

PROYECTO PROTECT: DESARROLLO DE COMPETENCIAS TECNOLÓGICAS Y PROFESIONALES EN EL AULA DE TRADUCCIÓN

PROJECT PROTECT: DEVELOPMENT OF TECHNOLOGICAL AND PROFESSIONAL COMPETENCES IN THE TRANSLATION CLASS

PROJETO PROTECT: DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS TECNOLÓGICAS E PROFISSIONAIS NA AULA DE TRADUÇÃO

Manuel Cristóbal Rodríguez Martínez
Universidade Europeia do Atlântico, Espanha
manuelcristobalrm@gmail.com

Antonio Urbano Contreras
Universidade de Oviedo, Espanha
urbanoantonio@uniovi.es

RESUMEN: Este trabajo tiene como objetivo la presentación del proyecto PROTECT (*PROfessional and TEchnology Competences in Translation*). Para su fundamentación y diseño se ha empleado un cuestionario sobre la percepción de las necesidades tecnológicas y profesionales que han respondido 85 estudiantes del grado en Traducción e Interpretación. Al respecto, se presentan análisis descriptivos y diferencias de medias (según el grado de importancia y adquisición de cada competencia y atendiendo al curso) mediante la prueba *t* de Student, además de una matriz de correlaciones bivariadas para estudiar las posibles relaciones entre las competencias que el alumnado cree haber adquirido. Con este proyecto se pretende fomentar la adquisición de la subcompetencia instrumental profesional por parte del alumnado universitario, una de las competencias más importantes en el nuevo entorno profesional tecnológico, con el fin de conseguir una transición al mundo laboral más dinámica y efectiva. Para el desarrollo de dicha competencia, se recrean diversos encargos profesionales para los cuales los alumnos tendrán que actuar como traductores profesionales y competir entre ellos para conseguir el encargo, realizarlo con las herramientas tecnológicas profesionales adecuadas, generar facturas y presupuestos y comunicarse con el cliente de manera eficiente para garantizar el éxito de los diferentes encargos y modalidades de traducción. De esta manera, se desarrollará un mayor dominio de herramientas tecnológicas propias del ámbito de la traducción y también transversales para la consecución y desarrollo de encargos reales, logrando una mayor preparación para afrontar diferentes asignaturas especializadas y una menor incertidumbre ante su futuro laboral.

PALABRAS CLAVE: Tecnologías de la traducción. Educación superior. Traducción asistida por ordenador. Didáctica de la traducción. Traducción profesional.

ABSTRACT: This paper aims to introduce the project PROTECT (*PROfessional and TEchnology Competences in Translation*). In order to approach the project PROTECT, a questionnaire on the perception of technological and professional needs has been used, with a sample made up of 85 undergraduate students of Translation and Interpreting. This paper presents descriptive analyses and mean differences (according to the importance

and acquisition of each competence and according to the year) by t-Student test, and a bivariate correlations' matrix to analyze potential relations between the competences that students think as acquired. This project is intended to promote the acquisition of the instrumental-professional subcompetence by undergraduate students, one of the most important competences to face the new technological-based working environment to achieve a better and smoother transition into the labor market. To boost this subcompetence, the project recreates professional jobs where students are encouraged to act like a professional translator and compete with their classmates to obtain the assignment, work with the proper computer-assisted translation tools, design and create quotes and invoices, and contact the client efficiently to ensure the success of the diverse tasks of different types of translation. Hence, this project will allow students to develop a greater mastery of specific translation technological tools, but also non-specific translation tools in order to obtain and perform successfully real assignments. Subsequently, students get a better preparation to face different specialized courses and show less uncertainty about their working future.

KEYWORDS: Technological competence. Professional competence. Computer-aided translation. Translation training. Professional translation.

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo apresentar o projeto PROTECT (*PROfessional and TEchnology Competences in Translation*). Para a sua fundação e concepção, utilizou-se um questionário de percepção das necessidades tecnológicas e profissionais, respondido por 85 alunos da licenciatura em Tradução e Interpretação. Nesse sentido, são apresentadas análises descritivas e diferenças de médias (de acordo com o grau de importância e aquisição de cada competência e de acordo com o curso) por meio do teste *t* de Student, além de uma matriz de correlações bivariadas para estudar as possíveis relações entre as competências que os alunos acreditam que adquiriram. O objetivo deste projeto é promover a aquisição da subcompetência instrumental profissional pelos estudantes universitários, uma das competências mais importantes no novo ambiente profissional tecnológico, de forma a conseguir uma transição mais dinâmica e eficaz para o mundo do trabalho. Para o desenvolvimento dessa competência, são recriados vários trabalhos profissionais para os quais os alunos deverão atuar como tradutores profissionais e competir entre si para obter o trabalho, realizá-lo com as ferramentas tecnológicas profissionais adequadas, gerar faturas e orçamentos e comunicar-se com o cliente de forma eficiente para garantir o sucesso das diferentes encomendas e modalidades de tradução. Dessa forma, será desenvolvido um maior domínio das ferramentas tecnológicas no domínio da tradução e também ferramentas transversais para a realização e desenvolvimento de missões reais, conseguindo uma maior preparação para enfrentar diferentes disciplinas especializadas e menos incertezas quanto ao seu futuro emprego.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias de tradução. Educação superior. Tradução assistida por computador. Didática da tradução. Tradução profissional.

1 Introducción

El escenario educativo que se vio modificado a comienzos del siglo XXI con el Plan Bolonia trajo consigo una serie de transformaciones en los planes de estudios y las

metodologías docentes, con especial atención en el aprendizaje del alumno. Además, y debido a los entornos educativos y sociales cada vez más digitalizados, se hizo evidente el esfuerzo por integrar las TIC, tanto por los docentes como por las políticas educativas nacionales e internacionales (AGUILAR; URBANO, 2014; RODRÍGUEZ; URBANO, 2018). Asimismo, la docencia en general, y la universitaria en particular, pese a ser una labor multidimensional y compleja (MORENO, 2016), no debe perder de vista que entre sus objetivos debe estar el ofrecer una docencia de calidad para evitar el fracaso y abandono académicos, a la vez que formar a personas capaces de incorporarse de forma exitosa en el mercado laboral (ARIAS *et al.*, 2005).

Concretamente, en el grado en Traducción e Interpretación (TI), si se pretende conseguir que el alumno adquiera unas habilidades que le permitan enfrentarse a encargos reales de traducción, previamente se han de identificar cuáles son las competencias necesarias para ello y, más tarde, aplicarlas al aula. Son muchos los autores que han estudiado la competencia traductora (HURTADO, 2001; KELLY, 2002; NEUBERT, 2000; ZABALBEASCOA, 1999); no obstante, este trabajo se basa en la propuesta ofrecida por Kelly (2002), que la define, tras analizar las propuestas y definiciones ya existentes de la competencia traductora, como una macrocompetencia conformada por una serie de destrezas, conocimientos e incluso actitudes que poseen los profesionales de la traducción, la cual se desglosa en las subcompetencias comunicativa y textual, cultural, temática, instrumental profesional, psicofisiológica, interpersonal y estratégica.

Así pues, la denominada competencia traductora se concibe como una serie de habilidades aptitudinales y actitudinales que repercuten directamente en el correcto desempeño de la traducción profesional, la cual ha tenido una gran relevancia en la elaboración de los nuevos planes de estudios acordes al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (CALVO, 2009) ya que, como Kelly (2002) afirma, este modelo de competencia traductora pretendía servir de base para la planificación de contenidos y metodologías para la formación de traductores a nivel universitario.

En este sentido, esta autora (KELLY, 2002) propone una única competencia para el uso exclusivo de la lengua (subcompetencia comunicativa y textual), mientras que separa por un lado los conocimientos culturales (subcompetencia cultural, donde diferencia los conocimientos enciclopédicos de diferentes aspectos culturales de la lengua de trabajo y sus representaciones textuales) y los conocimientos temáticos (subcompetencia temática). Asimismo, incide en el uso y gestión de la documentación que han de realizar los traductores (subcompetencia instrumental profesional) como parte de su profesión, a la vez que introduce aspectos cognitivos y físicos como la memoria, la atención o la ergonomía (subcompetencia psicofisiológica). Por último, se proponen subcompetencias relacionadas con aspectos transversales con la práctica profesional de la traducción como puede ser la capacidad de trabajar en equipo (subcompetencia interpersonal) y la propia organización del trabajo o la capacidad de autoevaluación y planificación (subcompetencia estratégica).

Como se desprende de esta propuesta definitoria (KELLY, 2002), la competencia instrumental profesional es aquella que desarrolla el alumnado para el uso y la gestión de la documentación que realizarán en sus proyectos de traducción. No obstante, en trabajos posteriores Kelly (2008) amplía esta subcompetencia, en la que puntualiza que, además de aquellas habilidades relacionadas con la labor de documentación del traductor, el desarrollo por parte del traductor de esta subcompetencia le proporciona conocimientos

de las principales aplicaciones informáticas para la práctica profesional tanto de la traducción como de otras herramientas no propias de la traducción, conocimientos sobre el mercado laboral a nivel local, regional, nacional e internacional tanto de la traducción como de actividades afines, conocimientos sobre los requerimientos ligados a la calidad de las traducciones en diferentes contextos, conocimientos sobre aspectos laborales, fiscales y legales del mercado profesional de la traducción, conocimientos sobre aspectos éticos y deontológicos de la traducción y conocimientos sobre las principales asociaciones profesionales a nivel nacional e internacional de traductores e intérpretes.

De lo expuesto se deriva que los traductores con una competencia traductora plenamente desarrollada han de ser conscientes de diversos aspectos sociolaborales y prácticos que se adquieren tras la práctica de la traducción de manera profesional. Sin embargo, tal y como apuntan diversos autores (AGUILAR RÍO, 2004; CHOUC; CALVO, 2010; PLAZA, 2016), la realidad es que la transición entre el mundo académico y el mundo laboral suele ser complicada para los alumnos debido a los pocos contextos profesionales reales que tienen en su periodo formativo.

Para paliar los efectos de estos obstáculos en la entrada al mundo laboral, diversos estudios (PLAZA, 2016; WAY, 2008) proponen incluir ejemplos reales de revisión y de traducción para contextualizar el mundo profesional en el aula, ya que los estudiantes requieren interiorizar ciertos hábitos profesionales y usos de tecnologías concretas. De esta manera, el alumnado podrá adquirir conciencia de los textos reales susceptibles de ser traducidos de manera profesional. Sin embargo, la traducción de estos textos, si bien es cierto que suponen un acercamiento a nivel de contenido a la realidad profesional, se suelen realizar en entornos controlados y seguros para los alumnos, donde no llegan a desarrollar ciertas competencias profesionales mencionadas anteriormente (MUÑOZ-MIQUEL, 2018), como la comunicación con un cliente, aspectos éticos y deontológicos, cuestiones fiscales y económicas y gestión de tiempo (AGUILAR RÍO, 2004; ECHEVERRÍA; RODRÍGUEZ, 2017).

Así, Aguilar Río (2004, p. 14-15), resume esta realidad con las siguientes palabras:

El método de trabajo en el mundo de la traducción suele premiar más la eficiencia organizativa que la capacidad creativa [...], y los conocimientos nocionales y de informática y ofimática tanto o más que los conocimientos lingüísticos y culturales, que con toda seguridad son aquellos en los que se concentra la enseñanza universitaria de la traducción y que para el empresario no parecen constituir sino el mínimo exigible.

No obstante, en los planes de estudios de TI de las universidades españolas¹ no se suelen observar asignaturas enfocadas explícitamente a la orientación laboral que los

1 Se ha revisado el plan de estudios de las siguientes universidades que ofrecen el grado en materia de traducción e interpretación (ordenadas por orden alfabético): Universidad de Alicante (UA), Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), Universidad Autónoma de Madrid (UAM), Universidad Alfonso X (UAX), Universidad de Córdoba (UCO), Universidad de Granada (UGR), Universidad Jaime I (UJI), Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), Universidad de Murcia (UM), Universidad de Málaga (UMA), Universidad Europea del Atlántico (UNEAT), Universitat Oberta de Catalunya (UOC), Universidad Pontificia de Comillas (UPC), Universitat Pompeu Fabra (UPF), Universidad Pablo de Olavide (UPO), Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibersitatea (UPV/EHU), Universidad de San Jorge (USJ), Universidad de Valladolid (UVA), Universidad de Vigo (UVI) y Universidad Internacional de Valencia (VIU).

alumnos requieren para la transición al mercado laboral (solo un 25 %), mientras que la gran mayoría de universidades ofrecen materias relacionadas con aspectos informáticos (80 %) y documentales (90 %), aunque el porcentaje disminuye en aquellas universidades que imparten estas asignaturas vinculadas a aspectos tecnológicos específicos de la traducción y la interpretación (55 %). Sin embargo, de las universidades que ofrecen formación sobre aspectos profesionales, solo una universidad española imparte una asignatura obligatoria sobre aspectos profesionales en su grado (5 %). Esto da como resultado un «desencuentro del alumnado con el mundo laboral y la realidad profesional» (AGUILAR RÍO, 2004, p. 24), lo que obliga en numerosas ocasiones a los recién egresados a postular para puestos de trabajo no específicos y de menor remuneración, pero con mayor seguridad en los que también se pueden valer de competencias y conocimientos adquiridos en el grado en TI (AGUILAR RÍO, 2004, p. 23).

Igualmente, el componente tecnológico en la formación en TI no es una novedad. El paradigma actual de la traducción profesional implica que los profesionales, como mínimo, sean conscientes de la utilidad de las herramientas tecnológicas aplicadas (TAO, TA, editores de texto, herramientas de edición, etc.) y de las necesidades laborales (MOORKENS, 2018). Sin embargo, tal y como tienden a estar planteados los programas de estudios, la formación en tecnologías de la traducción suele impartirse cuando los alumnos ya están acostumbrados a traducir sin el uso de estas tecnologías, lo que dificulta integrarlas en el flujo de trabajo (PYM, 2006). Esto puede suponer un desafío para el profesorado, ya que estas tecnologías no solamente constituyen un apoyo para el trasvase lingüístico, sino también para múltiples facetas de la traducción profesional (BIAU; PYM, 2006) que, de no integrarse correctamente en el currículum, puede suponer una desventaja competitiva en el mercado laboral.

Ante esta realidad, el presente estudio tiene por objetivos analizar la percepción del alumnado sobre la importancia y el grado de adquisición de diversas aptitudes y actitudes relacionadas con la competencia instrumental profesional, así como presentar el proyecto PROTECT, basado en los datos recopilados, con el que se busca promover y desarrollar dicha competencia mediante la práctica en contextos reales de múltiples herramientas tecnológicas disponibles para la traducción profesional.

2 Método

El proyecto que aquí se presenta parte de un análisis de la realidad que lo fundamenta y justifica. Este estudio, previo al diseño del proyecto, emplea una metodología cuantitativa y, concretamente, un enfoque descriptivo al intentar definir propiedades y describir características de personas o grupos por medio de análisis, relacionando una serie de cuestiones y midiendo la información obtenida sobre cada una de ellas para describir lo investigado (HERNÁNDEZ, FERNÁNDEZ; BAPTISTA, 2003; MONTERO; LEÓN, 2007).

2.1 Participantes

La muestra está constituida por 85 estudiantes del Grado en TI de la Universidad Europea del Atlántico (Cantabria, España). Atendiendo a sus características, el 74.1 %

son mujeres y el 25.9 % hombres, el 87.1 % es de origen español y el 97.6 % emplea el español como lengua materna. El 48.2 % cursa primero, el 27.1 % segundo, el 14.1 % tercero y el 10.6 % cuarto. Respecto a su hogar, el 75.3 % vive con su familia, el 15.3 % en un piso compartido y el 9.4 % señala otras opciones (mayoritariamente residencias universitarias). Además, el 18.8 % tiene un empleo remunerado, el 44.0 % participa en acciones formativas fuera de la universidad y, de media, el alumnado indica emplear 11.6 horas semanales al estudio.

2.2 Instrumento

El instrumento utilizado está compuesto por un primer bloque de variables sociodemográficas y un segundo constituido por 14 ítems centrados en el desarrollo de competencias. Estas cuestiones específicas surgen del *Libro Blanco del Título de Grado en Traducción e Interpretación* (AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN, 2005) y abordan tanto los aspectos tecnológicos como profesionales. Para su cumplimentación se ha empleado una escala tipo Likert de 6 opciones de respuesta (desde 1 = *totalmente en desacuerdo* a 6 = *totalmente de acuerdo*), evitando así la posible tendencia a un valor central (MATAS, 2018). A la hora de cubrir el cuestionario, el alumnado debía indicar en cada ítem, por un lado, el nivel de importancia que daban a esa competencia y, por otro, el nivel de desarrollo que creían poseer. Considerando ambas medidas, la fiabilidad del cuestionario, medida mediante Alfa de Cronbach, es de .85, lo que se encuentra entre buena y excelente según George y Mallery (2003).

2.3 Procedimiento y análisis de datos

La recogida de información se hizo en papel, tuvo lugar en el aula y en horas de clase con el fin de garantizar que cualquier duda pudiera ser resuelta por el docente. De igual modo, se contó con el consentimiento expreso del alumnado participante, asegurando la voluntariedad y el anonimato.

Finalizada la recogida de datos, se procedió a volcar y analizar la información mediante el programa informático SPSS Statistics 22. Respecto a los análisis de datos, se presentan en primer lugar medias y desviaciones típicas generales teniendo en cuenta la importancia dada a cada competencia y el nivel de adquisición, así como las posibles diferencias estadísticamente significativas entre ambas medidas mediante la prueba paramétrica *t* de Student para muestras relacionadas. En segundo lugar, y atiendo a la comparación entre el grupo de alumnos que acaba de comenzar su formación universitaria (1.º) frente a los que ya tienen más formación (2.º, 3.º y 4.º), se procede al contraste de medias respecto al grado de importancia otorgado a cada competencia y al nivel de desarrollo adquirido, en este caso por medio de la *t* de Student para muestras independientes. Las posibles diferencias estadísticamente significativas se acompañan del tamaño del efecto mediante el estadístico *r*, considerando que valores en torno a .10 indican un tamaño pequeño, sobre .30 mediano y superiores a .50 grande (DOMINGUEZ-LARA, 2018). Por último, se incluye una matriz de correlaciones bivariadas con el fin de conocer la relación entre variables atendiendo al grado de adquisición manifestado por el alumnado.

3 Resultados

De forma general, al analizar la importancia dada y el grado de desarrollo que el alumnado cree tener de las diferentes competencias tecnológicas y profesionales (Tabla 1), se observa una gran diferencia entre el valor que dan a cada competencia y el nivel de desarrollo que creen tener adquirido. En particular, se han obtenido diferencias estadísticamente significativas en todas las competencias, acompañadas de tamaños del efecto grandes en 13 de las 14.

Entre las competencias que el alumnado considera menos desarrolladas se encuentran, de menos a más, el dominio de técnicas de traducción asistida, el conocimiento de aspectos económicos y profesionales, la capacidad para diseñar y gestionar proyectos, el manejo de herramientas informáticas, y la búsqueda de información/documentación.

Tabla 1: Media, desviación típica y diferencias entre importancia y adquisición de competencias.

Ítems	Importancia M (DT)	Adquisición M (DT)	p (r)
1. Manejo de herramientas informáticas	5.33 (.76)	3.51 (1.16)	.000 (.68)
2. Dominio de técnicas de traducción asistida/localización	5.41 (.62)	2.45 (1.18)	.000 (.84)
3. Dominio de búsqueda de información/documentación	5.71 (.55)	3.61 (1.20)	.000 (.74)
4. Conocimiento de los aspectos económicos y profesionales	5.14 (.77)	2.64 (1.10)	.000 (.80)
5. Capacidad de trabajo en equipo	5.21 (.94)	4.72 (1.02)	.000 (.24)
6. Capacidad para diseñar y gestionar proyectos	5.35 (.72)	3.54 (1.27)	.000 (.66)
7. Capacidad de análisis	5.52 (.63)	3.94 (1.12)	.000 (.66)
8. Capacidad para organizar y planificar mi tiempo	5.81 (.45)	4.06 (1.35)	.000 (.66)
9. Resolución de problemas	5.62 (.56)	4.31 (1.02)	.000 (.62)
10. Toma de decisiones	5.74 (.49)	4.35 (1.07)	.000 (.64)
11. Capacidad de gestión de la información	5.56 (.63)	3.95 (1.01)	.000 (.69)
12. Razonamiento crítico	5.72 (.50)	4.44 (1.02)	.000 (.62)
13. Adaptación a las nuevas situaciones	5.60 (.62)	4.49 (1.11)	.000 (.53)
14. Capacidad de aplicar conocimientos a la práctica	5.84 (.40)	4.38 (.99)	.000 (.70)

Fuente: Elaboración propia.

Atendiendo a la importancia que se da a cada competencia y su grado de desarrollo según el curso (Tabla 2) es posible extraer dos conclusiones principales. En primer lugar, prácticamente no se dan diferencias significativas entre la importancia que otorga el alumnado de primer año respecto al del resto de cursos, a excepción de la capacidad para trabajar en grupo y la de aplicar conocimiento a la práctica, a las que el alumnado de primero da mayor importancia. Al profundizar en las medias de cada grupo, ambos coinciden en atribuir una importancia alta (al menos 5.70) a las competencias para organizar y planificar el tiempo, aplicar conocimientos a la práctica, y tomar decisiones. Además, el alumnado de primero incluye entre estas el razonamiento crítico y la adopción a las nuevas situaciones, mientras que el de otros cursos añade la búsqueda de

información/documentación.

En segundo lugar, respecto al grado de adquisición de las competencias, solo 4 de ellas presentan diferencias estadísticamente significativas según el curso, siendo el alumnado de cursos superiores el que reporta medias más elevadas. Entre ellas, se encuentran las 3 más vinculadas al ámbito tecnológico (manejo de herramientas informáticas, dominio de técnicas de traducción asistida y la búsqueda de información) y la capacidad de análisis. Por otro lado, al analizar el resto de las medias, resulta de interés que el alumnado de primero se autopercebe como más competente en aspectos como la capacidad para trabajar en equipo, para diseñar y gestionar proyectos, y para tomar decisiones.

Tabla 2: Diferencias entre importancia y adquisición de competencias según el curso.

Ítems	Importancia M (DT)		p (r)	Adquisición M (DT)		p (r)
	1º	Otros		1º	Otros	
1. Manejo de herramientas informáticas	5.24 (.80)	5.41 (.73)	-	3.22 (1.28)	3.77 (.99)	.029 (.23)
2. Dominio de técnicas de traducción asistida/localización	5.39 (.59)	5.43 (.66)	-	2.10 (1.20)	2.77 (1.08)	.008 (.28)
3. Dominio de búsqueda de información/documentación	5.59 (.67)	5.82 (.39)	-	3.12 (1.35)	4.07 (.82)	.000 (.39)
4. Conocimiento de los aspectos económicos y profesionales	5.05 (.76)	5.23 (.77)	-	2.46 (1.17)	2.80 (1.03)	-
5. Capacidad de trabajo en equipo	5.46 (.75)	4.98 (1.05)	.016 (.25)	4.78 (.91)	4.66 (1.12)	-
6. Capacidad para diseñar y gestionar proyectos	5.44 (.63)	5.27 (.79)	-	3.68 (1.19)	3.41 (1.34)	-
7. Capacidad de análisis	5.49 (.68)	5.55 (.59)	-	3.51 (1.14)	4.34 (.94)	.000 (.36)
8. Capacidad para organizar y planificar mi tiempo	5.78 (.53)	5.84 (.37)	-	4.00 (1.27)	4.11 (1.43)	-
9. Resolución de problemas	5.59 (.63)	5.66 (.48)	-	4.27 (1.07)	4.34 (.99)	-
10. Toma de decisiones	5.78 (.48)	5.70 (.51)	-	4.39 (1.12)	4.32 (1.03)	-
11. Capacidad de gestión de la información	5.63 (.54)	5.50 (.70)	-	3.90 (1.14)	4.00 (.89)	-
12. Razonamiento crítico	5.78 (.42)	5.66 (.57)	-	4.37 (1.02)	4.50 (1.02)	-
13. Adaptación a las nuevas situaciones	5.73 (.50)	5.48 (.70)	-	4.46 (1.08)	4.52 (1.15)	-
14. Capacidad de aplicar conocimientos a la práctica	5.93 (.26)	5.75 (.49)	.040 (.22)	4.17 (1.14)	4.57 (.79)	-

Fuente: Elaboración propia.

Por último, al analizar las posibles relaciones entre variables atendiendo al grado de adquisiciones indicado por el alumnado (Tabla 3) destaca el elevado número de correlaciones significativas que presentan la mayoría de competencias entre sí, excepto el

ítems referente a la capacidad para organizar y planificar el tiempo. Las relaciones más potentes (correlaciones superiores a .50) se dan entre el manejo de herramientas informáticas y la búsqueda de información (.52); resolver problemas y: diseñar y gestionar proyectos (.57), tomar decisiones (.72) y capacidad de gestión de la información (.53); tomar decisiones y: capacidad para diseñar y gestionar proyectos (.61), capacidad de gestión de la información (.57), razonamiento crítico (.56) y adaptación a nuevas situaciones (.56); razonamiento crítico y: capacidad de gestión de la información (.51) y adaptación a nuevas situaciones (.51); capacidad de aplicar conocimientos a la práctica y: capacidad de análisis (.59), capacidad de gestión de la información (.52) y razonamiento crítico (.53).

Tabla 3: Correlaciones bivariadas entre los ítems correspondientes al grado de adquisición.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1													
2	.43**												
3	.52**	.46**											
4	.30**	.42**	.38**										
5	.22*	.23*	.17	.17									
6	.33**	.34**	.27*	.40**	.47**								
7	.33**	.26*	.45**	.47**	.16	.34**							
8	.04	.12	.11	.07	.20	.14	.02						
9	.18	.25*	.32**	.41**	.38**	.57**	.50**	.34**					
10	.31**	.29**	.30**	.37**	.48**	.61**	.37**	.35**	.72**				
11	.36**	.37**	.40**	.44**	.38**	.48**	.44**	.25*	.53**	.57**			
12	.29**	.23*	.22*	.29**	.38**	.45**	.41**	.18	.44**	.56**	.51**		
13	.26*	.23**	.13	.23*	.38**	.38**	.21	.31**	.50**	.56**	.30**	.51**	
14	.28**	.31**	.36**	.37**	.15	.39**	.59**	.16	.49**	.47**	.52**	.53**	.29**

*Correlación significativa en el nivel .05

**Correlación significativa en el nivel .01

Fuente: Elaboración propia.

En conclusión, las competencias de carácter tecnológico como el uso de traducción asistida o herramientas informáticas se sitúan entre las que el alumnado, independientemente del curso, ve más relevantes para su formación. No obstante, emergen otras competencias vinculadas directamente con el ámbito profesional, como el conocimiento de aspectos económicos o la gestión de proyectos, a las que el alumnado también otorga una gran relevancia. Por ello, el proyecto que a continuación se presenta busca cubrir esta doble vertiente, tecnológica y profesional, con el fin de mejorar las competencias del alumnado de manera transversal y motivadora. Además, la formación en estos ámbitos les resultará de utilidad para aplicar y afianzar las competencias trabajadas en la realización de las prácticas externas y la posterior elaboración del Trabajo Final de Grado.

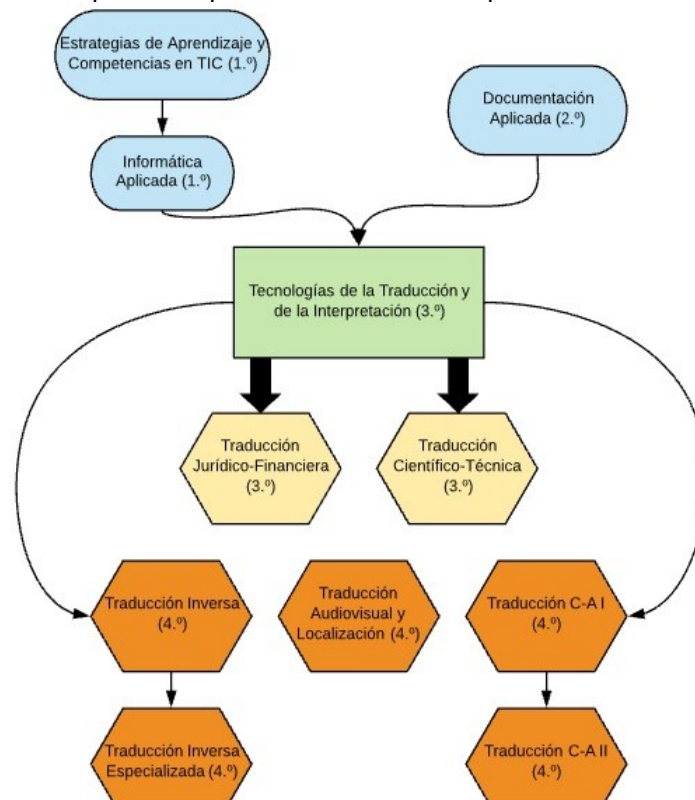
4 El proyecto PROTECT

Como ha quedado evidenciado en los resultados obtenidos, los estudiantes otorgan gran relevancia a las herramientas tecnológicas, puesto que es una necesidad que perciben como prioritaria. Además, esto se ve fomentado por el hecho de que el

currículo contempla una especialización temática (traducción científico-técnica y traducción jurídico-financiera) y de formato (traducción audiovisual y localización de páginas web y aplicaciones) sin que las propias asignaturas exijan conocimientos prácticos de estas herramientas a niveles avanzados (MUÑOZ-MIQUEL, 2018). Viendo estas carencias en el currículo y las inquietudes de los estudiantes, se plantea a continuación el proyecto PROTECT para trabajar la competencia instrumental profesional en estudiantes del grado en TI.

El proyecto PROTECT (por sus siglas en inglés *PROfessional and TEchnology Competences in Translation*) se ha ideado en el contexto curricular de la Universidad Europea del Atlántico, donde se pretende llevar a cabo en la asignatura «Tecnologías de la Traducción y de la Interpretación», impartida en el segundo semestre del tercer curso. Se ha seleccionado esta asignatura por ser la primera aproximación que tiene el alumnado a las herramientas TAO y a otras herramientas y tecnologías transversales de utilidad para la traducción profesional (edición de textos avanzados, edición de imágenes, gestión y análisis de corpus, conversión de formatos, etc.), que se retroalimenta a su vez de otras asignaturas previas y que repercute en asignaturas simultáneas y posteriores, tal y como se muestra en la siguiente imagen (Figura 1).

Figura 1: Tecnologías de la Traducción e Interpretación en el perfil del Título de Grado en Traducción e Interpretación por la Universidad Europea del Atlántico.



Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar, la asignatura de «Tecnologías de la Traducción y de la Interpretación» se enmarca en el centro de la formación del graduado en Traducción e

Interpretación, en la que las competencias tecnológicas que se adquieren en esta asignatura parten de la base informática y documental que los alumnos han adquirido en el primer curso («Estrategias de Aprendizaje y Competencias en TIC» e «Informática Aplicada») y en el segundo curso («Documentación Aplicada»), lo cual fomenta la adquisición de una competencia tecnológica completa que pueda ser refinada mediante la práctica en asignaturas de traducción especializada de tercer curso («Traducción Jurídico-Financiera» y «Traducción Científico-Técnica») y de cuarto curso («Traducción Audiovisual y Localización», «Traducción Inversa», «Traducción Inversa Especializada», «Traducción C-A I» y «Traducción C-A II»), tal y como se recomienda para llevar la práctica profesional al aula (PLAZA, 2016).

A la hora de delimitar los objetivos del proyecto, autores como Ortega y Echeverría (1996) proponen una pedagogía de la traducción centrada en el uso de textos que provengan del ámbito de la traducción profesional real como elementos clave para la localización y estudio de problemas, así como la adquisición de la competencia traductora por parte de los estudiantes. En este sentido, es interesante ampliar el concepto de realidad profesional para que alcance también las condiciones pragmáticas que rodean los encargos profesionales, no solo la carga textual de dichos encargos (BIAU; PYM, 2006). Por ello, en este proyecto se pretende recrear una situación real de trabajo de traducción para que los estudiantes no solo tengan acceso a textos reales, sino que puedan analizar las necesidades instrumentales y profesionales a las que tanta importancia han otorgado según los resultados analizados anteriormente.

Así pues, se ha diseñado el proyecto PROTECT con el objetivo principal de fomentar el análisis de las competencias generales y específicas por parte de los propios alumnos de TI. Además, se pretende desarrollar la competencia instrumental profesional en los estudiantes mediante la recreación de situaciones profesionales controladas en el aula y empleando las tecnologías de la traducción.

4.1 Planteamiento del proyecto

Con el fin de lograr estos objetivos, se parte de la información obtenida mediante la aplicación de los cuestionarios referentes al grado de importancia y el grado de adquisición de las competencias generales del grado en TI y la propia experiencia como docentes de otras asignaturas de contenidos instrumentales y profesionales como son «Informática Aplicada» (1.º año, segundo cuatrimestre), «Documentación Aplicada» (2.º año, primer cuatrimestre) y «Traducción Audiovisual y Localización» (4.º año, primer cuatrimestre), con el fin de evaluar la potencial evolución de dichas competencias a lo largo de su formación universitaria.

Tras la delimitación de los objetivos previstos, y según las necesidades tecnológicas del proceso traductor propias de un encargo real de traducción genérico (OLALLA-SOLER; VERT, 2015), se establece una secuencia de contenidos que serán impartidos por el docente para que el alumnado adquiriera los conocimientos necesarios para afrontar con éxito la secuencia lógica del proceso de traducción profesional. Esta secuencia de contenidos se articula con herramientas informáticas (gestores de correo electrónico, redes sociales, etc.), herramientas ofimáticas (editores de texto, editores de texto plano y hojas de cálculo), herramientas TAO, TA y posesión, gestores de corpus, maquetación y, finalmente, edición de imágenes. Estos contenidos están basados en las necesidades tecnológicas según las tareas informatizadas del proceso traductor según

Olalla-Soler y Vert (2015).

Finalmente, y mientras los alumnos se forman en las herramientas tecnológicas fundamentales (memorias de traducción, gestores terminológicos, editores de texto, bases de datos y hojas de cálculo) a lo largo de la asignatura, se llevará a cabo una aproximación teórico-práctica a herramientas tecnológicas necesarias para encargos de traducción que no se contemplan como fundamentales del ámbito de la traducción, como son programas de subtítulo, gestores de libros digitales, herramientas para el tratamiento de imágenes, etc.

4.2 Desarrollo del proyecto

En primer lugar, y una vez realizada la presentación del trabajo teórico-práctico que se ha de presentar al terminar el proyecto, se mostraría a los alumnos el procedimiento estándar de un encargo real de traducción basado en el propuesto por Peña y Hernández (1994), según Tabla 4.

Tabla 4: Proceso de traducción propuesto para los estudiantes en el proyecto PROTECT.

Fase 1. Pretraducción	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación de la oportunidad de trabajo 2. Comunicación y negociación con el potencial empleador 3. Recepción del texto 4. Planificación del trabajo 5. Acuerdo con el empleador
Fase 2. Traducción	<ol style="list-style-type: none"> 1. Procesamiento del encargo 2. Entrada (documentación, análisis macroestructural, lectura comprensiva) 3. Transferencia (equivalencia y sustitución) 4. Revisión
Fase 3. Postraducción	<ol style="list-style-type: none"> 1. Maquetación 2. Transmisión 3. Gestión de facturas y otros documentos administrativos

Fuente: Adaptado de Peña y Hernández (1994).

Tras esta aproximación al proceso de traducción profesional, se crean grupos de trabajo (entre 2-4 alumnos) que permitan a los estudiantes gestionar la carga de trabajo de manera independiente, analizando así los posibles roles del traductor en el proceso de traducción (documentalista, revisor, corrector, traductor, gestor de proyecto, etc.) y desarrollar a su vez la capacidad de trabajo en equipo. Para dar cabida a un mayor número de casos, se propondrán encargos de traducción de diversa índole en los que el profesor actúa como cliente visible; así pues, y a modo de ejemplo, algunos de los encargos podrían contemplar las siguientes especialidades o modalidades:

- Traducción literaria.
- Traducción audiovisual.
- Localización de videojuegos.
- Traducción de artículos de investigación de temática médica.
- Traducción inversa de artículos de investigación científica.

- Localización web.
- Traducción jurídica y jurada.
- Traducción y maquetación de cómic.
- Localización de aplicaciones móviles.

Tras la presentación de los encargos, se explicará al alumnado que, para recrear una situación real, estos encargos se tendrían que solicitar de acuerdo con las condiciones y requerimientos de hipotéticos anuncios de trabajo o candidaturas espontáneas (según el encargo), en el que tendrían que realizar satisfactoriamente una captación del cliente para conseguir así el encargo de su preferencia. En esta toma de contacto con el cliente, los alumnos tendrán que adaptarse a las condiciones pragmáticas de cada encargo. Así, diversos alumnos necesitarán entregar un presupuesto para la consecución del encargo, mientras que otros tendrán que firmar un contrato, por ejemplo.

Una vez conseguidos los encargos de traducción por los diferentes grupos, la dinámica de las clases se basará en avanzar con la materia tal y como está estipulada en la guía docente, y se resolverán dudas sobre cómo afrontar ciertos aspectos instrumentales y profesionales durante los últimos minutos de clase, animando a los alumnos a que las dudas derivadas del propio encargo las intenten resolver directamente con el cliente con una comunicación adecuada.

Tras la realización del encargo, los diferentes grupos han de realizar la entrega según los plazos que hayan negociado con el cliente, con los formatos que se hayan acordado y gestionar de manera autónoma la entrega de la factura final (si procede) para la gestión del cobro.

Para la evaluación del proceso por parte del docente, así como de la reflexión derivada de este proyecto, cada grupo de trabajo deberá entregar un trabajo teórico-práctico en el que se analicen las necesidades tecnológicas e informáticas del encargo de traducción que se le ha asignado.

Finalmente, cada grupo deberá preparar una presentación oral en la que se debe exponer el encargo de traducción, un análisis de las condiciones que se han de tener en cuenta para la solicitud del trabajo, y explicar cómo se ha conseguido el trabajo (gestión de correos, elaboración de presupuestos, lenguaje empleado, etc.). Tras ello, se deberá realizar un análisis del propio encargo de traducción a nivel textual y traductológico, en el que se analicen los principales problemas de traducción para, más adelante, evaluar las necesidades tecnológicas e informáticas derivadas del encargo y de los problemas de traducción propios de cada encargo. Tras ello, el grupo debe realizar una conclusión sobre la idoneidad de las herramientas tecnológicas empleadas, así como proponer otras alternativas a las empleadas para diversas situaciones que pueda tener el resto del alumnado (incompatibilidades de formatos, incompatibilidades de sistemas operativos, preferencia por herramientas en línea, etc.). De esta manera, se garantiza que todos los alumnos tengan una aproximación a las necesidades tecnológicas de diversas modalidades de traducción y situaciones profesionales.

4.3 Evaluación del proyecto

Para la evaluación del trabajo se tendrán en cuenta numerosos factores que pueden afectar el desempeño de los alumnos como traductores profesionales. Por ello, en

este trabajo se evaluará no solo la traducción final, sino aspectos como el presupuesto o la factura, la comunicación con el cliente, la adecuación a los plazos de entrega y formatos requeridos, la ortografía y la ortotipografía a lo largo de todo el encargo (comunicación con el cliente, traducción y trabajo final), así como las herramientas tecnológicas analizadas y las conclusiones propuestas.

De esta manera, se propone construir una plantilla para la evaluación de estas competencias, la cual quedaría dividida en los siguientes 10 ítems, con un máximo de 1 punto por ítem:

- Estructura formal. El trabajo debe adecuarse a las condiciones de formato y estructura expuestas previamente por el profesor, a las que tendrán que ceñirse estrictamente. La no adecuación a los requisitos formales supone la pérdida de nota; el profesor puede estipular los requisitos formales que son imprescindibles y podrá graduar la penalización.
- Presentación. La presentación de los documentos del encargo se ha ceñido al formato acordado entre el traductor y el cliente, así como a los plazos de entrega estipulados. Los documentos entregados son legibles y no presenta ninguna dificultad añadida para acceder a ellos por problemas de tamaño, formato o cualquier otra condición propia de los diferentes encargos.
- Traducción. La traducción es adecuada y se considera apta para su difusión como producto final.
- Herramientas tecnológicas. Las herramientas tecnológicas empleadas son las adecuadas para el encargo de traducción asignado, así como el análisis que el grupo ha realizado sobre las diversas herramientas tecnológicas empleadas y disponibles para afrontar con éxito el encargo de traducción asignado.
- Presupuesto/prueba de traducción. Se tendrá en cuenta la diversidad de los encargos de traducción, así como la vía para acceder a ellos (mediante presupuestos o mediante contratos). De esta manera, se evaluará si el presupuesto se ajusta a los contenidos mínimos para que un presupuesto pueda considerarse óptimo. Por otro lado, se realizarán pruebas de traducción a los grupos a los que se le asignen los encargos de traducción literaria o que postulen en agencias de traducción, por lo que se evaluará la correcta realización de la prueba de traducción y la documentación realizada para la prueba.
- Factura/contrato. Al igual que en el apartado anterior, y dada la diversidad de los encargos de traducción, a aquellos grupos que generen presupuestos se les exigirá la creación de una factura, por lo que se tendrá en cuenta que contenga los contenidos mínimos exigibles para que una factura sea legal en el territorio de facturación y que se ajuste a los impuestos oportunos según las condiciones del encargo (datos legales, impuestos correctos, exenciones de impuestos, diseño de la factura, etc.). Por otro lado, a aquellos grupos que se les pidió la prueba de traducción se les exigirá la firma de un contrato que deberán leer y valorar, así como negociar diferentes aspectos como plazos de entrega, ejemplares para el traductor, etc.
- Comunicación con el cliente. La comunicación se ajusta al idiolecto del cliente, es respetuosa, no contiene faltas de ortografía, no se proporciona información innecesaria o que pueda interferir en la comprensión por parte del cliente. El

tiempo de respuesta es adecuado. El canal de comunicación con el cliente se usa de manera adecuada.

- Ortotipografía. El trabajo final, la comunicación con el cliente y la traducción final no contienen faltas de ortografía ni de ortotipografía. El profesor será el encargado de asignar una penalización al tipo de faltas cometidas por los alumnos según su relevancia para el encargo de traducción.
- Conclusiones. Las conclusiones que el grupo propone son pertinentes y adecuadas. Estas conclusiones ayudan al resto de los alumnos a comprender las necesidades traductológicas, tecnológicas e informáticas de los diferentes encargos de traducción, así como la idoneidad de emplear unas u otras según las condiciones propias de cada traductor.
- Referencias bibliográficas. Las citas a lo largo del cuerpo del trabajo, así como las referencias bibliográficas, han de ceñirse a las normas que el profesor proponga; si propone unas propias, le habrá de proporcionar una guía con ejemplos para que el alumnado pueda reproducir la estructura de dichas citas y referencias.

Como se desprende de este desglose de la plantilla de evaluación, la traducción en sí cuenta únicamente 1 punto de la nota, la corrección ortotipográfica otro y las competencias que se suelen evaluar en otras asignaturas orientadas a la práctica de la traducción (subcompetencia comunicativa y textual, subcompetencia cultural y subcompetencia temática) solo suman 2 puntos. De esta manera, se le otorga más carga de la nota final del trabajo a la subcompetencia instrumental profesional, a la subcompetencia estratégica y a la subcompetencia interpersonal, con un total de 5 puntos sobre la nota; el resto de la nota (3 puntos) se correspondería con aspectos formales del trabajo (estructura formal del trabajo, referencias bibliográficas y pertinencia de las conclusiones alcanzadas). De este modo, se busca concienciar al alumnado de la importancia de estas subcompetencias para la práctica profesional eficiente de la traducción.

5 Conclusiones

Los resultados cuantitativos obtenidos muestran un elevado grado de concienciación de los estudiantes del grado en TI sobre los aspectos tecnológicos y profesionales. Además, también reflejan una percepción mayor del grado de adquisición según el curso de los estudiantes. Esto refuerza la necesidad de estos proyectos educativos en los que se incluyan como elemento clave la utilización de herramientas tecnológicas, las habilidades profesionales (comunicación efectiva con los clientes, creación y gestión de documentos financieros, pruebas de traducción, etc.) y diversos aspectos laborales (contratación, consecución de trabajo, creación de presupuestos y facturas, etc.), ya que se considera que los aspectos lingüísticos y culturales están representados con bastante profundidad en los programas de estudios de TI (CALVO, 2009). No obstante, la inclusión de estos contenidos depende en mayor medida del grado de alfabetización digital del profesorado, que en ocasiones no se corresponde con la formación recibida en este sentido por los docentes (DE PAULO, 2019).

Si bien es cierto que los egresados de TI han de proporcionar una traducción de

calidad y adecuada a cada encargo, existen numerosas asignaturas que trabajan las subcompetencias relacionadas con la generación de un producto final de calidad a nivel lingüístico (subcompetencia comunicativa y textual, subcompetencia cultural y subcompetencia temática). Por este motivo, se puede realizar una aproximación a la realidad profesional desde asignaturas del grado en TI tras realizar una aproximación teórica y práctica a la realidad profesional. Con este proyecto, los estudiantes trabajan estas competencias de manera prioritaria; al pasar a un segundo plano la traducción y la calidad ortotipográfica en esta actividad, pero sin dejarlas totalmente de lado, se pretende obtener por parte de los alumnos una mayor dedicación al análisis de herramientas disponibles, más tiempo para controlar las herramientas requeridas por los encargos y más atención a los aspectos fiscales de las diferentes situaciones laborales del futuro egresado. A su vez, se podrían poner en práctica las múltiples herramientas tecnológicas disponibles para los traductores y las habilidades requeridas en diferentes contextos profesionales con textos reales, pero en ambientes controlados. Siendo conscientes de que un dominio elevado de ciertas herramientas no es garantía de una traducción de calidad, sí que supone una mejora notable en el ritmo de trabajo del traductor recién egresado y una mayor eficiencia a la hora de hacer frente a encargos de diferente índole.

Respecto al estudio desarrollado y ante la posible implementación de este proyecto también es importante señalar posibles limitaciones. En primer lugar, la muestra se ha concentrado en el alumnado de TI de una única universidad, lo que dificulta extrapolar los resultados a otras universidades. En segundo lugar, y dada la novedad de la actividad, no se ha podido evaluar aún la efectividad del proyecto PROTECT. Por ello, y como futuras líneas de trabajo, la muestra podría ampliarse a varias universidades, e incluso titulaciones, con las que evaluar la percepción universitaria global sobre su preparación para el mercado profesional. Igualmente, los resultados podrían contrastarse con diferentes niveles educativos al aumentar la muestra con estudiantes de máster. Finalmente, se podría realizar una aproximación a la percepción del alumnado tras la implementación de este proyecto y contrastar los grados tanto de importancia como de adquisición de estas habilidades y competencias.

Así, los futuros profesionales de traducción no solo podrán generar traducciones de gran calidad con mayor eficiencia, sino que se fomentará desde el entorno académico un proceso de trabajo adecuado a las condiciones reales de trabajo, más opciones de diversificación laboral y una transición a la realidad profesional tras su periodo universitario más dinámica y efectiva.

Referencias

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN. *Libro blanco: título de grado en Traducción e Interpretación*. 2005. Disponible en: http://www.aneca.es/var/media/150288/libroblanco_traduc_def.pdf. Acceso en: 27 jul. 2020.

AGUILAR, M. C.; URBANO, A. La necesidad de alfabetización digital e inter-generacional en la familia y la escuela. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, n. 28, p. 1-16, 2014.

AGUILAR RÍO, J. M. La enseñanza de la traducción y su relación con las exigencias del

mercado laboral: estudio de caso. *Trans*, n. 8, p. 11-28, 2004.

ARIAS, M.; ÁLVAREZ, P.; GARCÍA, M.; CABRERA, J.; MARTÍN, A.; ROBAYNA, M. La tutoría como respuesta a las necesidades del alumnado universitario. Un estudio en el primer curso de enfermería de la ULL. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, v. 16, n. 2, p. 319-331, 2005.

BIAU, J. R.; PYM, A. Technology and translation (pedagogical overview). En: PYM, A.; PEREKRESTENKO, A.; STARINK, B. (Eds.). *Translation Technology and its Teaching*. Tarragona: Servei de Publicacions, Universitat Rovira i Virgili, 2006. p. 5-20.

CALVO, E. *Análisis curricular de los estudios de Traducción e Interpretación en España: Perspectiva del estudiantado*. 2009. 711 p. Tesis doctoral. Departamento de Traducción e Interpretación, Universidad de Granada, 2009.

CALVO, E. Servicios de valor añadido en contextos situacionales en Traducción: de los proyectos al portafolio. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, v. 11, n. 2, p. 136-154, 2017.

CHOUC, F.; CALVO, E. Embedding employability in the curriculum and building bridges between academia and the work-place: a critical analysis of two approaches. *La Linterna del Traductor*, n. 4, p. 71-86, 2010.

DOMINGUEZ-LARA, S. Magnitud del efecto, una guía rápida. *Educación Médica*, v. 19, n. 4, p. 251-254, 2018.

ECHEVERRÍA, E.; RODRÍGUEZ, M. C. La práctica profesional de la traducción especializada (5). Herramientas informáticas para la práctica profesional de la traducción (TA, TAO, ofimática y edición). En: MARTÍNEZ, A. B.; VELLA, M. (Eds.). *De traducción especializada. Retos traductológicos y aplicaciones profesionales (ámbitos biosanitario y jurídico)*. Granada: Comares, 2017. p. 269-282.

GEORGE, D.; MALLERY, P. *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0. Boston: Allyn & Bacon, 2003.

HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C.; BAPTISTA, P. *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill, 2003.

HURTADO, A. *Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología*. Madrid: Cátedra, 2001.

KELLY, D. Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Puentes*, n. 1, p. 9-20, 2002.

KELLY, D. Realismo profesional y progresión pedagógica: una propuesta de criterios para la selección de materiales para la formación de traductores. *Trans*, n. 12, p. 247-258, 2008.

- MATAS, A. Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista electrónica de investigación educativa*, v. 20, n. 1, p. 38-47, 2018.
- MONTERO, I.; LEÓN, O. G. A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, v. 7, n. 3, p. 847-862, 2007.
- MOORKENS, J. What to expect from Neural Machine Translation: a practical in-class translation evaluation exercise. *The Interpreter and Translator Trainer*, v. 12, n. 4, p. 375-387, 2018.
- MORENO, T. Evaluación de la docencia en el ámbito universitario: la voz de los alumnos. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, v. 71, p. 108-122, 2016.
- MUÑOZ-MIQUEL, A. Assessing how closely postgraduate translation programmes fit the reality of professional practice: a case of study of the Spanish context. *The Interpreter and Translator Trainer*, v. 12, n. 1, p. 89-109, 2018.
- NEUBERT, A. Competence in language, in languages and in translation. En: SCHÄFFNER, C.; ADAB, B. (Eds.). *Developing Translation Competence*. Ámsterdam: John Benjamins, 2000. p. 3-18.
- OLALLA-SOLER, C.; VERT, O. Traducción y tecnología: herramientas del proceso traductor como actividad profesional. El punto de vista de los estudiantes. *Tradumàtica*, n. 13, p. 623-640, 2015.
- ORTEGA, E.; ECHEVERRÍA, E. *Enseñanza de Lenguas, Traducción e Interpretación (Francés-Español)*. Málaga: Servicio de Publicaciones y Divulgación Científica de la Universidad de Málaga, 1996.
- DE PAULO, K. M. Revisão sistemática sobre letramento digital na formação de professores. *Texto Livre*, v. 12, n. 3, p. 128-143, 2019.
- PEÑA, S.; HERNÁNDEZ, M. J. *Traductología*. Málaga: Universidad de Málaga, Servicio de Publicaciones, 1994.
- PLAZA, C. *Integración de la competencia instrumental-profesional en el aula de traducción*. Berlín: Frank Timme, 2016.
- PYM, A. Asymmetries in the teaching of translation technology. En: PYM, A.; PEREKRESTENKO, A.; STARINK, B. (Eds.). *Translation Technology and its Teaching*. Tarragona: Servei de Publicacions, Universitat Rovira i Virgili, 2006. p. 113-124.
- RODRÍGUEZ, M. C.; URBANO, A. Desarrollo de competencias en educación superior: el papel de la autoestima en el alumnado universitario. En: LÓPEZ-MENESES, E.; COBOS-SANCHIZ, D.; MARTÍN-PADILLA, A. H.; MOLINA-GARCÍA, L.; JAÉN-MARTÍNEZ, A. (Eds.). *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora*. Barcelona, Octaedro, 2018, p. 1163-1171.

WAY, C. Bringing Professional Practices into Translation Classrooms. En: KEMBLE, I. (Org.). *Eighth Portsmouth Translation Conference*. Portsmouth: University of Portsmouth, 2008. p. 131-142.

ZABALBEASCOA, P. La didáctica de la traducción: desarrollo de la competencia traductora. En: GIL, A.; HICKEY, L. (Ed.). *Aproximaciones a la traducción*. Antonio Gil de Carrasco y Leo Hickey. Madrid: Instituto Cervantes, 1999. p. 22-40.

Recebido em 12 de agosto de 2020.
Aprovado em dia 21 de setembro de 2020.