

## NUEVAS TECNOLOGÍAS EN TRADUCCIÓN: ¿CUENTAN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS CON LOS RECURSOS PARA LA ACTUALIZACIÓN DEL PROFESORADO?

ELENA ALCALDE PEÑALVER\*  
Universidad de Alcalá (España)

ALEXANDRA SANTAMARÍA URBIETA  
Universidad Internacional de La Rioja (España)

**RESUMEN:** La formación de formadores en traducción ha ido ganando peso en el ámbito investigador. No obstante, no existen estudios previos que analicen específicamente la formación de los docentes universitarios que imparten asignaturas de tecnología en los programas de traducción universitarios. Por ello, en este estudio nos planteamos el doble objetivo de conocer y determinar las necesidades de formación en tecnología que requieren los profesores universitarios de traducción para sus clases, así como las soluciones que aportan las universidades al respecto. Para la recogida de datos utilizamos como instrumento un cuestionario en el que participaron 26 docentes que imparten asignaturas de tecnología en traducción en diferentes universidades españolas. Los resultados muestran que la mayoría de los docentes realiza un gran esfuerzo de forma particular para estar en consonancia con los requisitos del mercado, sin que exista un respaldo institucional que dé respuesta a sus necesidades de actualización en materia tecnológica.

**PALABRAS CLAVE:** formación de formadores, mercado, tecnología, traducción.

*NEW TECHNOLOGIES IN TRANSLATION: DO SPANISH UNIVERSITIES HAVE THE RESOURCES TO UPDATE TRAINERS?*

*ABSTRACT: The training of trainers in translation has been gaining weight in the research field. However, there are no previous studies that specifically analyze the training of university teachers who teach technology courses in university translation programs. For this reason, this study has the double objective of knowing and determining the technology training needs required by university translation teachers for their classes, as well as the solutions provided by universities in this regard. For data collection, we used as an instrument a questionnaire in which participated 26 teachers who teach courses of translation technology in different*

\* Para correspondencia, dirigirse a: Elena Alcalde Peñalver (e.alcalde@uah.es)

*Spanish universities. The results show that the majority of teachers make a great effort in a particular way to be in line with the requirements of the market, but there is no institutional support that responds to their needs to be up to date in technological matters.*

*KEYWORDS: market, training the trainers, technology, translation.*

## 1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, los programas de estudios universitarios en España están orientados a la adquisición de una serie de competencias por parte del alumnado que le habiliten para la práctica profesional (Reverter Masià et al., 2016), así como a la generación de conocimiento de forma continua para afrontar los desafíos que existen más allá del contexto académico (Risku, 2016). De esta forma, el rol del docente ya no solo se basa en ser el responsable del aprendizaje de conocimientos y adquisición de habilidades en una disciplina, sino en desarrollar una serie de competencias genéricas y específicas que estarán ligadas a las distintas perspectivas profesionales para las que tendrá que estar preparado en un futuro (Proyecto Tuning, s.f.).

En un contexto de tales características, surgen nuevas necesidades formativas que permiten al profesorado universitario aportar el tipo de enseñanza que se adecúe a tales exigencias. En este sentido, la formación docente se convierte, sin duda, en un ámbito fundamental para el desarrollo profesional de los profesores universitarios, con el objetivo de lograr una enseñanza de calidad y excelencia en este ámbito (Montes y Suárez, 2016). Asimismo, los continuos cambios sociales y tecnológicos a los que la sociedad tiene que ir adaptándose, obligan a los docentes a actualizar su formación para incorporar estas nuevas realidades a su enseñanza y transmitir estos nuevos conocimientos a sus estudiantes.

En el ámbito de la traducción, esta situación se hace aún más patente teniendo en cuenta la evolución que experimenta la tecnología que se usa en este sector, su impacto en la profesión y el haberse vuelto indispensable (Rothwell y Svoboda, 2017). Si tenemos en cuenta el informe publicado por Massardo y van del Meer (2017) sobre la industria de la traducción en 2022, los resultados prevén una automatización cada vez más progresiva tanto en la producción de los textos traducidos a través de la traducción automática (TA), como en las tareas relacionadas con la gestión de los proyectos de traducción a través del *machine learning* (aprendizaje automático). Según los autores, esta automatización conllevará una serie de oportunidades (aumento de la eficiencia en el trabajo), pero también desafíos por el cambio en las rutinas de trabajo, en las que la tecnología estará totalmente integrada con el trabajo en la nube y un intercambio de datos inteligente y seguro. Con la llegada de la pandemia en 2020, el uso de la tecnología en la traducción se ha acentuado aún más y las empresas de traducción no han dudado en definirla como “*the main business theme*” (Comisión Europea, 2020). Asimismo, según el informe de esta institución, los principales ingresos del sector provinieron el año pasado de servicios relacionados con la posesión de textos provenientes de TA, y afirman que la gestión de la calidad automática va ganando

cada vez más peso en la industria. Entre los productos que se mencionan como los de mayor uso se encuentra la traducción automática neuronal, SDL 2019, MemoQ, Memsource y DeepL. Asimismo, las empresas refieren una falta de satisfacción con la formación de los egresados universitarios.

Ante esta situación, cabe plantearse cómo el profesorado universitario de traducción en España, sometido a una serie de exigencias de gestión e investigación, aparte de la docencia (Álvarez, 2017), puede mantener actualizados sus conocimientos en línea con la evolución de las necesidades del sector. En este sentido, aunque, como mencionaremos en el marco teórico sí que se ha investigado previamente sobre la formación del profesorado de traducción, no existen estudios específicos que aporten datos sobre cómo la universidad española da respuesta a las necesidades de formación que exigen la continua progresión tecnológica que se observa en el sector de la traducción. Es necesario señalar que no pretendemos centrarnos en la adquisición de competencias digitales por parte del profesorado, para lo que se tiene como referencia el Marco Común de Competencia Digital Docente (MCCDD), y entre las que se tiene en cuenta las relacionadas con la información y alfabetización informacional, las de comunicación y colaboración, creación de contenidos digitales, seguridad y resolución de problemas (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, 2017). De esta forma, para acotar el ámbito de estudio, limitamos la muestra a aquellos que imparten asignaturas de tecnologías o herramientas de traducción de forma específica, ya que se trata de una materia de carácter obligatorio que se imparte en el segundo o tercer año de los planes de estudio de traducción a nivel de grado en España. Por ello, a través de un cuestionario en el que han participado un total de 26 profesores de 26 universidades españolas, tal y como especificaremos en el apartado de metodología, pretendemos dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación (PI):

PI1. ¿Cuáles son las necesidades de formación en tecnología que requieren los profesores universitarios de traducción para sus clases?

PI2. ¿Cómo dan respuesta las universidades a estas necesidades de formación?

Los objetivos de investigación (OI) que planteamos en relación con estas PI son los siguientes:

OI1. Conocer y determinar las necesidades de formación en tecnología que requieren los profesores universitarios de traducción para sus clases.

OI2. Conocer las soluciones que aportan las universidades en relación con estas necesidades de formación.

A partir de los resultados obtenidos, pretendemos, como objetivo general, reflexionar sobre el equilibrio entre la situación actual de la enseñanza y las necesidades de mercado, y establecer líneas futuras de trabajo al respecto.

## 2. MARCO TEÓRICO

La formación de formadores del ámbito de la traducción ha ido creciendo en importancia a medida que han aumentado el número de universidades que ofrecen este tipo de estudios. Ya en 2001, Pym afirmaba que existían más de 300 programas en todo el mundo, sin contar con los de lenguas modernas, que incluían materias de traducción. En 2019, Massey et al. editaron un número especial dedicado a este tema, sobre el que afirmaban que no se le había dedicado suficiente atención, teniendo en cuenta el gran interés en la didáctica de la traducción, desde que estos estudios se consideraran como una disciplina. En este número, Orlando (2019) defendía la necesidad de que cualquier académico, profesional o investigador que estuviera involucrado en la enseñanza de la traducción, debía adquirir la formación y experiencia previa necesaria para orientar de forma adecuada a los futuros profesionales de este ámbito. Díaz Fouces (2019, p. 60) incide en el carácter humanístico de los estudios de traducción en el hecho de que, todavía hoy, la tecnología “encontró una frustrante acogida”. Por otro lado, Wu et al. (2019) analizan en su estudio las percepciones de formadores de traducción en China en relación con la competencia traductora. Los resultados mostraron que se centran sobre todo en desarrollar la subcompetencia lingüística y de traducción, pero que no daban tanta importancia a otras. Por ello, establecen una serie de pautas para la autoformación de formadores.

En cuanto a proyectos sobre formación de formadores en traducción, Optimale (2013), financiado por la Unión Europea (UE), buscaba la visibilidad y relevancia de la formación en traducción a nivel europeo, y defendía una formación en la que se consideraran los procesos de enseñanza-aprendizaje y la conexión de las instituciones universitarias con el mundo profesional. En esta misma línea, el proyecto europeo DigiLing<sup>1</sup> (2016-2019) tenía como objetivo aumentar la demanda laboral de lingüistas con competencias digitales, para lo que crearon una serie de módulos para la adquisición de las habilidades esenciales en este ámbito. En este sentido, tal y como señalan Nitzke et al. (2019), estos módulos pueden ser de utilidad para que los formadores en el ámbito de la traducción puedan mantenerse actualizados con respecto a los perfiles de los traductores de hoy en día y del futuro. Por su parte, López-García y Rodríguez-Inés (2019) defienden la necesidad de dominar las herramientas y técnicas de lingüística de corpus para afrontar los desafíos actuales de la traducción audiovisual, y además de analizar los perfiles típicos del formador en esta especialidad, aportan una unidad didáctica que sirve de ejemplo sobre su uso en el aula.

En cuanto a programas de formación de formadores, han existido diferentes iniciativas como la de la Universidad Metropolitana de Londres<sup>2</sup>, que ofrece un curso de corta duración, pero que no se encuentra disponible en la actualidad, o la de la Unión Europea sobre accesibilidad en traducción audiovisual<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> <http://www.digiling.eu/>

<sup>2</sup> <https://www.londonmet.ac.uk/courses/short/training-the-trainers-of-translation/>

<sup>3</sup> [https://ec.europa.eu/info/events/translatingeurope-workshops/translation-accessibility-emt-train-trainer-summer-school-2021-jun-04\\_en](https://ec.europa.eu/info/events/translatingeurope-workshops/translation-accessibility-emt-train-trainer-summer-school-2021-jun-04_en)

En lo que se refiere a la formación de profesores en posesición, no se han encontrado cursos, ni documentos específicos que se dirijan a estos sujetos. Sin embargo, y aunque no fuera pensado originalmente para docentes sino para alumnos, O'Brien (2002) ahondó en la necesidad de un curso centrado en la posesición en el que, desde un punto de vista teórico y práctico, el alumno conociera desde la historia de la traducción automática hasta los motores que existen actualmente, pasando por los diferentes niveles de posesición, los errores más frecuentes que se pueden detectar y la tecnología necesaria para llevar a cabo la tarea con éxito. Una de las cuestiones en las que incide la autora es en la necesidad de disponer de unos conocimientos previos y unas destrezas desarrolladas para poder acometer la tarea de posesición. Asimismo, sitúa esta formación "*in the last part of an undergraduate translator training programme, or, even more ideally, in a post-graduate programme*" puesto que, como ella misma apunta, en los últimos años del grado los alumnos deberían disponer de amplia experiencia en la traducción y "*have more confidence in their own work*" (2002, p. 105). Un curso similar fue puesto en práctica también por Koponen en el año 2015, en Finlandia, con la única diferencia que se recogieron las opiniones de los alumnos respecto a su desarrollo. Otros cursos que tampoco se centran en formadores, sino más bien en alumnos de máster, subrayan la importancia de que el docente conecte la realidad de la profesión con el aula y que, además, a consecuencia de la rapidez de la tecnología, el docente cambie su papel central por otro más secundario en el que actúe de guía y aprenda también él de los alumnos y comparta su experiencia con ellos (Guerberof Arenas y Moorkens, 2019).

### 3. METODOLOGÍA

Para esta investigación utilizamos como instrumento un cuestionario (Anexo 1), puesto que su uso permite obtener datos de una forma rápida y eficaz (Casas Anguita et al., 2003). Tal y como indican estos autores, como paso previo a su elaboración, es importante definir los puntos de información sobre los que pretendemos indagar para establecer unas preguntas adecuadas. Esto lo hicimos en base a la investigación teórica previa indicada en la introducción y el marco teórico del artículo. Las preguntas eran cerradas y se ofrecían a los participantes diferentes opciones, pero se incluía una casilla de Otros, Comentarios, o se requería justificación para que pudieran añadir cualquier otro tipo de información que resultara de interés para la investigación. En este sentido, los objetivos del cuestionario nos permitían dar respuesta a las preguntas de investigación establecidas para el estudio, con el objetivo final de reflexionar sobre el equilibrio entre la situación actual de la enseñanza y las necesidades de mercado, y establecer líneas futuras de trabajo al respecto. Para su validación se procedió a contar con dos profesores expertos de dos universidades españolas. En cuanto a la muestra que participó, se seleccionó mediante la consulta de las guías docentes de las correspondientes asignaturas de herramientas o tecnología de los grados de traducción de universidades españolas (un total de 26). Se procedió a escribir un correo electrónico personal a los profesores que impartían estas asignaturas para que

accedieran a participar en la encuesta, a la vez que se solicitaba su consentimiento a que los datos que proporcionarían se utilizarían para fines de investigación de forma anónima. En total participaron 26 profesores. La distribución del cuestionario se hizo a través de la herramienta Google Forms, en mayo de 2021. En la siguiente sección se procede a analizar los resultados obtenidos.

#### 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este apartado analizaremos los resultados obtenidos tras la distribución del cuestionario, lo que mostraremos tanto de forma cuantitativa con porcentajes y gráficos, como de forma cualitativa mediante la inclusión de las respuestas literales más representativas indicadas por parte de los encuestados.

##### 4.1. Características de los docentes encuestados

Como ya se ha apuntado anteriormente, 26 fueron los profesores que contestaron a la encuesta, lo que constituye una muestra representativa del campo de estudio analizado. En cuanto a la edad y el sexo de los entrevistados, la media de edad es de 41,64 años. El número de mujeres es superior, ya que participaron 16 (61,5 %) frente a 9 hombres (34,6 %) (uno de los docentes ha preferido no indicar su sexo). La media de cursos en los que los docentes han impartido la asignatura en cuestión asciende a 9,24 años. La mitad (13) de los docentes lleva entre un año y cinco impartiendo la asignatura, y la otra mitad se divide entre los seis y los treinta años, con un mayor número de docentes (5) en la franja de seis a diez años (Figura 1).

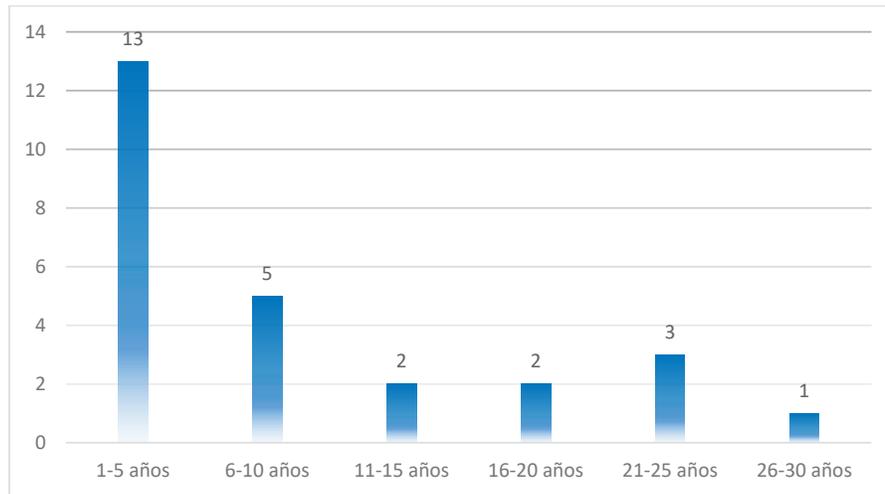


Figura 1. Número de años que los docentes han impartido la asignatura

Fuente: *Elaboración propia.*

La categoría laboral que predomina entre los encuestados es la de asociado (7 de los encuestados), seguida por la de titular (5), la de ayudante y contratado doctor (4), los becarios que pertenecen al programa de Formación de Profesorado Universitario (2), y un catedrático. Dos de los participantes indicaron que eran PDI (Personal Docente Investigador), pero no señalaron ninguna de las figuras ya mencionadas. Resulta necesario explicar estas categorías laborales, con el objetivo de comprender a qué hacemos referencia ante las diferencias que existen entre los distintos países. Según el Artículo 48 de la Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre, de Universidades, “las modalidades de contratación laboral específicas del ámbito universitario son las que corresponden con las figuras de Ayudante, Profesor Ayudante Doctor, Profesor Contratado Doctor, Profesor Asociado y Profesor Visitante”. A estos se deben añadir las figuras de Titular de Universidad y Catedrático, que pertenecen al grupo de profesores universitarios funcionarios (Figura 2)

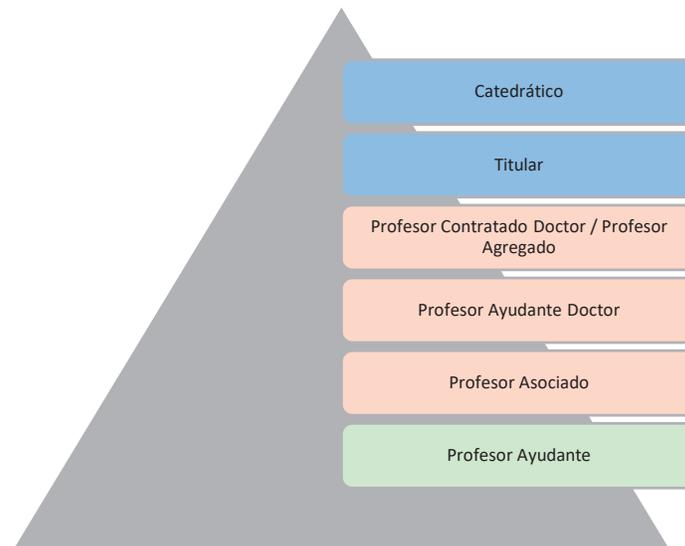


Figura 2. *Categorías laborales universitarias en España.*

Fuente: *Elaboración propia*

Por último, y con el fin de determinar las características tecnológicas de los docentes, se quiso conocer el grado de actualización de estos al respecto. La Figura 3 muestra que, en su mayoría (23 de los encuestados), los docentes tienen una buena percepción de sus conocimientos en materia tecnológica en traducción.

¿Considera que estás al tanto de las últimas novedades en materia de tecnologías de la traducción?

26 respuestas

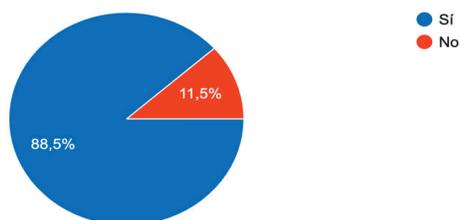


Figura 3. *Grado de actualización de los docentes en materia de tecnologías de la traducción*

Uno de los tres docentes que considera no estar al tanto de las tecnologías en el sector de la traducción indica, en el apartado de comentarios, que esto se debe a los requisitos tan exigentes del mundo universitario y al poco tiempo del que disponen los docentes para estar al tanto de las novedades en materia de tecnología y traducción, lo que está en consonancia con lo señalado en el artículo de Álvarez (2017).

En cuanto a la forma sobre cómo se mantenían al tanto de las novedades en materia de tecnologías de traducción, el 90,5 % respondió que lo hacían a través de investigación propia, a lo que le seguía la asistencia a congresos (57,1 %), redes sociales (52,4 %), blogs (47,6 %) o formación impartida en su universidad (19%). El resto de las respuestas destaca el uso de revistas especializadas, las asociaciones a las que pertenece, cursos o incluso mediante el ejercicio de la propia profesión.

#### *4.2. Herramientas y traducción: la denominación de la asignatura*

La primera diferencia principal que nos encontramos es la denominación de la asignatura de herramientas o tecnología, puesto que cada facultad la designa de una manera diferente. En la Tabla 1 se incluyen los nombres que se emplean para referirse a la asignatura en la que las nuevas tecnologías y la traducción se dan la mano, siempre desde una perspectiva práctica:

Denominación de la asignatura	Número de ocasiones empleada
Informática aplicada a la traducción I	4
Tecnologías de la traducción y la interpretación	3
Herramientas informáticas para traductores e intérpretes	2
Traducción asistida por ordenador	2
Herramientas para la traducción y la interpretación I: informática	2
Preedición, edición y posesición de traducciones automáticas B-A	2
Traducción y tecnologías Tecnologías de la traducción	2
Herramientas de traducción asistida por ordenador	2
Herramientas informáticas aplicadas a la traducción	1
Informática aplicada para traductores	1
Herramientas y nuevas tecnologías de la traducción	1
Herramientas para la práctica de la traducción II	1
Herramientas profesionales para la traducción	1
Traducción automática	1
Localización	1
Traducción de software y páginas web	1
Informática básica	1
Gestión de proyectos de traducción	1

Tabla 1. *Denominaciones de la asignatura que imparten los docentes*  
Fuente: *Elaboración propia*

Se debe mencionar que, en esta pregunta, los docentes podían incluir tantas asignaturas como hubieran impartido, por lo que el número es mayor al del número de encuestados. En la gran mayoría de los nombres que se incluyen en la Tabla 1 se pueden leer los términos “traducción” (15 veces), “herramientas” (7 veces), “informática” (6 veces), “tecnologías” (4 veces), “interpretación” (2 veces), “ordenador” (2 veces), “traductores” (2 veces) e “intérpretes” (1 vez). Aunque predominan las asignaturas en las que se hace uso de las herramientas informáticas y tecnológicas para formar a los alumnos en su uso en el mundo de la traducción, nos hemos encontrado con una ocasión en la que la asignatura se centra en la informática básica y parece dejar de lado el punto de unión con la profesión. En general podríamos señalar que se trata de asignaturas orientadas a la adquisición de una serie de competencias para la práctica

profesional (Reverter Masià et al., 2016) que permita al alumnado afrontar los desafíos que existen más allá del contexto académico (Risku, 2016).

#### *4.3. Uso de herramientas de traducción asistida por ordenador (TAO)*

En esta sección analizamos los sistemas TAO que se emplean con mayor frecuencia en las universidades españolas. Fernández-Rodríguez (2010, p. 205) define un sistema TAO como aquel capaz de integrar “varias funcionalidades representadas por recursos que permite, como mínimo, la gestión terminológica, el almacenamiento y reutilización de segmentos previamente traducidos (en memorias de traducción), y la alineación de textos”. SDL Trados Studio, de la empresa RWS, es el programa por excelencia ya que se emplea en 18 de las facultades (69,2 %). Le siguen Omega T (34,6 %), Wordfast (26,9 %), Memsources (23,1 %), memoQ (23,1 %) y Déjà Vu (15,4 %). A este listado, aunque en menor frecuencia, se añaden SDL Passolo y Alchemy Catalyst. La frecuencia de uso de estos programas está en consonancia con el informe de la Comisión Europea (2020), en el que se indicaba que entre los productos de mayor uso se encontraba SDL 2019, MemoQ y Memsources.

Cuando se pregunta a los docentes cómo han conseguido la formación necesaria para utilizar estos programas en clase, el 80,8 % afirma que de manera autodidacta. Por su parte, el 38,5 % conoce estos programas por sus estudios previos en traducción y el 34 % se ha formado en ellos mediante la realización de cursos, que en su mayoría han sido financiados por el propio docente (55,6 %). Únicamente el 33,3 % y el 11,1 %, respectivamente, han obtenido financiación por parte de la universidad en la que trabajan o han trabajado o en la empresa que trabajan o han trabajado, respectivamente. La experiencia profesional de los docentes también desempeña un papel fundamental en sus conocimientos sobre las herramientas mencionadas, pero no es una respuesta frecuente, puesto que solo dos de los encuestados subraya su importancia para el desarrollo con éxito de la asignatura. En este sentido, aunque tal y como señala Orlando (2019), los docentes encuestados cuentan con la formación previa necesaria para la impartición de la asignatura, esta la han adquirido en su mayoría por su interés particular, sin respaldo institucional al respecto. Finalmente, el precio de las licencias también supone un obstáculo en lo que respecta a la presencia de estas herramientas en los grados puesto que, como opina uno de los encuestados, “en muchas ocasiones es complicado contar con la financiación de las licencias necesarias para todos los alumnos”.

#### *4.4. La TA en el Grado en Traducción e Interpretación*

El uso de motores de TA en el aula resulta algo habitual, tal y como demuestran los resultados obtenidos en la encuesta, lo que se muestra en consonancia con los requisitos del mercado (Massardo y van del Meer, 2017). En este sentido, el 92,3 % de los docentes imparte contenidos relacionados con la TA en sus clases, mientras que el 7,7 % no lo hace. De nuevo, los conocimientos para impartir este contenido se

obtuvieron de manera autodidacta (90,9 %) o mediante cursos financiados por el propio docente (31,8 %). Entre los motores de TA más frecuentes empleados destacan DeepL (76,9 %), Google Translate (31,5 %), Systran (34,6 %) y Bing (19,2 %). De nuevo, estos resultados están en línea con el informe de la Comisión Europea (2020), en el que se señalaba que los motores de TA neuronales eran los que más se demandaban en el mercado, entre los que se encuentran los indicados por nuestros encuestados.

#### *4.5. La posesición en el Grado en Traducción e Interpretación*

En lo que respecta a la posesición, su enseñanza en el aula de traducción no es tan frecuente como la TA, puesto que un 65,4 % de los participantes afirma impartir contenidos relacionados con esta, mientras que un 34,6 % niega impartirlos. Aunque el porcentaje que responde de forma negativa es bastante inferior, es necesario señalar que, según el informe de la Comisión Europea (2020), los principales ingresos del sector procedían de servicios de posesición, por lo que su incorporación en el aula es de gran interés para estar en línea con los requisitos del mercado. O'Brien (2002) defendía igualmente la necesidad de formación específica al respecto. Al igual que en los resultados anteriores, la formación acerca de la posesición se ha adquirido a través de formación autodidacta (93,8 %), mediante la realización de cursos pagados por el propio docente (37,5 %) y por los estudios previos que han cursado (25 %).

#### *4.6. La lingüística de corpus en el Grado en Traducción e Interpretación*

Si en lo que se refería a la posesición se ha notado un descenso en cuanto a su presencia en las aulas de traducción, esta es mucho más pronunciada en la enseñanza de la lingüística de corpus, puesto que únicamente un 42,3 % afirma incluirla entre los contenidos de su asignatura, frente al 57,7 % que niega tener presencia alguna en la guía docente. Esto contradice el estudio de López-García y Rodríguez-Inés (2019), en el que se defendía la necesidad de dominar herramientas y técnicas de lingüística de corpus para afrontar los desafíos actuales de la traducción audiovisual. Entre los programas más frecuentes empleados destaca Wordsmith Tools (36,4 %), AntConc (27,3 %), Sketch Engine (18,2 %) y TextStat (18,2 %). Del mismo modo que ha ocurrido en los tres contenidos anteriores, los conocimientos sobre lingüística de corpus se han adquirido, en su mayoría, de manera autodidacta (90,9 %) y, en un 14,29 % se han obtenido a través de la realización de cursos.

#### *4.7. Percepción de los docentes sobre la importancia de la TAO, la TA, la posesición y la lingüística de corpus para la profesión del traductor*

La Figura 4 aglutina las opiniones de los docentes acerca de varios aspectos: (1) el dominio de programas TAO, (2) los conocimientos de TA, (3) el dominio de las técnicas de posesición y (4) los conocimientos de programas de corpus.

De estas opciones, indica la utilidad que considera que tiene cada una de ellas para la profesión del traductor:

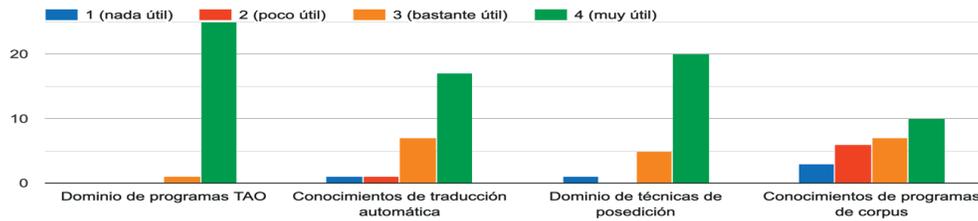


Figura 4. *Percepción sobre la necesidad de los docentes sobre la TAO, la TA, la posesición y la lingüística de corpus para la profesión del traductor.*

Fuente: *Elaboración propia*

Los datos muestran que los docentes encuestados están de acuerdo acerca de la importancia que tiene el dominio de programas TAO para la profesión del traductor (96,2 %). Sin embargo, no existe tal consenso cuando hablamos de TA, posesición y, menos aún, de programas de corpus. Los conocimientos de TA, por un lado, son muy útiles para más de la mitad de los docentes (65,4 %), mientras que para el 26,9 % son bastante útiles y para el 3,8 % son poco útiles o nada útiles (3,8 %). El dominio de las técnicas de posesición resulta incluso más importante que la TA para los docentes, ya que el 76,9 % considera estos conocimientos como muy útiles o bastante útiles (19,2 %). Destaca la opinión de uno de los docentes, quien considera estos conocimientos como nada útiles. En cuanto a los programas de corpus, un 38,6 % los considera muy útiles, un 26,9 % bastante útiles, un 23,09 % como poco útiles y un 11,5 % como nada útiles. Estas percepciones se muestran en línea con los estudios de mercado mencionados anteriormente (Comisión Europea, 2020; Massardo y van del Meer, 2017) y la conexión de mantener una formación en línea con el mundo profesional (Optimale, 2013).

#### 4.8. *La formación en tecnologías de la traducción*

Al preguntar a los docentes por la necesidad de la formación en tecnologías de la traducción, el 100 % considera que esta es necesaria. Las respuestas que acompañan a esta pregunta inciden en la importancia que estas tienen en el mercado al que se van a incorporar, en la productividad que estas ayudan a alcanzar, así como en la necesidad de disponer de ellas para poder ser competitivo (Tabla 2):

“La tecnología está en evolución constante, y el mercado laboral se adapta a estos cambios. A veces son positivos (mayores recursos y potencia de las herramientas TAO, más funcionalidades para trabajar con corpus, etc.) y a veces negativos (mayor carga de trabajo debido a las «facilidades» que nos proporcionan las herramientas, degradación del trabajo, etc.), pero en cualquier caso se ha de estar preparado a nivel tecnológico para saber amoldarse a las nuevas tendencias laborales e investigadoras”.
“Es necesaria para poder acceder al actual mercado laboral”.
“Es evidente que la profesión del traductor lleva décadas transformándose hacia un perfil más tecnológico y con la irrupción de la traducción automática neuronal, la posesición se está convirtiendo en una tarea más habitual que la propia traducción convencional, incluso para ámbitos antes considerados “creativos”, como la localización de videojuegos y la traducción audiovisual”.
“Es imprescindible que los alumnos adquieran conocimientos en tecnologías de la traducción para poder afrontar las necesidades del mercado actual y del mundo de la traducción profesional”.
“El mercado actual deja fuera a quienes no controlen la tecnología de la traducción”.

Tabla 2. *Opiniones de los docentes encuestados acerca de la necesidad actual de la formación en tecnología de la traducción.*

Fuente: *Elaboración propia.*

Por otro lado, al preguntarles si la formación que imparten está en consonancia con los requisitos del mercado, el 92,3 % contesta de forma afirmativa, mientras que el 7,7 % de forma negativa. Estos datos son bastante similares a los obtenidos para la pregunta en la que analizábamos el grado de actualización en materia de tecnologías de la traducción de los docentes. De nuevo, estos resultados se muestran en línea con los estudios mencionados (Comisión Europea, 2020; Massardo y van del Meer, 2017; Rothwell y Svoboda, 2017) sobre la importancia de la tecnología en el sector.

#### *4.9. La formación actual en tecnología de los estudios de grado en traducción en España*

En este apartado nos encontramos con respuestas contradictorias. Por un lado, cuatro de los docentes encuestados consideran que la formación actual en tecnología en estos grados es buena. Sin embargo, la mayoría opina que es escasa e insuficiente (16). Entre las demás respuestas también destacan aquellas que inciden en su importancia para el desarrollo profesional del alumno (2) o las que no responden por carecer de los datos y situación actual de las universidades de todo el territorio español (4). Aquellos que se incluyen dentro del último grupo aportan argumentos que se centran en la poca transversalidad del contenido de las asignaturas de tecnología en otras asignaturas. Esta opinión se ve respaldada por los propios alumnos que, como apuntan los docentes, tienen “una actitud inicial negativa o reacia hacia la tecnología”, porque consideran que es “muy difícil de aprender”. Además, afirman que sería necesario

que estas asignaturas tuvieran un mayor número de créditos y que los contenidos que se imparten, en algunas de las universidades, es de tipo básico. Esto puede estar estrechamente ligado con otras de las razones que alegan: la falta de cualificación del profesorado en este campo de especialización. En la Tabla 3 se incluyen las razones anteriormente incluidas, acompañadas por las opiniones de los encuestados.

<b>Opiniones de los encuestados</b>	<b>Situación actual de la formación en tecnología en los grados en traducción en España</b>
<p>“Está integrado en prácticamente todos los grados y másteres en traducción que conozco, con una presencia relevante en los planes de estudios”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Buena</li> </ul>
<p>“Se enseña en materias específicas, pero no se aplica (no se aplica suficientemente) en las demás materias de traducción del grado”.</p> <p>“Es buena, pero quizá insuficiente. En mi universidad, la formación en tecnologías se imparte antes que las asignaturas de traducción propiamente dichas, y no hay continuidad. Los contenidos de tecnologías de la traducción no vuelven a impartirse en el resto del grado y la mayoría del alumnado ha olvidado esos contenidos para cuando se incorpora al mercado laboral. Creo que la formación en tecnología sería más útil si se repartieran sus contenidos a lo largo de toda la formación en TeI, en lugar de concentrarse en una única asignatura”.</p> <p>“Considero que esta asignatura es imprescindible, aunque también sería necesario que los demás docentes del grado (traducción especializada) recurrieran al uso de estas herramientas y no se limitara su uso y aprendizaje únicamente a la asignatura de herramientas. Hace falta que todos los docentes trabajemos en consonancia para lograr que el alumno esté preparado para el mundo profesional actual”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poca aplicación en las asignaturas de traducción</li> <li>• Poca transversalidad</li> </ul>
<p>“Es una formación básica, pero les permite a los estudiantes conocer cuáles son las herramientas más utilizadas en el sector”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación de tipo básico</li> </ul>

<p>“Debería profundizarse más, es insuficiente y debería integrarse en más asignaturas del grado, especialmente en las de último curso”.</p> <p>“Escasa, considero que debe haber más asignaturas de tecnologías en los estudios de traducción o al menos dedicar más créditos para poder ampliar contenidos”.</p> <p>“Se necesitan más horas en el grado para las herramientas tecnológicas, para que los alumnos las sepan dominar y no tengan solamente conocimientos básicos”.</p> <p>“Considero que, en general, se asignan pocos créditos a estas materias y hay poca transversalidad”.</p> <p>“Considero que, en general, se asignan pocos créditos a estas materias y hay poca transversalidad”.</p> <p>“Creo que debería incrementarse en número de créditos y mejorarse en cuanto a calidad de formación en todas las universidades”.</p> <p>“Considero que se imparten pocos créditos de tecnologías en la carrera. Creo que es necesario que haya mayor formación específica en asignaturas de tecnologías en cada curso de la carrera”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escasa/insuficiente</li> <li>• Pocos créditos</li> <li>• Poco tiempo</li> </ul>
<p>“Desde que es posible formarse como traductor en España, la práctica docente va un paso por detrás de la práctica profesional y del mundo de la empresa”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poca unión entre el mundo profesional y la universidad</li> </ul>
<p>“Creo que la formación es adecuada, aunque se centran mayoritariamente en el uso de memorias de traducción. Creo que es necesario incluir también la traducción automática y proporcionar formación sobre posesición”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necesidad de incluir contenido relacionado con la traducción automática y la posesición</li> </ul>
<p>“Creo que se está comenzando a actualizar en consonancia con las exigencias del mercado. Mi formación recibida fue escasa en términos de tiempo y pobre en cuanto a contenidos específicos. Sin embargo, ahora creo que es imperativo impartir estas asignaturas para incluso poder impartir otras asignaturas posteriores de manera adecuada (como, en mi caso, localización de software y de páginas web)”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se intuye cierto cambio de rumbo</li> </ul>

<p>“Creo que algunas universidades españolas aún no han incorporado las asignaturas ni profesorado debidamente cualificado que mantenga un estrecho contacto con el mundo profesional”.</p> <p>“Los profesores necesitamos también que nos formen tanto en la tecnología como en cómo impartirla”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesorado poco cualificado</li> </ul>
--	--

Tabla 3. *Opiniones de los encuestados sobre la situación actual de la formación en tecnología de los grados en traducción en España.*

Fuente: *Elaboración propia.*

## 5. CONCLUSIONES

En este estudio hemos resaltado, en base a la literatura existente, la importancia que tiene la tecnología en el mercado de la traducción y, por ende, la necesidad de la adquisición por parte del alumnado de este ámbito de las competencias necesarias para un uso adecuado de las principales herramientas que requieren los empleadores. En este sentido, los contenidos de las materias de tecnología de traducción deben estar actualizados y en línea con estas demandas, para lo que la formación del docente resulta de gran importancia. Ante esta situación, nos planteábamos dos objetivos principales: por un lado, conocer y determinar las necesidades de formación en tecnología que requieren los profesores universitarios y, por otro, las soluciones que les aportan las universidades en las que trabajan respecto a esto. En función de los resultados obtenidos tras la distribución de un cuestionario, al que 26 docentes de universidades españolas accedieron a participar, se puede dar respuesta a estos objetivos en línea con las preguntas de investigación planteadas.

En primer lugar, la mayor parte de los encuestados considera que está al tanto de las tecnologías del sector, puesto que solo tres de los participantes respondieron de forma negativa. La mayoría se mantienen actualizados a través de su propia investigación (90,5 %). Estos docentes imparten asignaturas que muestran una gran variedad de denominaciones en el panorama nacional, pero todas ellas parecen habilitar al estudiantado para el desarrollo de una serie de competencias para la práctica profesional mediante el uso de herramientas tecnológicas. En este sentido, los programas TAO y de TA que los docentes introducen en sus asignaturas se muestran en línea con los más demandados en el mercado, aunque se podría incluir un mayor número de contenidos en posesión en estas, ya que un 34,6 % de docentes niega incluirla en sus clases. Asimismo, todos ellos perciben de gran importancia la formación al respecto. La lingüística de corpus es la que parece gozar de menor popularidad, puesto que únicamente un 42,3 % de los docentes afirman incluirla en su asignatura y solo un 38,6 % de ellos considera el software para su explotación como muy útil. A pesar de que el 100 % de los encuestados considera necesaria la formación en tecnologías, no existe el respaldo institucional necesario para la actualización de conocimientos por parte del profesorado, ya que en su mayoría se han

formado de forma autodidacta (80,8 % para TAO, 90,9 % para TA, 93,8 % para posesición, y 90,9 % en el caso de la lingüística de corpus).

Por ello, en relación con el primer objetivo, podemos señalar que las necesidades de formación de estos docentes están relacionadas con mantener actualizados sus conocimientos sobre los programas de TAO y los avances en materia de TA y posesición, ya que al día de hoy es lo que imparten en sus asignaturas y se muestra en línea con los requisitos del mercado. No obstante, no existe una formación institucional que respalde este tipo de necesidades, a pesar de que se trate de un requisito indispensable para lograr una enseñanza ligada a la profesión y que alcance la calidad y excelencia que se espera de la formación a nivel universitario. En este sentido, abogamos por una mayor apuesta en formación en tecnología en traducción, liderada por parte de expertos, puesto que es indispensable que la actualización en esta materia llegue de forma constante al profesorado y que cuenten con el respaldo por parte de la universidad en la que trabajan en cuanto a tiempo que se le debe dedicar y financiación al respecto.

## 6. REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, P. 2017. Educación endurece los criterios para ser profesor y catedrático universitario. *El País*. [https://elpais.com/politica/2017/11/16/actualidad/1510853361\\_401632.html](https://elpais.com/politica/2017/11/16/actualidad/1510853361_401632.html)
- CASAS ANGUIA, J., REPULLO LABRADOR, J. R. y DONADO CAMPOS, J. 2003. La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Revista Atención Primaria*, 31(8), 527-538. <https://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-pdf-13047738>
- COMISIÓN EUROPEA 2020. *European Language Industry Survey*. [https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/2020\\_language\\_industry\\_survey\\_report.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/2020_language_industry_survey_report.pdf)
- DÍAZ FOUQUES, O. 2019. Algunas consideraciones sobre el papel de las tecnologías en los estudios de traducción y en la formación de traductores. *Hikma* 18(1), 57-84.
- FERNÁNDEZ-RODRÍGUEZ, M. (2010). Evolución de la traducción asistida por ordenador. De las herramientas de apoyo a las memorias de traducción. *Sendebarr*, 21, 201-230.
- GUERBEROF ARENAS, A. y MOORKENS, J. 2019. Machine translation and post-editing training as part of a master's programme. *The Journal of Specialised Translation*, 31, 217-238. <http://doras.dcu.ie/23584/>
- INSTITUTO NACIONAL DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS Y DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO 2017. *Marco Común de Competencia Digital Docente*. [https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017\\_1020\\_Marco-Com%C3%BAAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf](https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf)
- KOPONEN, M. 2015. How to teach machine translation post-editing? Experiences from a post-editing course. Proceedings of 4th Workshop on Post-Editing Technology and Practice (WPTP4). [https://www.amtaweb.org/wp-content/uploads/2015/10/MTSummitXV\\_WPTP4Proceedings.pdf#page=6](https://www.amtaweb.org/wp-content/uploads/2015/10/MTSummitXV_WPTP4Proceedings.pdf#page=6)
- LEY 4/2007. 2007. *Por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*. Boletín Oficial del Estado, 89, 16241 a 16260. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/04/12/4/dof/spa/pdf>

- LÓPEZ-GARCÍA, V. y RODRÍGUEZ-INÉS, P. 2019. Learning corpus linguistic tools and techniques to cope with the current challenges of audiovisual translation. *The Interpreter and Translator Trainer*, 13(3), 3078-325. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2019.1656409>
- MASSARDO, I. y VAN DER MEER, J. 2017. The Translation Industry in 2022. A report from the TAUS Industry Summit. *TAUS*. <https://cdn2.hubspot.net/hubfs/2734675/Reports,%20ebooks/The%20Translation%20Industry%20in%202022.pdf>
- MASSEY, G., KIRALY, D. y EHRENSBERGER-DOW, M. 2019. Training translator trainers: An introduction. *The Interpreter and Translator Trainer*, 13(3), 211-215. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2019.1647821>
- MONTES, D. A. y SUÁREZ, C. I. 2016. La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(3), 51-64. <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v18n3/1607-4041-redie-18-03-00051.pdf>
- NITZKE, J., TARDEL, A. y HANSEN-SCHIRRA, S. 2019. Training the modern translator – the acquisition of digital competencies through blended learning. *The Interpreter and Translator Trainer*, 13(3), 292-306. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2019.1656410>
- O'BRIEN, S. 2002. Teaching Post-editing: A Proposal for Course Content. *Proceedings of the 6th EAMT Workshop: Teaching Machine Translation*. <https://www.aclweb.org/anthology/2002.eamt-1.11.pdf>
- OPTIMALE 2013. OPTIMALE. Optimising professional translator training in a multilingual Europe. <https://www.ciuti.org/wp-content/uploads/2013/08/OPTIMALE-presentation-CIUTI-Madrid-2013.pdf>
- ORLANDO, M. 2019. Training and educating interpreter and translator trainers as practioners-researchers-teachers. *The Interpreter and Translator Trainer*, 13(3), 216-232. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2019.1656407>
- PROYECTO TUNING. s.f.. *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. [https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General\\_Brochure\\_Spanish\\_version.pdf](https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf)
- PYM, A. 2001. Trial, Error and Experimentation in the Training of Translation Teachers. <https://usuariis.tinet.cat/apym/on-line/training/trialanderror.pdf>
- REVERTER-MASIÀ, J., ALONSO, J. y MOLINA, F. 2016. La formación continua del profesorado universitario en España: análisis del programa de la Universidad de Lleida. *Intercambio*, 1, 195-211. [https://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/58560/%20intech\\_a2016n1p195.pdf?sequence=1](https://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/58560/%20intech_a2016n1p195.pdf?sequence=1)
- RISKU, H. 2016. Situated learning in translation research training: academic research as a reflection of practice. *The Interpreter and Translator Trainer*, 10(1), 12-28. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2016.1154340>
- ROTHWELL, A. y SVOBODA, T. 2017. Tracking translator training in tools and technologies: findings of the EMT survey 2017. *The Journal of Specialised Translation*, 32, 26-60. [https://jostrans.org/issue32/art\\_rothwell.pdf](https://jostrans.org/issue32/art_rothwell.pdf)
- WU, D., JUN ZHANG, L. y WEI, L. 2019. Developing translator competence: understanding trainers' beliefs and training practices. *The Interpreter and Translator Trainer*, 13(3), 233-254. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2019.1656406>

## ANEXO 1

### **Cuestionario**

Autorizo a que los datos de este cuestionario se utilicen de forma anónima con fines de investigación.

Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_

**Edad:**

**Sexo:**

**Mujer**

**Hombre**

**Prefiero no decirlo:**

**Denominación de la asignatura que imparte:**

**Años que ha impartido o lleva impartiendo la asignatura:**

**Categoría laboral:**

Asociado

Ayudante Doctor

Contratado Doctor

Titular

Catedrático

Otro:

**¿Qué programas de traducción asistida por ordenador (TAO) utilizas en las clases que impartes de traducción?**

SDL Trados Studio

Déjà Vu

MemoQ

Memsources

Wordfast

Ninguno

Otros:

**¿Cómo conseguiste la formación necesaria para utilizar estos programas en clase?**

Por mis estudios previos de traducción

De forma autodidáctica

Mediante la realización de cursos externos pagados por mí.

Mediante la realización de cursos externos pagados por la universidad en la que trabajo.

Otros:

**¿Impartes contenidos relacionados con la traducción automática en tus clases?**

Sí

No

Otros:

En caso de respuesta afirmativa en la pregunta anterior (sino, saltar a la siguiente)

**¿Cómo conseguiste la formación necesaria para impartir estos contenidos en clase?**

Por mis estudios previos de traducción

De forma autodidáctica

Mediante la realización de cursos externos pagados por mí.

Mediante la realización de cursos externos pagados por la universidad en la que trabajo.

Otros:

**¿Qué motores de traducción automática utilizas en tus clases?**

Google Translate

Deepl

Systran

Bing

Otros

**¿Impartes contenidos relacionados con la posesición en tus clases?**

Sí

No

Otros:

En caso de respuesta afirmativa en la pregunta anterior (sino, saltar a la siguiente)

**¿Cómo conseguiste la formación necesaria para impartir estos contenidos en clase?**

Por mis estudios previos de traducción

De forma autodidáctica

Mediante la realización de cursos externos pagados por mí.

Mediante la realización de cursos externos pagados por la universidad en la que trabajo.

Otros

**¿Impartes contenidos relacionados con la lingüística de corpus en tus clases?**

Sí

No

Otros:

En caso de respuesta afirmativa en la pregunta anterior (sino, saltar a la siguiente)

**¿Qué programas de explotación de corpus utilizas en tus clases?**

Sketch Engine

Wordsmith Tools

AntConc

Iramuteq

Otros:

**¿Cómo conseguiste la formación necesaria para impartir estos contenidos en clase?**

Por mis estudios previos de traducción

De forma autodidáctica

Mediante la realización de cursos externos pagados por mí.

Mediante la realización de cursos externos pagados por la universidad en la que trabajo.

Otros:

**De estas opciones, indica la utilidad que consideras que tiene cada una de ellas para la profesión del traductor:**

Dominio de programas TAO (Escala Likert 1-5)

Conocimientos de traducción automática (Escala Likert 1-5)

Dominio de técnicas de posesición (Escala Likert 1-5)

Conocimientos de programas de corpus (Escala Likert 1-5)

**¿Consideras que estás al tanto de las últimas novedades en materia de tecnologías de la traducción?**

Sí

No

Comentarios:

En caso de respuesta afirmativa en la pregunta anterior (sino, saltar a la siguiente)

**¿Cómo te mantienes al tanto de novedades en materia de tecnologías de traducción?**

Asistencia a congresos

Formación impartida en mi universidad

Blogs

Redes sociales

Investigación propia

Otros:

**¿Sientes que la formación que impartes está en consonancia con los requisitos del mercado en materia de tecnología de traducción?**

Sí

No

Comentarios:

**¿Consideras necesaria la formación en tecnología de la traducción?**

Sí

No

**Justifica tu respuesta:**

**¿Qué opinión te merece la formación actual en tecnología de los estudios de grado en traducción en España?**

Añade cualquier otro comentario que consideres oportuno sobre tus clases de tecnología de traducción: