

ANÁLISIS DE LAS ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES HACIA LAS HERRAMIENTAS INFORMÁTICAS DE TRADUCCIÓN ASISTIDA

Alicia Bolaños-Medina y Josep Isern González

Facultad de Traducción e Interpretación, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

abolanos@dfm.ulpgc.es — jisern@dfm.ulpgc.es

Recibido: 31/05/2012

Aceptado: 24/09/2012

Resumen

El artículo analiza la predisposición —relativamente duradera— que los alumnos de traducción muestran hacia las herramientas de la traducción asistida por ordenador (TAO). Estas herramientas son evaluadas de forma sesgada por los estudiantes, lo que tiene consecuencias en su utilización. Se observa cómo algunos de estos patrones actitudinales interfieren negativamente en el rendimiento del aprendizaje. Es por ello un objetivo deseable de todo programa de formación en este área desarrollar una actitud positiva en los futuros traductores hacia la incorporación y aprovechamiento de estas herramientas. Con este fin, se presenta un análisis de los componentes actitudinales cognitivos, afectivos y conductuales hacia las herramientas de TAO predominantes entre los estudiantes de la FTI de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Los resultados, obtenidos mediante encuesta, contribuirán a mejorar la evaluación de los aspectos determinantes en los que es necesario incidir en el aula y a anticipar posibles dificultades de aprendizaje. Como conclusión se presentan estrategias que favorecen un cambio de actitudes.

Palabras clave: informática aplicada a la traducción, didáctica de la traducción, proceso de enseñanza-aprendizaje, actitud de aprendizaje, evaluación de la enseñanza-aprendizaje

AN ANALYSIS OF STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS COMPUTER-ASSISTED TRANSLATION TOOLS

Abstract

Students show an acquired and relatively durable disposition to evaluate computer technology in general, and Computer-Assisted Translation (CAT) tools in particular, and to behave accordingly. However, some of these attitudinal patterns which have been detected in students can negatively interfere in their learning performance. Thus, developing a positive attitude towards using CAT tools in translation students constitutes a desirable objective for any university program in this field. The results of a survey research about the cognitive, affective and behavioural factors of this particular attitude in translation

students from the University of Las Palmas de Gran Canaria (Spain) are presented. The aim of this study is to analyse students' attitudinal components in detail, in order to detect those aspects which need more attention and to anticipate CAT-related learning difficulties. Finally, pathways of promoting a positive attitudinal change are introduced.

Keywords: Computer-Assisted Translation tools, translation teaching, teaching and learning process, learning attitude, teaching-learning assessment

1. Introducción

La creación de los grados en Traducción e interpretación en nuestro país ha traído consigo el reconocimiento de perfiles profesionales más adaptados a la realidad del mercado laboral del traductor y un mayor énfasis en las tres áreas tecnológicas, ya identificadas por LETRAC¹ (Reuther, 1999), en las que debe incidir la formación de traductores del siglo XXI. Estas áreas son los “conocimientos informáticos básicos”, las “tecnologías de la información, el uso de Internet y de sus aplicaciones” y la “Ingeniería del lenguaje, herramientas, conceptos y aplicaciones”. De este modo, se han visto beneficiados los estudiantes, con mejores perspectivas laborales, las universidades que, al contar con profesores y programas de estudio actualizados, han mejorado su reputación, y también la propia industria, a la que accede una plantilla mejor cualificada.

Entre las competencias específicas, tomadas en general, que se detallan en el Libro blanco del Título de Grado de Traducción e Interpretación, el “dominio de la informática” y el “dominio de la traducción asistida, la localización y la maquetación” se encuentran en tercer y cuarto lugar en cuanto al nivel de frecuencia con que fueron mencionadas en las encuestas realizadas por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004: 90). Solo se sitúan por detrás del “dominio de dos lenguas extranjeras” y la “excelencia en la lengua propia”, si bien llama la atención el hecho de que los sectores que más las mencionaron durante dicho estudio de la ANECA fueran los profesores y los empleadores y, en mucha menor medida, los licenciados. La importancia de la tecnología para la traducción y la rapidez e imprevisibilidad de su avance son tales que la propia agencia declara haber incluido en su libro blanco todas y cada una de las competencias imprescindibles, con la salvedad de las que puedan provenir en el futuro de “desarrollos todavía imprevisibles en el ámbito de las nuevas tecnologías y de las herramientas de traducción asistida por ordenador” (ANECA, 2004: 87).

En este contexto, los estudiantes que acceden a los estudios de traducción e interpretación suelen presentar un perfil que aúna buenas dosis de curiosidad intelectual con cierta maestría en el uso de la lengua materna y, al menos, una lengua extranjera, pero también es deseable que posean “un interés por el dominio de las nuevas tecnologías aplicadas a la información y la comunicación” (ULPGC, 2012). Sin embargo, según un estudio realizado por Arrés López y Calvo Encinas (2009: 619), “pocos conocen que muchos traductores realizan su trabajo frente a un ordenador durante largas jornadas”.

Un análisis de las expectativas de los estudiantes que entran a las facultades de traducción, llevado a cabo en el marco de este mismo estudio, pone de manifiesto su interés por profundizar en el aprendizaje de idiomas e incluso en materias relacionadas con las Humanidades tradicionalmente afines a la rama de Filología, pero no refleja ninguna referencia a la tecnología. Sin duda, el origen de este hecho reside en las grandes carencias detectadas en la orientación de los estudiantes que llegan a la Universidad (*op. cit.*: 623), algo que es necesario corregir. Y aun cuando exista cierto entusiasmo inicial hacia el uso del ordenador antes de comenzar los estudios universitarios, a menudo favorecido por su utilización con fines recreativos, esta actitud positiva puede decaer una vez sus esfuerzos deban dirigirse al aprendizaje de los conceptos y destrezas concretos especificados en las guías docentes, tal y como mostraron Farkas y Murthy (2005) en el ámbito de la programación.

En este trabajo se presentan los resultados de una investigación preliminar llevada a cabo con estudiantes de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria sobre sus actitudes hacia las herramientas informáticas de ayuda a la traducción. En ella se ha analizado la influencia de factores cognitivos (como ciertas creencias erróneas sobre esta materia), afectivos (por ej., inseguridad en el uso de la tecnología), conductuales y didácticos, sobre el rendimiento obtenido en el aprendizaje de dichas herramientas. Los objetivos principales de este análisis son tres: a) detectar los aspectos en los que es necesario incidir para que la didáctica de estas herramientas sea más eficaz; b) anticipar las dificultades de aprendizaje de los contenidos y las destrezas de las asignaturas directamente relacionadas con la informática aplicada a la traducción y, por último, c) identificar estrategias que favorezcan un cambio de actitudes. A continuación, antes de explicar en detalle la metodología aplicada y exponer los resultados obtenidos, profundizaremos en el marco teórico del estudio. Por último, presentaremos las conclusiones más relevantes.

2. Marco teórico

A pesar del relativo auge de publicaciones académicas sobre la tecnología de la traducción (Austermühl, 2001; Valero Garcés y De la Cruz Cabanillas, 2001; Somers, 2003; Reineke, 2005; Dunne, 2006; Díaz Fouces y García González, 2008; Zetzsche, 2010) y sobre su enseñanza (Alcina Caudet, 2002; Bolaños Medina, 2002; Bowker, 2002; Jiménez Serrano, 2002; Corpas Pastor y Varela Salinas, 2003; Torres del Rey, 2003; Oliver *et al.*, 2008), pocos son los trabajos que se han centrado en la interacción entre las características personales del estudiante y la metodología didáctica más adecuada. Se ha relacionado, por ejemplo, el nivel de destreza en el uso del ordenador con el grado de independencia durante el aprendizaje mostrado por los estudiantes (Biau Gil, 2006: 94): aquellos que están más familiarizados con el manejo del equipo son más independientes y tienden a solucionar, por su cuenta, los posibles problemas que surjan. Del mismo modo, los menos familiarizados son más dependientes de la figura del profesor. De ahí

que Biau Gil concluya que un entorno de enseñanza presencial sea más adecuado para estos últimos que uno en línea.

Entre otras características personales dignas de estudio, el alumnado de traducción presenta una actitud predefinida hacia las nuevas tecnologías en general y hacia las herramientas de la traducción asistida por ordenador en particular; es decir, como afirma Sarabia (1992) desde el campo de la didáctica, el alumnado tiene cierta disposición adquirida y relativamente duradera a evaluarlas de un modo concreto y a actuar en consonancia con dicha valoración. En este sentido, la importancia de la tecnología para la traducción es tal (Austermühl, 2001) que desarrollar una actitud positiva en los futuros traductores hacia la incorporación y aprovechamiento de herramientas de traducción asistida por ordenador en su equipo de trabajo habitual, constituye una meta deseable de todo programa de formación de esta área (Bolaños Medina, 2002). Para Alcina Caudet (2002: 1), este objetivo debe pasar “tanto por el reconocimiento de su importante función en el desempeño profesional de la traducción como por el desarrollo de actitudes de observación, perseverancia y paciencia”. Pero, dado el vertiginoso ritmo con que llegan al mercado nuevas herramientas o versiones actualizadas de otras ya conocidas, hay que afrontar estos cambios con una actitud “abierto, curiosa y positiva no excesivamente entusiasta [...] el alumno ha de saber sopesar de forma crítica las ventajas o desventajas que el uso de estas tecnologías le aportará tanto en su formación como en la realización de su futura actividad profesional” (Ramírez Polo y Ferrer Mora, 2010: 30).

Se ha relacionado un nivel insuficiente de conocimientos previos sobre informática por parte de los estudiantes con el favorecer actitudes negativas hacia las tecnologías, sobre todo cuando la asignatura “se concentra en unas cuantas horas de clase a un ritmo acelerado o con un nivel alto de profundidad de conocimientos para el que los estudiantes no están preparados” (Alcina Caudet, 2002: 2). Un factor que parece incidir positivamente sobre el rendimiento de los estudiantes es la frecuencia de uso de las nuevas tecnologías, pero se podría ver dificultada si estos presentasen actitudes negativas hacia ellas, lo que a su vez acabaría por fomentar actitudes aún más negativas. En palabras de Alcina Caudet:

[...] todos hemos escuchado a algún estudiante decir «yo no me llevo bien con los ordenadores», «nunca conseguiré entender al ordenador», «yo no sirvo para la informática». Los estudiantes se desesperan todavía más cuando se comparan a sí mismos con compañeros más aventajados, y ello contribuye a reforzar su creencia de que no tienen la inteligencia suficiente para dominar el ordenador. Esta situación se puede representar como un círculo vicioso (*op. cit.*, 2002: 3).

Otros factores que pueden producir una actitud negativa en el estudiantado son la deficiente configuración técnica y la escasa calidad de los equipos, ya que ambas deben ser suficientes para permitir el uso de las herramientas de traducción asistida, que suelen caracterizarse por un alto consumo de recursos; en la misma línea, la velocidad

de navegación por internet y de funcionamiento del software tienen que estar en consonancia con las necesidades de los estudiantes. Cuando estos requisitos no se cumplen, el alumno tiende a desmotivarse y a concluir que “el trabajo sin las TIC es mucho más rápido y efectivo” (Ramírez Polo y Ferrer Mora, 2010: 28), de forma que acabaríamos fomentando una actitud contraproducente para el éxito de su aprendizaje.

Como acabamos de ver, algunos de los patrones actitudinales detectados entre los estudiantes pueden interferir negativamente en su rendimiento. A continuación, delimitaremos mejor este ámbito de estudio. Entre las más de doscientas definiciones del concepto de actitud que se han llegado a identificar en la literatura especializada (Sánchez Fernández y Mesa Franco, 2007), una de las de mayor aceptación es la de Allport (1969), quien lo describe como aquellos estados mentales y neurales de disposición, adquiridos a través de la experiencia, que ejercen una influencia directiva o dinámica sobre las respuestas del individuo a toda clase de objetos y situaciones con los que se relaciona. Las diferentes definiciones se pueden agrupar en tres grandes enfoques: el social, el conductual y el cognitivo. Aunque dispares entre sí, casi todas coinciden, según Sánchez Fernández y Mesa Franco (2007), en los siguientes aspectos:

- se adquieren mediante aprendizaje;
- implican una predisposición, apoyada en cierto estado mental existente en el sujeto;
- le impulsan hacia un comportamiento determinado;
- y están formadas por tres elementos principales que veremos a continuación.

En efecto, las actitudes no constituyen un factor irreductible de la personalidad, sino que están integradas por tres componentes: a) el cognitivo, relacionado con las “percepciones, ideas, creencias u opiniones que un individuo tiene sobre el objeto de la actitud” (Sampascual, 2004: 162); b) el emocional o afectivo, originado por asociación con los efectos positivos o negativos del objeto para el individuo; y, por último, c) el conductual, que predispone al sujeto a actuar de forma congruente con las dos dimensiones anteriores. Estos tres componentes se influyen mutuamente, de forma que toda modificación que tenga lugar en uno de ellos afectará a los demás. Así, cualquier incongruencia que pudiera producirse entre los tres, podría provocar un cambio de actitud por parte del individuo en su esfuerzo por solucionarla.

Para una mejor comprensión de esta tipología, supongamos un caso aplicado al ámbito de nuestra investigación: un estudiante puede tener la creencia de que las herramientas de TAO no son fiables, originada quizá a partir de una mala experiencia puntual, tal vez debida a su propio desconocimiento. A raíz de ahí, es posible que desarrolle inseguridad a la hora de utilizarlas, asociada, por ejemplo, a un mayor riesgo percibido de perder su trabajo. Por todo ello, puede tender a evitar estas aplicaciones, por lo que le dedicará menos tiempo a la práctica de los contenidos de la materia en horario no lectivo, lo que repercutirá negativamente en su rendimiento en la asignatura.

Con el fin de entender mejor la razón de ser de las actitudes y su papel de orientación de la persona hacia los objetos de su mundo social, se ha estudiado tam-

bién su función. Se han establecido cuatro principales: la función cognitiva, vinculada con la veracidad de las ideas con las que nos enfrentamos a la realidad; la de economía cognoscitiva, relacionada con la estructuración y categorización de las experiencias; la adaptativa o de maximización de recompensas y minimización de castigos, y, en último lugar, la defensiva, que pasa por la racionalización de la propia conducta, su justificación (Salazar et al, 1992).

Por último, el hecho de que las actitudes tengan un carácter estable y permanente no implica que no se puedan cambiar, bien al contrario, pueden “crecer, deteriorarse o desaparecer por factores externos o internos” (Sánchez Fernández y Mesa Franco, 2007: 24). De hecho, se adquieren y modifican por procesos de socialización en los que intervienen factores ambientales, sociales, familiares y de personalidad, entre otros, pero también han sido consideradas como resultados de aprendizaje (Gagné, 1974). Siguiendo a Beltrán Llera (1984), tres son los procedimientos principales de aprendizaje de actitudes: a) la observación o imitación, mediante el seguimiento de un modelo, siempre que su conducta sea aceptada por el observador y este compruebe que de ella se derivan consecuencias satisfactorias; b) el reforzamiento, es decir, que dichos cambios serán aprendidos si se asocian con consecuencias satisfactorias; y, para finalizar, c) el aprendizaje cognitivo. Este último se encuentra muy ligado a la teoría de la disonancia cognitiva de Festinger (1957), que establece que los sujetos que realizan un gran esfuerzo para llevar a cabo una tarea, tienden a justificar dicho esfuerzo, de forma que, si dicho esfuerzo no consigue los resultados deseados, la disonancia que se produce se resuelve incrementando cognitivamente el valor de la tarea.

3. Metodología

Se ha llevado a cabo un estudio de campo de metodología descriptiva no experimental. La medición de las actitudes es un aspecto complejo, ya que no se pueden calibrar directamente, sino que tienen que ser inferidas a partir de la conducta y, en algunos casos, son de naturaleza inconsciente. En el diseño de nuestra investigación hemos utilizado una escala tipo Likert, en la que un conjunto de enunciados actúan como reactivos para los sujetos. Para medir su fiabilidad, se obtuvo el alfa de Cronbach, que fue de 0,7455², lo que pone de manifiesto que se trata de un instrumento de medida aceptable. El primer módulo del cuestionario aplicado (ver apéndice) consta de cinco preguntas descriptivas del perfil del estudiante, relativas a su sexo, edad, porcentaje de asignaturas de la carrera aprobadas, tipo de formación y grado de conocimientos informáticos previos a la FTI. A continuación, los participantes tuvieron que responder a 30 ítems tipo Likert, es decir, valoraron su grado de conformidad o disconformidad con 30 afirmaciones mediante una escala de 1 a 5. Dichas aseveraciones se pueden clasificar en cinco apartados en cuanto a su contenido: aspectos cognitivos, afectivos y conductuales de las actitudes hacia las herramientas de traducción asistida por ordenador, rendimiento de los estudiantes y cuestiones didácticas. Por último, se incluyó una pregunta de respuesta

abierta para que pudiera recoger cualquier otro aspecto de interés relacionado con el tema que les pareciera oportuno. El número de ítems que debían rellenarse se limitó para evitar los inconvenientes motivacionales y atencionales propios de cuestionarios más largos, sobre todo cuando se trata de una actividad que exige concentración intensa.

Los ítems del instrumento provienen de un análisis de la bibliografía existente, tanto sobre las dificultades de la enseñanza del uso de las herramientas de TAO en la clase de traducción, como de los principales componentes actitudinales; a ello se han sumado nuestras propias observaciones y reflexiones en tanto que docentes de la materia. En la selección de los bloques principales del cuestionario influyeron en gran medida trabajos tales como Sampascual (2004) y Alcina Caudet (2002). A partir de dichos bloques, se determinaron los temas fundamentales que tendrían que reflejarse en el diseño final de la encuesta. Así, por ejemplo, en el ámbito cognitivo, se introdujeron ítems relativos a la utilidad y fiabilidad de las aplicaciones de TAO y el grado de generalización del aprendizaje; en el afectivo, otros sobre la seguridad, el estrés, la autoconfianza en el propio desempeño y la satisfacción con el rendimiento; y, en el conductual, los hábitos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera del aula. Para valorar mejor las repercusiones de los patrones actitudinales, se añadieron dos nuevos bloques, uno sobre aspectos relacionados con el rendimiento de los alumnos y otro sobre cuestiones didácticas.

La encuesta fue realizada en línea, en la plataforma Moodle, pero en el contexto de clase. Cada estudiante accedió a ella mediante su nombre de usuario y contraseña, si bien los cuestionarios fueron anónimos. Asimismo, se informó a los estudiantes de este último hecho y de la finalidad del estudio; la participación fue de carácter voluntario. Se recopilaron las respuestas de 89 sujetos estudiantes de traducción e interpretación, 20 de ellos procedentes del grado de inglés-alemán y 40, del grado de inglés-francés, todos ellos de tercer curso. Los 29 restantes eran de cuarto curso de licenciatura. En el caso de los grados, el cuestionario se realizó en el marco de la asignatura "Herramientas de la traducción asistida por ordenador", de tercer curso. En el de la licenciatura, dado que la asignatura "Informática aplicada a la traducción" ya no se impartía este año por estar en un plan de estudios en extinción, la encuesta se realizó a aquellos estudiantes que la habían cursado el año anterior y en la clase de "Traducción Científica y Técnica", de cuarto curso.

En general se ha respondido a todas las cuestiones planteadas. En cada ítem el promedio de personas que no ha respondido es de 1,3. Principalmente esto se ha manifestado en el área dedicada a cuestiones didácticas (con un promedio igual a 2), mientras que en el extremo opuesto se encuentra el área referente a los aspectos conductuales (en la que solo una persona dejó un elemento sin responder). La encuesta de uno de los sujetos se anuló dado que había respondido con el mismo valor a todos los ítems.

La muestra está formada por 62 mujeres y 27 hombres, de una media de 22 años (con una desviación típica de 6,29) y con en torno al 59% de asignaturas de la carrera aprobadas. El 63% de los sujetos había recibido enseñanza formal sobre informática en el instituto de educación secundaria, y el 67,19% también se había formado

de forma autodidacta. Tan solo un 17,3% había realizado cursos en academias sobre la materia, mientras que el 4,9% lo había hecho en modalidad en línea. En cuanto a los conocimientos previos medios sobre informática, se situaron en una media de 2,84 en una escala de 5 puntos, con una desviación típica de 0,85. Prácticamente la mitad de los participantes declararon tener conocimientos “medios”, si bien también destaca la proporción de respuestas indicando “pocos” conocimientos previos (un 28%).

Los datos se volcaron automáticamente de la plataforma de enseñanza Moodle a la hoja de cálculo Excel de Microsoft, aunque también se ha utilizado MATLAB (Matrix Laboratory) de MathWorks™ para los cálculos estadísticos. Se ha usado Excel por la facilidad para gestionar tablas de datos, además de permitir realizar de forma sencilla ciertas operaciones estadísticas (promedios, desviaciones típicas, etc.). En MATLAB se han programado ciertas rutinas para la gestión de la información, que permiten la presentación gráfica de diferentes aspectos. También se ha desarrollado un programa específico para localizar de forma automática aquellos elementos de las tablas que presentan una mayor correspondencia, mediante determinadas funciones estadísticas, en especial las relacionadas con la correlación lineal de Pearson³.

4. Resultados

En esta sección se reflejan los resultados más relevantes obtenidos del análisis de las encuestas de los estudiantes. Para su adecuada interpretación es necesario tener presente que las puntuaciones posibles se recogieron en un rango que oscila entre 1 y 5, siendo 3 la media. En cada uno de los apartados de esta sección, se recoge el análisis de un aspecto concreto, lo cual no quita que dentro de ellos se haga mención, debido a las correspondencias encontradas en los datos, a ítems pertenecientes a otros elementos del cuestionario. No se ha podido establecer la preponderancia de ninguno de los componentes sobre los demás, en cuanto a sus promedios y desviaciones típicas globales, por lo que todos parecen influir de forma similar en la configuración de las actitudes de los estudiantes, a diferencia de lo hallado en otros estudios con muestras de estudiantes de otras titulaciones (Marcano *et al.*, 2007).

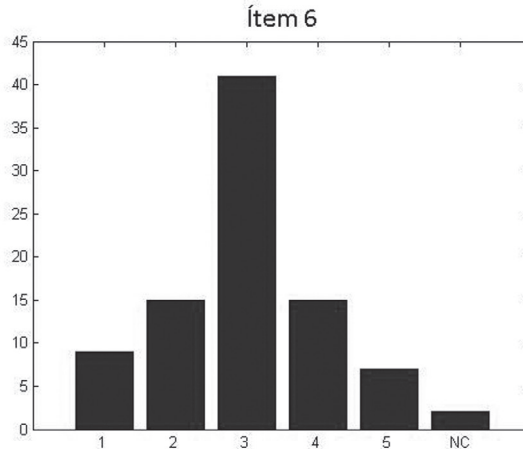
4.1. Componente cognitivo de las actitudes hacia las herramientas de traducción asistida por ordenador (ítems 6-12)

En su conjunto, las medias de las respuestas a los 7 ítems de este apartado se distribuyen de forma marcada en torno al valor medio (promedio=3,2 y desviación típica=1,1), con la excepción de los ítems 7 y 12 que tienen de moda 4 y 2 respectivamente, como veremos más adelante.

El análisis de los resultados del ítem 6 deja patente que todavía son muchos los estudiantes (más del 70%) que piensan que es necesario poseer unas cualidades determinadas para llegar a dominar el uso de la tecnología para traductores e intérpretes.

Tal y como se aprecia en la Figura 1, la mayoría de las respuestas apuntan hacia una valoración media (promedio=2,95).

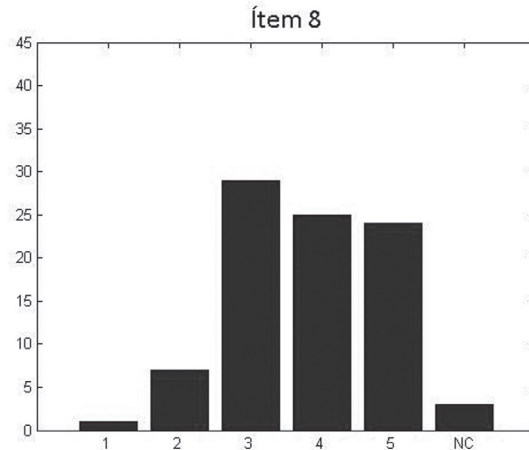
Figura 1. Histograma de frecuencias del ítem 6



Si bien el promedio de las respuestas de los estudiantes sobre el hecho de que “Las herramientas de TAO contribuyen a mejorar la calidad de las traducciones y ahorran tiempo y esfuerzo al traductor de textos científicos, técnicos y jurídicos” (ítem 7) está ligeramente por encima de la puntuación media (3,67), con una moda de 4, llama la atención su desviación típica, relativamente elevada, de 1,2. No obstante, no se han detectado variaciones significativas en las respuestas a este ítem en términos de sexo, edad, tipo de formación o conocimientos previos en informática. Como cabía esperar, al contrastar las respuestas de los sujetos, se establece una correlación lineal negativa entre este ítem y el ítem 12, es decir, la creencia de que al utilizar TAO se tarda más en realizar una traducción ($r_{xy} = -0.4509$). Este último también presenta una desviación típica semejante al anterior, siendo la moda en este caso de 2; la máxima puntuación media se ha encontrado en el grupo de estudiantes con menos conocimientos previos, lo que parece apuntar a que la falta de pericia de los sujetos podría ser una variable mediadora en este caso.

El grado de acuerdo de los estudiantes con la afirmación de que el número de horas que dediquen al aprendizaje del uso de una herramienta de TAO se verá reflejado en los resultados, presenta una distribución que indica que el 89,4% de los sujetos la han valorado con una puntuación que coincide con la media (que es, a su vez, la moda) o que se sitúa por encima de ella (ver Figura 2). Destaca también el hecho de que sean los estudiantes con mayores conocimientos previos los que la valoren de forma más positiva, posiblemente debido a que su mayor experiencia en el uso de ordenadores les haya permitido comprobarlo en su aprendizaje previo de otras herramientas.

Figura 2. Histograma de frecuencias del ítem 8



Como se muestra en la Figura 3, el grado de temor ante la posibilidad de perder el trabajo realizado si usan la opción equivocada en una herramienta de TAO (ítem 9) es equiparable al grado de importancia que le dan al dominio de los conceptos teóricos (ítems 29 y 33). Es decir, parece que aquellos que más miedo tienen a que su trabajo se pierda, están más atentos al aprendizaje de los conceptos de esta materia.

Este estudio ha mostrado que la confianza de los alumnos en la fiabilidad de las herramientas tecnológicas para traductores (ítem 10) es directamente proporcional a su grado de dominio (ítem 27). En la Figura 4 se muestra el histograma de frecuencias de ambos ítems, que presentan un coeficiente de correlación lineal de 0,9674.

Figura 3. Histograma de frecuencias conjunto de los ítems 9, 29 y 33

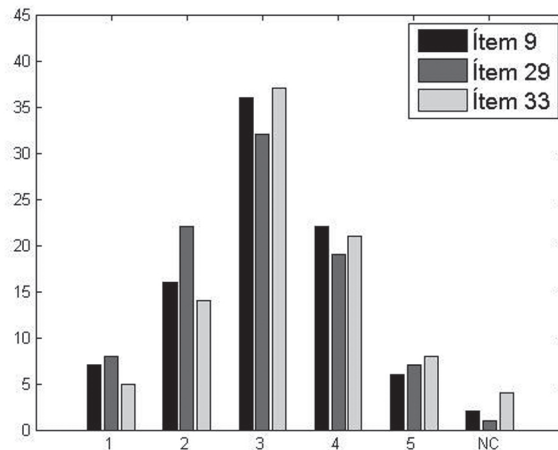
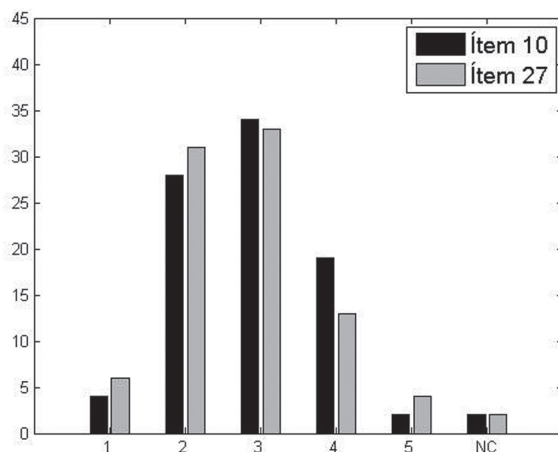


Figura 4. Histograma de frecuencias conjunto de los ítems 10 y 27

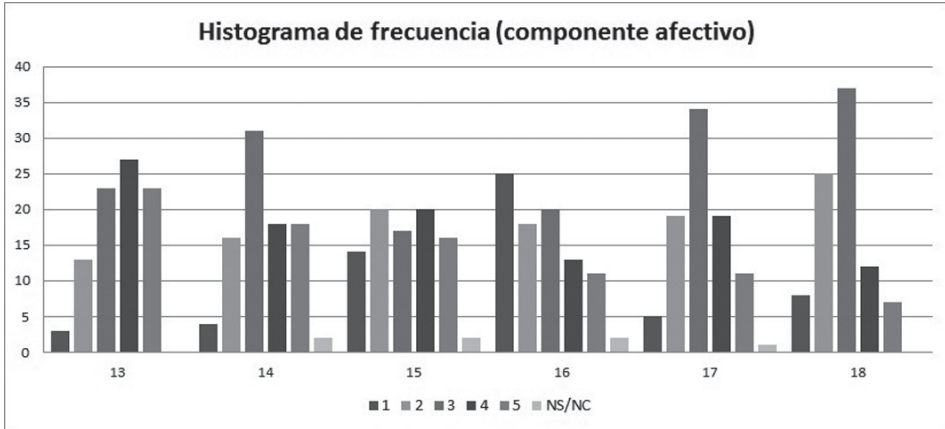


En cuanto al hecho de que aprender a utilizar bien una herramienta de TAO concreta facilitará el aprendizaje de cualquier otra en el futuro, el 66% de los participantes otorgó, en igual proporción, la puntuaciones 3 ó 4 y tan solo un 13,8% se situó por debajo de la media. Aun así, se trata de un porcentaje que hay que tener en cuenta, dada la importancia de este ítem para la comprensión de la razón de ser de la asignatura y la motivación de los estudiantes. Otro aspecto interesante es que el perfil de respuestas de esta afirmación presenta una fuerte correlación lineal de Pearson ($r_{xy} = 0,9837$) con el grado de satisfacción con el rendimiento de la asignatura (ítem 24). Los alumnos pueden verse desorientados ante la gran cantidad de herramientas de ayuda en el proceso de la traducción que hay en el mercado, ya que, en un principio, pueden llegar a tener la impresión de que es necesario dominar todas ellas, lo que podría desalentarles. Del estudio se deduce que, cuando son capaces de entender que familiarizarse con el uso de un conjunto reducido de herramientas les facilitará la utilización de otras similares, se sienten más satisfechos con el aprendizaje de la materia y, por extensión, con su rendimiento.

4.2. Componente afectivo de las actitudes hacia las herramientas de traducción asistida por ordenador (ítems 13-18)

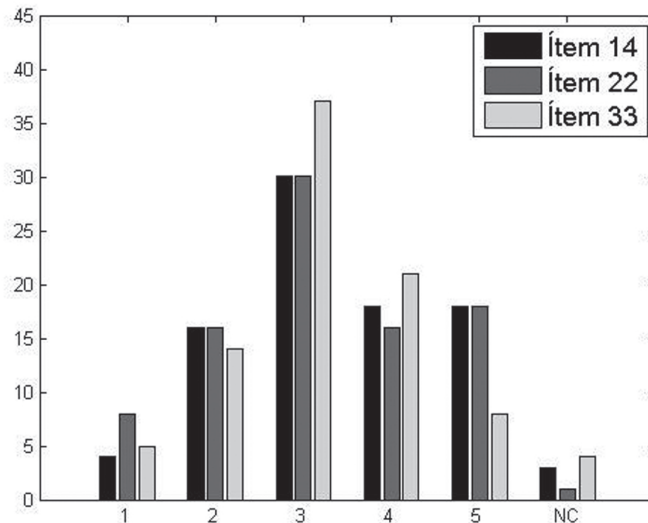
En la Figura 5 aparecen los histogramas de frecuencias de los ítems relacionados con el componente afectivo. En los resultados destaca el sentimiento de inseguridad experimentado por los sujetos cuando usan herramientas de TAO a la hora de llevar a cabo encargos de traducción, producto en la mayoría de los casos del hecho de no conocerlas a fondo (ítems 13 y 14). En ambos ítems, el promedio se situó por encima del valor medio: en un 3,61, con una moda de 4 y en un 3,35 con una moda de 3, respectivamente.

Figura 5. Histograma de frecuencias conjunto de los ítems relacionados con el componente afectivo



Hay que destacar, como muestra la Figura 6, el elevado coeficiente de correlación hallado entre la inseguridad experimentada al utilizar una herramienta de TAO (ítem 14) y el deseo de dedicar más tiempo a la utilización de estas herramientas ($r_{xy} = 0,9799$), es decir, a mayor inseguridad, mayor deseo de profundizar en su aprendizaje (ítem 33).

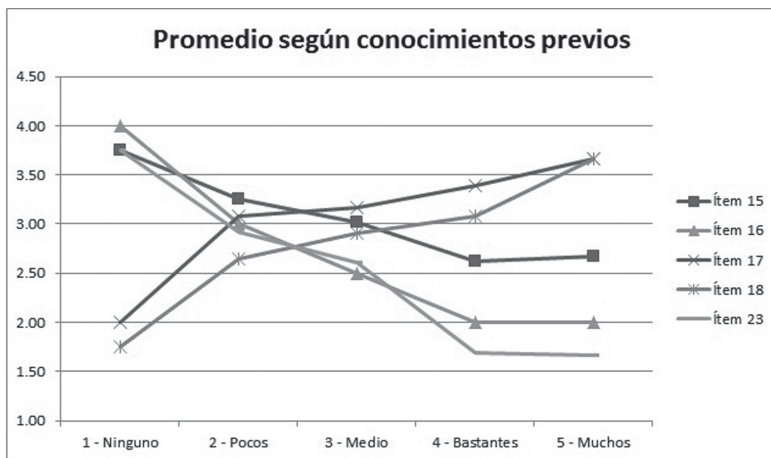
Figura 6. Histograma de frecuencias conjunto de los ítems 14, 22 y 33



La puntuación media obtenida en el reactivo “Mi grado de inseguridad puede, en ocasiones, llegar a bloquearme cuando uso herramientas de TAO” (ítem 15) es de 3,05, siendo la moda un 2. Un 60,9% de los participantes seleccionó puntuaciones

iguales o superiores a la media (ver Figura 5). Cabe mencionar que se encontraron diferencias significativas vinculadas a la variable sexo: en su conjunto, las mujeres presentan un mayor grado de inseguridad que los hombres en este sentido, con casi un punto de media de diferencia. Sin embargo, a la mayoría, el examen práctico de la asignatura, en el que deben resolver 4 ó 5 ejercicios cortos en una hora (ítem 16), no parece producirles mayor estrés que el resto (2,62 de puntuación media y moda igual a 1); aun así, 24 estudiantes estaban por encima de la media del grado de acuerdo con esta afirmación, en conjunto un 27,7% del total, tendencia inversamente proporcional al grado de conocimientos previos, como muestra la Figura 7. En estos dos últimos ítems (15 y 16) se ha hallado la mayor polarización de respuestas de todo el estudio, con una desviación típica de 1,4 en ambos casos. También se ha encontrado en estos dos casos que con la edad los estudiantes parecen bloquearse menos y sufren menos estrés en los exámenes (ver Figura 9).

Figura 7. Promedio de los ítems 15, 16, 17, 18 y 23 según conocimientos previos



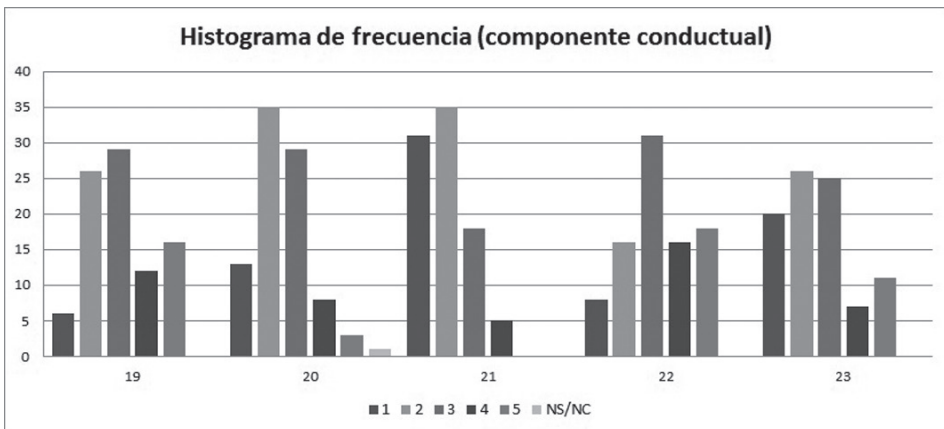
El grado de convencimiento del éxito en el uso de las aplicaciones de TAO, aun cuando no se conozca de memoria exactamente qué pasos se deben seguir para utilizar cierta función (ítem 17), se ha situado ligeramente por encima de la media (3,14), mientras que el sentimiento de comodidad experimentado al usarlas (ítem 18) lo ha hecho ligeramente por debajo (2,83), ambos con una distribución en forma de U invertida (Figura 5). De nuevo, existe una clara relación entre las respuestas a estos dos últimos ítems y los conocimientos previos con los que llegaron los alumnos a la Universidad. En este caso, como muestra la Figura 7, aparece una progresión directamente proporcional a los conocimientos previos de los estudiantes: a mayor grado de conocimiento, se sienten más cómodos y capaces de completar su tarea con éxito usando el ordenador. El ítem 17 presenta un alto nivel de correlación lineal con las cuestiones

29 ($r_{xy} = 0,9630$) y 33 ($r_{xy} = 0,9711$). Esto parece indicar que aquellos sujetos que dan importancia a la teoría sobre esta materia suelen estar más convencidos de llevar a cabo su tarea correctamente. Por otro lado, en la última pregunta se encontraron diferencias significativas vinculadas al sexo de los sujetos (0,8 de promedio), que apuntan a que los hombres se sienten, en conjunto, más cómodos que las mujeres al utilizar herramientas de traducción asistida.

4.3. *Componente conductual de las actitudes hacia las herramientas de traducción asistida por ordenador (ítems 19-23)*

Los ítems 19 y 20 medían el grado de aceptación de las herramientas de TAO a la hora de realizar un encargo de traducción. El ítem 19 planteaba si, en la práctica, se intentaba evitar el uso de estas herramientas, mientras que el 20 si preferían usarlas en el caso particular de las traducciones especializadas. De nuevo, ambos presentan cierto patrón de correlación lineal con los conocimientos previos: negativa en el caso de los que evitan usar las herramientas TAO y positiva en el caso de los que prefieren su uso, tal y como cabría esperar. Se ha podido observar (Figura 8) cómo el promedio del grado de evitación sobrepasa apenas la media (3,07 con moda 3) y el de preferencia no llega a ella (2,47 con moda 2). También se ha detectado que aquellos alumnos que no han conseguido un nivel de dominio suficiente de estas herramientas (ítem 27), como parece lógico, prefieren no utilizar estas herramientas; en este caso hasta un 57% de los encuestados ha contestado con el mismo valor ambos ítems y el resto lo ha hecho con valores muy próximos.

Figura 8. Histograma de frecuencias conjunto de los ítems relacionados con el componente conductual

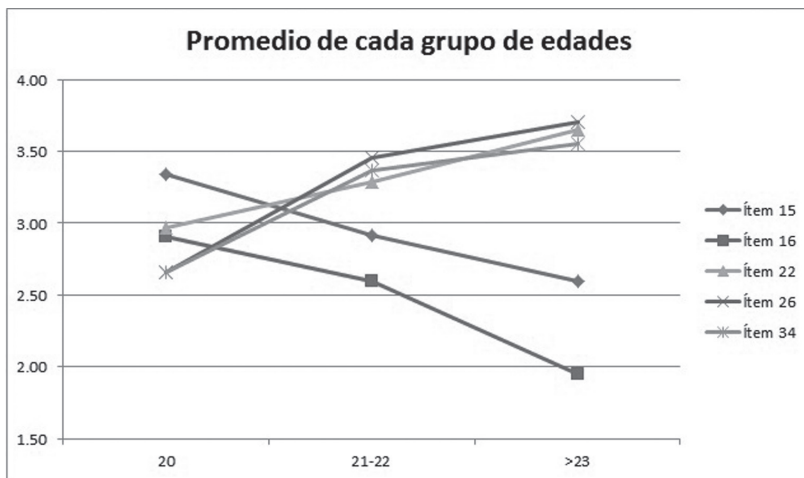


Los sujetos no suelen dedicar tiempo a practicar el uso de las herramientas usadas en clase fuera de las horas lectivas (ítem 21), ya que se ha obtenido la media

más baja de todo el estudio (1,97). Sería conveniente la comparación de este dato con el tiempo dedicado por los alumnos a trabajos fuera del aula en otras materias, ya que nos permitiría ver si el inconveniente es que se plantean prácticas poco atractivas, si la materia no es interesante para ellos o si el problema es que, en general, los alumnos evitan trabajar más de lo necesario fuera del aula.

Al 74% de los encuestados le gustaría dedicarle más tiempo al aprendizaje del funcionamiento de las herramientas de TAO, es decir, ha optado por una valoración del ítem 22, que parece aumentar con la edad (Figura 9), igual o superior a la media. Este dato de interés se relaciona directamente con los resultados del análisis de las repuestas abiertas a la última pregunta de la encuesta y con el ítem 34, tal y como veremos más adelante, aunque no se han encontrado correlaciones significativas con ningún otro aspecto sociolingüístico. Hemos notado que este factor también tiene una alta correlación ($r_{xy} = 0,9653$) con la comprensión de la teoría (ítem 26) y la valoración que hacen de la practicidad de las herramientas (ítem 35), con un coeficiente de 0,9632. Esto parece indicar que, a mayor visión de su utilidad, mayor interés por dedicarle más tiempo a su aprendizaje, lo que se transforma en una mejor asimilación de los conceptos de la materia.

Figura 9. Promedio de los ítems 15, 16, 22, 26 y 34 según grupos de edades



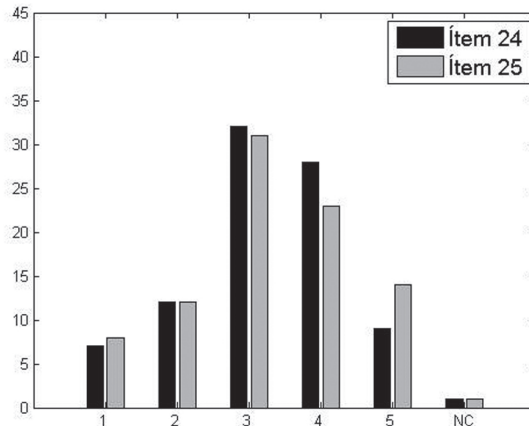
La valoración global del ítem 23, “Necesito realizar las prácticas en grupo debido a mi inseguridad con los ordenadores”, no alcanzó la media (2,58). Las repuestas a esta pregunta son las que presentan un mayor índice de correlación negativa con el grado de conocimientos previos de los estudiantes (con una desviación típica de 0,8), es decir, a menor grado de conocimientos, mayor necesidad de trabajar en grupo (ver Figura 7). También llama la atención en este sentido su clara vinculación con la variable sexo, ya

que son en mayor medida las mujeres quienes prefieren trabajar en grupo (0,8 puntos de diferencia). Hay que mencionar asimismo que el perfil de respuestas presenta cierta correlación positiva con el del ítem sobre el grado de estrés ante el examen práctico de esta asignatura ($r_{xy} = 0,6639$).

4.4. Rendimiento percibido de los estudiantes (ítems 24-28)

El nivel de satisfacción de los estudiantes con su propio rendimiento se situó en un 3,22. Además de presentar la correlación lineal ya descrita con la idea de que aprender a utilizar bien una herramienta de TAO concreta facilitará el aprendizaje de cualquier otra, este ítem correlaciona positivamente ($r_{xy} = 0,9645$) con el 25 (de media 3,26) relativo a la facilidad para seguir las indicaciones del profesor/a cuando explica cómo utilizar una aplicación (ver Figura 10). Esta tendencia tampoco ha arrojado nuevos datos en tanto en cuanto pudiera estar relacionada con otras variables sociolingüísticas. Es decir, tanto la creencia sobre la utilidad de los contenidos de la asignatura para el futuro como la facilidad de seguir la clase podrían influir en el rendimiento percibido de los sujetos, aunque se necesitaría más investigación para poder establecer una relación causal. El patrón de respuestas al ítem 25 se correlaciona positivamente con el nivel de entendimiento del funcionamiento de las herramientas con las que se trabaja en clase, tanto a nivel teórico, ítem 26 ($r_{xy} = 0,9614$), como a nivel práctico, ítem 33 ($r_{xy} = 0,9620$), así como como la utilidad práctica, ítem 35 ($r_{xy} = 0,9766$).

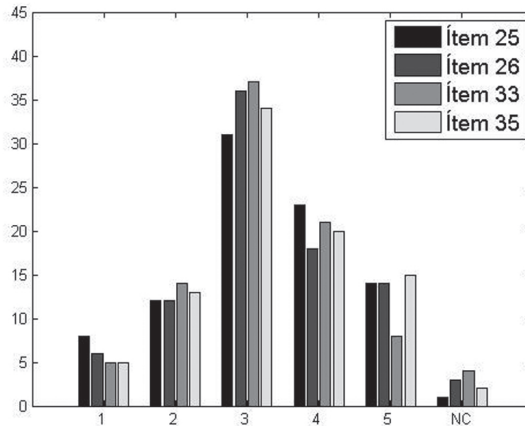
Figura 10. Histograma de frecuencias conjunto de los ítems 24 y 25



El nivel de comprensión de los fundamentos teóricos de la materia (ítem 26) se ha situado en un 3,25, con una moda de 3. Como se puede ver en la Figura 11, se correlaciona positivamente con el ítem 35 relativo al nivel de manejo práctico de las herramientas con las que se trabaja en clase ($r_{xy} = 0,9650$) así como con el ítem 35 relativo a su utilidad práctica ($r_{xy} = 0,9913$). Como se observa en la Figura 9, con el

aumento de edad tiende a producirse en los estudiantes una mayor sensación de entendimiento de los conceptos teóricos.

Figura 11. Histograma de frecuencias conjunto de los ítems 25, 26, 33 y 35



La puntuación media otorgada al ítem “He conseguido cierto grado de dominio de la tecnología para traductores, lo que hace que me sienta más cómodo cuando traduzco textos científicos, técnicos y jurídicos utilizando herramientas de TAO que cuando no las uso” (ítem 27), ha sido de 2,75, con una moda de 3. Las respuestas a esta pregunta se ven refrendadas por la correlación que existe con el ítem 18 sobre el sentimiento de comodidad ante las nuevas tecnologías ($r_{xy} = 0,9630$). El hecho de que los alumnos se sientan más cómodos con las herramientas informáticas podría tener una justificación directa en el grado de confianza que depositan sobre la fiabilidad de estas aplicaciones. Muestra de ello es la correlación de este ítem con el número 10 ($r_{xy} = 0,9674$).

Por último, se ha detectado que los estudiantes creen que su rendimiento a la hora de utilizar una herramienta de TAO disminuye cuando se encuentran bajo la mirada directa del profesor o son conscientes de que están evaluando su trabajo; en otras palabras, un 64,36% superó el punto medio de esta escala concreta.

4.5. Cuestiones didácticas teórico-prácticas (ítems 29-35)

Aunque la puntuación más frecuente en el ítem 29 fue un 3 y la media un 2,94, un 32,19% de los estudiantes entiende que la teoría no es importante a la hora de dominar el uso de las herramientas de TAO. En cuanto al ítem 30 referente a la idea de que la coordinación entre las diferentes asignaturas de Informática y de Traducción que contemplan en sus guías docentes el uso de herramientas de TAO, es fundamental para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, se ha observado cierta tendencia a su favor y ha sido el segundo ítem de promedio más elevado del estudio (3,57).

En la Tabla 1 se resumen los resultados obtenidos en el resto de ítems de este apartado, todos ellos con cifras medias en torno a 3, el valor promedio de la escala utilizada, que, al mismo tiempo es la moda en todos los casos, y una desviación típica ligeramente superior o igual a 1.

Tabla 1. Frecuencias conjunto de los ítems 31 a 35

Nº	Ítem	Promedio	Desviación	Moda
31	En el campus virtual y en los entornos colaborativos de aprendizaje que utilizamos en clase, reservar un espacio para los estudiantes al que no pueda acceder el profesor es importante.	2,88	1,2	3
32	Evaluar una herramienta de TAO y poder enviar sugerencias de mejoras al propio fabricante me motiva a la hora de profundizar en su uso.	2,65	1,1	3
33	Los conceptos teóricos vistos permiten entender la utilidad y funciones de las herramientas que se ven en las prácticas.	3,15	1,0	3
34	Me gustaría que en la titulación hubiera más horas dedicadas a la enseñanza de nuevas tecnologías aplicadas a la traducción.	3,17	1,3	3
35	Veo claramente el uso práctico de las herramientas con las que trabajamos en clase.	3,31	1,1	3

Resulta relevante analizar con mayor detenimiento la correlación lineal positiva detectada entre el ítem 34 y el 22 ($r_{xy} = 0,9852$). El primero establece el deseo de que se incluyan más horas de enseñanza de las herramientas de TAO durante la titulación (expresado por el 68,96% de los sujetos) mientras que el 22, expresa la voluntad de dedicar más tiempo al aprendizaje de estos contenidos. También se ha observado que a mayor edad los encuestados muestran un mayor deseo de recibir más horas lectivas sobre esta materia (ver Figura 9). Por último, en el ítem 35 parece haber una correspondencia directa entre ver la utilidad práctica de las herramientas y el grado de conocimientos previos del alumno.

4.6. Comentarios de los estudiantes

De los 89 participantes en el estudio, un total de 22 emitieron opiniones en forma de respuestas abiertas a la última pregunta, diseñada para tal fin. A continuación recogemos los puntos positivos y negativos señalados en dichos comentarios, junto con algunas sugerencias propuestas también en ellos. Si bien han sido escritas por estudiantes con perfiles diferentes, creemos interesante su consideración como botón de muestra de sus inquietudes, que invitan a la reflexión del docente.

Entre los aspectos positivos destacados se encuentran los siguientes:

- Se trata de herramientas muy útiles cuando se lleva un tiempo realizando traducciones sobre un mismo tema o que contienen términos o segmentos repetitivos.
- De cara al futuro profesional, pueden contribuir a ahorrar tiempo.

- Se valora positivamente la experiencia de haber podido utilizar estas herramientas por primera vez.

Según la experiencia de los estudiantes, los aspectos negativos subrayan los siguientes hechos:

- Los textos traducidos suelen quedar más literales, porque al fragmentarlos en segmentos invitan a una traducción línea por línea.
- A menudo es necesario dedicar más tiempo a la revisión, ya que el uso de la herramienta dificulta en ocasiones poder tratar el texto en su conjunto.
- La falta de costumbre de uso de este tipo de programas hace que los estudiantes no estén muy convencidos de su utilidad.
- A veces la disponibilidad de los programas sujetos a licencia en la universidad no es tan amplia como sería deseable o es necesario trabajar con versiones de prueba.
- Dado el limitado número de horas de la asignatura, se ven demasiadas herramientas en poco tiempo.

Las propuestas recogen:

- Dedicar más tiempo a lo largo de la carrera a la enseñanza de estas herramientas.
- No limitar a un semestre la impartición de la asignatura, ya que impide profundizar en muchos contenidos.
- Aprender más bien la teoría a partir de la práctica, y no al revés.
- Se podrían unir las prácticas de esta asignatura con las de cualquier otra de traducción de la carrera, para relacionar mejor ambas, y entender los beneficios reales de aprender a usar estas herramientas.
- Incluir estos contenidos en alguna otra asignatura optativa.
- Incrementar el número de prácticas llevadas a cabo en clase sobre cada herramienta.
- Guiar en mayor medida el trabajo autónomo del alumno, en el marco de clases muy dinámicas.
- Ralentizar aún más el ritmo de realización de las actividades de clase (expresado por un estudiante con un nivel muy bajo de conocimientos previos).
- Ceder los derechos de uso de los programas a los alumnos en sus propios ordenadores durante su tiempo de estudios en la universidad.
- Incluir un módulo de profundización en la creación de páginas web de cara al futuro profesional.
- Impartir esta asignatura en cursos inferiores para poder aplicarla desde el aprendizaje de la traducción general y adquirir más práctica a lo largo de los estudios.
- Con el fin de valorar mejor su utilidad y rentabilidad, se debería exigir su uso en las demás asignaturas de traducción, en el marco de proyectos reales, que les den una idea aproximada de cómo serán los que tendrán que realizar en su vida profesional.

5. Conclusiones

El análisis de los componentes actitudinales de los estudiantes de traducción hacia las herramientas de TAO tenía un triple objetivo: a) detectar los aspectos en los que es necesario incidir para que la didáctica de estas herramientas sea más eficaz; b) anticipar las dificultades de aprendizaje de los contenidos y las destrezas de las asignaturas directamente relacionadas con la informática aplicada a la traducción y, por último, c) identificar estrategias que favorezcan un cambio de actitudes. A pesar de las limitaciones que suelen afectar a todo trabajo preliminar de estas características (como pueden ser las de índole geográfica y la inherente al tamaño de la muestra analizada, relativamente reducido), esta aportación contribuye a esclarecer, con datos actualizados, las características distintivas de las actitudes de los estudiantes de traducción hacia las herramientas de TAO. A continuación se exponen las principales conclusiones a las que hemos llegado en cada uno de estos ámbitos.

En primer lugar, entre las áreas de intervención detectadas que invitan a la actuación por parte del profesor, las que más llaman la atención son las relacionadas con el componente cognitivo de las actitudes. Por ejemplo, aunque parece existir cierto consenso, relativamente amplio, sobre el hecho de que el número de horas dedicadas al aprendizaje del uso de una herramienta de TAO se verá reflejado en los resultados, otras creencias, como que dichas aplicaciones contribuyen a mejorar la calidad de las traducciones y ahorran tiempo y esfuerzo al traductor de textos especializados, o que para llegar a dominar el uso de la tecnología para traductores no es necesario poseer unas cualidades determinadas, no están aún lo suficientemente arraigadas en los estudiantes.

Del estudio parecen desprenderse otras tres conclusiones:

- Para que los alumnos mejoren su rendimiento, deben comprender que el aprendizaje de un conjunto reducido de herramientas informáticas en clase les facilitará familiarizarse con cualquier otro programa del mismo tipo en el futuro.
- Para sentirse cómodos en su aprendizaje, deben comprobar por sí mismos que el grado de fiabilidad de las herramientas es relativamente elevado y que no implican una pérdida de tiempo.
- Para que se sientan incentivados a dedicarle más horas a su aprendizaje, deben comprender bien los conceptos teóricos y el beneficio que representa el uso de aplicaciones de TAO para su trabajo.

En este contexto, resulta conveniente promover las actitudes que favorezcan el aprovechamiento de este tipo de asignaturas por parte de los estudiantes, y alentar un cambio cognitivo que, a su vez, podría provocar un cambio actitudinal. En particular, sería necesario seleccionar las creencias desajustadas más relacionadas con la comprensión de la razón de ser de la asignatura y la motivación de los estudiantes y diseñar módulos de intervención específica, en la línea de los sugeridos más adelante.

Pero más allá de los aspectos negativos, los positivos también pueden ser objeto de atención. Como hemos visto, tanto la creencia sobre la utilidad de los contenidos

de la asignatura para el futuro, como la facilidad a la hora de seguir la clase, podrían influir en el rendimiento percibido de los sujetos, aunque se necesitaría más investigación para poder establecer una relación causal. Así, toda estrategia didáctica que incida en el reforzamiento de ambos puntos estaría indicada.

En segundo lugar, la principal dificultad a la que nos enfrentamos a la hora de transmitir los conocimientos sobre esta materia, se relaciona con la que es quizá una de las conclusiones más claras del análisis de los datos recopilados, la constatación de que, fuera de las horas lectivas, los estudiantes suelen practicar poco con las herramientas informáticas mostradas en clase, ya que el 75% de los alumnos encuestados declaró que dedicaba poco o muy poco tiempo a esta labor

Respecto al segundo objetivo, los elementos que hemos detectado que pueden interferir en el aprendizaje de los alumnos son los siguientes:

- el nivel de inseguridad hallado entre los sujetos a la hora de utilizar estas herramientas sigue siendo elevado;
- el rendimiento de un porcentaje de estudiantes relativamente amplio disminuye cuando se encuentran bajo la mirada directa del profesor o son conscientes de que están evaluando su trabajo,
- el trabajo en grupo no cuenta con el beneplácito de la mayoría de los estudiantes, aunque sí es preferido por los que presentan mayores carencias de conocimientos previos, como una buena manera de compensar tal escasez a la hora de abordar las asignaturas de informática aplicada;
- las mujeres, en mayor medida, son quienes prefieren trabajar en grupo y presentan un grado de inseguridad más elevado, mientras que los hombres se sienten, en conjunto, más cómodos al utilizar herramientas de traducción asistida.

En cuanto al tercer objetivo planteado en el estudio, a continuación proponemos, a título ilustrativo, vías para favorecer el cambio actitudinal. La creación de escenarios didácticos capaces de favorecer, mediante la experimentación directa del estudiante, la modificación de ciertas creencias poco adecuadas para el aprendizaje de estos contenidos especializados parece ser una de las opciones de elección. Se podría favorecer, de este modo, el cambio actitudinal mediante aprendizaje cognitivo, y provocar así la alteración de los esquemas cognitivos existentes de los estudiantes en respuesta a la información nueva, en la búsqueda continua del equilibrio mental entre éstos y la información del medio.

A la luz de los resultados del estudio, presentar de forma clara la utilidad de estas herramientas desde el principio para que los alumnos puedan comprobar sus beneficios, debe convertirse en un objetivo prioritario. Para ello, una posibilidad sería comenzar con ejemplos sencillos que ilustren el ahorro de tiempo que implica su uso. Otras vías posibles pasan por la observación o imitación de un modelo, por ejemplo, un traductor profesional reconocido, que no sea el profesor, capaz de transmitir su experiencia y explicar el desarrollo de algún encargo concreto en el que las aplicaciones de TAO resultaran rentables; o la coordinación con alguna otra asignatura de traducción

para que los alumnos puedan realizar alguna actividad práctica de mayor volumen que les permita ver por sí mismos su utilidad, sobre todo si recordamos que esta ha sido la propuesta didáctica más refrendada por los sujetos.

Para conseguir que los estudiantes dediquen más tiempo a practicar fuera de las horas lectivas, se podrían plantear ejercicios prácticos autoevaluables pensados para el trabajo autónomo del alumno en una plataforma virtual de aprendizaje, entre sesiones de clase. Estos ejercicios no deben ser muy complejos para que faciliten su corrección inmediata y eviten la desmotivación del alumno; es decir, se trata de intentar modificar este componente conductual de la actitud mediante reforzamiento. También sería interesante incorporar actividades optativas, de carácter grupal, con rutinas básicas repetitivas que permitieran a aquellos alumnos con un menor nivel inicial adquirir la confianza suficiente para desarrollar el resto de las tareas más complejas. Esta disparidad de conocimientos iniciales hace que haya alumnos reticentes al trabajo en grupo, por lo cual se podría plantear que fueran los propios estudiantes, en función de sus necesidades, quienes optaran por una de las dos formas de trabajo. En cualquier caso, la disparidad de los conocimientos previos, típica de los estudiantes que cursan esta materia, invita a profundizar en el futuro, por un lado, en la homogeneización de tales conocimientos informáticos y, por el otro, en la adaptación de la metodología didáctica recogida en la guía docente.

Otra vía de investigación en la que tenemos intención de trabajar de cara al futuro pretende comprobar la influencia de las actitudes de los estudiantes sobre factores como su rendimiento en las asignaturas relacionadas con la informática aplicada a la traducción, o el grado de utilización de estas tecnologías en su futura vida profesional. Un estudio longitudinal que les siguiera durante este último periodo permitiría asimismo trazar la evolución de dichas actitudes y analizar si está vinculada a acontecimientos concretos. Por último, examinar los efectos de diferentes metodologías didácticas sobre el desarrollo y cambio de las actitudes sería sin duda muy útil para los docentes de esta materia.

Bibliografía

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004). *Libro blanco. Título de Grado en Traducción e Interpretación* [en línea]. <http://www.aneca.es/var/media/150288/libroblanco_traduc_def.pdf> [Consulta: 11 mayo 2012].
- Alcina Caudet, Amparo (2002). Estrategias y recursos de la informática aplicada a la traducción [en línea]. *Papers de Tradumàtica*. Actes del Primer Simposi sobre l'Ensenyament a distància i semipresencial de la Tradumàtica. <http://www.fti.uab.cat/tradumatica/papers/Papers_1.htm>.
- Allport, Gordon William (1969). *Attitudes*. Worcester: Chark University Press.
- Arrés López, Eugenia y Elisa Calvo Encinas (2009). ¿Por qué se estudia traducción e interpretación en España? Expectativas y retos de los futuros estudiantes de traducción e interpretación. *Entreculturas*, 1, 613-625.

- Austermühl, Frank (2001). *Electronic Tools for Translators*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Beltrán Llera, Jesús (1984). *Psicología Educativa*. Madrid: Universidad de Educación a Distancia.
- Biau Gil, José Ramón (2006). Teaching electronic tools for translators online. En *Translation Technology and its Teaching*. Anthony Pym, Alexander Perekestrenko y Bram Starink (eds.). Tarragona: Servei de Publicacions de la Universitat Rovira y Virgili.
- Bolaños Medina, Alicia (2002). *Diseño y aplicación de un modelo didáctico innovador para la traducción de géneros digitales*. Tesis doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Bowker, Lynne. (2002). *Computer-Aided Translation Technology. A Practical Introduction*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Corpas Pastor, Gloria y M. José Varela Salinas (eds.) (2003). *Entornos informáticos de la traducción profesional: las memorias de traducción*. Granada: Atrio.
- Díaz Fouces, Óscar y Marta García González (2008). *Traducir (con) software libre*. Granada: Comares.
- Dunne, Keiran J. (ed.) (2006). *Perspectives on Localization*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Farkas, Daniel y Narayan Murthy (2005). Attitudes Toward Computers, the Introductory Course and Recruiting New Majors: Preliminary Results. En *17th Workshop of the Psychology of Programming Interest Group*. Pablo Romero, John Good, Edgar Acosta Chaparro y Sallyann Bryant (eds). Sussex: Sussex University.
- Festinger, Leonn (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
- Gagné, Robert (1974). *Essentials of learning for instruction*. Hinsdale: The Dryden Press.
- Jiménez Serrano, Óscar (2002). Las nuevas tareas y herramientas del traductor: aplicación en el aula de traducción técnica. En *La traducción científico-técnica y la terminología en la sociedad de la información*. Amparo Alcina Caudet y Silvia Gamero Pérez (eds.). Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Marcano, Massiel, Marcano, Noraida y Dori Araujo (2007). Actitud de los estudiantes en los institutos universitarios frente a las tecnologías de la información y la comunicación. *Revista electrónica de estudios telemáticos*, 6(1).
- Nunnally, Jum (1978). *Psychometric Theory*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Oliver, Antoni, Moré, Joaquim y Salvador Climent (2008). *Traducción y Tecnologías*. Barcelona: Editorial UOC.
- Ramírez Polo, Laura y Hang Ferrer Mora (2010). Aplicación de las TIC en Traducción e Interpretación en la Universidad de Valencia: experiencias y reflexiones. *Redit, Revista Electrónica de Didáctica de la Traducción y la Interpretación*, 4, 23-41.
- Reineke, Detlef (Coord.) (2005). *Traducción y Localización. Mercado, Gestión y Tecnologías*. Las Palmas: Anroart Ediciones.
- Salazar, José Miguel; Montero, Maritza; Muñoz, Carlos; Sánchez, Euclides; Santoro, Eduardo y Julio Villegas (1992). *Psicología Social*. México. Editorial Trillas.
- Sampascual Maicas, Gonzalo (2004). *Psicología de la Educación*. Tomo II. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Sánchez Fernández, Sebastián y María del Carmen Mesa Franco (1998). *Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales*. Granada: Editorial Unviersidad de Granada.
- Sarabia, Bernabé (1992). El Aprendizaje y la enseñanza de las Actitudes. En *Los Contenidos en la Reforma. Enseñanza y Aprendizaje de Conceptos, Procedimientos y Actitudes*. César Coll, Juan Ignacio Pozo, Bernabé Sarabia y Enrics Valls. Madrid: Santillana.
- Somers, Harold (ed.) (2003). *Computers and Translation. A Handbook for Translators*. Amsterdam: John Benjamins.
- Torres del Rey, J. (2003). *Nuevas tecnologías y enseñanza de la traducción: Límites y posibilidades de los modelos de aplicación tecnológica para la formación de traductores*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca.
- Valero Garcés, Carmen e Isabel de la Cruz Cabanillas (eds.) (2001). *Traducción y Nuevas Tecnologías. Herramientas Auxiliares del Traductor*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Zetzsche, Jost. (2010). *The Translator's Tool Box. A Computer Primer for Translators*. Winchester Bay: International Writers' Group.

Recursos electrónicos consultados

- Reuther, Ursula (ed.) (1999). *Letrac survey findings in the industrial context*. [En línea] <<http://iai.iai-sb.de/docs/D22.pdf>> [Consulta : 27 julio 2012].
- ULPGC (Universidad de las Palmas de Gran Canaria) (2012): Página web de la Facultad de Traducción e Interpretación de la ULPGC [en línea]. <http://www.fti.ulpgc.es/> [Consulta: 15 mayo 2012].

Apéndice

1. Sexo:
2. Edad:
3. Porcentaje de asignaturas de la carrera aprobadas: (0 - 100)
4. Formación informática adquirida antes de entrar en la Facultad de Traducción e Interpretación:
5. Conocimientos informáticos previos a empezar a cursar la titulación.
6. Para llegar a dominar el uso de la tecnología para traductores e intérpretes es necesario poseer unas cualidades determinadas.
7. Las herramientas de Traducción Asistida por Ordenador (TAO) contribuyen a mejorar la calidad de las traducciones y ahorran tiempo y esfuerzo al traductor de textos científicos, técnicos y jurídicos.
8. El número de horas que dedique al aprendizaje del uso de una herramienta de TAO se verá reflejado en los resultados.

9. Cuando utilizo una herramienta de TAO hay muchas más posibilidades de perder el trabajo realizado si selecciono la opción equivocada que cuando no la utilizo.
10. Confío en la fiabilidad de las herramientas de TAO.
11. Aprender a utilizar bien una herramienta de TAO concreta me facilitará el aprendizaje de cualquier otra.
12. Cuando utilizo herramientas de TAO, tardo más en realizar la traducción.
13. Si no conozco a la perfección el siguiente paso que tengo que dar en una aplicación de TAO, me siento inseguro/a.
14. A la hora de realizar un encargo de traducción, cuando tengo que usar una herramienta de TAO me siento más inseguro/a que cuando no la utilizo.
15. Mi grado de inseguridad puede, en ocasiones, llegar a bloquearme cuando uso herramientas de TAO.
16. El examen práctico de la asignatura de Informática me produce más estrés que cualquier otro examen de la carrera.
17. Aunque no conozca de memoria exactamente qué pasos debo seguir para utilizar cierta función de una herramienta de TAO, sé que seré capaz de realizar mi meta.
18. Me siento cómodo/a cuando uso las nuevas tecnologías en las traducciones.
19. Cuando realizo una traducción, siempre que puedo, evito utilizar herramientas de TAO.
20. Cuando puedo elegir, para la traducción de un texto especializado, prefiero utilizar herramientas de TAO.
21. Fuera de las clases, suelo dedicarle bastante tiempo al aprendizaje del funcionamiento de las herramientas de TAO.
22. Me gustaría dedicarle más tiempo al aprendizaje del funcionamiento de las herramientas de TAO.
23. Necesito realizar las prácticas en grupo debido a mi inseguridad con los ordenadores.
24. Estoy satisfecho con mi rendimiento en esta asignatura.
25. Me resulta fácil seguir las indicaciones del profesor/a cuando nos explica cómo utilizar una herramienta.
26. Entiendo los fundamentos teóricos básicos de la materia.
27. He conseguido cierto grado de dominio de la tecnología para traductores, lo que hace que me sienta más cómodo cuando traduzco textos científicos, técnicos y jurídicos utilizando herramientas de TAO que cuando no las uso.
28. Mi rendimiento a la hora de utilizar una herramienta de TAO disminuye cuando estoy bajo la mirada directa del profesor/a o soy consciente de que están evaluando mi trabajo.
29. La teoría es fundamental para poder dominar el uso de las herramientas de TAO.

30. La coordinación entre las diferentes asignaturas de Informática y de Traducción que contemplan en sus proyectos docentes el aprendizaje y/o el uso de herramientas de TAO es fundamental para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.
31. En el campus virtual y en los entornos colaborativos de aprendizaje que utilizamos en clase, reservar un espacio para los estudiantes al que no pueda acceder el profesor es importante.
32. Evaluar una herramienta de TAO y poder enviar sugerencias de mejoras al propio fabricante me motiva a la hora de profundizar en su uso.
33. Los conceptos teóricos vistos permiten entender la utilidad y funciones de las herramientas que se ven en las prácticas.
34. Me gustaría que en la titulación hubiera más horas dedicadas a la enseñanza de nuevas tecnologías aplicadas a la traducción.
35. Veo claramente el uso práctico de las herramientas con las que trabajamos en clase.
36. A continuación, puedes mencionar cualquier otro aspecto relacionado que te parezca oportuno:

¹LETRAC (Language Engineering for Translators Curricula) fue un proyecto financiado por la Comisión Europea entre enero de 1998 y marzo de 1999. En él participaron, entre otros, los departamentos de traducción de seis universidades europeas, los servicios de traducción de la UE y la CIUTI (Conférence Internationale Permanente d'Instituts Universitaires de Traducteurs et Interprètes). Entre sus objetivos figuraban la definición de una serie de elementos de ingeniería lingüística que se deben integrar en los programas de formación de traductores, la concienciación de las partes implicadas sobre la creciente importancia que adquieren las nuevas tecnologías en el sector de la traducción y la armonización de los currículos de enseñanza de la traducción.

²Parece existir cierto consenso sobre el hecho de que un valor alfa de Cronbach superior al 0,7 indica que la fiabilidad de la escala es aceptable en estudios de carácter exploratorio (Nunnally, 1978).

³El coeficiente de correlación de Pearson mide la relación lineal entre dos variables, independientemente de cuál sea su escala de medida. Sus valores oscilan entre -1 y 1. Cuanto más próximo a 1 o -1 esté el coeficiente, mayor dependencia entre las variables; en el primer caso, dicha relación será positiva o directa; en el segundo, tendrá carácter negativo o inverso. Valores próximos a 0 indican que las variables son independientes.