

Capítulo 5

La alfabetización digital en la enseñanza y el aprendizaje de la traducción: ¿dónde nos encontramos?

Lucas Albani

albani.lucas@gmail.com

Eliana Ferrer

elianaferretraductora@outlook.com.ar

Camila Gurrea

camilagurrea@hotmail.com

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba, Argentina

Resumen

Burbules y Callister (2008) afirman que “las nuevas tecnologías cobran cada vez mayor relevancia para las oportunidades educativas y la participación en las áreas social, económica, política y cultural, quedar excluido de ellas implicaría una seria restricción a las posibilidades de vida” (41). Para un traductor, quedar excluido de la tecnología y más específicamente de una alfabetización digital adecuada significaría también una seria restricción tanto para su capacidad de comunicarse con el mundo como para sus posibilidades de capacitarse y trabajar en la profesión elegida. Ante esta inquietud, surge una iniciativa de investigación-acción que tiene como objetivo final brindar algunas pautas didácticas sobre la base del enfoque de aprendizaje por tareas de Hurtado Albir (1999: 55) y Fernández Rodríguez (2005: 69) que permitan lograr una alfabetización digital adecuada de los futuros traductores. Con esta iniciativa se procurará incorporar la tecnología a la enseñanza de grado de modo que los alumnos puedan lograr no “sólo manejar los instrumentos tecnológicos sino también el desarrollo de las capacidades intelectuales, del procesamiento simbólico, mayores niveles de abstracción, creatividad, flexibilidad y autonomía” (González Gartland, 2008: 4). Como punto de partida de esta iniciativa, se realizó una encuesta sobre el uso de la tecnología en la traducción dividida en cinco áreas temáticas conforme a la propuesta de Amparo Alcina (2008: 23). Esta encuesta profundizó y amplió un estudio previo (Sestopal y Gava, 2012) y se administró a fines de 2014 a alumnos de segundo, tercero y quinto año de las carreras de Traductorado la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba (UNC), con el objetivo de determinar el grado de adquisición y la evolución de las subcompetencias profesional, instrumental y estratégica (PACTE, 2001: 40). En este trabajo, se presentan los resultados de la encuesta junto con un análisis que servirá para determinar el perfil actual de los alumnos como punto de partida para la posterior intervención.

Introducción

El presente trabajo forma parte de un proyecto de mayor alcance titulado “Diseño de una didáctica de la enseñanza no presencial de la traducción y de la interpretación” y surge como continuación, ampliación y profundización de un estudio previo (Sestopal y Gava, 2012) sobre la incorporación de la alfabetización digital en las carreras de traducción.

El ritmo vertiginoso de los avances técnico-científicos, el desarrollo de tecnologías aplicadas a la vida cotidiana y la globalización o mundialización económica y cultural que han tenido lugar en los últimos veinte años dan cuenta de un nuevo paradigma de sociedad, la sociedad de la información o del conocimiento (Castells, 2004: 9). Esta nueva forma de vida está moldeada por el uso de las innovaciones tecnológicas, el gran cúmulo de información transformada en bits y la interconectividad virtual. La educación y el ámbito profesional de la traducción no permanecieron ajenos a estos cambios.

Ante estas transformaciones, entró en la escena del debate la alfabetización digital de los jóvenes: cómo prepararlos para un mundo caracterizado por el uso de las TIC. Al mismo tiempo, y como una especie de paradoja, también se sostiene que los jóvenes son *nativos digitales* (Dussel y Quevedo, 2010: 11), individuos expertos en materia de nuevas tecnologías y con una actitud positiva hacia ellas. Esta postura se defiende con la afirmación de que son precisamente las generaciones jóvenes, por estar más expuestas a estas innovaciones, las que poseen los conocimientos necesarios para comprenderlas y usarlas. Es en este punto donde se debe resaltar que una actitud positiva o una permanente exposición a las nuevas tecnologías no implica un uso crítico de estas. Más aún cuando consideramos la educación universitaria, y en particular la formación de futuros traductores, debemos cuestionarnos si el uso que hacen de las TIC les permite desarrollar habilidades y destrezas diferentes, opuestas o complementarias a las que utilizarán en la vida profesional. Surge entonces el interrogante principal de cómo desarrollar la alfabetización digital de estudiantes universitarios que les permita insertarse en un mercado laboral como el de la traducción, en el cual las nuevas tecnologías han adquirido un rol central.

En primer lugar, este trabajo de investigación-acción busca determinar el perfil tecnológico del traductor para luego poder analizar el grado de alfabetización digital con el que cuentan los estudiantes que se inician en las carreras de Traductorado Público Nacional de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Posteriormente, el análisis se centrará en la evolución de las competencias ligadas a la alfabetización digital en tres momentos: el primero es en segundo año, cuando los alumnos profundizan en contenidos históricos y teóricos de la traducción y la documentación; el siguiente es en tercer año, luego de haber transitado las primeras asignaturas específicas de traducción especializada; y, finalmente, en el último año, es decir, al final de los estudios de grado.

Los resultados de este estudio nos permitirán conocer con más precisión tanto las fortalezas como las deficiencias que se observan en los estudiantes en cuanto al conocimiento tecnológico. La identificación de estas debilidades constituirá el primer paso para desarrollar propuestas didácticas tendientes a mejorar la competencia instrumental como parte de la enseñanza de la traducción en la Facultad de Lenguas.

Perfil del traductor y alfabetización digital

Suele plantearse la existencia de un desfase o un retraso de las instituciones educativas con respecto a la introducción de los cambios necesarios para orientar la enseñanza en esta nueva sociedad de la información en la que los alumnos se ven inmersos, un desfase que también se produce en la didáctica de la traducción (Hurtado Albir, 1999: 10; Área Moreira, 2009: 10). En este sentido, para poder proponer una reestructuración en la enseñanza de la traducción no sólo es necesario saber cuál es el perfil actual del alumno de traducción, sino que también debemos delinear el perfil del traductor actual a fin de poder analizar las competencias y habilidades que deberían enfatizarse o mejorarse para que el alumno egresado se encuentre lo más cercano a este modelo ideal de traductor.

Este perfil del traductor se forma en torno a la competencia traductora, es decir, “el sistema subyacente de conocimientos, habilidades y aptitudes necesarios para traducir” (PACTE, 2001: 39; Hurtado Albir, 1999: 42). Según el grupo PACTE (2001: 40) esta competencia se compone de una serie de subcompetencias interrelacionadas: la comunicativa, la extralingüística, la profesional e instrumental, la de transferencia, la estratégica y la psicofisiológica. Tradicionalmente, la enseñanza de la traducción se ha focalizado en el perfeccionamiento lingüístico, reforzando así la competencia comunicativa en las dos lenguas. Sin embargo, son las últimas cuatro subcompetencias las que realmente distinguen a un traductor de un hablante bilingüe (Hurtado Albir, 1999: 44), por lo que es necesario revalorizarlas e incluirlas en los objetivos principales de una didáctica de la traducción. Tomando como fundamento la estrecha relación que tiene la traducción con el uso de las nuevas tecnologías, sostenemos que el alumnado de traducción debe poseer una competencia tecnológica significativa, la cual permitiría potenciar y reforzar cada una de las competencias necesarias en la profesión y, al mismo tiempo, es transversal a todas ellas.

La alfabetización tecnológica o digital, entendida como los conocimientos y actitudes necesarios “para desenvolverse funcionalmente dentro de la sociedad de la información” (Sestopal y Gava, 2012: 2), comprende, según Área Moreira (2005: 8), las siguientes dimensiones:

- a. Una dimensión instrumental, que se relaciona con las habilidades de dominio técnico y el conocimiento práctico del hardware y del software.
- b. Una dimensión cognitiva, relacionada con los conocimientos y las destrezas que se aplican a fin de utilizar la información puesta a disposición por las nuevas tecnologías de manera inteligente y crítica.
- c. Una dimensión actitudinal, que tiene que ver con una serie de valores y actitudes adoptados hacia la tecnología que permiten hacer un uso racional de ésta, sin caer en posiciones extremas que lleven a una aceptación acrítica o a un rechazo rotundo.
- d. Una dimensión política, que plantea aspectos relativos a la toma de conciencia sobre el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en el plano social y su incidencia en los ámbitos cultural y político de una sociedad.

Estas dimensiones, en especial la instrumental y la cognitiva, se relacionan estrechamente con las competencias necesarias en el traductor modelo. En particular,

las siguientes subcompetencias guardan una relación directa con la alfabetización digital: la subcompetencia profesional e instrumental, es decir, el conocimiento y la utilización de las fuentes de documentación y de las nuevas tecnologías aplicadas a la traducción; la subcompetencia psicofisiológica, en especial la aplicación de las facultades cognitivas de razonamiento lógico, análisis y síntesis al manejo de los recursos informáticos; y, por último, la subcompetencia estratégica, que comprende a todas las demás, ya que permite identificar y resolver los problemas encontrados en el desarrollo del proceso traductor, tomar decisiones y subsanar deficiencias en las otras subcompetencias (PACTE, 2001: 41). Todas estas consideraciones permiten resaltar como principio fundamental de la alfabetización digital que las herramientas tecnológicas deberían ser la plataforma sobre la cual se busque desarrollar destrezas específicas y no procurar la incorporación arbitraria de tecnología a la enseñanza de grado; más aún cuando hablamos de la formación de traductores para un ámbito profesional donde se observa una tendencia marcada hacia la especificidad de los programas y recursos informáticos según la etapa del proceso traductor que se lleve a cabo.

Materiales y metodología

A fines del ciclo académico 2014 se administró una encuesta sobre alfabetización digital que incorporaba las herramientas y recursos que forman parte del entorno de trabajo de un traductor profesional. Esta encuesta buscaba dilucidar el perfil tecnológico de los alumnos de las carreras de Traductorado Público Nacional de la Facultad de Lenguas en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Las etapas de elaboración, administración, procesamiento y análisis de los resultados de esta encuesta fueron realizadas no sólo por los autores de este trabajo, sino en conjunto con el equipo de investigación de nuestro proyecto.

La población de estudio estaba integrada por 187 sujetos de los cuales 29 se encontraban cursando el segundo año; 55, tercer año y 50, quinto año de las carreras de Traductorado de distintos idiomas de la Facultad de Lenguas, mientras que 53 eran graduados de las carreras de Traducción de diferentes facultades del país, incluida la Facultad de Lenguas de la UNC. No se incluye en este trabajo el análisis de los resultados correspondientes al grupo de graduados ya que formará parte de otras investigaciones. La elección de los sujetos, de diferentes años de la carrera, se realizó conforme a la necesidad de determinar el grado y evolución del conocimiento en lo relativo a las nuevas tecnologías aplicadas a la traducción.

La encuesta incluía 42 preguntas agrupadas en 5 secciones de acuerdo con la clasificación de herramientas y recursos que forman parte de las Tecnologías de la Traducción propuestas por Alcina (2008: 23). Esta clasificación incluye:

1. El equipo informático del traductor, relacionado con la computadora y sistemas operativos, entre otros.
2. Herramientas para la comunicación y documentación, que incluyen aquellas herramientas utilizadas para establecer y mantener contacto con clientes, colegas y especialistas (redes sociales, por ejemplo).
3. Herramientas relacionadas con edición de textos y DTP.

4. Herramientas y recursos relacionados con la lengua, que abarcan la búsqueda, recopilación y organización de información lingüística.
5. Herramientas de traducción diseñadas específicamente para trabajar por lo menos con un texto fuente y un texto meta.

Cada sección incorporaba preguntas cerradas, es decir, los sujetos podían responder en forma afirmativa o negativa o elegir entre varias opciones. Además, algunas preguntas también incluían un espacio para que los sujetos citen ejemplos, expliquen o justifiquen sus respuestas. Para determinar el grado de conocimiento sobre las herramientas, algunas preguntas indagaban sobre funciones determinadas, simples, intermedias y avanzadas que se aplican en los programas informáticos como procesadores de texto, hojas de cálculo y lectores de documentos en PDF. Las respuestas de las preguntas cerradas se contabilizaron en porcentajes, mientras que a las respuestas de las preguntas abiertas se les aplicó un análisis descriptivo.

La encuesta se realizó en español, la lengua materna de los sujetos, para evitar problemas de comprensión. Además, al ser anónima, los encuestados podían expresarse con mayor libertad.

Resultados y discusión

El análisis de las respuestas de los alumnos permitió obtener los resultados que presentamos a continuación, junto con una reflexión de lo que estos demuestran.

En cuanto a la sección correspondiente al equipo informático del traductor cabe destacar que el 100 % de los alumnos encuestados tiene acceso a esta herramienta e incluso algunos cuentan con más de un equipo. Además, el 90 % de los participantes cuenta con acceso a Internet desde su hogar, aunque un gran número, en especial en segundo y tercer año, también lo hace desde las instalaciones de la Facultad. Cabe señalar también que sólo el 6 % de los estudiantes encuestados, todos pertenecientes al último año de la carrera, incluyó la Universidad como un ámbito en donde aprendió a utilizar la computadora. En la mayoría de los casos, los estudiantes se declararon autodidactas (64 %) en torno a la informática o señalaron que tuvieron algún tipo de instrucción en la escuela primaria (37 %) o secundaria (30 %). Estos resultados demuestran que los estudiantes perciben que la enseñanza académica, particularmente en el nivel universitario, no contribuyó a su formación en informática.

Con respecto a las herramientas para la comunicación y documentación que se utilizan para compartir archivos con otras personas, la totalidad de los encuestados manifestó utilizar el correo electrónico para tal fin. La segunda herramienta más utilizada (50 %) es *Google Drive*. Para otras herramientas de este tipo, entre las que se destacan los foros, *Dropbox*, *Sharefiles* y *OneDrive*, los resultados fueron diversos pero oscilaban entre las variables del desconocimiento y la no utilización; solo en quinto año el 68 % de los alumnos conoce y utiliza *Dropbox*. Es notable el desconocimiento del protocolo de transferencia de archivos (FTP, por sus siglas en inglés) de uso frecuente en el mercado laboral para el envío de archivos pesados. En segundo y tercer año, el 96 % de los encuestados no tiene conocimiento de esta herramienta, mientras que en quinto año solo un 24 % manifestó conocer el protocolo FTP, de los cuales solo un 4 % lo utiliza. Sobre la base de estos resultados, es posible concluir que la herramienta más utilizada para compartir archivos es el correo electrónico y que la mayoría de los

encuestados desconoce otras herramientas para la comunicación de uso muy frecuente en el mercado laboral.

Con respecto a las preguntas relacionadas con los recursos en línea utilizados para la documentación sobre un tema desconocido se obtuvieron los siguientes resultados. En segundo y tercer año se observa la misma tendencia con respecto a la utilización de estos recursos: en primer lugar, el recurso más utilizado es *Wikipedia* con un 95 % de los encuestados de estos dos grupos; en segundo lugar, las enciclopedias especializadas con un 65 %; en tercer lugar, las páginas de organismos internacionales con un 61 %, recurso seguido por páginas con contenido multimedia con un 60 %; y, en último lugar, se encuentran las aulas virtuales con un 43 %. En el caso de quinto año, la tendencia con respecto a la utilización de estos recursos es un poco diferente: el recurso más utilizado son las enciclopedias especializadas, con un 98 %, seguido por *Wikipedia* y las páginas de organismos internacionales, cada una con un 90 %; en tercer lugar se encuentran las páginas con contenido multimedia, con un 56 %, y por último las aulas virtuales con un 32%. Es notable la preocupación en los encuestados de quinto año por la utilización de fuentes confiables como las enciclopedias especializadas y las páginas de organismos internacionales. Si se tienen en cuenta estos resultados, es posible notar una mejoría en lo relativo a las habilidades de evaluación de recursos en los estudiantes del último año de la carrera, es decir, luego de haber cursado algunas áreas de especialización en traducción.

Las preguntas relacionadas con las herramientas utilizadas en la edición de textos y DTP nos permitieron determinar el nivel de manejo de las herramientas: básico, intermedio y avanzado. La gran mayoría, el 91 % de los encuestados, tiene preferencia por el procesador de texto *Microsoft Word*, sin embargo, el nivel de manejo de esta herramienta varía de acuerdo con cada grupo analizado. En el caso de los estudiantes de segundo año, todos manejan un nivel básico de esta herramienta y un 45 % de ellos no cuenta con las habilidades o los conocimientos para llegar a un nivel intermedio. Tras el cursado de las primeras materias de traducción especializada, es decir, luego de haber cursado el tercer año de la carrera, se puede observar una mejora en las habilidades o los conocimientos de los estudiantes con respecto a esta herramienta dado que los resultados indican que el 91 % de los estudiantes de tercer año tiene un nivel intermedio. El nivel de los estudiantes se mantiene durante el transcurso de la carrera ya que el 92 % de los encuestados de quinto año cuenta con este nivel.

Con respecto al nivel de manejo de los lectores de archivos en PDF, se observa una tendencia similar: el nivel mejora con el transcurso de la carrera, sin embargo, esta mejoría es apenas significativa en la última etapa de la carrera. En segundo año, sólo un 13 % cuenta con un nivel avanzado y en tercero, un 16 %, mientras que en quinto año un 38 % cuenta con este nivel. Si bien se observa una mejora en el nivel de los estudiantes luego de haber cursado las primeras materias de traducción especializada y a lo largo de la carrera, una porción considerable de la población seleccionada desconoce el dominio básico de las herramientas frecuentes en el trabajo del traductor o las posibilidades de uso que estas ofrecen.

En la sección herramientas y recursos relacionados con la lengua, en cuanto a las preguntas sobre el uso de glosarios para los estudios de esta carrera, los resultados permiten concluir que se observa un aumento en la frecuencia de uso de glosarios a medida que los alumnos avanzan de año. En segundo año, la mayoría indicó que los utiliza a veces (62 %), mientras que en tercero la mayoría los utiliza casi siempre (51 %) y en quinto, siempre (38 %). Cabe aclarar que en quinto año una mayoría similar utiliza

glosarios a veces (36 %) y que en segundo año casi un quinto (18 %) de los encuestados no los utiliza. En general, podemos concluir que *Microsoft Word* es la herramienta más utilizada en los tres años (83 %), mientras que *Excel* también es elegida por los alumnos (60 %) para armar sus glosarios. Por otro lado, es importante señalar en cuanto a las herramientas especializadas en gestión terminológica, *Terminus* y *Multiterm*, el alto nivel de desconocimiento de estas en los años superiores. En tercer año, el 51 % de los encuestados no conoce la herramienta *Terminus* y en quinto, el 34 %, mientras que en segundo solo el 10 % no la conoce (lo que puede deberse a su incorporación en alguna materia de segundo año).

En cuanto a las preguntas relacionadas con los recursos utilizados para realizar la búsqueda o investigación de términos durante el proceso de traducción, en general, se puede concluir que en los tres años los recursos más utilizados son los diccionarios en línea (93 %), seguidos de los glosarios terminológicos en línea (82 %) y los foros especializados en tercer lugar (63 %). Se puede inferir que durante la carrera no existe una evolución en torno a la ampliación de los recursos que están a disposición del traductor para este fin, ya que en los tres años, los tres recursos más utilizados fueron los mismos.

En relación con el uso de las herramientas de traducción, se puede observar un leve aumento de segundo a quinto año. En segundo año, la misma cantidad de estudiantes indicó que utiliza memorias de traducción solo a veces y que no le gusta utilizar memorias (34 %). Un porcentaje similar (32 %) no conoce qué es una memoria de traducción. Estos resultados demuestran un grado alto de desconocimiento de las herramientas de traducción asistida y de las ventajas que estas ofrecen, ya que más de la mitad de los alumnos de este año (65 %) no las conocen o no se sienten cómodos al utilizarlas. En tercer año se identifica un leve aumento: el 58 % de los alumnos indicó que utiliza estas herramientas a veces, el 9 % las utiliza siempre y otro 9 %, casi siempre. Sin embargo, sigue siendo evidente la reticencia de los alumnos a incorporar esta herramienta a su estación de trabajo como traductores, ya que el 20 % indicó que no le gusta utilizarla. Por otro lado, sorprende que en tercer año, luego de haber cursado materias de traducción especializada, el 4 % de los alumnos no conozca qué es una memoria de traducción. Finalmente, en quinto año, la mayoría de los estudiantes (72 %) manifestó utilizar estas herramientas a veces, el 12 % indicó que lo hace casi siempre y solo un 2 % las utiliza siempre. En esta etapa observamos que los alumnos ya se han familiarizado con las memorias de traducción, ya que solo el 10 % admite que no le gusta utilizarlas. Nuevamente, causa preocupación que sobre el final del cursado de su carrera, el 4 % no conozca qué es una memoria de traducción, lo que demuestra que la formación en esta área sigue teniendo falencias hasta el final de la carrera.

Con respecto a la memoria de traducción que emplean habitualmente, en segundo año la más utilizada es *OmegaT* (17 %), probablemente debido a su uso en una asignatura de segundo año, seguida de *Trados 2007* (10 %) y *SDLX* (3 %). Ninguno de los estudiantes indicó que utiliza las demás memorias incluidas en las opciones y sorprende que más de la mitad de los alumnos no conozca *Studio* (59 %), *Wordfast* (66 %) ni *memoQ* (69 %), tres de las herramientas líderes en el mercado. En tercer año, la memoria de traducción más utilizada es nuevamente *OmegaT* (85 %), probablemente debido a su uso en una materia de tercer año, seguida de *Trados 2007* (4 %). Ninguno de los estudiantes indicó que utiliza las demás memorias incluidas en las opciones, y también sorprende que un porcentaje altísimo de los alumnos no conozca *Studio* (80 %), *Wordfast* (71 %) ni *memoQ* (80 %). Hasta aquí, los resultados permiten observar un aumento en el desconocimiento

de las herramientas en tercer año con respecto a segundo año, lo que puede indicar que los alumnos cada vez se interiorizan más en las nuevas tecnologías al inicio de la formación universitaria.

En quinto año, la memoria de traducción más utilizada sigue siendo *OmegaT* (78 %), probablemente debido a su uso en una asignatura de quinto año, seguida de *Trados 2007* (16 %) y *Wordfast* (12 %). Ninguno de los estudiantes indicó que utiliza *Across*, *Dejavu* o *Systran*, con porcentajes altos de desconocimiento de estas memorias. También es preocupante que, habiendo finalizado el cursado del último año de la carrera, alrededor de la mitad de los alumnos no conozca *Studio* (56 %), *Wordfast* (42 %) ni *memoQ* (62 %), herramientas que deberán dominar para insertarse en el mercado laboral, especialmente en el de agencias de traducción. En conclusión, se puede observar que los alumnos egresan de la carrera de grado con un nivel alto de desconocimiento de las herramientas de traducción asistida disponibles, incluso de las más utilizadas en el mercado laboral, lo que deja en evidencia una deficiencia formativa que va en detrimento de las oportunidades laborales y el desempeño de los traductores noveles.

Las preguntas diseñadas para evaluar el nivel de dominio de las herramientas de traducción asistida fueron dos y pretendían averiguar si los alumnos podían manejar funciones simples de estas herramientas. En la primera, relacionada con la creación de memorias a partir de traducciones ya realizadas, la mayoría (93 %) de los estudiantes de segundo año indicó que no sabe hacerlo, lo que indica un grado elevado de desconocimiento del uso de estas herramientas. En tercer año, esa cantidad se reduce a un poco más de la mitad (56 %), lo que demuestra una marcada evolución con respecto al año anterior (probablemente debido a la enseñanza del uso de estas herramientas en una materia de tercer año). En quinto año, la cantidad de alumnos que no dominan esta tarea disminuye un 4 % (al 52 %), lo que indica una leve evolución con respecto a tercer año. Podemos concluir que, si bien se observa una evolución a lo largo de la carrera, la mitad de los alumnos egresa sin dominar una tarea básica para el uso de memorias de traducción, lo que permite inferir un nivel deficiente de dominio general de la herramienta.

La segunda pregunta fue sobre cómo modificar las reglas de segmentación, también una función bastante simple. La mayoría de los estudiantes de segundo año (97 %) no sabe modificar las reglas de segmentación, lo que indica un grado elevado de desconocimiento del uso de estas herramientas. En tercer año, esa cantidad disminuye al 84 %, lo que demuestra una leve evolución con respecto al año anterior (nuevamente, es probable que esto se deba a la enseñanza del uso de estas herramientas en una asignatura de tercer año). En quinto año, la cantidad de alumnos que no domina esta tarea se reduce al 56 %, lo que evidencia una marcada evolución con respecto a tercer año. A pesar del progreso identificado a lo largo de los años de cursado en cuanto al dominio de estas herramientas, podemos concluir que al finalizar la carrera de grado, los alumnos no dominan estas dos tareas con un grado mínimo de dificultad que debe realizar frecuentemente un traductor profesional.

Finalmente, se incluyeron preguntas relacionadas con el uso de traductores automáticos para evaluar el conocimiento de los alumnos sobre estas herramientas que dan origen a una nueva tarea para el traductor: la posesición. En segundo año, la mayoría de los alumnos indicó que utiliza traductores automáticos en línea pocas veces (31 %), a veces (28 %) o nunca (28 %). En tercer año, la mayoría indicó que los utiliza pocas veces (29 %) o nunca (29 %). En quinto año, una gran mayoría respondió que no los utiliza nunca (50 %), mientras que algunos los utilizan pocas veces (26 %) o sólo a veces (24

%). El porcentaje de alumnos que los utilizan siempre o con frecuencia es muy bajo comparado con los anteriores, siempre equivalente a menos de la cuarta parte de los encuestados. En general, se observa un uso limitado de los traductores automáticos en línea, lo que puede indicar un desconocimiento de su funcionamiento y, además, una falta de interiorización en un área pujante de la traducción como lo es la posesición.

Conclusión

Los resultados incluidos en el presente trabajo demuestran ese desfase que se mencionó anteriormente en cuanto a la adaptación a los cambios tecnológicos, como también el desfase de una didáctica de la traducción en materia de alfabetización digital que de algún modo responda a las necesidades reales del mercado laboral y refleje un modelo de traductor acorde a las exigencias de dicho mercado.

Retomando la premisa central de la introducción, los resultados también permiten llegar a la conclusión de que las habilidades y destrezas tecnológicas de los jóvenes son complementarias y apenas mínimas en relación con las que utilizarán en la vida profesional dado el grado de conocimientos que manifiestan poseer. Deberíamos hablar en todo caso, jugando un poco con las metáforas, de *inmigrantes digitales* o de *pasajeros digitales de tránsito* que necesitan profundizar este conocimiento para poder alcanzar un nivel de alfabetización digital que les permita desenvolverse como profesionales de forma óptima.

Nuestra mirada es optimista porque creemos que el primer paso para generar un cambio es reconocer las falencias y porque también descubrimos con nuestro trabajo la preocupación por parte de los profesores de las carreras de traducción por introducir mejoras en la enseñanza. Los hallazgos nos permitieron desarrollar otras investigaciones junto con todo el equipo del que somos parte, enfocadas a áreas específicas del proceso traductor, precisamente en aquellas en las que se encontraron falencias. Además, estos hallazgos permitirán delinear propuestas didácticas tendientes a mejorar la enseñanza de la traducción en la Facultad de Lenguas, algunas de las cuales se incluyen en dichas investigaciones.

Más precisamente, los resultados obtenidos por medio de esta encuesta fueron el punto de partida para desarrollar una serie de propuestas didácticas por parte de los autores de este trabajo y dentro de la cátedra de Traducción Comercial (sección inglés) de la Facultad de Lenguas, tendientes a subsanar las deficiencias que se encontraron en áreas puntuales. Estas propuestas didácticas, elaboradas siguiendo el formato de una hoja de tareas, tienen como objetivo principal que los alumnos de traducción adquieran la capacidad de desarrollar las destrezas tecnológicas que deberán aplicar en la vida profesional mediante el uso crítico de los recursos y las herramientas informáticas. Por un lado, una de las propuestas se centró en la etapa de revisión del proceso de traducción y la utilización de los entornos de *Microsoft Word* y *Adobe Acrobat*. Los alumnos debían ser capaces de aplicar en una traducción las diferentes herramientas de revisión que se encuentran en *Microsoft Word*, como así también comparar dos versiones distintas de un mismo documento para notar los cambios introducidos en una de ellas. En el entorno de *Adobe Acrobat* los alumnos debían ser capaces de aplicar las herramientas de comentario que incluye este programa con el fin de resaltar los errores presentes en una traducción y proporcionar la versión correcta de diferentes

partes del texto traducido. Por el otro, otra de las propuestas desarrolladas se basó en la incorporación de los corpus textuales a la enseñanza de grado, con miras a su posterior uso en el ámbito laboral, con el objetivo de mejorar la naturalidad, la fluidez y el estilo de la traducción especializada que se practica en la materia. La hoja de tareas diseñada pretende enseñar a aprovechar los corpus textuales bilingües disponibles en Internet utilizados en combinación con herramientas informáticas relacionadas, como los programas de concordancias y las memorias de traducción. En ambos casos, se buscó que las tareas de traducción imitaran una situación real del trabajo cotidiano del traductor. Es así que otra de las finalidades de las propuestas didácticas fue acortar la brecha que separa el modelo de traductor de los estudiantes de traducción y el modelo de traductor ideal requerido por el mercado actual.

Somos conscientes de que el desafío es grande pero tenemos la percepción de que ya se están realizando esfuerzos para llegar a la meta que hemos tratado de plasmar a lo largo de este trabajo de investigación-acción.

Referencias bibliográficas

Alcina, A. (2008). Translation Technologies: Scope, tools and Resources. *Target*, 20(1), 79-102. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/18016/28696.pdf>

Área Moreira, M. (2005). La escuela y la sociedad de la información. En M. Área Moreira et al. (Eds.), *Nuevas tecnologías, globalización y migraciones* (pp. 13-54). Barcelona: Editorial Octaedro. Recuperado de <http://webpages.ull.es/users/manarea/Documentos/escsocinf2005.pdf>

Área Moreira, M. (2009). *Introducción a la tecnología educativa*. Universidad de La Laguna. Recuperado de <https://campusvirtual.ull.es/ocw/file.php/4/ebookte.pdf>

Burbules, N. C. y Callister, T. A. (2008). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires: Ediciones Granica

Castells, M. (2004). Informationalism, networks, and the network society: A theoretical blueprint. En M. Castells (Ed), *The network society: a cross-cultural perspective* (pp. 3-45). Northampton, MA: Edward Elgar.

Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010). *VI Foro Latinoamericano de Educación. Educación y nuevas tecnologías: Desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Fundación Santillana.

Fernández Rodríguez, M. (2005). El enfoque por tareas en la enseñanza de la tradumática (Traducción y Tecnologías de la Información y la Comunicación). Propuesta pedagógica. En M. L. Romana García (Ed.), *II AIETI. Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación* (pp. 58-80). Recuperado de http://www.aieti.eu/pubs/actas/II/AIETI_2_MFR_Enfoque.pdf

González Gartland, G. (2008). *Comunicación y Educación. Siete contribuciones teórico conceptuales*. Editorial Lulu.

Hurtado Albir, A. (Ed.). (1999). *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

PACTE. (2001). La competencia traductora y su adquisición. *Quaderns. Revista de Traducció*6,39-45. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/quaderns/11385790n6p39.pdf>

Sestopal, M. D. y Gava, I. Y (2012). Alfabetización digital: el perfil del traductor del tercer milenio. En *Actas de las Terceras Jornadas Internacionales de Traductología*. Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Material Inédito.