

Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Escuela de Posgrado

Programa Académico de Maestría en Educación

PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE DIDÁCTICA UNIVERSITARIA
DE LA COMPETENCIA INSTRUMENTAL EN TRADUCCIÓN EN
UNA UNIVERSIDAD PRIVADA - LIMA

Tesis presentada por:

BETTY MARTHA MEJÍA ROMERO DE CÁCERES

Cód. ORCID: 0000-0003-3389-3047

Para obtener el Grado Académico de:

MAESTRA EN EDUCACIÓN

con mención en Docencia Universitaria

Línea de Investigación: Educación Superior Universitaria

Asesora

Lucrecia Elizabeth Chumpitaz Campos

Cód. ORCID: 0000-0003-2454-8495

Lima – Perú

2025

Los miembros del jurado han aprobado el estilo y el contenido de la tesis sustentada por:

BETTY MARTHA MEJÍA ROMERO DE CÁCERES

Lucrecia Elizabeth Chumpitaz Campos

Asesora: Nombre(s) y Apellidos

Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón

Presidente de Jurado: Nombre(s) y Apellidos

Dalila Salvador Pérez


Miembro de Jurado 1: Nombre(s) y Apellidos

Roxana Gissella Otoyá Torrejón

Miembro de Jurado 2: Nombre(s) y Apellidos

Dra. Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón
Directora de la Escuela de Posgrado

Declaratoria de Originalidad del Asesor

Escuela de Posgrado:	Escuela de Posgrado	
Programa Académico:	Maestría en Educación	
Dependencia al que pertenece el docente asesor:	Departamento de Educación	
Docente asesor que verifica la originalidad:	Lucrecia Elizabeth Chumpitaz Campos	
ORCID:	0000-0003-2454-8495	
Título del documento:	Percepción docente sobre didáctica universitaria de la competencia instrumental en traducción en una universidad privada – lima	
Autora del documento:	BETTY MARTHA MEJÍA ROMERO DE CÁCERES	
Mecanismo utilizado para detección de originalidad:	Software Turnitin	
Nº de trabajo en Turnitin: (13 dígitos)	3117:514602517	
Porcentaje de <u>similitud</u> detectado:	3%	
Fuentes originales de las similitudes detectadas:	Fuentes de internet = 2% Publicaciones = 0% Trabajos del estudiante = 2%	
 <p>3% Similitud general El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca... Filtrado desde el informe <ul style="list-style-type: none"> • Bibliografía • Texto citado • Coincidencias menores (menos de 15 palabras) <hr/> Fuentes principales 2% Fuentes de Internet 0% Publicaciones 2% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)</p>		
El docente asesor declara ha revisado el informe de similitud y expresa que el porcentaje señalado cumple con las “Normas Internas de Investigación e Innovación” establecidas por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.		
Fecha de aplicación en Turnitin: (dd-mm-aaaa)	18 oct 2025, 1:47 GMT-5	

RESUMEN

Este estudio investiga la percepción docente sobre la didáctica de la competencia instrumental en traducción en una universidad privada de Lima durante la pandemia COVID-19, en el período 2020-2021. Se enfoca en el desarrollo de la didáctica de la competencia instrumental que comprende el procedimiento didáctico y los componentes clave de la competencia instrumental: conocimientos, habilidades, actitudes y la tipología de instrumentos como son los recursos tecnológicos y las herramientas de productividad. La metodología de esta investigación es de enfoque cualitativo, de nivel descriptivo y de tipo fenomenográfico. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a seis docentes de traducción. La guía de la entrevista fue validada por cinco expertos del campo de traducción e interpretación.

Los resultados revelan que los docentes consideran que el desarrollo de la didáctica de la competencia instrumental en traducción durante la pandemia fue exitoso. Destacan el uso creciente y eficiente de la tecnología para dinamizar y evaluar el aprendizaje. Además, destacan la importancia de la capacitación continua y la adaptabilidad en los métodos de enseñanza para enfrentar los retos de la enseñanza virtual. Finalmente, el estudio aporta valiosa información sobre cómo los docentes abordaron la enseñanza en un contexto de crisis sanitaria, planteando la necesidad de repensar los modelos didácticos tradicionales. La transición hacia una enseñanza híbrida o virtual se muestra como una tendencia creciente, demandando una preparación más flexible y exhaustiva para el futuro.

Palabras clave: Percepción docente, didáctica universitaria, competencia instrumental, traducción, pandemia

ABSTRACT

This study investigates teachers' perceptions of the didactics of instrumental competence in translation at a private university in Lima during the COVID-19 pandemic from 2020 to 2021. It focuses on the didactics development of instrumental competence that comprises knowledge, skills, attitudes and the types of instruments such as technological resources and productivity tools. The methodology of this research is qualitative, descriptive and phenomenographic in nature. Semi-structured interviews were carried out with six translation teachers. The interview guide used was validated by five experts in the field of translation and interpretation. The results reveal that teachers believe that the didactics of instrumental competence in a translation faculty was successful during the pandemic. They highlight the increasing and more effective use of technology to enhance and assess learning. Additionally, they point out the importance of continuous training and adaptability in teaching methods to address the challenges of online education. Finally, the study provides valuable information about how teachers approached teaching in a health crisis context, suggesting the need to review traditional didactic models. The change towards hybrid or virtual teaching appears to be an increasing trend, requiring more flexible and comprehensive preparation for the future.

Keywords: Teacher perception, university didactics, instrumental competence, translation, pandemic.

RECONOCIMIENTOS

A Dios por ser fuente de vida e inspiración para realizar este trabajo.

A mi esposo Walter Cáceres por su apoyo incondicional y motivación.

A mi hija Brenda por su comprensión y fortaleza.

A la memoria de mis padres Carlos y Antolina, por los valores que me inculcaron.

Mi especial agradecimiento a mi asesora Dra. Lucrecia Elizabeth Chumpitaz Campos por el valioso apoyo brindado con esmerada dedicación y profesionalismo durante el desarrollo de mi tesis. Quiero resaltar su calidad humana y su capacidad de motivación que me alentaron a avanzar con la certeza de que lograría llegar exitosamente a la meta.



DEDICATORIA

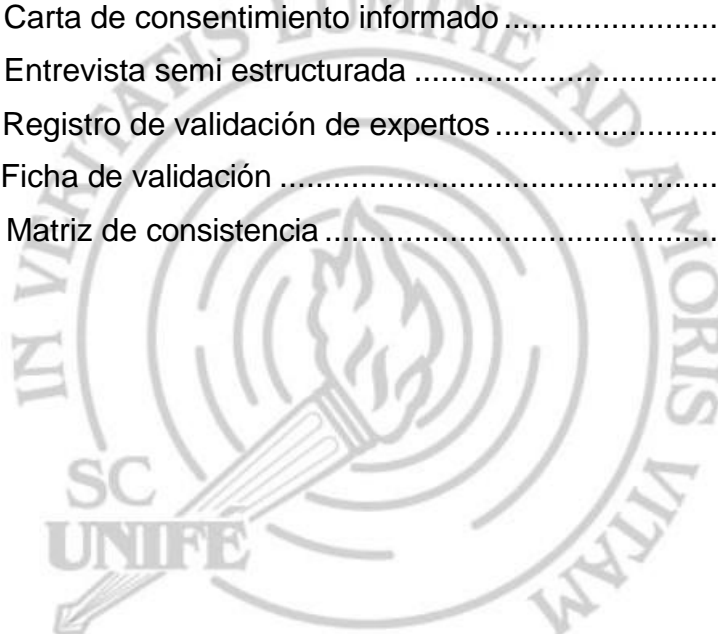
A la Dra. Lucrecia Chumpitaz por su profesionalismo, comprensión, apoyo incondicional y abnegada dedicación en el desarrollo de mi tesis.



ÍNDICE

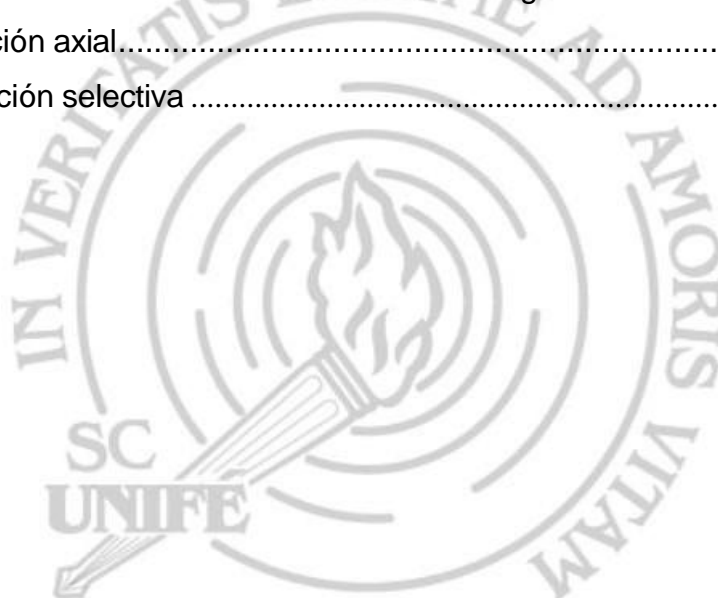
	Página
CARÁTULA	1
PÁGINA DE FIRMAS	2
DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD DEL ASESOR	3
RECONOCIMIENTOS	5
DEDICATORIA	6
ÍNDICE	7
LISTA DE TABLAS	9
LISTA DE FIGURAS	10
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	14
1.1 Planteamiento del problema	14
1.2 Justificación de la investigación	17
1.2.1 Delimitación de la investigación	19
1.2.2 Limitaciones de la investigación	20
1.3 Objetivos de la investigación	21
1.3.1 Objetivo general	21
1.3.2 Objetivos específicos	21
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	23
2.1 Antecedentes de la investigación	23
2.1.1 Antecedentes Nacionales	23
2.1.2 Antecedentes Internacionales	25
2.2 Bases teóricas	29
2.2.1 Didáctica de la Traducción en la Docencia Universitaria	29
2.2.2 Competencia Instrumental en la carrera de Traducción	47
2.2.3 Didáctica de la Competencia Instrumental en la Carrera de Traducción durante la pandemia	61
2.3 Definición de términos	71
CAPÍTULO III: MÉTODO	74
3.1 Marco metodológico	74
3.2 Participantes	78
3.2.1 Criterios de Inclusión	80
3.2.2 Criterios de exclusión	80

	Página
3.3 Categoría de análisis	82
3.4 Técnicas e instrumentos para la recogida de información	82
3.5 Técnicas de procesamiento y tratamiento de la información	87
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	100
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	127
5.1 Conclusiones.....	127
REFERENCIAS.....	127
APÉNDICES.....	141
APÉNDICE A: Declaración Jurada de documentos de tesis	142
APÉNDICE B: Carta solicitando juicio de expertos	144
APÉNDICE C: Carta de consentimiento informado	145
APÉNDICE D: Entrevista semi estructurada	147
APÉNDICE E. Registro de validación de expertos	148
APÉNDICE F: Ficha de validación	149
APÉNDICE G: Matriz de consistencia	150



LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1. Metodologías tradicionales para la enseñanza de la traducción.....	42
2. Nuevas metodologías para la enseñanza de la traducción.....	43
3. Resumen del análisis fenomenográfico en la investigación.....	77
4. Participantes.....	80
5. Criterios de inclusión y exclusión.....	81
6. Ficha técnica utilizada en la entrevista semiestructurada	82
7. Perfil de cada juez experto	85
8. Consolidado de codificación abierta de la categoría central	91
9. Codificación axial.....	95
10. Codificación selectiva	96



LISTA DE FIGURAS

Figura	Página
1. Enfoques transmisionistas y enfoques centrados en el aprendizaje.....	34
2. El Modelo de la Competencia Traductora de PACTE.....	55
3. Categorización de los instrumentos.....	60
4. Componentes de la experiencia	75
5. Tipos de codificaciones desarrollados	82
6. Categorías y sub categorías.....	90



INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación, cuyo objetivo principal es conocer la percepción docente sobre cómo se afrontó la didáctica de la competencia instrumental en una facultad de traducción cuando irrumpió la pandemia COVID-19, se enmarca en la línea de investigación en educación superior universitaria de la maestría en educación.

Como es de conocimiento general, el día 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) declaró la emergencia sanitaria causada por el virus SARS-CoV-2, lo que conllevó a muchos países, incluyendo Perú, a cerrar colegios y universidades para mitigar la propagación del virus. La modalidad virtual obligó a las instituciones educativas al uso de herramientas tecnológicas para dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje. Los docentes del curso de traducción e interpretación debieron adaptarse rápidamente y utilizar un modelo constructivista que permitiera a los estudiantes generar y desarrollar su propio conocimiento vinculado con la tecnología de la información y comunicación (TIC). En ese sentido, la didáctica de la competencia instrumental en traducción, componente de la competencia traductora, fue el motor principal para llevar a cabo el desarrollo de los conocimientos, las habilidades y actitudes, necesarios en la investigación de fuentes de documentación y en el uso de recursos y herramientas tecnológicas imprescindibles para ejecutar el proceso traductor. Es decir, no solo basta ser bilingüe y conocer aspectos teóricos propios de la carrera, sino manejar una serie de recursos y herramientas que conforman la competencia instrumental en traducción, motivo del presente estudio de investigación. El impacto que esta

nueva situación causó en el trabajo de los docentes de traducción fue la principal motivación de la presente investigación realizada en la Facultad de Traducción e Interpretación de una universidad privada de Lima. En base a esta experiencia, se ha efectuado un análisis sobre el avance tecnológico y se observa que este fluye vertiginosamente de década en década. Según Liriti (2018), La tecnología ha cobrado una importancia creciente en el campo de la traducción, incidiendo de manera significativa en su percepción dentro del ámbito académico. En las últimas décadas, su desarrollo ha transformado profundamente la profesión del traductor, provocando numerosos cambios en la actividad traductora. La información que se obtenga en base al objetivo mencionado anteriormente será muy importante en el desarrollo de este trabajo pudiendo ampliarse en futuras investigaciones.

Tras esta introducción, el trabajo se subdivide en cinco capítulos, alineados con los objetivos del presente estudio de investigación.

El primer capítulo aborda el problema de investigación centrado en la percepción docente sobre la didáctica de la competencia traductora instrumental, investiga la preparación de docentes y estudiantes para afrontar la crisis generada por la pandemia y mantener el progreso de las clases sin afectar el aprendizaje. Además, se discuten las delimitaciones y limitaciones del estudio, a partir de las cuales se derivan los objetivos que responden al problema de investigación.

El segundo capítulo desarrolla el marco teórico que respalda este trabajo de investigación. Aquí se exploran los antecedentes tanto a nivel nacional como internacional que fundamentan la investigación, así como las bases teóricas que sustentan el estudio. Estos fundamentos abarcan la competencia traductora, la

competencia instrumental en traducción, la enseñanza vinculada a esta competencia y las metodologías utilizadas.

El tercer capítulo presenta el diseño metodológico, el enfoque de investigación y la selección de la muestra utilizada en el estudio.

Además, se detallan las características de la muestra, se describe el instrumento empleado, se explica el proceso de recopilación de datos y se expone el procedimiento de análisis de la información recabada.

El cuarto capítulo aborda los resultados y su discusión correspondiente. Se realiza un análisis minucioso e interpretativo de los hallazgos obtenidos a partir de la recopilación de información en el campo mediante la entrevista semiestructurada como método principal. Además, se exploran los hallazgos del estudio de investigación relacionados con la categoría de la didáctica de la competencia instrumental en traducción, abordando las subcategorías correspondientes. Estos resultados se ajustan de manera consistente a los objetivos establecidos, particularmente en lo que respecta a la enseñanza de la competencia instrumental en traducción.

El quinto capítulo proporciona una exposición detallada de las conclusiones y recomendaciones derivadas del estudio de investigación. En este capítulo, se ofrece una explicación exhaustiva que resume y analiza los hallazgos clave, además de proporcionar recomendaciones fundamentadas en los resultados obtenidos.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Este capítulo describe el contexto del problema de investigación y desarrolla la justificación del estudio. Del mismo modo, explica la delimitación y limitaciones encontradas durante la realización del trabajo de investigación. Finalmente, especifica los objetivos que se propone alcanzar.

1.1 Planteamiento del problema

La pandemia del virus SARS-CoV-2 (COVID-19) generó una crisis global sin precedentes, afectando significativamente todos los sectores, incluyendo la educación. Según la UNESCO (2020), más de 1.200 millones de estudiantes en todo el mundo, incluidos más de 160 millones en América Latina y el Caribe, dejaron de asistir a clases presenciales. En el Perú, el Decreto Supremo 044-2020-PCM, emitido el 11 de marzo de 2020, declaró el estado de emergencia nacional, estableciendo el confinamiento social obligatorio y la suspensión de actividades educativas presenciales. De acuerdo con la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU, 2020), esta medida afectó a un millón 100 mil estudiantes universitarios de 46 universidades públicas y 48 privadas. Ante este escenario, las instituciones de educación superior se vieron obligadas a trasladar sus actividades académicas a entornos virtuales de manera repentina y sin una preparación adecuada, lo que generó desafíos significativos tanto para docentes como para estudiantes. La Organización de los Estados Iberoamericanos (2022) señala que América Latina y el Caribe tienen un ecosistema digital intermedio (49.9%), inferior al de Europa (71.1%) y América del Norte (80%), con un crecimiento anual menor (6.2%) en comparación con Asia (9.4%) y África (8.3%). En este contexto, la didáctica universitaria adquiere

un papel crucial en la organización del aprendizaje. La didáctica no solo implica la transmisión de conocimientos, sino también la adaptación de estrategias en función de los estilos de aprendizaje de los estudiantes y la integración de tecnologías de la información según lo expresado por Sucari et al. (2024). Autores como Zabalza y Enjo (2019) sostienen que la enseñanza universitaria debe ir más allá de la simple exposición de contenidos, promoviendo un aprendizaje significativo mediante enfoques centrados en el estudiante. Salazar-Mendez et al. (2023) destacan que la didáctica universitaria promueve el desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía y el aprendizaje basado en problemas, aspectos esenciales en la educación superior.

En el ámbito de la formación en traducción, la didáctica de la traducción cobra especial relevancia, ya que abarca enfoques metodológicos específicos para el desarrollo de competencias traductoras. Entre estas, la competencia instrumental es clave, pues permite la aplicación adecuada de herramientas tecnológicas para la gestión de la información, la resolución de problemas y la planificación del trabajo traductor (Montse et al., 2023). Durante la pandemia, la enseñanza de esta competencia se vio afectada por la necesidad de adaptar los métodos didácticos y los recursos digitales en un contexto de emergencia, lo que, según Hodges et al. (2020), se diferencia de una educación en línea planificada debido a su carácter abrupto y forzado.

Estudios como los de Almazova et al. (2020) evidencian que, si bien la enseñanza virtual ya había sido objeto de investigación, la experiencia de los docentes durante la pandemia difiere significativamente de lo que la literatura preexistente sugiere. Además, Marshall et al. (2020) advierten que la

capacitación docente en tecnologías suele centrarse en el uso de herramientas, pero no necesariamente en su integración pedagógica efectiva (Fernández Enguita, 2020). Durante la pandemia, las universidades emplearon dos métodos principales de enseñanza: el aprendizaje en línea sincrónico, que permitió que estudiantes y profesores se reunieran en un horario específico, y el asincrónico, que brindó a los estudiantes la flexibilidad de acceder al material en cualquier momento. En este contexto, el docente universitario desempeñó un papel clave en la motivación y el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en los estudiantes. En el Perú, el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2019) indica que la mayoría de los hogares cuenta con acceso a tecnologías de información, lo que facilitó la transición a la educación virtual. No obstante, Huanca et al. (2020) afirman que la educación peruana enfrentó considerables dificultades en este periodo. Portillo et al. (2020) señalan que los docentes peruanos debieron replantear los contenidos de sus cursos mientras aprendían simultáneamente a usar las plataformas virtuales. Asimismo, Huamán et al. (2022) evidencian la necesidad de modificar las prácticas didácticas en entornos educativos para mejorar el desempeño de los estudiantes en cada una de las competencias de traducción.

En el contexto del presente trabajo de investigación, la plataforma proporcionada por la institución educativa se convirtió en una herramienta clave para la implementación de las clases y la interacción entre docentes y estudiantes. La incorporación de esta plataforma permitió establecer objetivos didácticos claros, gestionar materiales y facilitar la interacción en tiempo real, lo que influyó directamente en el desarrollo de la competencia instrumental. En

este sentido, la motivación subyacente de esta investigación surge del interés por conocer la percepción de los docentes de la carrera de Traducción e Interpretación de una universidad limeña sobre la enseñanza de la competencia instrumental durante la época de crisis a raíz de la pandemia. Cabe señalar que este interés ha llevado a la formulación de la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es la percepción docente sobre la didáctica universitaria de la competencia instrumental en una facultad de Traducción en el contexto de la pandemia COVID-19?

1.2 Justificación de la investigación

La enseñanza de la traducción en el ámbito universitario requiere el desarrollo de diversas competencias, entre las cuales la competencia instrumental ocupa un lugar fundamental. Al respecto, Hurtado Albir et al. (2022), precisa que la adquisición de la competencia traductora debe abarcar habilidades tecnológicas, reconociendo así la importancia de la competencia instrumental en traducción en el desempeño del traductor, motivo central de la presente investigación. Del mismo modo, Cid-Leal et al. (2019), manifiestan que esta competencia está relacionada con el uso de herramientas como programas informáticos, traducción automática, diccionarios electrónicos y gestores de terminología, los cuales han transformado el proceso de traducción al automatizar tareas y facilitar búsquedas exhaustivas. Estos recursos están presentes en diferentes etapas del proceso de traducción. Es decir, desde el procesamiento del texto hasta la finalización del encargo que incluye la comunicación con el cliente.

Desde una perspectiva teórica, esta investigación aporta al campo de la didáctica de la traducción al explorar sobre la enseñanza de la competencia instrumental en un entorno virtual forzado. Aunque existen estudios previos sobre la integración de tecnologías en la formación de traductores como en Alcina (2019) y Fernández Enguita (2020), pocos han abordado la enseñanza de esta competencia desde la percepción docente en una situación de emergencia educativa. Además, se toma como referencia el modelo PACTE (2003) para comprender el desarrollo de la competencia traductora y su relación con la sub-competencia instrumental.

Desde el punto de vista **metodológico**, la investigación aporta un enfoque cualitativo basado en la entrevista semiestructurada, lo que permite obtener información detallada y flexible sobre la experiencia docente en la enseñanza de la competencia instrumental en traducción. Al utilizar este instrumento, se facilita la identificación de patrones y estrategias emergentes a partir de las narrativas de los docentes, permitiendo captar no solo los aspectos estructurados de la enseñanza, sino también las adaptaciones y desafíos enfrentados durante la pandemia. Para ello, se utilizó el diseño, fenomenográfico que posibilita una comprensión más profunda de las prácticas docentes al explorar sus percepciones, reflexiones y decisiones pedagógicas en un contexto de educación remota no planificada.

A nivel **práctico**, este estudio proporciona beneficios tanto a los docentes como a los estudiantes de Traducción, ya que les permitirá realizar una autoevaluación y reflexión sobre sus habilidades y áreas de mejora en el dominio de las técnicas de traducción, complementadas con el uso de herramientas y

recursos tecnológicos. Esto está alineado con la perspectiva de Ardini et al. (2020), quienes destacan que la investigación en didáctica contribuye al enriquecimiento de los procesos de aprendizaje, especialmente en entornos dinámicos y desafiantes que involucran tanto a docentes como a estudiantes.

Los principales beneficiarios de un trabajo de investigación sobre la competencia instrumental en traducción serían tanto los docentes como los estudiantes de traducción. Los docentes, al obtener un marco teórico más sólido y actualizado sobre el desarrollo de la competencia instrumental, podrán optimizar sus estrategias didácticas, ajustándolas mejor a las necesidades formativas de los estudiantes en un entorno cada vez más tecnológico. Por otro lado, los estudiantes se verán beneficiados al recibir una enseñanza más estructurada y eficaz, lo que fortalecerá su competencia traductora y los preparará mejor para enfrentar los desafíos profesionales. Además, las instituciones educativas también se verían beneficiadas al contar con recursos actualizados para mejorar sus planes de estudio y garantizar una formación integral alineada con las demandas del mercado laboral.

1.2.1 Delimitación de la investigación

Este estudio se llevó a cabo en el año 2020 en la Facultad de Traducción e Interpretación de una universidad privada ubicada en el distrito de La Molina, provincia y departamento de Lima, Perú. Se decidió realizar la investigación para estudiar el fenómeno generado por la pandemia COVID-19. En este contexto, los docentes de esta facultad respondieron de inmediato a la disposición gubernamental establecida en el Decreto Legislativo N°1495 (MINEDU, 2020), que exigía la transición de la enseñanza presencial a la modalidad virtual.

Enfrentaron así los desafíos que implicaba impartir cursos de traducción en estas nuevas condiciones.

Esta investigación se centra en la percepción docente sobre la didáctica de la competencia instrumental en traducción durante el cambio de la enseñanza presencial a la virtual a causa de la pandemia de COVID-19. La población del estudio consistió en docentes de la Facultad de Traducción e Interpretación, seleccionándose una muestra de seis docentes por su experiencia y participación en este proceso de transición.

Para obtener los datos, se empleó una guía de entrevistas semiestructuradas, validada por especialistas en didáctica de la traducción. Este instrumento permitió explorar en profundidad las percepciones docentes sobre la competencia instrumental en el contexto virtual impuesto por la pandemia.

1.2.2 Limitaciones de la investigación

Una de las principales limitaciones del estudio fue la dificultad para reclutar y asegurar la participación de los docentes en la entrevista semiestructurada. Al ser informados de que las entrevistas serían grabadas, algunos participantes se mostraron reacios a continuar debido al temor de cometer errores y dejar evidencias grabadas, a pesar de que se les aseguró que toda la información sería manejada de forma anónima y confidencial. Aquellos que aceptaron participar lo hicieron con disposición, proporcionando respuestas precisas en un ambiente sereno y amigable. Otra limitación significativa es la imposibilidad de generalizar los resultados. Al tratarse de una investigación cualitativa, los datos obtenidos no pueden extrapolarse a poblaciones más amplias. Además, se hizo un esfuerzo consciente por mantener la objetividad, considerando la cercanía

con los participantes y tomando medidas para evitar el sesgo de deseabilidad social, es decir, que las respuestas fueran dadas con la intención de proyectar una imagen favorable por parte de los informantes. También, es importante considerar que el estudio se realizó en una sola universidad privada durante la pandemia, lo que limita la capacidad de extrapolar las percepciones docentes a otros contextos educativos. Las percepciones podrían variar significativamente dependiendo de las características específicas de otras instituciones, la ubicación geográfica, y la disponibilidad de recursos como computadoras, conectividad a internet, y el nivel socioeconómico de los estudiantes.

Adicionalmente, no se incluyó a los estudiantes en este estudio, lo que podría haber proporcionado una perspectiva más completa y realista sobre la didáctica de la competencia instrumental en traducción. La inclusión de sus percepciones habría permitido contrastar y complementar las opiniones de los docentes, ofreciendo así un panorama más integral de la situación.

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general

Describir la percepción docente sobre la didáctica de la competencia instrumental en una facultad de Traducción de una universidad privada en Lima.

1.3.2 Objetivos específicos

OE. 1. Identificar, desde la percepción docente, el procedimiento didáctico de la competencia instrumental en una facultad de traducción, durante la pandemia de COVID-19.

OE. 2. Identificar, desde la percepción docente, los componentes de la competencia instrumental en una facultad de traducción: conocimientos, habilidades, actitudes y la tipología de instrumentos asociados a dicha competencia utilizados en el contexto de la pandemia de COVID-19.



CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

Las bases teóricas en toda investigación proporcionan un soporte para el estudio que se necesita realizar. Dichas bases se apoyan en investigaciones precedentes y en teorías que sustentan el trabajo que se quiere llevar a cabo.

2.1 Antecedentes de la investigación

2.1.1 Antecedentes Nacionales

Castillo et al. (2023) en su investigación de nivel exploratorio, tuvieron como objetivo analizar el aprendizaje colaborativo y estudiar el proceso de adaptación del entorno presencial al virtual de las clases de traducción e interpretación profesional de una universidad de Lima. Se aplicaron entrevistas a seis docentes para recoger sus impresiones sobre su experiencia de adaptación a los cuatro talleres de interpretación de la modalidad de enseñanza remota de emergencia. Asimismo, el estudio también recoge las percepciones de once estudiantes que participaron en dichos talleres. Los hallazgos demuestran que sí, se produjo adaptación hacia la enseñanza virtual, lo que permitió la interdependencia positiva y adecuada interacción y por consiguiente desarrollar el aprendizaje colaborativo de los estudiantes participantes en los talleres.

Huamán et al. (2022), desarrolló un trabajo de investigación en una universidad privada de Lima, cuyo propósito fue evaluar el nivel de competencia en traducción de estudiantes mediante un enfoque cuantitativo y descriptivo. Se estudia el estado de cada una de las dimensiones que la componen, es decir, las subcompetencias bilingüe, extralingüística, conocimientos de traducción, instrumental y estratégica. La recopilación de datos se realizó a través de una

evaluación aplicada a veinticuatro estudiantes del décimo ciclo de la carrera de Traducción. Los resultados obtenidos apuntan a que los puntajes de la competencia traductora como los de cada una de sus subcompetencias se sitúan por debajo de las expectativas. Concluye que es necesario cambiar la forma en que se imparten las asignaturas para desarrollar de manera efectiva la competencia traductora y sus componentes.

Albitres et al. (2021) desarrolló un trabajo de investigación cuyo objetivo fue conocer el comportamiento de los docentes de una universidad ubicada en la provincia de Huacho respecto al uso de las tecnologías de la información y la comunicación para la enseñanza (TICE) durante la Pandemia COVID-19. El estudio adoptó un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental y de tipo descriptivo transversal. La muestra fue no probabilística compuesta por 65 docentes. Se utilizó el cuestionario como instrumento, aplicando la Escala de Likert que abarcó tres secciones. Los resultados evidenciaron diferencias significativas con relación a la actitud y la edad de los docentes. La mayoría de ellos presentó actitudes positivas hacia las TICE.

Luca (2020), en su investigación, se propuso plantear el diseño de una estrategia didáctica con el objetivo de fomentar el desarrollo de la competencia traductora en estudiantes del quinto ciclo de un centro de educación superior privado de Lima. La investigación fue de enfoque mixto. La muestra comprendió dos docentes del nivel tres del curso de Traducción Directa. Los instrumentos usados fueron la prueba, la encuesta aplicada a los estudiantes y la entrevista semiestructurada aplicada a los profesores de traducción e interpretación. Los resultados revelaron la identificación de las categorías influyentes que incluyen

la competencia traductora y la estrategia didáctica con sus respectivas subcategorías, que son un aporte valioso de una estrategia necesaria en el desarrollo de la competencia traductora.

Hernández et al. (2019), en su estudio, plantearon investigar las percepciones de los docentes que también son traductores e intérpretes de una universidad privada de Lima, sobre la importancia de enseñar la cultura extranjera en la formación de futuros traductores e intérpretes. Adoptando un enfoque cualitativo con un diseño fenomenográfico, el estudio empleó entrevistas para explorar cómo estos docentes perciben el papel de la enseñanza de la cultura extranjera en la educación de los futuros profesionales de la traducción. La muestra estuvo conformada por ocho profesores que imparten clases en programas de traducción e interpretación. Los resultados del análisis revelaron que los participantes confirmaron la importancia crucial de la competencia cultural en la formación académica de los estudiantes de traducción, y señalaron que esta competencia puede fortalecerse mediante experiencias físicas en el extranjero o el aprovechamiento de recursos multimedia en línea, como internet, televisión y radio, entre otros.

2.1.2 Antecedentes Internacionales

Mohammed et al. (2023), en su estudio realizado en la Universidad de Western Cape en Sud África, se propuso desarrollar un curso electrónico basado en tareas para la enseñanza de la tecnología de traducción asistida por ordenador en un entorno de educación superior. Además, investigó cómo el curso electrónico influyó en mejorar la competencia instrumental de los participantes, evaluada a través de su utilización de productos de traducción. Se

emplearon métodos mixtos, tanto cualitativos como cuantitativos, incluyendo estadísticas descriptivas, pruebas de muestras emparejadas antes y después, así como un análisis del proceso de traducción. Los resultados de las pruebas emparejadas indicaron un aumento significativo en las puntuaciones de los participantes, siendo la diferencia de medias entre las pruebas antes y después estadísticamente significativa con $P < 0.05$. Asimismo, las estadísticas descriptivas de los errores mostraron una disminución notable de los mismos tras la finalización del curso electrónico. El estudio analítico del desarrollo de las etapas de la traducción indica que el grupo de dieciséis participantes desarrollaron un dominio evidente en la competencia de traducción al utilizar diversas herramientas de traducción asistida por ordenador durante el proceso. En conclusión, el estudio recomienda que la formación de traductores en un contexto de educación superior en la era actual de globalización y localización debería familiarizar a los participantes con los aspectos técnicos de la industria y alinearse con las necesidades y especificaciones de esta.

Singer et al. (2022), en su investigación de enfoque cualitativo, se propusieron analizar la aplicación del aprendizaje basado en tareas (ABD-ET) en el aprendizaje de la gramática de manera virtual para la formación de profesionales de la traducción en Chile. La muestra estuvo conformada por 38 estudiantes en el año 2019 y 43 en el 2020. Todas las sesiones del curso en el 2020 se realizaron de manera virtual usando la Plataforma Moodle acompañadas de clases sincrónicas por Zoom. El enfoque implica el análisis de corpus en busca de patrones lingüísticos, y se describen el diseño y la progresión del curso. Las percepciones de profesores y estudiantes indican que este enfoque permitió

a los alumnos reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y desempeñar un papel activo en su formación. Se concluye que el enfoque ABD-ET sería pertinente para la enseñanza de gramática inglesa en la formación de traductores.

Almahasees y Qassem (2022), en su investigación se propusieron conocer la percepción de los docentes de traducción que enseñaron cursos a distancia durante la propagación del SARS – CoV-2 en la Najran University, de Arabia Saudita. Se aplicó un cuestionario a 49 docentes para explorar las estrategias y desafíos asociados a la enseñanza y evaluación del desempeño de los estudiantes. El análisis evidenció que los instructores utilizaron la plataforma de Microsoft Teams y el Zoom en sus clases virtuales y, el WhatsApp para la comunicación con los estudiantes fuera del aula. Asimismo, los encuestados manifestaron la relativa efectividad de la educación en línea; sin embargo, aclararon que su eficacia es menor que el aprendizaje en persona. También se evidenció que los estudiantes enfrentaban dificultades en el aprendizaje en línea respecto a la adaptación al entorno en línea, la ausencia de motivación e interacción y la deficiencia de conexiones de datos. El estudio recomendó el aprendizaje mixto, es decir, la combinación de la enseñanza en línea y la instrucción en persona. La educación en línea podría funcionar como una ayuda durante la COVID-19, pero no podría reemplazar la instrucción en persona.

Alwazna (2021), en su estudio realizado en una universidad de Arabia Saudita, investigó la enseñanza de traducción durante la pandemia COVID-19, analizando los desafíos y soluciones que enfrentaron los profesores en la educación en línea. Debido a la pandemia, la enseñanza tuvo que depender de

plataformas electrónicas para las clases a distancia. El objetivo fue explorar los desafíos surgidos en la didáctica de la traducción de manera virtual. Aplicó un cuestionario completo a sesenta profesores de traducción para obtener datos cuantitativos y cualitativos. Los resultados muestran que el 40% evaluó positivamente su experiencia en la enseñanza en línea durante la pandemia, mientras que ninguno la calificó como negativa. Alrededor del 23.33% la consideró muy buena y el mismo porcentaje la evaluó como buena hasta cierto punto. Un 13.33% la calificó como óptima. Los resultados indicaron que gran parte de los educandos enfrentaron obstáculos y presentaron soluciones para superarlos.

Abduh (2021) en su investigación se propuso comprender las percepciones de los profesores sobre los métodos de evaluación utilizados en la educación virtual a tiempo completo durante el confinamiento por la COVID-19 en un contexto de inglés como lengua extranjera en Arabia Saudita. En dicho estudio, investigó las percepciones de los profesores, los tipos de métodos de evaluación en línea, los desafíos enfrentados al evaluar en línea y si existían diferencias entre las percepciones de profesores hombres y mujeres. Participaron 26 docentes que completaron un cuestionario en línea y se realizaron entrevistas. Los resultados indicaron una actitud moderada hacia la evaluación electrónica, con percepciones positivas sobre las técnicas utilizadas. Sin embargo, los desafíos en las evaluaciones en línea fueron significativos, y no se encontraron diferencias significativas entre las percepciones de profesores hombres y mujeres en los cuatro factores investigados.

2.2 Bases teóricas

En este estudio se exploran diversos conceptos fundamentales relacionados con la enseñanza de la traducción en el ámbito universitario, con un enfoque particular en la **didáctica de la competencia instrumental** en la carrera de traducción. Los conceptos que se describen brevemente en el siguiente numeral y que posteriormente serán abordados en detalle están interconectados y son esenciales para comprender la percepción docente en el desarrollo de competencias fundamentales durante la instrucción de traductores, particularmente en el contexto de la pandemia de COVID-19, que ha provocado cambios sustanciales en los métodos didácticos.

2.2.1 Didáctica de la Traducción en la Docencia Universitaria

La didáctica es la disciplina centrada en la enseñanza, en el cómo asegurar que alguien aprenda desde una propuesta de formación.

2.2.1.1 Didáctica Universitaria

Según Sucari et al. (2024), la didáctica universitaria es un conjunto de estrategias, metodologías y enfoques que buscan optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. Su enfoque resalta la importancia de adaptar la enseñanza a las necesidades de los estudiantes, fomentar el pensamiento crítico y creativo, e integrar tecnologías educativas y metodologías activas. Además, enfatiza la evaluación como un componente clave para mejorar la calidad educativa y promover un aprendizaje significativo.

Desde un enfoque más amplio, la didáctica universitaria constituye el marco general para el análisis de la enseñanza en instituciones de educación

superior. Autores como Márquez (2019) y Zabalza y Enjo (2019) han abordado la enseñanza en este nivel, destacando que se trata de una disciplina dedicada a estudiar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito universitario. En esta línea, Beraza (2007) señala que la didáctica universitaria implica el estudio de un área de conocimientos, propuestas teóricas, investigaciones y prácticas centradas en la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito de la educación superior.

En este contexto, la propuesta de Sucari et al. (2024) se alinea con estas perspectivas al enfatizar la planificación de clases, el uso de tecnologías educativas y la evaluación del aprendizaje como elementos fundamentales. Su enfoque se suma a las tendencias emergentes en la educación universitaria, como el aprendizaje híbrido, la gamificación y la educación basada en competencias, con el objetivo de hacer la enseñanza más dinámica, efectiva y acorde a las necesidades actuales de los estudiantes.

2.2.1.2 Didáctica en la Carrera de Traducción

La didáctica en la carrera de traducción se refiere a los métodos y estrategias utilizados para enseñar a los estudiantes universitarios las habilidades necesarias para traducir de manera profesional.

Según Hurtado Albir (2019), para ser traductor, se necesita desarrollar una serie de destrezas y conocimientos lingüísticos y extralingüísticos tanto en el idioma de salida como en el de llegada, se requiere de un periodo de formación en torno a la competencia traductora. Ejercer como profesor universitario significa conocer el estado de la pedagogía y examinar hábilmente los escenarios que se presentan en este ámbito educativo. Esta correspondencia

entre aspectos pedagógicos y laborales que afrontan los docentes universitarios genera inquietudes, riesgos y tensiones que deben ser resueltos en la práctica.

En vista de los desafíos que enfrentan hoy las universidades como centros formadores y creadores de conocimiento, esta relación suele ser dinámica, cambiante y sobre todo altamente inestable. En cuanto a la enseñanza de la traducción, busca perfeccionar la competencia traductora, considerando aspectos como contexto, función del texto y roles evolucionados de profesores y estudiantes.

Respecto a los sistemas de enseñanza, el principal objetivo de la didáctica de la traducción es el estudio del proceso de instrucción de profesionales en traducción e interpretación que logren el fin máximo de perfeccionar la competencia traductora.

La educación de traductores ha evolucionado para destacar aspectos como el contexto, la función del texto y el destinatario de la traducción, entre otros. Además, los roles del profesor y de los estudiantes han evolucionado, con el profesor actuando como un facilitador o mediador, y los estudiantes participando de forma más activa en el proceso de construcción de su conocimiento.

Hurtado Albir (2019), sostiene que la didáctica de la traducción relaciona estrechamente a los estudiantes con las necesidades de aprendizaje, los contenidos, la secuencia ordenada de los temas, la metodología, y el procedimiento de evaluación. Asimismo, Nord (2019), sostiene que se debe enseñar a los estudiantes a traducir teniendo en consideración: a) la función comunicativa; b) tiempo, lugar y las personas destinatarias de la traducción; c) el medio de transmisión; y d) la razón por la cual se traduce el texto origen o de

partida. El conocimiento didáctico es fundamental para que los docentes formen las habilidades, las actitudes y el conocimiento en los estudiantes. Es un campo caracterizado por los modelos, enfoques y aportes intelectuales de valor más adecuados. En tal sentido, López-Calvo y Rodríguez (2022) describen la didáctica superior como una didáctica particular dedicada a la importancia del futuro aprendizaje profesional, el desarrollo personal y las exigencias del contexto, dirigida a potenciar el intelecto del estudiante en función de las exigencias del ambiente social y político.

Internet ha tenido un impacto significativo en la vida diaria y en la educación de los traductores. En cuanto a los sistemas de enseñanza, el principal objetivo de la didáctica de la traducción es el estudio del proceso de instrucción de profesionales de la traducción e interpretación que logren el fin máximo de perfeccionar la competencia traductora.

De acuerdo con Hurtado Albir (2019), la traducción ha sido parte de las instituciones académicas, especialmente en estudios filológicos y la enseñanza de lenguas, como un medio auxiliar para mejorar las habilidades lingüísticas, más que como un objetivo en sí misma. No obstante, a inicios del siglo XX, la enseñanza de la traducción e interpretación comenzó a adquirir autonomía y relevancia, particularmente después de la Segunda Guerra Mundial. Durante este período, la expansión de las relaciones internacionales, los avances tecnológicos y el aumento de la demanda de traducciones especializadas facilitaron el desarrollo de nuevas modalidades de traducción, como la interpretación consecutiva y simultánea. Estos factores impulsaron la creación de centros de formación profesional en diversas universidades, entre ellas Heidelberg, Ginebra y Moscú.

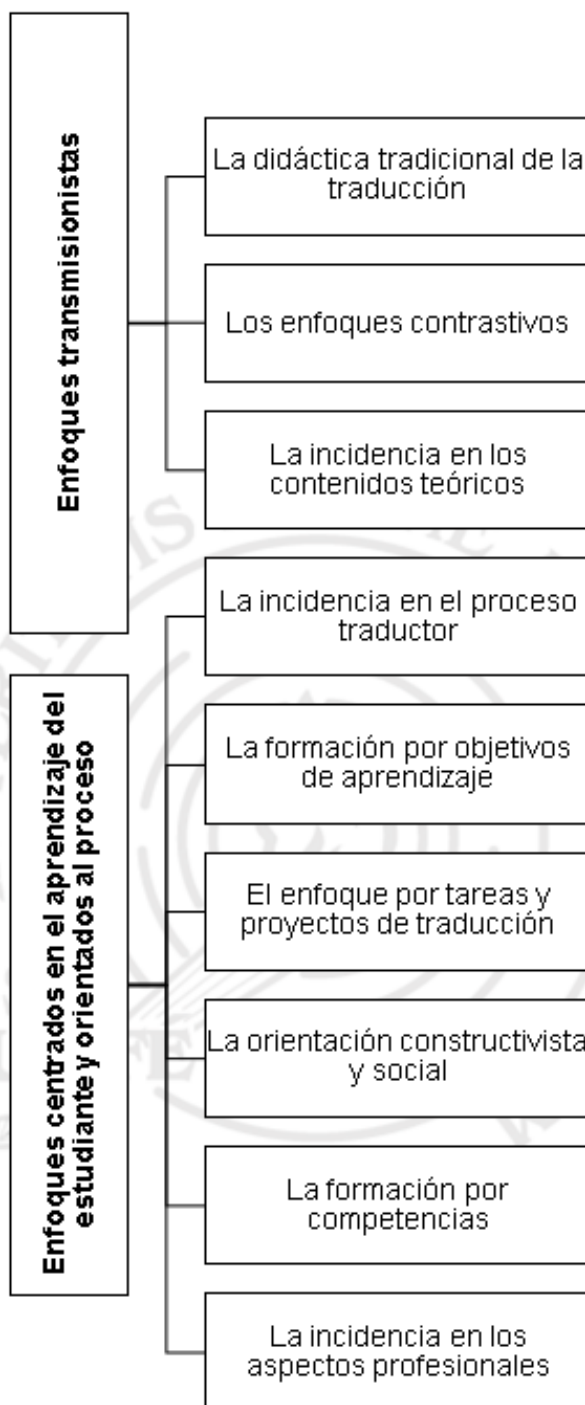
Con el tiempo, la formación de traductores ha evolucionado, influenciada por el desarrollo de la Traductología, las nuevas demandas del mercado laboral y la integración de tecnologías en el proceso de traducción. Se caracteriza por destacar aspectos como el contexto, la función del texto y el destinatario de la traducción, entre otros. Asimismo, el docente actúa como facilitador o mediador, mientras que los estudiantes adoptan un papel más activo en la construcción de su propio conocimiento. En línea con lo anteriormente explicado, a continuación, se conocerán los diferentes enfoques relacionados con los avances en la enseñanza de la traducción.

- Enfoques didácticos de la traducción

Según Velasco-Martínez y Tójar-Hurtado (2018), los enfoques tradicionales que se centraban en el docente y el resultado de la traducción han evolucionado hacia enfoques más contemporáneos que destacan el proceso de traducción y el aprendizaje del estudiante. En este nuevo enfoque, se considera al estudiante como el protagonista de dicho proceso. Los detalles de estos enfoques se presentan en la figura 1.

Figura 1

Enfoques transmisionistas y centrados en el aprendizaje



Nota. Adaptado de Hurtado Talavera (2020).

A continuación, se explica cada uno de los enfoques indicados en la figura 3, según Hurtado Talavera (2020).

a) Enfoques transmisionistas centrados en el profesor y orientados al producto

Según Velasco-Martínez y Tójar-Hurtado (2018), la didáctica tradicional de la traducción se centra en el profesor y ve la enseñanza como una simple compilación de textos sin selección cuidadosa. Enfoca la conversión de componentes lingüísticos y tiende a confundir la enseñanza de la materia de traducción con la de lenguas. No diferencia entre traducción directa e inversa y se enfoca en resultados finales en lugar del proceso. El material escrito y las clases se centran en soluciones correctas y corrección de errores sin ayudar a comprender las causas de los errores o desarrollar habilidades de traducción. Hace falta una base metodológica sólida, ya que se limita tan solo a leer y traducir en vez de centrarse en objetivos, selección de textos, progresión pedagógica y planificación de actividades específicas.

La misma autora Velasco-Martínez y Tójar-Hurtado (2018) como investigadora principal del Grupo PACTE, señala que los enfoques contrastivos, como las Estilísticas comparadas, han sido considerados como un posible método para la enseñanza de la traducción. Estos enfoques se centran en comparar las lenguas y textos para identificar diferencias y proponer soluciones de traducción. Sin embargo, presentan limitaciones, tales como orientarse en los resultados sin explicar el proceso de traducción, comparaciones descontextualizadas y la tendencia a sugerir una única equivalencia, lo que puede dificultar la adaptación a contextos reales de traducción. A pesar de estas limitaciones, ofrecen un marco para diferenciar entre lenguas y mejorar las

habilidades lingüísticas. Los estudios que se enfocan en el funcionamiento textual, como coherencia y cohesión, son más relevantes para los traductores, pero no abordan completamente los diversos desafíos de la traducción, como aspectos culturales y pragmáticos. Estos enfoques también tienden a centrarse en los resultados, lo que los hace útiles para organizar cursos, pero no proporcionan una solución completa para diseñar objetivos de aprendizaje o una metodología integral para la enseñanza de la traducción.

En esta misma línea, Velasco-Martínez y Tójar-Hurtado (2018) manifiesta que la atención a los contenidos teóricos es otro enfoque pedagógico en la enseñanza de la traducción que se centra en los aspectos teóricos. Algunos manuales y programas de estudio se centran únicamente en la teoría, mientras que otros combinan teoría y práctica o presentan teoría seguida de ejercicios prácticos. Sin embargo, esto puede llevar a una confusión entre la adquisición de habilidades de traducción práctica (saber cómo hacerlo) y la obtención de conocimientos teóricos (saber qué y por qué), los cuales son más adecuados para la formación de investigadores en traducción. Asimismo, estos enfoques frecuentemente carecen de objetivos de aprendizaje definidos y no abordan adecuadamente las dificultades específicas de aprender a traducir. También presentan deficiencias en cuanto a la metodología, ya que no proporcionan pautas para seleccionar textos, actividades de traducción o criterios de evaluación.

b) Enfoques centrados en el aprendizaje del estudiante y orientados al proceso

De acuerdo con Velasco-Martínez y Tójar-Hurtado (2018), estos enfoques ponen al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, promoviendo su

autonomía, la interacción entre compañeros (aprendizaje cooperativo) y la realización de tareas auténticas relacionadas con la traducción profesional. Además, sientan las bases para diseñar un plan de estudios integral que incluye objetivos, competencias, contenido, métodos de enseñanza y evaluación. Asimismo, se destaca la relevancia de un enfoque en el proceso de traducción a partir de la década de 1980, que busca que los estudiantes comprendan cómo se lleva a cabo la traducción intelectualmente, poniéndolos en el centro de esta actividad.

A continuación, se presentan los planteamientos más significativos de este enfoque:

- La incidencia en el proceso traductor

Desde la década de 1980, varios escritores abogan por una enseñanza que se enfoque en el desarrollo del proceso de traducción. Seleskovitch y Lederer (1989), citada en Velasco-Martínez y Tójar-Hurtado 2018, abogan por una formación de intérpretes y traductores que se centre en la adquisición de métodos y principios para abordar el proceso traductor, en lugar de enfocarse en la memorización de equivalencias reutilizables. En este enfoque, la atención se centra en el desarrollo correcto del proceso de traducción. Gile (2009), citado en Hurtado Albir (2019), destaca la importancia de concentrarse en el proceso en lugar de los resultados en el aula, proporcionando a los estudiantes principios, métodos y procedimientos de traducción.

- La formación por objetivos de aprendizaje

Diferentes autores han explorado la formación basada en objetivos de aprendizaje en la enseñanza de la traducción. Delisle (1980) subraya la importancia de una pedagogía activa que ponga al estudiante en el centro del

proceso para que comprenda los principios de la traducción. Sus propuestas se centran en la traducción escrita e involucran objetivos como la distinción entre equivalencias de significado y sentido, la extracción de ideas clave, el análisis léxico y la consideración de las diferencias entre inglés y francés. Delisle (1997) diferencia entre objetivos generales y específicos, presentando ocho objetivos generales que se desglosan en múltiples objetivos específicos, muchos de los cuales se relacionan con las diferencias lingüísticas. Beeby-Lonsdale (1996) se enfoca en la traducción inversa del español al inglés, abordando metas como el uso de lenguaje técnico, la comprensión de las etapas del proceso de traducción y la mejora de la redacción en el idioma de destino. Albir (1996) se concentra en la traducción directa y propone objetivos generales y específicos divididos en cuatro categorías que incluyen aspectos metodológicos, contrastivos, profesionales y textuales.

- Enfoque por tareas y proyectos de traducción

Este enfoque en la enseñanza de la traducción es un marco metodológico que busca una integración completa en el diseño curricular, abarcando objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Según sostiene Velasco-Martínez y Tójar-Hurtado (2018), se basa en la realización de tareas preparatorias y finales, con énfasis en la traducción. Estas tareas se diseñan con una variedad de recursos, como textos en diferentes idiomas, cuestionarios y ejercicios, y se aplican en diversas áreas de formación de traductores. Además de la traducción, este enfoque incluye actividades complementarias como lecturas, debates y análisis de textos. Se ha aplicado en distintos manuales y especialidades, como la traducción jurídica e interpretación, y se puede combinar con otras metodologías

educativas, como el aprendizaje basado en problemas y la formación basada en competencias, lo que lo hace altamente adaptable.

- La orientación constructivista-social

Massey y Kiraly (2019) propone un enfoque de enseñanza de la traducción basado en el constructivismo y la colaboración entre profesores y estudiantes. Aboga por un cambio en los roles tradicionales, donde los estudiantes asumen la responsabilidad de su aprendizaje y los profesores actúan como guías. Se enfoca en proyectos de traducción colaborativos y auténticos, promoviendo la autonomía estudiantil y la interacción bidireccional y multidireccional. Este enfoque busca transformar al estudiante y se diferencia del modelo educativo tradicional centrado en la transmisión de conocimientos. Asimismo, Massey y Kiraly (2019) recomienda talleres constructivistas como alternativa a las clases de traducción convencionales.

- La formación por competencias

Hurtado Albir (2019) destaca la adopción del enfoque educativo de formación por competencias (FPC) en la capacitación de traductores e intérpretes desde el cambio de milenio. Este enfoque, fundamentado en teorías constructivistas del aprendizaje, sitúa las competencias en el núcleo de la planificación curricular, que busca la consolidación total de la formación de los estudiantes. Las competencias conceptualizadas como los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarios para realizar tareas específicas en un contexto particular, enfatizan la aplicación práctica, la adaptación al entorno, el aprendizaje continuo y la autonomía en la toma de decisiones. La FPC distingue entre competencias específicas de una disciplina y competencias generales, basándose en investigaciones de mercado laboral para su definición.

Hurtado Albir (2019), distingue seis categorías de competencias específicas para la formación de traductores, como las metodológicas, contrastivas, extralingüísticas, profesionales, instrumentales y la resolución de problemas de traducción en diversos tipos de textos. Estas categorías se adaptan al perfil profesional y al contenido específico, estableciendo una operacionalización de competencias que considera descripciones, componentes observables, contenidos relacionados, tareas de adquisición y métodos de evaluación.

En 2017, el European Master's in Translation (EMT) propuso los tipos de competencias para la formación de traductores, incluyendo habilidades lingüísticas, interculturales, de búsqueda de información, tecnológicas, temáticas y, especialmente, la competencia para ofrecer servicios de traducción.

- La incidencia en los aspectos profesionales. El aprendizaje situado.

Algunos autores resaltan la relevancia de incorporar aspectos profesionales en la capacitación de traductores. Por ejemplo, Vienne (2014) y Gouadec (2007), citados en Velasco-Martínez y Tójar-Hurtado (2018) proponen un enfoque que se centra en situaciones reales de comunicación y encargos de traducción auténticos, incluso involucrando al profesor en el papel de cliente. En Velasco-Martínez y Tójar-Hurtado (2018), además, se recomienda la aplicación de los principios del aprendizaje basado en situaciones reales, tal como lo argumentan Kiraly (2005) y Davies (2016), sosteniendo que el conocimiento debe ser presentado en contextos de aplicación auténticos. Para facilitar la transición a la práctica profesional, se recomienda el uso de métodos pedagógicos como tareas y proyectos.

Estos enfoques reflejan un creciente interés en mejorar la empleabilidad en el ámbito de la formación de traductores. Un ejemplo destacado es el Memorandum de 1986 de la BDÜ, que estableció pautas para alinear los programas de formación en traducción e interpretación con las exigencias profesionales del sector. En la década de 1990, surgió el proyecto POSI (Practical Orientation of Studies in Translation and Interpreting), respaldado por la FIT (Federación Internacional de Traductores e Intérpretes), con el propósito de orientar la formación de traductores e intérpretes hacia la práctica profesional. Otro punto relevante es el Proyecto EGPS (European Graduate Placement Scheme, 2012-2015), que buscaba incrementar la empleabilidad de los estudiantes que habían completado un máster en traducción.

En esta misma línea, Alcina (2020) enfatiza que existen diversos enfoques para clasificar las TIC de la traducción, como el grado de automatización sostenido por Hutchins y Somers (1996), el momento de intervención en el proceso de traducción propuesto por Melby (1998), el nivel de conocimientos previos requeridos propuesto por el grupo LETRAC (Language Engineering for Translators Curricula) ¿año?, la relación con la traducción profesional propuesta por el grupo Tradumática y la vertiente de traducción propuesta por Neunzig (2002). Como se puede apreciar, es crucial integrar las tecnologías propias de la traducción, que evolucionan rápidamente, y las tecnologías de enseñanza y aprendizaje, como el e-learning y m-learning, para preparar a los traductores a un entorno tecnológico en constante cambio.

Habiendo abordado el tema de los enfoques didácticos de la traducción, en el siguiente apartado, se tratará el tema de las *metodologías inmersas en el proceso de la didáctica de la traducción*.

a) Metodología de la didáctica de la traducción

Según Hurtado Albir (2019), la metodología forma parte de la didáctica de la traducción al integrar a los estudiantes con los contenidos y las necesidades de aprendizaje. Es interesante explorar tanto la metodología tradicional como las nuevas metodologías. La tabla 1 muestra un resumen de las estrategias metodológicas de la traducción que comprende el enfoque tradicional de la enseñanza de la traducción que va desde el análisis de textos, las unidades didácticas comprendidas en las tareas de traducción, el enfoque por tareas, por proyectos y la enseñanza por objetivos.

Tabla 1

Metodologías tradicionales para la enseñanza de la traducción

Didáctica tradicional	Está basada en prácticas pedagógicas basadas en la recopilación tradicional de textos. No se especifican criterios de selección más allá del criterio lingüístico
Método didáctico basado en el análisis de texto	<p>Para marcar una progresión del aprendizaje, la propuesta didáctica propone sistematizar procedimientos y problemas de la traducción. Para ello, el enfoque se basa en los siguientes criterios y/o aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Como base, se requiere un alto nivel competencial, tanto para el idioma de llegada como para el idioma de partida.• Empleo de texto auténticos.• Análisis de factores extratextuales (tipo emisor, destinatario, finalidad, etc.) e intertextuales (similitud en la estructural léxica, tema similar, etc.)• Progresión del nivel de dificultad den el proceso de aprendizaje de las tareas de traducción.• Diferenciación entre dificultades (problemas objetivos) y problemas de traducción (problemas subjetivos)• Análisis comparativo entre el texto de partida y llegada.
Estructura de unidades didácticas conformadas	<ul style="list-style-type: none">• Elaborar en torno a un objetivo específico que se relaciones con una tarea final.• Los objetivos de aprendizaje se basan en la “descripción de la intención de una actividad pedagógica y precisa cambios que el estudiante deberá efectuar a largo plazo.

por tareas de traducción	<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos: Conceptuales, procedimientos y actitudinales. • Papel del docente, alumno y materiales son fundamentales. • En cada tarea de traducción debe haber una evaluación que concierne a las etapas de la unidad didáctica. Evaluación del estudiante y del profesor para observar resultados obtenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
---------------------------------	--

Nota. Hurtado (1999, citado en Aróstegui Plaza, 2013). Didáctica tradicional.

La didáctica tradicional se limita a la recolección de textos que los estudiantes deben traducir, aquí cuenta la concepción literal, se traduce para comprender. El rol del docente es muy importante y prevalece sobre el del estudiante. En la tabla 2, se muestran las nuevas metodologías vinculadas a la enseñanza de la traducción que incluyen la metodología comunicativa, el aprendizaje cooperativo, el enfoque constructivista social y la enseñanza mediante estrategias de traducción.

Tabla 2

Nuevas metodologías para la enseñanza de la traducción

Metodología comunicativa con aprendizaje cooperativo	<ul style="list-style-type: none"> • Rol de profesor: Es un guía, consultor, informador y evaluador, Para ello, el docente diseña sesiones basadas en situaciones reales. • Rol de estudiantes: Realiza las tareas de forma autónoma. En este sentido, es un agente activo de su propio aprendizaje. • Se seleccionan textos y se dividen en temas subtemas y en sesiones según la tipología textual. • Se trabaja sobre la base de ejercicios concretos que ayuden a practicar aspectos específicos, enciclopédicos, de transferencia o profesional. • Contexto: Interactivo como forma de evaluación. • El aprendizaje se debe centrar en el proceso más no en el producto. • Proceso de traducción a través, de ejercicios elaborados por etapas secuenciales.
---	--

-
- Para diferenciar estas etapas, se utiliza las estrategias de búsqueda externa e interna, y el análisis macrotextual y microtextual. El proceso mencionado inicia con una unidad de traducción y pasa a las siguientes fases:
 - Automatización
 - Bloqueo de proceso
 - Apoyo externo e interno
 - Combinación de apoyo interno y externo
 - Priorización de apoyo y omisión de información
 - Perfeccionamiento del texto de llegada
-

Nota. Elaboración a partir de Plata Sarmiento, A. F., & Cuadrado Rincón, I. J. (2013)

Enfoques metodológicos para la enseñanza de la traducción en la especialización en traducción de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana (2003).

Las propuestas indicadas en la tabla 2, muestran una nueva visión en la cual el estudiante es el centro de la enseñanza-aprendizaje. La formación de traductores ha cambiado con el tiempo para enfatizar en aspectos como el contexto, la función del texto y la audiencia a la que va dirigida la traducción. Asimismo, el papel que desempeña el profesor y el de los estudiantes ha evolucionado, el profesor actúa como facilitador o mediador, y los estudiantes tienen un rol más activo en el proceso de construcción de su propio conocimiento.

a) Componentes de la Didáctica de la Traducción

La **didáctica en la Carrera de Traducción** implica la enseñanza de la traducción como una práctica profesional, lo cual exige un enfoque interdisciplinario que combine teoría y práctica. Hurtado Albir (2019) destaca la importancia de diseñar una planificación didáctica que incluya objetivos claros y

medibles para el desarrollo de competencias específicas, entre ellas la competencia traductora y la instrumental. La planificación debe tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes y orientar el desarrollo de nuevas habilidades, integrando de manera eficiente el uso de herramientas tecnológicas que apoyen el proceso traductor. Asimismo, Andresen y Nord (2020) subraya que una planificación adecuada permite abordar las diferentes etapas del proceso de traducción, desde el análisis del texto fuente hasta la revisión final, promoviendo un enfoque integral en la formación de traductores.

En cuanto a los **contenidos** de la enseñanza de la traducción, autores como Lim, Kelly y Martin (2020) resaltan que estos deben incluir tanto aspectos teóricos como prácticos. Es esencial que los estudiantes adquieran conocimientos sobre la teoría de la traducción, pero también que desarrollen habilidades prácticas a través de ejercicios que simulen situaciones reales de trabajo en entornos profesionales. Alcina (2020) menciona que los contenidos deben estar alineados con las demandas del mercado laboral actual, lo que implica una formación específica en el uso de herramientas de traducción asistida, gestión terminológica y localización. Estos contenidos teórico-prácticos permiten que los futuros traductores no solo dominen los aspectos lingüísticos, sino también los tecnológicos que son cada vez más relevantes en el ejercicio profesional. Así, la enseñanza de la traducción debe incluir tanto el conocimiento teórico sobre equivalencias y estrategias traductológicas como la formación en el uso de estas herramientas tecnológicas específicas.

Los **recursos** utilizados en la enseñanza de la traducción han cambiado radicalmente con la implementación de tecnologías en el aula. Gutiérrez-Colón

et al. (2019) recomiendan que los estudiantes se familiaricen con el uso de software de traducción asistida por computadora (TAO), como SDL Trados o MemoQ, y otras herramientas tecnológicas a fin de que se sensibilicen con las condiciones reales del mercado laboral. Estos recursos permiten que los estudiantes experimenten con proyectos de traducción colaborativa, gestión de memorias de traducción y bases terminológicas, elementos esenciales de la **competencia instrumental**. Según Torres Salinas (2023), es necesario que los estudiantes aprendan a manejar bases de datos terminológicas, software de traducción automática y plataformas de post-edición. Para facilitar este aprendizaje, los recursos didácticos en traducción incluyen tanto materiales tradicionales (como textos especializados) como herramientas tecnológicas. El uso de herramientas de traducción asistida (TAO) y software de localización, por ejemplo, permite a los estudiantes practicar con herramientas que utilizarán en el ámbito profesional. Además, plataformas colaborativas como Google Docs o MemoQ fomentan el trabajo en equipo, reflejando el entorno de trabajo real.

La **evaluación** en el desarrollo de la enseñanza de la traducción, según Hurtado Albir (2022), debe ser tanto formativa como sumativa, de ese modo, los estudiantes reciben retroalimentación continua sobre su progreso. La evaluación formativa permite que los estudiantes identifiquen sus fortalezas y áreas de mejora, mientras que la evaluación sumativa mide su competencia final al completar una tarea traductora. En este sentido, la evaluación debe no solo enfocarse en el producto final, sino también en el proceso seguido por los estudiantes, valorando aspectos como la toma de decisiones, la búsqueda de información y el uso adecuado de herramientas tecnológicas. Este enfoque es

particularmente relevante en la evaluación de la competencia instrumental, dado que el dominio de herramientas tecnológicas es un criterio esencial en la formación de traductores. La evaluación en la didáctica de la traducción debe enfocarse no solo en la precisión de las traducciones, sino también en la eficiencia con la que los estudiantes emplean las herramientas disponibles. Según García (2022), la capacidad para utilizar software de traducción y post-editar textos generados por inteligencia artificial se ha convertido en una habilidad crucial, por lo que es fundamental evaluar estas competencias de forma integrada.

2.2.2 Competencia Instrumental en la carrera de Traducción

Tal como se ha identificado anteriormente, la carrera de Traducción comprende el desarrollo de varias competencias. Una de ellas es la Competencia Instrumental.

2.2.2.1 Competencia Traductora

La definición de **competencia traductora** ha sido objeto de numerosos estudios por parte de autores como Albir et al. (2019) y Hurtado Talavera (2020). En sus modelos, se destaca la necesidad de que los traductores deben desarrollar no solo habilidades lingüísticas, sino también una serie de **subcompetencias** que incluyen aspectos culturales, cognitivos y técnicos. El Grupo PACTE (2020), mencionado en Hurtado Albir et al. (2022), explica que la competencia traductora es el conjunto de habilidades que todo traductor necesita para realizar adecuadamente el trabajo de traducción, comprende una gama de conocimientos, actitudes y destrezas que, agrupadas, distinguen al profesional traductor del no experto.

Desde las primeras investigaciones, según Vega et al. (2021), se observa una serie de cambios en la denominación de la competencia traductora. La revisión bibliográfica ha permitido conocer a diversos autores de diferentes nacionalidades que han abordado el tema de la Competencia Traductora, en adelante CT, en su evolución histórica. Las principales contribuciones se encuentran en las traducciones escritas, pero en su mayoría relacionadas con el campo de la interpretación.

Con relación a la evolución histórica de la competencia traductora, Hurtado et al. (2015) citada en Iriti (2018), distingue dos etapas en las primeras investigaciones, la primera corresponde a la década de los ochenta y noventa en que surgieron las primeras investigaciones teóricas y la segunda, desde los inicios del año 2000 hasta el año 2010, con proyección al momento actual. Con relación a la *primera etapa*, a continuación, se presenta un resumen de los modelos más importantes propuestos por diferentes autores en el ámbito de la competencia traductora y competencia instrumental.

- La competencia traslatoria de Wilss (1976), abarca aspectos lingüísticos, textuales y culturales, con competencia de recepción, de producción y de transferencia entre sistemas lingüísticos, textuales y culturales.
- La competencia traductora según Roberts y Cawelti (1984), incluye un modelo con cinco subcompetencias: lingüística, de traducción, metodológica, de especialidad y técnica.
- Las habilidades de traducción según Lowe (1987), identificó ciertas características para el traductor ideal, incluyendo comprensión lectora,

capacidad de redacción en la lengua de llegada, dominio del estilo de ambas lenguas, y comprensión de los aspectos sociolingüísticos y culturales.

- La competencia traductora según Bell (1991), definió la competencia traductora como la capacidad del hablante bilingüe ideal para realizar tareas de traducción, abordando tres perspectivas: capacidad del traductor, observación de traductores expertos y enfoque comunicativo.
- La competencia traslatoria según Nord (1988), destaca competencias necesarias para traductores, como competencia cultural y lingüística, temática e investigativa, y competencia de transferencia.
- La competencia del traductor según Hewson y Martin (1991), agrega tres tipos de competencias: interlingüística adquirida, de disimilación, y de transferencia.
- La competencia traductora según Pym (1991), destaca la generación de textos meta y la habilidad de seleccionar rápidamente y con confianza justificada uno de esos textos meta.
- La competencia del traductor según Kiraly (1995). vincula la competencia del traductor a factores situacionales, conocimientos y procesos psicolingüísticos.
- La competencia traductora según Albir (1996), identifica cinco subcompetencias: competencia lingüística en ambas lenguas, competencia extralingüística, competencia "traslatoria" o de "transferencia" (comprensión del texto original y reexpresión en la lengua meta considerando la finalidad y el destinatario), competencia

"profesional" o de "estilo de trabajo" (habilidades de documentación, uso de tecnologías y conocimiento del mercado laboral), y competencia estratégica (uso consciente de estrategias de traducción para resolver problemas específicos).

- La competencia traductora según Presas (1996), establece la diferencia entre la competencia traductora de un hablante bilingüe y la de un traductor formado.
- La competencia comunicativa del traductor según Beeby-Lonsdale (1996), plantea un modelo integral para la enseñanza de la traducción inversa español-inglés, basado en cuatro subcompetencias: competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y de transferencia.
- Hatim y Mason (1998) dividen el proceso de traducción en tres fases y habilidades específicas: Habilidades de procesamiento del texto original, habilidades de transferencia y habilidades de procesamiento del texto meta.
- La competencia traductora según Neubert (2001) destaca la competencia translatoria, ampliada con siete características, complejidad, heterogeneidad, aproximación, apertura constante, creatividad, situacionalidad e historicidad.

Como se puede observar, los modelos mostrados no cuentan con respaldo empírico y son en su mayoría teóricos. Gran parte de ellos, se centran en competencias, aunque algunos se enfocan en habilidades o conocimientos.

Además, es posible apreciar que no todos los modelos tratan de fuentes de documentación y de uso de tecnología, aún se habla de documentación en papel.

En cuanto a la *segunda fase* de la evolución en el ámbito de la competencia traductora, según Hurtado et al. (2015), citada en Iriti (2018), a continuación, se describen los diferentes modelos y en esta fase sí se mencionan las características de la competencia traductora instrumental desde el año 2000 hacia el 2010. A partir de ese momento, la investigación en competencia traductora ha adquirido una importancia significativa en los estudios de traductología convirtiéndose en un objeto de estudio independiente, influenciado por diversas disciplinas. Este resumen aborda los estudios más relevantes acerca de la competencia traductora posteriores al año 2000, analizando su enfoque interdisciplinario. Cabe destacar el modelo PACTE, publicado en 1998 y actualizado en 2003, debido a su relevancia y validación empírica en la literatura sobre competencia traductora:

- La competencia traductora según Kelly (2002) destaca siete subcompetencias, con un énfasis especial en la competencia estratégica y el uso de tecnologías.
- La propuesta de Davies (2004) prioriza la formación integral y versátil de traductores a través de elementos como instrumentalización, pre-especialización, habilidades transferibles y práctica crítica.
- El modelo propuesto por Alves y Gonçalves (2003, 2008), se fundamenta en la teoría de la relevancia, distingue entre competencia general y específica, evaluando la traducción como una búsqueda progresiva de similitud interpretativa.

- La competencia traductora según Shreve (2006), se centra en el conocimiento experto en traducción, destacando habilidades lingüísticas, conocimientos culturales y competencia en el uso de herramientas e investigación.
- Las habilidades del traductor según Gouadec (2007), se concentra en las habilidades esenciales para los traductores en el ámbito profesional, trazando un perfil que responde a las demandas del mercado de la traducción.
- Las competencias según Katan (2009), destaca aquellas específicas de lengua-cultura y competencias de traducción, abordando aspectos textuales, extralingüísticos y actitudinales.
- Las competencias según el EMT(2017), establece un marco de referencia para competencias esenciales en la Unión Europea, reflejando cambios tecnológicos y de percepción en la profesión de traductor. Destacan cinco áreas de competencia en maestrías de traducción, abarcando lengua, cultura, traducción, tecnologías, competencia interpersonal y provisión de servicios. La competencia de traducción incluye aspectos estratégicos, metodológicos y temáticos, destacando la importancia de la traducción automática. Se añaden habilidades interpersonales, como el uso responsable de redes sociales y el trabajo en equipos virtuales. Esta revisión refleja los significativos cambios tecnológicos y de percepción en la profesión de traductor.
- La competencia traductora según Göpferich (2009), destaca la competencia estratégica en la gestión del proceso traductor, siendo parte

del proyecto TransComp para medir la adquisición de la competencia traductora.

- Conocimientos de Risku, Dickinson y Pircher (2010), fusionan conceptos de capital intelectual y gestión del conocimiento, identificando áreas esenciales de conocimiento para traductores.

El modelo de competencia traductora de PACTE (2003), ha evolucionado desde su inicio en 1998, destacando su versión de 2003 como una propuesta completa y uno de los pocos modelos empíricamente probados. Además, el modelo PACTE sirve como base para otros estudios y propuestas en la adquisición de competencia traductora. La primera versión del modelo PACTE (1998), el grupo de investigación PACTE presentó su primer modelo sobre la Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación, con el objetivo de estudiar empíricamente la adquisición de habilidades traductorales. Este modelo integral y dinámico consta de seis elementos, incluyendo competencias comunicativas, extralingüísticas, instrumentales/profesionales, psicofisiológicas, de transferencia y estratégicas.

Destaca la presencia de elementos tecnológicos en la mayoría de los modelos presentados. La razón se debe a los grandes avances de las Tecnologías de Información y la Comunicación que se vienen experimentando en las últimas décadas. Ello se observa a través de las fuentes de documentación además de físicas como en formato digital. Además, se observa el uso de herramientas informáticas como editores de texto, correctores, herramientas de Traducción Asistida por Ordenador (TAO) y Traducción Automática (TA). Además, en este período, la competencia traductora, se ha ido ajustando a los nuevos paradigmas de aprendizaje colaborativo y significativo.

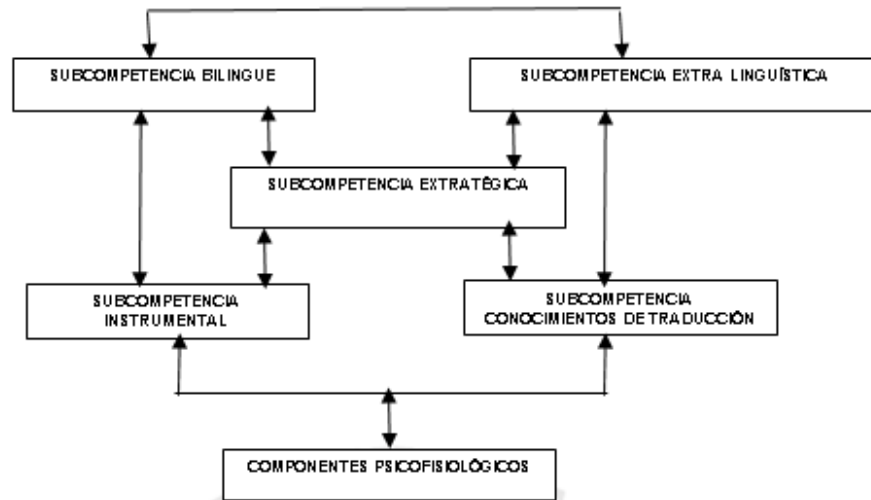
En los estudios realizados en los últimos treinta años, no ha habido consenso entre los diferentes autores para definir la CT, pese a que se viene tratando sobre la traducción desde épocas remotas. Sin embargo, muestran una clara evolución en la descripción de los componentes de la CT, la mayoría de los cuales se denominan subcompetencias como se aprecia en el siguiente acápite.

PACTE (2019), ha actualizado su modelo de adquisición, subrayando la relevancia de las distintas subcompetencias que conforman el perfil de un traductor competente. Dentro de estas subcompetencias, la **competencia instrumental** juega un papel crucial, ya que permite al traductor manejar herramientas tecnológicas indispensables en el contexto actual. Pym y Torres-Simón (2021) refuerza esta idea al afirmar que la integración de tecnologías en el proceso formativo es esencial para el desarrollo de la competencia traductora, en especial la instrumental. Por su parte, Calvo y Morón (2020) proponen un enfoque que integra competencias lingüísticas, extralingüísticas e instrumentales, demostrando cómo la interacción entre estas subcompetencias contribuye a la formación de traductores capaces de enfrentar los retos de un mercado laboral en constante cambio. Por ello es sumamente importante que los programas universitarios enseñen a los estudiantes a integrar estas subcompetencias en su práctica profesional diaria.

En la figura 2, se presentan las subcompetencias derivadas de la competencia traductora, según el Grupo PACTE. Debido a su complejidad, la competencia traductora se configura como una macro competencia que se divide en cinco subcompetencias:

Figura 1

El Modelo de la Competencia Traductora de PACTE



Nota. Hurtado Albir et al. (2022). La competencia traductora y su adquisición.

Esta competencia incluye las subcompetencias: lingüística, sociolingüística, interpersonal, cultural, instrumental y estratégica. También tiene en cuenta las habilidades actitudinales, lo que algunos autores denominan componentes psicofisiológicos.

Seguidamente, se detallan cada una de las subcompetencias (Hurtado Albir et al. (2022) presentadas en la figura 1:

- i. Subcompetencia bilingüe: se refiere al entendimiento de la comunicación en dos idiomas e implica conocimientos prácticos, sociolingüísticos, textuales, gramaticales y léxicos en ambas lenguas.
- ii. Subcompetencia extralingüística: abarca conocimientos declarativos, tanto implícitos como explícitos, sobre el mundo en general. Esto incluye comprensión de la cultura, conocimientos generales y conocimientos específicos relacionados con la materia.

- iii. Subcompetencia conocimientos de traducción: se relaciona con el conocimiento declarativo, tanto implícito como explícito, sobre cómo funciona el proceso de traducción. Esto abarca desde el conocimiento de las etapas de la traducción (como unidades de traducción, estrategias y técnicas de resolución de problemas) hasta la comprensión del mercado laboral y la profesión en su conjunto.
- iv. Subcompetencia instrumental: se enfoca en conocimientos principalmente procedimentales relacionados con el uso de herramientas documentales y tecnología informática aplicada a la traducción, como diccionarios, enciclopedias, traducciones paralelas, gramáticas, libros de estilo, corpus electrónicos, motores de búsqueda, entre otros.
- v. Subcompetencia estratégica: Esta se considera la más esencial en el modelo. PACTE define la competencia estratégica como "el conocimiento procedimental que garantiza la eficiencia del proceso de traducción y resuelve los desafíos que surgen". Incluye la planificación y gestión de proyectos de traducción, la evaluación de procesos y resultados basada en objetivos, la activación de las distintas subcompetencias, la identificación de dificultades en la traducción y la aplicación de estrategias para superarlas.

Adicionalmente a estas cinco subcompetencias, PACTE (2017) hace referencia a un conjunto de componentes psicofisiológicos que abarcan aspectos cognitivos y actitudinales que influyen en el proceso de traducción, como la memoria, la atención, la curiosidad intelectual, la perseverancia, entre otros, así como los mecanismos psicomotores. Por otro lado, PACTE (2019) y Hurtado Albir (2019), describen y categorizan estos niveles de la siguiente manera:

Competencia lingüística b) Competencia cultural c) Competencia instrumental d) Conocimientos de provisión de servicios de traducción e) Competencia de resolución de problemas.

Habiendo definido el concepto de competencia traductora y sus respectivas subcompetencias, se pasa a continuación a explicar la competencia instrumental en traducción que es un aspecto fundamental sobre el cual trata el presente trabajo de investigación.

En este contexto, cuando se considera de manera independiente, la subcompetencia instrumental adquiere el estatus de "competencia instrumental", refiriéndose a la capacidad para utilizar herramientas tecnológicas esenciales en el trabajo del traductor en el contexto moderno.

2.2.2.2 Competencia Instrumental de la Traducción

Se refiere al conocimiento y manejo de herramientas tecnológicas y de investigación necesarias para la traducción. El autor Iriti (2020) ha subrayado la relevancia de esta competencia, especialmente en un entorno donde el uso de software de traducción asistida, bases de datos terminológicas y otros recursos tecnológicos es fundamental para el ejercicio profesional de la traducción.

Esta competencia se define como la capacidad de utilizar herramientas y recursos tecnológicos para realizar tareas de traducción de manera eficiente. Esta competencia se ha vuelto esencial en el entorno actual, donde la tecnología es un pilar central de la práctica traductora. Iriti (2020) clasifica las herramientas utilizadas por los traductores en tres categorías principales: recursos de acceso a la información, herramientas de productividad y sistemas de gestión de

proyectos. Cada una de estas áreas es crucial para el desarrollo profesional del traductor.

En esta investigación, se usa el término competencia instrumental y no subcompetencia basándonos en el aporte de Hurtado Albir et al. (2022), quien en su artículo titulado La Competencia Traductora y su Adquisición, menciona que se debe denominar: Competencia Instrumental. El término subcompetencia se utiliza únicamente para referirse al modelo de PACTE (Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación). Sin embargo, en el proyecto de investigación NACT (Nivelación de competencias en la adquisición de la competencia traductora), en traducción escrita, se ha preferido utilizar competencias, al ser el término más común en Traductología y otras disciplinas, y el que se emplea en la elaboración de diseños curriculares.

Según Liriti et al. (2019), la competencia instrumental abarca las habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para usar las herramientas y recursos durante el trabajo profesional del traductor. Estas herramientas y recursos permiten acceder a la información requerida para ejecutar el proceso traductor, incrementar la productividad y promocionar esta actividad profesional.

En su modelo PACTE (2003), citado por Hurtado Albir et al. 2022, la competencia instrumental se define como el conjunto de fuentes de documentación y Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) aplicadas a la traducción, incluyendo herramientas como memorias de traducción, webs con textos paralelos, herramientas de traducción automática, diccionarios, enciclopedias, libros de estilo, gramáticas, buscadores, entre otros. Es importante destacar que, aunque la tecnología abarca una amplia gama de

herramientas, este estudio se centra únicamente en aquellas que se aplican específicamente al campo de la traducción. Asimismo, debido a que la tecnología avanza vertiginosamente, los conceptos y herramientas pueden quedar obsoletos rápidamente. En este sentido, Alcina (2020) ofrece una clasificación que distingue entre herramientas y recursos.

Las herramientas, como programas de traducción y bases de datos terminológicas (e.g., Word Smith o Multiterm), son elementos activos en el proceso de traducción. Por otro lado, los recursos se refieren a información organizada que puede ser almacenada o utilizada en cualquier etapa del procesamiento de datos. Iriti et al. (2019) explican que la competencia instrumental está estrechamente relacionada con la tecnología, reflejando los cambios y avances en los conceptos indicados por los estudiosos en las últimas décadas. Esta competencia es la categoría principal de la presente investigación.

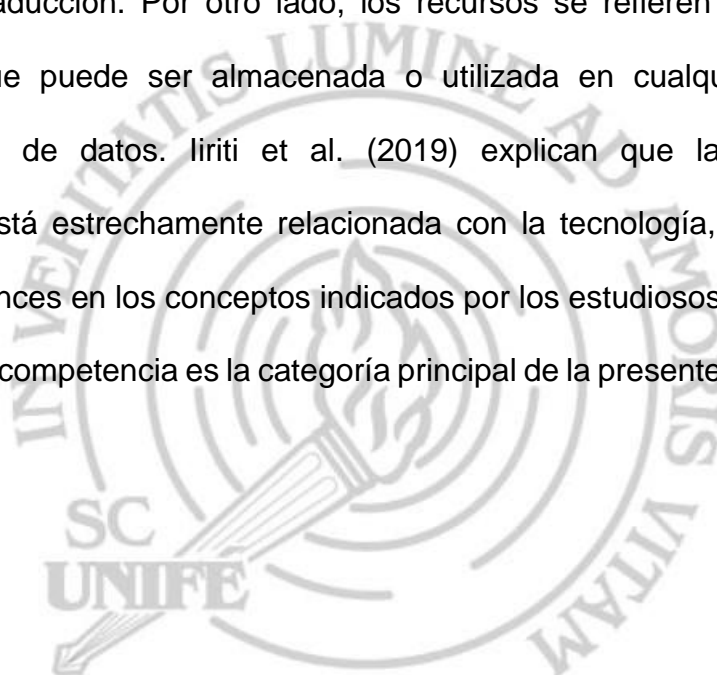
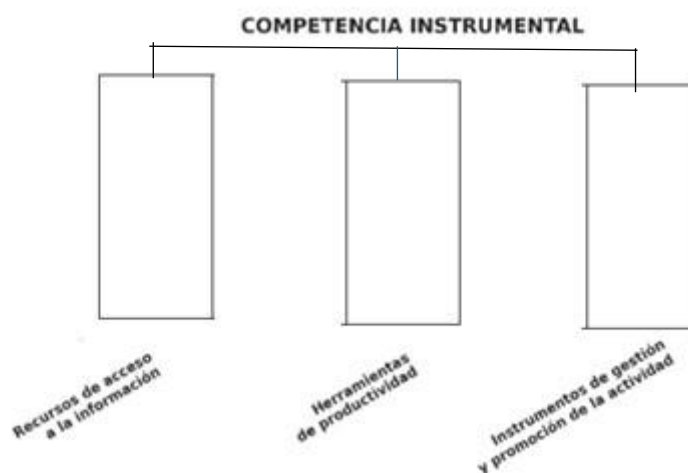


Figura 2

Categorización de los instrumentos



Nota. Basado en la clasificación de Alcina (2020)

Los componentes de la competencia instrumental según Alcina (2020) están definidos por:

- Recursos de acceso a la información: Generalmente en formato digital, estos recursos son utilizados por los traductores en las etapas de preparación, traducción y revisión de textos. Esta categoría engloba elementos como enciclopedias, glosarios, gramáticas, catálogos en línea, bases de datos terminológicas, corpus, libros de estilo, entre otros.
- Herramientas de productividad: Comprenden procesadores de texto, motores de búsqueda en internet, software de autoedición, memorias de traducción, correctores gramaticales, herramientas de asistencia a la traducción, programas de gestión de corpus, traductores automáticos, software de subtitulado, programas de administración de proyectos y programas de reconocimiento de voz, entre otros.
- Instrumentos de gestión y promoción de la actividad profesional: Este grupo de herramientas y recursos está destinado a ayudar a los

traductores en la administración de su actividad profesional, así como en su interacción con clientes de traducción, colegas traductores, colegios profesionales y otros actores relevantes. Incluye foros de traductores, correo electrónico, redes sociales, plataformas de promoción y sitios web, entre otros.

Tratándose de una acción compleja, la labor del docente no se limita a la enseñanza de contenidos académicos, sino que también incluye la instrucción en habilidades, estrategias, actitudes y conocimientos que permitan al estudiante de traducción tomar decisiones adecuadas en el uso de herramientas y recursos. De acuerdo con Alcina (2020), esta instrucción debe promover una alfabetización digital integral, capacitando a los estudiantes no solo en el manejo de tecnologías específicas, sino también en la adaptación a los nuevos avances y en la gestión eficiente de su identidad digital como profesionales.

2.2.3 Didáctica de la Competencia Instrumental en la Carrera de Traducción durante la pandemia

La **didáctica de la competencia instrumental** comprende la enseñanza de herramientas tecnológicas que facilitan el proceso de traducción. Para ello, es fundamental que los estudiantes tengan acceso a un entorno de aprendizaje donde puedan experimentar con proyectos reales utilizando herramientas de traducción profesional. Sánchez y López (2021) sugieren que se debe combinar la teoría con la práctica, utilizando tanto simulaciones de proyectos reales como prácticas colaborativas en entornos virtuales.

La didáctica de la competencia instrumental en la carrera de traducción en tiempos de pandemia COVID-19 tuvo un impacto significativo en la educación y la enseñanza de la traducción, lo que obligó a realizar adaptaciones, a tener mayor flexibilidad y dependencia en la aplicación de las tecnologías en línea. Asimismo, fue esencial mantener una comunicación efectiva y brindar apoyo tanto académico como emocional a los estudiantes para asegurarse de que pudieran seguir desarrollando sus habilidades de traducción de manera efectiva.

De acuerdo con Becerra Rodríguez et al. (2020), la situación mundial ante la pandemia COVID-19 conllevó a un replanteamiento de la didáctica. Los docentes tuvieron que usar softwares de videoconferencias para evitar la desconexión social con los estudiantes, rediseñaron los sistemas de evaluación y se esforzaron por su capacitación en el uso de recursos y estrategias para facilitar la enseñanza virtual en un tiempo récord. En este sentido, la competencia traductora instrumental impulsó el uso de las tecnologías de la traducción que, según lo explica la autora Alcina (2020), se conoce con varias denominaciones, a saber: informática aplicada a la traducción, tecnotrad, tradumática, traducción asistida por ordenador, traducción automática. A este respecto, dicha autora propone una definición y estructuración de contenidos que se basa en dos elementos principales: una selección de contenidos según las etapas del proceso de traducción y una clasificación de contenidos según el recurso o programa informático del cual se trate.

De otro modo, indica que en la literatura existen diferentes enfoques para estructurar los contenidos de la disciplina de tecnologías de la traducción, basados en diversos criterios. La estructura clásica se divide en traducción

automática y traducción asistida, pero debido al continuo crecimiento de herramientas y recursos, se han creado subdivisiones dentro de estas ramas y se pueden abordar desde diversas aristas, como el grado de automatización, el momento de intervención de las herramientas, el nivel de conocimientos informáticos, la relación con la traducción y la vertiente de aplicación.

Es relevante destacar el estudio de Alcina (2020), quien propone la siguiente categorización de herramientas y recursos tecnológicos específicamente diseñados para la carrera de traducción:

a) Equipamiento informático del traductor

Comprende elementos como hardware, sistemas operativos (Windows, Linux, MacOS), software de mantenimiento (antivirus, compresores), dispositivos de entrada/salida, periféricos (impresoras, escáneres), y programas útiles (block de notas, software de imágenes, capturadores de pantalla), destacando emuladores de CD-ROM.

b) Las herramientas de comunicación y documentación

Son fundamentales para los traductores, ya que les permiten interactuar en línea, comunicarse con clientes y colegas, obtener información y colaborar en proyectos. Estas herramientas utilizan la tecnología de la información y la comunicación y abarcan servicios como correo electrónico, chat, videoconferencias y entornos colaborativos en línea. También son útiles para crear una presencia en línea efectiva y segura, como a través de sitios web y el uso de programas de seguridad como cortafuegos.

c) Edición y autoedición de textos

Abarca herramientas para editar y dar formato a documentos de texto. La edición y autoedición de textos incluyen el uso de herramientas, especialmente procesadores de textos, para escribir, corregir y revisar textos. Estos programas ofrecen funciones como corrección ortográfica, gramatical y de estilo, así como diccionarios de sinónimos en varios idiomas para mejorar la precisión de la escritura. Además, los procesadores de texto permiten la revisión colaborativa, donde múltiples personas pueden hacer cambios en un documento, y el autor puede aceptar o rechazar estos cambios, manteniendo un registro de las contribuciones individuales, lo que es útil para la corrección de traducciones.

Un conocimiento profundo de las capacidades avanzadas de los procesadores de texto puede simplificar tareas repetitivas mediante el uso de macros y la creación de plantillas para formatear documentos de manera consistente. Por ejemplo, en la subtitulación, donde se requiere que las líneas de texto tengan una longitud máxima de 32 caracteres, se pueden utilizar plantillas o macros para limitar la longitud y contar caracteres de forma automática. Además, es beneficioso conocer programas como el reconocimiento óptico de caracteres (OCR) para convertir imágenes escaneadas en texto editable, así como herramientas de conversión de formatos, como de PDF a TXT, lo que facilita el uso de memorias de traducción en textos electrónicos.

d) Herramientas y recursos lingüísticos

Se refiere a herramientas informáticas y fuentes diseñadas para recopilar y organizar información lingüística, incluyendo textos, vocabulario, términos y

expresiones, junto con su información relevante como categoría gramatical o significado. Esto abarca principalmente diccionarios electrónicos, bancos de datos y corpus textuales. Es importante distinguir entre herramientas y recursos en este contexto: las herramientas permiten al traductor gestionar sus propios datos lingüísticos, mientras que los recursos son compilaciones electrónicas de datos lingüísticos disponibles para consulta. Por ejemplo, herramientas como Multiterm o WordSmith ayudan en la gestión de bases de datos terminológicos y análisis textual, mientras que recursos como el British National Corpus (BNC), IATE o Termium son fuentes en línea que ofrecen una amplia cantidad de información lingüística, ya sea en forma de corpus de textos etiquetados o bancos de datos terminológicos accesibles en línea.

e) *Las herramientas de traducción*

Son programas diseñados que facilitan el proceso de traducción, permitiendo trabajar con texto original y su traducción al establecer conexiones a nivel de segmento, oración o texto completo. A veces, se incorporan con otros tipos de software, como procesadores de texto o bases de datos terminológicas. Esto comprende programas de traducción asistida, que gestionan memorias de traducción, y programas de traducción automática.

En esta investigación, nos centraremos específicamente en la didáctica de la competencia instrumental en traducción durante la pandemia de COVID-19, un periodo que exigió adaptación, flexibilidad y una mayor dependencia de las tecnologías en línea. Para comprender esta competencia se requiere precisar los dos aspectos que permiten un mejor estudio de esta y que precisamos a continuación.

2.2.3.1 Procedimiento didáctico

Forma en que se enseñan y se adquieren las habilidades y conocimientos para llevar a cabo traducciones de manera efectiva y práctica. Según Feo (2010), citado en Luca (2020), la planificación de actividades educativas se refiere a los procedimientos, que realiza tanto el docente como el estudiante, alineados con una estrategia didáctica con el propósito de fomentar habilidades sociales. De acuerdo con Alfonso Sánchez (2003), citado en Luca 2020 y su propio modelo de secuencia didáctica, los momentos incluidos en dicha secuencia constan de cuatro etapas: inicio, desarrollo, cierre y evaluación.

Respecto a la fase inicial del proceso didáctico, Luca (2020) señala la importancia de que el docente conozca previamente las capacidades académicas de sus estudiantes, tanto en lo declarativo como en lo procedimental. A partir de este conocimiento, el profesor podrá generar un clima de respeto y confianza que motive positivamente el aprendizaje. En este momento introductorio, es posible emplear diversos recursos, como materiales audiovisuales, esquemas visuales o simulaciones basadas en contextos reales. En relación con la etapa de desarrollo, el mismo autor sostiene que es imprescindible que el docente no solo domine los contenidos temáticos, sino que también seleccione estrategias didácticas adecuadas que favorezcan un aprendizaje con sentido. Se destaca, además, la necesidad de crear un ambiente estimulante que propicie la participación activa del alumnado. Evaluar dicha participación permite vincular los nuevos saberes con los conocimientos previos del estudiante, favoreciendo así su aplicación en diferentes escenarios.

En cuanto a la fase de cierre, Luca (2020) enfatiza que el docente debe sintetizar las ideas centrales abordadas durante la sesión. El trabajo colaborativo cobra aquí especial relevancia, ya que impulsa la reflexión conjunta y el intercambio de perspectivas, lo cual fortalece la construcción personal del conocimiento y promueve la retención de contenidos tanto conceptuales como prácticos. Las estrategias finales deben alinearse con los objetivos de aprendizaje, y la evaluación debe confirmar si se alcanzó una comprensión significativa. Un cierre efectivo se reconoce cuando los estudiantes demuestran pensamiento crítico, fundamentan sus opiniones y relacionan los nuevos aprendizajes con saberes previos.

Por otra parte, el uso de herramientas tecnológicas se ha vuelto imprescindible en el trabajo del traductor contemporáneo. Programas especializados de traducción y diccionarios digitales han revolucionado el ejercicio profesional. Tourón et al. 2006, citado en Rodríguez-Faneca (2022) denomina este fenómeno como el “giro tecnológico”, el cual implica una transformación profunda en el campo traductológico, evidenciada en el aumento de software especializado, la inclusión de la tecnología en la formación universitaria y una mayor producción investigativa orientada a las tecnologías aplicadas a la traducción.

2.2.3.2 Componentes de la competencia instrumental en Traducción

La competencia instrumental en Traducción considera como componentes las habilidades, actitudes, conocimientos y adicionalmente, la tipología del instrumento.

a) Habilidades

Capacidad tanto física como mental para llevar a cabo una acción aplicando conocimientos y utilizando técnicas para completar tareas y resolver problemas. En el contexto del Marco Europeo de Cualificaciones, las habilidades se clasifican en cognitivas (uso del pensamiento lógico, intuitivo y creativo) y prácticas (fundadas en la destreza manual y el uso de métodos, materiales, herramientas e instrumentos).

Las habilidades que un traductor debe desarrollar en relación con las nuevas tecnologías según su importancia (Samson, 2013) incluyen el uso de procesadores de texto en el nivel avanzado. También, el uso de aplicaciones relacionadas con Internet como programas de gestión de tecnología, diccionarios y glosarios electrónicos, de programas de gestión de terminología, programas de traducción asistida por ordenador (TAO), de traducción automática (TA) y de análisis de corpus, de programas profesionales de maquetación y autoedición (Desktop publishing o DTP) así como para la localización de software.

b) Actitudes

Disposición de la persona de manera estable y continua que le permite actuar de una manera determinada. Esta subcompetencia requiere el desarrollo de actitudes de observación, perseverancia y paciencia, que según afirma Alcina (2002) son esenciales en el aprendizaje de las TIC, toda vez que están en constante innovación. En consecuencia, el aprendiz de traducción debe adecuarse a esos cambios con una actitud abierta, curiosa y positiva.

c) Conocimientos

Comprenden construcciones intelectuales que resultan de un proceso reflexivo profundo y prolongado, a través del cual la persona logra comprender la realidad objetiva que percibe por medio de experiencias sensoriales y racionales, validadas mediante la práctica y asimiladas de manera individual. En este sentido, Alcina (2002) destaca que la enseñanza de habilidades y estrategias procedimentales permite al estudiante familiarizarse con herramientas informáticas, fomentando así su creatividad, el manejo autónomo de recursos informativos y la automatización de múltiples tareas.

d) Tipología del instrumento

Este estudio retoma la propuesta de Iriti (2018), quien agrupa los instrumentos y recursos tecnológicos en tres bloques fundamentales: aquellos orientados al acceso a la información, las herramientas destinadas a optimizar la productividad, y los instrumentos enfocados en la gestión y visibilidad de la labor profesional. Esta organización permite una comprensión ordenada y operativa de los elementos que integran la competencia instrumental en el ámbito de la traducción. No obstante, con el fin de ampliar y actualizar dicha clasificación, también se han considerado los aportes de Alcina (2020), cuyas sugerencias introducen herramientas complementarias que enriquecen y extienden las categorías definidas por Iriti (2018). En lo que sigue, se muestra la integración entre ambas perspectivas.

- **Recursos de Acceso a la Información**

Iriti (2018), identifica en esta categoría herramientas clave como bases de datos terminológicas, diccionarios en formato digital y motores de búsqueda especializados en el ámbito de la traducción. A estos recursos, Alcina (2020) suma la incorporación de corpus electrónicos y sistemas avanzados de recuperación de información, que permiten acceder a los datos de forma más contextualizada y eficiente.

- **Herramientas de Productividad:**

Iriti (2018), este grupo incluye procesadores de texto, aplicaciones para el control de versiones y programas para la gestión de proyectos. También contempla utilidades como motores de búsqueda, software de autoedición, memorias de traducción, correctores gramaticales, herramientas TAO, administradores de corpus, traductores automáticos, programas de subtítulo y sistemas de reconocimiento de voz. Complementando esta perspectiva, Alcina (2020) propone integrar herramientas de colaboración en línea, como las plataformas de traducción asistida por computadora (CAT), que permiten la edición conjunta en tiempo real, además de incorporar inteligencia artificial en la revisión automática de contenidos.

- **Instrumentos de Gestión y Promoción de la Actividad Profesional**

Dentro de esta última categoría, Iriti (2018), ubica herramientas utilizadas para la administración de clientes, la promoción de servicios mediante plataformas en línea, y la interacción en redes profesionales. Se consideran

también medios como foros especializados, correo electrónico, redes sociales y sitios web personales. Alcina (2020) amplía esta visión incluyendo aspectos como la gestión de la identidad digital del traductor, la construcción de una presencia profesional activa en redes, y el uso estratégico de plataformas de marketing digital orientadas a los servicios lingüísticos.

Esta integración teórica ha servido como base para delimitar, describir y sustentar científicamente las categorías y subcategorías que estructuran la presente investigación.

2.3 Definición de términos

a) Competencia traductora

Según el Grupo PACTE (2001), citado por Luca (2020) es el conjunto de habilidades que todo traductor necesita poseer para realizar adecuadamente su trabajo. A través de la historia de las últimas tres décadas, han aparecido varios autores expresando sus diferentes puntos de vista para definir a la competencia traductora.

b) Didáctica

Uljens et al. (2017), citado en Guerra Reyes et al. (2022) conciben la didáctica como una disciplina que permite comprender la dinámica entre la enseñanza, el estudio y el aprendizaje. En este enfoque, se incorpora el término “estudio” como una acción consciente, intencionada y dialógica del estudiante, situada en un contexto cultural e histórico específico. Aunque la enseñanza también responde a una intención y consciencia por parte del docente, ello no garantiza automáticamente que ocurra el aprendizaje. Este último depende, en

gran medida, del compromiso activo del alumno, e incluso puede generarse de forma no deliberada. Por ello, el concepto de “estudio” se interpreta como un elemento mediador entre lo que enseña el docente y lo que logra asimilar el estudiante.

c) Percepción docente

La percepción, desde una perspectiva cognitiva, es el proceso mediante el cual las personas interpretan y comprenden su entorno a partir de la información sensorial que reciben. Esta interpretación está mediada por la experiencia, la cultura, las necesidades y la organización interna de cada individuo. Aparicio et al. (2022) explica que esta percepción es una construcción mental que combina estímulos externos —como sonidos o imágenes— con una interpretación subjetiva que varía según la persona. En el ámbito educativo, Chiecher (2022) indica que las creencias, conocimientos y experiencias del profesorado sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) inciden en su implementación. La pandemia habría influido en estas percepciones, al requerir un cambio repentino hacia la enseñanza virtual.

d) Competencia Instrumental en traducción

La competencia instrumental en traducción se refiere al conjunto articulado de conocimientos, destrezas y actitudes vinculadas con el uso adecuado de herramientas tecnológicas y recursos especializados que el traductor necesita en su práctica profesional. Estos instrumentos permiten acceder eficientemente a información pertinente, optimizar el rendimiento en las tareas de traducción y facilitar la promoción del ejercicio traductológico. Así lo plantea Albir et al. (2020), citado en Hurtado Albir et al. 2022, destacando la

importancia funcional de esta competencia dentro del conjunto de subcompetencias traductoras.

e) Pandemia COVID-19

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define una pandemia como la propagación mundial de una enfermedad infecciosa que afecta a poblaciones de múltiples países y regiones. En el caso del COVID-19, esta pandemia fue provocada por un nuevo tipo de coronavirus, identificado como SARS-CoV-2, cuyo impacto global generó una crisis sanitaria sin precedentes y transformó diversos ámbitos de la vida cotidiana, incluyendo el educativo.



CAPÍTULO III: MÉTODO

Esta parte del estudio expone el nivel, tipo y enfoque metodológico adoptados en la investigación. Asimismo, se describen las características de los participantes y se explican las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos. Finalmente, se detalla el procedimiento seguido para el análisis de la información obtenida.

3.1 Marco metodológico

La presente investigación adopta el **enfoque cualitativo**, ya que busca comprender cómo los docentes perciben la didáctica de la competencia instrumental en traducción, en el contexto de una universidad privada. Este enfoque permite analizar el fenómeno en su entorno natural, prestando especial atención a las experiencias subjetivas de los participantes (Guo et al., 2017).

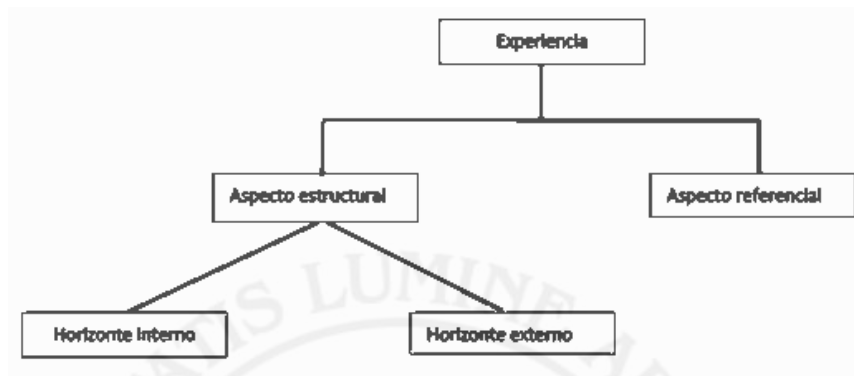
El **nivel de investigación es de tipo descriptivo**, puesto que se orienta a caracterizar las percepciones de los docentes respecto a la enseñanza de la competencia instrumental, identificando cómo se manifiestan y en qué condiciones, en el contexto de la pandemia por COVID-19 (Coronel-Carvajal, 2023).

En cuanto al **diseño metodológico**, se emplea el tipo **fenomenográfico**, siguiendo la propuesta de Casasola-Rivera (2022), con el fin de explorar las diferentes formas en que los docentes conciben y experimentan la didáctica de la competencia instrumental en traducción. La fenomenografía permite estudiar las diversas maneras en que las personas interpretan un mismo fenómeno,

reconociendo la influencia del contexto social e interactivo en sus concepciones (Pozo et al., 2006; Hajar, 2021).

Figura 3

Componentes de la experiencia



Nota. Marton y Booth (1997, citado en Murillo et al., 2022).

Como se observa en la Figura 4, la fenomenografía permite identificar cómo las personas asignan significado a sus experiencias, distinguiendo entre su estructura interna y externa.

La fenomenografía se ha consolidado como una metodología relevante en el ámbito educativo por su capacidad para analizar las diferencias en la forma en que los individuos comprenden un mismo fenómeno. Según Cossham (2017) y Johnston y Salaz (2017), citados por Murillo et al. (2022), este enfoque no busca establecer una única interpretación, sino identificar diversas maneras en que las personas conceptualizan un tema, lo que permite reconocer patrones de pensamiento en contextos académicos.

En esta investigación, la fenomenografía se emplea para examinar las percepciones de los docentes de una facultad de traducción sobre la enseñanza

de la competencia instrumental y su impacto en la práctica pedagógica en un entorno de educación virtual. Este enfoque facilita el análisis de cómo los docentes comprendieron y aplicaron la didáctica de la competencia instrumental durante la enseñanza remota impuesta por la pandemia, así como la relación entre sus percepciones y las estrategias pedagógicas utilizadas en la formación de traductores. El marco teórico respalda la elección de esta metodología. Hurtado Albir et al. (2022) y el modelo PACTE (2020) destacan la competencia instrumental como un componente esencial en la formación traductora, lo que justifica la necesidad de analizar su didáctica en un contexto real. Además, el estudio se fundamenta en la clasificación de herramientas propuesta por Iriti (2018), quien distingue entre recursos de acceso a la información, herramientas de productividad e instrumentos de gestión y promoción de la actividad. Esta tipología permite evaluar la integración de estas herramientas en la enseñanza remota de la competencia instrumental. Para la recolección de datos, se utilizaron entrevistas semiestructuradas, lo que permitió obtener una visión detallada de las experiencias docentes. Posteriormente, el análisis fenomenográfico identificó patrones y diferencias en sus concepciones, proporcionando una base empírica que complementa el marco teórico.

Para el análisis de los datos obtenidos en las entrevistas, se siguió un enfoque fenomenográfico basado en Casasola-Rivera (2022), que permitió organizar y estructurar la información según las concepciones docentes sobre la didáctica de la competencia instrumental en traducción. Este proceso incluyó la clasificación de unidades de significado, la interpretación de contenido, la

definición de conceptos emergentes y la formulación de un modelo conceptual que refleja la diversidad de percepciones.

Para garantizar la coherencia metodológica, el análisis fenomenográfico se llevó a cabo siguiendo un proceso estructurado basado en Casasola-Rivera (2022). En la Tabla 3, se presenta un resumen del análisis fenomenográfico aplicado en esta investigación, detallando las principales fases del proceso y su relevancia en la interpretación de las percepciones docentes sobre la didáctica de la competencia instrumental en traducción.

Tabla 3

Resumen del análisis fenomenográfico en la investigación

Fase	Descripción
Clasificación y agrupación temática	En esta fase, se transcribieron las entrevistas y se analizaron detalladamente los datos, permitiendo que las categorías emergentes surgieran directamente del discurso de los docentes. Se identificaron unidades de significado en sus respuestas y se agruparon en función de las similitudes en sus percepciones sobre la enseñanza de la competencia instrumental. Este proceso permitió reconocer patrones en sus concepciones, asegurando que la categorización reflejara fielmente sus experiencias. (Casasola-Rivera, 2022)
Análisis e interpretación del contenido	Una vez identificadas las unidades de significado, se realizó un análisis exhaustivo para determinar cómo los docentes conciben la didáctica de la competencia instrumental. En esta fase, se consideraron el contexto y las características de los participantes para garantizar una interpretación precisa y contextualizada de sus discursos. El análisis permitió detectar matices en sus percepciones, lo que facilitó la diferenciación entre distintas maneras de entender y aplicar la enseñanza de esta competencia. (Casasola-Rivera, 2022)
Definición y elaboración de conceptos	A partir de la recurrencia de temas en las entrevistas, se establecieron conceptos clave que estructuran el análisis fenomenográfico. Estos conceptos incluyen el procedimiento didáctico empleado por los docentes, así como los conocimientos, habilidades y actitudes que forman parte de la competencia instrumental. También se consideró el uso de herramientas tecnológicas en la enseñanza de la traducción,

Formulación de un modelo conceptual	<p>permitiendo comprender la relación entre los recursos disponibles y las estrategias de enseñanza implementadas en el aula virtual. (Casasola-Rivera, 2022)</p> <p>Finalmente, se organizaron las categorías resultantes en un modelo conceptual que refleja la diversidad de percepciones docentes sobre la didáctica de la competencia instrumental. Este modelo permite interpretar los hallazgos de manera estructurada y facilita su aplicación en contextos similares. Además, proporciona una base para futuras investigaciones sobre el desarrollo y enseñanza de la competencia instrumental en la formación de traductores. (Casasola-Rivera, 2022)</p>
-------------------------------------	---

Nota. Adaptado de Casasola-Rivera (2022).

Esta tabla sintetiza las fases del análisis fenomenográfico aplicado a la investigación, basado en Casasola-Rivera (2022). Su propósito es describir el proceso seguido para organizar y estructurar la información obtenida en las entrevistas, permitiendo una interpretación coherente y fundamentada de la percepción docente sobre la didáctica de la competencia instrumental en traducción.

En síntesis, el análisis fenomenográfico aplicado a esta investigación permitió sistematizar y comprender la variedad de concepciones docentes sobre la enseñanza de la competencia instrumental. El proceso seguido garantizó un enfoque riguroso y fundamentado, asegurando que los resultados obtenidos sean representativos y relevantes para el ámbito de la formación traductora.

3.2 Participantes

De acuerdo con Trigwell (2000), citado en Murillo et al. (2022), la identificación de los participantes es, sin duda, un aspecto crucial en la investigación fenomenográfica. Es fundamental reconocer posibles "casos críticos", que son aquellas personas cuyas características y experiencias pueden ofrecer diferentes maneras de vivir un fenómeno. En el presente estudio, los

participantes debían cumplir ciertas características para formar parte de la investigación, tal como pertenecer a una Escuela de Traducción e Interpretación de una universidad privada y tener un perfil que asegure la validez de la información a proporcionar durante las entrevistas. Los docentes que participaron en esta investigación fueron minuciosamente seleccionados por su experticia y perfil para asegurar la calidad de las entrevistas. La muestra estuvo conformada por seis docentes traductores de un universo de treinta docentes traductores de la facultad de traducción e interpretación de una universidad privada de Lima. En la selección de los participantes se han considerado ciertos criterios de selección. El perfil se adecuó a los criterios de inclusión y exclusión del presente estudio de investigación. Para apreciar la caracterización de la muestra, se debe observar la tabla 4.

Tabla 4

Participantes

Participantes	Sexo	Nivel académico	Experiencia laboral	Especialidad
Docente 01	F	Maestría en Traducción e Interpretación	Más de 20 años	Traducción e Interpretación
Docente 02	F	Licenciatura en Traducción e Interpretación	17 años	Traducción e Interpretación
Docente 03	F	Maestría en Currículo y Enseñanza	10 años	Currículo y Enseñanza
Docente 04	M	Doctorado en Administración	5 años	Traducción
Docente 05	F	Licenciatura en Traducción e Interpretación / Maestría en Administración de Empresas	6 años	Traducción e Interpretación / Administración e Ingeniería
Docente 06	M	Maestría en Traducción	Un año	Traducción e Interpretación

Nota. Los seis participantes cumplen con los criterios de inclusión y exclusión del estudio y han sido ordenados de mayor a menor según el tiempo de experiencia laboral.

Debido a que se trata de un estudio cualitativo, la muestra fue no probabilística. Creswell et al. (2013), citado en Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018), explican que en el muestreo cualitativo se establecen uno o varios propósitos específicos. Desde el inicio del estudio, las primeras decisiones para elegir la muestra ocurren al definir el contexto en el cual se espera encontrar los casos o unidades de muestreo relevantes. En la investigación cualitativa, se debe reflexionar sobre cuáles son los casos necesarios en un principio y dónde se pueden encontrar. Creswell et al. (2013), citado en Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018) sostiene que, en las investigaciones cualitativas, los intervalos varían de 1 a 50 casos.

3.2.1 Criterios de Inclusión

De acuerdo con Arias-Gómez et al. (2016) los criterios de inclusión se refieren a las características que deben tener los participantes u objetos de estudio para poder formar parte en el estudio de investigación, como la edad, sexo, nivel educativo, entre otros.

Gracias a los mencionados criterios de selección indicados en la tabla 6, la entrevista fue fluida y cumplió con los objetivos planteados dentro de un clima de seguridad, confianza, cordialidad y respeto mutuo.

3.2.2 Criterios de exclusión

Según Arias-Gómez et al. (2016), los criterios de exclusión son aquellas características que podrían influir en los resultados, haciendo a los participantes no aptos para el estudio.

Gracias a los mencionados criterios de selección indicados en la tabla 5, la entrevista fue fluida y cumplió con los objetivos planteados dentro de un clima de seguridad, confianza, cordialidad y respeto mutuo.

Tabla 5*Criterios de inclusión y exclusión*

Inclusión	Exclusión
<ul style="list-style-type: none">- Docentes de la carrera de Traducción e Interpretación con un mínimo de un año de experiencia en la profesión.- Docentes familiarizados con el uso de herramientas tecnológicas para la enseñanza de la traducción durante la pandemia.- Docentes que laboran en una Facultad de Traducción e Interpretación.	<ul style="list-style-type: none">- Aquellos docentes de la carrera de Traducción e Interpretación sin experiencia previa para garantizar la relevancia de los resultados.- Docentes no familiarizados con el uso de tecnología para la enseñanza de la traducción durante la pandemia.- Docentes que laboran en otras facultades diferentes a la de Traducción e Interpretación.
<ul style="list-style-type: none">- Docentes de la carrera de Traducción e Interpretación que experimentaron cambios significativos en la transición del trabajo remoto durante la pandemia.	<ul style="list-style-type: none">- Docentes de la carrera de Traducción e Interpretación cuyo trabajo no se vio afectado por la pandemia.
<ul style="list-style-type: none">- Docentes de la carrera de Traducción e Interpretación, independientemente de edad y género, dispuestos y capaces de participar en el estudio, a través de entrevistas.	<ul style="list-style-type: none">- Docentes que no estuvieron disponibles para participar en el estudio.

Nota. Elaboración propia. Precisión de los criterios de inclusión y exclusión de los participantes.

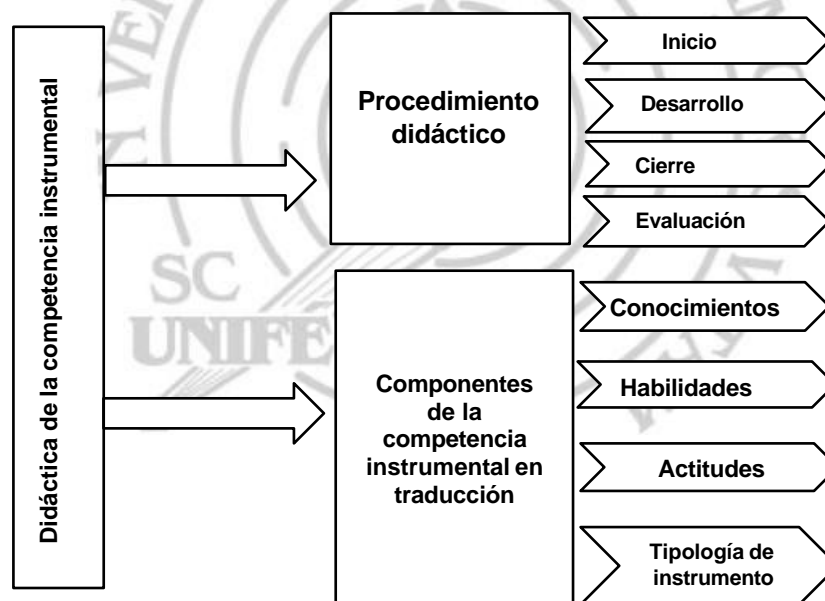
Los participantes fueron seleccionados de manera intencional porque cumplían con los requisitos de ser profesionales de la carrera de traducción e interpretación en ejercicio durante la pandemia COVID-19.

3.3 Categoría de análisis

Este estudio, desarrollado en un contexto de confinamiento por pandemia, analiza la categoría **didáctica de la competencia instrumental en traducción**, considerando como subcategorías: el *procedimiento didáctico* y los *componentes de la competencia instrumental*, como se muestra en la Figura 5. Estas subcategorías han sido seleccionadas para ofrecer una visión integral del proceso de enseñanza, explorando tanto los métodos pedagógicos utilizados como los elementos específicos que constituyen esta competencia.

Figura 5

Categoría y subcategorías



Nota. Didáctica de la competencia instrumental y las subcategorías que se desprenden.

3.4 Técnicas e instrumentos para la recogida de información

Según lo señalado por Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018), el rol del investigador en los estudios cualitativos es esencial, ya que utiliza diferentes estrategias como la observación, las entrevistas, el análisis

documental y los grupos de discusión para obtener información relevante. En este enfoque, se recogen datos a partir de múltiples fuentes, como entrevistas, documentos, observaciones directas, materiales audiovisuales y apuntes de campo. En el caso de esta investigación, se optó por la técnica de entrevista, entendida por Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018) como una interacción entre el entrevistador y uno o varios participantes. Estas pueden clasificarse en estructuradas, semiestructuradas o abiertas, y para nuestro propósito se eligió la modalidad semiestructurada.

La muestra estuvo compuesta por seis docentes de traducción e interpretación, con colegiatura activa, pertenecientes a una universidad privada del Perú. Tras ser seleccionados, se les contactó mediante sus correos institucionales, y se procedió con la recolección de datos una vez aceptado el consentimiento informado. Las entrevistas se organizaron en una semana según un cronograma individual, lo que permitió una adecuada transcripción posterior. Para ello, se empleó la plataforma Zoom, asignando una hora por sesión. Esta estrategia facilitó la obtención de información clave para comprender con profundidad el fenómeno investigado. La ficha técnica del instrumento se detalla en la tabla 6.

Tabla 6

Ficha técnica utilizada en la entrevista semiestructurada

Nombre	: Entrevista semiestructurada
Autora	: Betty Martha Mejía Romero
Lugar	: Universidad Privada
Año	: 2022
Población	: Seis docentes de la carrera de Traducción e Interpretación

Validez	:	Por criterio de jueces
Forma de administración	:	Individual
Tiempo de administración	:	Una hora

Nota. Información resumida y relevante sobre la entrevista semiestructurada

a) Validación del instrumento

En toda investigación, es esencial que los instrumentos empleados sean válidos, lo cual garantiza que midan con precisión lo que se pretende estudiar. Una de las estrategias más adecuadas para asegurar este criterio es el juicio de expertos, procedimiento que consiste en solicitar la evaluación de personas con conocimientos sólidos en el área específica del estudio. De acuerdo con Galicia et al. (2017), este proceso permite verificar la validez del instrumento a partir del criterio de especialistas con formación y experiencia en el tema. En esta investigación, la validación del instrumento se llevó a cabo mediante una matriz que incluyó diez indicadores clave: claridad, objetividad, actualidad, organización, suficiencia, intencionalidad, consistencia, coherencia, metodología y pertinencia. La claridad se relaciona con la correcta redacción y comprensión del contenido; la objetividad alude a la posibilidad de describir comportamientos observables de acuerdo con las categorías establecidas; la actualidad hace referencia al uso de información vigente. En cuanto a la organización, esta implica una estructura lógica en la presentación de los contenidos, mientras que la suficiencia evalúa si los aspectos abordados en cada categoría son adecuados en cantidad y profundidad. La intencionalidad se refiere a la alineación de los ítems con los objetivos específicos de cada categoría, y la consistencia valora el respaldo teórico-científico de los contenidos. La coherencia revisa si el lenguaje es apropiado y comprensible, la metodología verifica la correspondencia con el

propósito del estudio, y la pertinencia analiza si el instrumento responde de manera efectiva al problema de investigación.

La guía de entrevista elaborada como instrumento principal fue construida tomando como base las categorías, subcategorías e indicadores definidos previamente en el marco teórico y metodológico. Como se observa en la tabla 7, el proceso de validación se llevó a cabo en base a la selección de expertos con determinadas características o perfil.

Tabla 7

Perfil de cada juez experto

Experto	Perfil
Experto 1	Traductora y Magíster en Docencia Universitaria con 21 años de experiencia.
Experto 2	Traductora e Intérprete. Grado de Doctora. Cuenta con 11 años de experiencia.
Experto 3	Traductora e Intérprete. Magíster en Educación con mención en Docencia Universitaria. Posee 35 años de experiencia.
Experto 4:	Magister en comunicación intercultural, interpretación y traducción en los servicios públicos, con nueve años de experiencia.
Experto 5:	Traductor e intérprete. Grado de Doctor en Educación, con 20 años de experiencia.

Nota. Esta tabla muestra el perfil de los profesionales expertos que participaron en la evaluación y validación del instrumento.

La validación del instrumento, en este caso, la guía de entrevista conteniendo las preguntas correspondientes al estudio de investigación ha sido validado por cinco docentes universitarios expertos en Traducción e Interpretación. Los cinco expertos, pertenecen a la carrera de traducción e interpretación y poseen estudios de posgrado, tres con grado de magíster y dos con doctorado. Dichos profesionales de la traducción fueron invitados a participar

en base al conocimiento y referencias de ser autoridades en el tema de traducción e interpretación.

Se les envió una carta solicitando juicio de expertos que contenía la matriz metodológica, el instrumento y la ficha de validación. El objetivo fue revisar que el instrumento estuviera adecuadamente estructurado y corroborar su validez. Cada experto expresó su opinión acerca de la precisión, claridad y coherencia de las preguntas consideradas para la entrevista. Hubo algunas observaciones que fueron levantadas con el fin de mejorar la presentación de las preguntas. El tiempo que tomó el proceso fue de tres días, lo cual facilitó empezar de inmediato con las entrevistas.

b) Aplicación del instrumento

Posterior a la aprobación del instrumento a cargo de los expertos mencionados en la Tabla 7, se procedió a realizar las entrevistas individuales a los docentes seleccionados para el estudio. Previo a cada entrevista, se brindó a los participantes una explicación clara sobre el propósito del estudio y las condiciones de su participación. Como parte de este proceso, se les pidió firmar un consentimiento informado, documento que especifica los objetivos de la investigación, los compromisos del investigador y los derechos de los participantes, incluyendo la garantía de confidencialidad respecto a sus aportes. A continuación, se coordinó con cada docente una fecha y hora específica para realizar la entrevista a través de la plataforma Zoom, asegurando también el consentimiento para grabar la sesión. De igual modo, se notificó formalmente a los expertos mediante una carta. Todo el procedimiento se llevó a cabo sin inconvenientes, en un ambiente de respeto y cordialidad. Cada entrevista tuvo

una duración aproximada de una hora y las sesiones se desarrollaron a lo largo de tres días consecutivos.

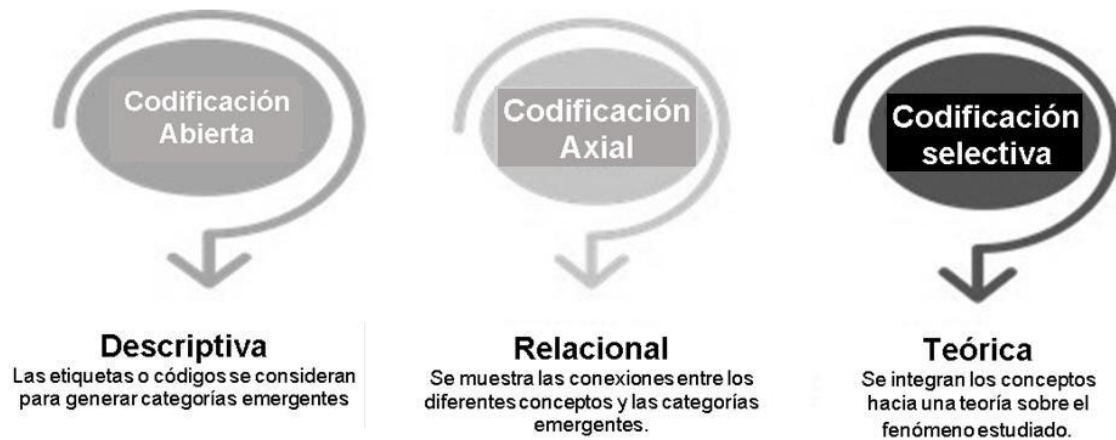
3.4 Técnicas de procesamiento y tratamiento de la información

Una vez finalizada la recolección de datos mediante las entrevistas, se procedió a transcribir el contenido de las grabaciones, lo cual implicó escuchar atentamente cada audio y plasmarlo por escrito. Esta tarea incluyó una lectura minuciosa de las transcripciones para detectar términos clave y expresiones significativas. A partir de ello, se seleccionaron fragmentos representativos, se agruparon citas relevantes y se organizaron en categorías, asignándoles códigos con base en las similitudes encontradas. En este tipo de análisis, es importante que el investigador no imponga una estructura rígida desde el inicio, sino que construya el significado de forma progresiva durante el proceso de interpretación, lo cual favorece una comprensión más profunda del fenómeno investigado (Akerlind, 2005; Ashworth y Lucas, 2000; Bowden et al., 1992, citados en Murillo et al., 2022). Una vez identificadas las categorías y subcategorías, como se muestra en la Tabla 8, los datos fueron organizados y codificados en una hoja Excel, lo que facilitó el posterior análisis e interpretación de la información.

Desde la perspectiva fenomenográfica, este análisis se enfoca en preservar con la mayor fidelidad posible el discurso de los participantes (Marton, 1986, citado en Murillo et al., 2022). Para ello, se llevó a cabo un proceso estructurado en distintas fases, que puede observarse en la Figura 6, el cual comprendió etapas de codificación abierta, axial y selectiva

Figura 6

Tipos de codificaciones desarrolladas



Nota. Proceso general de análisis de datos cualitativos sobre la base de los tipos de codificación.

Lúquez y Fernández (2016) afirman que la codificación abierta implica descomponer y clasificar los datos en categorías y subcategorías. En la etapa de análisis, el investigador clasifica los conceptos identificados en categorías. Luego, se lleva a cabo la codificación axial, referida a la comparación de los nuevos datos con las categorías obtenidas en comparaciones previas.

En la presente investigación la **codificación abierta** se llevó a cabo a través de la elaboración de una matriz en la que se asignaron códigos y colores a las partes más representativas de la información recopilada, lo que conllevó a una reducción de dicha información en la categorización y la codificación que se muestra en la Figura 8. Según Martínez (2014), mencionado en Cobos Cieza (2021), un concepto puede ser asociado con un color para cada categoría.

Tabla 8

Consolidado de codificación abierta de la categoría principal

Categoría	Subcategoría	Indicador	Descripción	Código	Categorías emergentes	Participantes
Didáctica de la Competencia	Procedimiento didáctico	Inicio	Introducción del tema Establecimiento de objetivos y expectativas	ICIT	<ul style="list-style-type: none"> • Claridad de los objetivos • Motivación de los estudiantes • Preparación del material 	D1, D2, D3, D4, D5, D6 D1, D2, D3, D4, D5, D6 D1, D2, D3, D4, D5, D6
		Desarrollo	Ejecución de la enseñanza activa Desarrollo de habilidades Práctica	DCIT	<ul style="list-style-type: none"> • Participación activa • Aplicación de conocimientos • Uso de herramientas tecnológicas • Desarrollo de estrategias de resolución de problemas 	D1, D2, D3, D4, D5, D6 D1, D2, D3, D4, D5, D6 D1, D2, D3, D4, D5, D6 D1, D2, D3, D4, D5, D6
		Cierre	Conclusión de la lección Resumen de lo	CCIT	<ul style="list-style-type: none"> • Resumen • Reflexión del estudiante • Resolución de dudas 	D1, D2, D3, D4, D5, D6

Instrumental en Traducción Esta categoría se centra en enseñara los estudiantes a utilizar herramientas y recursos tecnológicos de manera efectiva en el proceso de traducción. Se divide en dos subcategorías: El procedimiento didáctico y los componentes de la competencia instrumental			aprendido Reflexión sobre el proceso		<ul style="list-style-type: none"> Ajustes metodológicos 	D1, D2, D3, D4, D5, D6
		Evaluación	Medición de la efectividad de la enseñanza Nivel de comprensión y desempeño de los estudiantes Eficacia del procedimiento didáctico	ECIT	<ul style="list-style-type: none"> Evaluación formativa del aprendizaje Retroalimentación Revisión del procedimiento 	D1, D2, D3, D4, D5, D6 D1, D2, D3, D4, D5, D6 D1, D2, D3, D4, D5, D6
	Componentes de la Competencia Instrumental	Conocimientos	Comprensión Investigación Textos paralelos Motores de búsqueda Operadores booleanos Información extra textual	CCIT	<ul style="list-style-type: none"> a) Criterio para discriminar b) Discernimiento c) Confiabilidad d) Nuevo entorno e) Zoom f) Trabajo mecánico g) Trabajo significativo h) Atención muchas horas conectadas 	D1, D2, D3, D4, D5, D6 D1, D2, D3, D4, D5, D6 D1, D2, D3, D4, D5, D6 D1, D2, D3, D4, D5, D6 D1, D2, D3, D4, D5, D6 D1, D2, D3, D4, D5, D6

						D1, D2, D3, D4, D5, D6 D1, D2, D3, D4, D5, D6 D1, D2, D3, D4, D5, D6
		Habilidades	Manejo de TIC Dosificación del tiempo Dinámica de la tecnología Captar la atención Criterio para discriminar Discernimiento Confiabilidad	HCIT	a) Comprensión b) Investigación c) Textos paralelos d) Motores de búsqueda e) Operadores booleanos f) Dinámica de la tecnología g) Curiosidad y constancia h) Captar la atención i) Dosificación del tiempo j) Manejo de TIC k) Información extra textual	D1, D5, D6 D1, D5, D6 D1, D3, D5, D6 D1, D5, D6 D1, D2, D3, D5, D6 D1, D2, D3, D5, D6 D1, D2, D3, D4, D5, D6 D1, D5, D6 D1, D2, D3, D5, D6 D1, D2, D3, D5, D6 D1, D2, D3, D5, D6

						D1, D2, D3, D5, D6
		Actitudes	Proactividad Motivación Interés de los estudiantes Respeto Solidaridad Trabajo colaborativo Perseverancia Esfuerzo Buena disposición	ACIT	Autonomía, Iniciativa Impulso interno, compromiso, Participación activa, Curiosidad intelectual, Consideración hacia las opiniones, Colaboración Trabajo en equipo, Empatía, Interdependencia positiva, Persistencia Colaboración espontánea, Flexibilidad	D1, D2, D3, D4, D5, D6 D1, D2, D3, D4, D5, D6 D4, D5, D6 D1, D2, D3, D4, D5, D6 D1, D2, D3, D4, D5, D6 D1, D2, D3, D4, D5, D6 D1, D2, D3, D4, D5, D6 D1, D2, D3, D4, D5, D6 D1, D2, D3, D4, D5, D6 D1, D2, D3, D4, D5, D6

						D1, D2, D3, D4, D5, D6
Tipología de Instrumentos	Recursos de acceso a la información	Diccionarios Páginas web Textos paralelos Buscadores de internet	RAI	<p>Uso de herramientas para obtener datos lingüísticos y contextuales</p> <p>Capacidad para seleccionar información relevante y confiable.</p> <p>Evaluación de la precisión y calidad de las fuentes.</p> <p>Capacidad para interpretar y aplicar la información recopilada.</p>	<p>D1, D2, D3, D4, D5, D6</p> <p>D1, D2, D3, D4, D5, D6</p> <p>D1, D2, D3, D4, D5, D6</p> <p>D1, D2, D3, D4, D5, D6</p>	
	Herramientas de productividad	Procesadores de textos Buscadores de internet Navegadores web	HP	<p>Capacidad para estructurar y gestionar el trabajo de manera eficiente.</p> <p>Mejora en la producción de textos</p>	<p>D1, D2, D3, D4, D5, D6</p> <p>D1, D2, D3, D4, D5, D6</p> <p>D1, D2, D3, D4, D5, D6</p>	

					Optimización del tiempo Capacidad para seleccionar la herramienta adecuada	D1, D2, D3, D4, D5, D6
		Instrumentos de gestión y promoción de la actividad profesional	Plataformas de promoción profesional	IGPAP	Visibilidad profesional Gestión de proyectos Creación de redes profesionales Desarrollo de habilidades para la gestión autónoma y eficiente de la actividad traductora	D1, D2, D3, D4, D5, D6 D1, D2, D3, D4, D5, D6 D1, D2, D3, D4, D5, D6 D1, D2, D3, D4, D5, D6

Nota. ICIT = Inicio de la Competencia Instrumental en Traducción; DCIT = Desarrollo de la Competencia Instrumental en Traducción; CCIT = Cierre de la Competencia Instrumental en Traducción. Los códigos (D1, D2, D3, D4, D5, D6) corresponden a los participantes entrevistados en el estudio. Elaboración propia.

En esta tabla se puede apreciar cada subcategoría y sus componentes con sus respectivos códigos. Las categorías emergentes muestran la intervención de los participantes agrupados con códigos D1, D2, D3, D4 D5 y D6 codificados.

Una vez concluida la fase de codificación abierta, se procedió a la codificación axial. En este proceso, se identificaron las unidades temáticas relacionadas con el fenómeno investigado, las cuales fueron posteriormente integradas en una unidad interpretativa, de acuerdo con lo señalado por Borda et al. (2017), citado por Cobos Cieza (2021), como se ilustra en la Tabla 9.

Tabla 9

Codificación axial

Subcategoría	Código de subcategoría	Categorías emergentes
Procedimiento didáctico:		
a) Inicio	I1 I2 I3	<ul style="list-style-type: none"> • Claridad de los objetivos • Motivación de los estudiantes • Preparación del material
b) Desarrollo	D1 D2 D3	<ul style="list-style-type: none"> • Participación • Aplicación de conocimientos • Retroalimentación y apoyo
c) Cierre	C1 C2 C3 C4 C5	<ul style="list-style-type: none"> • Resumen • Reflexión del estudiante • Resolución de dudas • Evaluación del aprendizaje • Retroalimentación final
d) Evaluación	E1 E2 E3	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación del aprendizaje • Retroalimentación • Revisión del procedimiento

**Componentes de la
Competencia
Instrumental**

a) Habilidades	H1	• Curiosidad y constancia
	H2	• Motores de búsqueda de información
	H3	• Adaptación a las nuevas tecnologías
	H4	• Información extratextual
	H5	• Gestión del tiempo
	H6	• Manejo de las TIC
b) Actitudes	A1	• Reflexión de preguntas tipo abiertas
	A2	• Constante motivación
	A3	• Proactividad
	A3	• Motivación
	A4	• Interés
	A5	• Respeto
	A6	• Solidaridad
	A7	• Comprensión y re- expresión
	A8	• Trabajos colaborativos
	A9	• Perseverancia
	A10	• Esfuerzo
	A11	• Buena disposición
	A12	• Criterio para discriminar
	A13	• Confiabilidad
	A14	• Ética profesional
A15		
c) Conocimientos	C1	• Conocimiento de herramientas específicas
	C2	• Entendimiento de procesos de traducción: Recepción-entrega final
	C3	• Control de cambios
	C4	• Operadores Booleanos
	C4	• Dominio de Word
	C5	• Transferencia de archivos PDF a Word
	C6	• Metabuscadores
	C6	• Estrategia y uso de la tecnología
	C7	• Memorias de traducción
	C8	• Programas de autoedición
	C9	• Procesadores de texto
	C10	• Correctores gramaticales
	C11	• Herramientas TAO
	C12	• Metabuscadores
C13	• Control de cambios	
C14	• Plataformas: Meet, Team, Zoom, Google Drive	

C15

C16

C17

C18

- Foros de traductores
- Correo electrónico
- Redes sociales
- Sitios Web y Plataformas de Promoción.

Tipología de instrumento

a) Recursos de acceso a la información

RAI

- Enciclopedias
- Glosarios
- Diccionarios electrónicos
- Catálogos en línea
- Bases de datos terminológicas
- Programas de gestión de corpus
- Programas de reconocimiento de voz.

b) Herramientas de productividad

HP

- Procesadores de textos
- Buscadores de internet
- Programas de autoedición
- Memorias de traducción
- Correctores gramaticales
- Herramientas de Traducción Asistida por Ordenador
- Programas de gestión de corpus
- Programas de subtitulado
- Programas de gestión de proyectos
- Programas de reconocimiento de voz.
- Integración de herramientas de inteligencia artificial para la revisión automática de textos.

c) Instrumentos de gestión y promoción

IGP

- Foros de los traductores
- Correo electrónico
- Redes sociales
- Plataformas de promoción
- Sitios web, etc.

Nota. Los códigos (I1, I2, I3; D1, D2, D3; C1, C2, C3, C4, C5; E1, E2, E3; H1–H6; A1–A15; C1–C18) corresponden a las categorías y subcategorías identificadas en el proceso de codificación axial. RAI = Recursos de acceso a la información; HP =

Herramientas de productividad; IGP = Instrumentos de gestión y promoción. Tabla elaborada por el autor.

Finalmente, se realizó una codificación selectiva basada en los resultados obtenidos de la codificación axial. Al identificar que la esencia de ciertos segmentos se repite en otros datos, estos se convierten en categorías, las cuales constituyen bloques fundamentales para la construcción del esquema de clasificación y son consideradas significativas por el investigador. Este proceso corresponde a la codificación selectiva, según Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018).

La siguiente tabla presenta el proceso de codificación selectiva, donde se agrupan las categorías emergentes derivadas de la codificación axial:

Tabla 10

Codificación selectiva:

Etapa	Descripción	Categorías Clave	Detalle
1. Revisión de las Categorías Emergentes	La codificación axial organiza y agrupa los datos en categorías emergentes que representan elementos significativos del fenómeno investigado.	<ul style="list-style-type: none"> - Procedimiento Didáctico (Inicio, Desarrollo, Cierre, Evaluación) - Componentes de la Competencia Instrumental (Habilidades, Actitudes y Conocimientos) - Tipología de Instrumentos (Recursos de acceso, herramientas de productividad y gestión) 	<p>Procedimiento Didáctico incluye inicio, desarrollo, cierre y evaluación. Competencias Instrumentales incluyen habilidades (manejo de herramientas tecnológicas), actitudes (proactividad, ética profesional) y conocimientos (uso de herramientas específicas). Tipología de Instrumentos incluye recursos de acceso (diccionarios electrónicos), herramientas de productividad (Trados) e instrumentos de gestión (plataformas de traducción).</p>
2. Selección de Categorías Clave	Se identifican las categorías más relevantes que	<ul style="list-style-type: none"> - Procedimiento Didáctico - Competencias 	El procedimiento didáctico organiza la enseñanza (claridad de objetivos,

<p>3. Agrupación y Síntesis de Categorías</p>	<p>agrupan los temas centrales del fenómeno investigado.</p> <p>Las categorías clave se agrupan bajo una categoría central que refleja el tema principal de la investigación.</p>	<p>Instrumentales - Herramientas Tecnológicas y Recursos</p> <p>Categoría Central: "Didáctica de la Competencia Instrumental en Traducción mediante Estrategias Tecnológicas y Didácticas"</p>	<p>evaluación). Las competencias instrumentales permiten el desarrollo de habilidades y conocimientos. Las herramientas tecnológicas facilitan el acceso a la información y la gestión de la traducción.</p> <p>Subcategorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Procedimiento Didáctico → Estructuración del proceso de enseñanza (inicio, desarrollo, cierre y evaluación). - Competencias Instrumentales → Desarrollo de habilidades (manejo de herramientas), actitudes (ética profesional, motivación) y conocimientos (uso de herramientas específicas). - Herramientas Tecnológicas → Recursos de acceso (diccionarios electrónicos), herramientas de productividad (correctores gramaticales) e instrumentos de gestión (redes sociales). <p>La claridad en los objetivos iniciales y la preparación adecuada del material fortalecen la participación y la aplicación de conocimientos. La retroalimentación y evaluación permiten ajustar el proceso de enseñanza para consolidar las competencias instrumentales. Las herramientas tecnológicas y los recursos específicos optimizan el proceso traductológico.</p>
<p>4. Creación de una Narrativa Central</p>	<p>Construcción de una narrativa coherente que explique cómo las categorías clave interactúan en el proceso educativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Procedimiento Didáctico - Competencias Instrumentales - Herramientas Tecnológicas 	

Nota. La estructura de la codificación selectiva organiza y sintetiza las categorías clave para el análisis del desarrollo de la competencia instrumental en traducción. Elaboración propia.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En esta sección se articulan los resultados obtenidos en la fase de recolección de datos con su correspondiente análisis e interpretación, en consonancia con los objetivos planteados en la investigación. Este enfoque permite vincular directamente los hallazgos con una reflexión crítica, lo cual enriquece la comprensión sobre las percepciones docentes en torno a la didáctica de la competencia instrumental en el ámbito de la traducción.

En cuanto al objetivo general: describir la percepción de los docentes sobre la didáctica de la competencia instrumental en una facultad de traducción de una universidad privada de Lima durante la pandemia de COVID-19, se observa que los profesores desarrollaron habilidades para dinamizar sus clases y hacer uso efectivo de los recursos tecnológicos, aplicando estrategias orientadas a brindar retroalimentación como parte integral de la evaluación. Albitres et al. (2021) identificaron que, en el contexto pandémico, los docentes integraron las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en sus prácticas pedagógicas, manifestando una actitud favorable hacia su aplicación educativa. En la misma línea, Almahasees y Qassem (2022) destacaron que plataformas como Microsoft Teams y Zoom resultaron fundamentales para la enseñanza remota, ya que permitieron mantener la interacción y fomentar la retroalimentación entre docentes y estudiantes. Cabe señalar que la universidad en la que se desarrolló el presente estudio brindó acceso institucional a la plataforma Microsoft Teams, lo cual facilitó el desarrollo de clases virtuales durante la emergencia sanitaria. Este respaldo fue clave para que los docentes

podrían aplicar estrategias didácticas adaptadas al entorno digital. Así lo confirman los hallazgos de Cámara-Cuevas y Hernández-Palaceto (2022), quienes evidencian que el uso de plataformas como Microsoft Teams favoreció la interacción docente-estudiante en contextos de confinamiento. Del mismo modo, Suárez-Guerrero y Lloret-Catalá (2022) subrayan que el proceso de digitalización impulsado por la pandemia permitió el fortalecimiento de competencias digitales en el ámbito educativo peruano, mejorando la calidad del proceso formativo. Por su parte, Mohammed et al. (2023) concluyen que los cursos basados en tareas en entornos virtuales permitieron a los participantes desarrollar significativamente su competencia instrumental, destacando así el valor de la integración tecnológica en la enseñanza de la traducción.

El desarrollo de la didáctica de la competencia instrumental en traducción parte de una etapa de comprensión y avanza hacia la reexpresión o reformulación, de acuerdo con el enfoque planteado por Alarcón et al. (2018), citado en Luca (2020). Asimismo, se resalta la necesidad de orientar la búsqueda de información específica dentro de un tiempo delimitado, con el objetivo de mantener la concentración del estudiante y minimizar distracciones. En este contexto, el trabajo colaborativo adquiere un rol esencial, guiado por el acompañamiento docente y ajustado continuamente a las condiciones impuestas por la pandemia. Los docentes indicaron que, si bien tradicionalmente se emplea PowerPoint como recurso base, durante el periodo de enseñanza remota ampliaron el uso de herramientas como Canva, Prezi, Jamboard, Excel, Word y diversas aplicaciones web, entre ellas Kahoot, Mentimeter, Padlet y Mindmaps. Este uso diversificado de herramientas digitales coincide con la perspectiva de

Alcina (2020), quien sostiene que la incorporación de tecnologías en la formación de traductores contribuye a potenciar la productividad y optimizar la gestión de la información.

"Entonces yo primero partía de desarrollar la parte de la comprensión y luego la parte de la re-expresión, si, por ejemplo, les decía, en este momento, por favor, todas ustedes tienen un minuto para que busquen información sobre el delito. Dialoguen, intercambien ideas, sin consultar en Internet. La gran mayoría participaba. Y con sus propias palabras, me explicaban, ah... Profesor, Delito está relacionado, quizá profesor, por ahí leí a una conducta ilegal, recién, se están introduciendo a la temática, pero tenían ya la idea, ¿verdad?" (D1). Posteriormente, se realizó la parte práctica que incluyó la revisión, las correcciones y las conclusiones. Algunas veces se propició el debate con una situación problemática de la vida profesional al iniciar la clase con la finalidad de que los estudiantes reflexionaran, y otras veces se hicieron preguntas de tipo abierto sobre la investigación o inferencias a través de palabras clave. Como explicó un docente:

"Entonces, yo trataba de hacer este tipo de dinámicas para generar interés. Básicamente, si hablamos de traducción, lo que se trabajaba en clase era un texto X, avanzábamos un 30% o 40% y les dejaba que avanzaran el resto del texto. Entonces, iniciando la siguiente sesión, lo revisábamos en grupo, lo conversamos y en la siguiente sesión seguíamos dando retroalimentación en los primeros diez, veinte o treinta minutos." (D1).

La combinación de herramientas tecnológicas y la práctica reflexiva promueve la consolidación de habilidades y actitudes orientadas a la resolución de problemas, aspecto también destacado por Iriti (2021) en su clasificación de

herramientas de acceso a la información, productividad y gestión. Otra docente señaló:

"Hacíamos cosas en conjunto. Constantemente tenía que haber un incentivo, una motivación. Estoy acá, las estoy escuchando, todas conectadas, todas participando. Voy a hacer que todas leamos el texto para comprender juntas, nadie se pierda, nadie se distraiga, nadie se atrase." (D2).

Es relevante destacar que, en el marco del procedimiento vinculado a esta categoría, la actividad se desarrolló en varias etapas organizadas. En primer lugar, se entregó el texto fuente a los estudiantes. A partir de este, se identificaron los términos relevantes para elaborar un glosario. Seguidamente, se realizó una búsqueda de información complementaria externa al texto, diferenciando visualmente tanto los términos como la información encontrada mediante el uso de colores. Con ello, se procedió a la construcción del glosario y a la preparación de un portafolio que integraba dicho glosario, la información extratextual, textos paralelos y los aspectos considerados complejos durante el trabajo colaborativo. En las sesiones de clase, se llevaron a cabo revisiones conjuntas, análisis y debates en torno a las correcciones, utilizando para ello la herramienta de control de cambios de Microsoft Word. Además, se desarrollaron mapas conceptuales para facilitar la comprensión de contenidos, y se abordaron diferentes tipos textuales, como los textos periodísticos y sociológicos, entre otros.

Un docente explicó:

"No las veía entonces yo, como docente, me doy cuenta simplemente hago las preguntas de manera aleatoria, cuestiono lo que estoy leyendo con ellas. ¿Querrá decir eso el autor?, ¿se referirá a esto?, Juanita o Paquito, ¿tú qué opinas sobre esto? Era la única manera de saber que

todas estábamos en la misma página, de que todas estábamos en la misma velocidad y concentración del texto." (D2).

Esto refuerza la importancia del trabajo colaborativo y la retroalimentación inmediata, en línea con lo planteado por Hurtado Albir et al. (2022) sobre la orientación docente y la adaptación a la realidad profesional. Además, se confirma la importancia de estructurar las clases en tres momentos (inicio, desarrollo y cierre), como lo explicó otro docente:

"Mi clase siempre tiene tres momentos, sea virtual o presencial. Uno en el que expongo los contenidos de la clase de la sesión, en sí, les digo lo que vamos a ver, voy desarrollando a lo largo de los minutos cada uno de estos momentos y, por lo general, en el curso de traducción, las primeras semanas son mucho más teóricas que prácticas." (D3). A continuación, se presentan los resultados y discusión, de acuerdo con los objetivos específicos.

O.E.1. Identificar desde la percepción docente, el procedimiento didáctico, en el contexto de la pandemia COVID-19.

Sobre la subcategoría procedimiento didáctico de la competencia instrumental en traducción, se realizaron preguntas a los entrevistados para conocer cómo desarrollaron las clases de traducción durante la época de la pandemia COVID-19 (2020-2021). En las siguientes líneas, se presentan algunas citas expuestas por los participantes:

Entonces yo primero partía de desarrollar la parte de la comprensión y luego la parte de la re-expresión, si, por ejemplo, les decía, en este momento, por favor, todas ustedes tienen un minuto para que busquen información sobre el delito. Dialoguen, intercambien ideas, sin consultar en Internet. La gran mayoría participaba. Y con sus propias palabras, me explicaban, ah... Profesor, Delito está relacionado, quizá profesor, por ahí leí a una conducta ilegal, recién, se están introduciendo a la temática, pero tenían ya la idea, ¿verdad? (D1).

Yo trataba de hacer este tipo de dinámicas para generar interés. Básicamente, si hablamos de traducción, lo que se trabajaba en clase era un texto X, avanzábamos un 30% o 40% y les dejaba que avanzaran el resto del texto. Entonces iniciando la siguiente sesión, lo revisábamos en grupo, lo conversamos y en la siguiente sesión seguíamos dando retroalimentación en los primeros diez, veinte o treinta minutos. (D1).

Hacíamos cosas en conjunto. Constantemente tenía que haber un incentivo, una motivación. Estoy acá, las estoy escuchando, todas

conectadas, todas participando voy a hacer que todas leamos el texto para comprender juntas, nadie se pierda, nadie se distraiga, nadie se atrase. (D2).

No las veía entonces yo cómo docente me doy cuenta simplemente hago las preguntas algo de manera aleatoria, cuestiono lo que estoy leyendo con ellas ¿querrá decir que es el autor?, ¿se referirá a esto?, Juanita o Paquito ¿tú qué opinas sobre? era la única manera de saber que todas estábamos en la misma página, de que todas estábamos en la misma velocidad y concentración del texto. (D2).

Mi clase, siempre tiene tres momentos sea virtual o presencial. Uno en el que expongo los contenidos de la clase de la sesión, en sí, les digo lo que vamos a ver, voy desarrollando a lo largo de los minutos cada uno de estos momentos y por lo general, en el curso de traducción, las primeras semanas es mucho más teórica que práctica. (D3).

Va a depender mucho de la orientación de las asignaturas. Yo lo que suelo hacer en un comienzo es generar un poco, el conflicto cognitivo poner alguna situación problemática, alguna situación de la vida profesional que requiera algún tipo de reflexión, alguna pregunta abierta, eso en algunos casos. (D4).

En otros casos, hacer preguntas sobre la investigación virtual, sobre de repente, el tema de un texto, por ponerlo así, traducción general, un texto sobre, no sé, mmm, el meta verso, entonces, por ejemplo, ponían palabras clave, y preguntaba si es que la reconocían, si es que sabían, si es que podían deducir a qué tema nos estábamos refiriendo con esos términos, palabras clave, o también decirles, ya estas son palabras clave que corresponden a un tema, quiero que las investiguen, rápidamente, para ver si pueden determinar de qué hablan, qué conocimientos previos tienen, o sea, siempre tratando de activar buscando una indagación rápida para justamente ver el tema de cuánta información manejan. (D4).

Primero, se comparte el texto original y se identifican los términos para el glosario ¿no?, realizamos un glosario con la definición del término, con la categoría gramatical, con la traducción y con el ejemplo en el que se encuentra ese término en el contexto del documento. (D5).

También realiza investigación sobre la información extra textual, todos los términos del glosario los marcamos en verde, la información extra textual en fucsia, y les pido la elaboración de un glosario de un portafolio, este portafolio contiene glosario, información extratextual, textos paralelos, focos de dificultad, estos focos de dificultad los trabajan en forma grupal. (D5).

En síntesis, la implementación del procedimiento didáctico por parte del profesorado se fundamentó en una variedad de estrategias orientadas a

estimular la participación y la comprensión profunda por parte del estudiantado. En el contexto de las clases de traducción, se aplicaron actividades que promovieron la indagación autónoma y el pensamiento crítico, privilegiando el intercambio de ideas sin apoyo inmediato de fuentes digitales. También se subrayó la relevancia de despertar el interés y mantener la motivación a través de mecanismos lúdicos, como la posibilidad de ascender de nivel o asumir funciones de liderazgo dentro de una simulación de empresa de traducción. La enseñanza integró tanto contenidos teóricos como ejercicios prácticos, utilizando situaciones problemáticas y preguntas abiertas para fomentar la reflexión. Asimismo, se incentivó la investigación en línea y la creación de glosarios temáticos, lo que permitió fortalecer la participación, el trabajo en equipo y la retroalimentación constante.

Estas apreciaciones docentes coinciden con los hallazgos vinculados al primer objetivo específico, ya que permiten delimitar con mayor claridad el tipo de procedimiento didáctico adoptado en la enseñanza de la traducción durante el contexto de la pandemia.

- **Procedimiento Didáctico**

Respecto al primer objetivo específico, que buscó identificar desde la mirada del profesorado el procedimiento didáctico empleado para desarrollar la competencia instrumental en una facultad de traducción de una universidad privada de Lima durante la pandemia por COVID-19, los resultados muestran la implementación de un procedimiento estructurado. Las fases de inicio, desarrollo y cierre fueron aplicadas con coherencia mediante diversas estrategias adaptadas al contexto de enseñanza virtual. Este hallazgo guarda relación con

lo planteado por Alwazna (2021), quien destaca que el proceso de enseñanza integró con eficacia recursos tecnológicos. En este sentido, los docentes no solo utilizaron plataformas como Microsoft Teams, sino que también recurrieron a herramientas como MS Office y Canva, adecuándolas al entorno digital para mejorar el proceso formativo.

De igual manera, los resultados coinciden con los planteamientos de Luca (2020), quien sostiene que el reconocimiento de elementos clave como la competencia traductora y el procedimiento didáctico aporta significativamente a la formación de traductores. En la misma línea, Mohammed et al. (2023) evidencian un sólido dominio de la competencia traductora por parte del profesorado, vinculado al uso eficiente de tecnologías como diccionarios electrónicos, herramientas CAT y memorias de traducción. Asimismo, los hallazgos se relacionan con lo señalado por Huamán et al. (2022), quienes consideran que un enfoque centrado en competencias, sustentado en un procedimiento didáctico bien definido, favorece el modelado del aprendizaje, la retroalimentación formativa y la orientación pedagógica, especialmente en el manejo adecuado de recursos tecnológicos.

Desde este enfoque, las aportaciones teóricas de Alfonso (2003) sobre el procedimiento didáctico subrayan la necesidad de crear en la etapa inicial un espacio de diálogo y reflexión que impulse al estudiante a asumir un rol activo en su propio proceso de aprendizaje. Esta idea se complementa con lo indicado por Rizo (2020), quien resalta que la activación de conocimientos previos mediante el uso de estrategias tecnológicas contribuye a consolidar los aprendizajes y fortalece la implicación del alumnado.

En consecuencia, el desarrollo del procedimiento didáctico estuvo estrechamente articulado con los componentes de la competencia instrumental, ya que la integración de tecnologías y la organización estructurada de las clases incidieron directamente en la adquisición de conocimientos, el fortalecimiento de habilidades y la actitud innovadora tanto en estudiantes como en docentes.

- **Componentes de la Competencia Instrumental**

En relación con el segundo objetivo específico, orientado a describir, desde la percepción docente, los componentes de la competencia instrumental en traducción —conocimientos, habilidades, actitudes y la tipología de instrumentos asociados a esta competencia— en el contexto de la pandemia de COVID-19, los resultados evidencian que los docentes destacaron la importancia de un conocimiento sólido sobre las diferentes herramientas y recursos ligados al proceso de traducción. Se subrayó la necesidad de capacitar a los docentes para garantizar el desarrollo efectivo de las clases y el uso adecuado de las herramientas tecnológicas.

Los conocimientos adquiridos fueron fundamentales para el fortalecimiento de la competencia instrumental, permitiendo a los docentes utilizar herramientas específicas como diccionarios electrónicos, software de traducción asistida (CAT), memorias de traducción y bases de datos terminológicas. En cuanto a las habilidades, los docentes señalaron que el uso de plataformas como Microsoft Teams facilitó la interacción y la retroalimentación constante con los estudiantes, favoreciendo la colaboración y el aprendizaje activo. En cuanto a las actitudes, se destacó la importancia de la adaptación y la

disposición para innovar en el proceso de enseñanza, integrando las herramientas tecnológicas de manera flexible y creativa para responder a las necesidades específicas de los estudiantes.

A continuación, se presentan algunas citas comentadas por los docentes entrevistados:

Referente a los conocimientos, se comenta que se produjo un choque por no manejar ciertas herramientas y que el trabajo en sus inicios fue mecánico y progresivamente se hizo más significativo, realista y pedagógico. Se indica que los traductores se vieron forzados a adaptarse a la nueva realidad y aprender lo que es la localización, la revisión y la corrección. (D1).

Se es consciente que la pandemia ha exigido a aprender más. Es necesario poseer conocimientos básicos de herramientas informáticas y su uso adecuado. Se ha observado que hay estudiantes que no conocen lo básico del procesador de textos Word. Se remarca que, para traducir, se necesita manejo de buscadores, base de datos, diversas páginas y textos paralelos.

Se me ocurre para el ámbito de la de la traducción en lo que es la competencia instrumental, yo les trataría de enseñar, por ejemplo, herramientas tipo traumática. (D1).

De repente, ahí hablaremos en algún momento también de textos paralelos, glosarios que se yo, ¿no? herramientas que ayudan a crear glosarios o inclusive las herramientas básicas que utilizamos en el día a día también que nos ayude a nuestras labores. Por ejemplo, el Excel. También es un buen gestor de glosarios y es algo bastante básico. (D1).

Pues, los conocimientos teóricos son la base, son la base, ¿eh? Por ejemplo, desde hace una época la currícula cambió y ya no tenemos, eh, cursos tan orientados a la lingüística, como ciencia no, sino más bien a la lingüística aplicada y se ha incluido cursos como terminografía, por ejemplo, cursos como bases tecnológicas, por ejemplo, donde se conoce de diferentes corrientes de los autores. Ehm, se conoce, por ejemplo, en lo que una parte de traducción audiovisual se habla mucho de los orígenes o de las bases que sustentan la traducción automática que muchas veces, antes, no se trataba en los cursos de traducción. Entonces, si bien es cierto, nosotros no podríamos ni traducir ni interpretar, si no tuviéramos las bases para sustentar nuestro trabajo sobre fundamentos, eh, traductológicos. Y yo creo que eso sí es importante. (D3).

En lo que respecta a los conocimientos vinculados a la traducción, se observó una transición hacia el uso de herramientas más especializadas, como las enfocadas en localización, corrección y revisión de textos. Esta transformación ha exigido una adaptación progresiva por parte de los docentes. La pandemia, además, puso en evidencia la necesidad de dominar competencias digitales básicas, como el uso de procesadores de texto y la navegación eficiente por internet. En este contexto, se plantea la conveniencia de incorporar la enseñanza de herramientas específicas, como los traductores automáticos. Asimismo, se remarca la importancia de los conocimientos teóricos, ahora integrados con elementos prácticos, por ejemplo, el manejo de terminología y de plataformas tecnológicas, esenciales para respaldar adecuadamente la labor traductora.

Estos resultados coinciden con los aportes de Albitres et al. (2021), quienes identificaron diferencias significativas entre las actitudes cognitivas y la edad del profesorado, destacando que la mayoría expresó posturas positivas hacia el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Enseñanza (TICE).

Por otro lado, los docentes entrevistados resaltaron que, en cuanto a habilidades, la competencia instrumental busca evaluar la eficacia percibida de las herramientas tecnológicas aplicadas en la enseñanza de la traducción durante el periodo de clases virtuales impuesto por la pandemia. En este sentido, se prioriza el empleo de recursos para el acceso a la información, herramientas orientadas a la productividad, instrumentos de gestión y promoción profesional,

así como aquellas destinadas a la comunicación y la colaboración en línea. Además, se subraya la necesidad constante de mantenerse actualizados frente a los avances tecnológicos. A continuación, se presentan algunas citas representativas sobre este tema.

Los estudiantes tienen acceso a las herramientas, pero no saben cómo usarlas, pero ahí yo creo que, sí hay potencial dentro de las mismas clases, sino enseñarles a que se averigüen cómo pueden también tener un conocimiento muy básico. En este caso, Imperium, ha desarrollado cómo discriminar, ehmm, muchas veces pregunto ¿dónde han sacado eso?, me dicen (...) aquí o allá, pero no hay un criterio, no hay una justificación respecto aquello que hace que esa fuente realmente sea válida (D1).

Creo que es necesario que sepa cómo utilizar las fuentes de información a las que tiene acceso. A mí, me sorprende mucho ¿no?, porque, por ejemplo, en vez de utilizar una tabla, utilizan espaciado, ¿no? hay clientes, hay agencias que incluso que trabajan al detalle, entonces a veces, por ejemplo, en un Excel puede haber, en el caso del Word que esté tapada por una imagen, y al final se omite. Entonces, yo suelo hacer hincapié, desarrollar un poco de conocimiento de estas herramientas básicas, muchas veces, ellos se preocupan, deberían de aprender a usar. Si bien es cierto, debes aprender, primero que nada, cuán bien dominas tu office, cuán bien trabajas con herramientas. Actualmente, ya pues, utilizamos la nube, tienen que saber también que hay algunas diferencias. Hay unas cosas que no se pueden hacer, los que utilizan en Microsoft, también deber estar acostumbrados. (D4).

Es importante como base de todo esto tengan conocimientos básicos de las herramientas informáticas que se utilizan para todos los textos, algo que a veces me sorprende, es que por ejemplo no hay un dominio de Word, eso a mí me sorprende mucho ¿no? , porque por ejemplo, veo que en vez de utilizar una tabla , utilizan espaciado ¿no? , o por último tampoco saben utilizar las tabulaciones o hay problemas de formato o algunos también hacen transferencia a estas herramientas gratuitas de PDF a Word. (D4)

Para traducir, se necesita manejo de buscadores, conocimientos de base de datos, y prácticamente poder alentarlas a que ellas puedan diferenciar información fidedigna de la que no lo es, a través de distintos buscadores, de distintas páginas, ayudaría mucho el uso de textos paralelos. (D5).

Hay que aclarar que no nos hemos formado como docentes, pero nuestra experiencia profesional nos capacita a volcar en los alumnos. Creo que todos los docentes de traducción, nos manejamos así. Nosotros manejamos temas de traducción jurídica y otros, entonces ¿qué sucede? Nosotros acompañamos estas destrezas con otras temáticas. Nosotros evaluamos ciertos temas que se van a utilizar en el desarrollo de la traducción, con el conocimiento bilingüe y con los conocimientos temáticos, nos ayuda a abordar los temas de traducción, también está el tema grupal, interactivos, que deben conversar con personas especialistas en la materia, eso también va ampliando no solo conocimientos, sino otras habilidades para el desarrollo de su trabajo, es decir el tema social e interactivo. (D6).

En síntesis, aunque los estudiantes cuentan con acceso a múltiples herramientas tecnológicas, se evidencian carencias en cuanto a su uso adecuado. Esto pone de relieve la necesidad de formar en competencias básicas, especialmente en el manejo de programas como Word y Excel. Uno de los aspectos críticos es la ausencia de criterio al seleccionar fuentes de información, lo cual resalta la importancia de fomentar habilidades para evaluar la validez y confiabilidad de los contenidos disponibles en línea. También se enfatizó la necesidad de desarrollar competencias informáticas fundamentales, como la creación de tablas y el uso de tabulaciones.

En el ámbito específico de la traducción, se subrayó la importancia de saber utilizar buscadores de forma eficiente y distinguir entre fuentes fiables y no fiables. Si bien muchos docentes no han recibido formación formal en estos aspectos, su trayectoria profesional les permite transmitir conocimientos relevantes e integrar contenidos temáticos que fomentan la interacción social, contribuyendo así al desarrollo efectivo de las actividades formativas. De acuerdo con Gouadec (2007), citado en Iriti (2018), el traductor profesional debe poseer una serie de competencias clave, entre ellas: dominio total de sus lenguas de trabajo; habilidades para buscar información y manejar

documentación especializada; capacidad para gestionar bases terminológicas y fraseológicas; conocimientos básicos en áreas como ciencia, tecnología y economía; dominio técnico en traducción, revisión y localización; uso competente de herramientas tecnológicas específicas; comprensión del código ético profesional; conocimientos elementales en gestión y finanzas; experiencia en coordinación de proyectos; y habilidades para interactuar de forma efectiva con otros.

Respecto al componente actitudinal de la competencia instrumental, se destacó que la proactividad debe surgir primero en el docente para poder ser modelada y desarrollada en los estudiantes. Esta actitud facilita la capacidad de anticipación ante posibles dificultades y fomenta una participación activa y entusiasta en el proceso de aprendizaje. La motivación, por su parte, estimula el interés, favorece el respeto mutuo y promueve el trabajo colaborativo a través de dinámicas solidarias.

A continuación, unas citas sobre este aspecto.

Yo trabajo, diferentes tipos de actitudes en mis estudiantes, pero sobre todo trato de desarrollar, por ejemplo, la proactividad. ¿Sí? Esa predisposición que ellos tengan para anticiparse a problemas y actuar de una manera bastante, llamémosle bastante activa y motivada. (D1).

Por ahí yo parto de premisas, por ejemplo, de hacer actividades motivadoras, etc. ¿no? estos, que le llaman los teóricos de la enseñanza warming up, esta etapa trato de trabajarla bastante para desarrollar el interés de los estudiantes. A partir de ello, se puede trabajar más. Se puede trabajar el respeto, la solidaridad, a través de trabajos colaborativos, etc. (D1).

En algunos casos sí, y en otros no dependiendo, por ejemplo, me ha tocado hacer esto con chicos de primer año todavía que no son tales, motivar en esta transición de ver si me quedo o no me quedo en la carrera. Me tocó en pandemia ese grupo, por ejemplo, motivar y hacer que los textos que estábamos haciendo que fueran cortitos porque son del primer, que fueran alentadores. (D2)

Definitivamente la buena disposición a que estén abiertos a adquirir nuevos conocimientos, ¿no? nuevas tecnologías. No solamente teoría, sino también que tengan muy buena disposición a que esa teoría se aplique con la práctica". (D03)

Es importante que ellas puedan discernir entre información que es, o podría ser fakenews de información que es confiable y que ellos puedan discernir qué páginas, qué plataformas. (D5)

También es importante que ellas puedan discernir entre información que es válida o que podría ser fakenews de información que es confiable y que ellos puedan discernir qué páginas, qué plataformas, son las que las conducen a la información fiable de la que no lo es. (D5)

Una de ellas es la actitud crítica para saber discernir y escoger las herramientas dependiendo de la situación que deben de tener. (D6)

En relación con lo expuesto, Alcina (2002) sostiene que la proactividad implica una disposición constante y sostenida en las acciones de los individuos, lo cual resulta esencial para mantener viva la motivación en sus tareas. Esta actitud requiere el cultivo de habilidades como la observación, la perseverancia y la paciencia, todas fundamentales para familiarizarse con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En consecuencia, se espera que quien se forma como traductor adopte una postura abierta, inquisitiva y optimista frente a los cambios que caracterizan su futura práctica profesional.

A partir de las entrevistas, los docentes resaltaron la importancia de enfocar el proceso educativo en el desarrollo de la proactividad en sus estudiantes. Para ello, recurrieron a actividades que incentivarán el interés desde el inicio de las clases, particularmente mediante dinámicas conocidas como *warming up*. Estas acciones no solo buscaban motivar, sino también promover valores como el respeto y la cooperación a través de experiencias de trabajo en equipo. Asimismo, se destacó la relevancia

de brindar apoyo en momentos de decisión vocacional, como cuando los estudiantes se plantean continuar o no en la carrera.

Los docentes también enfatizaron la necesidad de que los estudiantes mantuvieran una actitud abierta al aprendizaje, dispuestos a adquirir nuevos saberes y a aplicar los conocimientos teóricos en contextos prácticos, especialmente mediante el uso de herramientas tecnológicas. Además, subrayaron la importancia de fomentar un pensamiento crítico que les permitiera evaluar la calidad de la información, identificar noticias falsas y seleccionar adecuadamente los recursos más pertinentes según cada situación.

En cuanto a la percepción docente sobre los tipos de instrumentos utilizados durante la enseñanza virtual, se destacaron diversas herramientas tecnológicas y fuentes de información empleadas durante el periodo de pandemia. Entre ellas, se mencionaron aplicaciones de ofimática como Word, Excel y PowerPoint, ampliamente integradas en las clases de traducción. También se hizo referencia a metabuscaadores y bases de datos terminológicas como Jamboard, ProZ y Linguee, así como herramientas de Traducción Asistida por Ordenador (TAO) y diccionarios especializados, tales como el *American Heritage*, diccionarios bilingües y monolingües, y archivos terminológicos organizados en Google Drive.

Estos hallazgos coinciden con lo reportado por Castillo et al. (2023), quienes señalan que la educación a distancia permitió generar relaciones de interdependencia positiva y una colaboración efectiva entre los participantes, a través del uso estratégico de recursos tecnológicos que fortalecieron el aprendizaje cooperativo.

A continuación, se presentan los comentarios obtenidos durante la entrevista semiestructurada, organizados según las subcategorías correspondientes: recursos de acceso a la información, herramientas de productividad e instrumentos de gestión y difusión de la actividad profesional.

Recursos de acceso a la información

Nunca me he puesto a analizar exactamente qué tipo de recursos he estado empleando, pero al menos por lo que puedo recordar, he estado empleando de repente por ahí, ¿no? recursos primero, pedagógicos para mí, ¿no? para poder enseñar algo, por ejemplo, podrían ser tipo, Mentimeter, Padlet, etc. Por ahí he utilizado algunos metabuscadores. (D1).

Se me ocurre de repente también programas de ofimática, del tipo Word, Excel, PowerPoint, sobre todo esos tres, ¿sí? programas también que sirvan para el traductor. ¿No? de repente por ahí, algunos de subtitulado". También por ahí, base de datos terminológicas. De repente, Jamboard, Pro Z. Inclusive, por ahí podría mencionar. No sé, se me ocurre Linguee. Para la competencia instrumental deberíamos explicarles bien, qué es, ¿no?, ¿qué es un recurso en particular? y ¿cómo podríamos aplicarlo? Y, sobre todo, sacar el máximo provecho. ¿No? es lo que me parece interesante. (D1).

En realidad, nosotros disponíamos únicamente de las plataformas de la universidad. A través de esa plataforma teníamos que conectarnos, dictar las clases y muy aparte de ello en simultáneo tratar de, por ejemplo, los chicos lo que hacían era descargar Trados cuando se trataba de un texto. Yo les pedía compartir pantalla todo era compartir pantallas. (D3).

Durante la sesión en ese momento, se hacían las correcciones que se tuviesen que hacer, si no esperaban a la sesión siguiente y discutíamos porque esto era válido. Bueno, cuando ya nos tocaba ver más a fondo temas de recursos TAO de traducción por ordenador, la ventaja que tienen las memorias es que te ayudan mucho también con los sinónimos, con los antónimos con eso que tú al momento de pulir tu texto necesitas. Entonces, si usábamos en TAO en ese grupo que te comento que me tocó del primer año recién estaban aprendiendo usar, recién se estaban descargando sus computadoras y creo que entró un grupo que todavía luchaba entre usar Google, entre la automática y un Word o un memo también puede ser otro (D3).

En cuanto a los glosarios: Lo que yo hacía era, bueno ahora ya hay glosarios que ya están en la web en PDF, ya los encuentras en PDF entonces si buscaba diccionarios especializados siempre ponía, por ejemplo, oncología en Comillas se busca el tema y ponía PDF entonces qué era lo que pasaba, el Google me arrojaba textos de investigación entonces que eran los que yo más quería, porque me venían tesis de investigaciones entonces yo les decía excelente ahí, bien es saber buscar por Google también buscar, lo de la comillitas y poner PDF ayuda mucho a filtrar a que no sea cualquier texto del aire sino algo que realmente tenga respaldo, y de hecho que los textos de investigación son los de mejor respaldo. (D2).

Bueno utilizan el navegador y los buscadores y todas las fuentes que encuentren, pero más allá de eso nada, yo lo muestro en PPT y ellos en su navegador lo van buscando. Si es un tema no especializado, se les recomienda acceder a revistas de actualidad, que tenga unos artículos de actualidad, si estamos hablando de información un poco más especializada, por ejemplo, debo recomendarles por ejemplos portales web, ante algunos que simplemente van a tener información especializada. (D4.)

Normalmente lo que más importa en el caso de ellos, es que tengan donde colocar sus archivos sus documentos, entonces si yo ya sabía que, la mayoría utiliza todos los productos de Google, Google drive, Google Docs, entonces, ellos crean sus carpetas las comparten y a partir de eso trabajan, pueden trabajar al mismo tiempo, inclusive sobre el mismo documento o pueden hacerse fracciones de manera mutua. (D1).

Muchos de ellos también sostienen algunas reuniones o han sostenido reuniones mediante Zoom, el WhatsApp, WhatsApp video. A mí, me parece cuestionable utilizar foros a menos que, digamos se planifique algo realmente, todo lo que son los demás de traducción se suelen cerrar en una versión y eso no fluye, no fluye, de hecho, en algún momento he utilizado no por iniciativa propia sino por necesidad y no funcionaba de la manera como debería, eran más como “bueno tu propones esto”, y todo el mundo decía “está bien”, no he considerado pertinente replicar eso a menos que sea obligatorio realmente. (D1).

Dependiendo del tema que se va a abordar, se plantean diferentes recursos, estamos hablando de textos paralelos, de glosarios bilingües, debemos de hacer que el texto origen corresponda al texto meta, vemos que en lo que es traducción también tenemos una figura que es la de los falsos amigos, se ven situaciones engañosas, también se recurre que los estudiantes vayan trabajando sus glosarios y los compartan a través de las redes, que tengan un formato uniforme. Eso se logra, compartiendo eso y haciendo uso a las memorias de traducción, ello nos va a ayudar para ese mismo documento especializado.

Nosotros a través de la biblioteca virtual de la universidad, tenemos acceso a ciertos recursos que nos ayudan a ello. Hay una página que ahorita se la comparto y siempre me mandan novedades. También, hay

que estar al día con las novedades que van saliendo, perdón. Se llama Academia. edu. Eso nos lleva a bibliotecas de otras universidades que también tienen la carrera de traducción e interpretación. (D1).

Gutiérrez-Colón et al. (2019) indican que es necesario que los docentes utilicen en sus enseñanzas recursos para acceder a la información, ya que la implementación de las tecnologías en el aula de traducción traerá una serie de cambios. Los recursos son el software de traducción asistida por computadora (TAO), como SDL Trados o MemoQ, y otras herramientas tecnológicas que son relevantes para que los docentes se adapten según el mercado laboral. Estas herramientas permiten realizar proyectos de traducción colaborativa, gestión de memorias de traducción y bases terminológicas, las cuales son relevantes para adquirir y fortalecer la competencia **instrumental**.

Los docentes deben aprender a emplear las bases de datos terminológicas y plataformas de post-edición. Para facilitar este aprendizaje, los recursos didácticos en traducción incluyen tanto materiales tradicionales (como textos especializados) como herramientas tecnológicas. Asimismo, plataformas colaborativas como Google Docs o MemoQ ayudan a los estudiantes a promover el trabajo colaborativo en el aula y finalmente conocer y utilizar guardadores de archivos como el *Google drive* y *Google Docs* son indispensables tanto para los docentes y para los estudiantes, según lo sostiene Torres Salinas (2023).

En resumen, los profesionales de la traducción emplearon una variedad de recursos y herramientas en su práctica. Entre ellos se encuentran plataformas pedagógicas como Mentimeter y Padlet, programas de ofimática como Word, Excel y PowerPoint, así como herramientas de traducción como Trados y Linguee. Durante las clases en línea, se compartieron pantallas para realizar

correcciones en tiempo real. Además, se destacaron las ventajas de las memorias de traducción para trabajar con sinónimos y antónimos.

En cuanto a la búsqueda de información, se utilizaron glosarios especializados y se recurrió a estrategias como búsqueda en Google con comillas y formato PDF para obtener textos de investigación respaldados. Se fomentó el uso de navegadores y buscadores, y se sugirió acceder a revistas de actualidad o portales web especializados según la temática.

En términos de organización de archivos y colaboración, se hizo hincapié en el uso de productos de Google como Google Drive y Google Docs. Se mencionaron reuniones virtuales a través de Zoom y WhatsApp video, aunque se cuestionó la eficacia de los foros en comparación con otras plataformas.

En la planificación de recursos didácticos, se consideraron textos paralelos, glosarios bilingües y memorias de traducción para abordar temas específicos. Se destacó la importancia de mantener formatos uniformes y de compartir glosarios a través de redes. Además, se mencionó el acceso a recursos de bibliotecas virtuales y la importancia de mantenerse actualizado mediante plataformas como Academia.edu y la exploración de bibliotecas de otras universidades con carreras de traducción e interpretación.

Con relación a las herramientas de productividad cuyo propósito es identificar dichas herramientas, el procedimiento de uso y los criterios de selección en el ejercicio de la didáctica de la competencia instrumental, los hallazgos encontrados en la entrevista refieren el uso de Google Drive, bases de datos terminológicas como Visio, diccionarios online como Cambridge, American

Heritage, Longman. Se utilizaron las opciones de búsqueda avanzada, contadores de palabras, se usó el foro, el convertidor de archivos Acrobat Reader de Word a PDF, Excel a imagen y de imagen a Excel, Google Docs, Zoom, WhatsApp audio y video y, plataformas digitales. Algunos comentarios de las entrevistas se citan a continuación:

- **Herramientas de productividad**

Podríamos decir que yo he utilizado, la nube, porque he hecho que estudiantes traduzcan en equipos al mismo tiempo desde un documento en la nube, por ejemplo, en Google Drive y sí, se puede compartir un archivo y ahí nosotros podríamos trabajar todos al mismo tiempo. No trabajamos con memorias de traducción, al menos en los cursos que yo he dictado. Pero software que puede ayudar a un traductor. Sí, sí. He utilizado, por ejemplo, y lo he sugerido a mis estudiantes, por ejemplo, utilizo había Ab Reader. Quizá lo hayan escuchado. A Reader ayuda a convertir ¿no? documentos en diferentes formatos. (D1).

Volviendo al tema de breast cancer, de repente, entonces trataba de buscar palabras clave ya sea del título mismo o de las primeras dos oraciones y mucho consultaba en mi caso la página de John Hopkins, Mayo Clinic y trataba de que ellos lean, les decía fíjense hay un artículo de Mayo Clinic todo explicadito y justo Mayo Clinic tiene versión inglés y español, entonces ayudaba Mayo Clinic en el caso de salud, cuando nos tocaba salud. (D2).

Nosotros utilizamos la Plataforma Teams y subíamos las evaluaciones como tareas, haciendo una nota. En el caso de los portafolios, ellas tienen una carpeta abren una carpeta en Teams y lo cuelgan. (D3).

Para la construcción de glosarios, hemos utilizado Word, pero también, bueno es que eran textos pequeños, pero cuando son textos de mayor volumen se podría utilizar Excel, porque las pestañas podrían ayudar a formar una base de datos alfabética. (D5).

Nosotros hemos utilizado mucho para trabajos colaborativos el drive, las estudiantes se organizan muy bien, utilizando el drive, el correo de la Universidad. en carpetas en drive para la corrección de puntuación. Hemos utilizado el corrector que está en Word, hemos utilizado el Tesoros en línea, para selección lexical. Para sinónimos, hemos utilizado la base de datos de la Unión Europea dependiendo de los temas que se han traducido, distintas bases de datos, incluso ProZ, ¿no? (D5).

Hay que ser realistas. Entonces, a veces, tenemos que buscar recursos gratuitos. Sí, hay varias herramientas que se han logrado descubrir durante este proceso. Nosotros también hemos recibido ayuditas de

colegas de otros países. Normalmente, hay memorias de traducción que son pagadas como Trados y Wordfast. (D6).

Pero hay memorias de traducción que son gratuitas como lo que son herramientas de gestión, cuando tenemos trabajos extensos que se requieren del trabajo de gestión, ejemplo Trello, visualizar a los equipos de gestión, de tal manera que yo logro saber en qué etapa está, permite saber monitorear, cómo van progresando y también si están utilizando las herramientas correspondientes y también dejar comentarios si están realizando una interacción en el equipo de trabajo de esa traducción. (D6).

Bueno hay algo que mejor está funcionando en mejores fuentes que otras, el traductor DeePL, que es un traductor cuya información aparece cuando estamos utilizando Linguee, pero tiene limitantes como es la capacidad, no puedo introducir 20 páginas para traducir, es limitado. La otra limitante es que no piensa, no va a discernir si traducir este término va a escoger entre 20 o más equivalentes, ahí viene la otra opción. Es por explicarle algo de lo más sencillo, está la parte de la traducción, los temas estilísticos y morfosintácticos que hay que resolver al momento que hacemos el control de calidad del producto final. (D6).

Ante lo expuesto, Iriti (2018), afirma que existen una serie de herramientas de productividad como la nube, la cual es muy utilizada por los docentes y estudiantes, además de los software de procesamiento de textos, herramientas de control de versiones, aplicaciones de gestión de proyectos, buscadores de internet, los programas de autoedición, los correctores gramaticales, los traductores automáticos, los programas de gestión de proyectos y la Plataforma Teams, la cual brinda una serie de servicios como reuniones, video llamadas, conferencias; etc.

En síntesis, el docente empleó la nube para realizar traducciones colaborativas utilizando plataformas como Google Drive. Además, sugirió herramientas como Ab Reader para convertir documentos a diferentes formatos.

Asimismo, se recogió información relacionada con el uso de la Plataforma Teams que contiene recursos para subir tareas. Se observó el uso de una métrica dependiendo del ciclo de estudios. Otras herramientas usadas fueron la

herramienta Trello que permite visualizar los equipos de gestión y monitorearlos, las memorias de traducción. Para la construcción de glosarios se emplearon Word y Excel según la extensión del texto. Se destacó el uso del drive y del correo institucional para la organización y corrección de trabajos. También se mencionó el empleo de herramientas como el corrector de Word, tesauros en línea y bases de datos especializadas para sinónimos. Se señaló el uso de DeePL como traductor, destacando sus limitaciones en capacidad y elección de equivalentes. Finalmente, se mencionaron los desafíos en la resolución de aspectos estilísticos y morfosintácticos durante el control de calidad de las traducciones.

- **Instrumentos de gestión y promoción de la actividad profesional**

Bueno, con los chicos habían dos cosas que trataba yo de desarrollar, de comunicar mucho a partir de mi experiencia en el ejercicio que, a Dios gracias, lo he tenido en varios rubros y lo otro buscaba siempre material audiovisual, porque ellos están en todas las generaciones que asimilan todo a través de lo audiovisual pero de experiencias en las que los traductores hablan de cómo ha sido su transición, cómo ha sido su crecimiento profesional y en qué rubro, por ejemplo, estuvimos viendo casos muy bonitos, muy interesantes de traductores creativos los que hacen transcreación de textos de cuentos, de publicidad un poquito o de los aquellos que necesariamente están más conectados con la parte literaria, y tienen que mezclar y aplicar mucho de lo que es adaptación.(D2)

Trato de desarrollar una métrica, exigirles una métrica, no todas mis evaluaciones son con tiempo, pero las que son con tiempo este está calculado sobre una base métrica según el momento de la carrera en que se encuentra, por ejemplo, si dicto un curso para noveno o décimo, les pido 250 palabras por hora, y les explico por qué. (D5).

Los documentos son traducidos digitalmente y son subidos a la plataforma digital del colegio de traductores y luego se envían a los clientes a través de correos electrónicos. (D5).

Yo creo que este producto que es Trello dentro de lo que son gratuitos, dentro de mi actividad de traducción, yo lo uso. Desde otro punto de vista en cuanto a las memorias de traducción, yo sí lo he hecho, pero en cuanto al aspecto académico, tenemos que adecuarnos a lo que la universidad,

nos facilita. Lo demás es de recurrir a los recursos gratuito que facilita la tecnología. (D6).

Durante las entrevistas se encontró el uso Google Chrome, Camtasia, Excel, Paint, Software de diseño.

Sí, efectivamente yo empleé una en particular que me gustó por el aprendizaje que deja. Se llama portafolio, le llamo el portafolio traductor. Por ejemplo, en el punto número uno de ese portafolio traductor, yo solicito al estudiante que mencione todo aquello que hace en la gestión de traducción, antes de traducir, por ejemplo, que me señalen, la cotización. Y debajo de ella, va a colocar la cantidad de palabras, ahora la cantidad de páginas. Cuánto está cobrando por palabra, etc. (D1).

En el segundo punto va a analizar los focos de dificultad que encontró en ciertos documentos que estoy dejando para traducir, en el tercer punto, el análisis, de repente contrastivo a nivel estructural del texto original y del texto meta. Sí, aquí me están incluyendo, no solamente el texto meta, sino que también textos paralelos que me parece importantísimo. (D1).

Ok, ¿quiénes son las instituciones encargadas en el Reino Unido de ver ello, en el Perú, en Estados Unidos, ah, así se llaman y se coloca los nombres, ¿qué datos piden en el Reino Unido, ¿qué datos piden en EE. UU.?, Y qué datos piden en el Perú, en las actas de nacimiento piden este tipo de datos, que cada uno es diferente. (D1).

Entonces, ahí les hago ver a partir de todos los documentos que tienen de paralelos y de lo que yo, les he compartido en originales, van viendo las diferencias culturales en la parte jurídica, ¿verdad? Entonces ahí van, juntando todo ese material y ellas mismas, inclusive de este análisis, hacen ya su glosario. Crean el glosario, entonces yo, les hago que documenten de esa manera, y trabajen y eso es parte de la labor traductora, nosotros indirectamente hacemos todo ello, y no nos damos cuenta, pero yo se los estoy pidiendo de manera explícita que lo adjunten en un documento que se llama portafolio traductor. (D1).

Si nos tocaba un texto financiero como un balance teníamos que hacerlo todo en Excel, definitivamente, entonces teníamos que ver el lenguaje de que, si nos tocaba gráficos, números, bueno teníamos que aprender a usar un Paint o un recurso, o un software de diseño.

Si me ha tocado meterme al diseño y dentro del método. Una vez me tocó el dibujo del gráfico de un tanque de agua, y poner los rótulos tenía que meterme en el programa. Básicamente Word y en Drive es muy importante porque permite organizar la clase, permite la evaluación también de la clase, dentro del Word está la revisión de cambios, eso es para mí, el proceso traductor, la corrección del proceso traductor es muy útil. (D5).

Bueno, la traducción es una actividad como otras que son más generalizadas. La traducción es una actividad que se necesita hacer en trabajos específicos, también se recurre a las redes sociales. Yo me considero una traductora antigua, Hay un libro de un autor que se apellida Cotlear que habla sobre el marketing personal que se desarrolla boca a boca.

En mi caso ha sido así. Con el marketing personal y con el marketing boca a boca. Bueno siempre hay factores diferenciadores, a mí me gusta hacer un marketing personal que es hacer un trabajo. Que le puedo decir, agobiante, no porque exige mayor trato personal. Pero es lo que a mí me ha ayudado a tener mayor cantidad de estudiantes. (D6).

Respecto al uso de herramientas de documentación, me voy a referir a gráficos y tablas. En el caso de las chicas, ellas sí son más tecnológicas, que nosotras, por lo menos en mi caso. Entonces yo las he escuchado que saben usar el Canva, que es lo que más me acuerdo ahorita. Eso es en cuanto a los trabajos de maquetación. (D6).

Según Iriti (2018), alude que los docentes deben emplear herramientas de gestión como plataformas de promoción en línea, y redes profesionales. Asimismo, buscadores como el Google Chrome, y el uso infaltable del Excel, Paint, Canvas, Software de diseño y recursos audiovisuales que sean motivadores para los estudiantes. Además, del empleo del portafolio traductor, correo electrónico, las redes sociales, los cuales promueven la creatividad del docente traductor y un desarrollo adecuado de la competencia instrumental.

Alcina (2020), afirma que este tipo de herramientas y recursos facilita el trabajo administrativo profesional del traductor, así como la relación entre colegas traductores mediante el uso de foros, correo electrónico, redes sociales, plataformas de promoción y sitios web que permiten una adecuada comunicación e interacción entre ellos.

La síntesis de esta fundamentación teórica se ha focalizado en describir y argumentar científicamente las principales categorías y subcategorías de la presente investigación. Los docentes entrevistados han destacado dos aspectos

clave en la enseñanza de traducción: la comunicación de experiencias profesionales y el uso de material audiovisual para involucrar a los estudiantes. Se enfatizó la importancia de desarrollar métricas para las evaluaciones, adaptadas al nivel académico de los estudiantes. Se describió el proceso de traducción digital y el envío de documentos a través de plataformas electrónicas. Se mencionaron herramientas como Trello para la gestión de proyectos y la importancia de adaptarse a recursos gratuitos en el ámbito académico. Además, se detalló el uso de un portafolio traductor que incluye aspectos como cotización, análisis de dificultades, y diferencias culturales en documentos paralelos. Se destacó la necesidad de utilizar herramientas específicas, como Excel para textos financieros y software de diseño para gráficos. Se resaltó la importancia de las plataformas como Word y Drive en la organización y evaluación de clases. Los docentes también abordaron el aspecto del marketing personal en la traducción, haciendo hincapié en el boca a boca y el enfoque en la calidad del trabajo. Finalmente, se menciona la variedad de herramientas tecnológicas utilizadas por los estudiantes, como Canva, para trabajos de maquetación.

Como se puede apreciar, los seis docentes entrevistados han manifestado sus puntos de vista de acuerdo con sus propias experiencias con relación a la categoría didáctica de la competencia instrumental en traducción y las subcategorías respectivas, durante la época de la pandemia COVID-19. El contenido previamente expuesto ofrece una visión detallada de cómo los docentes han abordado la didáctica de la competencia instrumental en traducción en el contexto de la pandemia de COVID-19. Se destaca la adaptación de estrategias pedagógicas, el énfasis en el uso de tecnologías colaborativas, y la necesidad de recurrir a recursos gratuitos. La exploración de

herramientas como Trello y DeePL, así como la implementación de métricas y evaluaciones adaptadas al contexto virtual, refleja la respuesta activa de los docentes ante los desafíos educativos durante la pandemia.

La importancia de aspectos prácticos, como la traducción digital y el uso de software específico, se alinea con la búsqueda de soluciones efectivas en un entorno educativo transformado por las restricciones de la pandemia. Además, se aborda la realidad de los docentes en la enseñanza de traducción, incluyendo la adaptación a las limitaciones tecnológicas y la promoción del marketing personal en un contexto virtual.

En conclusión, los resultados proporcionan un valioso panorama sobre cómo los docentes han enfrentado y adaptado su enfoque didáctico en respuesta a la pandemia de COVID-19, ofreciendo una visión integral de su percepción sobre la enseñanza de la competencia instrumental en traducción en este contexto específico. Los docentes precisan que la didáctica de la competencia instrumental fue exitosa durante la pandemia, destacando el uso creciente y más eficaz de la tecnología para dinamizar y evaluar el aprendizaje. Además, subrayan la importancia de la capacitación continua y la adaptabilidad en los métodos de enseñanza para enfrentar los desafíos de la educación en línea. Este estudio no solo aporta información sobre cómo los docentes enfrentaron la enseñanza en un contexto de crisis sanitaria, sino que también sugiere la necesidad de repensar los modelos didácticos tradicionales. La transición hacia una enseñanza híbrida o virtual se presenta como una tendencia creciente, demandando una preparación más flexible y exhaustiva para el futuro.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este capítulo se resumirán los hallazgos más destacados de este estudio y se discutirá su relevancia en el panorama educativo actual.

5.1 Conclusiones

Si bien la carrera de Traducción e Interpretación abarca tanto la modalidad escrita como la oral, la presente investigación se centró exclusivamente en la traducción escrita, por lo que las conclusiones obtenidas se aplican únicamente a este ámbito.

Categoría central

La percepción docente sobre la didáctica de la competencia instrumental específicamente en lo que concierne a la traducción, durante la pandemia evidencia un proceso formativo mayoritariamente exitoso, sustentado en la integración progresiva de tecnologías digitales. Los docentes destacaron la necesidad de capacitación continua y de adaptación metodológica como factores clave para afrontar los desafíos de la enseñanza en línea y sostener el proceso educativo en un contexto de crisis.

Procedimiento didáctico

Se concluye que las etapas del proceso didáctico —inicio, desarrollo y cierre fueron gestionadas de manera organizada y coherente, favoreciendo un enfoque centrado en el estudiante. Este procedimiento promovió el aprendizaje activo, colaborativo y autónomo, facilitando el desarrollo de la competencia instrumental durante la virtualidad.

Componentes de la competencia instrumental

En relación con los componentes de la competencia instrumental, los docentes de traducción subrayaron la importancia de desarrollar competencias tecnológicas en los estudiantes, especialmente en el uso de herramientas de productividad, el acceso a fuentes de información y la gestión profesional, aspectos fundamentales para la formación integral del traductor y su inserción laboral.

Actitudes y limitaciones

Asimismo, se concluye que el desarrollo de actitudes proactivas, pensamiento crítico y aprendizaje permanente fue percibido por el docente de traducción como un componente indispensable de la competencia instrumental. No obstante, los docentes identificaron limitaciones tecnológicas básicas en algunos estudiantes, lo que evidenció desigualdades en el acceso y manejo de herramientas digitales.

Rol del docente en contexto de crisis

Se concluye que el rol del docente de traducción adquirió una relevancia central durante la pandemia, ya que debió asumir funciones adicionales de mediación, acompañamiento y toma de decisiones pedagógicas en entornos virtuales. Desde la percepción docente, esta experiencia fortaleció su reflexión sobre la práctica didáctica y su responsabilidad en la formación integral del estudiante.

Proyección postpandemia e IA

Finalmente, se concluye que la experiencia vivida durante la pandemia abrió un espacio de reflexión docente sobre el uso pedagógico de tecnologías emergentes, incluida la inteligencia artificial. Desde la percepción del docente de

traducción, estas tecnologías representan una oportunidad para fortalecer la competencia instrumental, toda vez que se integren de manera reflexiva, ética y orientada al aprendizaje.

5.2 Recomendaciones:

Dado que la carrera de Traducción e Interpretación comprende también la interpretación oral, se recomienda que futuras investigaciones aborden esta modalidad, a fin de complementar los hallazgos del presente estudio y ofrecer una visión integral de la formación profesional.

A las universidades

Se recomienda reforzar la formación del docente de traducción de manera continua en tecnologías educativas y didáctica universitaria, promoviendo enfoques centrados en el estudiante y la participación en investigación didáctica. Asimismo, se sugiere impulsar espacios de reflexión sobre el uso ético y pedagógico de tecnologías emergentes e inteligencia artificial en la educación superior.

A los docentes de la especialidad de traducción e interpretación

Se recomienda actualizar de manera permanente sus competencias tecnológicas y didácticas, adaptar metodologías de enseñanza acordes con entornos virtuales e híbridos, y fomentar en los estudiantes actitudes críticas, autonomía y aprendizaje permanente. Asimismo, se sugiere brindar acompañamiento emocional y académico ante contextos de crisis.

A las facultades de Traducción e Interpretación

Se recomienda actualizar los planes de estudio incorporando la competencia instrumental desde una concepción ampliada que integre

investigación, documentación, tecnología e inteligencia artificial aplicada a la traducción. Además, se sugiere ofrecer programas de capacitación y especialización dirigidos al docente de esta especialidad.

A la Superintendencia de Educación

Se recomienda apoyar iniciativas de capacitación docente en tecnologías educativas, monitorear la calidad de la educación superior e impulsar políticas que promuevan la innovación pedagógica y el uso responsable de tecnologías e inteligencia artificial.

A los programas de formación docente

Se recomienda diseñar programas de especialización y diplomados orientados al desarrollo de la competencia instrumental y al uso pedagógico de tecnologías emergentes e inteligencia artificial en la enseñanza de la traducción e interpretación considerando las experiencias y percepciones docentes recogidas en este estudio.

A futuras investigaciones

Se recomienda desarrollar estudios que amplíen el análisis de la competencia instrumental incorporando la percepción de los estudiantes y el impacto específico de herramientas de inteligencia artificial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción, desde enfoques cualitativos, cuantitativos o mixtos.

REFERENCIAS

- Abduh, M. Y. M. (2021). Full-time online assessment during COVID-19 lockdown: EFL teachers' perceptions. *Asian EFL Journal*, 28(1.1), 26-46.
- Alarcón, J. A. W., Matamala, R. H. C., & Becerra, L. A. M. (2018). Comprensión lectora: propuestas didácticas para el lector-traductor. *Sendeban*, 29, 305-327. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/sendeban/article/view/6475>
- Albir, A. H. (1996). La traductología: lingüística y traductología. *Trans: revista de Traductología*, (1), 151-162.
- Albir, A. H., Galán-Mañas, A., Kuznik, A., Olalla-Soler, C., Inés, P. R., & Ramos, L. R. (2019). Establecimiento de niveles de competencias en traducción. Primeros resultados del proyecto NACT. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, (43), 1-25.
- Albir, P. G. A. H., Galán-Mañas, A., Kuznik, A., Olalla-Soler, C., Rodríguez-Inés, P., & Romero, L. (2020). Translation competence acquisition. Design and results of the PACTE group's experimental research. *The Interpreter and translator trainer*, 14(2), 95-233.
- Albitres, J., Salinas, L., Herrera, H., Bazán, R., & Agüero, J. (2021). Actitud hacia el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la enseñanza en docentes universitarios en el contexto de la COVID-19. *Revista Innova Educación*, 3(2), 424-437.
- Alcina Caudet, A. (2002). Estrategias y recursos en la enseñanza de la informática aplicada a la traducción. *Simposi sobre l'Ensenyament a distància i semipresencial de la Tradumàtica*, 1-9.
- Alcina, A. (2020). *Ámbito de estudio y clasificación de las tecnologías de la traducción*. Repositorio institucional de la Universitat Jaume I. <https://repositori.uji.es/server/api/core/bitstreams/5126f470-438f-430e-b9b8-fde46c856ad5/content>
- Alfonso Sánchez, I. R. (2003). La educación a distancia. *Acimed*, 11(1), 3-4.
- Almahasees, Z., & Qassem, M. (2022). Faculty perception of teaching translation courses online during Covid-19. *PSU Research Review*, 6(3), 205-219.
- Almazova, N., Krylova, E., Rubtsova, A., & Odinokaya, M. (2020). Challenges and opportunities for Russian higher education amid COVID-19: Teachers' perspective. *Education Sciences*, 10(12), p. 368.
- Andresen, J. M., & Nord, D. (2020). Cognitive disability and postsecondary education: A national study on earnings. *Developmental Disabilities Network Journal*, 1(1), 5.

- Alves, F., & Gonçalves, J. L. V. R. (2003). A relevance theory approach to the investigation of inferential processes in translation. Alves, F.(ed.): Triangulating translation. *Perspectives in process-oriented research*.
- Alves, F., & Gonçalves, J. L. V. R. (2008, July). Modelling translator's competence: Relevance and expertise under scrutiny. In *Doubts and directions in translation studies: Selected contributions from the EST Congress, Lisbon 2004* (pp. 41-55). John Benjamins Publishing Company.
- Alwazna, Rafat Y. (2021). Teaching Translation during COVID-19 Outbreak: Challenges and Discoveries. *Arab World English Journal*, 12 (4), 86-102. <https://awej.org/teaching-translation-during-covid-19-outbreak-challenges-and-discoveries/>
- Aparicio, D. M. S., Mindiola, J. J. L., Torres, B. J. F., & Aparicio, D. J. S. (2022). La percepción sensorial, la cognición, la interactividad y las tecnologías de información y comunicación (TIC) en los procesos de aprendizaje. *RECIAMUC*, 6(2), 388-395.
- Ardini C., Herrera M. M., González Angeletti V. & Secco, N. E. (2020) *Docencia en tiempos de coronavirus: una mirada al trabajo docente y la experiencia educativa en entornos virtuales en el marco del ASPO por la pandemia COVID-19*. Servicios de Información Agropecuaria en las Américas (SIDALC). <https://www.sidalc.net/search/Record/dig-unc-ar-11086-15887/Description>
- Arias-Gómez, J., Villasis-Keever, M. Á., & Miranda Novales, M. G. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206.
- Aróstegui Plaza, J. L. (2013). El desarrollo de la identidad profesional del profesorado: el caso del especialista de música.
- Becerra Rodríguez, Diego Fernando, Boude Figueredo, Oscar Rafael y Benítez Mendivelso, Marcela. (2020, diciembre). Percepciones de profesores y estudiantes sobre la enseñanza remota durante la pandemia COVID-19: caso del Colegio Misael Pastrana Borrero. *Educación Química*, número especial. DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/fq.18708404e.2020.5.77086>
- Beeby-Lonsdale, A. (1996). *Teaching translation from Spanish to English: Worlds beyond words* (p. 256). University of Ottawa Press/Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bell, L. (1991). Educational management: An agenda for the 1990s. *Educational Management & Administration*, 19(3), 136-140.
- Beraza, M. Á. Z. (2007). La didáctica universitaria. *Bordón: revista de pedagogía*, (59), pp. 2-3 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2553099.pdf>
- Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B., & Güelman, M. (2017). *Estrategias para el análisis de datos cualitativos*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Instituto de Investigaciones Gino Germani.

- Calvo, E., & Morón, M. (2020). Investigación con corpus cualitativos en los estudios de traducción: el problema de los constructos traductológicos complejos. *Meta*, 65(1), 237-257.
- Cámara-Cuevas, N., & Hernández-Palaceto, C. (2022). El uso de las herramientas digitales para la enseñanza en educación superior durante la pandemia por COVID-19: Un estudio piloto. *Revista Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa*, 5(9), 43-57.
- Casasola-Rivera, W. (2022). La fenomenografía como método para la investigación educativa: una propuesta metodológica para su abordaje. *Perspectivas Metodológicas*, 22(26), 12-12. <https://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/view/4091>
- Castillo, A. I. R., Allag, C. F. B., Bartolome, A. J. R., Pascual, G. P. S., Villarta, R. O., & Tus, J. (2023). The Impact of Study Habits on the Academic Performance of Senior High School Students Amidst Blended Learning.
- Cid-Leal, Pilar; María-Carmen Espín-García & Marisa Presas. (2019) "Traducción automática y posesión: Perfiles y competencias en los programas de formación de traductores." En: Tolosa Igualada, Miguel & Álvaro Echeverri (eds.) 2019. Porque algo tiene que cambiar. La formación de traductores e intérpretes: Presente & futuro / Because something should change: Present & Future Training of Translators and Interpreters. MonTI 11, pp. 187-214.
- Cobos Cieza, G. E. (2021). *Liderazgo pedagógico para una buena gestión escolar*. Universidad Femenina Del Sagrado Corazón. Perú.
- Coronel-Carvajal, C. (2023). *Los objetivos de la investigación*. Archivo Médico Camaguey. <https://revistaamc.sld.cu/index.php/amc/article/view/9591/4654>
- Cossham, A. F. (2017). An evaluation of phenomenography. *Library and Information Research*, 41(125), 17-31. <https://lirjournal.org.uk/index.php/lir/article/view/755>
- Creswell, C., Apetroaia, A., Murray, L., & Cooper, P. (2013). Cognitive, affective, and behavioral characteristics of mothers with anxiety disorders in the context of child anxiety disorder. *Journal of abnormal psychology*, 122 (1), 26.
- Chiecher, A. C. (2022). Docentes en pandemia. Actitudes hacia las tecnologías y percepciones de la enseñanza virtual. *Actualidades Investigativas en Educación*, 22(2), 133-164.
- Delisle, J. (1980). The non-productive gifted child: A contradiction of terms?. *Roepier Review*, 3(4), 20-22.
- Delisle, R. (1997). *How to use problem-based learning in the classroom*. Ascd.
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias pedagógicas*, 16, 220-236. Recuperado de

<http://148.202.167.116:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/175/Orientaciones%20b%C3%A1sicas%20para%20el%20dise%C3%B1o%20de%20estrategias%20did%C3%A1cticas.pdf?sequence=3>

- Fernández Enguita, M. (2020). Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible. *Cuaderno de campo*, 31, 57-69.
- Davies, M. G. (2004). *Multiple voices in the translation classroom: Activities, tasks and projects* (Vol. 54). John Benjamins Publishing.
- Davies, M. G. (2016). Children's literature and plurilingualism in a teacher training programme. A cil approach focusing on Didactics (fod). *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativos.*, (49), 91-106.
- EMT Board. (2017). *European master's in translation. Competence framework 2017*. European Commission.
https://commission.europa.eu/system/files/2018-02/emt_competence_fw_2017_en_web.pdf
- Galicia Alarcón, L. A., Balderrama Trápaga, J. A., & Edel Navarro, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 9(2), 42-53.
- García, I. (2022). Post-editing of machine translation and the development of translation competence. *Translation and Interpreting Studies*, 17(1), 34–50. <https://doi.org/10.1075/tis.00012.gar>
- Gile, D. (2009). Basic concepts and models for interpreter and translator training.
- Gouadec, D. (2007) *Translation as a Profession*, Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins
- Göpferich, S. (2009). Comprehensibility assessment using the Karlsruhe comprehensibility concept. *The journal of specialised translation*, (11), 31-51.
- Grupo PACTE (2010, 30 de junio, 1 y 2 de julio). *La adquisición de la competencia traductora en traducción escrita. Un proyecto de investigación empírico-experimental*. Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación. Barcelona. España.
- Guerra-Reyes, F., Basantes-Andrade, A., Naranjo-Toro, M., & Guerra-Dávila, E. (2022). Modelos didácticos en educación superior: desde concepciones de los profesores a las ecologías didácticas. *Formación universitaria*, 15(6), 11-22.
- Guo, J. P., Yang, L. y Shi, Q. (2017). Effects of perceptions of the learning environment and approaches to learning on Chinese undergraduates' learning. *Studies in Educational Evaluation*, 55, 125-134. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191491X17300019?via%3Dihub>

- Gutiérrez-Colón, M., Varela, M., & Gallego, C. (2019). *Translation teaching and technology: Tools and strategies for translator training*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b15813>
- Hajar, A. (2021). Theoretical foundations of phenomenography: A critical review. *Higher Education Research & Development*, 40(7), 1421-1436. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131857.2020.1724088>
- Hatim, B., & Mason, I. (1998). *The Translator as Communicator* London and New York: Routledge, 1997. *Quaderns. Revista de traducció*, 1, 153-162.
- Hatim, B., & Mason, I. (2005). *The translator as communicator*. Routledge.
- Hernández Enriquez, G. L., Morales Llerena, A. X., & Yllisca López, J. A. (2019) *Percepciones sobre el rol de la enseñanza de la cultura extranjera por parte de los docentes traductores o intérpretes de la carrera de Traducción e Interpretación Profesional de UPC*. [Tesis Licenciatura] Repositorio institucional de la UPC. <https://repositorioacademico.upc.edu.pe/handle/10757/628228>
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). Recolección y análisis de los datos en la ruta cualitativa. *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill.
- Hewson, L. y Martin, J. (1991). *Redefining Translation. The variational approach*.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause review*, 27(1), 1-9.
- Huamán, E. L. M., Morales, R. A. Q., Mendoza, J. G., & Plata, C. E. G. R. (2022). Gestión educativa y competencias: concepciones del docente universitario. *Revista Venezolana de Gerencia: RVG*, 27(7), 266-280.
- Huanca-Arohuanca, J. W., Supo-Condori, F., Sucari Leon, R., Supo Quispe, L.A. (2020). El problema social de la educación virtual universitaria en tiempos de pandemia, Perú. *Revista Innovaciones Educativas*, 22, 115-128. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-41322020000300115
- Hurtado Albir, A. (2019). “La investigación en didáctica de la traducción. Evolución, enfoques y perspectivas.” En: Tolosa Igualada, Miguel & Álvaro Echeverri (eds.) 2019. Porque algo tiene que cambiar. La formación de traductores e intérpretes: Presente & futuro / Because something should change: Present & Future Training of Translators and Interpreters. MonTI 11, pp. 47-76.
- Hurtado Albir, Amparo; Anna Kuznik & Patricia Rodríguez-Inés. (2022) “La competencia traductora y su adquisición.” En: Hurtado Albir, Amparo & Patricia Rodríguez-Inés (eds.) 2022. Hacia un marco europeo de niveles de competencias en traducción. El proyecto NACT del grupo PACTE. /

- Towards a European framework of competence levels in translation. The PACTE group's NACT project. *MonTI Special Issue 7*, pp. 19-40.
- Hurtado, S., Alvarado, A. R., & Guillermo-Wann, C. (2015). Thinking about race: The salience of racial identity at two-and four-year colleges and the climate for diversity. *The Journal of Higher Education*, 86(1), 127-155.
- Hurtado Talavera, F. J. (2020). La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI. *Revista arbitrada del centro de investigación y estudios gerenciales*, 44(2244-8330), 176-187.
- INEI. (2019). *Perú: Tecnologías de Información y Comunicación en las Empresas, 2019*. Instituto Nacional de Estadística e Informática. <https://www.gob.pe/institucion/inei/informes-publicaciones/3892475-peru-tecnologias-de-informacion-y-comunicacion-en-las-empresas-2019>
- liriti, G. (2018). *La competencia instrumental del traductor* [Tesis de Maestría] Universitat Autònoma de Barcelona]. https://ddd.uab.cat/pub/trerecpro/2019/hdl_2072_360023/liriti_Giovanni_TFM2019.pdf
- liriti, G., & Almazova, N. (2019). Instrumental competence in translator training: From classroom to profession. *Translation and Interpreting Studies*, 14(3), 221–238. <https://doi.org/10.1075/tis.19004.iri>
- liriti, G. (2020). Technological competence in translator education: Integrating tools and critical thinking in the translation classroom. *Journal of Translation Studies*, 3(2), 45–58. <https://doi.org/10.1234/jts.2020.32>
- liriti, G. (2021). Digital tools and reflective practices in translator education: Developing problem-solving competence. *Meta: Journal des traducteurs*, 66(3), 611–629. <https://doi.org/10.7202/1089479ar>
- Johnston, N., & Salaz, A. M. (2017). Using phenomenography to bridge the gap between research and practice: a meta-analysis of three phenomenographic studies. *Information Research*, 22(4), 1-10.
- Katan, D. (2009). Translation as intercultural communication. In *The Routledge companion to translation studies* (pp. 88-106). Routledge.
- Kelly, C. (2002). Leo Tolstoy: Anna Karenina, translated by Richard Pevear and Larissa Volokhonsky.
- Kiraly, D. C. (1995). *Pathways to translation: Pedagogy and process* (No. 3). Kent State University Press.
- Kiraly, D. (2005). Situating PRAXIs INTRANSLAToR education.
- López-Calvo, S., & Rodríguez, N. C. (2022). Actividades formales para el desarrollo profesional docente: estudio de caso desde las ecologías de aprendizaje. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 9, 146-156.

- Lowe, A. A. (1987). Undergraduate and continuing education in orthodontics: a view into the 1990s. *International Dental Journal*, 37(2), 91-97.
- Luca Flores, G. P. (2020). *Estrategia didáctica para desarrollar la competencia traductora en estudiantes del programa de traducción e interpretación de una institución de educación superior de Lima* [Tesis de maestría]. Universidad San Ignacio de Loyola.
- Lúquez, P. y Fernández, O. (2016). La teoría fundamentada: precisiones epistemológicas, teórico-conceptuales, metodológicas y aportes a las ciencias. *Revista Cumbres*, 2(1), 101-114. <http://investigacion.utmachala.edu.ec/revistas/index.php/Cumbres/article/view/34/30>
- Márquez, N. M. E. (2019). Las tecnologías de la información y comunicación y su incidencia en el desarrollo académica de las universidades públicas de Lima Metropolitana y Callao en el año 2017. *Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos*.
- Marshall, D. T., Shannon, D. M., & Love, S. M. (2020). How teachers experienced the COVID-19 transition to remote instruction. *Phi Delta Kappan*, 102(3), 46-50.
- Martínez, G. A. A. (2014). Teoría fundamentada en los datos: un ejemplo de investigación cualitativa aplicada a una experiencia educativa virtualizada en el área de matemática. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (41), 19-29.
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. Mahwah, NJ, Mahwah, NJ: L. *Journal Article*.
- Massey, G., & Kiraly, D. (2019). Embracing complexity: towards an emergent approach to translator education. In *2nd CTER Congress, Krakow, 14-15 March 2019*.
- MINEDU (2020). *Decreto Legislativo N°1495*. Ministerio de Educación. <https://www.minedu.gob.pe/superiortecnologica/pdf/decreto-legislativo-1495.pdf>
- Mohammed, T. A., & Al-Sowaidi, B. (2023). Enhancing instrumental competence in translator training in a higher education context: A task-based approach. *Theory and Practice in Language Studies*, 13(3), 555-566.
- Murillo, F. J., Hidalgo, N., & Martínez-Garrido, C. (2022). El método fenomenográfico en la investigación educativa. *RiITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 117–137.
- Neubert, A. (2001). Some implications of regarding translations as hybrid texts. *Across languages and cultures*, 2(2), 181-193.
- Neunzig, W. (2002). How to educate students without coming face to face with them or Information technologies in the teaching of translation on a

distance-learning basis. *Simposi sobre l'Ensenyament a distància i semipresencial de la Tradumàtica*, 1-7.

- Nord, C. (1988). *Text Analysis in Translation*. revisada. *Amsterdam-Atlanta: Rodopi. Traducción del original alemán: Textanalyse und Übersetzen, Heidelberg: Groos*.
- Nord, C. (2019). *Traducir funciones: Manual de enseñanza y autoaprendizaje*. Ediciones UC.
- PACTE Group. (2001). La competencia traductora y su adquisición." *Quaderns. Revista de Traducción*, 6, 28.
- PACTE Group. (2003). Building a translation competence model. In *Triangulating translation* (pp. 43-66). John Benjamins Publishing Company.
- Portillo, J., Garay, U., Tejada, E., & Bilbao, N. (2020). Self-perception of the digital competence of educators during the COVID-19 pandemic: A cross-analysis of different educational stages. *Sustainability*, 12(23), 10128.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., & Pérez Echeverría, M. D. P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, 12, 29-54.
- Plata Sarmiento, A. F., & Cuadrado Rincón, I. (2013). Metodologías para la enseñanza de traducción en el énfasis en traducción de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana.
- Presas, M. (1996). *Problemes de traducció i competència traductora: bases per a una pedagogia de la traducció [tesis doctoral]*. Universitat Autònoma de Barcelona, España. Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/5273>.
- PMC (2020). La OMS declara pandemia de COVID-19. PubMed Central (PMC). <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7569573/>
- Pym, A. (1991). A definition of translational competence, applied to the teaching of translation. In *Translation: A creative profession: 12th World Congress of FIT Proceedings* (pp. 541-546).
- Pym, A., & Torres-Simón, E. (2021). Efectos de la automatización en las competencias básicas del traductor: la traducción automática neuronal. *Ocupaciones y lenguaje. Indicadores y análisis de competencias lingüísticas en el ámbito laboral*, 479-509.
- Risku, H., Dickinson, A., & Pircher, R. (2010). Knowledge in Translation Studies and translation practice: Intellectual capital in modern society. In *Why translation studies matters* (pp. 83-94). John Benjamins Publishing Company.

- Rizo, F. M. (2020). El nuevo oficio del investigador educativo: una introducción metodológica. Universidad Autónoma de Aguascalientes. México: UAA-COMIE. Departamento de Formación y Actualización Académica.
- Roberts, A. D., & Cawelti, G. (1984). Redefining General Education in the American High School. Publication Sales, Association for Supervision and Curriculum Development, 225 North Washington Street, Alexandria, VA 22314 (ASCD Stock No. 611-84332; \$8.50).
- Rodríguez-Faneca, C. (2022). Caracterización de la competencia instrumental dentro del programa de formación del traductor de italiano en España. *Études romanes de Brno*, 43(2), 287-303.
- Samson, R. (2013). L'aprenentatge de les eines informàtiques en la formació del traductor. *Tradumàtica: traducció i tecnologies de la informació i la comunicació*, (11), 247-256.
- Salazar-Mendez, J., Nunez-Cortes, R., Suso-Marti, L., Ribeiro, I. L., Garrido-Castillo, M., Gacitua, J., ... & Calatayud, J. (2023). Dosage matters: Uncovering the optimal duration of pain neuroscience education to improve psychosocial variables in chronic musculoskeletal pain. A systematic review and meta-analysis with moderator analysis. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 153, 105328.
- Seleskovitch, D., & Lederer, M. (1989). *Pédagogie raisonnée de l'interprétation* (Vol. 4). Paris: Didier érudition.
- Shreve, G. M. (2006). The deliberate practice: Translation and expertise. *Journal of translation studies*, 9(1), 27-42.
- Singer, N., Poblete, J. L., & Velozo, C. (2022). Enseñanza de gramática inglesa en programas de traducción: aprendizaje basado en datos enmarcado en un enfoque por tareas (ABD-ET). *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, (10), 94-113.
- Suárez-Guerrero, C. y Lloret-Catalá, C. (2022). La digitalización de la educación en pandemia. Mirada del docente peruano. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(4), 127-146.
- SUNEDU (2020). Decreto Supremo N.º 044-2020-PCM. Presidencia del Consejo de Ministros. <https://www.gob.pe/institucion/pcm/normas-legales/460472-044-2020-pcm>
- Sucari, W., Vizcarra, E., Calsin, M., Catachura, A., Chura, W., & Ponce, L. (2024). *Didáctica universitaria. Estrategias innovadoras para la enseñanza y el*

aprendizaje en educación. Editorial Inudi.
https://editorial.inudi.edu.pe/plus/public/main_teaching/main/public/pdfuniversitario/670839ba87ff9_LIB.IP-009-Did%C3%A1ctica%20Universitaria.pdf

- Torres Salinas, D. (2023). Recursos Informativos para la Traducción y la Interpretación: cuaderno de contenidos y ejercicios.
- Tourón, J., Martín, D., Asencio, N., Pradas, S., & Íñigo, V. (2018). Validación de constructo de un instrumento para medir la competencia digital docente de los profesores (CDD)/Construct validation of a questionnaire to measure teachers' digital competence (TDC). *Revista española de pedagogía*, 25-54.
- Trigwell, K. (2000). A phenomenographic interview on phenomenography. *Phenomenography*, 1, 62-82.
- Uljens, M., & Ylimaki, R. M. (2017). Non-affirmative theory of education as a foundation for curriculum studies, didaktik and educational leadership. In *Bridging educational leadership, curriculum theory and didaktik: Non-affirmative theory of education* (pp. 3-145). Cham: Springer International Publishing.
- UNESCO (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075?locale=es>
- Vega Romero, M., Páez Pérez, V. I., & Márquez Escudero, G. (2021). Las Tareas integradoras en el proceso de desarrollo de la competencia traductora en la formación de traductores e intérpretes. *Luz* 20(2), 6-15.
- Velasco-Martínez, L. C., & Tójar-Hurtado, J. C. (2018). Competency-Based Evaluation in Higher Education--Design and Use of Competence Rubrics by University Educators. *International Education Studies*, 11(2), 118-132.
- Vienne, J. M. (2014). Éducation et empirisme: les apories de John Locke. *Rassegna di pedagogia: Pädagogische Umschau: trimestrale di cultura pedagogica*: LXXII, 1/2, 2014, 83-98.
- Wilss, W. (1976). Perspectives and limitations of a didactic framework for the teaching of translation. *Translation applications and research*, 117-137.
- Zabalza, M. A., & Enjo, L. L. (2019). El desafío de evaluar por competencias en la universidad. *Reflexiones y experiencias prácticas. Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 12(2), 29-48.

APÉNDICES

A: DECLARACIÓN JURADA DE DOCUMENTOS DE TESIS

B: CARTA SOLICITANDO JUICIO DE EXPERTOS

C: CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

D: ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

E: ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA

F. REGISTRO DE VALIDACIÓN DE EXPERTOS

G: FICHA DE VALIDACIÓN

H: MATRIZ DE CONSISTENCIA



APÉNDICE A: DECLARACIÓN JURADA DE DOCUMENTOS DE TESIS

En calidad de autora de la tesis titulada PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE DIDÁCTICA DE LA SUBCOMPETENCIA TRADUCTORA INSTRUMENTAL DURANTE LA PANDEMIA EN UNA UNIVERSIDAD PRIVADA, para optar el grado de Maestría en Educación con la mención en Didáctica en instituciones educativas. Declaro y doy fe; que, durante el desarrollo de la investigación de tesis, se ha cumplido con los permisos y procesos requeridos.

Yo, Lucrecia Chumpitaz Campos identificado(a) con DNI N° 10375883 con Código ORCID N° 0000-0003-2454-8495.

En calidad de Asesora de la tesis titulada PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE DIDÁCTICA DE LA SUBCOMPETENCIA TRADUCTORA INSTRUMENTAL DURANTE LA PANDEMIA EN UNA UNIVERSIDAD PRIVADA, declaro y doy fe que; durante el desarrollo de la investigación de tesis se ha cumplido con los permisos y procesos requeridos:

- a. Permiso del autor o autores de los instrumentos utilizados: Entrevista semiestructurada, / Betty Martha Mejía Romero
- b. Haber cumplido con el proceso de validación del instrumento con mínimo tres (3) especialistas para el juicio de expertos (No colocar nombres ni apellidos).
 - Experto N° 1: Traductora e intérprete, Mg. en Docencia Universitaria.
 - Experto N° 2: Traductora e intérprete, Dra.
 - Experto N° 3 Traductora e intérprete, Mg. en Educación.

Yo, BETTY MARTHA MEJÍA ROMERO Identificada con DNI N° 03832724

c. Se cumplió con el permiso escrito oficial de la autoridad de la institución donde se aplicó los instrumentos.

d. Se cumplió con los permisos escritos o digitales oficiales del consentimiento informado de las personas a las cuales se aplicó el/ los instrumentos.

Todo ello establecido por las normas internas para la obtención de los grados académicos de maestría y doctorado de la Escuela de Posgrado - UNIFÉ y por la Guía Básica para el informe final de tesis - Vicerrectorado de investigación UNIFÉ.

En fe de lo expuesto firmamos la presente Tesista y Asesora.

Lima, 26 de junio de 2023.



Betty Martha Mejía Romero

Nombres y apellidos – Firma Tesista



Lucrecia Elizabeth Chumpitaz Campos

Nombres y apellidos – Firma Asesora



APÉNDICE B: CARTA SOLICITANDO JUICIO DE EXPERTOS

Sr(a)
Presente. -

De mi consideración:

Es grato dirigirme a usted a fin de saludarla cordialmente y presentarme como estudiante del Programa de Maestría en Educación de la Escuela de Posgrado de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón - UNIFÉ, y a su vez informarle que me encuentro desarrollando mi tesis titulada "Didáctica de la sub competencia traductora profesional instrumental durante la Pandemia COVID-19 (2020-2021)", para lo cual solicito a usted su opinión profesional para validar el instrumento de mi trabajo de investigación el cual se pretende aplicar a seis docentes de esta universidad.

En tal sentido, siendo necesario obtener evidencias de la validez del contenido de los Ítems del instrumento, agradecerá su colaboración como experta en este proceso de validación, para lo cual adjunto a la presente los siguientes documentos:

- 1 Matriz de consistencia.
2. Guía de entrevista semiestructurada
- 3 Ficha de validación

Asimismo, se adjunta los ítems para cada dimensión evaluada de tal manera que usted pueda señalar si éstos son representativos del área y si gozan de claridad en su redacción. En caso de considerar que dichos ítems deban ser mejorados sírvase brindar sus comentarios en la columna de observaciones.

Agradeciendo de antemano su gentil colaboración, hago propicia la oportunidad para expresarle los sentimientos de mi estima personal.

Lic. Betty Martha Mejía Romero DNI 03832724
DNI 03832724

APÉNDICE C: CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Srta.

.....
Estimada:

Usted ha sido informada a participar voluntariamente en una entrevista sobre el presente trabajo de investigación titulado "Didáctica de la sub competencia traductora profesional instrumental durante la Pandemia COVID -19 (2020-2021) dirigido por la licenciada Betty Martha Mejía Romero, de la Escuela de Posgrado de Educación de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón – UNIFÉ.

El objetivo de este estudio es "Explorar la Didáctica de la sub-competencia traductora profesional instrumental desde la percepción docente durante la pandemia (2020-2021)."

Este estudio, en el que participarán seis docentes traductores e intérpretes de la carrera de traducción e interpretación, se propone contribuir con el desarrollo de conocimientos sobre la didáctica como instrumento efectivo en el proceso de enseñanza; tomando en cuenta que el proceso enseñanza – aprendizaje fue afectado durante la pandemia en las diferentes áreas, incluyendo la competencia traductora, específicamente a nivel adaptativo de la virtualidad que limitó el libre desarrollo del proceso comunicativo, en todas sus aristas.

La realización de este estudio no generará algún costo para usted ni para la institución educativa.

Además, aunque en un inicio usted pudo dar su consentimiento, puede desistir en cualquier momento sin que eso lo perjudique de ninguna manera.

Cabe destacar que no existe ningún riesgo para usted por su intervención. Al participar del estudio los beneficios directos que recibirá usted son la satisfacción de contribuir con una investigación que tiene como propósito contribuir a la mejora de la didáctica universitaria de la sub competencia traductora antes mencionada.

Los datos obtenidos serán de carácter confidencial, se guardará el anonimato de sus datos. Estarán disponibles sólo para el investigador. Todos los hallazgos significativos desarrollados durante el curso de la investigación no se usarán para ningún otro propósito fuera de la investigación.

Cualquier pregunta que desee hacer durante el proceso de investigación, podrá contactarse al siguiente correo electrónico: bmejia3@gmail.com

Muy agradecida, de antemano, por su participación y su colaboración.

ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo,

.....

Acepto participar voluntaria y anónimamente en la investigación "Didáctica de la sub competencia traductora profesional instrumental durante la Pandemia COVID-19 (2020-2021)", dirigida por la licenciada Betty Mejía Romero, de la Escuela de Posgrado de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón de Jesús (UNIFE).

Declaro haber sido informada de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación que se me solicitará; que la participación en este estudio no involucra ningún daño o peligro para la salud física o mental, que es voluntaria y que puedo negarme a participar sin que esto signifique sanción alguna.

Declaro saber que la información será analizada solo por el investigador y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones de modo personal. Por último, la información que se obtenga será guardada y solo se utilizará para los fines de este trabajo de investigación.

Este documento, se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

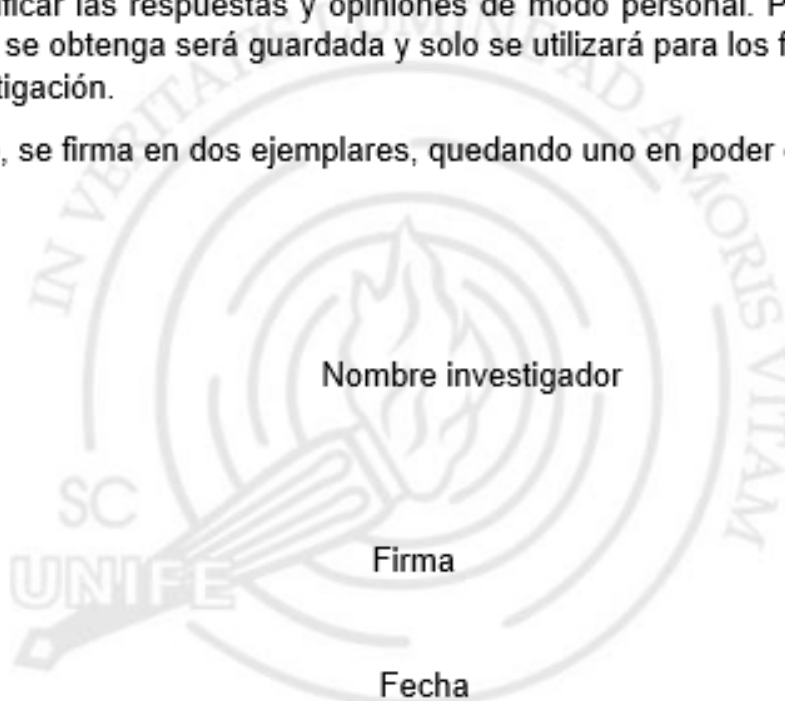
Nombre usuario

Nombre investigador

Firma

Firma

Fecha



APÉNDICE D: ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA

Estimada Sra./Srta.

En el siguiente cuadro se enuncian las preguntas de la presente entrevista. Por favor, sírvase leerlas y marcar lo indicado en las columnas del lado derecho. En caso de estar en desacuerdo, agradecemos escribir sus observaciones o sugerencias a fin de revisar el instrumento y hacer los ajustes correspondientes. Muchas gracias.

	Preguntas de la entrevista	En acuerdo	En desacuerdo	Observaciones o sugerencias
1	Desde su percepción docente, ¿Cómo desarrolló la didáctica de la subcompetencia traductora instrumental durante la pandemia?			
2	Desde su percepción docente ¿Qué habilidades considera necesarias para el desarrollo de la subcompetencia traductora instrumental?			
3	¿Qué actitudes considera que deben de desarrollar los docentes para el desarrollo de la subcompetencia traductora instrumental?			
4	Desde su percepción docente ¿Qué conocimiento deben tener los estudiantes para el desarrollo de la subcompetencia traductora instrumental?			
5	¿Qué recursos de acceso a la información utilizó y cómo los empleó en el ejercicio de la didáctica de la subcompetencia traductora instrumental durante la pandemia?			
6	¿Qué criterios de selección de recursos empleó en la didáctica de los cursos de traducción a su cargo?			
7	¿Qué herramientas de tecnología utilizó y cómo las empleó en el ejercicio de la didáctica de la subcompetencia traductora instrumental durante la pandemia?			
8	¿Con cuál de estas herramientas logró los mejores resultados en los estudiantes?			

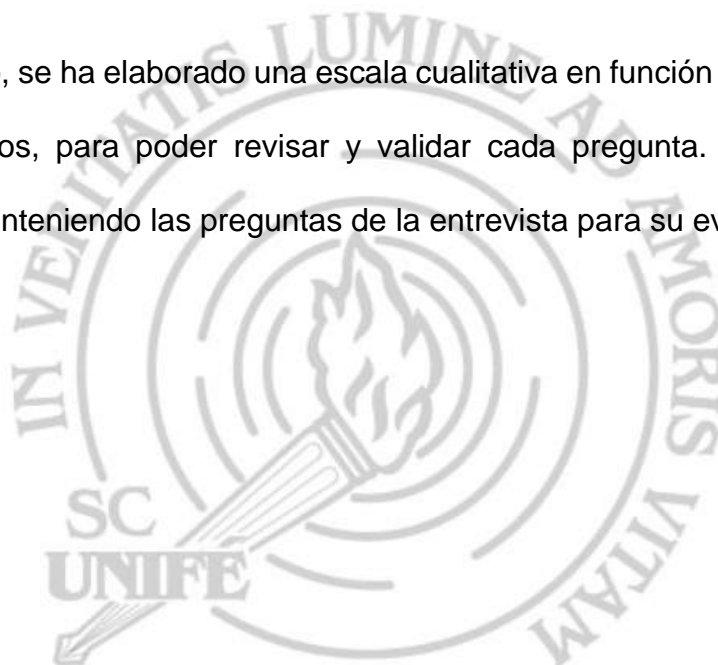
APÉNDICE E. REGISTRO DE VALIDACIÓN DE EXPERTOS

La validación de instrumentos es un proceso muy valioso para poder asegurar la rigurosidad metodológica de una investigación, por lo que su aporte, como experta, contribuirá en el desarrollo del presente trabajo de investigación.

Los criterios de validez que se han seleccionado se detallan en la ficha de validación adjunta.

El número de preguntas es suficiente para responder a la subcategoría.

En ese sentido, se ha elaborado una escala cualitativa en función de los criterios ya mencionados, para poder revisar y validar cada pregunta. Se adjunta el instrumento conteniendo las preguntas de la entrevista para su evaluación.



APÉNDICE F: FICHA DE VALIDACIÓN

		Deficiente				Malo				Regular				Bueno				Muy bueno			
		0-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	61-65	66-70	71-75	76-80	81-85	86-90	91-95	96-100
1. Claridad	Está formulado con un lenguaje adecuado y comprensible.																				
2. Objetividad	Describe conducta observable acorde con las categorías.																				
3. Actualidad	Se fundamenta en información teórica, tecnológica o científica vigente.																				
4. Organización	Tiene una estructura lógica para recoger la información requerida.																				
5. Suficiencia	Comprende los aspectos de las categorías en cantidad y calidad suficientes.																				
6. Intencionalidad	Mide aspectos precisos de las categorías.																				
7. Consistencia	Se basa en aspectos teórico-científicos de las categorías.																				
8. Coherencia	Hay relación entre categorías.																				
9. Metodología	Responde estratégicamente al propósito de estudio.																				
10. Pertinencia	Ha sido adecuado al problema de investigación.																				

Nota. Tomado de Cobos (2021).

Observación:

Opinión de aplicabilidad: _____

Promedio de la valoración: _____%

Lugar y Fecha: _____

Nombres y apellidos del especialista Mg. () Dr. ()

Cargo en la institución donde labora: Docente

Firma del Informante

DNI N° _____ Teléfono: _____

APÉNDICE G: MATRIZ DE CONSISTENCIA

PROBLEMA	OBJETIVOS	CATEGORÍA	SUBCATEGORIAS	DISEÑO	INSTRUMENTOS
<p>eral ¿Cuál es la percepción docente sobre la didáctica universitaria de la competencia instrumental en una facultad de Traducción en el contexto de la pandemia COVID-19?</p>	<p>Objetivo general Explorar la percepción docente sobre la didáctica de la competencia instrumental en una facultad de traducción de una universidad privada en Lima.</p> <p>Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Describir, desde la percepción docente, el procedimiento didáctico relacionado con la competencia instrumental en traducción durante la pandemia de COVID-19. - Describir, desde la percepción docente, los componentes de la competencia instrumental en traducción que comprende, los conocimientos, las habilidades, actitudes y la tipología de instrumentos asociados a la competencia instrumental en traducción, durante la pandemia COVID-19. 	<p>Didáctica de la competencia instrumental en traducción.</p>	<p>Procedimiento didáctico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inicio - Desarrollo - Cierre - Evaluación <p>Componentes de la competencia instrumental en traducción:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimientos - Habilidades - Actitudes - Tipología de instrumento 	<p>Cualitativo Descriptivo Fenomenográfico.</p>	<p>Entrevista semiestructurada.</p>