

## Percepciones de los estudiantes de Traducción e Interpretación Profesional de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas sobre la adquisición de la lengua C

Perceptions of Professional Translation and Interpreting Students at the Peruvian University of Applied Sciences on C Language Acquisition

**Natalia Andrea Blancas Milicic**

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas  
Perú

**Anaid Elizabeth Mas Samané**

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas  
Perú

ONOMÁZEIN 69 (septiembre de 2025): 109-128

DOI: 10.7764/onomazein.69.06

ISSN: 0718-5758



**Natalia Andrea Blancas Milicic:** Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Perú. ORCID: 0000-0001-9246-2373. | E-mail: u201512225@upc.edu.pe

**Anaid Elizabeth Mas Samané:** Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Perú. ORCID: 0000-0002-5473-0397. | E-mail: u201511600@upc.edu.pe

Fecha de recepción: mayo de 2021

Fecha de aceptación: abril de 2022

## Resumen

Investigaciones recientes en la didáctica de lenguas extranjeras se han aproximado al estudio de las percepciones de los estudiantes, sin embargo, aún está pendiente profundizar en los estudios que se enfocan en el aprendizaje de la lengua C para la traducción e interpretación. El objetivo de esta investigación es analizar las percepciones de los estudiantes en relación con su aprendizaje de la LC en traducción. El estudio de caso se sitúa en una universidad de Lima, Perú. La investigación se realizó mediante un análisis longitudinal aproximado, a partir de un método mixto. La información se obtuvo a través de encuestas (159), entrevistas (12) y un grupo focal (7) dirigido a estudiantes en diferentes momentos de su formación: novatos (que acaban de elegir su LC), intermedios (cerca de terminar su formación en LC) y avanzados (próximos a terminar la carrera), en las lenguas de chino, francés y portugués. Los resultados de la investigación indican que la percepción de la satisfacción de los estudiantes frente a su aprendizaje de la LC varía a lo largo de la carrera y está condicionada por la lengua que eligieron. Factores como la motivación, la percepción de dominio, el entorno de aprendizaje y la autoeficacia también influirían en sus percepciones.

**Palabras clave:** lengua C; percepción de los estudiantes; satisfacción en el aprendizaje; dominio de lenguas extranjeras.

## Abstract

Current research in foreign language didactics has approached the study of students' perceptions, however, studies that focus on LC learning for translation and interpreting have yet to be deepened. The aim of this research is to analyze students' perceptions of their LC learning in translation. The case study is situated in a university in Lima, Peru. The research was carried out through a longitudinal approximate analysis based on a mixed method. The information was obtained through surveys (159), interviews (12), and a focus group (7) conducted with students at different stages of their training: freshmen (who have just chosen their LC), intermediate (close to finishing their LC training) and advanced (close to finishing their degree), in the languages of Chinese, French and Portuguese. The results of the research indicate that students' perception of satisfaction with their LC learning varies throughout their degree and is conditioned by the language they chose. Several factors, such as motivation, perceived proficiency, learning environment, and self-efficacy would also influence their perceptions.

**Keywords:** C language; student perception; learning satisfaction; foreign language proficiency.

## 1. Introducción

En el Perú, los centros de enseñanza de traducción cuentan con una oferta académica de, al menos, dos lenguas extranjeras. La primera lengua extranjera (LE) —lengua B— ofrecida en los programas es usualmente el inglés. La carrera de Traducción e Interpretación Profesional (TIP) en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC) ofrece la formación en una lengua B (LB) y una lengua C (LC), con inglés como LB obligatoria y chino, francés, portugués o quechua como LC electiva. Se espera que, al culminar la carrera, los estudiantes alcancen un nivel C1 en francés y portugués, y B2 en chino (Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, 2019).

La adquisición de la LC presenta ciertas dificultades, como la percepción de insuficiencia de las horas de dictado de las asignaturas, percepción de bajo dominio, falta de orientación profesional del estudiante, etc. En el Perú, Antialon-Yauri y Márquez-Llatance (2019) publicaron un estudio reciente acerca de las motivaciones de los ingresantes para estudiar TIP en la UPC. Ellas concluyeron que una de las principales razones para ingresar a la carrera es la curiosidad por las lenguas y las culturas asociadas a ellas, además de la satisfacción individual. En España, Arrés y Calvo (2009) sostienen que una de las motivaciones para elegir la carrera de TI está vinculada con el gusto por las lenguas, lo cual genera la expectativa de estudiar diversas lenguas durante la carrera. No obstante, durante las últimas décadas se ha observado que existe una falta de investigación sobre la enseñanza de lenguas extranjeras para estudiantes de traducción e interpretación (Pérez, 1999; Andreu y otros, 2003; Hurtado, 2014; Oster, 2008). Cruz (2017: 76) señala que “cuando se trata de la enseñanza de lenguas orientadas a los futuros traductores e intérpretes, se ha ahondado poco en sus necesidades y en las metodologías que requieren”. En comparación con otros temas relacionados con la formación de traductores, la concerniente a la LC no ha sido abordada con el mismo énfasis.

Una de las razones para cubrir este vacío es poder revertir prácticas educativas que obstaculicen la enseñanza-aprendizaje, así como difundir y compartir modelos que beneficien el desarrollo educativo de los estudiantes en sus lenguas de especialización. El objetivo principal de esta investigación es determinar en qué medida varían las percepciones de los estudiantes a lo largo de su formación como traductores de la LC. Conocer las percepciones de los estudiantes en estas etapas permitirá, además, abordar los siguientes subobjetivos: (1) conocer y analizar las motivaciones de los estudiantes al momento de elegir su LC; (2) conocer y analizar las percepciones de los estudiantes acerca de su formación lingüística en la LC y sus expectativas para su formación en traducción de esta lengua; (3) conocer y analizar las percepciones de los estudiantes acerca de la formación adquirida en lingüística y traducción de la LC.

## 2. Marco teórico

### 2.1. Lengua C

La carrera de TIP en la UPC emplea *lengua C* para referirse a lo que en el mercado y en los estudios de traducción se conoce como segundas lenguas o lenguas extranjeras para la traducción. La clasificación de las lenguas de enseñanza (A, B, C, etc.) no suele contar con una definición definitiva, por el contrario, diversas instituciones han sido las encargadas de clasificarlas y estructurarlas en la didáctica de la traducción o interpretación: International Association of Conference Interpreters (AIIC, 2019), Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2004), Grupo PACTE (2001). Asimismo, diversos autores emplean en sus investigaciones primera o segunda lengua extranjera para referirse a la lengua B y C, respectivamente (Ruzicka, 2003; Cerezo, 2013), o simplemente lenguas extranjeras (Adams y Cruz García, 2016; Hurtado, 2014).

Diversos organismos han diferenciado las segundas lenguas extranjeras según sus características. AIIC (2019: 1) define *lengua B* como la lengua en la que el traductor/intérprete puede ejercer, en tanto la ha estudiado por varios años y es una lengua activa, mientras que la *lengua C* es pasiva y designa al traductor/intérprete que posee la habilidad de entender esta lengua, aunque no se espera que su producción sea del mismo nivel que la de su lengua A o B. Por su parte, ANECA (2004: 34) define LB como “lengua extranjera que el estudiante debe dominar en el momento de comenzar sus estudios” y LC como “segunda lengua extranjera, lengua de la que se parte de cero, y también como lengua de las que sólo se espera una competencia pasiva”.

### 2.2. Percepción del aprendizaje y dominio de las lenguas

Li (2017: 134) se refiere a las *percepciones de los estudiantes* como “the common and, in some cases, erroneous, preconceived ideas that students hold about the nature of learning and teaching, about factors that influence learning and about themselves as learners”. El autor plantea que los estudiantes poseen ideas preconcebidas y, en algunos casos, erróneas, acerca de su aprendizaje y los factores que pueden intervenir. Asimismo, Li explica que estas percepciones son dinámicas y que su variación es producto de nuevas experiencias situacionales. Richards y Lockhart (1996) comentan que las percepciones de los estudiantes pueden influenciar su motivación, las expectativas de aprendizaje, opiniones acerca de lo que consideran fácil o difícil, y las estrategias que eligen para aprender. Es decir, estas percepciones pueden moldearse según las experiencias del aprendizaje del estudiante, la personalidad y el entorno cultural en el que se desenvuelve y, a la vez, ejercerían una influencia en el pensar y actuar de su entorno educativo. Por otro lado, el *dominio de una lengua o language proficiency* se ha definido desde la psicolingüística. Diferentes modelos han planteado la existencia de dos dimensiones que constituyen parte del desarrollo

del dominio de una lengua (Verhoeven y De Jong, 1992). Se distinguen (1) la adquisición de conocimiento de la lengua y (2) las habilidades de su uso (Bialystok, 1981; Ellis, 1989; Hatch, 1978). Asimismo, para el aprendizaje, se evalúan cuatro habilidades: la comprensión y producción oral (habilidades orales) y la comprensión y producción escrita (habilidades de redacción) (Verhoeven y De Jong, 1992: 5), las cuales han servido para la creación de diversos modelos de evaluación del dominio de una lengua. Berenguer (1996: 12) indica, además, que “dominar una lengua significa ser capaz de percibir la realidad social y cultural a la que hace referencia esa lengua”. De esta manera, la dimensión cultural también forma parte del dominio de una lengua y se debe encontrar en el proceso de aprendizaje de esta.

### 2.3. Motivación y satisfacción en el aprendizaje de lenguas

Como plantean Polanco (2005) y Ryan y Deci (2000), las motivaciones de los estudiantes se pueden dividir en intrínsecas y extrínsecas. En el primer caso, dependen por completo del estudiante y de sus esfuerzos para lograr, en primera instancia, la competencia lingüística de la lengua, con el fin de, en el futuro, alcanzar la competencia traductora (CT). En cuanto a las reflexiones sobre la motivación (Gardner, 1985; Parra, 2014) acerca del aprendizaje de lenguas para estudiantes de TI, se afirma que el éxito del aprendizaje o adquisición incluye tanto factores internos como externos.

Gardner (1985), por su parte, establece una diferenciación entre orientación y motivación, donde la motivación es una mezcla del deseo de aprender una lengua, el esfuerzo que se realiza para lograrlo y la satisfacción producida a lo largo del aprendizaje, mientras que la orientación es la razón por la que se estudia una lengua. Gardner (1985: 50) plantea que, gracias a la motivación, el aprendiz busca diversos métodos para mejorar sus conocimientos de la lengua y desarrolla un vínculo positivo entre la adquisición de una segunda lengua, la motivación y las actitudes hacia esta. Según el grado de motivación, se puede definir el nivel de satisfacción que los estudiantes alcancen con respecto al aprendizaje de una lengua extranjera.

El autor distingue entre dos tipos de orientación de la motivación: instrumental e integradora. Por un lado, la orientación instrumental se refiere al deseo de querer aprender una lengua extranjera para alcanzar objetivos externos, como un título profesional, determinado salario o cierto estatus profesional. La orientación integradora, por otro lado, se relaciona con el deseo de aprender una lengua por el interés de querer comunicarse con los miembros de las comunidades que la hablan o porque el estudiante posee una actitud favorable sobre su aprendizaje en general (Gardner, 1985: 50). Krashen y Terrell (1983) desarrollan un concepto que se asemeja a los objetivos intrínsecos desarrollados por Gardner: el *affective filter*. La teoría propuesta por estos autores indica la existencia de un conjunto de variables afectivas (la motivación, la autoconfianza y la ansiedad) que juegan un papel importante en la adquisición de segundas lenguas. Estas variables actuarían como un filtro que podría impedir la asimilación del contenido enseñado, si son negativas.

La *satisfacción del aprendizaje* es la relación entre las expectativas del estudiante y el resultado logrado (Rashidi y Moghadam, 2014). En los estudios sobre factores de satisfacción de estudiantes de lenguas extranjeras, se destaca su relación con el entorno educativo (Dewaele y otros, 2017; Hu, 2011; Jones, 2008; Josephy y Pizarro, 2010). Uno de los resultados del caso de estudio de Jones (2008: 382) fue el siguiente: “students are also more satisfied after interacting with teachers who communicate OCS (out-of-class support) in response to students seeking help”. Este autor propone que el apoyo de los profesores impacta de manera positiva en la motivación para el aprendizaje de los estudiantes.

Existe una relación entre el nivel de satisfacción y el dominio de una lengua extranjera. En una investigación realizada por Bobe y Cooper (2017: 17) se plantea que: “English language proficiency makes a positive and significant difference in student satisfaction through the adoption of the right approach to learning”. Estos autores señalaron que, a mayor nivel de dominio de la lengua, mayor es la satisfacción del estudiante con respecto a su aprendizaje. Además, el enfoque de aprendizaje que adoptaban los estudiantes era un factor determinante. De manera similar, Rashidi y Moghadam (2014) concluyen en su estudio que la satisfacción de los estudiantes y sus logros académicos están estrechamente relacionados.

## 2.4. Autoeficacia

Para Bolaños-Medina (2014), la *autoeficacia* es “a construct that has been found to influence individuals’ performance and coping abilities, enhancing motivation and facilitating goal-setting, decision-making, and persistence in the face of difficulty, among other factors”. Este concepto se relaciona con la identidad profesional y ha sido estudiada desde diversos ámbitos, como el de la enseñanza (Bolaños-Medina, 2014; Pajares, 1996). Tan y otros (2016) incluyeron la autoeficacia junto con otros factores para definir la identidad profesional; según ellos, este aspecto subjetivo es “an individual's beliefs that he or she can really succeed in the profession” (56). En el ámbito de la pedagogía en traducción, la autoeficacia sería la autoconfianza que tienen los estudiantes de traducción con respecto a su capacidad de ejercer su profesión (Haro Soler, 2017).

En los últimos años se ha ahondado en la autoeficacia en los estudios de la traducción (Atkinson, 2014; Basaure y otros, 2020; Schwieter y Ferreira, 2014). Haro Soler (2017) señala que, si bien la autoeficacia y autoconfianza son autopercepciones de las capacidades de uno mismo, existen diferencias que valen la pena resaltar. La autora identifica dos componentes de la autoeficacia: “Las propias capacidades para llevar a cabo una actividad” y “La auto-percepción que se posee de dichas capacidades” (207). En esta investigación, abordaremos este factor subjetivo de los estudiantes con respecto a su aprendizaje de la LC, puesto que influiría en sus decisiones académicas y profesionales a futuro.

### 3. Método

El presente estudio se sitúa en el paradigma interpretativo, con un método mixto (enfoque cualitativo y cuantitativo). Mediante un análisis longitudinal aproximado, se recurrió a sujetos de estudio que se encontraban en distintas etapas de aprendizaje. Se buscó comprender los cambios que ocurren a lo largo de la carrera con respecto a las percepciones del aprendizaje de la LC. Con la finalidad de obtener información de una muestra significativa de estudiantes, se emplearon instrumentos como encuestas, entrevistas y grupo focal.

### 4. Participantes

Se recurrió a diversos sujetos que se encontraban en distintas etapas de sus estudios dentro del programa de TIP, UPC. En dicha institución se estructuran las lenguas de la siguiente forma: la LA es el español, la LB es el inglés y las LC pueden ser el chino, francés, portugués o quechua (a la fecha de la investigación, no se han aperturado cursos de especialidad para esta lengua).

En primera instancia, se recurrió a estudiantes que pasaron por el proceso de elección de su LC, es decir, estudiantes del curso de Lengua (2019-02), denominados *novatos* (primer/segundo ciclo), con un total de 112 encuestas y 6 entrevistas. Luego, se recurrió a estudiantes que llevaron como mínimo cuatro cursos de su LC; en este caso, a los de Chino 4, Portugués 4 y Francés 4, denominados *intermedios* (quinto/sexta ciclo). Estos estudiantes estarían prontos a llevar el primer curso de traducción en su LC o podrían ya estar en él; se contó con un total de 30 encuestas y 6 entrevistas. Finalmente, se seleccionó a estudiantes que culminaron su formación en traducción de la LC y estarían prontos a graduarse, por lo que se eligió el curso de Taller de Interpretación 4 y se les denominó *avanzados* (noveno/décimo ciclo). En este caso, los estudiantes ya han pasado por todos los procesos anteriores (elegir la LC, estudiar la LC y llevar cursos de traducción, tanto de directa como inversa). Ellos están por salir al mercado laboral y en esta etapa sus percepciones acerca de su formación en la LC y en traducción afectarían sus decisiones en cuanto al aspecto laboral. En esta etapa final se encuestó a 17 estudiantes y se realizó un grupo focal con 7 de ellos.

### 5. Procedimiento

Cada ciclo académico en la UPC abarca 16 semanas. La producción de datos se llevó a cabo a lo largo del ciclo 2019-02, entre agosto y noviembre. En primera instancia, se encuestó y luego entrevistó a los estudiantes novatos. Dichas encuestas duraron entre 20-30 minutos y sus datos fueron debidamente tabulados y categorizados. Luego, se encuestó y entrevistó a los estudiantes intermedios. Las encuestas duraron entre 25-35 minutos y los datos también se tabularon y categorizaron para los propósitos del estudio. Finalmente, se encuestó

por 15-20 minutos a los estudiantes avanzados y se realizó un grupo focal con una guía; la cual duró alrededor de 1h 30 min.

## 6. Instrumentos

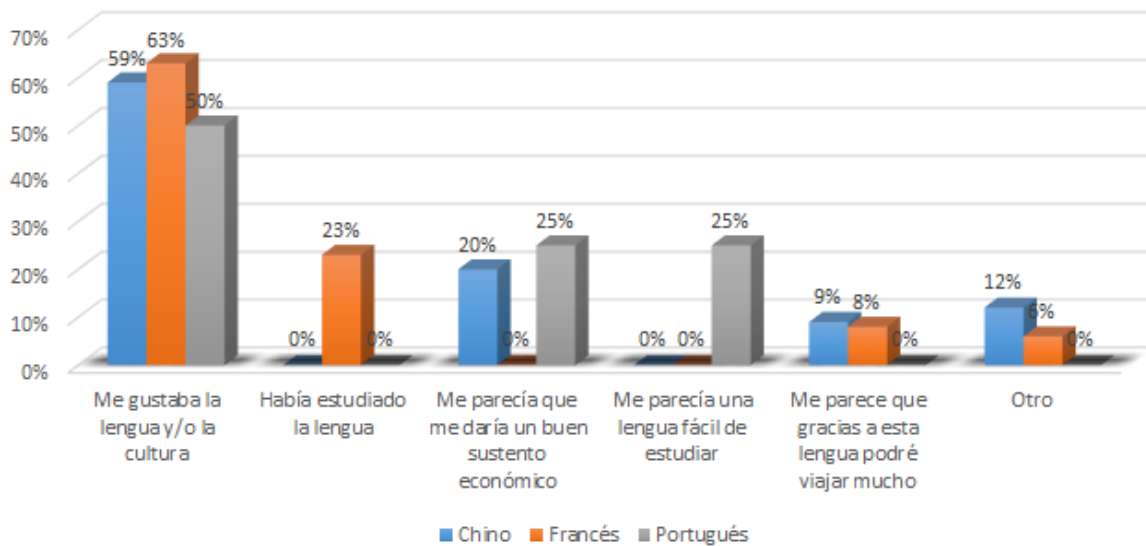
Los instrumentos fueron un cuestionario para la encuesta, una guía semiestructurada para las entrevistas y una guía para el grupo focal. Las tres encuestas (una por etapa) constaron de 11, 21 y 19 preguntas, respectivamente, divididas por categorías: elección de la carrera, lenguas de enseñanza en la UPC, formación en la LC y formación en traducción de la LC. Las entrevistas también se dividieron por categorías y tenían entre 15-20 preguntas, según la etapa. El tercer instrumento fue el grupo focal, que permitió analizar las percepciones de los estudiantes avanzados y estuvo compuesto de 18 preguntas. Los instrumentos fueron de autoría propia y se basaron en los objetivos propuestos para la investigación.

## 7. Resultados

### 7.1. Novatos

**FIGURA 1**

Motivaciones para la elección de las LC de los estudiantes novatos



En esta primera etapa, se identifica que los estudiantes de las tres lenguas muestran dos tipos de motivación: integradora e instrumental. Por un lado, los estudiantes demuestran una actitud favorable hacia el aprendizaje de lenguas, el deseo de interactuar socialmente y el interés por la cultura y comunidad de la lengua extranjera (motivación integradora).

Por otro lado, se percibe que en este grupo otra motivación para aprender la LC es alcanzar objetivos prácticos que los beneficien, como conseguir un título profesional o mejores oportunidades en el mercado laboral (motivación instrumental) (Gardner, 1985: 50). Dicha motivación se percibe más en los estudiantes de chino, ya que en las entrevistas señalaron que querían asumir el reto de la dificultad de la lengua:

(...) yo decidí estudiar chino porque, también, era difícil o un reto para mí, (...) porque en chino siempre dicen que no hay muchos traductores de chino y era, como que, voy a asumir el reto, ¿no? (NC1, 2019).

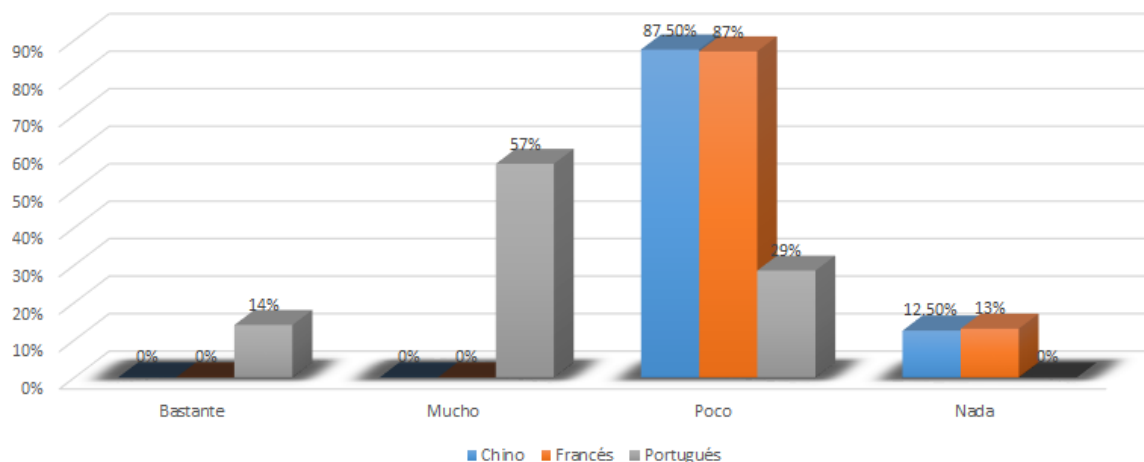
El estudiante NC1 hace referencia al mercado de la traducción y muestra interés en el sector laboral, lo cual indicaría una aproximación a la motivación instrumental. Además, plantea que existen pocos traductores de chino en la actualidad. Por su parte, otro entrevistado demuestra afinidad por la cultura asiática: “Me gustaba lo asiático, lo japonés y lo chino” (NC2, 2019); en este caso, se aprecia la motivación integradora en su elección de LC.

En el caso de los estudiantes novatos de francés, portugués y chino, la orientación integradora predominaría en su motivación para elegir la LC. Las encuestas indican que los estudiantes de francés (63 %), chino (59 %) y portugués (50 %) priorizarían la afinidad por la lengua (ver figura 1). Asimismo, los estudiantes expresaron haber tenido experiencias previas con las lenguas, ya sea por estudios, deportes o danzas. Este acercamiento a la cultura de la LC habría reforzado su motivación integradora en el momento de su elección.

## 7.2. Intermedios

**FIGURA 2**

Percepción de dominio de la LC de los estudiantes intermedios



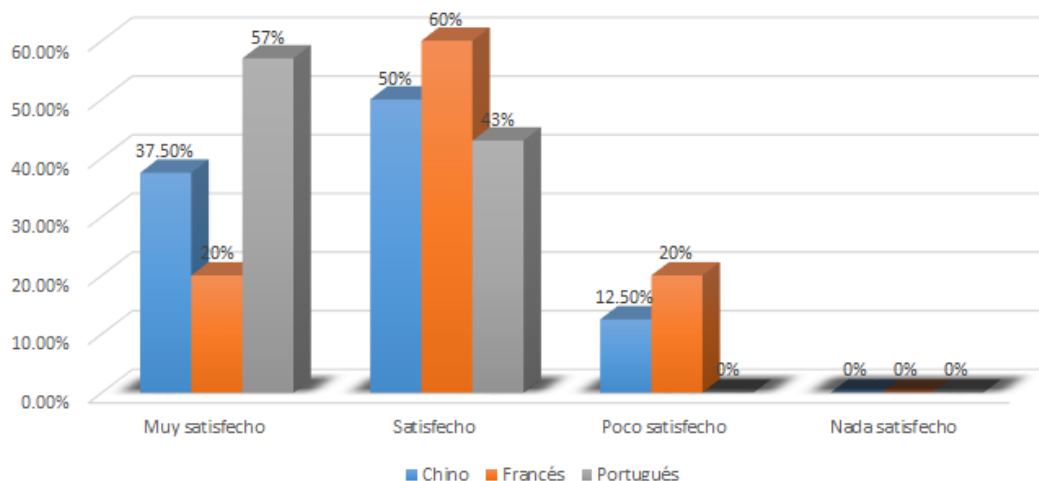
La percepción del nivel de dominio de la LC es el principal factor que afecta el nivel de satisfacción de los estudiantes intermedios. Este elemento les genera frustración, decepción y ansiedad, puesto que consideran que su manejo de LC no corresponde al nivel esperado por la carrera (B1 en chino y B2 en francés y portugués). Los estudiantes de portugués, sin embargo, no comparten esta idea. Ellos perciben contar con un buen nivel de dominio, lo que les genera un alto nivel de satisfacción en general. Como se observa en la figura 2, el 14% y 57% de los estudiantes de portugués consideran que dominan *bastante* o *mucho* su LC, respectivamente; mientras que en los estudiantes de chino y francés existe una alta percepción de *poco* dominio en las lenguas, con 87,50% y 87%, respectivamente.

Estas percepciones de bajo dominio llevarían a los estudiantes a experimentar frustración, decepción y ansiedad durante esta etapa de su carrera, como lo indica el estudiante IC1: “Creo que podrían implementarse algunas clases como para mejorar. Porque siento que el nivel con el que sales de chino no es tan bueno como el que sales con otros idiomas” (IC1, 2019). Durante esta etapa de su formación, los estudiantes de chino y francés sienten, por primera vez, una brecha evidente en el aprendizaje, en relación con otros estudiantes (portugués, sobre todo).

En este momento de la carrera, los estudiantes se preguntan cómo les va en el aprendizaje, cómo creen que les irá en el futuro y qué quieren lograr con la LC. Cuando se le preguntó a un estudiante intermedio de chino si consideraba que los cursos de traducción en esta LC serían fáciles o difíciles, este respondió: “Yo pensaba que era muy difícil. Debido a los conocimientos que tienes previos de chino” (IC2, 2019). Los estudiantes infieren que, si no revierten esta situación negativa sobre su aprendizaje, ellos tendrán dificultades en los cursos de traducción de su LC.

### FIGURA 3

Percepción del nivel de satisfacción de los estudiantes intermedios con su LC



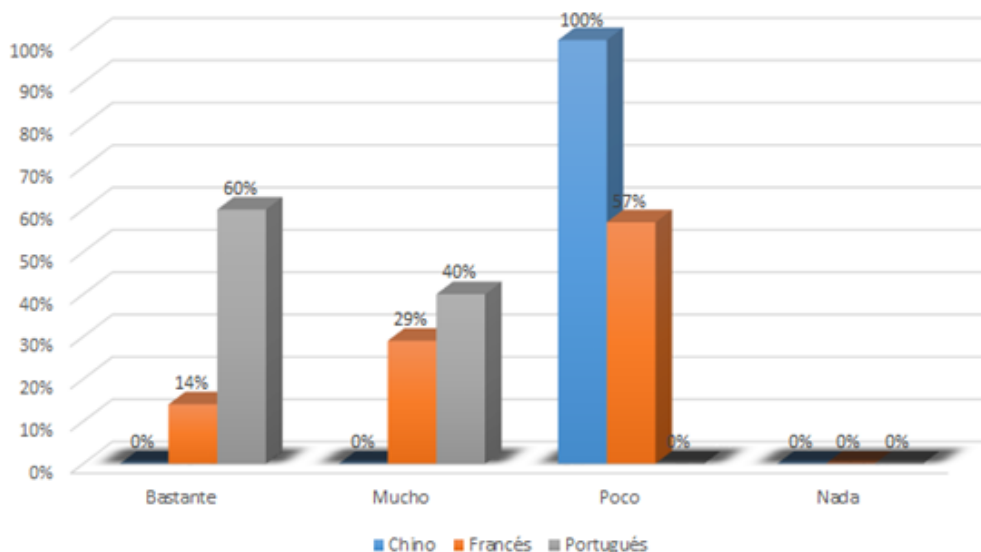
En los estudiantes intermedios, la brecha en cuanto a la satisfacción de las LC varía en relación con los estudiantes novatos. Como se observa en la figura 3, el portugués es la LC con mayor cantidad de estudiantes *satisfechos o muy satisfechos*, 57 % y 43 %, respectivamente. A diferencia de sus compañeros de otras lenguas, estos estudiantes demuestran seguridad al hablar de su dominio y sus planes a futuro: “(...) yo siento que voy a convertir portugués en mi lengua B porque tengo más dominio en el portugués que en el inglés” (IP2, 2019). Esta percepción del dominio mencionado en las entrevistas estaría relacionada con el nivel de satisfacción indicado en las encuestas.

En las tres LC, se ha observado la presencia de factores externos que intervienen en su aprendizaje. Un aspecto común es que sienten afinidad por la lengua que eligieron y están satisfechos con el ambiente de clases y sus profesores. Un estudiante de portugués comentó “(...) los profesores son buenos y son nativos, que también ayuda un montón” (IP2, 2019). Los estudiantes consideran que la interacción con sus compañeros y docentes durante las clases les permite disfrutar más de su aprendizaje. Este resultado muestra mayor incidencia en aspectos pedagógicos del entorno de aprendizaje. En la UPC, los estudiantes intermedios realizan proyectos de traducción a partir del curso de Traducción Directa 1 (quinto/sexta ciclo), los cuales les permiten profundizar sus conocimientos acerca de los requerimientos del mercado. Además, les permiten cuestionar su nivel de dominio, lo que implicaría, al mismo tiempo, un aumento en su nivel de satisfacción si perciben que su dominio de la LC les permitiría aceptar encargos reales.

### 7.3. Avanzados

**FIGURA 4**

Percepción del nivel de dominio de la LC de los estudiantes avanzados



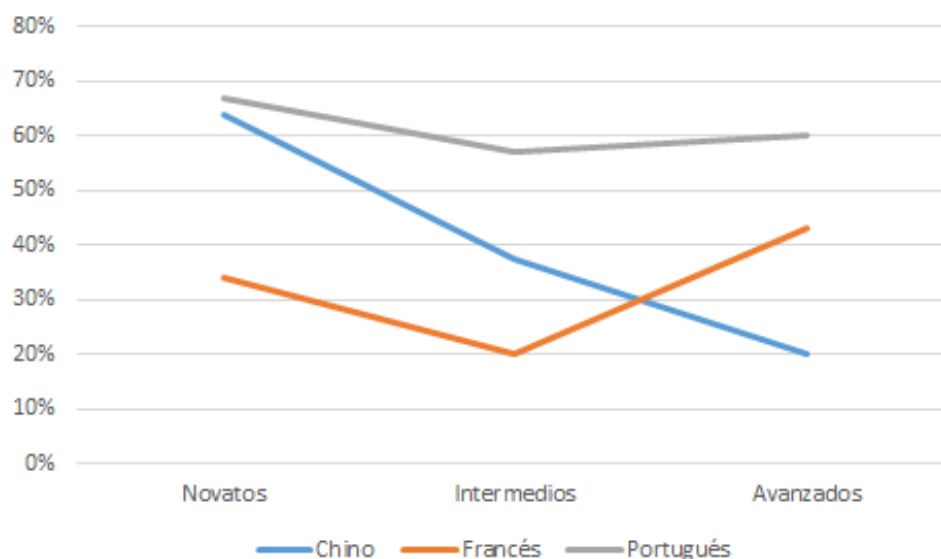
En esta última etapa, los estudiantes que perciben contar con un alto dominio de su LC estarían más dispuestos a desarrollarse en el ámbito profesional (percepción de autoeficacia); sin embargo, se observa una diferencia evidente entre los avanzados de portugués con los de chino y francés. Los estudiantes de portugués consideran que dominan la lengua a un nivel C1, mientras que, en las otras dos LC, la mayoría de ellos considera dominarla por debajo del nivel requerido por la carrera. Además, esto sugiere que los estudiantes no consideran haber logrado la competencia traductora en su LC, pues no estarían dispuestos a aceptar encargos en su LC.

Los estudiantes de portugués señalan que tienen el mismo nivel de dominio que su LB, el inglés: “Yo lo pondría al mismo nivel que el inglés y el inglés lo aprendí durante muchos más años” (AP2, 2019). Ellos han mostrado consistencia respecto de su satisfacción de los novatos. Como se observa en la figura 4, el 60% de los estudiantes de portugués considera dominar *bastante* su LC, mientras que en francés solo se alcanza el 14 %, y en chino, 0%. A lo largo de toda la investigación, se observa que la percepción de dominio en los estudiantes de chino disminuye, mientras que, en el caso de los estudiantes de portugués, la satisfacción se mantiene, y en francés, varía según la etapa.

Encontramos que el éxito del aprendizaje o adquisición de la lengua elegida por el estudiante incluye tanto factores internos como externos, como había señalado también Parra (2014) en su estudio. Los factores internos dependen enteramente del estudiante y de sus esfuerzos para lograr alcanzar, en una primera instancia, la competencia lingüística de la lengua para, en el futuro, alcanzar la competencia traductora de la misma. Los factores externos, por el contrario, son los individuos que rodean al estudiante durante su aprendizaje.

**FIGURA 5**

Estudiantes de las tres etapas que indican estar muy satisfechos con su LC



Como se observa en la figura 5, el nivel de satisfacción de los estudiantes ha sufrido variaciones a lo largo de sus estudios. A diferencia de los estudiantes de chino, los estudiantes de francés y portugués presentan un mayor nivel de satisfacción. En el grupo focal de francés, los estudiantes mencionaron poseer un dominio aceptable de su LC, lo cual impactaría en su nivel de satisfacción general con la lengua, sus estudios y su percepción acerca de la competencia traductora: "(...) la línea de francés es difícil, pero al final es bastante satisfactorio poder entender todo" (AF1, 2019). A pesar de que el nivel de satisfacción con su aprendizaje no es tan bajo como en chino, tampoco se equipara al de los estudiantes de portugués, los cuales consideran tener un nivel C1 y se sienten preparados para traducir con su LC.

Mientras que el porcentaje de estudiantes de francés y portugués que indican estar *muy satisfechos* aumenta entre la segunda y tercera etapa (43 % y 60 %, respectivamente), el número de estudiantes de chino *muy satisfechos* solo desciende a lo largo de las tres etapas (20 %) (ver figura 5). Al estar finalizando la carrera, los estudiantes consideran que no poseen las habilidades necesarias para traducir en el mercado laboral: "Para encargo de chino no aceptaría porque sería mucho, tendría que pasar por muchos filtros, por todas las personas que conozco para que revisen y no. Me parece que así no debería ser" (AC1, 2019). La baja percepción de dominio que presentan a lo largo de su carrera se vería reflejada en su falta de disposición para la inserción laboral.

El porcentaje de estudiantes que no considera mantener un dominio adecuado se inclina hacia la posibilidad de emplear su LC con fines ajenos a la traducción. Algunos, por ejemplo, indicaron que no la usarían como una herramienta de trabajo; otros mencionaron que les gustaría perfeccionarla luego de graduarse. Sobre este tema, los estudiantes mencionan lo siguiente: "(...) si me preguntan qué me veo haciendo con el chino, probablemente seguir estudiándolo porque me gusta de verdad, mucho más que el inglés. Aunque probablemente ahorita sé que mi única herramienta es el inglés, pero chino me gusta mucho más y quiero estudiarlo después" (AC1, 2019), "Yo probablemente todavía estudiando. Saliendo de acá, planeo meterme a estudiar. (...) Quizás hasta el fin de mis días todavía estudiando la lengua" (AC2, 2019). Estos estudiantes de chino no han logrado alcanzar un nivel de satisfacción en cuanto a su percepción de dominio, razón por la cual buscan otros contextos en los que puedan emplear su LC; no obstante, su motivación integradora ha perdurado a lo largo de sus estudios y prepondera aún la afinidad por la lengua.

## 8. Discusión

El método mixto nos permitió combinar los resultados cuantitativos de las encuestas con los cualitativos de las entrevistas y el grupo focal. De esta forma, se pudo observar las percepciones de los participantes. Mediante el análisis longitudinal, conocimos los factores relacionados con la motivación, el dominio de la LC, la satisfacción y la manera en que varían las percepciones de los estudiantes. Las entrevistas permitieron identificar la relación entre

la satisfacción y la percepción de dominio de las LC y, a diferencia de las encuestas, en las entrevistas se pudo ahondar más en la experiencia específica del estudiante y entender el contexto que envuelven las respuestas de las encuestas. Por otro lado, el grupo focal generó debate entre los estudiantes acerca de las diferentes experiencias y se desarrollaron de manera más específica las opiniones recogidas previamente. En estudios similares acerca de las percepciones de los estudiantes, se han empleado instrumentos similares. Alizadeh (2018) y Basaure y otros (2020) realizaron encuestas y entrevistas individuales con sus participantes; Nieto y Cañete (2017) emplearon dos tipos de entrevistas y Obando y Sánchez (2018), por su parte, emplearon encuestas. El factor diferencial de la investigación es que la mayoría de los estudios citados son realizados por docentes en lugar de estudiantes. El enfoque brindado por estudiantes que han atravesado el mismo proceso educativo que los participantes del estudio resulta enriquecedor, principalmente debido a la semejanza del entorno social y pedagógico en el que se desenvuelve para la elaboración de los instrumentos y el análisis de los resultados.

Con respecto a la motivación para elegir la LC, los estudiantes valorarían la vivencia del proceso (orientación integradora) sobre los logros externos (Wen, 2011; Antialón y Márquez, 2019; Arrés y Calvo, 2009); sin embargo, esta investigación demuestra que, en los estudiantes de chino la motivación instrumental influye en su elección de la LC en mayor medida. Wen (2011) obtuvo resultados similares con respecto al chino como LE. En su investigación señala que las similitudes entre grupos de estudiantes con respecto a la motivación para estudiar la lengua china fueron el interés por la cultura china (orientación integradora) y el deseo de alcanzar un futuro profesional con la lengua (orientación instrumental). Los estudiantes, además de buscar involucrarse con la lengua y cultura chinas, ven una oportunidad para alcanzar un objetivo que va más allá de su afinidad con la lengua, como obtener remuneraciones altas en el mercado.

Con respecto a los novatos de francés y portugués, ellos priorizan la afinidad por la lengua y la cultura (orientación integradora) sobre el aspecto económico (orientación instrumental) para la elección de su LC. En un reciente estudio —también en una carrera de traducción de una universidad de Lima—, se concluyó que la vocación por la carrera y el interés por las lenguas y culturas fueron los factores que más influyeron en la decisión de los estudiantes de primeros ciclos (Antialon-Yauri y Márquez-Llatance, 2019: 265). Por su parte, Moreno (2014: 47) afirma que el aspecto cultural permite que los estudiantes se identifiquen con los hablantes de la LC y su cultura, de manera que, si este elemento no es reforzado, su motivación por estudiar disminuiría. La autora concluye que los estudiantes, tanto de bachiller como máster, eligen sus lenguas de estudio mediante la orientación integradora (39). Estos resultados son similares a los encontrados en la presente investigación, en los que la orientación integradora prevalece al momento de la elección de la LC (novatos). Sin embargo, difieren con los resultados de los avanzados, pues la orientación instrumental o el interés por desarrollarse en su profesión con la LC es la que prevalece.

Otro factor que influye en la disminución del nivel de satisfacción de los estudiantes sería su percepción de dominio de la LC. Para Hu (2011) uno de los factores desmotivantes para el aprendizaje de una LC sería la percepción del bajo nivel de la lengua que estudian. En el caso de los estudiantes de las tres LC, la percepción de bajo dominio en el vocabulario, la gramática o la pronunciación serían los principales factores que generarían la falta de motivación y, por lo tanto, un bajo nivel de satisfacción. Asimismo, este factor influye en su adquisición de la CT, pues al percibir un bajo dominio de la LC los estudiantes no estarían desarrollando su CT en la LC.

En la didáctica de la traducción, Kiraly (2000: 207) enfatiza la inclusión de técnicas de enseñanza más experimentales en la formación de traductores, como la ejecución de proyectos reales de traducción u oportunidades de prácticas en estudios de traducción. Para Kiraly, por medio de este enfoque, los estudiantes asumen responsabilidades, gestionan los plazos de entrega, trabajan en equipo y son autónomos. El método socio-constructivista que plantea este autor se vería reflejado en la carrera de TIP en la UPC mediante los proyectos de traducción en los que participan los estudiantes a partir de quinto/sexta ciclo. Estas experiencias prácticas aumentan el compromiso y motivación de los estudiantes con sus LC (Berenguer, 1996: 12). Igualmente, los expondría más a las expectativas del mercado de traducción al presentarles géneros textuales de encargos reales. En esta etapa los estudiantes toman conciencia de su desempeño con la LC y su orientación —en un inicio integradora— podría cambiar a instrumental o podrían desarrollar ambas.

La autoeficacia toma un rol central en las percepciones de satisfacción de los estudiantes avanzados. Al cursar los últimos ciclos de la carrera, los estudiantes comienzan a percibir sus LC de manera más instrumental y se enfocan en el uso futuro. Hasta el momento, pocos estudios han ahondado en los factores que intervienen en la satisfacción de los estudiantes con respecto de su autoeficacia (Doménech-Betoret y otros, 2017). Para Bolaños-Medina (2014: 204), “university training programs in translation should be designed to give students the opportunity to develop a positive professional self-image, as well as confidence in their work”. Si, en este último nivel, los estudiantes perciben que su nivel de dominio en la LC no es suficiente para ejercer profesionalmente, su futuro laboral se verá limitado, puesto que solo contarían con su lengua materna y primera lengua extranjera. Dejarán de considerar su LC como lengua de trabajo y su motivación en general disminuiría. Para los avanzados, la capacidad de dominar y poder traducir con su LC es el factor principal que determina su nivel de satisfacción. Principalmente, estaría basada en la orientación instrumental, pues se enfocarían en los aspectos profesionales que podrían alcanzar al egresar.

## 9. Conclusiones

A través del análisis de las percepciones, se pudo rescatar lo que motiva a los estudiantes a estudiar una LC y qué factores influyen en su satisfacción a lo largo de la carrera

de TIP. Las percepciones de los estudiantes de TIP de la UPC de chino, francés y portugués varían a lo largo de los tres perfiles (novatos, intermedios y avanzados) y según su LC. Dichas variaciones ocurren respecto de la satisfacción en cuanto a su percepción de dominio y autoeficacia.

En los estudiantes novatos, se evidenció la orientación integradora en las tres LC. A partir de la segunda etapa, y a medida que los estudiantes recibían más información sobre el ejercicio profesional, empezaron a interesarse más en su percepción de nivel de dominio. Esta percepción, junto con la relación con sus profesores durante las clases, influye en su nivel de satisfacción de la LC. En los estudiantes avanzados se observó que la orientación instrumental prevalecía y que la autoeficacia y percepción de dominio eran fundamentales para determinar su nivel de satisfacción.

Se ha evidenciado que existen cambios en las percepciones con respecto al significado de satisfacción para los novatos, intermedios y avanzados. En los novatos se encuentra relacionada con la orientación integradora; en los intermedios, la satisfacción está relacionada, en mayor medida, con los factores externos, como la relación profesor-estudiante, el entorno de clases y su percepción de dominio de la LC, mientras que, para los avanzados, estar satisfechos se relaciona con la motivación instrumental, es decir, si se sienten preparados para ejercer con su lengua.

Como estudiantes de la carrera, consideramos que conocer las percepciones y la motivación de los estudiantes ofrece dos enfoques. El primero es que las instituciones que ofrecen la formación en esta profesión podrán proponer mejores prácticas en su enseñanza y reforzar los currículos de traducción. Este aspecto permitirá que se ajusten a las necesidades de sus estudiantes y a las expectativas laborales. Una segunda contribución es que los estudiantes conozcan el desarrollo de cada lengua durante sus estudios. De esta manera, ellos podrán entender los retos, ventajas y desventajas de cada lengua para tomar una decisión más informada en el momento inicial de su carrera y sobre su futuro laboral. Los resultados presentados en esta investigación no son definitivos y se necesita mayor investigación en las percepciones de los estudiantes dentro de cada contexto educativo. Las percepciones podrían variar según la oferta de segundas lenguas extranjeras ofrecidas por las instituciones o las diferencias en los diseños curriculares. A partir de los resultados de la presente investigación, se espera que en un futuro sean más los interesados en indagar acerca de las percepciones en la didáctica de la TI.

## 10. Bibliografía citada

ADAMS, Heather, y Laura CRUZ GARCÍA, 2016: "Towards LSP (I) -- Language Teaching for Future Interpreters", *Actas V Congreso Sociedad Española de Lenguas Modernas*, 29-40.

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (ANECA), 2004: "Libro Blanco. Título de grado de traducción e interpretación" [[http://www.aneca.es/var/media/150288/libroblanco\\_traduc\\_def.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150288/libroblanco_traduc_def.pdf), fecha de consulta: 20 de noviembre de 2019].

ALIZADEH, Iman, 2018: "Exploring language learners' perception of the effectiveness of an English Language Teaching (ELT) program in Iran", *Cogent Education* 5 (1) 1-19.

ANDREU, Maribel, Laura BERENGUER, Carmen FÉRRIZ, Pilar ORERO y Odile RIPOLL, 2003: "Bases para una cooperación internacional en la enseñanza de lenguas para traductores", *Qua-derns: Revista de Traducció* 10, 13-22.

ANTIALON-YAURI, Jacqueline, y Katherine MÁRQUEZ-LLATANCE, 2019: "Las principales motivaciones de los ingresantes para estudiar traducción e interpretación profesional en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas", *Mutatis Mutandis* 12 (1), 250-271.

ARRÉS, Eugenia, y Elisa CALVO, 2009: "¿Por qué se estudia traducción e interpretación en España? Expectativas y retos de los futuros estudiantes de traducción e interpretación", *Entreculturas* 1, 613-625.

ATKINSON, David P., 2014: "Developing psychological skill for the global language industry: An exploration of approaches to translator and interpreter training", *Translation Spaces* 3, 1-24.

BASAURE, Rosa, Néstor SINGER y Vania LÓPEZ, 2020: "Identidad profesional en estudiantes de traducción chilenos: posicionamiento, percepciones y valoraciones iniciales", *Íkala* 25 (2), 455-473.

BERENGUER, Laura, 1996: "Didáctica de segundas lenguas en los estudios de traducción" en Amparo HURTADO (ed.): *La enseñanza de la traducción*, Castellón de la Plana: Universitat Jaume I, 9-30.

BIALYSTOK, Ellen, 1981: "The Role of Linguistic Knowledge in Second Language Use", *Studies in Second Language Acquisition* 4 (1), 31-45.

BOBE, Belete Jember, y Barry COOPER, 2017: "The effect of language proficiency on approaches to learning and satisfaction of undergraduate", *Accounting Education* 28 (1), 1-23.

BOLAÑOS-MEDINA, Alicia, 2014: "Self-efficacy in translation", *Translation and Interpreting Studies* 9 (2), 197-218.

CEREZO, Enrique, 2013: *La enseñanza del inglés como Lengua B en la formación de traductores e intérpretes en España: La comprensión oral para la interpretación*. Tesis doctoral, Universidad de Valencia en Valencia.

CRUZ, Laura, 2017: "Foreign Language Training in Translation and Interpreting Degrees in Spain: a Study of Textual Factors", *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria* 11 (2), 75-89.

DEWAELE, Jean-Marc, John WITNEY, Kazuya SAITO y Livia DEWAELE, 2017: "Foreign language enjoyment and anxiety: The effect of teacher and learner variables", *Language Teaching Research* 22, 1-22.

DOMÉNECH-BETORET, Fernando, Laura ABELLÁN-ROSELLÓ y Amparo GÓMEZ-ARTIGA, 2017: "Self-efficacy, satisfaction, and academic achievement: The mediator role of students' expectancy-value beliefs", *Frontiers in Psychology* 8, 1-12.

ELLIS, Rod, 1989: "Classroom learning styles and their effect on second language acquisition: A study of two learners", *System* 17 (2), 249-262.

GARDNER, Robert, 1985: *Social Psychology and Second Language Learning: The role of Attitudes and Motivation*, Londres: Edward Arnold.

HARO SOLER, María del Mar, 2017: "¿Cómo desarrollar la autoeficacia del estudiantado? Presentación y evaluación de una experiencia formativa en el aula de traducción", *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria* 11 (2), 50-74.

HATCH, Evelyn, 1978: "Discourse analysis and second language acquisition" en Evelyn HATCH (ed.): *Second Language Acquisition*, Massachusetts: Newbury House.

HU, Sophia, 2011: "The Relationship between Demotivation and EFL Learners' English Language Proficiency", *English Language Teaching* 4 (4), 88-96.

HURTADO, Amparo, 2014: *Traducción y Traductología: Introducción a la Traductología* (7ma ed.), Cátedra.

INTERNATIONAL ASSOCIATION OF CONFERENCE INTERPRETERS (AIIC), 2019: "Language Classification" [<https://aiic.org/>, fecha de consulta: 20 de noviembre de 2019].

JONES, Adam, 2008: "The Effects of Out-of-Class Support on Student Satisfaction and Motivation to Learn", *Communication Education* 57 (3), 373-388.

JOSEPHY, Daniel, y Ginneth PIZARRO, 2010: "El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua", *Letras* 48, 209-225.

KIRALY, Donald, 2000: *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory Practice*, Londres: Routledge.

KRASHEN, Stephen, y Tracy TERRELL, 1983: *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, California: Alemany Press.

LI, Xiangdong, 2017: "Teaching beliefs and learning beliefs in translator and interpreter education: an exploratory case study", *Interpreter and Translator Trainer* 12 (2), 132-151.

MORENO BRUNA, Ana María, 2014: "La motivación en el aprendizaje de ELE de los estudiantes de traducción e interpretación en Flandes según el 'Sistema motivacional del Yo' de Zoltán Dörnyei", *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* 18, 21.

NIETO, Maritza, y Paola CAÑETE, 2017: "Motivaciones para estudiar traducción en idiomas extranjeros en la Universidad de Concepción (Chile)", *Mutatis Mutandis* 10 (2), 102-122.

OBANDO, Gabriel, y Ana Clara SÁNCHEZ, 2018: "Learners' Satisfaction in Two Foreign Language Teacher Education Programs: Are We Doing Our Homework?", *How* 25 (1), 135-155.

OSTER, Ulrike, 2008: "El reto de enseñar la lengua C en la titulación de traducción e interpretación (antes y después de Bolonia)", *Publicacions de la Universitat Jaume I*, 1-12.

PACTE, 2001: "La competencia traductora y su adquisición", *Quaderns. Revista de Traducció*, 39-45.

PAJARES, Frank, 1996: "Self-efficacy beliefs in academic settings", *Review of Educational Research* 66 (4), 543-578.

PARRA, María del Carmen, 2014: *Emociones y aprendizaje. La dimensión socio-afectiva en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Tesis de maestría, Universidad de Oviedo.

PÉREZ, Luis, 1999: "La didáctica y el papel de las lenguas en la formación de traductores e intérpretes", *Perspectives: Studies in Translatology* 7 (2), 265-275.

POLANCO, Ana, 2005: "La motivación en los estudiantes universitarios", *Actualidades Investigativas de Educación* 5 (2), 1-13.

RASHIDI, Nasser, y Meisam MOGHADAM, 2014: "The Effect of Teachers' Beliefs and Sense of Self-Efficacy on Iranian EFL Learners' Satisfaction and Academic Achievement", *The Electronic Journal for English as a Second Language* 18 (2), 1-23.

RICHARDS, Jack, y Charles LOCKHART, 1996: *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*, Nueva York: Cambridge University Press.

RUZICKA, Veljka, 2003: "Lengua alemana en traducción/interpretación: un concepto particular de la enseñanza de alemán como lengua extranjera", *Babel A.F.I.A.L.* 12, 5-29.

RYAN, Richard, y Edward DECI, 2000: "Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being", *Development of Self-Determination Through the Life-Course* 55 (1), 68-78.

SCHWIETER, John, y Aline FERREIRA, 2014: "The development of translation competence: Theories and methodologies from psycholinguistics and cognitive science", *Cambridge Scholars Publishing*, 2-57.

TAN, Chin Pei, H. T. VAN DER MOLEN y H. G. SCHMIDT, 2016: "To what extent does problem-based learning contribute to students' professional identity development?", *Teaching and Teacher Education* 54, 54-64

UNIVERSIDAD PERUANA DE CIENCIAS APLICADAS (UPC), 2019: Malla Curricular [<https://pregrado.upc.edu.pe/carrera-de-traduccion-e-interpretacion/malla-curricular/>], fecha de consulta: 20 de noviembre de 2019].

VERHOEVEN, Ludo, y John DE JONG, 1992: *The Construct of Language Proficiency*, John Amsterdam: Benjamins Publishing Company.

WEN, Xiaohong, 2011: "Chinese Language Learning Motivation: A Comparative Study of Heritage and Non-Heritage Learners", *Heritage Language Journal* 8 (3), 41-66.