



# **Universidad de Concepción**

**Facultad de Humanidades y Arte**

**Departamento de Idiomas Extranjeros**

**Traducción/Interpretación en Idiomas Extranjeros**

## **La incorporación de la traducción automática y la inteligencia artificial como recursos para la formación profesional de traductoras y traductores en Chile**

Tesina entregada a la Facultad de Humanidades y Arte de la Universidad de Concepción para optar al grado académico de Licenciatura en Traductología

POR: Antonia Paz Morales Rojas

Juan Andrés Arturo Olate Aqueveque

Profesor guía: Mario Helm

noviembre de 2025

Concepción, Chile

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.

## TABLA DE CONTENIDOS

Resumen .....	v
Abstract.....	vi
1. Introducción.....	1
2. Marco teórico .....	4
2.1 Traducción automática.....	4
2.2 La competencia traductora y su adquisición .....	10
2.3 Formación profesional de traductores .....	14
2.4 Formación profesional de traductores en Chile .....	15
2.5 Estado del arte .....	15
3. Pregunta de investigación.....	17
4. Objetivos.....	17
4.1 Objetivo general .....	17
4.2 Objetivos específicos .....	17
5. Metodología .....	18
5.1 Muestra .....	18
5.2 La encuesta .....	20
5.3 Administración de la encuesta.....	21
5.4 Análisis de los resultados .....	23
6. Análisis de resultados .....	24
6.1 Sección 1: Datos del docente .....	25
6.2 Sección 2: Actividades realizadas por el docente en clase .....	27
6.3 Sección 3: Herramientas tecnológicas utilizadas.....	39
6.4 Sección 4: Opiniones respecto al uso de la TA y la IA como recursos de enseñanza- aprendizaje .....	42
7. Conclusiones .....	45
8. Referencias .....	48
9. Anexos .....	53

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1</b> Resumen de datos de los docentes.....	25
--	----

## ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

<b>Figura 1</b> Modelo holístico de competencia traductora de PACTE.....	12
<b>Figura 2</b> Modelo dinámico de adquisición de la competencia trautora de PACTE ...	14
<b>Gráfico 1</b> Frecuencia de realización de ejercicio 1 .....	28
<b>Gráfico 2</b> Frecuencia de realización de ejercicio 2 .....	29
<b>Gráfico 3</b> Frecuencia de realización de ejercicio 3 .....	30
<b>Gráfico 4</b> Frecuencia de realización de ejercicio 4 .....	31
<b>Gráfico 5</b> Frecuencia de realización de ejercicio 5 .....	32
<b>Gráfico 6</b> Frecuencia de realización de ejercicio 6 .....	33
<b>Gráfico 7</b> Frecuencia de autorización para uso de TA e IA en evaluaciones .....	35
<b>Gráfico 8</b> Frecuencia de indicación de uso de TA e IA en syllabi .....	37
<b>Gráfico 9</b> Frecuencia de realización de ejercicio de reflexión.....	38
<b>Gráfico 10</b> Traductores automáticos utilizados por docentes .....	40
<b>Gráfico 11</b> <i>Chatbots</i> utilizados por docentes .....	41

## RESUMEN

El objetivo general de la presente investigación fue analizar la incorporación de la traducción automática (TA) y la inteligencia artificial (IA) en la formación profesional de traductores en Chile. Para ello, se aplicó una encuesta diseñada especialmente para el estudio a docentes de distintas instituciones de educación superior chilenas que ofrecen la carrera de traducción. Este cuestionario se aplicó de manera *online* y tenía como propósito recopilar información sobre cómo los docentes incluían estas tecnologías en sus clases, mediante qué ejercicios y aplicaciones o programas informáticos y también sus opiniones respecto al tema. Los resultados demostraron que la utilización de estas tecnologías en las aulas variaba según los tipos de ejercicios y según el criterio del docente, ya que, en muchos casos, la inclusión de la TA o la IA en los programas de asignatura era muy baja o nula. También se observó la fuerte preferencia de los docentes por aplicaciones como DeepL y ChatGPT. En cuanto a las opiniones de los docentes, se destaca la necesidad de que los estudiantes aprendan a utilizar estas tecnologías correctamente, debido a su importante presencia en el mercado laboral.

**Palabras clave:** traducción automática, inteligencia artificial, herramientas tecnológicas, formación de traductores.

## **ABSTRACT**

This research aims to analyse the incorporation of machine translation (MT) and artificial intelligence (AI) in the vocational education and training of translators in Chile. In order to achieve this, we conducted a survey, designed specifically for this study, of teachers from different Chilean higher education institutions that offer a major in translation. This questionnaire was administered online, and its goal was to gather information regarding how teachers integrate these technologies in their classes through exercises and computer programs or applications, as well as their opinions on the subject. The results showed that the use of these technologies in the classroom vary depending on the type of exercise and on the teacher's judgement, since, in many cases, the incorporation of MT and AI in the syllabuses was either very low or non-existent. The teachers' strong preference for apps like DeepL and ChatGPT was also noted. Regarding the teachers' opinions, the need for students to learn how to use these technologies properly stands out given its important presence in the labour market.

**Key words:** machine translation, artificial intelligence, IT tools, translation training.

## 1. INTRODUCCIÓN

Es un hecho que las nuevas tecnologías han traído consigo cambios y avances para las distintas disciplinas y la traducción no es una excepción. Naturalmente, la formación en el área ha tenido también que actualizarse en función de una realidad cada vez más digitalizada. Autores como Gaspari et al. (2015) hacen énfasis en la necesidad de que la formación profesional desarrolle la competencia instrumental y tecnológica de los estudiantes de traducción, de modo que, al egresar, cuenten con las herramientas necesarias para desenvolverse en el mundo laboral, en el cual la tecnología está cada vez más presente. Respecto al futuro de la traducción, Bonet (2022) indica que,

Quienes hemos dado en llamar traductores hasta ahora se convierten de modo progresivo en gestores de traducción. En su cartera de tareas, la acción de traducir tiende a la total desaparición, externalizada completamente a máquinas, o a autónomos o empresas que las utilizan. En cambio, dentro del plan de aseguramiento de la calidad, cumplen tareas de control de calidad según especificaciones, verificando la idoneidad de los textos para los fines marcados de antemano. (pp. 3-4).

Esto se explica por el gran avance que han tenido la traducción automática (TA) y la inteligencia artificial (IA), lo que ha llevado a que su presencia en el mercado vaya en aumento. Ante esto, los traductores han tenido que volverse expertos en tareas de pre- y posesición de textos para, en conjunto con un traductor automático, generar un producto de calidad. Por su parte, la IA cumple, hoy en día, el rol de asistente para los profesionales al ser capaz de mecanizar otro tipo de tareas más allá de la traducción. Entonces, ambas tecnologías ofrecen ventajas importantes: aumentan la

productividad y reducen los tiempos. Sin embargo, detrás de ellas siempre debe haber un profesional humano crítico que sea capaz de identificar las falencias de la máquina y corregirlas.

Esto nos lleva a preguntarnos si se está preparando a los estudiantes de traducción para enfrentarse al uso de estas tecnologías una vez que egresen y se inserten en el mundo laboral. Para responder esta interrogante, se han realizado investigaciones en el extranjero y a nivel nacional que abarcan el tema. Sin embargo, en nuestra búsqueda, no encontramos una investigación que refleje la realidad chilena actual respecto al uso de la TA y la IA en las aulas. Por esta razón, el presente estudio, de carácter mixto, tiene como objetivo general analizar la incorporación de estas dos tecnologías en la formación profesional de traductores en Chile. Para lograr este objetivo, se elaboró una encuesta que se aplicó a docentes de diferentes universidades chilenas que imparten una carrera de traducción, mediante la cual se consultó a los participantes respecto a la frecuencia con que incorporan estas tecnologías en sus clases, mediante qué tipo de ejercicios, qué aplicaciones o programas utilizan y también se indagó sobre sus opiniones respecto al tema.

Para comprender el contexto teórico en que se enmarca esta investigación, se comienza por explicar los conceptos de traducción automática, inteligencia artificial y competencia traductora, para luego presentar una breve historia de la formación de traductores en el mundo y en nuestro país, además del estado del arte. A continuación, se encuentra todo lo relacionado con la encuesta y su administración. Posteriormente, se exponen los resultados de manera detallada. Llegando al final del trabajo, hallamos

la respuesta a nuestra pregunta de investigación y se exponen las limitaciones del proceso, además de las proyecciones que surgen de este estudio para futuras investigaciones.

## **2. MARCO TEÓRICO**

Para contextualizar nuestra investigación, es importante primero revisar los principales antecedentes teóricos e históricos vinculados a la traducción automática y la inteligencia artificial, con el fin de situar la investigación dentro del estado actual del conocimiento. También se explican los conceptos clave de pre- y posesión. Posteriormente, se entrega un breve contexto sobre la formación de traductores en el mundo y en Chile, para finalizar con el estado del arte.

### **2.1 Traducción automática**

La traducción automática (TA) puede considerarse como “el proceso de traducción mediante un sistema informático (compuesto por ordenadores y programas) de textos informatizados escritos en la lengua origen (LO) a textos informatizados escritos en la lengua meta (LM)” (Ginestí & Forcada, 2009, como se cita en Briva-Iglesias, 2021, p. 574). Kenny (2022) ofrece una definición similar y describe la TA como la traducción realizada por un programa informático o un proceso que involucra la producción automática de un texto en una lengua meta basado en un texto producido en una lengua origen. En el siguiente apartado exploraremos cómo surge y se desarrolla esta tecnología a lo largo de los años.

### **2.1.1 Historia de la traducción automática**

Antes de la aparición de los sistemas computacionales propiamente tales, pensadores como René Descartes, ya habían planteado la posibilidad de un lenguaje universal o de un conjunto de símbolos comunes que permitieran establecer equivalencias entre idiomas. Los primeros desarrollos en materia de traducción automática se produjeron de forma independiente en 1933, gracias a los trabajos de George Artsrouni en Francia y Petr Troyanskii en la URSS (Fernández & Fernández, 2024). No obstante, el verdadero proceso de evolución del campo se iniciaría algunos años más tarde.

En este sentido, el memorando elaborado por Warren Weaver en 1949 constituye un hito fundamental en Estados Unidos, al sostener que la traducción automática resultaba posible gracias a la reciente invención del computador. En dicho documento se planteaban diversos enfoques, tales como el almacenamiento de reglas lingüísticas en la máquina o el aprendizaje de similitudes estadísticas entre frases, con referencias incluso a los primeros experimentos relacionados con los perceptrones (Fernández & Fernández, 2024).

En 1966, el Automatic Language Processing Advisory Committee (ALPAC) publicó un informe en que afirmaba que la TA era demasiado cara para justificar su investigación, ya que era menos eficiente que los traductores humanos. Esto llevó a que EE. UU. frenara el desarrollo de esta, pero en otros lugares se siguió investigando (Jakubková & Warner, 2023).

Wang et al. (2021) establecen una clasificación de la TA en dos grandes categorías: los métodos basados en reglas y los métodos basados en corpus. En este marco, señalan que, desde la primera formulación de la idea de TA hasta la década de 1990, el paradigma dominante correspondió a la traducción automática basada en reglas (RBMT, por sus siglas en inglés). Dicho enfoque se sustentaba en la codificación explícita de estructuras gramaticales, diccionarios y reglas lingüísticas, lo cual implicaba un trabajo intensivo en términos de recursos y conocimiento lingüístico.

No obstante, hacia la década de 1990 se produjo un cambio de paradigma con la introducción de la traducción automática estadística (SMT, por sus siglas en inglés). Según Kenny (2022), este enfoque supuso un avance significativo respecto de la RBMT, en la medida en que reemplazó la dependencia exclusiva de reglas predefinidas por la explotación de grandes corpus bilingües y la identificación de patrones probabilísticos entre pares de frases. En consecuencia, la SMT permitió alcanzar resultados más flexibles y, en muchos casos, más precisos, lo que consolidó su hegemonía en el campo durante más de dos décadas. Sin embargo, este escenario volvió a transformarse en la segunda década del siglo XXI con la aparición de la traducción automática neuronal (TAN).

A partir de aproximadamente 2013, los sistemas de traducción automática comenzaron a adoptar de manera progresiva las redes neuronales profundas como paradigma dominante, y marcaron así una transformación decisiva en el desarrollo del campo (Tan et al., 2020). La TAN se caracteriza por su capacidad de procesar unidades textuales más amplias, como oraciones completas o incluso párrafos, incorporando

mecanismos de atención que permiten ponderar de manera diferenciada las distintas partes del texto original. Esto ha transformado la traducción al considerar no sólo la oración sino contextos más amplios, coherencia terminológica y conocimiento externo (Castilho & Knowles, 2024). Tal como observa Kenny (2022), la TAN representó un salto cualitativo al superar las limitaciones de la SMT mediante el uso de redes neuronales profundas capaces de modelar dependencias a largo plazo en los textos y generar traducciones más fluidas y naturales. En consecuencia, la TAN desplazó progresivamente a la SMT, estableciéndose en la actualidad como el enfoque predominante en la industria y la investigación en TA.

### **2.1.2 Inteligencia artificial y traducción automática**

Por otro lado, cuando se hace referencia a la inteligencia artificial, se alude al uso de tecnologías como las redes neuronales y los algoritmos de aprendizaje automático para ejecutar tareas que requieren el análisis de grandes volúmenes de datos (Crangasu, 2024).

Asimismo, resulta pertinente señalar que, mediante los modelos extensos de lenguaje (*large language models*, LLM), los asistentes personales de IA o *chatbots*, como ChatGPT o Gemini, también cuentan con la capacidad de realizar traducciones y evolucionan a medida que son utilizados. Los modelos extensos de lenguaje son enormes redes neuronales con millones de parámetros que aprenden a representar el lenguaje prediciendo palabras a partir de su contexto. Los LLM aprenden a capturar

información estadística detallada sobre el lenguaje al entrenarse con grandes cantidades de textos y realizar miles de millones de predicciones de palabras (Kunz, 2024).

A diferencia de los traductores automáticos tradicionales, diseñados exclusivamente para traducir, los *chatbots* están concebidos para procesar información de manera más amplia: pueden sostener conversaciones, razonar y adaptarse a distintos contextos definidos por el usuario a través de *prompts*. Estos últimos corresponden, en términos generales, a las instrucciones o mensajes que se entregan a la inteligencia artificial con el propósito de obtener respuestas más precisas y contextualizadas (Etaiwi & Alhijawi, 2025).

Debido que la IA es capaz de procesar vastos conjuntos de datos multilingües, dichos sistemas son capaces de identificar progresivamente patrones lingüísticos, lo que permite una mejora continua en la calidad de las traducciones (Crangasu, 2024).

Pese a ser una herramienta poderosa, se debe tener en cuenta que la IA afecta negativamente al medio ambiente. Esto es debido a la gran cantidad de agua que utiliza para mantener la temperatura de sus servidores. Como explica Sergio Parra (2025), “generar un texto de 100 palabras en ChatGPT consume, en promedio, 519 mililitros de agua, el equivalente a una botella del líquido” y su uso masivo podría generar daños graves a largo plazo.

### 2.1.3 Pre- y posesición

Si bien la TA y la IA ofrecen traducciones de cada vez mejor calidad, aún se requiere del conocimiento humano para su perfeccionamiento. Ante esto, como indica Spoturno (2024),

promover el uso responsable de las tecnologías de traducción se vuelve uno de los pilares de la formación del estudiantado universitario en la actualidad con miras a fortalecer y perfeccionar su praxis traductora para una futura inserción en el mercado laboral. (p. 7).

Se ha vuelto de vital importancia entrenar a los futuros traductores en las tareas de pre- y posesición de textos traducidos por máquinas para asegurar su calidad. Udina (2019) define la preedición como el procesamiento del texto antes de la traducción, lo que puede incluir correcciones de gramática, ortografía y la examinación de la vaguedad del texto. Según Zulaika et al. (2022), la preedición es una estrategia de preprocesamiento útil para aprovechar la TA al máximo, ya que esta ofrece resultados de mucha mejor calidad cuando se le entrega un texto preeditado optimizado. Sin embargo, incluso aplicando este procedimiento, el resultado de la TA puede contener errores que es preciso corregir, como indica O'Brien (2022), quien define la posesición como la tarea de identificar y arreglar estos errores. Briva-Iglesias (2024) señala que el objetivo principal de la posesición es traducir más contenido en menos tiempo, aumentar la productividad del traductor y reducir los costos de producción. En pocas palabras, los procesos de pre- y posesición pueden mejorar la calidad del texto traducido por un traductor automático (Udina, 2019).

## **2.2 La competencia traductora y su adquisición**

Existe la creencia de que basta con saber dos idiomas para ser traductor, pero la realidad es que el ejercicio de traspasar un mensaje de una lengua a otra requiere de todo un conjunto de habilidades que van mucho más allá del bilingüismo. Estas habilidades forman lo que se conoce como competencia traductora (CT).

Según Hurtado Albir et al. (2022), el estudio de este concepto comenzó a mediados de la década de los 80, esto sin contar ciertas propuestas puntuales publicadas en la década de los 70, y no se consolidó hasta el año 2000. Así, gracias a los trabajos de investigación sobre el tema a lo largo de las décadas, han surgido diversos modelos de CT. Según Libreros-Cortez y Schrijver (2024), el número de componentes de la CT (y sus denominaciones) varía según el modelo. Dentro de esta variedad, el modelo de CT propuesto por el grupo PACTE se puede considerar como el más popular debido a que ha sido el único validado mediante la investigación empírica (Olalla-Soler, 2017, como se citó en Libreros-Cortez & Schrijver, 2024) y también debido a su adaptabilidad (Libreros-Cortez & Schrijver, 2024). Por estas razones, utilizaremos dicho modelo como base conceptual para esta investigación.

### **2.2.1 El grupo PACTE y su modelo de CT**

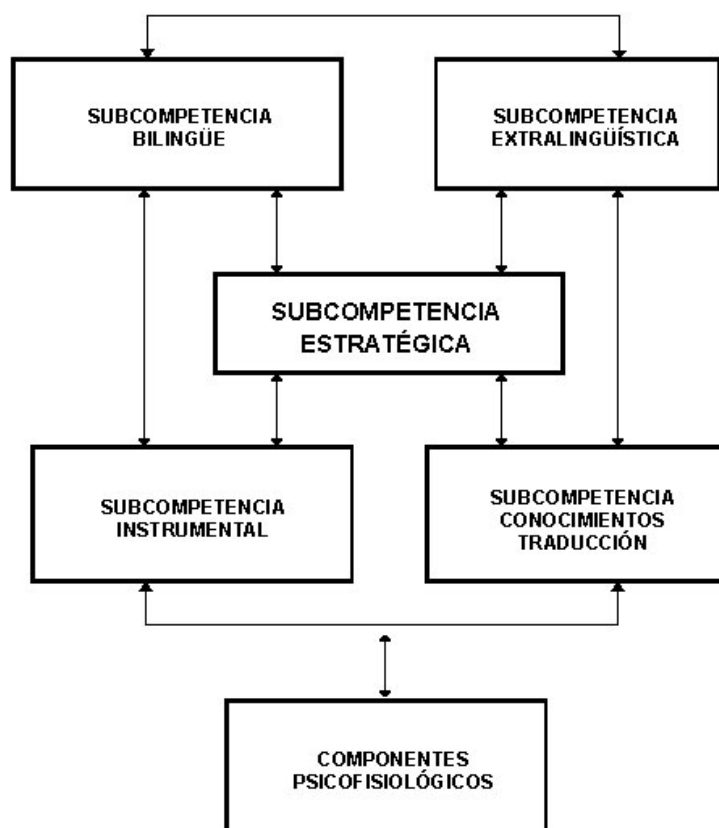
El grupo de investigación PACTE (Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación) se ha dedicado desde 1997 a investigar la CT y su adquisición,

esto a partir de la necesidad de que existiera más información respecto a cómo los estudiantes de traducción aprenden a traducir, con el objetivo de crear mejores programas curriculares, mejorar los métodos de evaluación y unificar los criterios pedagógicos (PACTE, 2003). Para lograr estos objetivos, comenzaron por publicar una primera versión de su modelo holístico de CT en 1998, que posteriormente modificaron y publicaron nuevamente en 2003, basado en dos estudios exploratorios realizados por el grupo entre los años 2000 y 2001 (Hurtado Albir et al., 2022). Este modelo, que se resume en la Figura 1 (Hurtado Albir et al., 2022), consta de seis componentes: la subcompetencia bilingüe, que consiste en los “conocimientos, esencialmente operativos, necesarios para la comunicación en dos lenguas” (Hurtado Albir et al., 2022, p. 27); la subcompetencia extralingüística, que consiste en “conocimientos, esencialmente declarativos, implícitos y explícitos, acerca del mundo en general y de ámbitos particulares” (Hurtado Albir et al., 2022, p. 27); la subcompetencia de conocimientos de traducción, que consiste en los “conocimientos, esencialmente declarativos, implícitos y explícitos, sobre los principios que rigen la traducción y sobre aspectos profesionales” (Hurtado Albir et al., 2022, p. 27); la subcompetencia estratégica, que consiste en “conocimientos operativos para garantizar la eficacia del proceso traductor y resolver los problemas encontrados en su desarrollo” (Hurtado Albir et al., 2022, p. 27); los componentes psicofisiológicos, que son “componentes cognitivos y actitudinales de diverso tipo, y mecanismos psicomotores” (Hurtado Albir et al., 2022, p. 28), y la subcompetencia instrumental. Para propósitos de esta investigación, es particularmente importante definir esta última, que consiste en los

conocimientos relacionados con el uso de fuentes de documentación y de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) aplicadas a la traducción. Esto incluye el uso de diccionarios, enciclopedias, libros de gramática, textos paralelos, corpus electrónicos, buscadores, etc. (PACTE, 2003; Hurtado Albir et al., 2022). Esencialmente, se trata de la habilidad de utilizar diversas herramientas para llevar a cabo el ejercicio traductor.

**Figura 1**

*Modelo holístico de competencia traductora de PACTE*



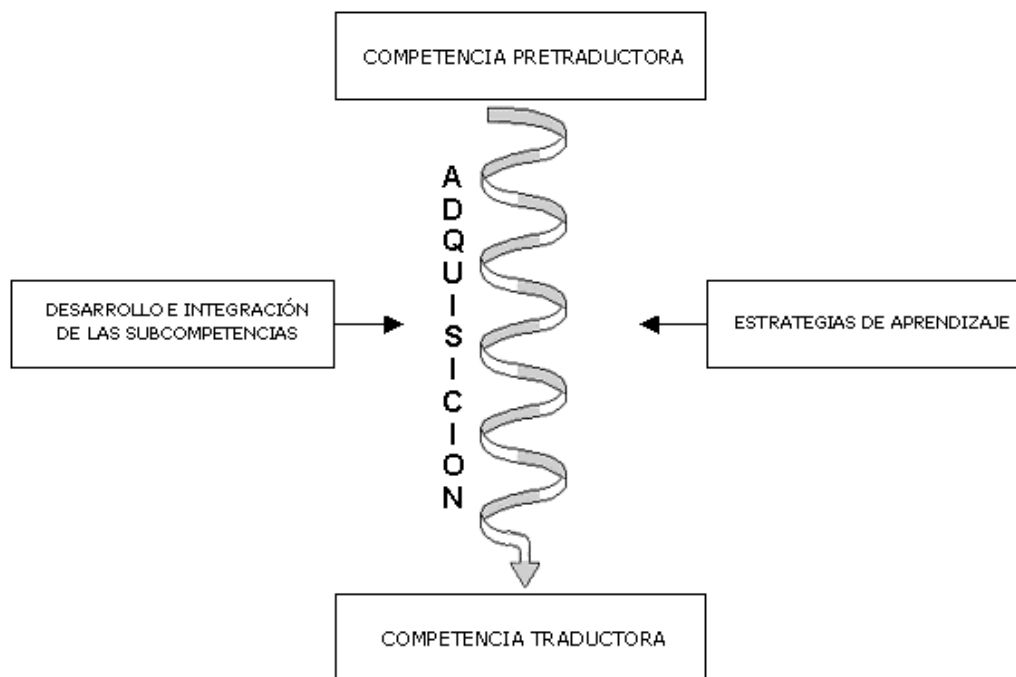
*Nota.* Extraído de *La competencia traductora y su adquisición* por Hurtado Albir et al., 2022 (p. 26).

### **2.2.2 Modelo de adquisición de la competencia traductora de PACTE**

Así como se ha estudiado la competencia traductora como concepto, también es importante entender que esta, como cualquier competencia, se adquiere. Según Hurtado Albir et al. (2022), a diferencia de la CT, no se han propuesto abundantes modelos de adquisición de la competencia traductora (ACT). Además, Hurtado Albir et al. (2022), observaron que la mayoría de los estudios empíricos sobre la ACT se habían llevado a cabo con muestras reducidas y solo se concentraban en aspectos específicos de la ACT. Por su parte PACTE crea su modelo dinámico de ACT, el cual se resume en la Figura 2 (Hurtado Albir et al., 2022). En este, se considera a la ACT como un “un proceso dinámico en espiral, no lineal, de evolución desde un conocimiento novato (competencia pretraductora) a la CT” (Hurtado Albir et al., 2022).

**Figura 2**

*Modelo dinámico de adquisición de la competencia traductora de PACTE*



*Nota.* Extraído de *La competencia traductora y su adquisición* por Hurtado Albir et al., 2022 (p. 33).

### **2.3 Formación profesional de traductores**

La profesionalización de la traducción requiere que la ACT sea posibilitada y validada por un centro educacional. Según Hurtado Albir (2020), la formación profesional de traductores es un fenómeno relativamente reciente, que empieza a instaurarse a partir de la década de 1930. Con esto, se refiere a la creación de diversos centros universitarios de formación de traductores e intérpretes, partiendo en Heidelberg en 1930, en Ginebra en 1941 y en Viena en 1943 (Hurtado Albir, 2020; Pym, 2012). Hoy en

día, se ofrecen diversos tipos de programas de formación de traductores e intérpretes y la oferta varía a nivel internacional (Pym, 2012).

#### **2.4 Formación profesional de traductores en Chile**

Respecto a la formación profesional de traductores y traductoras en Chile, podemos decir que comenzó en la década de 1970 con la creación de la Escuela Americana de Traductores e Intérpretes (EATRI), a lo que le siguió la creación de la carrera Traducción en la Pontificia Universidad Católica de Chile en 1971 y en la Universidad de Concepción al año siguiente (Diéguez et al., 2022). Según la lista de instituciones formadoras de traductores e intérpretes en Chile elaborada por el Colegio de Traductores e Intérpretes de Chile (COTICH) en 2025, existen a la fecha 15 instituciones de educación superior que ofrecen programas de traducción o interpretación en nuestro país. Los títulos/grados que ofrecen estas instituciones incluyen el título profesional técnico, el título profesional y la licenciatura, posgrados y también programas de formación continua en el área, como diplomados y otros (COTICH, 2025).

#### **2.5 Estado del arte**

Diversos estudios han abordado la relación entre la traducción automática (TA), la inteligencia artificial (IA) y la formación de traductores. Cid-Leal et al. (2019), por ejemplo, reflexionan sobre la incorporación de la TA y la posesión en la enseñanza de la traducción en universidades españolas. En la misma línea, Rico y González Pastor

(2022) analizan el papel de la TA en la educación, aunque desde la perspectiva de los docentes. Con respecto al impacto de la IA en este ámbito, cabe destacar los trabajos de Kanglang y Afzaal (2021) y de Wang (2023). Asimismo, Sahari et al. (2023) realizan un análisis donde exploran las percepciones tanto de docentes como de estudiantes sobre el impacto de ChatGPT en la enseñanza de la traducción en contextos árabes.

En el caso de Chile, también se han desarrollado investigaciones vinculadas a esta temática. Cabezas y Helm (2020), por ejemplo, recopilaron datos sobre el uso de tecnologías de traducción en universidades chilenas. Sin embargo, sus conclusiones se sustentan en una encuesta aplicada en 2016. Considerando los cambios que ha experimentado la educación superior, especialmente a partir de la pandemia de COVID-19, resulta razonable suponer que el uso de la tecnología en la formación de traductores en Chile ha cambiado de manera significativa desde entonces.

Por su parte, Castro (2022) se propone describir el estado de la TA, sus usos, tareas y aplicaciones en la docencia, con el objetivo de fomentar la discusión acerca de cómo integrarla o aumentar su presencia dentro de los planes de estudio en traducción. La autora advierte que, si bien los servicios lingüísticos ya han incorporado tecnologías de TA, las instituciones formadoras de traductores se han mostrado más rezagadas en este ámbito. No obstante, su análisis no ofrece un examen detallado de la realidad nacional.

### **3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

¿Cómo se han incorporado la traducción automática y la inteligencia artificial en la formación profesional de traductores en Chile?

### **4. OBJETIVOS**

#### **4.1 Objetivo general**

Analizar la incorporación de la traducción automática y la inteligencia artificial en la formación profesional de traductores en Chile.

#### **4.2 Objetivos específicos**

- Analizar las respuestas proporcionadas por los docentes en las encuestas de manera cuantitativa y cualitativa.
- Describir los resultados obtenidos a partir del análisis de las encuestas.

## **5. METODOLOGÍA**

La presente investigación posee un diseño mixto basado en encuesta. El principal objetivo de este diseño en los estudios de traducción es “obtener información sobre las actitudes, opiniones o tendencias que caracterizan el comportamiento, actuación o situación profesional de alumnos, usuarios de traducciones o profesionales del mundo de la traducción, mediante el estudio de una muestra de dichas poblaciones” (Rojo, 2013, p. 108). En el caso de este estudio, nuestro cuestionario está orientado a indagar sobre el uso, percepción y enseñanza de la TA y la IA en el aula desde la perspectiva de los docentes.

Escogimos este diseño porque la encuesta nos permitirá acceder a información que no está presente necesariamente en las mallas curriculares ni en los programas de asignatura. De esta manera, obtendremos una visión más completa de la realidad chilena en formación de traductores, pues tendremos una idea de lo que ocurre en las aulas más allá de lo provisto formalmente por los programas.

### **5.1 Muestra**

La encuesta estaba destinada a docentes que cumplieran con los siguientes criterios de selección:

1. Ser docente de una carrera de traducción en una institución de educación superior chilena.

2. Encontrarse impartiendo o haber impartido durante el primer semestre del año 2025 al menos una de las siguientes alternativas a nivel de pregrado:

a) Clases prácticas de traducción. Entiéndase por clases prácticas que, en la(s) asignatura(s) impartida(s), la principal actividad que realicen los estudiantes sea traducir o revisar traducciones.

b) Una asignatura relacionada con tecnología/informática aplicada a la traducción.

Aparte de estos criterios, no determinamos criterios de exclusión, ya que nos interesaba abarcar una muestra diversa dentro del marco de los criterios expuestos previamente.

Para tener una guía de dónde encontrar potenciales participantes, nos basamos en la lista publicada por el Colegio de Traductores e Intérpretes de Chile (COTICH, 2021), que recopila las instituciones de educación superior que ofrecen formación en traducción en el país. Aunque dicha lista fue elaborada en 2020, constituía el registro oficial más actualizado disponible a la fecha en que se comenzó esta investigación. Considerando su antigüedad, nos aseguramos de verificar la vigencia de las carreras de las instituciones incluidas en ella mediante la consulta de sus páginas web. Más adelante en la elaboración del estudio, se nos hizo llegar la lista actualizada (COTICH, 2025) y gracias a eso pudimos corroborar que las instituciones presentes en la lista

publicada en 2021 no habían cambiado. Cabe destacar que no se revelarán los nombres de las instituciones que participaron en este estudio por motivos de confidencialidad.

Respecto al tipo de muestreo utilizado para esta investigación, se trata de un muestreo no probabilístico voluntario. Al utilizar este tipo de muestreo, la muestra final se compone de sujetos voluntarios y calificados dentro de la población objetivo (Murairwa, 2015). En este caso, no fue posible realizar un estudio piloto por razones de tiempo, por lo que la muestra final corresponde a la única con la que se trabajó.

## **5.2 La encuesta**

El cuestionario fue creado especialmente para esta investigación. Para elaborarlo, nos guiamos por las encuestas aplicadas por Cabezas y Helm (2020) y por Maureira (2024) para sus respectivas investigaciones. Escogimos dichas encuestas como base por su cercanía con la temática de nuestro estudio.

El cuestionario se compone de cuatro secciones que se explican a continuación:

**1. Datos del docente:** esta sección está orientada a recopilar información principalmente acerca de la vida profesional de los docentes. Cuenta con cinco preguntas en las que los participantes indican datos como la combinación de idiomas con la que trabajan, la cantidad de años que llevan impartiendo clases, etc., además del rango etario al que pertenecen.

**2. Actividades que realiza el docente en clases:** esta sección busca identificar la frecuencia en que los docentes incluyen la TA y la IA en sus clases mediante distintas actividades y si estas están presentes o no en los syllabi de sus asignaturas. Estas actividades incluyen ejercicios de pre- o posesión, reflexiones éticas, etc.

**3. Herramientas tecnológicas utilizadas:** en esta sección, los docentes especifican los programas informáticos o aplicaciones que utilizan para incorporar la TA o la IA en sus clases.

**4. Opiniones respecto al uso de la TA y la IA como recursos de enseñanza-aprendizaje:** en esta sección se les solicita a los participantes que expliquen por qué consideran necesario o no incluir estas tecnologías en el aula, además de invitarlos a escribir una pequeña reflexión respecto a la TA y la IA como recurso de enseñanza-aprendizaje de forma abierta y personal.

El cuestionario cuenta con preguntas abiertas y cerradas. Las cerradas se dividen en preguntas de selección múltiple y preguntas con escala de frecuencia (de 0 a 4, siendo 0 = nunca y 4 = siempre).

### **5.3 Administración de la encuesta**

Respecto a la administración de la encuesta, es preciso expresar que se decidió trabajar con encuestas electrónicas, específicamente, utilizando la plataforma Formularios de Google. Se tomó esta decisión por ser la manera más práctica de

administrar la encuesta, considerando que las instituciones de educación superior en que se imparte la carrera de traducción están repartidas a lo largo de distintas regiones de Chile.

Dicho esto, procedemos a exponer los detalles de la administración del cuestionario. Lo primero que se hizo fue contactar a las instituciones para solicitar su participación. Con este fin, se obtuvieron los correos electrónicos de los jefes de carrera desde las páginas web de las instituciones. Por este medio, se les hizo llegar la invitación al estudio junto con una carta que cada jefe de carrera debía firmar para autorizarnos a ponernos en contacto con los potenciales participantes, ya fuera de manera directa o indirecta. También se les envió un correo electrónico dirigido a los docentes para invitarlos a participar, el cual podían reenviarles en caso de querer que su institución fuera parte del estudio.

Dicho correo contenía las instrucciones para participar. Estas eran, en primer lugar, leer y firmar un consentimiento informado adjunto, el cual fue aprobado por el Comité de Ética de la Facultad de Humanidades y Arte de la UdeC el 5 de agosto de 2025, y luego responder la encuesta, a la que tendrían acceso mediante un enlace.

La encuesta estuvo disponible desde el 13 de agosto de 2025 hasta el 19 de septiembre del mismo año. En ese periodo, se recibieron 17 respuestas y 15 consentimientos informados firmados. Posteriormente, se comenzó a realizar el análisis de datos.

#### **5.4 Análisis de los resultados**

Se analizaron las respuestas a la encuesta por sección. Para la sección 1, se utilizó una tabla inspirada en la utilizada por Maureira (2024, p. 45) para resumir las respuestas mediante porcentajes; posteriormente, se explica dicha tabla en detalle. Se siguió el mismo procedimiento para analizar las respuestas de las secciones 2 y 3, con la diferencia de que se utilizaron gráficos en lugar de tablas. Finalmente, para la sección 4, que consistía en preguntas abiertas únicamente, se realizó una síntesis de las declaraciones de los docentes y de los temas que tocaban en sus respuestas.

## 6. ANÁLISIS DE RESULTADOS

La presente sección expone y analiza las respuestas obtenidas a partir del cuestionario administrado. El análisis de estas respuestas permite identificar tendencias generales en el uso de estas herramientas, comparando niveles de adopción entre TA e IA y detectando posibles brechas formativas o conceptuales en la preparación de nuevas y nuevos traductores en entornos donde la automatización lingüística adquiere un papel cada vez más relevante. En conjunto, los resultados presentados a continuación ofrecen una visión crítica del estado actual de la enseñanza de la traducción asistida en el ámbito universitario chileno y sientan las bases para una discusión posterior sobre desafíos pedagógicos y necesidades de actualización docente.

Se recibió un total de 17 respuestas al cuestionario; ninguno de los participantes abandonó la encuesta y todas las preguntas obligatorias fueron contestadas por la totalidad de los encuestados, mientras que la pregunta opcional obtuvo 12 respuestas. Debido a que dos participantes no firmaron el consentimiento informado, se toman en cuenta en el análisis solo 15 respuestas para las preguntas obligatorias y 10 para la pregunta opcional. En cuanto al despliegue institucional de la investigación, se contactó a 14 instituciones, de las cuales 7 otorgaron su autorización para participar.

A continuación, se presentan los resultados de la encuesta divididos por sección.

## 6.1 Sección 1: Datos del docente

La presente sección del cuestionario estaba destinada a obtener información personal y profesional de los docentes. A continuación, se presenta la Tabla 1, basada en la estructura de Maureira (2024, p. 45), en que se resumen de los resultados de la sección.

**Tabla 1**

*Resumen de datos de los docentes*

<b>Número de respuestas</b>	15						
<b>Rango de edad</b>	20-29 años	30-39 años	40-49 años	50-59 años	60 años o +		
	6,7 %	6,7 %	53,3 %	33,3 %	0 %		
<b>Años de experiencia como docente</b>	1-5 años	6-10 años	11-15 años	16-20 años	21-25 años		
	20 %	20 %	20 %	26,7 %	13,3 %		
<b>Instituciones (chilenas) de ed. superior</b>	Inst. A	Inst. B	Inst. C	Inst. D	Inst. E	Inst. F	Inst. G
	6,7 %	6,7 %	46,7 %	13,3 %	13,3 %	6,7 %	6,7 %
<b>Combinación de idiomas en que imparte clases</b>	EN-ES	ES-EN	DE-ES	ES-DE	FR-ES	PO-ES	
	66,7 %	20 %	6,7 %	6,7 %	6,7 %	6,7 %	

Como podemos observar en la Tabla 1, más de la mitad de los participantes (53,3 %) se encuentra en el rango de edad de 40 a 49 años. A esto le sigue el grupo de docentes que se encuentra en el rango de 50 a 59 años. Para los rangos más jóvenes (de 20 a 29

años y de 30 a 39 años), los porcentajes son menores (6,7 % para cada uno). Por último, ninguno de los encuestados se encuentra en el rango de 60 años o más.

En la pregunta respecto a los años de experiencia trabajando como docente de traducción, cada docente debía escribir la cantidad exacta. Debido a la diversidad de las respuestas, para efectos de este análisis, se decidió agruparlas en rangos de 5 años. De esta manera, podemos observar que los porcentajes para los rangos de 1 a 5 años, de 6 a 10 años y de 11 a 15 años de experiencia son idénticos: cada uno concentra un 20 % de las respuestas. Destaca el rango de 16 a 20 años como el más seleccionado, aunque la distribución general es bastante equitativa en esta categoría.

También se consultó a los encuestados sobre la(s) institución(es) donde ejercían docencia en el área de la traducción al tiempo de la encuesta. Ante esto, el porcentaje más importante de participantes (46,7 %) pertenecía a la institución C. A esto le siguen las instituciones D y E, que concentran un 13,3 % cada una.

Respecto a las combinaciones de idiomas en las que imparte clases de traducción cada docente, destaca la combinación inglés-español, que fue seleccionada por el 66,7 % de los participantes. Esto se explica por el hecho de que es la única combinación que imparten todas las instituciones de educación superior chilenas que cuentan con la carrera de traducción. A esta combinación le sigue, aunque con un porcentaje significativamente menor, la combinación español-inglés, con un 20 % de los participantes. Finalmente, las combinaciones alemán-español, español-alemán, francés-español y portugués-español obtuvieron porcentajes menores.

En la tabla no se incluyen los resultados de la pregunta sobre los tipos de cursos impartidos por cada docente debido a la gran diversidad de respuestas obtenidas. Sin embargo, estos son los resultados que podemos destacar: se observa una clara tendencia hacia los cursos de traducción general (80 %). A esto le siguen los cursos de traducción especializada, con un 46,7 %. El siguiente porcentaje más alto se lo llevan los cursos de traducción audiovisual y los de herramientas tecnológicas aplicadas a la traducción, con un 26,7 % cada uno.

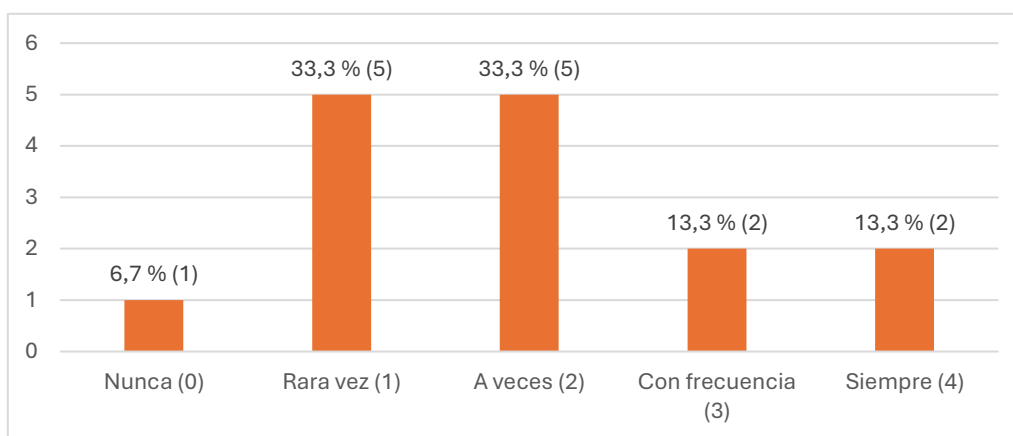
## **6.2 Sección 2: Actividades realizadas por el docente en clase**

A continuación, se presentan los resultados obtenidos para la sección 2 de la encuesta. La instrucción era que los participantes eligieran una opción, del 0 al 4 siendo 0 equivalente a “nunca” y 4 equivalente a “siempre”, para indicar la frecuencia con la que realizan determinadas actividades en sus cursos. Para que la exposición de estos resultados sea más clara, otorgamos conceptos a los demás números aparte de 0 y 4. Se expresa a continuación cada número junto con su concepto equivalente: 0 = nunca, 1 = rara vez, 2 = a veces, 3 = con frecuencia, 4 = siempre. Los gráficos de esta sección muestran los porcentajes que expresan cuán seleccionada fue cada opción junto con la cantidad de participantes que este representa entre paréntesis.

## 6.2.1 Realizo ejercicios de preedición del texto origen antes de utilizar la traducción automática.<sup>1</sup>

**Gráfico 1**

*Frecuencia de realización de ejercicio 1*



Las opciones “rara vez” y “a veces” fueron las más seleccionadas (cada una fue seleccionada por un tercio de los participantes). El tercio restante se divide entre las opciones “con frecuencia”, “siempre” y “nunca”, siendo esta última la opción con menor porcentaje de selección. Basándonos en estas respuestas, podemos decir que, en promedio, este ejercicio se realiza con moderada frecuencia, con diversidad en las experiencias individuales. Estos resultados indican que la enseñanza de la preedición como parte del proceso de traducción automática aún no está completamente

---

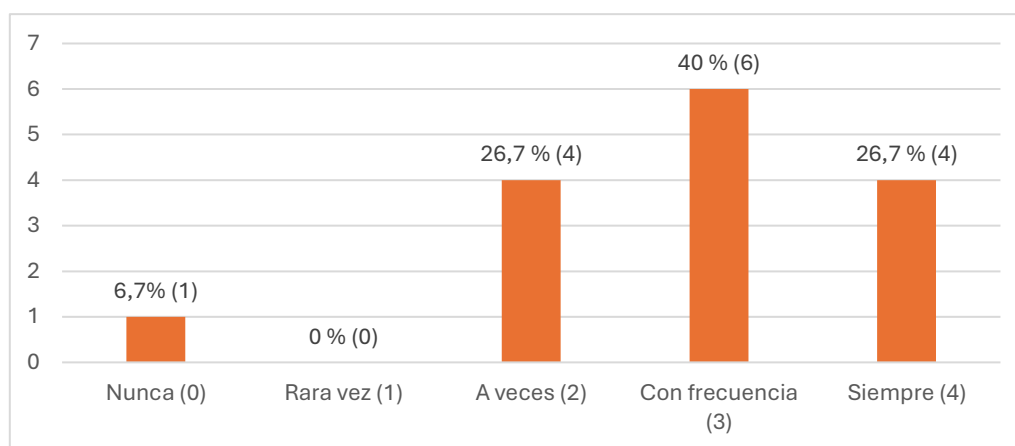
<sup>1</sup> Las respuestas a la pregunta 1 de la sección 2 de la encuesta se excluyen de este análisis de datos debido a que, tras aplicar la encuesta y revisar los resultados, se llegó a la conclusión de que la pregunta podía tener más de una interpretación, lo que comprometía la validez de los resultados. Por tanto, la pregunta en el apartado 4.2.1 es en realidad la pregunta 2 de la encuesta.

incorporada en la formación estudiantil. Esto podría vincularse a una falta de capacitación específica sobre preedición, limitaciones curriculares o una percepción de que la traducción automática no requiere una preparación previa del texto origen.

### 6.2.2 Realizo ejercicios de posesición de un texto producido por un traductor automático.

**Gráfico 2**

*Frecuencia de realización de ejercicio 2*



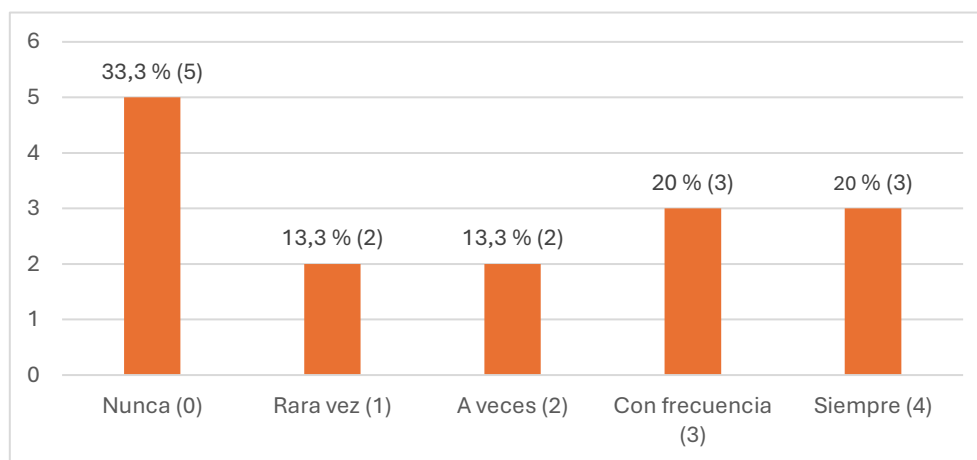
Los resultados muestran que la mayor parte de los docentes de traducción realiza ejercicios de posesición con regularidad. Las respuestas se concentran principalmente en la categoría “con frecuencia”. Los porcentajes de selección más bajos los concentran las opciones “nunca” y “rara vez”.

A partir de estos resultados, se puede entender que se le da más importancia a que los alumnos realicen intervenciones críticas al texto meta generado por un traductor automático. La posesición es una práctica que, pedagógicamente, está mucho más integrada en las clases de traducción en Chile. En términos pedagógicos, esto puede deberse a que la posesición ofrece una aplicación más tangible y evaluable en el aula que la preedición.

### 6.2.3 Realizo ejercicios de preedición del texto origen antes de utilizar la inteligencia artificial para traducirlo.

#### Gráfico 3

*Frecuencia de realización de ejercicio 3*



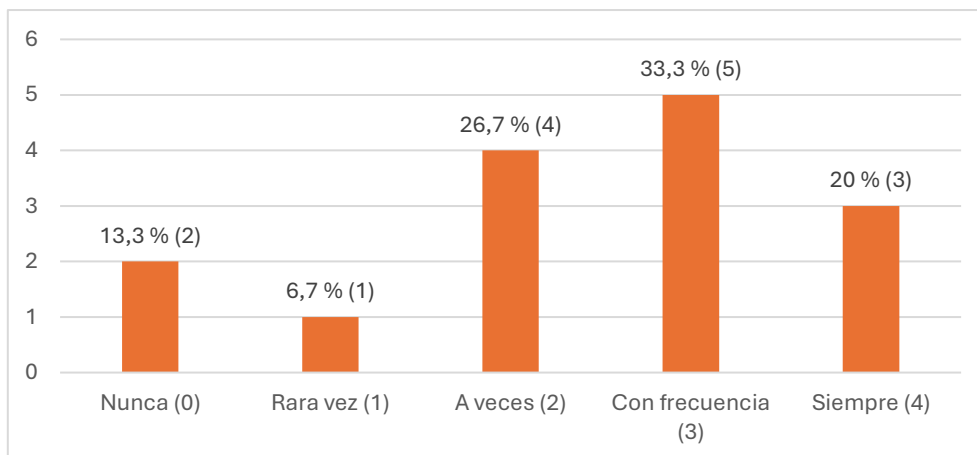
Por otro lado, cuando hablamos de preedición de textos a la hora de utilizar la IA como traductor automático, un tercio de los encuestados respondió que nunca ha realizado este tipo de ejercicio con sus alumnos. El resto de las respuestas están distribuidas de

manera relativamente equitativa entre las demás opciones. En general, estos datos son bastante parejos y no muestran una tendencia significativa.

#### 6.2.4 Realizo ejercicios de posesión de un texto producido por una inteligencia artificial.

##### Gráfico 4

*Frecuencia de realización de ejercicio 4*

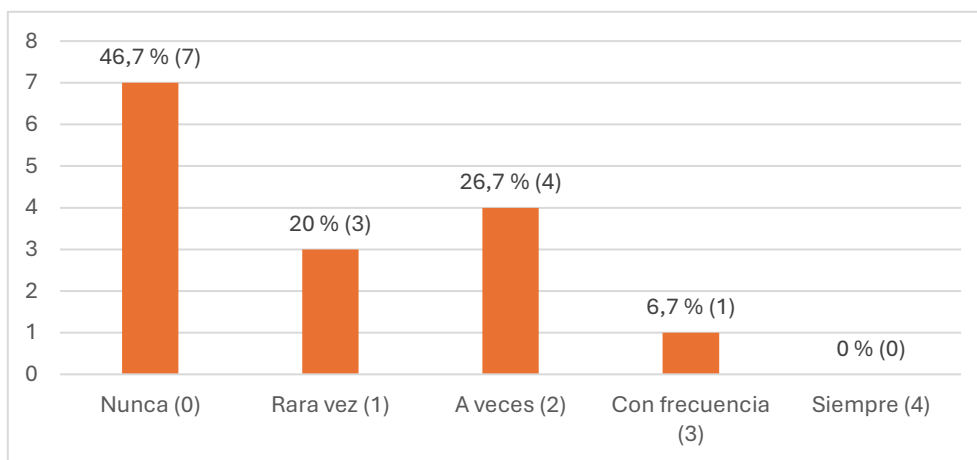


Ahora, si comparamos estos resultados con los reflejados en el Gráfico 2, donde se mide la frecuencia de realización de ejercicios de posesión tras utilizar la TA, podemos ver que las opciones “a veces”, “con frecuencia” y “siempre” se mantienen como tendencia. Con estos resultados podemos observar que la posesión es un paso que, en promedio, se ve como necesario a la hora de utilizar cualquier herramienta como generador de texto automático, ya sea TA o IA.

### 6.2.5 Realizo ejercicios en que los alumnos deben preeditar el texto origen utilizando la inteligencia artificial.

**Gráfico 5**

*Frecuencia de realización de ejercicio 5*



En contraste, gran parte los docentes expresan que la práctica de preeditar los textos utilizando IA no está incorporada en el aula. Un 46,7 % de los docentes expresó que nunca han enseñado esta práctica, mientras que un 20 % lo hace rara vez. En conjunto, esto representa dos tercios de los encuestados que no promueven regularmente la preedición mediante IA en sus clases. Cabe destacar que ningún docente respondió “siempre”.

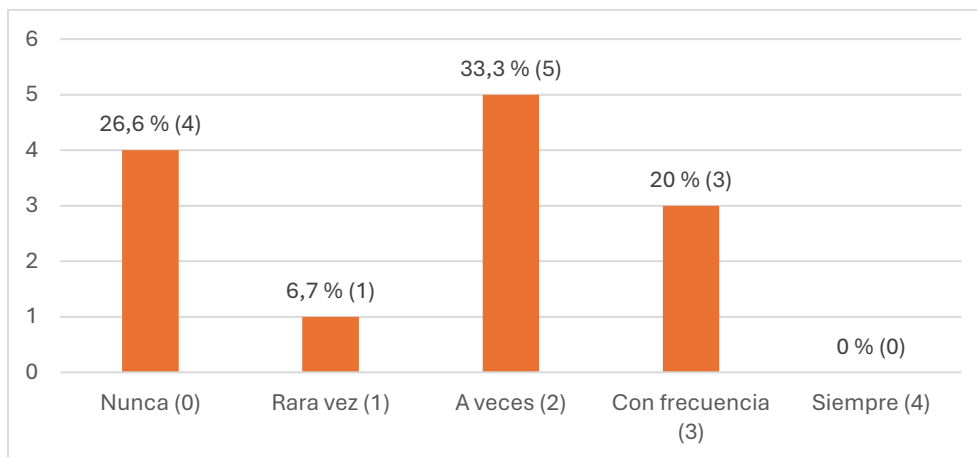
Esto puede deberse a la posible percepción de que la IA es más una herramienta de traducción que un recurso de análisis previo del texto fuente. En términos generales, los datos revelan que la integración de la inteligencia artificial en las etapas iniciales

del proceso traductor (preedición) sigue siendo limitada y poco explorada en la docencia actual.

### 6.2.6 Realizo ejercicios en que los alumnos deben poseer el texto meta utilizando la inteligencia artificial

#### Gráfico 6

*Frecuencia de realización de ejercicio 6*



Ante esta afirmación, la opción más seleccionada fue “a veces”, seguida de “nunca” y “con frecuencia”. Por tanto, si bien la mayoría afirma realizar este tipo de ejercicio con una frecuencia de moderada a alta, también existe una importante porción de la muestra que excluye este ejercicio por completo. Esto refuerza la idea de que la IA es percibida más como una herramienta de traducción automática que de edición.

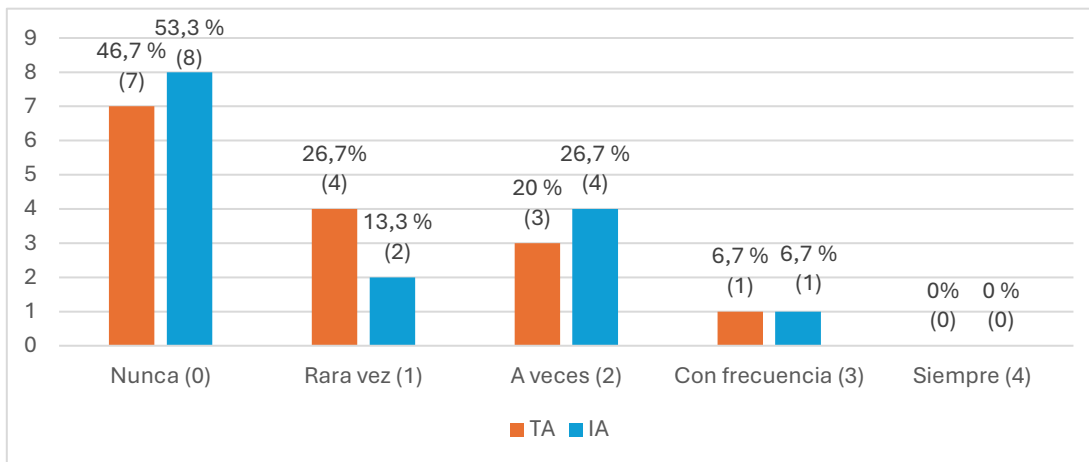
**6.2.7 Realizo otro tipo de ejercicios que incluyen la TA o la IA como recursos de enseñanza-aprendizaje (Si su respuesta es SÍ, especifique).**

En esta pregunta, los docentes podían incluir actividades o ejercicios relacionados con la TA o con la IA que no estuvieran incluidos anteriormente en la sección. Un 33,3 % respondió que no realiza otro tipo de ejercicios relacionados con estas herramientas. Un 66,7 % respondió que sí los realizan y, dentro de estas respuestas, los ejemplos son variados. Algunos participantes aseguran utilizar la IA como herramienta para generar o buscar materiales a utilizar en clases. Otros realizan ejercicios de comparación entre la TA y la IA y también entre motores de TA. También algunos utilizan estas herramientas para actividades relacionadas con la terminología y la lexicografía. Las variadas respuestas a esta pregunta nos dan una visión más amplia respecto a todos los usos que se le pueden dar a estas tecnologías en las aulas por parte de los docentes.

## 6.2.8 Permiso el uso de TA en evaluaciones

Gráfico 7

Frecuencia de autorización para uso de TA e IA en evaluaciones



Respecto al uso de TA en evaluaciones por parte de los estudiantes, el 46,7 % de los docentes respondió que nunca lo permite. Ninguno de los docentes escogió la opción “siempre”. En términos generales, las respuestas a esta pregunta nos indican que la inclusión de la TA en evaluaciones no es algo que se realice con frecuencia, sino más bien que tiende a excluirse a pesar de que se realicen actividades en clase en que se incluya. Esto puede relacionarse con que las tecnologías como la TA y la IA no siempre están presentes en los programas de asignatura, como veremos en el apartado 6.2.10.

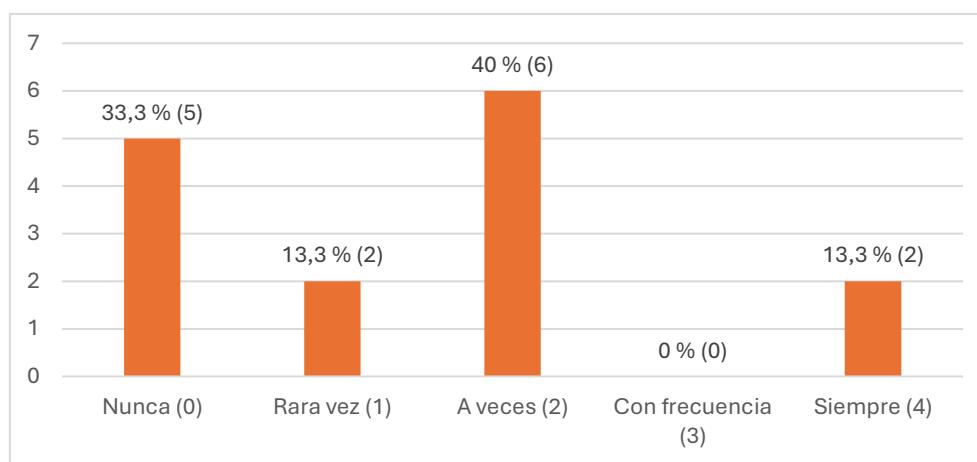
### **6.2.9 Permiso el uso de IA en evaluaciones**

En cuanto al uso de la IA en evaluaciones, podemos ver en el Gráfico 7 su relación con el uso de la TA y notamos que, en ambos casos, alrededor de la mitad de los docentes no los permiten (53,3 % en el caso de la IA). El resto de los valores son también similares. Entonces, el caso de la IA es parecido al de la TA cuando se trata de su uso en evaluaciones: tiende a ser excluido en términos generales. Creemos que esto puede ser causado por la misma razón expuesta en la pregunta anterior. A esto se le suma la naturaleza de las evaluaciones aplicadas a los alumnos, ya que es probable que estas estén diseñadas para medir otras subcompetencias de los estudiantes.

**6.2.10 En la programación (syllabus) de la(s) asignatura(s) de traducción que realizo, se indica el uso de traductores automáticos o inteligencia artificial como recursos de enseñanza-aprendizaje.**

**Gráfico 8**

*Frecuencia de indicación de uso de TA e IA en syllabi*

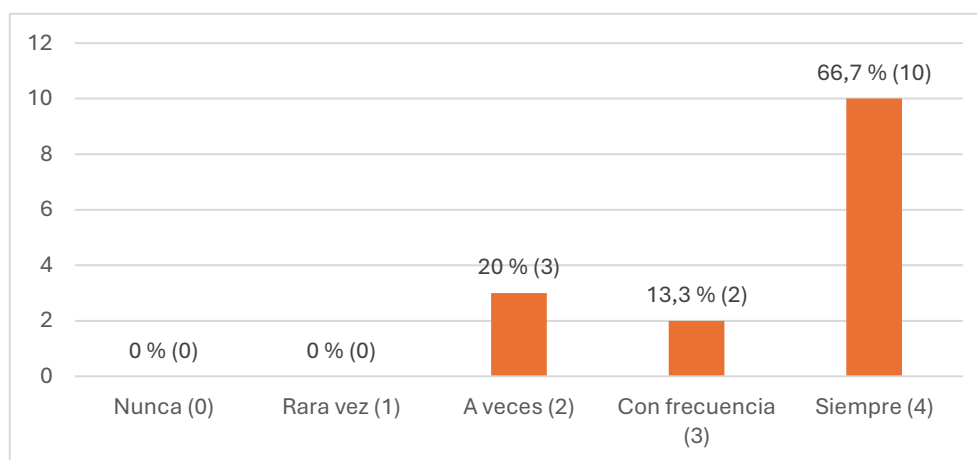


En promedio, las respuestas a esta pregunta oscilan entre la inclusión ocasional y nula de estas tecnologías en los programas de asignatura, con un porcentaje menor que indica que siempre se incluye. Esto puede deberse a que los programas no están actualizados o que simplemente se le resta importancia al uso de estas tecnologías frente a otras herramientas. Sin embargo, esta pregunta también demuestra que existe cierto nivel de iniciativa propia en los docentes por incluirlas en las clases.

### 6.2.11 Comento o invito a reflexionar sobre el aspecto ético de utilizar la IA o la TA desde una perspectiva medio ambiental, laboral, etc.

**Gráfico 9**

*Frecuencia de realización de ejercicio de reflexión*



Las respuestas a esta pregunta demuestran que más de la mitad de los docentes comentan o invitan a sus estudiantes a reflexionar sobre el aspecto ético que conllevan el uso de la TA y la IA, y un 0 % de la muestra indica hacer esto rara vez o no hacerlo nunca. El que la muestra completa indicara que realiza esta actividad, aunque sea ocasionalmente, y el que la mayoría de los docentes afirme hacerlo siempre refleja la gran importancia que estos le otorgan a los aspectos éticos del uso de estas tecnologías. Esto nos demuestra que los docentes no solo se interesan por enseñar a los estudiantes a utilizar estas herramientas, sino también el cómo su uso afecta a la profesión en sí y al mundo.

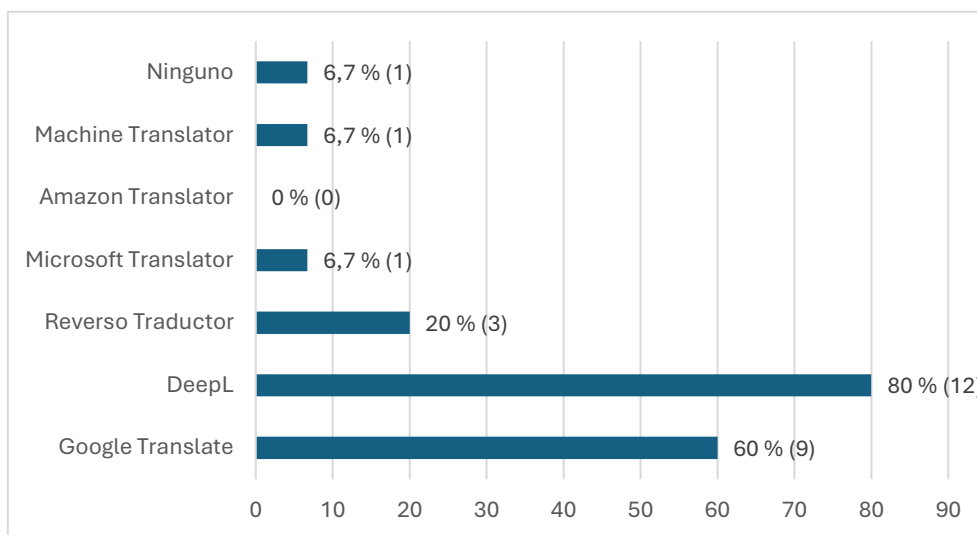
### **6.3 Sección 3: Herramientas tecnológicas utilizadas**

En esta sección se expondrán las aplicaciones o programas informáticos que, según los docentes, son los que más utilizan para realizar las actividades sobre las que se consultó en la sección 2. En cada pregunta, cada participante podía elegir más de una opción. Para cada pregunta, existían distintas opciones que representaban aplicaciones o programas, una opción que indicaba “ninguna” y también una opción que les permitía a los docentes agregar una aplicación o programa que no estuviera disponible entre las alternativas. Los gráficos que se presentan a continuación muestran la cantidad de docentes que seleccionó cada opción traducida en un porcentaje y se incluye también el número de docentes entre paréntesis.

### 6.3.1 Traductores automáticos que utilizo para realizar los ejercicios y actividades descritos en la sección anterior

**Gráfico 10**

*Traductores automáticos utilizados por docentes*

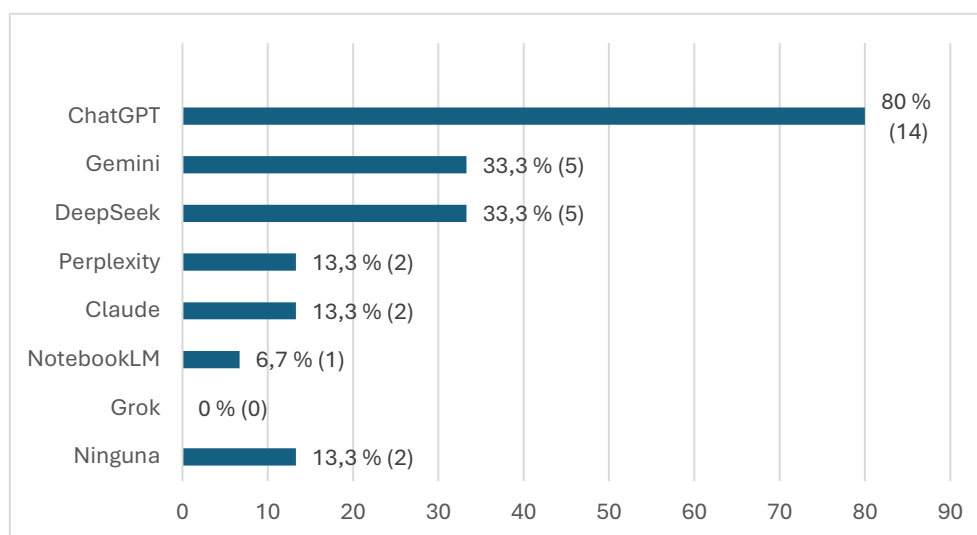


La respuesta a esta pregunta refleja una clara preferencia por el traductor automático DeepL, con un 80 % de los encuestados expresando que la utilizan como herramienta en clases. Google Translate ocupa el segundo lugar con un 60 %; aunque ampliamente conocido y accesible, muestra un uso menos predominante en comparación con DeepL. El uso de los demás traductores automáticos es significativamente menor en comparación con los dos ya mencionados. Esto puede deberse tanto a la popularidad de DeepL y Google Translate como a la calidad de traducciones que ofrecen. Solo un 6,7 % de los encuestados afirma no utilizar ningún traductor automático para actividades en clase.

### 6.3.2 *Chatbots* que utilizo para realizar los ejercicios y actividades descritos en la sección anterior

**Gráfico 11**

*Chatbots utilizados por docentes*



Las respuestas a esta pregunta muestran una notable preferencia por ChatGPT, con un 80 %. Esto puede deberse a la gran popularidad que este *chatbot* ha ganado en el último tiempo. A este le siguen Gemini, el asistente de IA de Google, y DeepSeek, un modelo de IA desarrollado en China. NotebookLM fue una opción agregada por uno de los participantes. Ninguno de los docentes afirmó utilizar Grok para realizar actividades en clase. Por último, un 13,3 % de los participantes indica que no utiliza ninguna aplicación o programa informático de IA.

#### **6.4 Sección 4: Opiniones respecto al uso de la TA y la IA como recursos de enseñanza-aprendizaje**

Esta sección constaba de tres preguntas abiertas. Las primeras dos eran obligatorias y debían ser respondidas con un sí o un no, además de justificarse. La tercera pregunta era opcional e invitaba al participante a reflexionar de manera libre. Estas preguntas tenían como objetivo conocer la opinión de cada docente respecto al uso de la TA y la IA en el aula. A continuación, se resumen las respuestas a cada pregunta.

##### **6.4.1 ¿Considera necesario que se enseñe a los estudiantes cómo utilizar la traducción automática?**

Todos los participantes respondieron que sí a esta pregunta. Las justificaciones son variadas, pero la gran mayoría incluye el hecho de que la TA es una herramienta que ya está inserta en el mercado y en la vida laboral de los traductores. Por esta razón, se vuelve importante que los estudiantes aprendan a usarla de manera óptima con el fin de que sea convertida en una aliada para ellos en el futuro. Entre las justificaciones estaba también muy presente la idea de que la TA permite optimizar tiempos y aumentar la productividad del traductor. Otros argumentos individuales incluyen que los estudiantes deben estar preparados ante los avances de la tecnología. También hallamos entre las respuestas que los estudiantes deben conocer tanto las ventajas como las desventajas de esta herramienta y se hace énfasis en que los estudiantes aprendan a hacer uso crítico de ella.

#### **6.4.2 ¿Considera necesario que se enseñe a los estudiantes cómo utilizar la inteligencia artificial como herramienta profesional?**

Para esta pregunta, el 100 % de las respuestas comenzaban con un “sí”. Dentro de estas respuestas, se explicita que la inteligencia artificial debe ser utilizada para optimizar del trabajo, teniendo en cuenta sus desventajas y los posibles errores que puede cometer. Un docente destaca que, para lograr un uso correcto de estas herramientas, hay que establecer objetivos claros que se enfoquen en funcionalidades específicas. Otro encuestado expresa que hay que “tener un tratamiento ético de dicha herramienta”. Una de las respuestas sugiere que la IA debería ser enseñada sólo a nivel de uso de software para bancos terminológicos o cambios de formatos, pero no para traducir. De igual manera, se resalta que “es donde la industria seguirá evolucionando”.

#### **6.4.3 Reflexión voluntaria respecto al uso de la TA y la IA como recursos de enseñanza-aprendizaje (pregunta opcional)**

Las reflexiones abarcaron varios aspectos del uso de estas tecnologías, y de la tecnología en general, en la formación de traductores. Una idea recurrente era la visión de que la tecnología debe ser aprovechada como aliada, por lo que es importante que los estudiantes conozcan sus beneficios pero que también sepan utilizarla de manera crítica.

Otra reflexión hecha por algunos participantes es que no consideran apropiado que los estudiantes utilicen la IA o la TA a principios de su formación, ya que primero deben aprender a traducir ellos mismos y sentirse seguros haciéndolo para que estas herramientas no afecten el desarrollo de su competencia traductora. También algunos docentes recalcan que los estudiantes deben conocer las implicaciones éticas que conlleva el uso de la TA o de la IA.

Se menciona, entre los comentarios de los encuestados, que existe una falta de capacitación docente sobre este tema y también que existe la intención de incorporar estas tecnologías de manera más consciente en el aula, para lo que la actualización de los syllabi se vuelve necesaria.

Además, se hacen comentarios sobre el impacto de estas tecnologías en el mundo laboral. Por un lado, se expresa que existe una inquietud en la comunidad traductora sobre la “amenaza” que representa la IA para los traductores humanos, lo que se puede ver reflejado en un comentario realizado por uno de los docentes, que manifestó su preocupación personal al respecto. Por otro lado, una reflexión destaca la capacidad del cerebro humano a la hora de competir con la IA, “no necesariamente en tiempo de reacción, si no en la calidad de la respuesta”, como expresa el participante. A pesar de esto, algunos participantes afirman que la IA llegó para quedarse y que su presencia no solo se limita al campo de la traducción, sino que a cada vez más campos laborales.

## 7. CONCLUSIONES

El objetivo del presente estudio era analizar la incorporación de la TA e IA en la formación profesional de traductores en Chile, para lo que elaboró una encuesta aplicada a docentes de distintas instituciones que imparten la carrera de traducción en Chile y se analizaron sus respuestas.

Los resultados de la encuesta indican que la frecuencia de uso de la TA como recurso de enseñanza-aprendizaje por parte de los docentes varía dependiendo de las actividades y del contexto de la clase. Se puede observar que los ejercicios de posesición de un texto traducido por un traductor automático son más frecuentes que los de preedición. Por otro lado, es bastante inusual que se utilice esta tecnología en instancias evaluativas. Esto se refleja en los syllabi de las distintas instituciones, en los cuales la presencia de la TA es reducida. No obstante, casi la totalidad de los docentes está de acuerdo en que los estudiantes deben aprender a utilizar la TA como herramienta profesional de manera crítica por su importante presencia en el mercado laboral.

Respecto a la incorporación de la IA en las salas de clase, a pesar de que esta ofrece un mayor rango de potenciales ejercicios, su presencia es levemente menor a la de la TA. Los ejercicios de preedición, ya sea que esta sea realizada por el alumno o por la IA, son muy poco frecuentes. Los ejercicios de posesición, por otro lado, tienen una frecuencia similar a los ejercicios con TA. Igualmente, su presencia en evaluaciones es

incluso más baja que en el caso de la TA. En cuanto a su inclusión en los syllabi, esta es comparable con la inclusión de la TA. No obstante, la totalidad de los docentes expresan que es necesario que los alumnos y alumnas aprendan a utilizar la inteligencia artificial debido a su progresiva inserción en los diversos campos laborales, lo que no excluye al área de la traducción. Asimismo, los docentes afirman que cumplen con la labor de invitar a los estudiantes a reflexionar sobre las implicaciones éticas del uso de estas tecnologías.

La encuesta también arrojó resultados sobre la preferencia de los docentes por herramientas concretas. En el caso de la TA, DeepL destaca de manera significativa, seguido por Google Translate. En cuanto a la IA, ChatGPT supera de manera importante a otros *chatbots*.

Es importante mencionar que estos resultados son generales y que las respuestas de cada docente están sujetas, en parte, a la institución a la que pertenecen, lo que nos da paso a comentar las limitaciones de este estudio. En primer lugar, el tamaño de la muestra hubiera sido, idealmente, mayor y más representativo, al igual que la cantidad de instituciones abarcadas. El carácter voluntario del muestreo tuvo incidencia en esto. También es preciso señalar el desequilibrio institucional; lo óptimo hubiera sido contar con la misma cantidad de docentes por cada institución, considerando que los programas de las asignaturas de cada una son diferentes y esto pudo haber afectado los resultados. Sin embargo, se optó por no hacer el balance para no reducir más la muestra.

Por otro lado, factores como el tiempo y la distancia también limitaron el desarrollo de la investigación. Considerando que las universidades que imparten carreras de traducción en Chile están distribuidas a lo largo de todo el país, no era factible, por tiempo y presupuesto, realizar las gestiones previas a la aplicación de la encuesta de manera presencial. El tener que realizar esto de manera *online* afectó la cantidad de respuesta recibidas tanto por parte las instituciones como de los participantes.

Sobre la base de los resultados de esta investigación, una actualización periódica de los syllabi de las distintas instituciones que imparten la carrera de traducción es altamente recomendable, ya que los avances tecnológicos se introducen al mercado laboral de manera impetuosa. Mantener los programas actualizados no solo permitiría responder a las demandas del entorno laboral, sino también fortalecer la calidad de profesionales en un contexto en que las herramientas de traducción asistida adquieren cada vez más peso.

Este es un estudio que desea evidenciar cuán presentes están la TA y la IA en las aulas en 2025 en Chile, por lo que se requieren futuros estudios para ver los avances y actualizaciones de esta realidad. Se reconoce que esta investigación constituye una aproximación parcial, limitada a un conjunto específico de instituciones, por lo que futuras investigaciones serán necesarias para observar la evolución, las innovaciones curriculares y los cambios metodológicos que puedan surgir en los próximos años.

## 8. REFERENCIAS

- Bonet, J. (2022). Sobre el futuro de la traducción. *Puntoycoma*, 174. 2-4. <https://op.europa.eu/webpub/dgt/puntoycoma/es/>
- Briva-Iglesias, V. (2021). Traducción humana vs. traducción automática: análisis contrastivo e implicaciones para la aplicación de la traducción automática en traducción jurídica. *Mutatis Mutandis Revista Latinoamericana de Traducción*, 14(2), 571-600. <https://doi.org/10.17533/udea.mut.v14n2a14>
- Briva-Iglesias, V. (2024). *Fostering human-centered, augmented machine translation: Analysing interactive post-editing*. Doctorado. Dublin City University, Dublín. [https://doras.dcu.ie/30182/1/finalPhD-submission\\_Vicent%20Briva%20Iglesias.pdf](https://doras.dcu.ie/30182/1/finalPhD-submission_Vicent%20Briva%20Iglesias.pdf)
- Cabezas, C., & Helm, M. (2020). Die Ausbildung von Übersetzerinnen und Übersetzern in Chile im Zeitalter der Digitalisierung. En Sinner, C., Paasch-Kaiser, C., Härtel, J. (Eds.), *Translation 4.0: Dolmetschen und Übersetzen im Zeitalter der Digitalisierung* (pp. 183-196). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b17090>
- Castilho, S., & Knowles, R. (2024). A survey of context in neural machine translation and its evaluation. *Natural Language Processing*, 31(4), 986-1016. <https://doi.org/10.1017/nlp.2024.7>
- Castro, K. (2022). Nuevas tareas asociadas a la traducción automática y su incorporación al currículo de traducción. *Onomázein*, X, 114-123. <https://doi.org/10.7764/onomazein.ne10.07>
- Cid-Leal, P., Espín-García, M., & Presas, M. (2019). Traducción automática y posesión: perfiles y competencias en los programas de formación de traductores. *MonTi Monografías de Traducción E Interpretación*, 11, 187-214. <https://doi.org/10.6035/monti.2019.11.7>

- Colegio de Traductores e Intérpretes de Chile (2021). *Instituciones de educación superior que forman traductores e intérpretes en Chile*. <https://cotich.wordpress.com/2021/10/22/instituciones-de-educacion-superior-que-forman-traductores-e-interpretes-en-chile/>
- Colegio de Traductores e Intérpretes de Chile (2025). *Instituciones de educación superior que forman traductores e intérpretes en Chile*.
- Crangasu, A. (2024). What is AI Translation? The Role of AI in the Future of Translation. BLEND Localization Services. <https://www.getblend.com/blog/what-is-ai-translation/>
- Diéguez, M. I., Helm, M., & Poblete, M. E. (2022). La traducción en Chile a 50 años del inicio de la formación de traductores profesionales y a 30 años de la creación del Colegio de Traductores e Intérpretes de Chile. *Onomázein*, X, 213-239. <https://doi.org/10.7764/onomazein.ne10.13>
- Etaiwi, W., & Alhijawi, B. (2025). Comparative evaluation of ChatGPT and DeepSeek across key NLP tasks: Strengths, weaknesses, and domain-specific performance. *Array*, 27. <https://doi.org/10.1016/j.array.2025.100478>
- Fernández, M., & Fernández, M. (2024, 4 marzo). Breve historia de la Traducción Automática (MT). IBIDEM EDU. [https://www.ibidemgroup.com/edu/breve-historia-traduccion-automatica/#1\\_Origenes\\_de\\_la\\_Traduccion\\_Automatca\\_1933-1945](https://www.ibidemgroup.com/edu/breve-historia-traduccion-automatica/#1_Origenes_de_la_Traduccion_Automatca_1933-1945)
- Gaspari, F., Almaghout, H., & Doherty, S. (2015). A survey of machine translation competences: Insights for translation technology educators and practitioners. *Perspectives*, 23(3), 333-358. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2014.979842>
- Hurtado Albir, A. (2020). La investigación en didáctica de la traducción. Evolución, enfoques y perspectivas. *MonTi Monografías De Traducción E Interpretación*, 11, 47-76. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2019.11.2>
- Hurtado Albir, A., Kuznik, A., & Rodríguez-Inés, P. (2022). La competencia traductora y su adquisición. *MonTi Monografías De Traducción E Interpretación*, 7, 19-40. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2022.ne7.02>

- Jakubková, N. & Warner, A. (22 de marzo de 2023). *A history of machine translation: from the type-writer to chatGPT in one century*. Nimdzi. <https://www.nimdzi.com/history-of-machine-translation/>
- Kanglang, L., Afzaal M. (2021). Artificial Intelligence (AI) and Translation Teaching: A Critical Perspective on the Transformation of Education. *International Journal of Educational Sciences*, 33(1-3), 64-73. <https://doi.org/10.31901/24566322.2021/33.1-3.1159>
- Kenny, D. (2022). Human and machine translation. En Autor (Ed.), *Machine translation for everyone: Empowering users in the age of artificial intelligence* (pp. 23-49). Language Science Press. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6759975>
- Kunz, J. (2024). *Understanding large language models: towards rigorous and targeted interpretability using probing classifiers and self-rationalisation*. Tesis doctoral. Linköping University, Linköping. <https://doi.org/10.3384/9789180754712>
- Libreros-Cortez, H., & Schrijver, I. (2024). La competencia traductora y los saberes: una revisión analítica aplicada a la didáctica de la traducción. *TRANS Revista de Traductología*, 28, 69-89. <https://doi.org/10.24310/trt.28.2024.16495>
- Maureira, R. (2024). Estrategias didácticas utilizadas por docentes de traducción en universidades chilenas en el contexto de mayor uso de tecnología [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica de Chile]. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/91712>
- Murairwa, S. (2015). Voluntary sampling design. *International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences*, 4(2), 185-200. [https://www.researchgate.net/publication/340000298\\_VOLUNTARY\\_SAMPLING\\_DESIGN](https://www.researchgate.net/publication/340000298_VOLUNTARY_SAMPLING_DESIGN)
- O'Brien, S. (2022). How to deal with errors in machine translation: Post-editing. En D. Kenny (Ed.), *Machine translation for everyone: Empowering users in the age of artificial intelligence* (pp. 105-120). Language Science Press. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6759981>

- PACTE. (2003). Building a Translation Competence Model. En F. Alves (Ed.), *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*, (pp. 43-66). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.45>
- Parra, S. (1 de abril de 2025). *La sed de ChatGPT: la IA consume una cantidad de agua alarmante*. National Geographic España. [https://www.nationalgeographic.com.es/ciencia/agua-que-gasta-chatgpt-y-otros-modelos-ia\\_23812](https://www.nationalgeographic.com.es/ciencia/agua-que-gasta-chatgpt-y-otros-modelos-ia_23812)
- Pym, A. (2012). Training translators. En K. Malmkjær, K. Windle (Eds.), *The Oxford handbook for translation students* (pp. 475-489). <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199239306.013.0032>
- Rico, C., & González Pastor, D. (2022). The role of machine translation in translation education: A thematic analysis of translator educators' beliefs. *The International Journal of Translation and Interpreting Research*, 14(1), 177-197. <https://doi.org/10.12807/ti.114201.2022.a010>
- Rojo, A. (2013). *Diseños y métodos de investigación en traducción*. Síntesis.
- Sahari, Y., Al-Kadi, A. M. T., & Ali, J. K. M. (2023). A Cross Sectional Study of ChatGPT in Translation: Magnitude of Use, Attitudes, and Uncertainties. *Journal Of Psycholinguistic Research*, 52(6), 2937-2954. <https://doi.org/10.1007/s10936-023-10031-y>
- Spoturno, M. L. (2024). Traducción literaria e inteligencia artificial: consideraciones para la formación universitaria. *Cadernos de Tradução*, 44(1), 1-26. <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2024.e100602>
- Tan, Z., Wang, S., Yang, Z., Chen, G., Huang, X., Sun, M., & Liu, Y. (2020). Neural machine translation: A review of methods, resources, and tools. *AI Open*, 1(1), 5-21. <https://doi.org/10.1016/j.aiopen.2020.11.001>
- Udina, N. (2019). *Using Post-Editing in Translation and LSP Courses*. Trabajo presentado en 6th International Conference on Education and Social Sciences INTCESS 2019. [https://www.researchgate.net/publication/330997355\\_USING\\_POST-EDITING\\_IN\\_TRANSLATION\\_AND\\_LSP\\_COURSES](https://www.researchgate.net/publication/330997355_USING_POST-EDITING_IN_TRANSLATION_AND_LSP_COURSES)

Wang, H., Wu, H., He, Z., Huang, L., & Church, K. W. (2021). Progress in Machine Translation. *Engineering*, 18, 143-153. <https://doi.org/10.1016/j.eng.2021.03.023>

Wang, Y. (2023). Artificial Intelligence Technologies in College English Translation Teaching. *Journal Of Psycholinguistic Research*, 52(5), 1525-1544. <https://doi.org/10.1007/s10936-023-09960-5>

Zulaika, B. A., Baharuddin, B., & Wardana, L. A. (2022). Students' ability to conduct pre-editing of text procedure for google machine translation. *Journal of Language*, 4(2), 173-183. <https://doi.org/10.30743/jol.v4i2.5969>

## 9. ANEXOS

### Anexo 1. Encuesta

**Datos del docente**

Rango de edad \*

20 a 29 años

30 a 39 años

40 a 49 años

50 a 59 años

60 años o más

Años de experiencia como docente de traducción \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

Institución(es) donde imparte docencia en traducción \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

Combinación(es) de idiomas en que imparte clases \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

Tipos de cursos impartidos en traducción actualmente \*

- Curso de traducción general
- Curso de traducción especializada
- Curso de traducción audiovisual
- Curso de herramientas tecnológicas para la traducción
- Otros: \_\_\_\_\_

Actividades que realiza el docente en clases

Esta sección se centra en el uso de la traducción automática (TA) y las herramientas basadas en inteligencias artificial (IA) en la enseñanza práctica de la traducción. La TA permite traducir textos automáticamente, mientras que la IA incluye tecnologías más amplias, como corrección y análisis en forma de una instrucción escrita (también conocido como *prompt*).

Realizo ejercicios de traducción del texto excluyendo por completo el uso de la TA y la IA. \*

- Sí
- No

Realizo ejercicios de preedición del texto origen antes de utilizar la traducción automática. \*

- |       |                       |                       |                       |                       |                       |         |
|-------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------|
|       | 0                     | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |         |
| Nunca | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Siempre |

Realizo ejercicios de posesición de un texto producido por un traductor automático. \*

- |       |                       |                       |                       |                       |                       |         |
|-------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------|
|       | 0                     | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |         |
| Nunca | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Siempre |

Realizo ejercicios de preedición del texto origen antes de utilizar la inteligencia artificial para traducirlo. \*

	0	1	2	3	4	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

Realizo ejercicios de posesión de un texto producido por una inteligencia artificial. \*

	0	1	2	3	4	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

Realizo ejercicios en que los alumnos deben preeditar el texto origen utilizando la inteligencia artificial. \*

	0	1	2	3	4	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

Realizo ejercicios en que los alumnos deben poseer el texto meta utilizando la inteligencia artificial. \*

	0	1	2	3	4	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

Realizo otro tipo de ejercicios que incluyen la TA o la IA como recursos de enseñanza-aprendizaje (Si su respuesta es Sí, especifique). \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

Permito el uso de TA en evaluaciones. \*

	0	1	2	3	4	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

Permito el uso de IA en evaluaciones. \*

	0	1	2	3	4	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

En la programación (syllabus) de la(s) asignatura(s) de traducción que realizo, se indica el uso de traductores automáticos o inteligencia artificial como recursos de enseñanza-aprendizaje. \*

	0	1	2	3	4	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

Comento o invito a reflexionar sobre el aspecto ético de utilizar la IA o la TA desde una perspectiva medio ambiental, laboral, etc. \*

	0	1	2	3	4	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

#### Herramientas tecnológicas utilizadas

Traductores automáticos que utilizo para realizar los ejercicios y actividades descritos en la sección anterior \*

- Google Translate
- DeepL
- Reverso traductor
- Microsoft Translator
- Amazon Translator
- Ninguno
- Otros: \_\_\_\_\_

Inteligencias artificiales que utilizo para realizar los ejercicios y actividades descritos en la sección anterior \*

- Chat GPT
- Gemini
- DeepSeek
- Grok
- Perplexity
- Claude Sonnet
- Ninguna
- Otros: \_\_\_\_\_

#### Opiniones respecto al uso de la TA y la IA como recursos de enseñanza-aprendizaje

¿Considera necesario que se enseñe a los estudiantes cómo utilizar la traducción automática? Responda SÍ o NO y por qué. \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

¿Considera necesario que se enseñe a los estudiantes cómo utilizar la inteligencia artificial como herramienta profesional? Responda SÍ o NO y por qué. \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

Aquí puede realizar una reflexión respecto al tema de este cuestionario si lo desea.

Tu respuesta \_\_\_\_\_