente manera: "In addition, expectancies vary in strength. Weak expectations are easily extinguishable by disconfirming experiences, whereas individuals who possess strong expectations of

mastery will persevere in their coping efforts despite disconfirming experiences. ”
Que traducido a la conseja popular sería: Lo que no te mata, te hace más fuerte.

El mismo autor plantea en su señera teoría, que: la autoeficacia puede generarse a partir de cuatro fuentes: la experiencia de dominio (factor conductual), el aprendizaje vicario [observando a expertos], la persuasión verbal y los estados emocionales provocados por determinadas situaciones [donde entraría el manejo del estrés] (Bandura, 1997).

Por su parte, Pajares (1996) [15] dice que las personas con baja autoeficacia pueden creer que las cosas son más difíciles de lo que realmente son, una creencia que fomenta el estrés, la depresión y una visión muy reducida sobre la mejor manera de resolver un problema. Por tanto, la autorregulación permite mejorar el desempeño en distintas tareas y las habilidades generales para afrontar nuevos retos, bajar el estrés y apoyan un mejor funcionamiento de los sujetos.

Creemos que nuestro trabajo como facilitadores, es mejorar el ambiente donde se da el proceso enseñanza-aprendizaje, con metodologías y prácticas que lleven de la mano, de manera gradual a los discentes, a mejorar su autoeficacia en el manejo de las herramientas de traducción asistida. Irónicamente, existe una percepción de que hay poca formación en el manejo de las tecnologías por parte de los docentes en el área de traducción, y su autoeficacia en el tema se halla en el mismo nivel que la percepción de sus destrezas, de acuerdo a lo que expresaron en el cuestionario de *CAT Tools y Autoeficacia en Traducción*.

2 Psicología de la Traducción

Para ubicar la autoconfianza del traductor, recurrimos a Haro-Soler (2019) quien habla de la competencia psicofisiológica o actitudinal, la cual comprende, junto con otros recursos cognitivos y actitudinales, la autoconfianza del traductor (Kelly, 2005, 2007). Haro-Soler (2019, p. 341) expone que “la confianza del traductor está ya presente en las primeras propuestas de descripción de la CT. Concretamente es Pym (1992; 2003) [16] quien (...) se refiere a este concepto, al que otorga, además, un papel crucial en el desempeño de la actividad traductora”. Para Pym (1992; 2003) [17] la autoconfianza influye en la selección de alternativas de traducción y, por lo tanto, posibilita la toma de decisiones.

La autoconfianza también la registra PACTE en su modelo de competencia traductora (2000; 2001; 2003; 2005, 2008) [18], como parte de los componentes psicofisiológicos del traductor y la clasifica concretamente como una actitud, mientras en sus trabajos de 2009 y 2011 incluyen en su modelo de CT a la perseverancia y la toma de decisiones. Por su parte Kelly (1999; 2002; 2005; 2007) [19], la ubica dentro de la competencia psicofisiológica, y Göpferich (2008; 2009) [20], considera que la confianza del traductor en sí mismo es parte integrante de la llamada disposición psicofísica, la cual pone de manifiesto la naturaleza psicológica de nuestro objeto de estudio, de acuerdo a Haro-Soler (2019). En el mismo tenor, González Davies y Scott-Tennent (2005) [21] ubican la autoconfianza de los traductores dentro de las habilidades de transferencia, junto con la detección y resolución de problemas, creatividad, conciencia y el uso de estrategias y procedimientos.

Cabe recordar que Bandura (1977) planteó la hipótesis de que la autoeficacia afecta a la elección de actividades, al esfuerzo y a la persistencia del individuo. Las personas que tienen un bajo sentido de la eficacia para realizar una tarea la evitan; las que se creen capaces deberían participar fácilmente. Por tanto, se cree que los individuos que se sienten eficaces se esfuerzan más y persisten más tiempo cuando encuentran dificultades que quienes dudan de sus capacidades.

Como parte de las investigaciones sobre autoeficacia y aprendizaje, podemos mencionar a Schunk (1989) [22] quien analizó cómo podría operar la autoeficacia durante el aprendizaje académico. Al inicio de una actividad los estudiantes difieren en sus creencias sobre sus capacidades para adquirir conocimientos, realizar habilidades, dominar el material, etc. La autoeficacia inicial varía en función de la aptitud (por ejemplo, habilidades y actitudes) y de la experiencia previa. Sobre el concepto de autoestima, el mismo Schunk (1991) [23] la define como la sensación de autovaloración percibida por un individuo, es decir, si se acepta o se respeta a sí mismo. Por lo que, la confianza en sí mismo es la creencia de un individuo que él/ella tiene la capacidad de producir resultados, cumplir con objetivos, o realizar tareas de forma competente. La estabilidad, que puede ser positiva o negativa, se refiere a la facilidad o dificultad de cambiar el autoconcepto, y depende del grado de cristalización o estructuración que tienen las creencias personales de un individuo.

En 2012, Atkinson y Crezee [24] establecieron lo que dieron en llamar habilidad psicológica, la cual definieron como “the effects of self-efficacy, explanatory style, and locus of control on interpreters’ work”. La autoeficacia, según Bandura (1977) afecta a la elección de actividades, al esfuerzo y a la persistencia. Un buen estilo explicativo de una persona es normalmente positivo, opuesto al estilo explicativo negativo que otorga los triunfos a la suerte o la casualidad y no al esfuerzo. Además, el uso de la escala de locus de control laboral de Spector (1988) [25], es el dominio que alguien tiene sobre los acontecimientos que le rodean, en oposición a las fuerzas externas.

Atkinson y Crezee (2012) argumentan, como razón de su estudio en la formación de intérpretes y traductores, que la tradición ha sido centrarse casi exclusivamente en el avance de las habilidades técnicas y lingüísticas, dejando de lado el avance de las habilidades psicológicas, o abordándolas de forma implícita en lugar de explícita.

Por lo tanto, hay que resaltar la importancia del desarrollo de habilidades psicológicas, ya sea como parte de la Subcompetencia Psicofisiológica del Modelo de PACTE (2000-2011) [26], o como una habilidad estratégica aparte, que influye en el proceso traductor holístico, y que apoya el desarrollo de la autoeficacia, pues sin una buena autoeficacia, el resultado es el fracaso. En este tenor, es deseable darle la importancia debida y desarrollar esas habilidades en los estudiantes que se inician profesionalmente, estimulando la autorreflexión (habilidades metacognitivas). Creemos, al igual que los autores citados, que es parte de nuestra obligación como docentes.

3. Metodología

Durante el semestre 2019-1, en los meses de febrero a abril, se impartió el taller de “SDL Trados 2015: Nivel Inicial” y “Gestión terminológica por medio de programas informáticos”, en el mes de agosto, con una duración de 25 horas cada uno. Es pertinente señalar que el taller teórico-práctico de TATI que reciben los alumnos abarca un total de 64 horas al semestre, y al terminarlo pueden, de manera solvente, traducir formatos como páginas-web (xml. html), pdf, ppt, word, gestionar terminología en Multiterm, Lingo4 e Interplex, además de alinear textos e intercambiar/exportar formatos tmx, txt y tbx, al menos.

Para registrar la percepción de los profesores del área de Traducción, se aplicó el mismo formulario de Google (*CAT Tools* y *Autoeficacia en Traducción*) que se les envía a los alumnos al terminar el curso, como retroalimentación sobre su utilidad con fines de mejora. El cuestionario busca sondear la percepción de la autoeficacia en los estudiantes de traducción y se diseñó para captar el constructo que les dejó el taller de CAT Tools como parte del desarrollo de su subcompetencia instrumental (PACTE, 2000-2017) [27]. Los productos (traducciones), resultado de los proyectos que les encarga su cliente (instructor), son enviados por correo o descargados de la plataforma educativa Blackboard. Esto, pues al inicio del semestre se lleva a cabo una actividad lúdica, donde los discentes forman equipos para presentarse como microempresas (agencias de traducción) y es una de las formas en las que se trabaja a lo largo del desarrollo del curso. Cabe aclarar, que la revisión y calificación de las traducciones es realizada por alumnos de séptimo/octavo semestre, que ya han cursado la materia y que prestan el servicio social como ayudantía docente; ellos reciben los formatos con los nombres en clave o la matrícula de los sujetos, por lo que desconocen a quién evalúan.

Para contrastar la autopercepción de los docentes, tenemos las respuestas de alumnos de la Especialidad en Traducción e Interpretación campus Tijuana: 42.85% del grupo contestó el formulario y en los estudiantes del campus Mexicali: el 62.5% hizo lo mismo, ambos grupos en el año 2016. En 2017 tenemos los grupos de sexto semestre de Licenciatura en Traducción Matutino, donde el 100% contestó la encuesta, y en el Vespertino hizo lo mismo el 84.61% del estrato, por lo tanto, en cada estrato hubo más del 50% de participación.

4. Resultados

A continuación, se revisan las respuestas vertidas al Formulario *CAT Tools* y *Autoeficacia en Traducción*, por parte de los estudiantes de Licenciatura en Traducción (2017) y la Especialidad en Traducción e Interpretación de los campi Mexicali y Tijuana (2016).

Figura 1.

La materia de CAT Tools en la formación del traductor es:

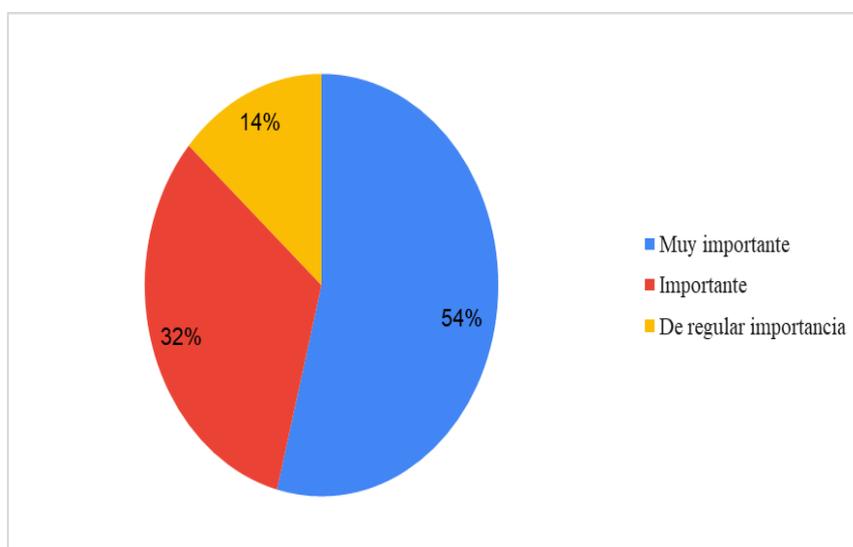


Figura 1.- Percepción de la importancia que tiene el constructo adquirido sobre herramientas de apoyo a la traducción por parte de los estudiantes de licenciatura y posgrado. Fuente: Datos propios.

Como puede observarse (Figura 1), sólo el 13.5% de la muestra global, piensa que el conocimiento de las herramientas de apoyo a la traducción es de regular importancia. La mayoría coincide que es importante para la formación del traductor.

Los resultados de la pregunta 2: “Durante el curso aprendí sobre herramientas de traducción asistida”, muestran que hubo la adquisición de un nuevo constructo sobre las TIC y la traducción y que sí se desarrolló la construcción del conocimiento.

Mientras que en la pregunta 3: “Ahora conozco los siguientes conceptos que antes desconocía”: se ven alusiones a distintos conocimientos que van desde alineadores, gestores terminológicos y uso de memorias de traducción, hasta la nube como recurso de apoyo a la traducción en el manejo de la TAC.

Cuando se les preguntó (4) a los sujetos su percepción sobre el facilitador del taller, los discentes manifestaron (60%) que era positiva.

La consecución de los logros y el aumento de la percepción en la autoeficacia, aumenta la confianza de los discentes en los nuevos retos que plantea el uso de la tecnología y las experiencias positivas reafirman a autoeficacia de los sujetos. Esto al externar (pregunta 5) el 54% de la muestra que volvería a tomar otro curso con el mismo instructor, y donde 38% externó “Tal vez”. Sólo un 8% dijo que no.

Las repuestas a la pregunta 6: ¿A qué tipo de cursos de tecnología aplicada a la traducción le gustaría a Ud. inscribirse? Arrojaron que existe un interés sustantivo en el manejo del doblaje y subtitulación y los videojuegos, pues son áreas de la traducción muy actuales y demandantes debido al boom en la oferta y consumo de series dobladas y subtituladas al español, y el aumento de plataformas que ofertan el servicio de distribución digital de contenido multimedia a través de una red de

computadoras o satélite, de manera que el usuario utiliza el producto a la vez que lo descarga.

Se entiende entonces que, aunque los resultados (Pregunta 7) que conciernen a los conocimientos adquiridos en el curso, o la percepción de éste, sean ya bastante auténticos como los conceptos de “memorias de traducción” o “alineadores de textos”, éstos podrían haber tenido un mayor impacto positivo en los maestros que tomaron el curso, si los discentes hubieran tenido mayor asistencia o completado al menos las 50 horas, de las 64 que dura el curso normal para los estudiantes cada semestre. La comparación del logro académico en los profesores está ausente porque no hubo producto que evaluar y ponderar, y así buscar alguna correlación con la percepción de su autoeficacia.

4.1 Puntuaciones en el logro académico: alumnos

A continuación, se desglosa la percepción en los estudiantes sobre el nuevo constructo adquirido al final del taller y su relación con las calificaciones finales de los sujetos.

En ambos grupos de la Especialidad en Traducción e Interpretación-Campi Tijuana y Mexicali que conforman el 61.53% de la VIII Generación (2016-2017) muestran una coincidencia, con un promedio global de 97.16/100 de calificación, manifestaron que el constructo adquirido era Muy importante, por lo tanto, esa percepción abona a su autoeficacia en el manejo de las herramientas aplicadas a la traducción. Cabe agregar que algunos de ellos ya trabajaban como traductores profesionales.

Con respecto a la visión de los alumnos de licenciatura de sexto semestre (matutino y vespertino), con un promedio global de 85.49/100, donde participó el 81.25%, contando ambos estratos, se puede ver claramente una actitud positiva de 70.06% y una actitud neutra de 29.94%, donde no hay una actitud de rechazo o negativa que pudiera llevar al fracaso la tarea. Aunque los fenómenos no son lineales, y existan otras variables que afecten los resultados, podemos establecer que existe una correlación positiva en la percepción de la autoeficacia y la experiencia vicaria, gracias al éxito de la tarea realizada. Por otra parte, un dato curioso es patente en los sujetos con promedios altos, que ameritaría un estudio en sí: un 28.57% del estrato como total, con calificaciones de 95 a 100/100, manifestó que el conocimiento era de regular importancia. La lectura que se puede dar, y esto, basados en la experiencia y la trayectoria de los sujetos, es que su autoeficacia ya era alta, superaron el reto, por tanto, pudieron percibirse capaces de manejar el estrés y el temor a lo desconocido ante la nueva experiencia, lo que reforzó la buena percepción de su autoeficacia e integrando el nuevo constructo a sus habilidades personales.

Aunque existan otras variables que podrían afectar los resultados, se establece que existe una correlación positiva en la percepción de la autoeficacia y la experiencia vicaria, gracias al éxito de la tarea realizada. Por otra parte, un dato curioso es patente en los sujetos con promedios altos, que ameritaría un estudio en sí: un 28.57% del nivel licenciatura 2017, con calificaciones de 95 a 100/100, manifestó que el conocimiento era de regular importancia.

La lectura que se puede dar, y esto, basados en la experiencia y la trayectoria de los sujetos, es que su autoeficacia ya era alta, superaron el reto, por tanto, pudieron percibirse capaces de manejar el estrés y el temor a lo desconocido ante la nueva

experiencia, lo que reforzó, la ya buena, percepción de su autoeficacia integrando el nuevo constructo.

4.2 Percepción de los profesores del área de Traducción

Para recabar la información de los profesores asistentes al taller de CAT Tools, se les aplicaron los mismos instrumentos, sin embargo, los resultados fueron muy distintos.

La planta de profesores en el área de Traducción en 2019 era de 21 profesores, de los cuales 66% asistió al curso, y sólo 35% participó en el estudio. Los resultados de la Pregunta 1, arrojan que el 83,3 % de los participantes manifestó que el conocimiento adquirido es “muy importante” en la formación de traducción asistida. Mientras que el 17 % restante, considera que es solo importante.

En este rubro (Pregunta 2), el 100 % afirma haber aprendido nuevos conceptos a partir del curso de CAT Tools, lo que puede abonar en su autoeficacia.

Algo interesante a considerar, es la buena disposición del profesorado a adquirir nuevos conocimientos, independientemente de los resultados del mismo lo que representa una ventaja para futuros proyectos (Pregunta 3).

En la Pregunta 4, la totalidad de los encuestados, el 100 %, considera que el instructor le pareció “bueno”. En el mismo sentido fue la respuesta a la Pregunta 5: ¿Volvería a tomar otro curso con el mismo instructor? El 100 % de los encuestados “sí” volvería a tomar un curso con el mismo instructor.

La Pregunta 6, que es ¿A qué tipo de cursos sobre tecnología aplicada a la traducción le gustaría a usted inscribirse? arrojó que el 100 % de los encuestados siente haber aprendido nuevos conceptos y herramientas de traducción asistida. Sin embargo, solo el 83.3 % del total de los encuestados considera esta formación como “muy importante”. Además, un apartado de esta primera encuesta reveló resultados prometedores con respecto a nuevos conocimientos adquiridos por los encuestados. Los conceptos más aludidos fueron “memorias de traducción”, “alineadores de texto” y “traductores automatizados”, con un registro de “muy bien” de 66.8 %, 50.1 % y 50.1 % respectivamente. Seguidos por los conceptos de “gestores terminológicos”, “historia de la traducción automática” y “Wordfast”, todas con un porcentaje de 66.8% en la escala de “bien”. Los datos anteriores indican un entendimiento parcial de los conceptos presentados en el curso, y denotan una percepción positiva de los encuestados con respecto a su autoeficacia en traducción asistida.

4.3 Evidencias de logro académico en profesores

Sin embargo, con el fin de saber las causas del no éxito en la entrega de los productos de final de curso por parte de los docentes, se le aplicó la misma encuesta de manera remota en 2021 (época de pandemia) y consideraron que la influencia de factores externos es lo que provocó su fracaso ante el reto: El 100 % de los encuestados en este segundo sondeo considera que alguno de tres aspectos externos como lo es “la falta de claridad en las explicaciones del instructor” pudo haber afectado negativamente su entendimiento de nuevos conceptos y herramientas en el curso de CAT Tools, que fue totalmente presencial. Otra variable interviniente fue “la falta de conocimientos en tecnología/ informática” (50%), a pesar de que dijeron saber “bastante” de tecnología e informática. También afirmaron que “el tiempo destinado a los cursos fue muy corto” (50%). Es menester aclarar que el 50 % de los encuestados

pertenece al rango de edad de entre 25 y 35 años y el 50% restante pertenece al rango desde los 36 años hasta los 56.

Cabe resaltar que, aunque la percepción del constructo entre estudiantes y profesores es muy similar, los resultados del taller fueron muy disímolos, pues los estudiantes encuestados tanto de licenciatura como posgrado, evidenciaron el manejo positivo de las herramientas con la entrega de los productos en cada unidad cursada y un proyecto final. En cambio, los docentes no dieron seguimiento al conocimiento recién adquirido y no presentaron sus productos. Ramírez y Ferrer (2010) reportaron haber encontrado en algunos sectores [de profesores] una cierta resistencia al cambio y adopción de las TIC. Frente a estas actitudes, ellos recomiendan, adoptar medidas que sigan impulsando la aplicación de las TIC poniendo en evidencia sus claras ventajas para la docencia.

Es comprensible que las múltiples ocupaciones de los docentes pueden ser un fuerte distractor en su formación, pero también, en contraparte, vemos que los alumnos aprovecharon mejor los contenidos, y en general manifestaron tener un mejor manejo de los programas y aplicaciones revisadas en el curso. Sobre todo, en cuanto a las explicaciones de los conceptos y las prácticas, lo que llevó a una experiencia superada y positiva que a la postre, mejorará su autoeficacia en el manejo de CAT Tools. De acuerdo con los maestros encuestados, su percepción, aunque en general positiva en cuanto a la importancia de la formación, el conocimiento no se cimentó en la práctica debido distintos factores, incluso ante la falta de compromiso por aprehender el nuevo constructo. Si bien la autoeficacia alberga las creencias o la confianza que tiene un ser humano con respecto a las capacidades que posee para realizar una tarea, que puede ser percibida como un autoanálisis de las competencias ante una tarea a realizar, también puede ser alterada o influenciada por elementos externos tales como actitudes de terceros o, incluso, variables como la extensión temporal de la actividad. Sin embargo, hace falta el análisis metacognitivo puntual en los docentes o una reflexión de su propia importancia como agente de cambio en el proceso enseñanza-aprendizaje (reflective teaching). Que, por otra parte, sí hacen los estudiantes de su propio progreso cuando no se avanza en el mismo. Cuando un alumno recibe notas no aprobatorias, inmediatamente busca saber en dónde está fallando y cómo modificar las variables para que sus notas suban de nivel. En el presente caso, y quizá por la misma formación, los docentes culparon a variables externas por el resultado/ experiencia adquirida sobre las TIC y traducción. Ante esto, se sugiere mejorar la formación de los docentes del área, tanto en el manejo de informática como en tecnologías aplicadas a la traducción e interpretación, todo con el fin de reducir la brecha en el manejo de estos conocimientos procedimentales, tan necesarios actualmente, en la profesión del traductor e intérprete, y que los pueden dejar a la saga ante el constante avance de la tecnología.

5. Conclusión

Hemos hecho un repaso sobre la adquisición de la subcompetencia instrumental en los estudiantes de traducción (Licenciatura y Posgrado) y hemos visto cómo se forma su constructo en relación al manejo de las tecnologías aplicadas y su importancia en la profesión del traductor, tomando en cuenta el boom tecnológico del presente siglo. Aunque es positiva su autopercepción de que adquieren un conocimiento importante, pudieran desarrollarlo y practicarlo de manera más extensa si los profesores de otras

materias los estimularan en su uso (por ejemplo, en Traducción Técnica, Científica, Jurídica, etc.) como lo hacen los traductores practicantes en la vida real, al manejar variados formatos y géneros. Es evidente la brecha en el manejo tecnológico entre alumnos y profesores, lo cual plantea la necesidad de formación en tecnologías de los últimos, máxime en tiempos de pandemia, donde la inmediatez y obligación nos ha vuelto autoaprendientes de E-learning y facilitadores de clases remotas de la noche a la mañana.

Referencias

- Atkinson, D. y Crezze, I. (2012). Improving Psychological Skill in Trainee Interpreters. *International Journal of Interpreter Education*, 6(1). Disponible en <https://bit.ly/38MOty0> (Artículo de revista)
- Baessler, J., y Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la Escala de Autoeficacia General. [Measuring optimistic self-beliefs: A Spanish adaptation of the General Self-Efficacy Scale]. *Ansiedad y Estrés*, 2(1), 1-8. (Artículo de revista)
- Bolaños-Medina, A. (2015). Apuntes para una psicología social de la traducción. En G. Corpas Pastor, M. Seghiri Domínguez, R. Gutiérrez Florido y M. Urbano Mendaña (Eds.), *Actas del VII Congreso Internacional de la AIETI. Nuevos horizontes en los Estudios de Traducción e Interpretación* (pp. 339-351). Recuperado de <https://goo.gl/UPsMYd> (Memoria en extenso)
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Towards a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi: [http://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](http://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4) (Artículo de revista)
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Nueva York: Freeman.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cabero Almenara, J., Marín Díaz, V., Castaño Garrido, C. (2015). Validación de la aplicación del modelo TPACK para la formación del profesorado en TIC. @tic. *Revista d'innovació educativa*, 14, pp. 13-22. (Artículo de revista)
- González Davies, M. y Scott-Tennent, C., (2005). A problem-solving and student-centred approach to the translation of cultural references. *Meta*, 50(1), pp.160-179. (Artículo de revista)
- Hernández-Fernaud, Estefanía, Ramos-Sapena, Yeray, Negrín, Fátima, Ruiz-de la Rosa, Carmen Inés, & Hernández, Bernardo. (2011). Empleabilidad Percibida y Autoeficacia para la Búsqueda de Empleo en Universitarios. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 27(2), 131-142. Recuperado en 03 de septiembre de 2021, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1576-59622011000200005&lng=es&tlng=es. (Artículo de revista)
- Haro-Soler, M. M. (2015). La competencia psicofisiológica en el Grado en Traducción e Interpretación: Agentes que influyen en su adquisición. En G. Corpas Pastor, M. Seghiri Domínguez, R. Gutiérrez Florido & M. Urbano Mendaña (Eds.), *Actas del VII Congreso Internacional de la AIETI. Nuevos horizontes en los Estudios de Traducción e Interpretación* (pp. 339-351). Recuperado de <https://goo.gl/UPsMYd> (Memoria en extenso)

- Haro-Soler, M. M. (2017). ¿Cómo desarrollar la autoeficacia del estudiantado? Presentación y evaluación de una experiencia formativa en el aula de traducción. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(2), 50-74. doi: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.567> (Artículo de revista)
- Haro-Soler, M. M. (2017b). Teaching Practices and Translation Students' Self-Efficacy: A Qualitative Study of Teachers' Perceptions. *Current Trends in Translation Teaching and Learning*, 4(1), 198-228. (Artículo de revista)
- Haro-Soler, M. M. (2019). La colaboración entre futuros traductores: su impacto en las creencias de autoeficacia para traducir. *Mutatis Mutandis*, 12(2), 330-356. doi: 10.27533/udea.mut.v12n2a01 (Artículo de revista)
- Jääskeläinen, R. (2012). Translation Psychology. En Y. Gambier y L. van Doorslaer (Eds.), *Handbook of Translation Studies III* (pp. 191-197). Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. (Capítulo de libro)
- Kelly, D. (1999). *Proyecto docente e investigador*. Granada: Universidad de Granada.
- Kelly, D. (2002). Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Puentes*, 1, pp.9-21. (Artículo de revista)
- Kelly, D. (2005). *A Handbook for Translator Trainers. Translation Practices Explained*. Manchester: St. Jerome.
- Kelly, D. (2007). Translator competence contextualized. Translator training in the framework of higher education reform: En search of alignment in curricular design. En: D. Kenny y K. Ryou, (Eds). *Across Boundaries: International Perspectives on Translation Studies*. (pp.128-142). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing. (Capítulo de libro)
- Muñoz Martín, R. (2008) "Apuntes para una traductología cognitiva", en Pegenaute, L.; Decesaris, J.; Tricás, M. y Bernal, E. [eds.] Actas del III Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. *La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XXI*. Barcelona 22-24 de marzo de 2007. Barcelona: PPU. 2, pp. 65-75. ISBN 978-84-4771027-0. Disponible en <https://bit.ly/3tvtedj>. (Memoria en extenso)
- Muñoz Martín, R. (2014). Situating Translation Expertise: A Review with a Sketch of a Construct. En J. W. Schwieter y A. Ferreira (Eds.), *The Development of Translation Competence: Theories and Methodologies from Psycholinguistics and Cognitive Science*, (pp. 2-57). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing. (Capítulo de libro)
- PACTE (2000). Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project. En A. Beeby, D. Ensinger & M. Presas. (Eds.), *Investigating Translation*. (pp. 99-106). Amsterdam: John Benjamins. (Capítulo de libro)
- PACTE (2001). La competencia traductora y su adquisición. *Quaderns, Revista de Traducción*, 6, 39-45. Recuperado de <https://goo.gl/91cXiT>. (Artículo de revista)
- PACTE (2003). Building a Translation Competence Model. En F. Alves (Ed.), *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*. (pp.77-102). Amsterdam: John Benjamins. (Capítulo de libro)
- PACTE (2005). Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues. *Meta*, 50(2), 609-619. Recuperado de <https://goo.gl/pUJLU8>. (Artículo de revista)

- PACTE (2008). First results of a Translation Competence Experiment: 'Knowledge of Translation' and 'Efficacy of the Translation Process'. En J. Kearns. (Ed.), *Translator and Interpreter Training. Issues, Methods and Debates* (pp.104-126). London: Continuum. (Capítulo de libro)
- PACTE (2009). Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Acceptability and Decision Making. *Across Languages and Cultures*, 10(2), 207-230. Recuperado de <https://goo.gl/ZphnYA> (Artículo de revista)
- PACTE (2011). Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Project and Dynamic Translation Index. En S. O'Brien. (Ed.), *IATIS Yearbook 2010*. (pp. 317- 343). London: Continuum. Recuperado de <https://goo.gl/pE6nxh>. (Capítulo de libro)
- PACTE (2014). First Results of PACTE Group's Experimental Research on Translation Competence Acquisition: The Acquisition of Declarative Knowledge of Translation, *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, núm. especial 1, 85-115. (Artículo de revista)
- PACTE (2015). Results of PACTE's Experimental Research on the Acquisition of Translation Competence: The Acquisition of Declarative and Procedural Knowledge in Translation. The Dynamic Translation Index, *Translation Spaces*, 4(1), 29-53. (Artículo de revista)
- PACTE. (2017). PACTE translation competence model. En: Hurtado Albir, A. (ed.) *Researching Translation Competence by PACTE Group*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 35-41. (Capítulo de libro)
- PACTE (2018). Competence levels in translation: working towards a European framework, *The Interpreter and Translator Trainer*, 12(2), 111-131. (Artículo de revista)
- PACTE (2019). Establecimiento de niveles de competencias en traducción. Primeros resultados del proyecto NACT. *Onomázein*, Vol. 43, 1-25. (Artículo de revista)
- Pajares, F. (1996) Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66(4), pp. 543-578. Disponible en: <https://bit.ly/3yjdECE> (Artículo de revista)
- Pym, A., (1992). Translation error analysis and the interface with language teaching. En: C. Dollerup y A. Loddegaard, eds. *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience*. Amsterdam: John Benjamins. pp. 279-290. (Capítulo de libro)
- Pym, A., 2003. Redefining translation competence in an electronic age. *Meta*, 48(4), pp. 481-497. (Artículo de revista)
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid, España: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Ramírez, L. y Ferrer, H. (2010). Aplicación de las TIC en Traducción e Interpretación en la Universidad de Valencia: experiencias y reflexiones. *Redit, Revista electrónica de Didáctica de la Traducción y la Interpretación*, 4, 23-41. (Artículo de revista)
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208. (Artículo de revista)
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, pp. 207-231. (Artículo de revista)
- Spector, P. E. (1988). Development of the Work Locus of Control Scale. *Journal of Occupational Psychology*, 61, 335-340. (Artículo de revista)