

**INSTITUTO DE ESTUDIOS DE POSGRADO
PROGRAMA DE DOCTORADO EN LENGUAS Y CULTURAS**



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

**LA TRADUCCIÓN DE ITALIANO EN LOS PLANES
DE ESTUDIO DEL GRADO DE TRADUCCIÓN E
INTERPRETACIÓN EN ESPAÑA**

**ITALIAN TRANSLATION WITHIN THE CURRICULUM OF THE TRANSLATION
AND INTERPRETING DEGREE IN SPAIN**

Tesis Doctoral

Para optar al título de Doctora por la Universidad de Córdoba

CRISTINA RODRÍGUEZ-FANCA

DIRECCIÓN:

DR. FRANCISCO JOSÉ RODRÍGUEZ-MESA

DEPARTAMENTO DE
CIENCIAS DEL LENGUAJE
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

DR. ALEXANDER MAZ-MACHADO

DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICAS
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

CÓRDOBA, OCTUBRE DE 2020

TITULO: *LA TRADUCCIÓN DE ITALIANO EN LOS PLANES DE ESTUDIO DEL GRADO DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN EN ESPAÑA*

AUTOR: *Cristina Rodríguez Faneca*

© Edita: UCOPress. 2021
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

<https://www.uco.es/ucopress/index.php/es/>
ucopress@uco.es



TÍTULO DE LA TESIS: *LA TRADUCCIÓN DE ITALIANO EN LOS PLANES DE ESTUDIO DEL GRADO DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN EN ESPAÑA*

DOCTORANDA: CRISTINA RODRÍGUEZ FANECA

INFORME RAZONADO DE LOS DIRECTORES DE LA TESIS

(se hará mención a la evolución y desarrollo de la tesis, así como a trabajos y publicaciones derivados de la misma).

La Tesis que presenta la doctoranda D^a Cristina Rodríguez Faneca es fruto de un trabajo que se ha distinguido en todo momento por un rigor y una seriedad máximos.

Como se deduce de su título, la Tesis aborda la situación de la enseñanza de la lengua italiana en el seno de los distintos planes de estudio que del Grado de Traducción e Interpretación se ofertan en la actualidad en nuestro país.

Después de haber contextualizado, con una perspectiva diacrónica, las transformaciones que las enseñanzas universitarias de Traducción e Interpretación han experimentado desde la creación de las Escuelas Universitarias y haber hecho especial hincapié en el papel que la lengua italiana ha desempeñado en este desarrollo, la Tesis fija con una claridad meridiana la metodología que se ha seguido en el estudio.

Tras ello, en el núcleo central de la Tesis, se presentan cinco bloques que abordan la situación de la lengua italiana en el Grado de Traducción e Interpretación atendiendo a distintos criterios, que están íntimamente relacionados entre sí y de los que se desprende una completa visión de conjunto del panorama abordado que, a su vez, responde a un minucioso estudio por parte de la doctoranda. A saber: la situación general de la lengua italiana en el Grado de Traducción e Interpretación en España, el itinerario formativo de los discentes que escogen esta lengua, los recursos propuestos por el profesorado para la enseñanza del italiano, el papel de las tecnologías de la información

y comunicación (TIC) y el lugar que ocupa la enseñanza de contenidos de naturaleza cultural.

La Tesis se culmina con unas rigurosas conclusiones que, al margen de dar cumplida cuenta de que todos los objetivos fijados al comienzo se han llevado a cabo según la metodología descrita, detallan con una encomiable claridad de ideas los principales problemas de los que hoy en día adolece la enseñanza universitaria de la lengua italiana en nuestro país y abren la puerta a prometedoras investigaciones futuras.

Cabe destacar que, tal y como prevé la normativa reguladora de las tesis doctorales por compendio de publicaciones, los cinco estudios que componen la parte principal del trabajo han sido publicados o están definitivamente aceptados por parte de revistas y editoriales que cumplen con los criterios fijados por la CNEAI, por lo que la validez y la relevancia científicas de los presupuestos establecidos en la presente Tesis Doctoral quedan corroboradas también por dichos criterios.

No obstante, cabe subrayar que los trabajos recogidos en este volumen no constituyen toda la producción de la doctoranda desde que esta comenzase sus estudios de Doctorado. Muy por el contrario, la Sra. Rodríguez Faneca ha publicado, durante el mencionado período, siete artículos en revistas científicas, cuatro capítulos en monografías especializadas y ha participado en siete congresos y seminarios científicos.

Asimismo, la doctoranda ha realizado una estancia de investigación de tres meses de duración en la Università degli Studi di Udine (Italia) que, al margen de otorgarle uno de los requisitos para la obtención de la mención internacional en la presente Tesis, ha sido de incuestionable valor para ponerla en contacto con la situación en la que se hallan las enseñanzas universitarias de traducción en otros países y para ensanchar el horizonte de futuras investigaciones.

Por último, cabe mencionar que tanto el currículum vitae de la doctoranda como los informes de los expertos internacionales (necesarios para la obtención de la mención internacional) prueban tanto la validez académica de la Sra. Rodríguez Faneca como la excelencia y el interés científico de su trabajo.

Por todo lo expuesto hasta aquí, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, 19 de octubre de 2020

Firma de los directores

**RODRIGUEZ
MESA
FRANCISCO
JOSE -
45735835J**

Firmado digitalmente
por RODRIGUEZ
MESA FRANCISCO
JOSE - 45735835J
Fecha: 2020.10.19
11:14:22 +02'00'

**MAZ
MACHADO
ALEXANDER
- 55092071X**

Firmado
digitalmente por
MAZ MACHADO
ALEXANDER -
55092071X
Fecha: 2020.10.19
18:44:14 +02'00'

el vaivén del sacrificio segrega un rojo fresco muy conmovedor

(Berta García Faet)

AGRADECIMIENTOS

For what it's worth:

it's never too late or, in my case, too early to be whoever you want to be.

(F. Scott Fitzgerald, *The Curious Case of Benjamin Button*)

Quiero aprovechar estas líneas para expresar mi agradecimiento a todas las personas que me han acompañado durante este proceso, la redacción de mi Tesis Doctoral, ya sea como pilotos —Francisco y Alexander—, como copilotos —mi familia académica, el grupo de investigación SEJ-589— o como compañeros de viaje.

Mi más sincero agradecimiento a mis padres, ya que sin ellos no podría haber dado todos los volantazos que me han llevado al final de este camino. Gracias a vosotros he podido formarme y he podido ser libre, siempre, para decantarme en cada momento por la opción que consideraba más apropiada a la hora de encaminar mi futuro profesional, académico y personal. Gracias a mi tía, a mi abuelo, a mi hermana y a David, por todos y cada uno de sus «¿cómo va la tesis?».

Gracias a Gema, por todos y cada uno de tus «sé que puedes», acompañados de energía. Gracias por cada conversación en la que me has escuchado —¡tantas y tantas veces!— hablando de publicaciones, cuartiles y clases. Si tú supieras, compañera, toda la fuerza que me has dado.

Gracias a Elena, por ser hogar, por ser tan especial y por ayudarme a reconciliarme con Córdoba. Gracias a David, Carmen, Noelia y Cristina, pues sin ellos no me hubiera levantado cada día con una sonrisa antes de ir a mi segunda casa, la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCO.

Gracias a mis amigos de Isla Cristina, por ser siempre un oasis en medio de la vorágine: gracias a Fuy, Ismael, Alicia, Rocío, Sara, Ana, María, Jorge, Alba y Dioni —aunque sé que opinan que esto es «mucho texto».

Gracias también a ti, Mercedes, por inculcarme el amor por las letras. Parte de esta tesis también es tuya.

Gracias a Susana, Majo e Inés, pues son —en ese orden— quienes más horas me han acompañado en la biblioteca —o cualquier lugar apropiado para el estudio— durante la gestación de esta tesis. Gracias a Raquel y Lola, por sacarme de la biblioteca.

Gracias a Carmen y Sergio, porque aunque me han acompañado en esta última etapa del viaje, estuvieron ahí desde el principio. Espero que nuestros caminos continúen paralelos a partir de ahora.

Gracias a Renata, Rocío y Sagrario por abrirme las puertas de la Universidad de Udine y por asistirme en mis innumerables pesquisas burocráticas.

Gracias, de todo corazón, a Francisco y Alexander, para quienes podría escribir otra lista entera de agradecimientos. Estoy segura de que difícilmente podré devolveros todo lo que me habéis dado

durante este proceso. Sin vosotros, sin vuestra ayuda, yo no podría haber crecido tanto como lo he hecho.

Gracias, Francisco, por aceptar mi propuesta y emprender este camino conmigo y por creer que *yo podía* antes que nadie, antes incluso de comenzar esta tesis. Tu rigurosidad y dedicación han guiado e inspirado enormemente mi formación. Gracias por todo el cariño, por velar por mí, por estar siempre cuando te he necesitado —más allá de los horarios canónicos— y, sobre todo, por enseñarme a ser crítica y ecléctica.

Gracias, Alexander, por abrirme no solo las puertas de tu lugar de trabajo para formar parte de tu equipo, sino también por abrirme las puertas de tu hogar y tu familia. Gracias por enseñarme el valor de la sencillez y por ayudarme a entender —y creer de verdad, más allá de tópicos— que, cuando se tiene una meta, nunca es tarde.

Vuestras enseñanzas conforman una mezcla que, sin duda, explica perfectamente quién soy académicamente y como persona tras el término de esta Tesis Doctoral.

*To be running breathlessly, but not yet arrived, is itself delightful,
a suspended moment of living hope*

(Anne Carson)

RESUMEN

La presente Tesis Doctoral aborda, a través de cinco trabajos de investigación, la situación del italiano como lengua de trabajo del Grado de Traducción e Interpretación en España a través de la descripción y análisis de los planes de estudios y guías docentes de las universidades que ofrecen esta lengua dentro de dicha titulación.

De este modo, en primer lugar, se obtuvo información acerca de su presencia en los distintos centros donde se imparte el Grado de Traducción e Interpretación en España a través del análisis de los distintos planes de formación, pudiendo asimismo justificar la necesidad de análisis en torno a este perfil formativo. Este análisis panorámico ha permitido, además, concretar varias características del currículo formativo del traductor de italiano y el modo de abordaje de las asignaturas que forman parte de él en los distintos itinerarios ofrecidos por cada uno de los centros que ofrecen dicha lengua.

Por otro lado, y a través del análisis de las guías docentes, hemos ahondado en varios aspectos específicos del currículo formativo en cuestión: la valoración de los distintos recursos recomendados en las guías docentes, la caracterización de su alfabetización informática o la implantación de contenidos de carácter cultural dentro de este perfil formativo

Palabras clave: formación de traductores, didáctica de la traducción, análisis curricular, italiano, traducción, Grado de Traducción e Interpretación.

ABSTRACT

This Doctoral Dissertation deals with the situation of Italian as a working language within the Translation and Interpreting Degree in Spain through the description and analysis of the curricula and teaching guides of the universities that offer this language within their study plans.

Firstly, the need for analysis of this training profile was justified through the analysis of the training plans of various centers where the Degree in Translation and Interpreting is taught in Spain. This overview has also made possible to specify several characteristics of the Italian translator's training curriculum and the way in which the subjects included in it are approached in the different itineraries offered by each of the centres in which this language can be studied.

On the other hand, and through the analysis of the teaching guides, we have delved into several specific aspects of the training curriculum in question: the assessment of the various resources recommended in the teaching guides, the characterization of their computer literacy or the implementation of contents of a cultural nature within this training profile.

Keywords: translator training, translation didactics, curriculum analysis, Italian, translation, Translation and Interpreting Degree.

RIASSUNTO

Questa Tesi di Dottorato affronta la situazione dell'italiano come lingua di lavoro all'interno del Corso di Laurea in Traduzione e Interpretariato in Spagna attraverso cinque lavori di ricerca, descrivendo e analizzando i curricula e le guide didattiche delle università che offrono questa lingua nei loro corsi di Laurea.

Così, in primo luogo, abbiamo potuto ottenere informazioni sulla presenza della lingua italiana nei diversi Atenei che offrono il Corso di Laurea in Traduzione e Interpretariato in Spagna attraverso l'analisi dei diversi piani di formazione, in modo che è stato possibile giustificare la necessità di studiare questo profilo formativo. Questa panoramica ha anche permesso di specificare alcune caratteristiche del curriculum formativo del traduttore italiano e il modo in cui le materie in esso contenute vengono affrontate nei diversi indirizzi proposti da ciascuna delle università che offrono questa lingua.

D'altronde, e attraverso l'analisi delle guide didattiche, abbiamo approfondito alcuni aspetti specifici del curriculum formativo in questione: la valutazione delle diverse risorse consigliate nelle guide didattiche, la caratterizzazione delle diverse componenti della loro competenza strumentale o l'implementazione di contenuti di natura culturale all'interno di questo profilo formativo.

Parole chiave: formazione dei traduttori, didattica della traduzione, analisi del curriculum, italiano, traduzione, laurea in Interpretariato e Traduzione.

ÍNDICE DE CONTENIDO

Agradecimientos	11
Resumen	17
Abstract	18
Riassunto	19
Índice de contenido	21
Índice de tablas.....	23
Índice de figuras.....	24
Índice de abreviaturas.....	25
Introducción.....	31
1. UNIDAD TEMÁTICA Y OBJETIVOS DE LA TESIS DOCTORAL.....	34
2. CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA.....	42
2.1 EL GRADO EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN: ASPECTOS HISTÓRICOS Y FORMALES	42
2.1.1 Desde la traducción pedagógica al grado universitario	42
2.1.2 Jerarquía formal y plan de formación.....	48
2.2 EL ITALIANO COMO LENGUA DE TRABAJO DENTRO DEL GRADO DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN (GTEI)	56
2.3 EN TORNO A LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES	61
2.3.1 Enseñanza de lengua para traductores	61
2.3.2 Didáctica de la traducción: una disciplina con límites difusos	64
2.3.2 El currículo, el diseño curricular y el análisis de planes formativos	71
2.4 LOS PLANES DE ESTUDIO Y LAS GUÍAS DOCENTES	76
3. METODOLOGÍA.....	79
3.1 OBJETIVOS.....	79
3.2 DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	84

3.3	POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO	86
3.4	VARIABLES OBJETO DE ESTUDIO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS ...	88
4.	PUBLICACIONES ORIGINALES QUE CONFORMAN LA TESIS DOCTORAL	95
4.1	P1: SITUACIÓN DEL ITALIANO COMO LENGUA DE TRABAJO EN EL GRADO DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN EN ESPAÑA	98
4.2	P2: EL ITINERARIO FORMATIVO DEL TRADUCTOR Y SUS IMPLICACIONES DIDÁCTICAS: EL CASO DEL ITALIANO COMO LENGUA C DENTRO DEL GRADO DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN EN ESPAÑA 102	
4.3	P3: LA FORMACIÓN DEL TRADUCTOR DE ITALIANO EN ESPAÑA: ANÁLISIS DE LOS RECURSOS PROPUESTOS POR EL PROFESORADO	105
4.4	P4: LAS TIC EN EL CURRÍCULO FORMATIVO DEL TRADUCTOR DE ITALIANO	108
4.5	P5: LA CULTURA EN EL PLAN DE FORMACIÓN: EL CASO DE LA LENGUA ITALIANA DENTRO DEL GRADO DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN EN ESPAÑA	110
5.	APORTACIONES, AVANCES Y CONCLUSIONES	115
6.	RIASSUNTI DEI DOCUMENTI PUBBLICATI	128
6.1	RIASSUNTO P1	128
6.2	RIASSUNTO P2	132
6.3	RIASSUNTO P3	135
6.4	RIASSUNTO P4	138
6.5	RIASSUNTO P5	142
7.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	146
8.	FACTOR DE IMPACTO E INDICIOS DE CALIDAD DE LAS PUBLICACIONES PRESENTADAS	165
8.1	PUBLICACIÓN 1	165
8.2	PUBLICACIÓN 2	167
8.3	PUBLICACIÓN 3	169
8.4	PUBLICACIÓN 4	171
8.5	PUBLICACIÓN 5	173

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Etapas de la formación en Traducción e Interpretación.	47
Tabla 2. Competencias genéricas del Grado de Traducción propuestas en el <i>Libro Blanco</i> de la titulación.	54
Tabla 3. Competencias genéricas del Grado de Traducción propuestas en el <i>Libro Blanco</i> de la titulación.	55
Tabla 4. Presencia del italiano dentro del Grado de Traducción e Interpretación en España.	60
Tabla 5. Universidades que forman parte del estudio y denominación de la formación en lengua italiana.	87
Tabla 6. Proporción de guías recuperadas y asignaturas totales.	89
Tabla 7. Indicios de calidad de la publicación 1.	165
Tabla 8. Indicios de calidad de la publicación 2.	167
Tabla 9. Indicios de calidad de la publicación 3.	169
Tabla 10. Indicios de calidad de la publicación 4.	171
Tabla 11. Indicios de calidad de la publicación 5.	173

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Niveles teóricos en torno a la didáctica de la traducción. Tomada de La Rocca (2007:64).	65
Figura 2. Esquematización de la labor metodológica básica.....	91
Figura 3. Relación entre las áreas de interés.	120

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

LA	Lengua A
ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
EUTI	Escuela Universitaria de Traductores e Intérpretes
GTEI	Grado de Traducción e Interpretación
L2	Segunda Lengua
LB	Lengua B
LC	Lengua C
LD	Lengua D
LE	Lengua Extranjera
LSC	Lengua de Signos Catalana
MCER	Marco Común Europeo de Referencia
PACTE	Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación (Grupo)
RD	Real Decreto
RUCT	Registro de Universidades, Centros y Títulos
TA	Traducción Automática
TAO	Traducción Asistida por Ordenador
TEI	Traducción e Interpretación
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
TLE	Tercera Lengua Extranjera

UA	Universidad de Alicante
UAB	Universidad Autónoma de Barcelona
UAM	Universidad Autónoma de Madrid
UCAM	Universidad Católica San Antonio de Murcia
UCO	Universidad de Córdoba
UE	Unión Europea
UGR	Universidad de Granada
ULPGC	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
UM	Universidad de Murcia
UMA	Universidad de Málaga
UPO	Universidad Pablo de Olavide
UPV/EHU	Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
USAL	Universidad de Salamanca
UV	Universidad de Valencia
UVA	Universidad de Valladolid

PRIMERA PARTE

INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

INTRODUCCIÓN

Este preámbulo tiene como objetivo exponer la estructura del presente trabajo de investigación, además de presentar sucintamente la relación de publicaciones que lo integran.

La presente Tesis Doctoral, *La traducción de italiano en los planes de estudio del Grado de Traducción e Interpretación en España*, se presenta como un compendio de trabajos previamente publicados cuya intención es la de realizar una aproximación descriptiva y analítica al currículo del traductor de italiano en España.

Esta Tesis Doctoral se divide en cuatro partes fundamentales. La primera parte consta de una introducción en la que se defiende la coherencia temática de la tesis, a la vez que se listan sus objetivos principales y se contextualiza su marco teórico.

Asimismo, en esta parte se esquematizan las pautas metodológicas seguidas durante el transcurso de la investigación. Estos tres elementos —los objetivos, el marco teórico y el componente metodológico— suponen el hilo conductor de los trabajos que integran esta tesis.

La segunda parte alberga en su interior las distintas publicaciones originales que conforman el núcleo de la Tesis Doctoral, precedidas de las pertinentes referencias bibliográficas y datos identificativos de cada una de ellas.

En la tercera parte se explicitan y discuten los avances, aportaciones y conclusiones obtenidas durante el transcurso de la investigación. Por último, en la cuarta parte se exponen una serie de apéndices donde se incluyen los resúmenes de los trabajos presentados en lengua italiana.

A modo de introducción, se consignan a continuación las distintas publicaciones que forman parte de esta Tesis Doctoral:

- I. Rodríguez-Faneca, C.; Rodríguez-Mesa, F. J. y Maz-Machado, A. (2019). Situación del italiano como lengua de trabajo en el Grado de Traducción e Interpretación en España. *Hikma*, 18(2), 301-329. E-ISSN: 2445-4559.
- II. Rodríguez-Faneca, C. (2019). El itinerario formativo del traductor y sus implicaciones didácticas: El caso del italiano como Lengua C dentro del Grado de Traducción e Interpretación en España. *Skopos. Revista Internacional de Traducción e Interpretación*, 10, 203-226. E-ISSN: 2695-8465.
- III. Rodríguez-Faneca, C. (2020). La formación del traductor de italiano en España: análisis de los recursos propuestos por el profesorado. *Sendeban. Revista de Traducción e Interpretación*, 31, en prensa. E-ISSN: 2340-2415.
- IV. Rodríguez Faneca, C. y Maz-Machado, A. (En prensa). Las TIC en el currículo formativo del traductor de italiano. En *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa*. Barcelona: Octaedro. ISBN: 978-84-18348-22-8.

- V. Rodríguez-Faneca, C. y Maz-Machado, A. (En prensa). La cultura en el plan de formación: el caso de la lengua italiana dentro del Grado de Traducción e Interpretación en España. En *Investigación traductológica en la enseñanza y práctica profesional de la traducción y la interpretación*. Granada: Comares. ISBN: 978-84-9045-957-7.

1. UNIDAD TEMÁTICA Y OBJETIVOS DE LA TESIS DOCTORAL

No son pocas las voces que afirman que el nivel de desarrollo de la didáctica de la traducción se antoja menor que el de las didácticas de otras disciplinas afines (Navarro, 2018). Las causas de este nivel de desarrollo son múltiples, pero podemos citar, entre ellas, la falta de investigaciones empíricas (Hurtado, 2007), el desconocimiento — o falta de consenso, también— del lugar donde debería trazarse la línea divisoria entre aspectos teóricos y prácticos dentro de la propia enseñanza de la traducción (Mayoral, 2001), la dispersión focal de la literatura en torno al tema o el hecho de que la didáctica de la traducción es una disciplina que se comenzó a desarrollar a partir de los años 50 del siglo XX y, por ende, es una disciplina relativamente joven (La Rocca, 2007: 139). En esta misma línea, La Rocca (2007) advierte de la necesidad de propuestas innovadoras en el panorama de la didáctica de la traducción a nivel universitario.

Los motivos que nos llevan a emprender esta investigación son varios y de diversa índole. En primer lugar, consideramos que es importante investigar acerca de pares de lenguas determinados y, más aún, lenguas del Grado en Traducción e Interpretación que no tengan tanta representación dentro del mismo como el inglés, el francés y el alemán.

Dichas lenguas cuentan con representación en todos los niveles de la clasificación formal del grado —todas ellas se hallan ofertadas como lengua B, lengua C y lengua D— en mayor o menor medida.

Son especialmente representativas la presencia de inglés y francés en todos los niveles mencionados.

La lengua italiana, sin embargo, no goza de una representación especialmente elevada dentro del ámbito que nos ocupa: solo es posible cursar estos estudios dentro de un itinerario curricular de lengua C en 8 centros españoles, por lo que queda excluida la formación como lengua B.

La problemática mencionada incide, indudablemente, en la producción científica del área que nos ocupa y, de manera mucho más clara, en la posibilidad de basar dicha producción en datos recogidos en las aulas y, en última instancia, en la realización de propuestas para llevar a cabo en las mismas. No en vano, la observación directa y participativa de la aplicación de diferentes metodologías de enseñanza es una de las áreas de investigación en didáctica de la traducción que adolece de la falta de desarrollo (La Rocca, 2007: 395).

Esto nos lleva a esgrimir un segundo motivo por el cual emprender esta investigación: tras la implantación del actual Grado de Traducción e Interpretación, hace más de 10 años, y habiendo dado cuenta de sus características curriculares y competencias desde un punto de vista global —como se debatirá a continuación— se antoja pertinente ir más allá del paradigma *generalista* para ahondar en lo relativo a perfiles lingüísticos más especializados dentro de la titulación.

Por ello, en la presente Tesis Doctoral pretendemos profundizar en algunas de las características de los actuales planes formativos del estudiante —y futuro traductor¹— de italiano, así como en algunas de las competencias específicas que se abordan en dichos planes.

En el caso que nos ocupa, una combinación lingüística específica —español/italiano—, constituye *per se* un motivo más para dar fuerza a la afirmación proferida al inicio de esta introducción: la falta de concreción a la hora de elaborar investigaciones y propuestas respecto a combinaciones lingüísticas concretas— ya que, por lo general, las propuestas didácticas halladas en la literatura pretenden poder ser extrapoladas a cualquier par de lenguas.

El tercer motivo que nos lleva a emprender esta investigación es el de indagar acerca de las implicaciones didácticas que puede tener el *ente político* —esto es, el currículo en su concepción puramente organizativa y administrativa— dentro de la formación objeto de estudio. En esta línea no debemos olvidar que, como señala Marhuenda (2000), dicho *ente político* es un factor al que atender debido a que la didáctica cobra todo su sentido cuando se observa desde un prisma en el que se tienen en cuenta tanto la selección y distribución del contenido —el ámbito curricular— como su

¹ Durante la redacción de la presente Tesis Doctoral y de las publicaciones que la componen se hace uso de los términos «traductor» y «traducción» para hacer referencia exclusivamente a estos, no como hiperónimos que engloben al «intérprete» ni a la «interpretación».

transmisión —la propia concepción clásica de *didáctica*— y las formas de socialización inherentes a ambas prácticas.

Otro elemento de interés es el papel que ha tenido la adaptación del Espacio Europeo de Educación Superior a la hora de formar traductores. El actual Grado de Traducción e Interpretación ha conocido, en un espacio corto de tiempo, tres formas distintas: diplomatura, licenciatura y, por último, grado universitario. Esta *transición educativa* hace que la didáctica de la traducción cobre importancia y que aumente la necesidad de investigar acerca de los programas de formación (Kelly, 2005: 2, *cit.* en Cerezo, 2012).

Dentro del Grado en Traducción e Interpretación, donde se propone un aprendizaje de tipo integrado, se reflejan asimismo nuevas disciplinas o áreas de conocimiento que antes no se reconocían y que son difíciles de delimitar (Calvo, 2004). Por ello, señalamos la complejidad intrínseca del grado como elemento obstaculizador a la hora de implementar ciertos contenidos —los relativos a la cultura, por ejemplo—, complejidad determinada tanto por su desarrollo histórico como por la amalgama lingüística que le es inherente.

Por último, resulta pertinente mencionar algunos antecedentes de interés que han influido en la elaboración de esta Tesis Doctoral. Como apunta Ilhami (2016), no existe una gran tradición curricular en el ámbito de la educación española, por lo que tampoco existen demasiadas investigaciones que aborden esta problemática y más, si cabe, en la titulación que nos ocupa.

A pesar de que estos antecedentes se presentan pertinentemente en cada una de las publicaciones presentadas, mencionamos algunos de los estudios que se han ocupado del estudio del currículo formativo del GTEI, aunque no resulten especialmente numerosos. De hecho, sí que son numerosas las investigaciones que señalan la importancia —y falta, como se ha subrayado en repetidas ocasiones— de las investigaciones en torno a este objeto de estudio dentro del GTEI (La Rocca, 2007; Calvo, 2009; Navarro, 2018).

En primer lugar, y atendiendo al rango geográfico de la propuesta, se han hallado investigaciones locales, como la de la propia Ilhami (2016), quien se encarga de indagar acerca de la formación de traductores e intérpretes árabe-español en la Universidad de Granada. En un plano mixto, es decir, que combina la investigación local y la internacional, encontramos a Villalta-Muñoz (2017), quien realiza una comparación entre los planes de formación de traductores e intérpretes entre España y China.

Atendiendo además a la naturaleza de la investigación, nos preceden estudios de tipo empírico-descriptivo, como los de Calvo, (2009) —quien realiza un estudio de corte curricular donde se tiene en cuenta, por primera vez, al estudiantado— y Cerezo (2012) —con un estudio acerca de la didáctica de la traducción audiovisual en España. En otra línea existen, asimismo, publicaciones centradas en una asignatura o aspecto competencial dentro de la totalidad del grado (Pinto, 2009; Roca-Cuberes, 2013; Cifuentes, 2017).

Pocos estudios se acercan al currículo formativo del traductor atendiendo a una combinación lingüística concreta, con la notable

excepción de Ilhami (2016), a quien hemos mencionado anteriormente. En otro campo, el de la interpretación, es digno de mención el estudio realizado por Acuña y Goldaracena (2012), donde se expone el panorama de la interpretación bilateral italiano/español/italiano en la universidad española.

A pesar de que existen estudios sobre las características de ambas lenguas (para recuperar un listado más detallado, *vid.* Calvi, 2004; Francesconi, 2005) y sobre cómo deberían enseñarse en el contexto de una lengua extranjera (Siliberti, 2001; Calvi, 2003), no existe —o al menos, no hemos hallado ninguno durante la búsqueda bibliográfica empleada en nuestro trabajo— estudio alguno que aborde, actualmente, la cuestión de la situación de este par de lenguas en el ámbito de la traducción con tanta especificidad como en los trabajos aquí presentados.

Por todo ello, creemos que los trabajos que conforman nuestra investigación ofrecen una visión novedosa, en la medida en que aportan nuevos datos sobre un perfil formativo tan concreto como es el del traductor de italiano. Por ende, el principal objetivo de esta Tesis Doctoral es el de situar el italiano como lengua de trabajo dentro de los planes de estudio del Grado de Traducción e Interpretación (GTEI) en España, a la par que se esbozan las características de dicho itinerario formativo dentro de cada una de las instituciones que ofrecen estos estudios. El resto de objetivos se desglosan posteriormente (*vid.* epígrafe 3, Metodología).

CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA

2. CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA

2.1 EL GRADO EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN: ASPECTOS HISTÓRICOS Y FORMALES

2.1.1 DESDE LA TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA AL GRADO UNIVERSITARIO

La formación asociada a la Traducción e Interpretación que encontramos hoy en día en la universidad española tiene poco que ver con la propuesta aportada en sus inicios, cuando aún no se encontraba dotada de autonomía y se encontraba tímidamente insertada en otras titulaciones como herramienta de enseñanza de lenguas —traducción pedagógica—, esto es, hasta mediados del siglo XX. En este contexto, la traducción se consideró como un mero medio de aprendizaje de LLEE (La Rocca, 2007: 17), sobre todo en el ámbito de la Filología Clásica (Tricás-Peckler, 1999).

Esta etapa embrionaria fue sucedida por la creación de las Escuelas Universitarias de Traducción e Interpretación (EUTI) en 1973, la regulación de las licenciaturas universitarias en 1991 y la posterior implantación, en 1992, de las primeras Licenciaturas en Traducción e Interpretación. La última etapa que estos estudios han conocido, de la mano del proceso de Bolonia, ha llegado con la implantación en el año 2009 de los primeros —y vigentes— grados en Traducción e Interpretación.

Estas cuatro etapas se encuentran conectadas con los cambios en materia legal y administrativa impuestos por el contexto regulador vigente en el momento, además de por las propias demandas del

mercado. Las distintas titulaciones mencionadas, además de constituir entes educativos de diversa denominación, poseen además contenidos y jerarquías formales muy distintas, como se consignará a continuación.

En la primera etapa mencionada, la traducción podía encontrarse apenas presente como asignatura que formaba parte de los planes de estudios de otras titulaciones de Humanidades (Tricás-Peckler, 1999). Aquí, la traducción era usada como mero recurso didáctico al servicio del aprendizaje de otras lenguas, sobre todo en el aprendizaje de lenguas clásicas.

Las Escuelas Universitarias de Traducción e Interpretación (EUTI) supusieron un salto cualitativo en la formación dentro del área de la traducción, ya que el mercado comenzaba a demandar unos estudios con mayor autonomía y que fuesen capaces de satisfacer las demandas del mercado laboral.

Las primeras EUTI fueron las asociadas a la Universidad de Barcelona (1973) y a la Universidad de Granada, un año después (Mayoral, 2001). A pesar de que estas escuelas profesionales mejoraron hartamente las posibilidades formativas ya existentes en el ámbito de la traducción, la formación propuesta por estos centros presentaba, principalmente, dos problemas de difícil solución: en primer lugar, se centraba en el aprendizaje de lenguas como componente instrumental y, por ello, adolecía de la falta de contenidos afines a la traducción como sus aspectos técnicos, la documentación o la terminología, y, por supuesto, asignaturas que ahondasen en el propio proceso de traducción.

Este problema estaba fundamentado, mayoritariamente, en la limitación temporal de los estudios, pues toda la formación debía limitarse a tres años al tratarse de una diplomatura. En segundo lugar, el propio carácter de la titulación limitaba las salidas profesionales de los graduados, ya que la consecución del título otorgado por las EUTI no suponía la consecución de un título homologado como Estudios Superiores.

Tras las reformas surgidas a partir del Real Decreto (RD) 1385/1991, se creó la Licenciatura de Traducción e Interpretación, cuya implantación a lo largo y ancho del territorio español se llevó a cabo de manera gradual; en 1992 se implantó la licenciatura en las universidades de Las Palmas de Gran Canaria, Salamanca, Málaga y, por último, en la Universidad Autónoma de Barcelona. Uno de los motivos que impulsaron la conversión de la diplomatura en licenciatura fue la entrada de España en la Unión Europea, la necesidad de diversificar las titulaciones de carácter lingüístico (Cerezo, 2012) y la necesidad de una mayor comparabilidad de los estudios.

Esta comparabilidad se encontraba sostenida por la troncalidad. La distribución de las materias de la licenciatura en asignaturas troncales, obligatorias, optativas y de libre configuración permitía una flexibilidad relativa: todas las universidades debían incluir en sus planes de estudios las mismas materias troncales; a su vez, eran libres de incluir asignaturas obligatorias que sí eran de obligada matriculación para los alumnos y, por último, completaban su oferta con optativas —de nuevo, de libre elección, con la única obligación

de matriculación de un número mínimo de créditos ECTS optativos— y las materias o créditos de libre configuración. Esta última propuesta se hallaba fuera de los planes de estudios, permitiendo a los alumnos formarse en distintos centros de la misma universidad o, incluso, en otras universidades.

El proceso de Bolonia se desarrolló casi contemporáneamente al desarrollo de las Licenciatura de Traducción e Interpretación, ya que dio comienzo durante la década de los noventa, cuando la UE inició la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que propulsase sus propios objetivos de desarrollo a través de tres puntos fundamentales de convergencia (Cerezo, 2012): el sistema común de créditos ECTS (*European Credit Transfer System*), que permitiría facilitar el reconocimiento de las titulaciones y la movilidad entre estados; un sistema de títulos comparable —que, a través del propio sistema de créditos ECTS permitiría a los estudiantes hacer uso de sus diplomas sin que perdieran valor en los distintos estados europeos— y un sistema estructural convergente basado en tres ciclos. Por último, se señala la importancia de la adopción de las competencias profesionales como eje central de la planificación de las asignaturas (Oster, 2008: 2) y al estudiante como centro del proceso educativo (Villalta-Muñoz, 2017: 2).

Estos puntos inciden, a su vez, en la promoción de la movilidad del alumnado europeo tanto fuera —al estimular una dimensión europea en Educación Superior más allá de las fronteras del continente— como dentro de las mismas, ya que la comparabilidad de estudios garantiza, al menos en el plano teórico, la facilidad de

movimiento y, además, la calidad en el desarrollo de criterios y metodologías comparables (Cerezo, 2012).

En relación con el currículo desde un punto de vista global, la autonomía otorgada a las universidades por el EEES supone una paradoja que se enfrenta, en parte, a la convergencia propuesta por la UE.

Si la meta europea era la de organizar los estudios de un modo más homogéneo (Salaburu, Haug y Mora, 2011), se acabó consiguiendo justo lo contrario en la mayoría de titulaciones (Olmo-Soto y Maz-Machado, 2020). El Grado de Traducción e Interpretación —y, por ende, el itinerario curricular que tiene como objetivo formar al futuro traductor de italiano— no supone una excepción a este fenómeno, como corroboran las investigaciones que conforman esta Tesis Doctoral.

No en vano, como afirma Villalta-Muñoz (2017: 211), las recomendaciones de los distintos *Libros Blancos* se siguieron de un modo heterogéneo, de manera que —en la titulación que nos ocupa— las comunidades de Andalucía, Valencia o Cataluña implantaron dichas directrices de un modo bastante generalizado —aproximadamente, un 75% de los contenidos de estos documentos— mientras que otras comunidades, como Murcia o Galicia, presentan porcentajes bastante más bajos en cuanto a la implantación de dichas recomendaciones. Este hecho, sumado a la saturación de combinaciones lingüísticas en la mayoría de centros en los que se imparte el grado (*vid.* apartado 2.2), hace que Vigier-Moreno (2018: 174) advierta de que la mayoría de universidades presenta una *nueva*

versión de la ya extinta licenciatura, con un currículo que replica al anterior en bastantes aspectos.

Las etapas consignadas anteriormente —implantación de las EUTI, Licenciatura de Traducción e Interpretación y Grado de Traducción e Interpretación— se recogen en la Tabla 1.

Tabla 1. Etapas de la formación en Traducción e Interpretación.

DENOMINACIÓN	IMPLANTACIÓN	CARÁCTER
Escuelas Universitarias de Traducción e Interpretación	1973	Ciclo de 3 años (Diplomatura)
Licenciatura de Traducción e Interpretación	1992	Ciclo de 5 años (Licenciatura)
Grado de Traducción e Interpretación	2009	Ciclo de 4 años (Grado)

Tras la elaboración del *Libro Blanco* (ANECA, 2004) —cuyo objetivo era el de servir como orientación para la elaboración de los nuevos grados— y llegado el curso académico 2009/2010, la titulación pasó a convertirse progresivamente en un grado universitario conforme a las demandas del marco educativo europeo.

Este paso supone la última reforma de gran calado conocida dentro de los estudios que nos ocupan.

2.1.2 JERARQUÍA FORMAL Y PLAN DE FORMACIÓN

Antes de emprender la revisión de la estructura de contenidos del grado y sus cambios a lo largo del tiempo, es necesario situar convenientemente la clasificación formal del grado en cuanto a lenguas, ya que se trata de una terminología propia del área que nos ocupa. Para su exposición, y a pesar de que este mismo sistema ya era patente en los planes de licenciatura, tomamos como referencia de nuevo las indicaciones del *Libro Blanco* (ANECA, 2004) en lo que respecta a dicho sistema.

De acuerdo con el citado documento, dentro del GTEI encontramos una clasificación formal formada por las denominadas lengua A (LA), lengua B (LB), lengua C (LC) y lengua D (LD). Esta nomenclatura, si bien no pretende reflejar de modo alguno una jerarquía implícita o patente, deja entrever una suerte de orden o escala.

De este modo, la lengua A es aquella que —además de ser la lengua oficial del territorio que alberga la institución universitaria donde se imparta la titulación— el estudiante conoce de antemano antes de comenzar sus estudios, ya sea por tratarse de su lengua materna o por poseer un nivel C dentro del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Así, dependiendo del territorio donde se encuentre el centro, pueden coexistir en él dos lenguas en las que

impere esta clasificación formal —es el caso, por ejemplo, de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB).

Tanto la lengua B como la lengua C son las lenguas sobre las que girará el grueso de la formación lingüística durante el grado, ya que serán las lenguas de llegada implicadas en los procesos de traducción que acometerá el estudiante. En el caso de la lengua B, se espera que el discente, al comienzo de sus estudios, posea un nivel B —en los términos propuestos dentro del MCER—; en el caso de la lengua C, se espera que el alumno posea una competencia pasiva al inicio.

De este modo, el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua C conlleva una dificultad inherente a su propia jerarquía formal dentro del plan de estudio (Oster, 2008: 2):

[...] cumple la nada despreciable función de ampliar el horizonte lingüístico, cultural e incluso traductológico del estudiante. En la realidad de la enseñanza de la traducción de las lenguas C, no obstante, nos encontramos con la dificultad considerable de que, antes de poder empezar a traducir, la gran mayoría de los estudiantes aún tendrá que empezar a aprender la lengua en cuestión, ya que no se suelen exigir conocimientos previos en la segunda lengua extranjera.

De ello se desprende que dicha dificultad se materializa, además, en el hecho de que el elenco de lenguas de trabajo abarcado por este grupo incluye lenguas como el árabe, el chino, el griego moderno o el ruso, lenguas de las que —debido a la estructura y composición de

las enseñanzas obligatorias previas— difícilmente el estudiante habrá tenido oportunidad de obtener conocimientos antes del inicio del grado universitario.

En el caso del italiano, también se cumple esta afirmación, ya que la tendencia en las etapas educativas previas es la de ofrecer inglés y francés, tanto en lo relativo a oferta lingüística como lengua extranjera como a las enseñanzas integradas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013 a).

Al contrario que las lenguas B y lenguas C, las lenguas D no forman parte formal del sistema de clasificación de lenguas del grado. En el *Libro Blanco* (ANECA, 2004: 35) se destaca, respecto a este particular, el hecho de que:

Las anteriores son las tres categorías «oficiales» [lenguas A, B y C], a las que el uso internacional ha añadido las lenguas D, lenguas que se pueden estudiar en la institución docente dedicada a la traducción y la interpretación pero de las que no se imparte más docencia que la de lengua y cultura. Nótese, sin embargo, que el aprendizaje de lenguas se considera imprescindible pero previo al de la adquisición y desarrollo de destrezas comunicativas y en traducción e interpretación, por lo que las lenguas D no son parte formal del sistema de clasificación de lenguas en traducción e interpretación. Estas lenguas se añaden al currículo del estudiantado, en el entendimiento de que la orientación aplicada de su aprendizaje y la posible transferencia de destrezas comunicativas y de traducción e interpretación de una lengua a otra puede permitir

a los egresados convertirlas en lenguas de trabajo con un esfuerzo adicional tras sus estudios universitarios.

De este modo, existen grandes divergencias entre centros al respecto, ya que al tratarse de una categoría *no oficial* e incluir —por lo general— solamente una serie de asignaturas de carácter instrumental, el papel de esta lengua en relación con la graduación del estudiante es incierto. Ello se debe a que lo habitual es que el estudiante no cuente con conocimientos lingüísticos suficientes para emprender una traducción y, ni qué decir tiene, conocimientos de cariz traductológico aplicados a dicha lengua.

Al igual que ocurre con el marco administrativo y legal —y, por ende, con la denominación de la titulación—, los contenidos propuestos por estos estudios han ido cambiando a lo largo del tiempo.

En el caso de la Licenciatura de Traducción e Interpretación encontramos ya una estructura formada por dos ciclos compuestos por materias troncales, obligatorias, optativas y de libre configuración, de acuerdo con la distribución idiosincrásica de una licenciatura.

Algunas de las materias troncales de la licenciatura —es decir, impartidas en todas las Licenciaturas de Traducción e Interpretación del territorio estatal— eran las relativas a contenidos pertenecientes a otras áreas que, de acuerdo con un prisma epistemológico ecléctico, abordaban distintos campos del saber de un modo interdisciplinar: la

Documentación aplicada a la traducción, la Lingüística aplicada a la traducción o la Informática aplicada a la traducción. Asimismo, durante este primer ciclo, se dedicaba un total de 8 créditos a la lengua A y un total de 12 créditos para la lengua B y para la lengua C.

En el segundo ciclo de la titulación el estudiante disponía también de asignaturas troncales de carácter más específico, tanto en el área de la traducción —Traducción Especializada y Traducción General— como de la interpretación —Técnicas de Interpretación Simultánea y Técnicas de Interpretación Consecutiva—, al margen de otras materias —por ejemplo, Terminología.

Actualmente, el Grado de Traducción e Interpretación posee una estructura de contenidos adaptada al EEES conforme a un modelo de titulación de 240 créditos ECTS (ANECA, 2004: 41-42), cuya extensión permite:

[...] mejor preparación y madurez en la competencia en lenguas B y C; incremento de la traducción directa de lengua C; de la directa e inversa de lengua B, y mayor atención a lengua A. [...] Dedicar más tiempo a la formación en instrumentos, fundamental para el mercado laboral. En materias como Terminología, favorece una preparación suficiente para asumir el trabajo de terminólogo y sentar las bases de una posible labor de investigación. [...] Da mayor cabida a los contenidos temáticos, lo cual implica mejores conocimientos extralingüísticos para la traducción y la

interpretación. Una formación general más sólida permite una especialización más rápida en el postgrado.

Esta distribución supuso una reducción de horas presenciales de clase y, por ende, supuso también un punto de inflexión que hizo necesario replantear las asignaturas de la licenciatura en su paso al grado, sobre todo, en lo relativo a las competencias específicas y transversales y a su evaluación (Oster, 2008: 2).

Sin embargo, esta autora (2008) planteó un punto de vista optimista en relación con las lenguas C, con respecto a las cuales el nuevo sistema brindaba la oportunidad de reforzar «la integración [...] en el planteamiento global de la titulación, enfocándolas claramente hacia las competencias profesionales de los futuros traductores e intérpretes».

De este carácter *profesionalizante* de la universidad (Villalta-Muñoz, 2017: 205) da cuenta también el *Libro Blanco*, documento que propone competencias genéricas y específicas que sirven para describir los distintos perfiles profesionales del título (2017): (a) traductor generalista, (b) mediador lingüístico, (c) intérprete de enlace, (d) redactor, corrector y revisor, (e) lexicógrafo, terminólogo y gestor de proyectos y (f) docente de lenguas.

Así, las competencias genéricas (transversales) y específicas propuestas en el título se muestran en las tablas 2 y 3 (tomadas de Muñoz, 2004 *cit.* en Villalta-Muñoz, 2017: 207):

Tabla 2. Competencias genéricas del Grado de Traducción propuestas en el *Libro Blanco* de la titulación.

COMPETENCIAS GENÉRICAS
Comunicación oral y escrita en la propia lengua
Conocimientos de una segunda lengua extranjera
Resolución de problemas
Capacidad de análisis y de síntesis
Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio
Capacidad de gestión de la información
Toma de decisiones

Tabla 3. Competencias genéricas del Grado de Traducción propuestas en el *Libro Blanco* de la titulación.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
Dominio de lenguas
Conocimiento de culturas y civilizaciones extranjeras
Dominio de la lengua propia, escrita y oral
Dominio de técnicas y terminología de la traducción especializada
Manejo de herramientas informáticas
Dominio de técnicas de traducción asistida y localización
Destreza para la búsqueda de información (documentación)
Conocimiento de los aspectos económicos y profesionales
Capacidad de trabajar en equipo
Capacidad de diseñar y gestionar proyectos
Poseer una amplia cultura

2.2 EL ITALIANO COMO LENGUA DE TRABAJO DENTRO DEL GRADO DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN (GTEI)

El Grado de Traducción e Interpretación, en su forma actual, se oferta hoy en día en 29 de las 83 instituciones universitarias existentes en España. Este listado comprende, además del propio Grado de Traducción e Interpretación, los grados afines de Lenguas Modernas y Traducción, Traducción y Mediación Interlingüística, Traducción y Comunicación Intercultural y Lenguas Aplicadas y Traducción. Dentro de los 29 centros donde es posible estudiar el grado, hallamos 20 universidades públicas y 9 centros de carácter privado. Para recuperar un listado más exhaustivo, así como su distribución por comunidades autónomas, remitimos a la P1.

La lengua italiana cuenta, actualmente, con escasa representación dentro de las lenguas ofertadas en el Grado en Traducción e Interpretación en España, al encontrarse propuesta, de manera exclusiva, como lengua C (LC) o lengua D (LD). A pesar de que, como es lógico, no es posible cursarla como primera lengua de trabajo en ningún centro, tampoco se encuentra entre las cinco lenguas B disponibles en España, es decir, como segunda lengua de trabajo —cuya lista está formada por las lenguas inglesa, francesa, alemana, árabe y la lengua de signos catalana.

Como apunta Vigier-Moreno (2018: 171), y en relación a las lenguas de trabajo del grado, la flexibilidad curricular otorgada a las universidades españolas en el contexto del EEES se ha convertido en

algo contraproducente, ya que los pares de lenguas ofrecidos en cada institución se repiten sin cesar:

But this curricular freedom and flexibility soon became a double edged sword, as it allowed every university to offer the degree under its own constraints in terms of facilities, funding and teaching force, and, thus, training under this LTI wound up varying greatly from university to university. In terms of language pairs, all schools offered this LTI with Spanish as the A language; as far as the B language is concerned, English was taught in all schools, German and French in a smaller number, and only one school had Arabic as well.

En esta misma línea, Baxter (2014: 241) apunta a la falta de coordinación entre centros, con el consecuente peligro de saturación del mercado:

[...] an overall lack of planning and coordination, with a large number of universities offering essentially the same basic language options (English, French and German) reflecting foreign-language teaching traditions which, in turn, have a bearing on the numbers of prospective students, together with perceived market needs, running the risk of flooding the market in this areas while leaving potential openings unattended for other languages.

Este sería el caso de la lengua italiana, cuya representación dentro del grado se limita, como ya se ha mencionado, al tercer y cuarto nivel jerárquico establecido dentro del mismo, las lenguas C y D.

En el primer caso encontramos una nomenclatura variada, ya que bajo esta misma jerarquía encontramos las denominaciones «Idioma 2», «Idioma B2», «Segunda Lengua» o «Idioma Moderno».

En total, son ocho las universidades que ofrecen esta formación, la mitad de ellas en Andalucía. Se trata, de hecho, de las cuatro universidades de dicha comunidad donde se encuentra implantado el grado: la Universidad de Córdoba (UCO), la Universidad de Granada (UGR), la Universidad de Málaga (UMA) y, por último, la Universidad Pablo de Olavide (UPO).

También es posible cursar esta lengua de trabajo como LC en Cataluña, la Comunidad Valenciana, y en la Región de Murcia — en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), la Universidad de Valencia (UV), la Universidad Católica San Antonio de Murcia (UCAM) y la Universidad de Murcia (UM), respectivamente.

En el caso de la lengua D, —ofertado, además, con las nomenclaturas de «Tercera Lengua» y «Lengua C2»— encontramos una representación bastante más amplia, pues la oferta abarca 9 centros —6 dentro de su plan de estudios y 3 mediante convenios externos— de los 14 en los que es posible estudiar una cuarta lengua. Sin embargo, dentro del plan de estudios del grado, es bastante frecuente que el alumno que cursa una LD solo reciba formación de índole lingüística, ya que estos itinerarios suelen adolecer de la falta

de asignaturas dedicadas a la formación puramente traductológica. Solo en la Universidad de Salamanca (USAL) y en la Universidad de Alicante (UA) encontramos sendos itinerarios de italiano como LD que ofrezcan asignaturas de traducción como complemento.

En otros cuatro centros —la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), la Universidad del País Vasco (UPV/EHU)— la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) y la Universidad de Valladolid (UVA), se ofrece esta formación como LD, si bien solo se oferta un máximo de 3 asignaturas como lengua instrumental.

La presencia del italiano dentro del Grado de Traducción e Interpretación en España se resume en la tabla 4. Dentro de la tabla se listan las asignaturas ordenadas por comunidad autónoma (Andalucía, Canarias, Castilla y León, Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana, Murcia y País Vasco) y, dentro de cada comunidad autónoma, siguiendo un orden alfabético.

Para recuperar un listado de asignaturas e itinerarios detallado, que incluya la distribución de créditos ECTS y la denominación completa de cada materia, se remite a la P2.

Tabla 4. Presencia del italiano dentro del Grado de Traducción e Interpretación en España.

Universidad /itinerario	Asignaturas lengua /asignaturas cultura	Asignaturas trad. general /traducción especializada
UCO/LC	4/1	1/4
UGR/LC	6/1	3/4
UMA/LC	4 (conjunto lengua y cultura)	2/2
UMA/LC2	2 (conjunto lengua y cultura)	
UPO/LC	6/2	1/5
ULPGC/LD	Dos asignaturas optativas (lengua instrumental)	
USAL/3ª. LE	4/0	2/0
UVA/LD	Dos asignaturas optativas (lengua instrumental)	
UAB/LC	6 (len. + trad.); 2 (len. opt.)/2	(conjunto lengua + traducción)
UAM/LD	Tres asignaturas optativas (lengua instrumental)	
UV/LC	4/0	3/0
UA/LD	3 (lengua); 3 (len + trad)/0	(conjunto lengua + traducción)
UPV/LD	Tres asignaturas optativas (lengua instrumental)	
UM/LC	5/0	2/2
UM/LD	Tres asignaturas optativas (lengua instrumental)	
UCAM/LC	6/0	3/0

2.3 EN TORNO A LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES

2.3.1 ENSEÑANZA DE LENGUA PARA TRADUCTORES

Como López (2004) afirma, la lengua tiene un papel instrumental en la traducción y su didáctica, al ser un utensilio necesario para la comunicación verbal y escrita. Al igual que ocurre en el plano de la enseñanza de la traducción, al hablar de enseñanza de lengua para traductores nos adentramos en una área con una idiosincrasia muy marcada (Oster, 2008:3):

La enseñanza de lenguas para traductores ocupa un espacio didáctico peculiar que se encuentra a caballo entre los campos de la traducción y de la enseñanza de lenguas. Aun teniendo muchos puntos en común con la enseñanza de lenguas en general o también con la de las lenguas para fines específicos, la didáctica de lenguas para traductores está determinada en gran medida por su finalidad última, la de servir como base para la traducción.

Respecto a este particular, Oster (2008) destaca tres métodos de enseñanza de lenguas para traductores: en primer lugar —y como corriente didáctica más asentada en el contexto de las licenciaturas españolas de Traducción e Interpretación (2008)—, una postura que combina la formulación de objetivos de aprendizaje con el enfoque por tareas que coloca el texto en un papel central dentro de la clase de traducción; en segundo lugar, el método collage y, por último, el enfoque constructivista.

Así, para esta autora (2008), la perspectiva más completa, debido a su coherencia, fundamentación teórico-metodológica y solidez, es la que otorga el primer método, que combina los objetivos de aprendizaje con una aproximación textual y por tareas. Asimismo, considera una serie de claves metodológicas para la enseñanza de lenguas para traductores: la orientación comunicativa y constructiva de la enseñanza, la orientación a la traducción, la orientación comparativa —es decir, contrastiva—, la motivación para el trabajo autónomo, el enfoque intercultural y el desarrollo de competencias.

Por otro lado, no está claro aún si la enseñanza de los matices culturales inherentes a cualquier lengua deberían transmitirse junto con el resto de contenidos ofrecidos en el plan formativo del traductor (Cano, 2012) o en el marco de asignaturas de carácter general (Witte, 1992). Sin embargo, sí existe consenso acerca de la importancia capital de estos conocimientos en el seno de esta formación (*vid.* Albir, 1996 a; Albir, 1996 b; Berenguer, 1998).

A pesar de todo ello, y respecto a la relación entre el aprendizaje de lenguas y la competencia traductora, para La Rocca este vínculo está muy claro, ya que ambas competencias se retroalimentan. De ese modo (2007: 396):

La mejora de la competencia traductora tiene efectos positivos sobre la adquisición y mejora de la competencia comunicativa en L2 y en L1 y, por otra parte, la mejora de la competencia en L2 es fundamental para la mejora de la competencia traductora.

Es decir, existe una relación de mutualismo entre ambos entes en el ámbito de la didáctica de la traducción.

2.3.2 DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN: UNA DISCIPLINA CON LÍMITES DIFUSOS

Una de las definiciones a las que podemos aludir a la hora de delimitar el concepto de didáctica de la traducción es aquella propuesta por La Rocca (2007: 21):

[...] [La didáctica de la traducción] es una disciplina teórico-práctica, cuya finalidad es resolver los problemas relativos a la enseñanza de la traducción. Se ocupa, por tanto, de extraer las implicaciones de los conceptos teóricos elaborados por otras disciplinas, como la traductología, la psicología, la pedagogía y los estudios culturales, entre otras, para la resolución de problemas relativos a la didáctica de la traducción, de la integración de los conceptos teóricos extraídos en un enfoque teórico coherente con un marco epistemológico propio, de la elaboración de unas metodologías adecuadas al enfoque teórico elaborado, de la selección de las técnicas didácticas más oportunas para la realización de sus objetivos y de la evaluación de los resultados obtenidos.

Ya en esta concepción de la disciplina asistimos a la afirmación de que la didáctica de la traducción, como toda didáctica, tiene una naturaleza interdisciplinar. En ese caso, bebe de los marcos teóricos de disciplinas como la traductología, la psicología y la pedagogía, campos que, a su vez, necesitan de otras materias para explicarse.

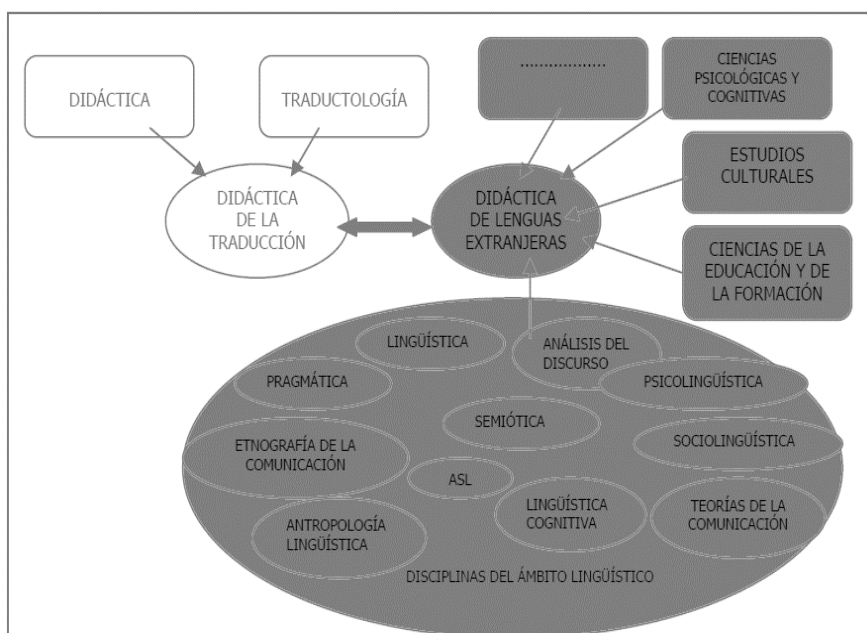
En relación con este particular, es la misma La Rocca (2007: 61-62) quien da cuenta de este fenómeno a través de un marco teórico multidisciplinar en el que otorga un peso determinado a cada una de las materias en virtud de la naturaleza de sus aportaciones. En este sentido, establece tres niveles teóricos: en el primero aparecen la didáctica y la traductología, mientras que en el segundo se encuentran las aportaciones que provienen de los dos marcos

disciplinarios del primer nivel. En el tercero, las aportaciones provenientes del campo de la didáctica de las lenguas extranjeras.

Los tres niveles teóricos establecidos por La Rocca (2007: 64) se muestran en la figura 1.

Figura 1. Niveles teóricos en torno a la didáctica de la traducción.

Tomada de La Rocca (2007:64).



A pesar de que el interés investigador por la formación de traductores es reciente (Gabr, 2001; La Rocca, 2007), algunos autores defienden que es tal su tradición práctica que la propia historia de la traducción debería integrar la historia de su didáctica, debido a que «desde épocas muy remotas, muchos textos traducidos van acompañados de notas, sugerencias o meras reflexiones de sus

traductores, que generalmente se limitan al texto concreto traducido» (López, 2004: 433).

En otros términos, «la didáctica de la traducción tiene como fin último establecer la pedagogía necesaria para la formación de traductores profesionales» (Guerrero, 1995: 106). Por ello, no es de extrañar que algunos autores propongan, en su lugar, el concepto de «pedagogía de la traducción» (Abdel-Latif, 2018) para hacer referencia a todas aquellas investigaciones relacionadas tanto con la «formación de traductores» como con las relacionadas con la propia «didáctica de la traducción». En la misma línea que Guerrero, García (1996: 65) define esta disciplina como «la rama de la teoría dedicada a la transmisión de conocimientos necesarios a los futuros traductores».

Otras definiciones acerca de este objeto de estudio hacen hincapié en la necesidad de proveerse de un método de enseñanza capaz de integrar teoría y práctica en el proceso didáctico, a la par que se sostiene que:

En nuestra opinión, enseñar a traducir implica, pues, proveerse de un método, cuyo punto de partida y objetivo final sea coherente con la naturaleza y objetivos de los estudios enseñados. Cualquier método empleado en didáctica de la traducción se nos antoja, posiblemente, mejor que la carencia de método alguno, y cualquier método empleado en didáctica de la traducción debería integrar teoría y práctica, a lo largo de todo el proceso didáctico. (López, 2004: 433)

Por otro lado, la existencia de este tipo de definiciones nos lleva al debate consignado también por Mayoral (2001), quien sostiene que estas definiciones se acerca en demasía a la vertiente transmisionista de la enseñanza; esto es, aquella metodología docente que coloca al profesor en el centro del acto didáctico. Por ende, este mismo autor propone que, en su lugar, se use el concepto de «formación de traductores».

Este debate lleva a un primer plano las reflexiones de González-Davies (2004), quien afirma que, a la hora de analizar esta cuestión, hemos de realizar primero una cuidadosa distinción entre los enfoques metodológicos en la enseñanza de la traducción —que pueden ser lingüísticos, culturales, cognitivos, funcionales, filosóficos o poéticos— y las dinámicas de clase, que pueden enfocarse de manera transmisionista —es decir, con el profesor como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje—, transaccional —donde, de nuevo, el docente guía un aprendizaje que gira en torno al trabajo en grupo— o transformacional, donde el peso del proceso didáctico es llevado por los alumnos, mientras que el profesor actúa como mero guía del mismo.

Respecto a esto, Villalta-Muñoz (2017) subraya la necesidad de un giro en la enseñanza de la traducción, para alcanzar un paradigma en el que el profesor se convierta en un facilitador o guía que permita al estudiante desarrollarse autónomamente, conforme a las pretensiones del EEES. De este modo, como bien apunta Ilhami (2016: 24), la orientación de la Educación Superior hacia la

adquisición de competencias ha introducido en el ámbito de la formación de traductores la noción de *competencia traductora*:

En este contexto, el concepto de Competencia Traductora [...], aunque no suficientemente usado en la práctica docente de esta disciplina, es una herramienta muy útil para describir las complejas habilidades que el traductor profesional requiere para el desempeño de su labor y que lo diferencian de otros profesionales de las lenguas o de la comunicación.

Siguiendo en esta línea, y según Cerezo (2012: 29), el concepto de *didáctica de la traducción* es el que se usa con más frecuencia en el contexto hispanohablante para hacer referencia a «aquellas actividades conducentes a la adquisición de las destrezas o competencias necesarias para ejercer la profesión de traductor», que, en última instancia —y, según el grupo PACTE (2003)— se componen de cinco *subcompetencias* a las que acompañan los componentes psicofisiológicos necesarios para acometer el proceso de traducción: subcompetencia bilingüe, subcompetencia extralingüística, subcompetencia instrumental y subcompetencia de conocimientos de traducción.

El hecho de que este modelo se haya extendido corrobora, a su vez, que la visión puramente lingüística de la formación de traductores ha sido desterrada recientemente, a favor de un modelo integrador (Olvera-Lobo *et. al*, 2005: 135):

In recent years, the kind of training that focused on purely linguistic aspects has been supplemented with translation theory and processes, other instrumental skills that are useful for language professionals (such as documentation techniques, terminology, use of tools, computer resources, etc.), and areas of specialisation for translators, such as economics, medicine, and law.

Este modelo poliédrico de competencia traductora ha sido abrazado como un modo funcional de explicar la interacción que ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje, si bien también ha recibido críticas que, en parte, explicarían algunos problemas surgidos durante dicho proceso. Fouces (2019: 61) afirma que este tipo de modelos puede estar, en cierto modo, *compartimentalizando* la formación, de manera que, por ejemplo, en los programas de formación las habilidades tecnológicas aparecen aisladas en materias específicas, «como si su ejercicio no perteneciese al espacio profesional en su conjunto» (Fouces, 2019: 61). Esta crítica es especialmente relevante en el ámbito de las lenguas C, donde — como se ha visto— el currículo programado no llega a poder atender todas las necesidades formativas necesarias.

Como afirma García (1996: 66), nadie sabe a ciencia cierta qué criterios son los decisivos a la hora de formar a un traductor; por ello, apunta que «en la enseñanza de la traducción quizá no existan, ni puedan existir nunca, “grandes soluciones”». Ya que, como esta

autora indica, una didáctica no puede funcionar como una colección de recetas de traducción.

2.3.2 EL CURRÍCULO, EL DISEÑO CURRICULAR Y EL ANÁLISIS DE PLANES FORMATIVOS

Son numerosos los autores que dan cuenta de las diversas dificultades a las que se enfrentan los teóricos a la hora de definir un concepto tan etéreo como el de currículo (*vid.* Salinas, 1994; Calvo, 2009; Cerezo, 2012; Ilhami, 2016; Villalta-Muñoz, 2017), concepto que usaremos, indistintamente, junto con el de plan de formación. Entre las principales dificultades, se esgrimen las múltiples definiciones, concepciones y clasificaciones existentes en torno a esta problemática o, de nuevo, la poca claridad con la que se ha dibujado el límite entre didáctica y el currículo (Ilhami, 2016).

La multiplicidad de definiciones de currículo viene explicada por el *intercambio* conceptual llevado a cabo por numerosos autores, cuyas concepciones han ido evolucionando desde las definiciones clásicas en el panorama internacional (McDonald, 1971; Kliebard, 1989) y nacional (Zabalza, 1987; Gimeno Sacristán, 1988) y otras, algo más actuales, de nuevo en clave foránea (Grundy, 1998; Ornstein y Hunkins, 2008) o local (Díaz Barriga y Lugo, 2003; García Pascual, 2004; Gimeno Sacristán, 2010), entre muchas otras concepciones.

Una dificultad añadida e inherente al contexto nacional, según Calvo (2009), es la falta de debate —y por ende, de investigación científica y publicaciones— en torno a este objeto de estudio en el contexto de la Educación Superior. Ello se explica puesto que la mayoría de publicaciones que abordan este fenómeno están referidas a las etapas escolares de Primaria y Secundaria debido a que ambas

fases educativas cumplen funciones distintas. Como esta misma autora apunta, las propuestas curriculares abordadas en estas primeras etapas suelen encontrarse en línea con los valores y principios de una determinada sociedad, mientras que la Educación Superior cumple funciones sociales y económicas distintas, al ser opcional. Por ello:

Como dice Salinas (1994: 147), quizás uno de los errores básicos y de las carencias que se han cometido en algunas de las teorizaciones sobre el diseño curricular ha sido el no distinguir entre los diferentes niveles en los que el *curriculum* ha de ser diseñado o, distinguiéndolos, plantear la misma lógica o el mismo esquema de racionalidad en cada uno de esos niveles. (Calvo, 2009: 13)

Para simplificar el concepto, hemos de tener en cuenta la existencia de una doble concepción de currículum (Ilhami, 2016), ya que dicha noción se encuentra relacionada con la tradición educativa de cada país (2016): currículum como producto (el documento) y como proceso, definido como «la experiencia práctica de la enseñanza donde no hay límites claros entre planificación ejecución y continua retroalimentación» (Ilhami, 2016: 16).

El concepto de currículum, pues, se antoja «polifacético y polisemántico» (Calvo, 2009: 15), al igual que el concepto de didáctica que pretendíamos esbozar en el apartado anterior. De hecho, y respecto a esta última visión de currículum como proceso, nos

estamos acercando bastante al concepto de didáctica, ya que no está claro si ambos fenómenos pueden llegar a considerarse como estancos e impermeables (Calvo, 2009).

Una de las críticas que podemos esbozar respecto al concepto de currículo como documento es que una concepción rígida haría imposible conciliar *lo programado* con factores de otra índole, como, por ejemplo, el perfil y las necesidades del estudiantado, y lógicamente, con los recursos disponibles en un momento determinado, dejando de lado la idiosincrasia local de cada centro de estudios. En esta línea, recogemos las palabras de Albaladejo (2007: 265):

La didáctica de la traducción, como toda didáctica, se ocupa del proceso de enseñanza-aprendizaje destinado a la transmisión y adquisición de determinados conocimientos y destrezas. Como en todos los procesos, si se quiere analizar el funcionamiento del mismo hay que considerar los factores que intervienen en él y determinan su evolución y resultados. Esencialmente, los factores son los objetivos, el docente, el estudiante y los contenidos del proceso de aprendizaje. A esto se suma la metodología empleada para lograr los objetivos fijados.

Es por ello por lo que la concepción de currículo como proceso parece erigirse como una opción más realista a la hora de entender su papel en el proceso didáctico, especialmente porque llega a poder

explicar dicho proceso casi por completo, en la medida en que consigue vincular la teoría curricular a «varios aspectos de la realidad como lo son: la realidad educativa, social y económica» (Villalta-Muñoz, 2017: 237).

En un mercado cambiante, donde las herramientas de trabajo y las demandas cambian de manera periódica, el traductor se encuentra en un aprendizaje continuo —«translators are forced to ‘learn and train’ in new fields, [...] and they must always be up-to-date in terms of new advances» (Olvera-Lobo *et al.*, 2005: 135). Por ello, es de recibo que el marco formativo dé cuenta, asimismo, de este bagaje.

En esta línea, recogiendo de nuevo las palabras de Villalta-Muñoz (2017: 247), cabe decir, en cuanto al currículo, que:

[El currículo] se trata de un proyecto político educativo en el que se incluyen tanto el plan de estudios (organización y distribución de asignaturas, carga lectiva, etc.), así como las destrezas, estrategias cognitivas y valores y hábitos que se formentan a través del desarrollo del mismo. No creemos que ambas acepciones se refuten entre sí, ya que el currículum sigue siendo un proyecto formativo pero regulado políticamente —internacional, estatal e institucionalmente— que pretende cumplir con el propósito educativo para el que ha sido elaborado.

Es por ello por lo que puede resultar difícil analizar ambas partes por separado, debido a que, como ya hemos discutido anteriormente,

la didáctica cobra sentido cuando se observa de manera conjunta con el currículo (Marhuenda, 2000).

La suma de ambos factores es lo que nos permite hablar de un concepto de didáctica más amplio, entendido no solo como un conjunto de prácticas sociales llevadas a cabo en el aula — independientemente de su enfoque metodológico—, sino también como un conjunto de conocimientos, estrategias y abordajes respecto al marco administrativo que supone el currículo. Es esta la definición que, por su amplitud, nos parece más acertada a la hora de abordar el objeto de estudio.

Por ello, y a pesar de que en esta Tesis Doctoral analizamos el currículo como documento—ya que permite obtener una imagen fija de *qué* se enseña (con guías docentes donde se postulan los objetivos, competencias, contenidos, materiales, bibliografía, etc.) y *dónde* y *cuándo* se enseña (planes de estudios donde puede observarse la progresión y la secuencialidad de los estudios)—, esto supone tan solo un paso previo al análisis que abordaría *cómo* se enseña en el aula —método, actividades, papel del profesor, etc.— para poder conocer, así, las dos partes de un todo que no tiene sentido si las piezas no se observan después de haber sido encajadas, debido a que los factores y procesos asociados a la planificación del currículo no son siempre fáciles de identificar (Salinas, 1994).

2.4 LOS PLANES DE ESTUDIO Y LAS GUÍAS DOCENTES

Las guías docentes se erigen como «un Manual de Instrucciones de [la] asignatura, un paso a paso en el que se [...] puede explicar [al alumno] qué tareas se pretende que realice y aprenda, en qué plazos, de qué forma y cómo se le valorará su trabajo y esfuerzo» (García-Cabrera, *et al.*, 2010: 81). Este instrumento permite recabar información precisa sobre el itinerario formativo de las distintas titulaciones universitarias y, al mismo tiempo, publicita el proceso de enseñanza universitario, de manera que pueda analizarse para su mejora (UNED *cit.* en García-Cabrera, *et al.*, 2010: 80-81).

Los planes de estudios, por su parte, se conciben como «un modo de organizar un conjunto de experiencias educativas» (Tricás Peckler, 1999: 99) que dan cuenta de la secuencialidad y peso de cada una de las materias que forman parte de la estructura de la propia titulación.

Como corroboran diversos investigadores, ambos elementos ofrecen un material amplio y diverso para su análisis (Cid-Leal, Espín-García y Presas 2019: 196), además de permitir conocer información acerca de las tendencias conceptuales y metodológicas del profesorado, y por ende, las fuentes transmitidas al alumnado (Madrid, Jiménez-Fanjul y Maz-Machado 2016).

Así, podemos servirnos del análisis de las guías docentes para conocer información más detallada de cada una de las asignaturas, con datos descriptivos, objetivos, competencias, contenidos, indicaciones metodológicas e instrucciones sobre la evaluación

(Fernández-Sola y Granero-Molina, 2008). Esto es observable en algunos estudios que nos preceden (Grandío-Pérez, 2016; Madrid, Jiménez-Fanjul y Maz-Machado 2016; Sánchez y Blanch, 2018).

Por todo lo anterior las guías docentes suponen, en cierto modo, la suscripción de un contrato entre la institución universitaria y el alumno. La consulta de este documento es el único vestigio que permite dar constancia de los contenidos impartidos en una titulación, ya que «el profesorado está obligado a cumplir todos los términos de la guía docente de la asignatura y, en particular, los contenidos y metodología docente y de evaluación» (Reglamento de Régimen Académico de los estudios de Grado y Máster de la Universidad de Córdoba, 2018: 10).

Huelga decir que, además de todo ello, la guía docente supone un elemento de análisis común a todas las universidades que, salvando ligeras idiosincrasias formales y conceptuales, permite aludir a una misma realidad —los objetivos y competencias que se fomentan y desarrollan a través de las asignaturas y títulos— de una manera homogénea y, por ende, valiosa en términos de análisis y con fines de investigación.

METODOLOGÍA

3. METODOLOGÍA

3.1 OBJETIVOS

El objetivo principal de esta Tesis Doctoral es el de situar el italiano como lengua de trabajo dentro de los planes de estudio del Grado de Traducción e Interpretación (GTEI) en España, así como esbozar las características de dicho itinerario formativo dentro de cada una de las instituciones donde es posible cursar estos estudios.

Durante el transcurso de la elaboración de los distintos trabajos presentados se han abordado, además, distintos objetivos específicos que es posible desglosar en virtud de su naturaleza:

1 Realizar una revisión teórica que fundamente los distintos trabajos que conforman la presente Tesis Doctoral y que dé cuenta, asimismo, del estado de la cuestión de las disciplinas de interés dentro de los mismos, y más concretamente:

1A Contextualizar histórica y formalmente las distintas fases por las que han pasado los estudios relacionados con la Traducción e Interpretación hasta la implantación del actual Grado en Traducción e Interpretación.

1B Revisar los distintos enfoques existentes dentro de la didáctica de la traducción, así como realizar

una confrontación de las distintas visiones halladas en la revisión de la literatura. Indagar, por otro lado, acerca de la noción de *currículo*, y reflexionar sobre cuestiones anexas a él, como el diseño y el análisis curricular.

- 1C Estudiar la relación entre ambos campos del saber (didáctica de la traducción y diseño/análisis curricular), así como discernir los elementos, factores y actantes relevantes en su generación, revisión y puesta en marcha.

- 2 Diagnosticar la situación actual del Grado de Traducción e Interpretación en cuanto a su oferta, prestando especial atención al panorama lingüístico disponible:

2A Ofrecer una visión general de la situación de las distintas lenguas C dentro del Grado de Traducción e Interpretación en España.

2B Contextualizar el desarrollo histórico del GTEI desde su creación hasta el día de hoy, incidiendo especialmente en lo relativo a su currículo.

2C Analizar las distintas implicaciones didácticas impuestas por la jerarquía formal del grado.

3 Estudiar el currículo del traductor de italiano dentro del Grado de Traducción e Interpretación como propuesta independiente al resto de lenguas:

3A Diagnosticar las características principales de las asignaturas que forman parte de dicho currículo dentro de cada una de las instituciones donde se oferta dicha lengua, diagnosticando, asimismo, las principales diferencias y analogías entre centros.

3B Indagar acerca de los contenidos de las asignaturas, en especial, en los que tienen relación más directa con la adquisición de las competencias necesarias para el ejercicio de la traducción.

3D Conectar los hallazgos relativos al currículo formativo del traductor de italiano con la realidad del mercado profesional.

4 Reflexionar acerca del grado de desarrollo de la relación entre las disciplinas de la traducción, la didáctica y el diseño/análisis curricular:

4A Establecer un marco teórico y unas pautas metodológicas extrapolables a estudios que pretendan lograr objetivos similares.

4B Poner en valor la importancia del análisis curricular dentro del Grado en Traducción e

Interpretación, y, en concreto, el acercamiento pautado a los planes de estudios y a las guías docentes como clave para entender la complejidad del aprendizaje integrado propuesto en el grado.

La presente Tesis Doctoral está conformada por cinco publicaciones en las que se realiza un acercamiento analítico y descriptivo a los distintos programas de formación del traductor de italiano en España. Por ende, se trata de una investigación interdisciplinar en la cual toman parte distintos campos del saber.

De este modo, en el artículo «Situación del italiano como lengua de trabajo en el Grado de Traducción e Interpretación en España» — en adelante, Publicación 1, *P1*— se presenta una visión panorámica donde se analiza la situación del italiano como lengua dentro del grado en todo el país, al mismo tiempo que se compara dicha oferta con la del resto de lenguas disponibles. Asimismo, se consiguen explicitar las similitudes y diferencias de dicha oferta en cada una de las instituciones. Por ello, en este artículo se abordan los objetivos específicos 2A, 2B y 3D.

En el segundo trabajo presentado, «El itinerario formativo del traductor y sus implicaciones didácticas: el caso del italiano como lengua C dentro del Grado de Traducción e Interpretación en España» —en adelante, Publicación 2, *P2*— se ahonda en lo respectivo a dicha oferta, analizando las asignaturas disponibles en cada universidad de manera independiente. Tras indagar el modo de

abordaje de cada una de ellas se emprende, de nuevo, una comparación de los distintos itinerarios. En virtud de esto, en este artículo se abordan los objetivos específicos 2A, 2C, 3A y 3B.

El artículo «La formación del traductor de italiano en España: análisis de los recursos propuestos por el profesorado» —en lo sucesivo, Publicación 3, *P3*— se centra en la valoración de los recursos de trabajo del futuro traductor de italiano, ahondando al mismo tiempo en el contenido y carácter de las materias. Los objetivos específicos 3B, 4A y 4B se desgranán en esta publicación.

En el trabajo «las TIC en el currículo formativo del traductor de italiano» —en adelante, Publicación 4, *P4*— se consigue indagar acerca de la competencia informática del traductor de italiano, perfilando sucintamente los distintos componentes y elementos que constituyen su alfabetización informática. En este trabajo se abordan, principalmente, los objetivos específicos 3B, 4A y 4B.

La última aportación, «La cultura en el plan de formación: el caso de la lengua italiana dentro del Grado de Traducción e Interpretación en España» —en adelante, Publicación 5, *P5*—, se encuentra centrada en uno de los principales componentes de la competencia extralingüística: los conocimientos culturales y enciclopédicos. Los objetivos específicos que se han tratado en esta publicación son los denominados 3A y 3B.

Asimismo, hemos de señalar que los objetivos 1A-1C se desgranán en la totalidad de publicaciones presentadas, ya que

forman parte del aparato teórico que da contexto a la propia investigación (*vid.* contextualización teórica, epígrafe 2).

3.2 DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Como queda patente en las publicaciones presentadas, se trata de investigaciones, en su mayoría, de carácter censal y exploratorio, de índole cualitativa y *ex post facto*. Para ellas se llevó a cabo, en primer lugar, la determinación de la oferta del Grado de Traducción e Interpretación a través de una investigación censal, para posteriormente diagnosticar la oferta de la lengua italiana y proceder a analizar los dos elementos que, de manera más clara, vertebran las publicaciones presentadas: los planes de estudio y las guías docentes —también denominadas «guías didácticas» (Aretio García, 2009).

Como ya se ha informado convenientemente al inicio del trabajo, cabe reiterar que durante el desarrollo de esta Tesis Doctoral y de las publicaciones que se presentarán a continuación se hace uso de los términos «traductor» y «traducción» para hacer referencia exclusivamente a estos, no como hiperónimos que incluyan al «intérprete» o a la «interpretación».

El hilo conductor de las publicaciones presentadas, en cuanto al componente metodológico, se enclava dentro de las Ciencias Sociales, ya que se llevan a cabo investigaciones de corte curricular que beben de las Ciencias de la Educación. Asimismo, se usan técnicas de investigación propias de la investigación histórica y documental. Sin perjuicio de esta descripción, cada una de las

publicaciones presenta idiosincrasias metodológicas debidamente documentadas durante su desarrollo.

Del mismo modo, partiendo desde la «pedagogía de la traducción» —y en la línea de la clasificación propuesta por Abdel-Latif (2018)— como categoría principal que engloba tanto las investigaciones acerca de la «formación de traductores» como las de «didáctica de la traducción », los trabajos que forman parte de esta Tesis Doctoral formarían parte de la categoría «descripción y evaluación de programas de formación» (*programme description and evaluation*), enclavados en la «evaluación de planes de formación» (*training programme evaluation*).

3.3 POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO

A propósito de la selección de casos que se estudian, hemos de apuntar que las universidades que forman parte del presente trabajo son, exclusivamente, aquellas que ofertan italiano como lengua de trabajo. De este modo, independientemente de su carácter jerárquico y formal —es decir, ya sean Lengua C o Lengua D— estos itinerarios ofertan, complementariamente, asignaturas de traducción.

Por el contrario, los centros que poseen una oferta incompatible con la formación del traductor de italiano —aquellas universidades donde, dentro del Grado de Traducción e Interpretación, se ofertan asignaturas de idioma instrumental italiano pero no asignaturas de traducción, propiamente dichas— se excluyeron del análisis final, quedando así delimitada el área de estudio.

A continuación (tabla 5) se presentan las universidades e itinerarios que forman parte del análisis.

Tabla 5. Universidades que forman parte del estudio y denominación de la formación en lengua italiana.

Universidad	Formación
Universidad de Córdoba	Lengua C
Universidad de Granada	Lengua C
Universidad de Málaga	Lengua C
Universidad Pablo de Olavide	Lengua C
Universidad de Salamanca	Tercera Lengua Extranjera
Universidad Autónoma de Barcelona	Lengua C
Universidad de Alicante	Lengua D
Universidad de Valencia	Lengua C
Universidad de Murcia	Lengua C
Universidad Católica San Antonio de Murcia	Lengua C

3.4 VARIABLES OBJETO DE ESTUDIO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

Los distintos planes de estudios se analizaron mediante un análisis manual de contenido de tipo documental (Pinto y Gálvez, 1996) para establecer las directrices básicas sobre las que se apoyaría la investigación posterior, relativa a las guías docentes.

Por otro lado, nos servimos del análisis de las guías docentes para conocer información más detallada de cada una de las asignaturas. Por ello, las variables que se estudiarán son los distintos objetivos, competencias, contenidos y recomendaciones del profesorado, todas ellas de índole cualitativa y nominal. A estas variables hay que añadir las relativas a la universidad, comunidad autónoma y asignatura correspondiente.

En la fase de campo, se procedió a recoger datos de diversas fuentes. Se recuperaron las guías docentes de los cursos 2018/2019 —para las publicaciones P1, P2, P3 y P5— y 2020/2021 —para la publicación P4— mediante una consulta en las páginas webs institucionales de las universidades que forman parte de este estudio (*vid.* tabla 6).

Teniendo en cuenta este último periodo, se recuperaron un total de 85 guías docentes que conformaron la evidencia documental que forma parte de los distintos análisis.

Tabla 6. Proporción de guías recuperadas y asignaturas totales.

Universidad	Guías recuperadas
Universidad de Córdoba	10/10
Universidad de Granada	13/14
Universidad de Málaga	8/8
Universidad Pablo de Olavide	14/14
Universidad de Salamanca	6/6
Universidad Autónoma de Barcelona	10/10
Universidad de Alicante	6/6
Universidad de Valencia	7/7
Universidad de Murcia	9/10
Universidad Católica San Antonio de Murcia	2/9

Para este particular, se realizaron diversos volcados de datos en plantillas creadas *ad hoc* con el software Microsoft Excel. Posteriormente, la información se estandarizó conforme a una norma determinada para homogeneizar los datos y eliminar datos innecesarios, en su caso. Las secciones analizadas de cada una de las guías docentes se consignan en las correspondientes publicaciones.

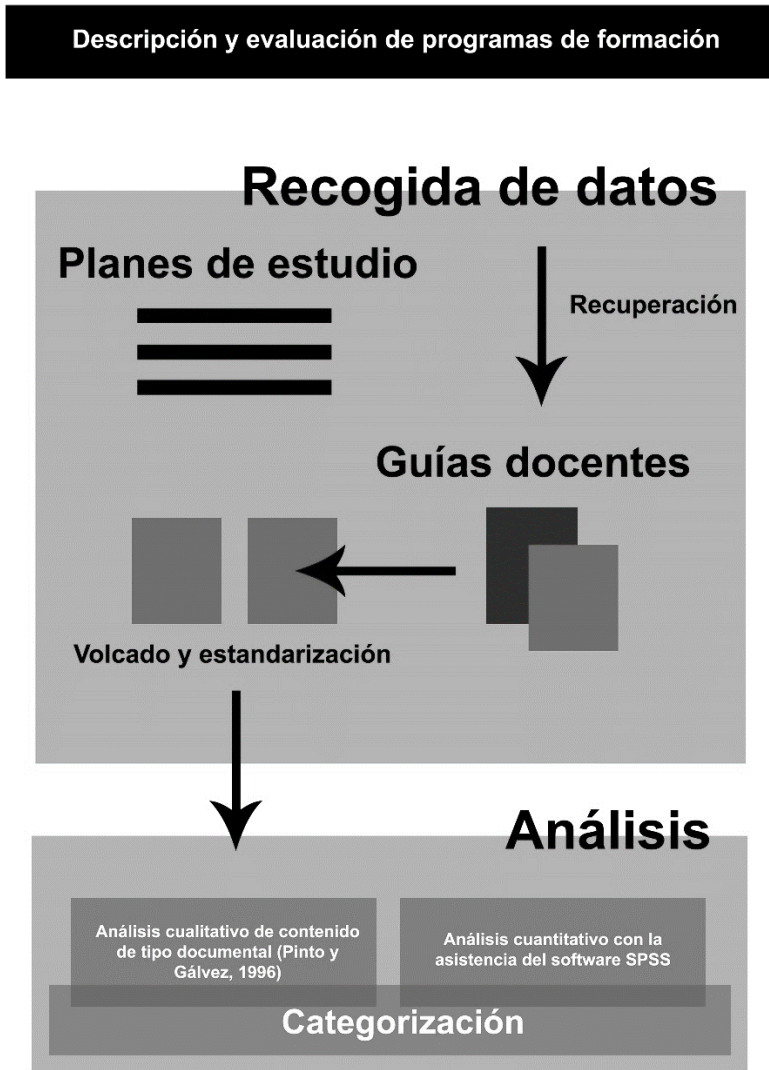
Este proceso de homogeneización se llevó a cabo para evitar errores y facilitar el posterior procesado de los datos, núcleo central de la fase de análisis en la mayoría de publicaciones. La homogeneización de los datos incluyó tanto la regulación del propio

formato de guía docente —que, dependiendo de cada institución, se hallaba en formato *.pdf, *.doc y *.html/*.htm— como del texto plano inserto en las mismas, eliminado erratas, revisando su ortografía y estandarizando la norma de las distintas referencias bibliográficas.

Durante la etapa interpretativa, el análisis de la información se llevó a cabo a través de tres tareas: la primera, de índole cualitativa, centrada en un análisis manual de contenido de tipo documental; la segunda, con la asistencia del programas SPSS, para aportar información cuantitativa. Tras el registro y clasificación de los datos, ambas fases concluyen con una tercera fase de categorización manual sistemática guiada por la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 1990), método inductivo de que permite establecer categorías centrales a partir de los datos recogidos (De la Torre *et al.*, 2011), para poder crear, posteriormente, subcategorías de contenido. Estas subcategorías tienen como objetivo facilitar la yuxtaposición de los datos y, por ende, la prospección de los mismos.

En la siguiente figura se ilustra sucintamente la secuenciación del proceso consignado anteriormente (figura 2):

Figura 2. Esquematización de la labor metodológica básica.





SEGUNDA PARTE

**PUBLICACIONES
ORIGINALES**

4. PUBLICACIONES ORIGINALES QUE CONFORMAN LA TESIS DOCTORAL

A continuación se presenta una copia de las distintas publicaciones originales que conforman el núcleo de esta Tesis Doctoral, siguiendo el orden expuesto a continuación:

- I. Rodríguez-Faneca, C.; Rodríguez-Mesa, F. J. y Maz-Machado, A. (2019). Situación del italiano como lengua de trabajo en el Grado de Traducción e Interpretación en España. *Hikma*, 18(2), 301-329. E-ISSN: 2445-4559.
- II. Rodríguez-Faneca, C. (2019). El itinerario formativo del traductor y sus implicaciones didácticas: El caso del italiano como Lengua C dentro del Grado de Traducción e Interpretación en España. *Skopos. Revista Internacional de Traducción e Interpretación*, 10, 203-226. E-ISSN: 2695-8465.
- III. Rodríguez-Faneca, C. (2020). La formación del traductor de italiano en España: análisis de los recursos propuestos por el profesorado. *Sendeban. Revista de Traducción e Interpretación*, 31, en prensa. E-ISSN: 2340-2415.
- IV. Rodríguez Faneca, C. y Maz-Machado, A. (En prensa). *Las TIC en el currículo formativo del traductor de italiano. En Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa*. Barcelona: Octaedro. ISBN: 978-84-18348-22-8.
- V. Rodríguez-Faneca, C. y Maz-Machado, A. (En prensa). *La cultura en el plan de formación: el caso de la lengua italiana*

*dentro del Grado de Traducción e Interpretación en España.
En Investigación traductológica en la enseñanza y práctica
profesional de la traducción y la interpretación. Granada:
Comares. ISBN: 978-84-9045-957-7.*

4.1 P1: SITUACIÓN DEL ITALIANO COMO LENGUA DE TRABAJO EN EL GRADO DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN EN ESPAÑA

Rodríguez-Faneca, C. Rodríguez-Mesa, F. J. y Maz-Machado, A. (2019). Situación del italiano como lengua de trabajo en el Grado de Traducción e Interpretación en España. *Hikma*, 18(2), 301-329.

Resumen: El presente trabajo analiza la situación del italiano como lengua de trabajo del Grado de Traducción e Interpretación en España, de modo que se obtenga una visión panorámica de su presencia dentro de los planes de estudio de esta titulación y se justifique la necesidad de análisis de este perfil formativo. Para ello, se han analizado los planes de estudio de las 29 universidades donde se encuentra implantado el Grado de Traducción e Interpretación y se han localizado aquellas en las que se imparte italiano. Actualmente, solo es posible cursar italiano como lengua C o como lengua D en un número reducido de instituciones. Esto supone un desequilibrio frente a otras lenguas (como el inglés, el francés y el alemán) en un doble sentido: en primer lugar, no es posible acceder al estudio del italiano como lengua B en ninguna universidad española, con la consecuente jerarquización del conocimiento que el estudiante va a obtener; en segundo lugar, el número de instituciones que oferta el italiano como lengua C o D no es especialmente elevado.

Palabras clave: Grado de Traducción e Interpretación, italiano, planes de estudio, currículo, competencia lingüística.

Abstract: This paper analyses the situation of the Italian language within the Translation and Interpreting Degree in Spain, so as to obtain a global of its presence in the curriculum of this degree and to justify the need for an in-depth analysis of this academic profile. To this end, 29 universities where this degree is implemented, as well as their study plans, have been analysed to locate the ones where it is possible to learn Italian as part of a translation itinerary. It is only possible to study Italian as C or D Language in a reduced number of institutions. This implies an imbalance in relation to other languages (such as English, French or German) in a double sense. Firstly, it is not possible to study Italian as B Language in any Spanish university, with the consequent hierarchisation of the knowledge in certain languages that the student will find; secondly, the number of institutions offering Italian as C or D language is not particularly high.

Keywords: Translation and Interpreting Degree, Italian, Study Plans, Curriculum, Linguistic Competence.

4.2 P2: EL ITINERARIO FORMATIVO DEL TRADUCTOR Y SUS IMPLICACIONES DIDÁCTICAS: EL CASO DEL ITALIANO COMO LENGUA C DENTRO DEL GRADO DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN EN ESPAÑA

Rodríguez-Faneca, C. (2019). El itinerario formativo del traductor y sus implicaciones didácticas: El caso del italiano como Lengua C dentro del Grado de Traducción e Interpretación en España. *Skopos. Revista Internacional de Traducción e Interpretación*, 10, 203-226.

Resumen: El presente trabajo se centra en el estudio del currículo formativo del traductor de italiano, contextualizado a través de la descripción y análisis de los planes de estudios de las universidades que ofrecen el italiano como lengua de trabajo dentro del Grado en Traducción e Interpretación. Se trata de una investigación descriptiva, de tipo censal y de carácter exploratorio cuyo objetivo principal es el de indagar acerca de las diferencias existentes, entre universidades, para la formación respecto a una misma lengua. Esta irregularidad se hace patente, sobre todo, en el carácter del itinerario en sí (Lengua C, Lengua D o equivalente, con asignaturas de traducción), los tipos de asignaturas que se ofertan y los créditos de lengua que el estudiante recibe.

Summary: The present work focuses on the study of the Italian translator curriculum within the Translation and Interpreting degree, contextualized through the description and analysis of the study plans

of the Spanish universities offering this language. This is a descriptive, exploratory and census research whose main aim is to examine the existing differences, among universities, when it comes to train translators whose working language is the same. This irregularity is clearly visible, particularly, in the nature of the language itinerary itself (C Language, D Language or equivalent, with translation subjects), the type of subjects offered and the language credits that the students receives.

Palabras clave: Traducción e Interpretación, planes de estudio, italiano, itinerario, didáctica.

Keywords: Translation and Interpreting, study plans, Italian, itinerary, didactics.

4.3 P3: LA FORMACIÓN DEL TRADUCTOR DE ITALIANO EN ESPAÑA: ANÁLISIS DE LOS RECURSOS PROPUESTOS POR EL PROFESORADO

Rodríguez-Faneca, C. (2020). La formación del traductor de italiano en España: análisis de los recursos propuestos por el profesorado. *Sendebarr. Revista de Traducción e Interpretación*, 31, en prensa.

Resumen: Este estudio se centra en la valoración de los recursos recomendados para el futuro traductor de italiano a través de un análisis de 85 guías docentes y 1283 ítems en los que se consignan recursos en línea y referencias bibliográficas. Estas guías se tomaron de las 10 universidades donde se imparte italiano como segunda lengua de trabajo (Lengua C o lengua extranjera de carácter similar). Los recursos se insertaron en una plantilla ad hoc para la estandarización de las distintas normas usadas y su posterior análisis de contenido y procesado con el software SPSS. El análisis se centra en el soporte, carácter y contenido de los recursos, además de en su actualización. Por lo general, la bibliografía propuesta se encuentra desactualizada y la formación se tiende a apoyar en la recomendación de recursos lexicográficos y gramáticas, dejando de lado obras de índole cultural y/o literario.

Summary: The present study focuses on the assessment of recommended resources for future Italian translators through the

analysis of 85 teaching guides and 1283 items comprising online resources and bibliographical references. All guides were retrieved from the ten universities offering Italian as second working language (C Language or foreign language of a similar nature) in Spain. Such resources were inserted in an ad hoc template in order to standardize the different bibliographical norms used and so as to be able to conduct a content analysis, as well as its processing through the software program SPSS. This analysis features the format, nature and content of the resources, along with its updating. Generally, the references proposed are out-of-date and the training tends to be supported on the recommendation of lexicographic and grammatical resources, leaving aside works of a cultural and/or literary nature.

Palabras clave: Traducción e Interpretación; italiano; guías docentes; recursos; referencias

Keywords: Translation and Interpreting; Italian; teaching guides; resources; references

4.4 P4: LAS TIC EN EL CURRÍCULO FORMATIVO DEL TRADUCTOR DE ITALIANO

Rodríguez Faneca, C. y Maz-Machado, A. (En prensa). Las TIC en el currículo formativo del traductor de italiano. En *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa*. Barcelona: Octaedro.

Resumen: La presente contribución se centra en el análisis de los materiales y las competencias relacionadas con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que aparecen reseñadas en las distintas guías docentes de las asignaturas que forman parte del itinerario formativo del traductor de italiano dentro del Grado de Traducción e Interpretación en España. Se pretende indagar en el uso de las nuevas tecnologías y en las distintas propuestas del profesorado en este sentido, ya sean programas informáticos específicos para el procesado lingüístico, fuentes documentales digitales o programas informáticos auxiliares para ejercicio profesional. Este análisis concluye que, en líneas generales, estos componentes se encuentran suficientemente cubiertos por las propuestas docentes. No obstante, hemos hecho patente que los recursos documentales digitales no se encuentran suficientemente explotados en dichas propuestas, a pesar de tratarse de herramientas de uso habitual y necesario en el ejercicio profesional.

Summary: This contribution focuses on the analysis of the materials and skills related to the Information and Communication Technologies (ICTs) that are outlined in the various teaching guides for the subjects that form part of the Italian translator's training programme within the Degree in Translation and Interpreting in Spain. The objective of this study is to investigate the use of new technologies and the proposals of the instructors regarding this topic, either specific software for language processing, digital documentary resources or auxiliary software for professional practice. This analysis concludes that, in general, these components are sufficiently covered by the teaching proposals. However, it is also clear that digital documentary resources are not sufficiently exploited in these proposals, despite the fact that they are tools that are commonly used and necessary in the professional practice.

Palabras clave: planes formativos, italiano, guías docentes, Traducción e Interpretación, Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC.

Keywords: training plans, Italian, teaching guides, Translation and Interpreting, Information and Communication Technologies, ICT.

4.5 P5: LA CULTURA EN EL PLAN DE FORMACIÓN: EL CASO DE LA LENGUA ITALIANA DENTRO DEL GRADO DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN EN ESPAÑA

Rodríguez-Faneca, C. y Maz-Machado, A. (En prensa). La cultura en el plan de formación: el caso de la lengua italiana dentro del Grado de Traducción e Interpretación en España. En *Investigación traductológica en la enseñanza y práctica profesional de la traducción y la interpretación*. Granada: Comares.

Resumen: Este trabajo, de corte curricular, sitúa al italiano como lengua de trabajo dentro del Grado en Traducción e Interpretación en España para luego ahondar en las características de las asignaturas pertenecientes a los itinerarios concretos de esta lengua. De esta manera, pretendemos conocer tanto el número de asignaturas de cultura o con contenidos culturales que se ofrecen dentro de cada itinerario como la posible existencia de asignaturas que, a pesar de no poseer una denominación que haga referencia a contenidos culturales, los aborden. Se hallaron tres posibilidades de implantación del italiano como lengua de trabajo dentro del grado, así como dos modelos distintos de difusión de contenidos culturales. Se concluye que la estructura del propio grado y la jerarquía formal del mismo han obligado a los distintos centros a tomar decisiones curriculares en las que los contenidos culturales se han visto comprometidos.

Summary: This work, of a curricular nature, places Italian as a working language within the Degree in Translation and Interpretation in Spain. Afterwards, it delves into the characteristics of the subjects belonging to the different specific itineraries of this language. In this way, we aim to find out both the number of subjects in culture or with cultural content that are offered within each pathway and the possible existence of subjects that, despite not having a name that refers to cultural content, do actually address this topic. Three possibilities were found for introducing Italian as a working language within the degree, as well as two different models for disseminating cultural contents. It is concluded that the structure of the degree itself and its formal hierarchy have forced to make curricular decisions in which cultural contents have been compromised.

Palabras clave: italiano, guías docentes, contenidos culturales, cultura, plan de estudios.

Keywords: Italian, teaching guides, cultural content, culture, curriculum.

TERCERA PARTE

APORTACIONES, AVANCES Y CONCLUSIONES

5. APORTACIONES, AVANCES Y CONCLUSIONES

A continuación, se exponen las aportaciones y avances que se desprenden de los trabajos que conforman esta Tesis Doctoral, así como las conclusiones que han sido fruto de reflexión conjunta al término de la misma.

Tras la revisión teórica y la investigación llevada a cabo, hemos podido documentar los distintos estadios administrativos, históricos y curriculares por los que ha pasado el actual Grado de Traducción e Interpretación. Este camino convulso ha determinado en buena parte las distintas adaptaciones curriculares —y, por ende, de contenido— que se han dado en la titulación.

En última instancia, se trata de una titulación con un escaso grado de adaptación al EEES en ciertos aspectos y que recuerda en demasía a la licenciatura de la que proviene. Estos problemas dan cuenta de la necesidad de una reflexión más profunda —y productiva— en torno al currículo del grado que incluya, asimismo, investigaciones empíricas. De hecho, consideramos que la falta de tradición curricular en el campo que nos ocupa —además de en el plano educativo, en general— es causante, en parte, de algunas de las carencias de la titulación en cuestión.

Nuestra investigación nos ha permitido obtener una visión general de la situación de las distintas lenguas C dentro del Grado de Traducción e Interpretación en España (*vid.* P1), donde hemos querido hacer especial hincapié en la lengua objeto de estudio: el

italiano. Hemos comprobado que la oferta de dicha lengua es bastante limitada, debido a que tan solo se encuentra disponible en 8 de las 28 universidades que ofrecen la posibilidad de cursar una tercera lengua —y, además, existe tan solo la posibilidad de cursarla como lengua C (o lengua D, correspondiente a un nivel jerárquico más bajo), puesto que no aparece entre las lenguas B disponibles en ninguno de los centros en nuestro país.

Tras la exposición de dicha situación, hemos procedido a indagar algo más profundamente en lo relativo al currículo formativo del traductor de italiano para poder esbozar sus principales características dentro de cada una de las instituciones donde se oferta dicha lengua, diagnosticando, asimismo, las principales diferencias y analogías halladas (*vid.* P2).

Esto nos ha permitido concluir que existe una gran heterogeneidad estructural entre los itinerarios analizados, materializada en diversos puntos: número y tipo de asignaturas ofertadas —que varía desde las 6 hasta las 14—, su secuencialidad —en algunos itinerarios se comienza a transmitir conocimientos relacionados con la traducción desde el principio de la formación—, las carencias existentes en los distintos itinerarios formativos —en algunos no se incluyen, por ejemplo, asignaturas relacionadas con la cultura— y el nivel de lengua que se pretende alcanzar en cada uno de los centros al término de la formación, determinado por el número de créditos y relacionado, en definitiva, con el número de asignaturas insertas en el itinerario.

Además, se ha constatado que en la mayoría de itinerarios no existe división clara entre asignaturas de lengua y de cultura. Por el contrario, se ha observado que esta división tiende a establecerse claramente en el caso de las asignaturas de traducción, pues en este caso los centros tienden a subdividirlas claramente en materias de traducción general y de traducción especializada.

Tres de nuestros estudios se encontraban centrados, además, en la investigación acerca de aspectos concretos: los recursos recomendados en las guías docentes —como paso previo a la propuesta de puntos básicos de revisión de las guías docentes—, la alfabetización informática del traductor de italiano y la implantación de contenidos culturales en su currículo formativo.

Más allá de las propias conclusiones derivadas de estos tres trabajos de investigación (*vid.* P3, P4 y P5), queremos destacar el papel del currículo a la hora de explicar ciertos aspectos que deberían tenerse en cuenta en la didáctica de la lengua y de la traducción —especialmente en lo que concierne a las lenguas C y, en especial, al italiano o a cualquier lengua C que comparta características curriculares— dentro del Grado de Traducción e Interpretación.

En este sentido, nuestras investigaciones nos han permitido señalar tres aspectos en particular: la dificultad que supone este aprendizaje al no requerirse conocimientos previos —que resulta en un *comenzar a traducir* que se antoja casi atropellado tras completar apenas unos créditos de formación en la lengua—; la falta de contenidos de carácter cultural —cuyo desconocimiento puede determinar el éxito o fracaso de cualquier proceso comunicativo,

incluyendo una traducción— y la compartimentación de los conocimientos instrumentales adquiridos en la titulación —¿por qué las asignaturas de los itinerarios de lengua C no cubren el uso de herramientas informáticas especializadas, dejándolo a las asignaturas de carácter general (que no permiten al alumno trabajar en dicha lengua de trabajo en la mayoría de las ocasiones)?

A propósito de las distintas implicaciones didácticas que pueden presentarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua solo por el hecho de presentarse como lengua C dentro del grado (nuestro tercer objetivo de investigación con respecto al currículo del GTEI) hemos de corroborar que las implicaciones jerárquicas, espaciales y organizativas que se desprenden del currículo tienen reflejo en el acto didáctico.

Si, con respecto a los aspectos anteriormente abordados —la falta de contenidos culturales, las dificultades inherentes al aprendizaje de la lengua y la compartimentación del conocimiento— llevamos a cabo un análisis que aúne *lo didáctico* y *lo curricular*, encontraremos que los contenidos transmitidos vienen recomendados por la propia organización y secuencialidad de la enseñanza es decir, *lo curricular*.

De ello se desprende que deban preverse ciertas actuaciones en el ámbito didáctico —p. ej., incluir contenidos culturales de manera consciente y activa en las clases de lengua, uso de herramientas informáticas durante todo el proceso de aprendizaje, etc.—, para así paliar los problemas derivados de cada uno de los aspectos, pues se trata de *dos caras de una moneda* que necesitan comunicarse para resultar funcionales.

Por otro lado, y tras la revisión bibliográfica que nos ha llevado a establecer nuestro marco teórico, hemos hallado una gran diversidad de enfoques dentro de la didáctica de la traducción y, también, dentro del ámbito del diseño/análisis curricular, donde —a pesar del reconocimiento mutuo de que ambas disciplinas se necesitan para explicarse— no se observan perspectivas especialmente integradoras. Del mismo modo, las propuestas o reflexiones curriculares aportadas en nuestro campo, como afirma Calvo (2009), son *extremadamente unilaterales* y no permiten, por ello, generar un debate en torno al currículo.

Todo lo expuesto anteriormente nos lleva a advertir, como producto de dicha reflexión, la falta de vasos comunicantes entre el aspecto curricular y las prácticas docentes en lo relativo a las lenguas C del grado. No en vano, como ya hemos destacado anteriormente, los datos obtenidos por observación directa en el caso de la lengua italiana son bastante inferiores a los de otras lenguas, en la medida en que su estado como lengua del trabajo dentro del grado así lo establece.

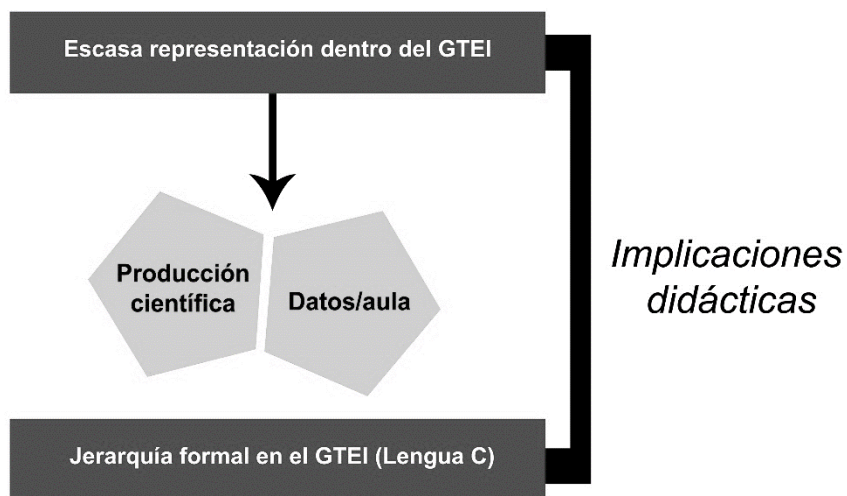
No hemos de olvidar que los estudios sobre didáctica de la traducción «son el producto de la experiencia y de la reflexión de investigadores que son, todos ellos, profesores de traducción e interpretación en centros universitarios» (Guerrero, 1995: 106), cuya exposición no es imposible si no se cuenta con evidencias empíricas y documentales.

Podemos concluir que se ha corroborado, además, la necesidad de investigación en el campo que nos ocupa (Kelly, *cit.* en Cerezo,

2021; La Rocca, 2007:395), máxime en áreas más limitadas donde ya hemos hecho notar dichas carencias.

La tríada consignada en párrafos anteriores se representa convenientemente en la siguiente figura (figura 3):

Figura 3. Relación entre las áreas de interés.



Por otro lado, esta investigación nos ha permitido conectar los hallazgos relativos al currículo formativo del traductor de italiano con la realidad del mercado profesional de un modo bastante positivo. En este sentido, hemos de tener en cuenta la saturación de un mercado laboral (Mata, 2020: 5 *cit.* en Vigier-Moreno, 2018; Calvo, 2009) que apenas puede ya absorber a los traductores graduados debido a la proliferación de una titulación con las mismas opciones lingüísticas (Baxter, 2014) —situación descrita, asimismo, como una «homogeneidad improductiva» (Vigier-Moreno, 2018).

En este contexto, la lengua de trabajo que nos ocupa, el italiano, cobra importancia al tratarse de un componente minoritario que podría erigirse como un elemento diferenciador de los perfiles lingüísticos de un alumnado que, con contadas excepciones, muestra habilidades lingüísticas hartamente similares.

Baxter (2014: 241) describe dicha situación como producto de:

an overall lack of planning and coordination, with a large number of universities offering essentially the same basic language options (English, French and German) reflecting foreign-language teaching traditions which, in turn, have a bearing on the numbers of prospective students, together with perceived market needs, running the risk of flooding the market in this areas while leaving potential openings unattended for other languages.

Por otro lado, y tomando en consideración que no es infrecuente que los graduados en Traducción e Interpretación acaben ejerciendo su labor profesional en sectores afines, cabe pensar en las lenguas como meras herramientas instrumentales, aun cuando estamos dentro de un grado que, *a priori*, nos ofrece otras posibilidades.

En este sentido, y teniendo en cuenta que, como afirma Serrano (2005: 1965) «el mercado de trabajo y el tipo de alumnado [...] constituyen, a todas luces, los pilares básicos sobre los que ha de asentarse [...] cualquier plan de estudios». La vinculación de los planes de estudio al mercado real y a las expectativas del alumnado

supondría un cambio en el currículo de la titulación, donde las asignaturas podrían matizarse de un modo más específico en pos de una búsqueda más realista de su propia utilidad.

En esta misma línea, Villalta-Muñoz (2017: 210) argumenta que la ya discutida saturación del mercado «podría verse materializada si sus planes de estudio y currículo fuesen homogéneos y los egresados contasen con un perfil profesional equivalente». Por ello apunta (2017) —coincidiendo con Calvo (2009)— que «el interés general por las lenguas con carácter aplicado no debería materializarse en la única opción curricular como el grado en TI, optando por una diversificación del mismo» (Villalta-Muñoz, 2017: 2010).

Contar con el italiano como lengua de trabajo diferenciadora podría pasar, asimismo, por su implantación como lengua B en alguna de las instituciones a cargo del grado, de manera que una parte de los egresados posea un nivel que le permita acometer tareas profesionales complejas para las cuales dicho dominio sea condición *sine qua non*, especialmente en sectores como el turístico o el del comercio exterior.

Como conclusión general, y ampliando así el prisma del objeto de estudio, podemos dar cuenta de la existencia de un compendio de métodos, herramientas y estrategias que se seleccionan para unos determinados actos didácticos y no para otros. Siguiendo una vez más ese razonamiento, consideramos que sería coherente hablar de una *didáctica de la traducción del italiano*, ya que no todas las

propuestas didácticas aplicadas a la traducción poseen métodos válidos y justificables en virtud de las características del proceso traductor que se lleva a cabo entre una lengua determinada y el italiano —y, por ende, entre cualquier par de lenguas que no sea el estudiado en la propuesta correspondiente.

Existe una serie de factores y de características inherentes a la lengua italiana —y, más allá, al par de lenguas italiano/español— que nos ofrece, asimismo, una serie de posibilidades y limitaciones a la hora de abordar el proceso didáctico. Tanto es así que creemos que no es lógico hablar de una didáctica de la traducción si en dicha propuesta metodológica no se matiza, posteriormente, el par de lenguas implicado. Esta especificidad se extrapola, asimismo, a la jerarquía formal del grado, pues la existencia de una serie de limitaciones hace imposible que la didáctica de una lengua B se lleve a cabo del mismo modo que la de una lengua C, como hemos advertido en párrafos anteriores. Es en este contexto en el que podemos encontrar un sentido más amplio a la investigación emprendida en esta Tesis Doctoral.

Como ya hemos evidenciado durante todo nuestro trabajo, existen multitud de cuestiones sobre las que indagar en este sentido: por poner un ejemplo, podrían proponerse para revisión los puntos básicos de las guías docentes, las dinámicas de clase e incluso las motivaciones del alumnado. Estas dos últimas propuestas resultarían especialmente útiles para que, como hemos mencionado, los contenidos y el currículo puedan adaptarse de un modo funcional a partir de datos reales.

En esta Tesis Doctoral comenzamos por un análisis del plan formativo del traductor de italiano para comenzar a indagar, posteriormente, en algunas cuestiones curriculares y/o didácticas más profundas, cuya estela esperamos seguir en investigaciones posteriores que versen acerca de los contenidos, los objetivos de formación, las competencias y los métodos de evaluación empleados en este itinerario formativo.

Tras el análisis de dichos aspectos —que se encuentran convenientemente consignados en las guías docentes—, sería posible componer una pieza más del puzle que consideramos que supondría una propuesta didáctica específica en el marco la traducción de italiano.

La realización de esta Tesis Doctoral abre las puertas a futuros trabajos derivados de la metodología implementada para el análisis curricular en Educación Superior. En concreto, se proponen las siguientes futuras líneas de investigación:

- Analizar los distintos planes de formación asociados a la lengua italiana en distintas jerarquías y modos de implementación dentro del Grado de Traducción e Interpretación, como la Lengua D o los estudios ofertados en los Institutos de Idiomas de las distintas instituciones universitarias.
- Ampliar este estudio a través del análisis de distintas variables (competencias, objetivos, contenidos) y de sus

relaciones (objetivos-metodología, evaluación-metodología, etc.).

- Realizar estudios similares centrados en la formación universitaria de los traductores de otras lenguas ofertadas en el Grado de Traducción e Interpretación en España.

A modo de cierre nos gustaría, una vez más, hacer nuestras las palabras que titulan —casi de manera exacta— la obra de Juan Manuel Álvarez Méndez (2001): «*entender la didáctica, [es] entender el currículum*». Tras el término de esta Tesis Doctoral, podemos afirmar que entender el currículum también es, como corroboran nuestras investigaciones, entender la didáctica.



CUARTA PARTE

RESÚMENES DE LOS TRABAJOS PUBLICADOS

***RIASSUNTI DEI DOCUMENTI
PUBBLICATI***

6. RIASSUNTI DEI DOCUMENTI PUBBLICATI

6.1 RIASSUNTO P1

Lo scopo principale di questo lavoro è quello di analizzare la situazione attuale dell'italiano come lingua di lavoro nei vari piani di formazione del Corso di Laurea in Traduzione e Interpretariato in Spagna, in modo da ottenere una visione d'insieme della sua presenza all'interno del corso di laurea.

Nel processo di raccolta del materiale, sono stati ottenuti dati aggiornati anche sull'offerta del corso di laurea di Traduzione e Interpretariato in Spagna, sia nelle università pubbliche che private, e sull'offerta di lingue di lavoro all'interno di questi diplomi. Dopo aver inserito l'italiano come lingua di lavoro nell'offerta linguistica disponibile, questi dati sono stati collegati alla realtà del mercato professionale e alle ricerche relative a questa lingua nell'ambito dell'insegnamento, con lo scopo di giustificare in seguito la necessità di analisi e studio di questo specifico profilo curriculare.

Questa raccolta di dati è stata effettuata nell'ambito di una ricerca descrittiva, di censimento e di esplorazione per la quale sono stati consultati i siti web delle università spagnole iscritte nel *Registro de Universidades, Centros y Títulos* (Registro delle Università, dei Centri e delle Lauree). Dopo aver specificato l'offerta complessiva del Corso di Laurea in Traduzione e Interpretariato, sono stati

analizzati i piani di studio delle 29 università al fine di individuare quelle in cui si insegna l'italiano.

I risultati mostrano la scarsità dell'offerta proposta, in quanto è possibile studiare l'italiano solo in un numero limitato di istituzioni, poiché – come primo ostacolo – l'italiano non è tra le cosiddette lingue B (prima lingua straniera) disponibili in nessuna delle università analizzate.

Questa situazione è molto lontana da quella di altre lingue di lavoro, come l'inglese – offerto come lingua B in 27 delle 29 università in cui viene rilasciato il diploma –, il francese – offerto in 16 Atenei – o il tedesco – disponibile come lingua B in 8 facoltà.

Per quanto riguarda la situazione dell'italiano come lingua C, è stato verificato che questa lingua è disponibile solo in 8 delle 28 università che offrono la possibilità di studiare una terza lingua. Anche in questo caso, la situazione è ben lungi dall'essere simile a quella, ad esempio, del francese e del tedesco, che vengono insegnati rispettivamente in 27 e 26 università, diventando così le lingue C più diffuse.

L'inserimento dell'italiano nei programmi di studio come lingua D è un po' più favorevole rispetto a quanto esposto nei paragrafi precedenti, in quanto può essere studiato in 9 centri universitari. Nel complesso, quindi, l'italiano è incluso – in un modo o nell'altro – nei curricula di 14 delle 29 università che offrono studi di traduzione e interpretariato. Tuttavia, come abbiamo già sottolineato, è possibile studiare l'italiano come lingua italiana come LC solo in 8 università

– cioè focalizzata sulla formazione successiva alla traduzione –, mentre è possibile studiarlo come LD – o una lingua di analoga natura – in 6 Atenei. All'interno di quest'ultima categoria, va notato che sia presso l'UA che all'USAL è possibile seguire corsi di traduzione in italiano.

Degna di nota è anche la coesistenza di due modalità di studi in tre università, poiché all'UGR troviamo l'italiano come LC e come terza lingua straniera, all'UMA l'italiano come LC e LC2 e all'UM si trova come LC e LD.

In generale, possiamo dire che c'è ancora spazio per migliorare l'omogeneità e la specializzazione degli studi analizzati. Nella maggior parte dei casi, il numero di materie varia, per cui varia anche il numero di crediti linguistici che lo studente riceve prima di iniziare la sua formazione di traduttore. Ci sono anche alcuni casi in cui l'italiano è semplicemente offerto come una lingua in più, per cui non c'è possibilità di formazione nell'ambito della traduzione.

Per tutti questi motivi, la situazione complessiva dell'italiano come lingua di lavoro all'interno della laurea in Traduzione e Interpretariato in Spagna è sbilanciata rispetto alle altre lingue già menzionate: inglese, francese e tedesco. Questo squilibrio ha ed è caratterizzato da un duplice aspetto: in primo luogo, non è possibile studiare l'italiano come lingua B in nessuna università spagnola, con la conseguente gerarchizzazione delle conoscenze che lo studente otterrà; in secondo luogo, il numero di istituzioni che offrono l'italiano come lingua C – o anche come lingua D – non è particolarmente elevato. Questo significa che gli studenti che

desidereranno formarsi come traduttori di italiano dovranno frequentare studi altamente gerarchizzati e strutturalmente carenti, e che difficilmente potranno fornire loro lo stesso livello di specializzazione in italiano rispetto agli studi di lingua B.

6.2 RIASSUNTO P2

Questa pubblicazione presenta lo studio del curriculum formativo del traduttore di italiano, contestualizzato attraverso la descrizione e l'analisi dei curricula delle università che offrono l'italiano come lingua di lavoro all'interno della laurea in Traduzione e Interpretariato.

In particolare, questo articolo esplora l'approccio ai temi legati allo studio della traduzione dell'italiano e mette a confronto i diversi itinerari offerti da ciascuno dei centri in cui questa lingua si può studiare. In termini generali, l'obiettivo è quello di raccogliere le informazioni necessarie per analizzare cinque aspetti essenziali del modo in cui la lingua viene implementata all'interno del corso di laurea: il numero e la tipologia delle materie offerte, la loro sequenzialità, le carenze esistenti nei diversi itinerari formativi e il livello di lingua da raggiungere in ciascuno degli Atenei al termine della formazione.

Il lavoro è basato su una ricerca descrittiva, di tipo censimentale, esplorativa, incentrata su un'analisi manuale del contenuto dei curricula dei corsi di laurea in cui l'italiano è offerto come lingua di lavoro – con l'obiettivo di discernere il numero di materie linguistiche e culturali e la loro denominazione all'interno del curriculum, da un lato, e le materie di traduzione, dall'altro – nonché il contenuto delle guide didattiche per le relative materie.

Alla fine dell'analisi è emerso che i percorsi analizzati erano molto eterogenei. Innanzitutto, il nome stesso si distingue fin

dall'inizio come elemento di differenziazione; troviamo già una nomenclatura variegata – «Lingua C», «Lingua straniera opzionale» e «Lingua D» con materie di traduzione – per nominare le materie dei diversi percorsi.

Ciò è spesso esemplificato da qualcosa di molto semplice, come il numero di materie del percorso stesso, che va dalle 6 – corrispondenti al LD italiano dell'Università di Alicante e alla «Lingua straniera opzionale» dell'Università di Salamanca – alle 14 materie.

Nella maggior parte degli itinerari non c'è una chiara divisione tra materie linguistiche e culturali e, nei casi in cui tale divisione esiste, l'offerta di materie culturali si restringe a un solo corso o, al massimo, due. Nel caso delle materie di traduzione, queste tendono ad essere chiaramente suddivise in traduzioni generali e traduzioni specializzate, anche se alcune università – Universidad de Córdoba, Universidad de Granada e Universidad Pablo de Olavide – fanno delle divisioni che mostrano una maggiore specializzazione – per esempio, la traduzione giuridica o la traduzione di software. D'altra parte, gli altri Atenei – Universidad de Salamanca, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Valencia, Universidad de Alicante, Universidad Católica San Antonio de Murcia – non offrono corsi di traduzione specializzata.

Infine, è stato osservato che una delle maggiori irregolarità tra gli Atenei è il numero di crediti linguistici assegnati in ogni percorso. Per quanto riguarda la sequenzialità delle materie, va notato che, come ci si potrebbe aspettare, nella maggior parte dei casi, il percorso

del primo anno – o, in alcuni casi, quello del secondo anno – inizia con le materie linguistiche e, successivamente, vengono introdotte le materie di traduzione – prima generali e poi, nel caso, specializzate. L'Universitat Autònoma de Barcelona è un'eccezione a questo, in quanto le materie di traduzione sono introdotte accanto alle materie linguistiche.

La presenza dell'italiano nel curriculum del corso di laurea non è solo scarsa, ma anche irregolare. Questa irregolarità è evidente soprattutto nella natura del percorso stesso – LC, LD o equivalente con le materie di traduzione –, nelle tipologie di materie offerte e nei crediti linguistici che lo studente riceve. In generale, ci sono carenze nei contenuti delle materie, soprattutto nell'aspetto culturale, poiché esistono alcuni percorsi che non inseriscono argomenti di questo tipo.

6.3 RIASSUNTO P3

Lo scopo di questa pubblicazione è quello di approfondire il curriculum formativo del traduttore di italiano attraverso l'analisi delle risorse consigliate nelle guide didattiche delle materie che compongono il suo percorso formativo. Questo approccio mira a proporre punti fondamentali per la revisione delle guide didattiche. Questa analisi si concentra principalmente sul contenuto e sul genere testuale delle varie risorse presenti nelle guide didattiche, oltre che sul loro supporto, sul carattere, sulla lingua della pubblicazione e sull'aggiornamento.

La ricerca effettuata è di natura censoria, di tipo descrittivo e di carattere esplorativo. In totale sono state analizzate 85 guide didattiche corrispondenti alle materie di lingua, cultura e traduzione nell'ambito del percorso formativo degli studenti di traduzione italiana del Corso di Laurea in Traduzione e Interpretariato in Spagna. Tra queste, sono state recuperate complessivamente 1283 risorse.

L'analisi effettuata conferma l'esistenza di quattro categorie legate al genere testuale delle risorse: libri, risorse online, capitoli di libri e articoli di riviste. Sono state invece individuate due categorie di supporto – risorse bibliografiche e risorse online – e 12 diverse categorie a seconda del tipo di contenuto delle risorse: opere lessicografiche, grammatiche descrittive e normative, studi sulla traduzione e l'Interpretariato, studi sui contenuti linguistici, studi orientati all'insegnamento/apprendimento dell'italiano come L2,

studi sulla storia e cultura italiana, opere letterarie critiche, opere letterarie, guide di stile, guide di ortografia, enciclopedie e, inoltre, una categoria eterogenea.

I risultati mostrano che i libri di testo sono il genere preferito per guidare gli studenti nella loro formazione, più frequenti di altri tipi di pubblicazioni, come gli articoli su riviste scientifiche. La maggior parte delle risorse sono di tipo cartaceo, anziché online.

L'analisi del contenuto delle risorse indica che i dizionari e le grammatiche – con il 42,3% complessivo per entrambe le categorie – costituiscono le principali fonti per gli studenti. Tenendo conto dei risultati degli studi precedenti (cfr. P1 e P2), si può notare che la carenza di opere più profondamente radicate nella cultura – opere letterarie, studi di carattere storico, rassegne critiche di vari temi culturali – non è altro che il riflesso di un curriculum che, in generale, manca delle materie in cui questi contenuti sono affrontati.

È stato inoltre verificato che la maggior parte delle risorse sono in italiano – 66,27% delle risorse non bilingui – o sono bilingui – 16,30% delle risorse totali. In generale, i riferimenti proposti agli studenti non sono aggiornati e non viene data particolare enfasi al suggerimento di risorse recenti. Questo dato potrebbe essere correlato all'esistenza di alcune grandi opere che invecchiano l'età media dell'insieme delle risorse consigliate: l'età media delle opere più consigliate (18,2 anni) è quasi uguale a quella della maggior parte delle risorse (19,21 anni).

Dopo una valutazione globale dei risultati, osiamo azzardare che vi sia una stretta relazione tra gli aspetti valutati attraverso una triade di elementi incentrata sul contenuto dell'opera – che ne determina il supporto, il genere testuale e il linguaggio, in modo che se vi è una tendenza a suggerire risorse di grande importanza, questa tendenza continuerà – che a sua volta influisce sull'età stessa delle risorse raccomandate.

6.4 RIASSUNTO P4

Il presente lavoro si incentra sulla caratterizzazione della alfabetizzazione informatica del traduttore di italiano dal punto di vista curricolare. In particolare, lo scopo è quello di scoprire quali strumenti informatici – generici o specializzati – vengono trasmessi agli studenti all'interno del percorso di italiano, oltre alle fonti digitali con cui lavorano in aula e alle risorse e materiali didattici digitali che vengono comunemente adoperati durante il processo di insegnamento-apprendimento.

Per questa ricerca sono state recuperate 94 guide didattiche per le materie linguistiche e di traduzione che fanno parte dell'indirizzo del traduttore italiano – come lingua C o lingua D con l'aggiunta di indirizzi di traduzione – in 10 università spagnole. In totale sono stati trovati 50 elementi relativi all'oggetto di studio.

Queste voci sono state poi raggruppate in tre categorie principali, in virtù delle componenti differenziate all'interno della alfabetizzazione informatica stessa: strumenti informatici generici, strumenti informatici specializzati e risorse didattiche.

La prima categoria, strumenti informatici generici, comprende tutti i software e gli strumenti comunemente usati da utenti non specializzati e quindi suscettibili di essere utilizzati in contesti diversi.

La seconda categoria è costituita dagli strumenti informatici specializzati, il software specifico per la traduzione è comunemente

usato in contesti lavorativi concreti – per esempio, la preparazione di un ordine di traduzione.

L'ultima categoria è costituita dalle risorse digitali e dai materiali utilizzati nel processo di insegnamento, all'interno delle quali si distingue, a seconda del contenuto, tra fonti digitali lessicografiche – come dizionari e banche dati terminologiche –, fonti digitali orientate all'apprendimento delle lingue, fonti letterarie, culturali e storiche e fonti di traduzione, tra le altre.

Questa categoria comprende tutti gli strumenti e le risorse informatiche che sono comunemente adoperati dalle istituzioni universitarie, dai docenti e dagli studenti durante il processo di insegnamento. Riguardo a questi contenuti sono state trovate due sottocategorie: piattaforme didattiche virtuali e siti web con risorse per l'insegnamento.

Alla luce dei risultati di questo lavoro, è impossibile negare che, all'interno del Corso di Laurea in Traduzione e Interpretariato, il percorso formativo del traduttore di italiano sia scollegato da qualsiasi contenuto che possa andare oltre gli elementi prettamente linguistici e traduttologici.

In questo senso, si potrebbe perfino sottolineare che la gerarchia formale del corso di laurea stesso tende a dividere e decontestualizzare ciò che è legato alle diverse lingue C, isolando alcuni argomenti e talvolta compromettendo contenuti come quelli di natura culturale, storica, letteraria o strumentale.

Rispetto all'alfabetizzazione informatica del traduttore di italiano, e in virtù dell'analisi effettuata, occorre sottolineare che, all'interno degli elementi analizzati, alcuni degli strumenti informatici a disposizione del traduttore, sia generici che specializzati, non vengono proposti se non superficialmente.

Nel primo e nel secondo caso – strumenti informatici generici e specializzati –, si potrebbe sostenere che l'importanza della specificità linguistica nell'apprendimento e nell'uso di questi strumenti è molto bassa; pertanto, questi contenuti – coperti in larga misura dalle materie comuni a tutti i corsi di laurea – potrebbero essere accantonati per favorire una maggiore portata dei contenuti specifici, in cui la già citata particolarità linguistica è effettivamente un fattore di grande impatto per l'apprendimento. In altre parole, il futuro traduttore di italiano deve imparare ad affrontare il proprio contesto linguistico.

Un altro aspetto che potrebbe essere migliorato è l'equilibrio tra i tipi di fonti digitali consigliate, poiché si tende ad abusare delle risorse lessicografiche. All'interno delle guide didattiche la scarsa importanza conferita alle risorse digitali e ai materiali didattici e, quindi, alle metodologie dove la tecnologia a un ruolo centrale, è solo un'ulteriore prova della scarsa importanza data alla competenza strumentale all'interno del percorso analizzato.

L'importanza di questo tipo di metodologia risiede nella standardizzazione stessa delle tecnologie nel background del discente, nella sua importanza all'interno dell'alfabetizzazione informatica stessa, e nel contesto tecnologico stesso in cui la

formazione e la successiva pratica professionale sono inserite. È in questa linea che il lavoro con materiali e risorse digitali diventa indispensabile.

Come nota finale, questo lavoro sottolinea l'importanza che gli insegnanti non perdano di vista le caratteristiche del profilo linguistico in cui insegnano, soprattutto in termini di competenza strumentale. Con una pianificazione sufficiente, potrebbero cercare di coprire questi contenuti in modo efficiente durante la durata che ogni itinerario specifico prevede,

6.5 RIASSUNTO P5

Il presente lavoro si propone di approfondire le caratteristiche delle varie materie appartenenti agli specifici itinerari di lingua italiana all'interno del Corso di Laurea in Traduzione e Interpretariato, in modo da poter conoscere il numero di materie di cultura o con contenuti culturali che vengono offerte all'interno di ogni itinerario e, quindi, il numero di crediti dedicati a tali contenuti. Inoltre, l'obiettivo era quello di indagare sulla possibile esistenza di materie che, pur non avendo una denominazione che faccia riferimento / alluda ai contenuti culturali, si rivolgono ad essi.

Al termine dell'analisi sono stati individuati due tipologie d'insegnamento dei contenuti culturali; il primo, attraverso materie specifiche – come nel caso dell'UAB, dell'UCO, dell'UGR e dell'UPO – e il secondo, attraverso materie comuni – è il caso dell'UMA, poiché il nome stesso della materia («Lingua e cultura») e i gli argomenti presenti nelle guide didattiche rendono evidente la parallela diffusione dei contenuti.

In opposizione a questo, sono state trovati cinque Atenei – l'Università di Alicante, l'Università di Valencia, l'Università Cattolica di San Antonio de Murcia, l'Università di Murcia e l'Università di Salamanca – dove l'italiano è offerto come lingua di lavoro senza materie che abbiano un approccio strettamente culturale. Tuttavia, dopo aver effettuato un'analisi dei contenuti delle guide didattiche, sono state trovate materie linguistiche e di traduzione che affrontano argomenti culturali, ma che non

rappresentano più del 25% del contenuto totale della materia. In questi casi, i contenuti culturali sono presentati in appendice al contenuto principale della materia.

In relazione alle materie linguistiche, esse servono normalmente come pretesto per affrontare alcuni contenuti e sostenere il loro insegnamento e, nel caso delle materie di traduzione, sono elementi periferici che possono apparire nei testi di partenza e di arrivo, il cui commento e la cui analisi sono una condizione *sine qua non* per la corretta comprensione dei testi e della loro traduzione.

Dobbiamo quindi accettare l'insufficienza di argomenti culturali in relazione alla lingua italiana all'interno del curriculum di laurea. Come è stato detto, non si può negare che la diffusione dei contenuti linguistici e il lavoro con le traduzioni implichi, innegabilmente, un apprendimento passivo dei contenuti culturali, ma forse non è sufficiente. Lo studente, nato in una cultura A che ha interiorizzato, non deve concentrarsi sull'assimilazione dei contenuti linguistici senza comprendere una cultura con la quale non è mai stato in contatto.

È vero che la struttura stessa del Corso di Laurea e la sua gerarchia formale – dove ovviamente più crediti sono dedicati allo studio del percorso linguistico B – sono fattori che costringono a prendere decisioni curriculari in cui gli argomenti culturali possono essere trascurati.

Ciononostante, tenendo conto dell'esistenza di due modelli di diffusione dei contenuti culturali – con materie specifiche o con

materie comuni –, l'insegnante potrebbe considerare di coprire la mancanza di contenuti culturali in materie specifiche trattandoli, con la relativa programmazione, durante le lezioni di lingua e di traduzione.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

*A quote (cognate with quota) is a cut,
a section, a slice of someone's orange.*

You suck the slice, toss the rind, skate away.

(Anne Carson)

- Abdel-Latif, M. M. (2018). Towards a typology of pedagogy-oriented translation and interpreting research. *The Interpreter and Translator Trainer*, 12(3), 322–345.
- Albir, A. H. (1996a). La cuestión del método traductor. Método, estrategia y técnica de traducción. *Sendebarr: Revista de La Facultad de Traducción e Interpretación*, 7, 39–58.
- Albir, A. H. (1996b). *La enseñanza de la traducción*. Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Albir, A. H. (2001). *Traducción y traductología*. Madrid: Cátedra.
- Albir, A. H. (2007) Competence-based curriculum design for training translators. *The Interpreter and Translator Trainer (ITT)*, 1(2), 163–195.
- Alcina, A., Soler, V. y Granell, J. (2007). Translation technology skills acquisition: Perspectives. *Studies in Translatology*, 15(4), 230-244.

- Alonso-Alonso, M. R. y González-Álvarez, E. M. (1996). Adquisición de segundas lenguas: traducción y transferencia positiva. En *Encuentros en Torno a la Traducción II. Una realidad interdisciplinar*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, 133–141.
- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Entender la didáctica, entender el currículum*. Madrid: Miño y Dávila.
- ANECA. (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Traducción e Interpretación*. Madrid: ANECA.
- Aretio García, L. (2009). *La guía didáctica*. Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia BENED.
- Baer, B. J., y Koby, G. S. (Eds.). (2003). *Beyond the ivory tower: Rethinking translation pedagogy*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing.
- Baxter, R. N. (2014). Formación en interpretación en el Estado español: una comparación analítica. *Sendebarr: Revista de La Facultad de Traducción e Interpretación*, 25, 219–246.
- Beeby, A. (1996). *Teaching translation from Spanish to English: Worlds beyond words*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Beeby, A., Rodríguez-Inés, P. y Sánchez-Gijón, P. (eds.) (2009). *Corpus use and Translating. Corpus use for learning to translate and learning corpus use to translate*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- Berenguer, L. (1998). La adquisición de la competencia cultural en los estudios de traducción. *Quaderns: revista de traducció*, (2), 119–129.
- Blasco, I. M., Tejera, C. B., Simón, E. M. L., Escudero, F. P. y Bertos, E. S. (2018). Estudio de la aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) al aula de traducción: ¿Fantasía o realidad?. En *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (pp. 1115–1125). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Calvi, M. V. (2003). Lingüística contrastiva de español e italiano. *Mots palabras words*, 4(2003), 17-34.
- Calvi, M. V. (2004). Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. *Redele: Revista electrónica de Didáctica ELE*, (1), 2.
- Calvi, M. V. (2004). Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, (1), 2.
- Calvo, E. (2004). *Propuestas curriculares de orientación profesional para licenciados en traducción e interpretación*. Universitat Jaume I.
- Calvo, E. (2005). El paradigma de las competencias en enseñanza y aprendizaje y su aplicación a los estudios de traducción e interpretación: El ejemplo del Reino Unido. En *II Congreso AIETI*. Madrid: AIETI.

- Calvo, E. (2009). *Análisis curricular de los estudios de Traducción e Interpretación en España: perspectiva del estudiantado* (Tesis Doctoral, Universidad de Granada).
- Cano, A. G. (2012). La competencia cultural e intercultural en Traducción: estado de la cuestión. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 17(2), 129–144.
- Cerezo, B. (2012). *La didáctica de la traducción audiovisual en España. Un estudio de caso empírico-descriptivo* (Tesis doctoral, Universidad Jaume I).
- Cifuentes, P. (2017). Las diez competencias fundamentales para la empleabilidad según egresados, profesorado y profesionales de la traducción y la interpretación. *Quaderns: revista de traducció*, (24), 0197-216.
- Cordón-García, J. A. (2010). Traducción y mercado editorial. En *Diccionario Histórico de la Traducción en España* (pp. 1108–1111). Madrid: Gredos.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston. MA: Pearson Education Inc.
- Davies, M. G. (2004). *Multiple voices in the translation classroom: Activities, tasks and projects*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing.
- Davies, M. G. (2004). *Multiple voices in the translation classroom: Activities, tasks and projects*. John Benjamins Publishing.

- De la Torre, G., Di Carlo, E., Florido, A., Opazo, H., Ramírez, C., Rodríguez, P. y Tirado, J. (2011). *Teoría fundamentada o grounded theory*. Universidad Autónoma de Madrid.
- de Luxán Hernández, L. (2020). Los estudios de traducción: una disciplina sin etiquetas. *Entreculturas. Revista de traducción y comunicación intercultural*, 1(10), 23-34.
- Díaz Barriga, F. y Lugo, E. (2003). *Desarrollo del currículo. La investigación curricular en México. La década de los noventa, 1992-2002*. Méjico: Consejo Mexicano de Investigación Educativa y Centro de Estudios sobre la Universidad.
- Falzoi, M. C. (2005). *Aproximación a la metodología didáctica de la traducción jurídica: teoría y práctica*. (Tesis doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria).
- Fernández Sola, C. y Granero Molina, J. (2008) Planificación y guía docente en el marco de la convergencia europea de Educación Superior. *Investigación y Educación en Enfermería* 26, 2, 128–135.
- Fernández, J. C. (2016). Análisis del desarrollo de los nuevos títulos de Grado basados en competencias y adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *REDU. Revista de Docencia Universitaria* (pp. 135–157).
- Flores Acuña, E. y Arboleda Goldaracena, J. C. (2012). La interpretación bilateral italiano/español/italiano en el

- contexto universitario: una propuesta didáctica. *Tonos Digital*, 22, 1–32.
- Fouces, Ó. (2019). Algunas consideraciones sobre el papel de las tecnologías en los Estudios de Traducción y en la formación de traductores. *Hikma*, 18(1), 57–84.
- Francesconi, A. (2005). La lexicología contrastiva español-italiano. Espéculo. *Revista de estudios literarios*, 31.
- Frérot, C. (2013). Incorporating translation technology in the classroom. En *Tracks and Treks in Translation Studies: Selected papers from the EST Congress, Leuven 2010*, Vol. 108, p. 143. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Gabr, M. (2001). Toward a model approach to translation curriculum development. *Translation Journal*, 5(2), 1-13.
- Gallego-Hernández, D. (ed.) (2016). *New Insights into Corpora and Translation*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- García, C., García, J. R. F., y Melgar, P. (2004). El proceso educativo de convergencia europea, una mirada crítica. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, (51), 81-90.
- García, P. E. (1996). Metodología de la enseñanza de la traducción. *Hieronymus Complutensis*, 4-5.
- García-Cabrera, L., Ortega-Tudela, J. M., Peña-Hita, M.A., Ruano-Ruano, I., y Ortiz-Colón, A. M. (2010). La calidad en la

docencia virtual: la importancia de la guía de estudio. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (37), 77–92.

Garfield, E. (1980). Is information retrieval in the arts and humanities inherently different from that in science? The effect that ISI's citation index for the arts and humanities is expected to have on future scholarship. *Library Quarterly*, 50, 40–57.

Gile, D. (2009). *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Gimeno Sacristán, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Ediciones Morata.

González-Davies, M. (2004). Undergraduate and postgraduate translation degrees: Aims and expectations. En K. Malmkjaer (Ed.), *Translation in Undergraduate Degree Programmes* (pp. 67–81). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Grandío-Pérez, M. M. (2016). El transmedia en la enseñanza universitaria. Análisis de las asignaturas de educación mediática en España (2012-2013). *Palabra clave*, 19(1), 85-104.

Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Ediciones Morata.

- Guerrero, M. J. H. (1995). Aspectos de didáctica de la traducción .
En *V Encuentros complutenses en torno a la traducción: del 22 al 26 de febrero de 1994* (pp. 105-114). Madrid: Editorial Complutense.
- Ilhami, N. (2016). *La formación de traductores e intérpretes árabe-español: adecuación del diseño curricular en la universidad de Granada* (Tesis Doctoral, Universidad de Granada).
- Jiménez, L., Ramos, F. J. y Ávila, M. (2012). Las Universidades Españolas y EEES: Un estudio sobre los títulos de Grado de Maestro en Educación Primaria. *Formación universitaria*, 5(1), 33-44.
- Jutorán, M. O. (2012). *Metodología de la traducción directa del inglés al español*. Granada: Comares.
- Kearns, J. (2006). *Curriculum Renewal in Translator Training: Vocational challenges in academic environments with reference to needs and situation analysis and skills transferability from the contemporary experience of Polish translator training culture* (Tesis Doctoral, Dublin City University).
- Kelly, D. (2002). Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. Puentes: Hacia Nuevas Investigaciones. *La Mediación Intercultural*, 1, 9–20.
- Kelly, D. (2005). *A handbook for translator trainers: A guide to reflective practice [Translation Practices Explained]*. Manchester: St. Jerome.

- Kelly, D. (2010). Translation didactics. *Handbook of Translation Studies, 1*, 389–396.
- Kiraly, D. C. (1995). *Pathways to translation: Pedagogy and process*. Kent State University Press.
- Kliebard, H. M. (1989). Problems of Definition in Curriculum. *Journal of Curriculum and Supervision, 5*(1), 1-5.
- Kussmaul, P. (1995). *Training the translator*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing.
- La Rocca, M. (2005). Un modelo de análisis contrastivo textual para la didáctica de la traducción entre lenguas afines. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/22/II_16.pdf>
- La Rocca, M. (2007). *El Taller de traducción: una metodología didáctica integradora para la enseñanza universitaria de la traducción*. (Tesis Doctoral, Universidad de Vic).
- Le Poder, M. E., y Fuentes Luque, A. (2005). *El turismo en España: panorama introductorio. La traducción en el sector turístico*. Granada: Atrio, 21–34.
- López, R. (2004). Sobre didáctica de la traducción . *Meta: journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal, 49*(2), 432-446.
- Macdonald, J. B. (1971). Curriculum theory. *The Journal of Educational Research, 64*(5), 196-200.
- Madrid, M. J., Fanjul-Jiménez, N. y Maz-Machado, A. (2016). Bibliografía usada en la formación matemática del

- profesorado de infantil. En C. Fernández, J. L. González, F. J. Ruiz, T. Fernández y A. Berciano (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XX* (p. 610). Málaga: SEIEM.
- Manzano Arrondo, V., y Andrés Zambrana, L. (2004). ¿Hacia dónde camina la Universidad? Reflexiones acerca del EEES. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 269–276.
- Marhuenda, F. (2000). *Didáctica general*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Martínez, B., y Salinas, M. J. V. (2011). Enseñanza-aprendizaje de la traducción biosanitaria (alemán-español): una propuesta didáctica. *Panacea*, 12(34), 242–249.
- Martínez, J. A. A. (2007). Didáctica de la traducción: problemas y propuestas aplicadas a la traducción económica. En *La didáctica de la traducción en Europa e Hispanoamérica* (pp. 265-278). Universitat d'Alacant/Universidad de Alicante.
- Mayoral, R. (1998). Aspectos curriculares de la enseñanza de la traducción e interpretación en España. En *Los estudios de traducción: un reto didáctico* (pp. 117–130). Servicio de Comunicación y Publicaciones.
- Mayoral, R. (2001). *Aspectos epistemológicos de la traducción*. Castellón de la Plana: Universidad Jaume I. Servicio de Comunicación y Publicaciones.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2019). Registro de Universidades, Centros y Títulos. Disponible en: <<https://www.educacion.gob.es/ruct/consultaestudios?actual=estudios>>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013 a). La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: <<https://sede.educacion.gob.es/publivena/d/20405/19/0>>

Navarro, M. (2018). Un breve recorrido metodológico por la didáctica de la traducción . En Rojo, A. (Ed.), *La investigación en traducción. Una revisión metodológica de la disciplina*. Barcelona: Anthropos.

Neubert, A. (1994). Competence in translation: a complex skill, how to study and how to teach it. *Translation studies: An interdiscipline*, 411-420.

Nord, C. (1992). Text analysis in translator training. En Dollerup, C. y Loddegaard, E. (Eds.), *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Expertise* (pp. 39–48). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Nord, C. (2005). *Text analysis in translation: Theory, methodology, and didactic application of a model for translation-oriented text analysis*. Ámsterdam: Rodopi.

Olmo, A. y Maz-Machado, A. (2020). La educación plástica y visual en la formación del profesorado de infantil y primaria de la

Universidad de Córdoba. *Brazilian Journal of Development*, 6(1), 4370-438.

Olvera-Lobo, M. D., Castro-Prieto, M. R., Quero-Gervilla, E., Muñoz-Martín, R., Muñoz-Raya, E., Murillo-Melero, M. y Domínguez-López, C. (2005). Translator training and modern market demands. Perspectives: *Studies in translatology*, 13(2), 132-142.

Ornstein, A. C. y Hunkins, F. P. (1988). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (pp. 1-348). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

PACTE (2001). La competencia traductora y su adquisición. *Quaderns. Revista de traducció*, 6, 39-45.

PACTE. (2003). Building a Translation Competence Model. En F. Alves (Ed.), *Triangulating translation: perspectives in process oriented research* (Vol. 45, pp. 43-66). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Pascual, E. G. (2004). *Didáctica y currículum: claves para el análisis en los procesos de enseñanza*. Zaragoza: Mira editores.

Piccioni, S. y Pontrandolfo, G. (2017). Competencia traductora y recursos informáticos: por qué las tecnologías no sustituyen la formación en traducción. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 12, 87-101.

- Pinto, M. (2009). El proyecto ALFINTRA: desarrollo y evaluación de las competencias informacionales en el Grado de Traducción e Interpretación. *Ibersid: revista de sistemas de información y documentación*, 3, 291-298.
- Pinto, M. y Gálvez, C. (1996). Análisis documental de contenido: procesamiento de información. Madrid: Síntesis.
- Pinto, M. y Sales, D. (2010). Insights into translation students' information literacy using the IL-HUMASS survey. *Journal of Information Science*, 36(5), 618-630.
- Pym, A. (2003). Redefining Translation Competence in an Electronic Age. *Meta*, 48(4), 481-497.
- Pym, A. (2005). Training translators—ten recurrent naiveties. *Translating Today*, 2(1), 3-6.
- Reyes Ruiz-Gallardo, J., y Castaño, S. (2008). La universidad española ante el reto del EEES. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 18.
- Rico-Pérez, C., y García-Aragón, Á. (2016). *Análisis del sector de la traducción en España (2014-2015)*. Disponible en: <<https://abacus.universidadeuropea.es/handle/11268/5057>>
- Roca-Cuberes, C. (2013). La percepción de los estudiantes sobre su experiencia de aprendizaje a partir de su dedicación temporal y adquisición de competencias: un estudio sobre la implementación del Grado de Traducción e Interpretación de

- la Universidad Pompeu Fabra. *Revista Complutense de Educación*, 24(2), 359.
- Rodríguez-Inés, P. y Gallego Hernández, D. (eds.) (2016). Corpus Use and Learning to Translate, almost 20 years on. *Edição Especial Cadernos de Tradução*, 36/1.
- Sacristán, J. G. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Salaburu, P., Haug, G., y Mora, J. G. (2011). *España y el Proceso de Bolonia, un encuentro imprescindible*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Salinas, D. (1994). La planificación de la enseñanza:¿ técnica, sentido común o saber profesional?. *Teoría y desarrollo del currículum*, 35-160.
- Samson, R. (2013). El aprendizaje de las herramientas informáticas en la formación del traductor. *Tradumàtica*, (11), 0247-256.
- Sánchez, D. O. y Blanch, J. P. (2018). Género y formación del profesorado: análisis de las Guías Docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 21, 53-66.
- Sánchez, I. P. (2008). El Blended learning en la enseñanza de la traducción especializada. En *Innovación docente: docencia y TICs* (pp. 197-208). Universidad de Valladolid.

- Sánchez-Báscones, M., Ruiz-Esteban, C., Pascual-Gómez, I. (2011). La guía docente como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63(2), 53-64.
- Schäffner, C., y Adab, B. (Eds.). (2000). *Developing translation competence*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing.
- Serrano, M. B. M. (2005). Consideraciones fundamentales en la formación de traductores: mercado de trabajo y tipo de alumnado. *TRANS: revista de traductología*, (9), 195-202.
- Siliberti, A. (2011). Propuesta de un modelo de innovación docente aplicado a la enseñanza del italiano como lengua extranjera. *HEKADEMOS: Revista educativa digital*, (8), 91-102.
- Snell-Hornby, M. (2006). *The Turns of Translation Studies: New Paradigms Or Shifting Viewpoints?* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Strauss, A., y J. Corbin. (1990). *Basic of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tricás-Preckler, M. (1999). Traducción e Interpretación: El plan de estudios y los objetivos de formación. *Hieronymus Complutensis*, (8), 99-106.
- Universidad de Córdoba (2018). *Reglamento de Régimen Académico de los estudios de Grado y Máster de la Universidad de Córdoba*. Disponible en: <

https://www.uco.es/etsiam/images/documentos/master_montes/RRA_Refundido.pdf>.

Uzquiza, V. A. y Álvarez, S. Á. (2016). La accesibilidad como innovación en los Estudios de Traducción e Interpretación en España. En Tortosa, M. T. y Álvarez J. D., (eds.). *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares* (pp. 864-875). Alicante: Instituto de Ciencias de la Educación.

Vigier-Moreno, F. J. (2018). Translation in Spanish Universities: a Cinderella or a Milkmaid?. *Transletters: International Journal of Translation and Interpreting*, 1(1), 163-187.

Villalta-Muñoz, M. L. (2017). *El currículum en Traducción e Interpretación: Análisis comparativo entre los currícula de los programas de grado en Traducción e Interpretación entre China y España*. (Tesis Doctoral, Universidad de Granada).

Witte, H. (1992). *El traductor como mediador cultural. Fundamentos teóricos para la enseñanza de la Lengua y Cultura en los estudios de Traducción*. El Guiniguada.

Zabalbeascoa, P. (2000). *La didáctica de la traducción : desarrollo de la competencia traductora. Aproximaciones a la traducción*. Disponible en: <<https://cvc.cervantes.es/lengua/aproximaciones/zabalbeascoa.html>>.

- Zabalza, M. Á. y Beraza, M. Á. Z. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea ediciones.
- Zayas, R. M. (2013). El aprendizaje de lenguas extranjeras en España. *eXtoikos*, (9), 63-68.
- Zhang, C. y Cai, H. (2015). On technological turn of translation studies: Evidences and influences. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(2), 429-434.

APÉNDICE

8. FACTOR DE IMPACTO E INDICIOS DE CALIDAD DE LAS PUBLICACIONES PRESENTADAS

8.1 PUBLICACIÓN 1

El artículo «Situación del italiano como lengua de trabajo en el Grado de Traducción e interpretación en España» se encuentra publicado en la revista *Hikma*, cuyos indicios de calidad se consignan en la siguiente tabla:

Tabla 7. Indicios de calidad de la publicación 1.

Autoría:	Cristina Rodríguez-Faneca, Francisco José Rodríguez Mesa, Alexander Maz-Machado
Título:	Situación del italiano como lengua de trabajo en el Grado de Traducción e interpretación en España
Referencia:	DOI: https://doi.org/10.21071/hikma.v18i2.11705 E-ISSN: 2445-4559.
Revista:	Hikma, Estudios de Traducción
Fecha de publicación:	de 21/11/2019
Factor de impacto:	de Publicado (SJR-2019): 0.13
Posición:	Cuartil 2 (Literatura y Teoría de la Literatura)
Indicios de calidad:	
Revisión por:	al menos, dos expertos independientes.

Indexada en MIAR (área de Filología, ICDS: 4.8), SCOPUS, DIALNET.

Evaluada en CARHUS Plus+ 2018, ERIHPlus, LATINDEX. Incluida en las bases de datos MLA, ISOC, CIRC. Incluida en los catálogos REBIUN, WORLDCAT, BITRA, BLE, UAB, RETI y CBUC.

Referencia completa:

Rodríguez-Faneca, C. Rodríguez-Mesa, F. J. y Maz-Machado, A. (2019). Situación del italiano como lengua de trabajo en el Grado de Traducción e Interpretación en España. *Hikma*, 18(2), 301-329.

8.2 PUBLICACIÓN 2

El artículo «El itinerario formativo del traductor y sus implicaciones didácticas: el caso del italiano como Lengua C dentro del Grado de Traducción e Interpretación en España» se encuentra publicado en la revista *Skopos*, cuyos indicios de calidad se desglosan a continuación:

Tabla 8. Indicios de calidad de la publicación 2.

Autoría:	Cristina Rodríguez-Faneca
Título:	El itinerario formativo del traductor y sus implicaciones didácticas: el caso del italiano como Lengua C dentro del Grado de Traducción e Interpretación en España
Referencia:	URL: uco.es/ucopress/ojs/index.php/skopos/article/view/12124 E-ISSN: 2695-8465.
Revista:	Skopos, Revista Internacional de Traducción e Interpretación
Fecha de publicación:	17/05/2020
Indicios de calidad:	Revisión por, al menos, dos expertos independientes. Indexada en MIAR (área de Filología, ICDS: 3.5), DIALNET. Evaluada en LATINDEX.
Referencia completa:	Rodríguez-Faneca, C. (2019). El itinerario formativo del traductor y sus implicaciones didácticas: El caso del italiano como Lengua C dentro

del Grado de Traducción e Interpretación en España. *Skopos. Revista Internacional de Traducción e Interpretación*, 10, 203-226.

8.3 PUBLICACIÓN 3

El artículo «La formación del traductor de italiano en España: análisis de los recursos propuestos por el profesorado» ha sido publicado en la revista *Sendeban*. Los datos relativos a los indicios de calidad de muestran a continuación:

Tabla 9. Indicios de calidad de la publicación 3.

Autoría:	Cristina Rodríguez-Faneca
Título:	La formación del traductor de italiano en España: análisis de los recursos propuestos por el profesorado
Referencia:	E-ISSN: 2340-2415.
Revista:	Sendeban, Revista de Traducción e Interpretación
Fecha de publicación:	En prensa
Factor de impacto:	Publicado (SJR-2019): 0.149
Posición:	Cuartil 2 (Lengua y Lingüística)
Indicios de calidad:	
	Revisión por, al menos, dos expertos independientes. Sello de calidad FECYT.
	Indexada en MIAR (área de Filología, ICDS: 10), SCOPUS, ESCI, DIALNET.
	Evaluada en CARHUS Plus+ 2018, DOAJ, LATINDEX, ERIHPlus. Incluida en las bases de datos MLA y DOAJ.
Referencia completa:	

Rodríguez-Faneca, C. (2020). La formación del traductor de italiano en España: análisis de los recursos propuestos por el profesorado. *Sendeban. Revista de Traducción e Interpretación*, 31, en prensa.

8.4 PUBLICACIÓN 4

La contribución «Las TIC en el currículo formativo del traductor de italiano» se ha aceptado para su publicación en un monográfico de Ediciones Octaedro, cuyos indicios de calidad se listan en la siguiente tabla:

Tabla 10. Indicios de calidad de la publicación 4.

Autoría:	Cristina Rodríguez-Faneca, Alexander Maz-Machado
Título:	Las TIC en el currículo formativo del traductor de italiano
Referencia:	ISBN: 978-84-18348-22-8
Editorial	Ediciones Octaedro
Monografía:	Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa
Fecha de publicación:	de En prensa
Factor de impacto:	Puesto número 4 en el ranking <i>Scholarly Publishers Indicators</i> (ILIA-CSIC-2018) de Educación. Cuartil 1 en dicho <i>ranking</i>
Indicios de calidad:	Revisión por los directores de colección, dos miembros de un comité de lectura interno (uno de la editorial y uno de la colección) y dos especialistas externos (uno de la editorial y otro de la colección).
Referencia completa:	

Rodríguez Faneca, C. y Maz-Machado, A. (En prensa). Las TIC en el currículo formativo del traductor de italiano. En *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa*. Barcelona: Octaedro.

8.5 PUBLICACIÓN 5

El capítulo de libro «La cultura en el plan de formación: el caso de la lengua italiana dentro del Grado de Traducción e Interpretación en España» verá la luz en el marco de la monografía *Investigación traductológica en la enseñanza y práctica profesional de la traducción y la interpretación*, una publicación de la editorial Comares, cuyos indicios de calidad se consignan a continuación:

Tabla 11. Indicios de calidad de la publicación 5.

Autoría:	Cristina Rodríguez-Faneca, Alexander Maz-Machado
Título:	La cultura en el plan de formación: el caso de la lengua italiana dentro del Grado de Traducción e Interpretación en España
Referencia:	ISBN: 978-84-9045-957-7
Editorial	Ediciones Octaedro
Monografía:	Investigación traductológica en la enseñanza y práctica profesional de la traducción y la interpretación
Fecha de publicación:	En prensa
Factor de impacto:	Puesto número 11 en el ranking <i>Scholarly Publishers Indicators (ILIA-CSIC-2018)</i> . Cuartil 1 en dicho <i>ranking</i>
Indicios de calidad:	
	Revisión por los directores de publicación, de los directores de colección, de los miembros del consejo editorial y al menos dos especialistas externos.

Incluida en los índices editoriales Norwegian List (calificación nivel 1) y Finnish List (calificación nivel 1).

Referencia completa:

Rodríguez-Faneca, C. y Maz-Machado, A. (En prensa). La cultura en el plan de formación: el caso de la lengua italiana dentro del Grado de Traducción e Interpretación en España. En *Investigación traductológica en la enseñanza y práctica profesional de la traducción y la interpretación*. Granada: Comares.
