

Rodríguez-Faneca, Cristina

Caracterización de la competencia instrumental dentro del programa de formación del traductor de italiano en España

Études romanes de Brno. 2022, vol. 43, iss. 2, pp. 287-303

ISSN 1803-7399 (print); ISSN 2336-4416 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/ERB2022-2-16>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/digilib.76973>

License: [CC BY-SA 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

Access Date: 21. 02. 2024

Version: 20221126

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

Caracterización de la competencia instrumental dentro del programa de formación del traductor de italiano en España

Describing the Characteristics of Italian Translator Instrumental Competence Within Its Training Programme in Spain

CRISTINA RODRÍGUEZ-FANCA [cristina.rodriguez@uco.es]

Universidad de Córdoba, España

RESUMEN

En el presente trabajo se pretende indagar acerca de la competencia instrumental del traductor de italiano dentro del Grado de Traducción e Interpretación en España a través del análisis curricular. Nuestra noción de competencia instrumental se materializa tanto en un compendio de conocimientos informáticos y el conocimiento sobre fuentes digitales como en el propio bagaje tecnológico del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La investigación presentada se basa en un análisis de contenido de tipo documental de las guías docentes implicadas en dicha formación, de las que se han recuperado un total de 263 ítems relevantes. Los resultados sugieren que el itinerario formativo en cuestión presenta un elevado margen de mejora respecto a la inclusión de contenidos de este tipo, ya que la presencia de herramientas informáticas, fuentes digitales y materiales en relación con la lengua de trabajo analizada es anecdótica, generando así riesgo de compartimentación en la formación, como concluimos al término de nuestro estudio.

PALABRAS CLAVE

Competencia instrumental; italiano; guías docentes; tecnologías; traducción e interpretación

ABSTRACT

This work presents a curricular analysis whose aim is to inquire about the instrumental competence of Italian translators trained within the Degree of Translation and Interpreting in Spain. Our notion of instrumental competence is embodied both in a compendium of IT literacy and digital resources, as well as in the student's own technological experience within the teaching-learning process. The research presented is based on a documentary analysis of the study plans involved in this training, from which a total of 263 relevant items have been retrieved. The results suggest that there is room for improvement regarding the inclusion of instrumental contents, since the presence of computer tools, digital resources and materials in relation to the analyzed working language is anecdotal, thus generating risk of compartmentalisation in training, as we conclude at the end of our study.

KEYWORDS

Instrumental competence; Italian; study plans; technology; Translation and Interpreting

RECIBIDO 2022-01-12; ACEPTADO 2022-06-24

1. Introducción

Desde una perspectiva curricular, el Grado en Traducción e Interpretación se erige como uno de los más complejos del panorama universitario español. La titulación se halla vertebrada por un plan de estudios hartamente intrincado, que comprende tanto una lengua A (lengua materna del alumno) como lenguas B (lengua de la que se presupone un cierto conocimiento a la hora de comenzar la formación), lenguas C (lengua cuya formación comienza durante el grado), e incluso lenguas D (en la mayoría de los casos, lengua de carácter optativo de la que solamente llega a obtener conocimientos de carácter instrumental), según se señala en el Libro Blanco de la titulación (ANECA 2004).

En este documento se perfilan, además, las directrices relativas tanto a contenidos teóricos base (como los fundamentos nocionales o los contenidos transversales necesarios para el traductor, además del elemento que nos ocupa, los contenidos instrumentales), contenidos teórico-prácticos de especialidad (como los contenidos relativos a la traducción y a la interpretación, además de culturales) y otras actividades académicas (como las prácticas curriculares o el proyecto de fin de carrera).

En relación con los contenidos instrumentales, se hace hincapié en que la mayoría de universidades europeas disponen de asignaturas dedicadas íntegramente a ellos (ANECA 2004: 87), además de instalaciones informatizadas donde se simulan entornos profesionales realistas; esto, sumado a la aparición del “manejo de herramientas informáticas” como una de las competencias específicas más señaladas, corrobora el papel central de la tecnología en esta formación.

En este contexto, se antoja pertinente indagar acerca de la competencia instrumental del traductor¹ de italiano dentro del Grado de Traducción e Interpretación en España. Este interés va más allá del objeto de estudio, en constante actualidad, y alcanza asimismo la lengua de trabajo tratada, pues al no presentar una gran oferta dentro del grado en España adolece de la falta de investigaciones dentro del ámbito didáctico y curricular (Rodríguez-Faneca, Rodríguez-Mesa y Maz-Machado 2019: 204) a nivel local.

La necesidad de llevar a cabo análisis centrados en los contenidos impartidos en las distintas lenguas C del grado nace de la imposibilidad de realizar asunciones basadas en la mera observación de los planes de estudio. Esto no ocurre del mismo modo en el ámbito de las lenguas B, debido a que las lenguas de trabajo usadas en las asignaturas instrumentales obligatorias del grado tienden a ser precisamente las lenguas B elegidas por los alumnos, al ser comunes a la mayoría de ellos.

Este tipo de investigaciones suponen, a su vez, una fuente de conocimientos imprescindibles para el docente, en cuanto permiten reflexionar de un modo activo acerca de los planteamientos pedagógicos de uso común en el aula, de manera que pueda impulsarse su mejora a través del análisis crítico.

1 Durante el desarrollo del trabajo se usan los términos *traductor* y *traducción* para hacer referencia exclusivamente a estos, no a *intérprete* ni a *interpretación*.

2. Marco teórico

2.1. El giro tecnológico en el ejercicio profesional del traductor: ¿giro en la formación?

Como ocurre actualmente en multitud de profesiones, hoy en día es impensable concebir un proyecto profesional de traducción en el que no estén involucradas, de un modo u otro, las nuevas tecnologías. Estas herramientas representan el cambio más profundo para la función del traductor y abarcan desde las herramientas informáticas de tratamiento de textos hasta los sistemas de traducción automática, pasando por los diccionarios electrónicos o sistemas de gestión de terminología (Cid-Leal, Espín-García y Presas 2019: 189). Dichas herramientas están presentes en diversas etapas del proceso de traducción, desde las etapas iniciales (donde se lleva a cabo el procesado textual) hasta los momentos posteriores a la propia finalización del encargo (como el propio contacto con el cliente), pasando por todas las fases e incidiendo en la automatización de procesos o en la realización de búsquedas documentales más prolíficas.

Este punto de inflexión al que nos referimos es denominado por algunos autores, como Snell-Hornby (2006), como *technological turn*. Este punto de la línea temporal se caracteriza por una fuerte tecnologización de la labor profesional del traductor. Algunas de las evidencias de que este giro tecnológico sigue vigente y continúa su expansión son, según Zhang y Cai (2015), el creciente —e imparable— desarrollo de software específico para la traducción a la par que se extiende su uso, la ampliación de la oferta formativa relacionada con estas herramientas en las universidades donde se imparten estudios de traducción y, además, el auge de las investigaciones relacionadas con las tecnologías de la traducción. Tanto es así, que uno de los planteamientos más extendidos en la actualidad respecto a la naturaleza de la disciplina es el de “considerar que los estudios de traducción son una tecnología” (de Luxán 2020: 29).

Esto lleva, asimismo, a que la llamada competencia traductora (PACTE 2003) no pueda definirse sin atender a criterios o conocimientos tecnológicos; por ello, casi todas las propuestas teóricas sobre competencia traductora tienen en cuenta la existencia de una *subcompetencia instrumental* (PACTE 2003; Kelly 2002; González-Davies 2004; Nord 1992; Hurtado Albir 1996) que dé cuenta de los conocimientos, habilidades y aptitudes relacionados con las nuevas tecnologías que el traductor debe poseer.

2.2. La competencia instrumental

La competencia instrumental comprende, según Kelly (2002: 14):

El uso de fuentes documentales de todo tipo, la búsqueda de terminología y la gestión de glosarios, bases de datos etc., el manejo de las aplicaciones informáticas más útiles para el ejercicio de la profesión (tratamiento de textos, autoedición, bases de datos, Internet, correo electrónico), además de otras herramientas.

Al igual que ocurre dentro de la competencia traductora en sí, existen diversas referencias a la competencia instrumental, así como a su propia nomenclatura y a su rango de acción. Cabe

señalar que no todos los modelos de competencia traductora incluyen la competencia instrumental. Por citar algunos de los autores nombrados anteriormente, nos referimos a las habilidades informáticas (González-Davies 2004), la competencia de búsqueda (Nord 1992), la competencia profesional (Hurtado Albir 1996) y, siguiendo nuestra opción teórica sobre el objeto de estudio, la subcompetencia instrumental (Kelly 2002; PACTE 2003).

Diversos trabajos han señalado la importancia del desarrollo de esta subcompetencia dentro del proceso de traducción (Beeby, Rodríguez-Inés y Sánchez-Gijón 2009; Rodríguez-Inés y Gallego-Hernández 2016; Gallego-Hernández 2016) y el condicionamiento que ejercen las nuevas tecnologías sobre esta profesión (Piccioni y Pontrandolfo 2017). Por otro lado, según Pym (2003) las nuevas tecnologías modifican las subcompetencias necesarias para el ejercicio de la traducción, ya que facilitan la resolución de problemas, reducen el tiempo de búsqueda de documentación y descentralizan otro tipo de conocimientos, como los lingüísticos y los de cariz especializado.

Según Fouces (2019) este tipo de concepción fragmentada de la competencia instrumental —como una habilidad más del traductor, añadida a una serie de habilidades de otro tipo— podría tener que ver “con el hecho frecuente de que en los programas de formación de traductores las habilidades tecnológicas aparezcan aisladas en materias específicas, como si su ejercicio no perteneciese al espacio profesional en su conjunto”, y esto podría llevar, además, a una compartimentación del conocimiento (Kelly *cit.* en Fouces 2019: 61).

Noción de competencia instrumental dentro del currículo

La práctica de la traducción ha carecido, desde siempre, de un marco formativo actualizado y conectado hábilmente con el panorama profesional (Uzquiza y Álvarez 2016). Precisamente, en este contexto, ha sido la industria la que ha ido obligando a la creación, adaptación o complementación de los estudios de Traducción e Interpretación para poder cubrir necesidades reales surgidas en el mercado, ya que es la práctica de la traducción, y no la teoría, donde tiene lugar la mayor parte de la innovación dentro de los Estudios de Traducción (Fouces 2019; Snell-Hornby 2006).

En esta línea, son varias las investigaciones que hacen patente la necesidad de que el programa formativo del traductor se encuentre actualizado y alineado con la demanda del mercado (Frérot 2013; Alcina, Soler y Granell 2007), por ello, los centros son los encargados de plantear qué conocimientos deberían adquirir los estudiantes sobre las herramientas o qué herramientas deberían ser de uso habitual en el aula (Bowker *cit.* en Cid-Leal, Espín-García y Presas 2019: 191).

En este punto es necesario perfilar nuestra noción de competencia instrumental, cuyo sentido es muy amplio, en la línea de lo formulado por Kelly (2002: 14, véase definición *supra*). Por ello, nos despegamos del mero alfabetismo digital (Pinto y Sales 2010: 618), considerado como un “conjunto de conocimientos o competencias que un ciudadano [...] necesita para participar juiciosamente y activamente en la sociedad de la información”.

Más allá de ello, la noción considerada en nuestro trabajo comprende tanto las herramientas informáticas que se le transmiten al alumnado (ya sean de corte genérico o especializado, llamadas en nuestro trabajo *herramientas informáticas genéricas/especializadas*) como las fuen-

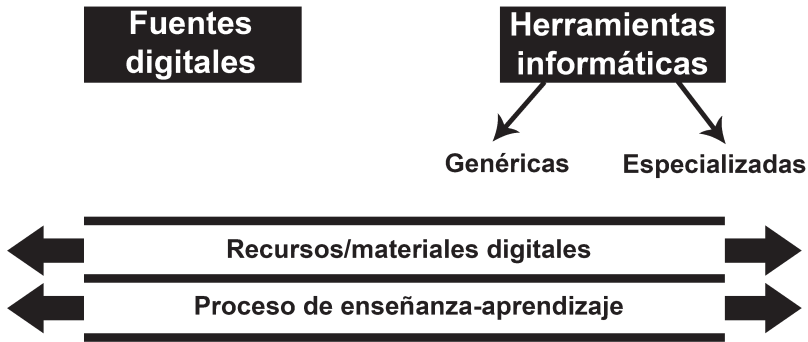


FIGURA 1: Noción de trabajo: componentes de la competencia instrumental.

Fuente: elaboración propia

tes digitales con las que trabaja en el aula y de manera autónoma (en adelante, *fuentes digitales*) y, además, los propios materiales y recursos didácticos digitales usados para la transmisión de contenidos al alumnado (denominados en el presente estudio *recursos/materiales digitales*). Esta inclusión se debe a que su uso forma también parte de la propia experiencia del alumno con la tecnología, y por ende, del uso de su competencia instrumental en el momento del acto didáctico.

Los componentes especificados dentro de la competencia instrumental se exponen en la Figura 1.

Herramientas informáticas genéricas y herramientas informáticas especializadas

Dentro de la primera categoría de análisis se incluyen tanto los programas informáticos genéricos como los programas informáticos específicos para la traducción y/o de procesado lingüístico. Al hablar del primer tipo, herramientas informáticas genéricas, estamos abordando el clásico concepto de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en la línea de lo que propone Samson (2013: 248):

Entre las destrezas generales [para el traductor] podemos incluir la mecanografía, el conocimiento de atajos de teclado [...], el manejo de programas de ofimática, especialmente del procesador de textos [...], la hoja de cálculo, el editor de presentaciones con diapositivas y el navegador web.

Estas herramientas, si bien no son de uso exclusivo por parte del traductor, suponen un requisito *sine qua non* a la hora de desempeñar su práctica posterior, ya que, sin un buen dominio de las destrezas TIC, no se puede avanzar en el uso de herramientas informáticas específicas (Samson 2013: 254). Sin embargo, el uso de las TIC no garantiza por sí sola la consecución de los objetivos, pues se trata de “una condición necesaria pero no suficiente” (Sánchez-Báscones, Ruiz-Esteban y Pascual-Gómez 2011: 54).

Por otro lado, dentro de las herramientas informáticas especializadas encontramos las propias de la labor profesional del traductor; a saber, herramientas de Traducción Asistida por Ordenador (TAO), herramientas de Traducción Automática (TA), herramientas para la subtitulación, para la localización y herramientas de gestión de corpus y terminología. En el ámbito profesional, el uso de herramientas de traducción asistida está consolidado en el mercado (Cid-Leal, Espín-García y Presas 2019: 189), por lo que su enseñanza está más que justificada en el contexto que nos ocupa.

Respecto a la secuencialidad de estas herramientas en el proceso de enseñanza aprendizaje, la posición más extendida es la del estudio de las competencias básicas TIC y su aplicación antes de emprender adquisición de competencias más específicas de las TIC aplicadas a la traducción (Samson 2013: 255).

Fuentes digitales

Las fuentes digitales suponen el material de referencia en línea, que se seguirá durante el desarrollo de la asignatura, en lo relativo tanto al apoyo de las sesiones con el profesorado como al aprendizaje autónomo del alumno. Estas fuentes son de cariz diverso, pero es condición indispensable que, dentro de la guía docente, se faciliten las direcciones de internet donde es posible encontrar los recursos dentro de las propias guías docentes (García-Cabrera, *et al.* 2010; Aretio García 2009), de manera que se dibuje una línea entre las fuentes digitales y el material bibliográfico.

La tipología de las fuentes digitales es tan diversa como la de las fuentes bibliográficas, de modo que se encuentran (Rodríguez-Faneca 2020) fuentes lexicográficas, gramaticales, traductológicas, lingüísticas, históricas/culturales, literarias, estilísticas, ortográficas y enciclopédicas.

Recursos y materiales digitales

Dentro de los recursos y materiales didácticos digitales encontramos herramientas informáticas y fuentes digitales usadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, incluidas dentro método de trabajo del docente y “desde [l]a que se vehiculará la información pertinente” (Aretio García 2009: 4). Aquí se engloban las plataformas de enseñanza virtuales, foros de discusión, plataformas de evaluación o gamificación, páginas webs de corte educativo y material audiovisual.

Se debe tener en cuenta, además, que uno de los elementos que se han señalado como propulsores del éxito en los programas de formación en Traducción e Interpretación radica en una infraestructura tecnológica y humana adecuada (Tricás-Preckler 1999), en virtud de lo cual es esencial que el docente conozca (y haga uso de) distintos recursos y materiales digitales para enriquecer la formación y simular situaciones profesionales. No en vano (Samson 2013: 253):

la participación en entornos educativos de colaboración virtual, muy frecuentes hoy en día en cursos en línea o como complemento de las clases presenciales, favorece actividades de reflexión y crítica de los procesos formativos [...]. Las competencias TIC se convierten no solo en objetivo

de la formación, sino también en un potente agente de transformación del mismo proceso de aprendizaje, situándolo en un contexto profesional o parecido.

Sin embargo, y a pesar de que los docentes son conscientes de la importancia del uso de las tecnologías en el aula, un alto porcentaje reconoce tener un nivel básico, materializado en dificultades en su uso y en la falta de tiempo para elaborar materiales mediante la utilización de las tecnologías (Blasco *et al.* 2018).

2.3 Estructura del itinerario formativo del traductor de italiano

A pesar de que el Grado en Traducción e Interpretación se encuentra implantado en 29 universidades de toda España, la lengua que nos ocupa, el italiano, se oferta como lengua de trabajo dentro del grado en tan solo 10 instituciones, siempre bajo la denominación de lengua C (LC) o similares.

Además, y pese a que en España se ofrecen como lengua B cinco lenguas distintas (inglés, francés, alemán, árabe y Lengua de Signos Catalana), el italiano no se encuentra entre ellas. Como se ha mencionado, en ocho universidades² es posible cursar italiano como lengua C, es decir, como segunda lengua de trabajo, mientras que en otras dos instituciones³ existen dos itinerarios que hacen las veces de lengua C: el itinerario de lengua D (LD) (Universidad de Alicante) y el itinerario de Tercera Lengua Extranjera (Universidad de Salamanca).

Debido a sus similitudes (son itinerarios que incluyen asignaturas de traducción como complemento a las de carácter instrumental y lingüístico), en el presente trabajo se han cuantificado como lenguas C y forman parte del análisis. Esta situación de escasez en cuanto a oferta es muy distinta a la de otras lenguas como el francés (que se oferta como lengua C en 28 de las 29 facultades) o el alemán (ofertado en 27 de las 29 facultades). En la Tabla 1 se ilustra lo señalado en párrafos anteriores. En la tercera columna se detalla el número de asignaturas presente en el plan de estudios, mientras que en la cuarta columna se consigna el carácter de la materia.

| Universidad | Tipo | Asignaturas | Carácter de la asignatura |
|-----------------------------------|--------------------|-------------|------------------------------|
| Universidad de Córdoba | LC | 10 | Lengua; cultura; traducción |
| Universidad de Granada | LC | 14 | Lengua; cultura; traducción |
| Universidad de Málaga | LC | 8 | Lengua y cultura; traducción |
| Universidad Pablo de Olavide | LC | 14 | Lengua; cultura; traducción |
| Universidad de Salamanca | 3. ^a LE | 6 | Lengua y traducción |
| Universidad Autónoma de Barcelona | LC | 10 | Lengua; cultura; traducción |

2 Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Católica San Antonio de Murcia, Universidad de Córdoba, Universidad de Granada, Universidad de Málaga, Universidad de Murcia, Universidad de Valencia y Universidad Pablo de Olavide.

3 Universidad de Alicante y Universidad de Salamanca.

| Universidad | Tipo | Asignaturas | Carácter de la asignatura |
|--|------|-------------|---------------------------|
| Universidad de Alicante | LD | 6 | Lengua y traducción |
| Universidad de Valencia | LC | 7 | Lengua y traducción |
| Universidad de Murcia | LC | 10 | Lengua y traducción |
| Universidad Católica San Antonio de Murcia | LC | 9 | Lengua y traducción |

TABLA 1: Relación de universidades, tipos de itinerario y asignaturas. Fuente: elaboración propia

Grosso modo, podemos dividir las asignaturas de italiano como asignaturas de lengua y/o cultura —cuyo objetivo es que el alumno adquiera la competencia lingüística y cultural necesaria para acometer el proceso traductor—, y asignaturas de traducción, cuyo objetivo es aprender los conocimientos teóricos necesarios para entender el proceso traductor y las técnicas y destrezas necesarias para acometer la tarea en sí.

Como puede observarse, los distintos itinerarios formativos se basan, principalmente, en una progresión de asignaturas⁴ donde se adquieren primero los fundamentos lingüísticos que serán de aplicación durante el ejercicio de la traducción. En ocasiones, se incluyen asignaturas con contenido cultural o se adhieren a las asignaturas principales, pero es posible observar que el itinerario de lengua C carece de asignaturas con contenido marcadamente instrumental (como podrían ser materias tales como informática aplicada a la traducción, documentación, terminología, o similares), reservados para el itinerario principal del grado.

3. Objetivos

El presente trabajo pretende indagar acerca de la competencia instrumental del traductor del italiano desde una perspectiva curricular. Así, se persigue la consecución de los siguientes objetivos específicos:

- Conocer qué herramientas informáticas, genéricas o especializadas, se transmiten al alumnado dentro del itinerario de italiano.
- Identificar las fuentes digitales con las que trabaja el alumnado.
- Conocer qué recursos y materiales didácticos digitales son de uso habitual en el aula durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4. Metodología

La investigación que vertebra el presente trabajo es censal, de carácter descriptivo y exploratorio. Este análisis se centra en las nuevas tecnologías, entendidas como un compendio de varios elementos relacionados con la competencia instrumental (véase apartado *supra*, 2.3.1). Para este

⁴ Para recuperar un listado más exhaustivo de asignaturas y consultar un análisis más profundo, remitimos a un trabajo previo (Rodríguez-Faneca, Rodríguez-Mesa y Maz-Machado 2019).

trabajo se recuperaron 94 guías docentes de las asignaturas de lengua y traducción que forman parte del itinerario del traductor de italiano (como lengua C o lengua D con itinerarios de traducción agregados) en 10 universidades españolas (véase Tabla 1 *supra*).

Por otro lado, a la hora de realizar nuestro análisis, son dos los elementos organizativos tomados como referencia. Por un lado, los planes de estudio, pues muestran desde un punto de vista panorámico la oferta de asignaturas (permitiendo clasificarlas a partir de su propia nomenclatura) y, por otro, las guías docentes. Este elemento nos permite inspeccionar las asignaturas desde una perspectiva minuciosa, pues en su seno se desgranar los objetivos y competencias, se dan las indicaciones metodológicas y pertinentes y se informa sobre aspectos relativos a la evaluación de cada materia y de sus contenidos. Según Aretio García (2009: 2), se trata de un documento que sirve para “integrar todos los medios y recursos que se presentan al estudiante como apoyos a su aprendizaje”.

Los planes de estudio y las guías docentes ofrecen un material significativamente amplio y diverso al investigador (Cid-Leal, Espín-García y Presas 2019: 196), ya que, con el debido análisis, permiten conocer cuáles son las tendencias conceptuales o metodológicas, además de cuáles son las fuentes que se manejan y transmiten al alumnado (Madrid, Jiménez-Fanjul y Maz-Machado 2016; Rodríguez-Faneca 2020) Asimismo, la guía docente permite que el proceso de enseñanza universitario se haga público, de manera que “pueda estar sujeto a un análisis, crítica y mejora” (UNED, *cit.* en García-Cabrera, *et al.* 2010: 80–81).

La recuperación de las guías se llevó a cabo entre los meses de febrero y marzo de 2020, con lo que las guías docentes analizadas son las pertenecientes al curso 2020/2021. Sin embargo, 9 de ellas fueron finalmente excluidas, puesto que las asignaturas de las que informaban no se ofertaban en el curso académico en cuestión o eran de incorporación reciente al plan de estudios. Finalmente fueron analizadas un total de 85 guías docentes.

Las secciones analizadas en cada una de las guías docentes son las que aportan información en relación con la metodología, materiales, contenidos y bibliografía de la asignatura. En la Tabla 2 se presenta la relación de secciones concretas analizadas, así como el número de guías docentes disponibles por universidad. Las universidades se listan ordenadas por comunidad autónoma (Andalucía, Castilla y León, Cataluña, Comunidad Valenciana y Murcia) y, dentro de cada comunidad autónoma, siguiendo un orden alfabético.

| Universidad | Secciones analizadas | Guías recuperadas / asignaturas totales |
|------------------------|--|---|
| Universidad de Córdoba | Metodología Materiales de trabajo Contenidos Bibliografía | 10/10 |
| Universidad de Granada | Metodología docente Breve descripción de contenidos Bibliografía Enlaces recomendados | 13/14 |

| Universidad | Secciones analizadas | Guías recuperadas / asignaturas totales |
|--|--|---|
| Universidad de Málaga | Actividades formativas Contenidos de la asignatura Bibliografía y otros recursos | 8/8 |
| Universidad Pablo de Olavide | Metodología y recursos Contenidos de la asignatura (temario) Bibliografía general | 14/14 |
| Universidad de Salamanca | Contenidos Metodologías Previsiones de técnicas (estrategias) docentes Recursos | 6/6 |
| Universidad Autónoma de Barcelona | Contenidos Metodología Bibliografía | 10/10 |
| Universidad de Alicante | Volumen de trabajo Contenidos y bibliografía | 6/6 |
| Universidad de Valencia | Metodología docente Descripción de contenidos Referencias | 7/7 |
| Universidad de Murcia | Contenidos Metodología docente Bibliografía | 9/10 |
| Universidad Católica San Antonio de Murcia | Metodología Temario Bibliografía y fuentes de referencia | 2/9 |

TABLA 2: Relación de asignaturas, secciones de las guías docentes y número de guías analizadas.

Fuente: elaboración propia

Se extrajeron un total de 263 ítems (N=263). Los datos se consignaron en una plantilla ad hoc para proceder a la estandarización de los mismos. Dicha estandarización fue necesaria debido a que, en ocasiones, un mismo ítem (por ejemplo, la plataforma *Blackboard Learn* o el programa informático *AntConc*) se encontraba listado de varias maneras distintas (**Black Board*, en lugar de *Blackboard Learn* o **Ant Conc* en lugar de *AntConc*). Este proceso se realizó con la asistencia del módulo *Fuzzy Lookup* del programa *Microsoft Excel* y mediante una búsqueda difusa tras la que se realizó una depuración manual.

Una vez recabados y estandarizados los ítems, se procedió a realizar un análisis de contenido de tipo documental (Pinto y Gálvez 1996) para categorizar los datos obtenidos. En el caso de las herramientas informáticas y los materiales digitales, se llevó a cabo una categorización sistemática fundamentada (Strauss y Corbin 1990), creando categorías centrales de análisis en familias arquetipo para, posteriormente, generar subcategorías de contenido de manera inductiva. Para

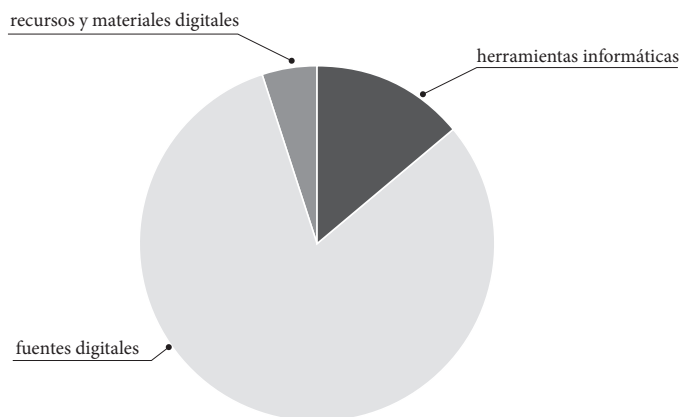


FIGURA 2: Proporción porcentual de los ítems recuperados. Fuente: elaboración propia

la subcategorización de las fuentes digitales nos hemos provisto de categorías generadas un estudio anterior (Rodríguez-Faneca 2020). Posteriormente, el software SPSS proporcionó un listado de frecuencias y relaciones con respecto a los datos obtenidos.

5. Resultados

Se hallaron un total de 263 ítems ($N=263$) relacionados con el objeto de estudio. Dichos ítems se agruparon en tres categorías principales, en virtud de los componentes diferenciados dentro de la propia competencia instrumental: herramientas informáticas, $N=37$ (14 por ciento); fuentes digitales, $N=214$ (81 por ciento); recursos y materiales digitales, $N=12$ (4.5 por ciento).

En la Figura 2 se muestra gráficamente la proporción porcentual respecto al número total de ítems.

Dentro de la primera categoría, herramientas informáticas, se incluyen tanto los programas informáticos genéricos como programas informáticos específicos para la traducción. En la primera subcategoría que puede establecerse para este particular aparecen todos los programas informáticos y herramientas que son de uso habitual por parte de usuarios no especializados (herramientas informáticas genéricas, $N=22$) y que, por tanto, son proclives a ser utilizados en diversos contextos.

En dicha categoría se incluyen programas utilizados en las actividades cotidianas de los usuarios, fuera del ámbito profesional (p. ej., correo electrónico o herramientas en la nube). En relación con las herramientas informáticas genéricas, se encontraron 4 subcategorías de contenido: productividad ($N=5$); ofimática ($N=9$); correo electrónico ($N=6$); herramientas en la nube ($N=2$).

En general, se hace hincapié en el uso de herramientas ofimáticas: el servicio de correo electrónico de *Google, Gmail*, que aparece en 4 de las 85 guías analizadas ($N=4$), y, junto con la suite de *Office* ($N=7$), se erige como elemento destacado. *Google Translator Toolkit* ($N=2$) y la

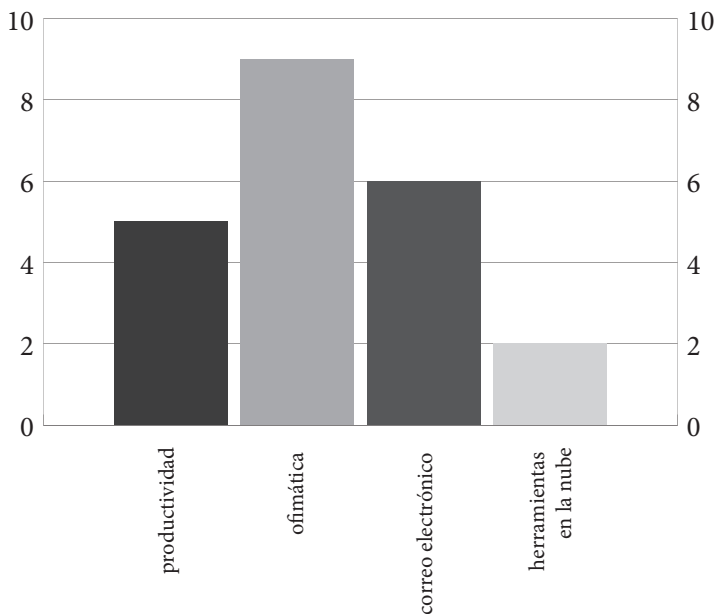


FIGURA 3: Contenido de las categorías de **herramientas genéricas**.

Fuente: elaboración propia

herramienta de almacenamiento en la nube *Dropbox* (N=2) comparten protagonismo con dichas herramientas. Esta situación se consigna en la Figura 3.

En la segunda subcategoría (herramientas informáticas para la traducción y/o de procesado lingüístico, N=15) se engloban todas las herramientas informáticas que, por su funcionamiento y objetivo, son utilizadas por usuarios especializados, normalmente en contextos profesionales. En este caso, se trata de herramientas informáticas que son proclives a ser usadas por traductores y lingüistas (además de intérpretes, terminólogos, documentalistas, etc.). En el caso de las herramientas informáticas para la traducción, se hallaron 4 subcategorías distintas: traducción asistida por ordenador (TAO) (N=7); localización (N=4); gestión de corpus (N=2); subtitulado (N=2).

En la primera subcategoría, destacan las herramientas TAO convencionales como *Trados* (N=3) y *OmegaT* (N=3). En relación con la localización, las herramientas *WebBudget XT* y *Pasolo Professional* aparecen en dos ocasiones cada una. Las herramientas de gestión de corpus *ParaConc* y *AntConc* aparecen vestigialmente en las guías docentes analizadas, una vez cada una de ellas, al igual que *Subtitle Edit* (N=1) y *Subtitle* (N=1). Esta situación se lista en la Figura 4 (véase *supra*).

La segunda categoría de nuestro análisis es la más prolífica, ya que se recuperaron un total de 214 ítems (fuentes digitales, N=214). Respecto a su contenido, encontramos fuentes digitales de carácter lexicográfico (N=142), como diccionarios (monolingües, bilingües y de sinónimos y antónimos, N=126) y bases de datos terminológicas (N=16). Entre las fuentes lexicográficas en castellano es destacable la presencia del diccionario de la Real Academia Española (RAE, N=21),

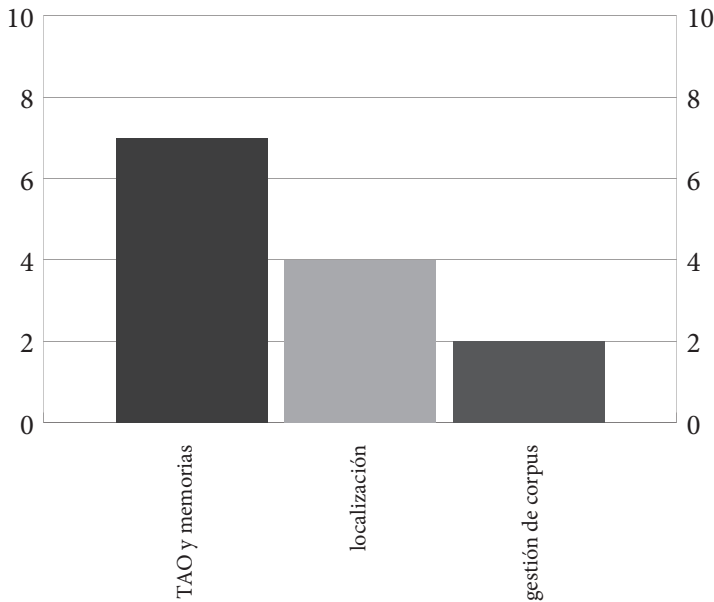


FIGURA 4: Contenido de las categorías de **herramientas especializadas**.

Fuente: elaboración propia

mientras que en lengua italiana destacan los diccionarios del *Corriere della Sera* y de *La Repubblica*, con 18 y 16 apariciones en las guías docentes, respectivamente.

Por otro lado, encontramos fuentes digitales orientadas al aprendizaje de lenguas (N=23), fuentes de índole literaria, cultural e histórica (N=16) y fuentes de corte traductológico (N=15), entre otras (N=18). En este último punto, misceláneo, destaca el motor de búsqueda Google y la página Wikipedia, que aparecen en 6 y 8 guías, respectivamente.

Las proporciones relativas a la consideración de fuentes digitales dentro de las guías docentes pueden observarse en la Figura 5.

La última categoría es la conformada por los recursos y materiales digitales (N=12) empleados en el proceso de enseñanza. Esta categoría engloba todas las herramientas y recursos informáticos que son de uso habitual por parte de instituciones universitarias, profesores y alumnos y durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se hallaron 2 subcategorías en torno a este contenido: plataformas virtuales de enseñanza (N=6) y páginas web con recursos para la docencia (N=6). Las plataformas virtuales por excelencia son *Blackboard Learn* (N=4) y *Moodle* (N=2), mientras que se ha constatado que existen páginas webs de gran calado entre el profesorado, sobre todo orientadas a la gamificación, como *Kahoot* (N=3).

El porcentaje total de guías donde aparecen herramientas informáticas genéricas es de un 21 por ciento, mientras que solo en un 14 por ciento de ellas se consignan herramientas informáticas especializadas. Estos porcentajes corroboran la poca atención recibida a los programas informáticos, en general, durante el itinerario formativo en cuestión.

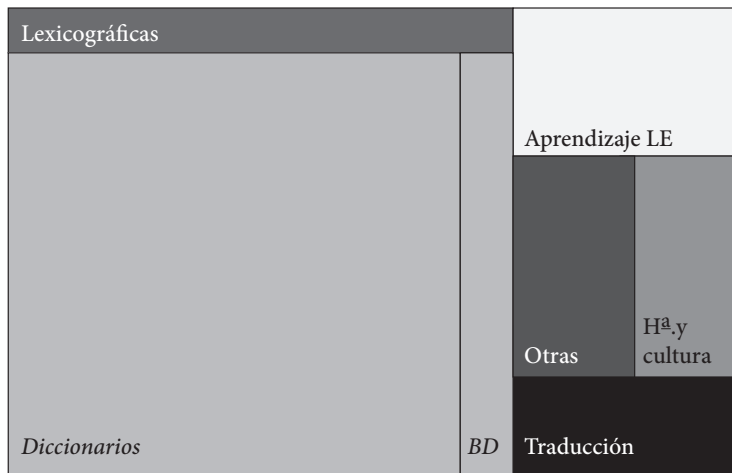


FIGURA 5: Consideración de fuentes digitales dentro de las guías docentes.

Fuente: elaboración propia

A pesar de ello, en un 44 por ciento de las guías encontramos listadas fuentes digitales, si bien la proporción de fuentes digitales incluidas en algunas de ellas es anecdótica. La situación en cuanto a los recursos y materiales didácticos digitales es muy distinta, pues solo en un 11 por ciento de guías es posible hallar algún ítem de este tipo.

6. Discusión y conclusiones

Es innegable que, dentro del Grado de Traducción e Interpretación en España, el itinerario formativo del traductor de italiano está desconectado de todo contenido que pueda ir más allá de lo puramente lingüístico y traductológico. En este sentido, podemos aventurarnos a señalar que la propia jerarquía formal del grado tiende a contribuir a compartimentar lo relativo a las distintas lenguas C, aislando ciertas materias y comprometiendo en ocasiones contenidos como los de carácter cultural, histórico, literario o instrumental.

En relación con la competencia instrumental del traductor de italiano, y en virtud del análisis realizado, hemos de señalar que, dentro de las asignaturas analizadas, se cubren vagamente algunas de las herramientas informáticas, tanto genéricas como especializadas, al alcance del traductor. En el primero de los casos (herramientas informáticas genéricas), podría argumentarse que la importancia de la especificidad lingüística en el aprendizaje y el uso de estas herramientas tiene muy poca importancia; por ello, podrían apartarse estos contenidos (cubiertos de sobra por las asignaturas comunes a todos los itinerarios del grado) en aras de favorecer un mayor alcance de los contenidos específicos, en los que la ya mencionada idiosincrasia lingüística sí es un factor de gran impacto en dicho aprendizaje. Es decir, el futuro traductor de italiano debe aprender a desenvolverse en su propio contexto lingüístico.

A pesar de que el listado de fuentes digitales se antoja amplio (N=214 en 85 guías docentes, con una media de N=2.5 fuentes digitales por guía), en comparación con el resto de elementos estudiados, hemos podido comprobar en otro trabajo (Rodríguez-Faneca 2020) que se trata de una cifra baja en comparación con la recomendación de fuentes en papel (N=1037 en un análisis realizado para el mismo grupo de asignaturas), que son de exposición habitual en las guías docentes de este itinerario. Respecto a este particular, otro aspecto mejorable podría ser el equilibrio entre los tipos de fuentes digitales recomendadas, ya que se tiende a abusar de los recursos lexicográficos.

La poca importancia que se otorga dentro de las guías docentes a los recursos y materiales didácticos digitales y, por ende, a las metodologías donde la tecnología posee un papel central, es un indicio de la intrascendencia de la competencia instrumental dentro del itinerario analizado. La relevancia práctica de este tipo de metodologías radica en la propia normalización de las tecnologías en el bagaje del alumno, en su importancia dentro de la propia alfabetización informática, y en el propio contexto tecnológico en el que se hallan insertas la formación y la práctica profesional posterior. A pesar de que los traductores dominan multitud de habilidades, estas no son necesarias la mayor parte del tiempo, ya que la tendencia es la de desarrollar una determinada competencia cuando se requiere, con lo que sería suficiente enseñar a los estudiantes a aprender y a adaptarse (Pym 2005: 3). Es en esta línea donde el trabajo con materiales y recursos digitales se hace indispensable.

Entre las futuras líneas de investigación que es posible delinear a partir de este trabajo destaca la posibilidad de realizar estudios similares centrados en las asignaturas instrumentales obligatorias y básicas de los planes de estudio del grado, donde podría caracterizarse la competencia instrumental a nivel general, sin su aplicación a ninguna lengua concreta —aunque, en sentido estricto, las lenguas de trabajo de las asignaturas instrumentales obligatorias tienden a usar dichas las lenguas B como herramientas de trabajo— y donde resultaría de interés realizar una observación panorámica de los planes de estudio. Otra posibilidad implicaría la comparación de estos datos con los de otras lenguas C, de manera que pueda establecerse un marco comparativo más claro.

Como apunte final, queremos subrayar la importancia de que el docente no pierda de vista la idiosincrasia del perfil lingüístico en el que está inserta la docencia, más si cabe en lo que concierne a la competencia instrumental. Con la suficiente planificación, podrían tratar de cubrirse dichos contenidos con solvencia durante el desarrollo del itinerario específico a través del trabajo con herramientas informáticas y textos en la lengua C.

De este modo, se podrán mitigar los efectos negativos de la compartimentación de la enseñanza, de manera que competencia instrumental y lengua de trabajo no sean dos elementos independientes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta manera de dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia instrumental, “las tecnologías no solo no son neutrales, sino que representan en realidad un nuevo tipo de sistema cultural que puede reconfigurar por completo la estructura social” (Fouces 2019: 65). Se elimina, así, la dicotomía existente en el marco formativo objeto de estudio.



Referencias bibliográficas

- Alcina, A.; Soler, V.; & Granell, J. (2007). Translation technology skills acquisition. *Perspectives: Studies in Translatology*, 15, 4, 230–244. doi: <https://doi.org/10.1080/13670050802280179>
- 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*.
- Beeby, A.; Rodríguez-Inés, P.; & 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. doi: <https://doi.org/10.1075/btl.82>
- Blasco, I. M.; Tejera, C. B.; Simón, E. M. L.; Escudero, F. P.; & 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? In *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (pp. 1115–1125). Octaedro.
- De Luxán Hernández, L. (2020). Los estudios de traducción: una disciplina sin etiquetas. *Entreculturas. Revista de traducción y comunicación intercultural*. 1, 10, 23–34. doi: <https://doi.org/10.24310/Entreculturasertci.v1i10.9542>.
- Fouces, Ó. D. (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. doi: <https://doi.org/10.21071/hikma.v18i1.11188>.
- Frérot, C. (2013). Incorporating translation technology in the classroom. In *Tracks and Treks in Translation Studies: Selected papers from the EST Congress, Leuven 2010, Vol. 108*, Amsterdam: John Benjamins Publishing. doi: <https://doi.org/10.1075/btl.108>
- Gallego-Hernández, D. (Ed.) (2016). *New Insights into Corpora and Translation*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing. doi: <https://doi.org/10.1075/ttmc.3.1.09lav>
- García-Cabrera, L.; Ortega-Tudela, J. M.; Peña-Hita, M. A.; Ruano-Ruano, I.; & 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.
- González-Davies, M. (2004). Undergraduate and postgraduate translation degrees: Aims and expectations. In K. Malmkjaer (Ed.), *Translation in Undergraduate Degree Programmes* (pp. 67–81). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. doi: <https://doi.org/10.1075/btl.59>.
- Hurtado Albir, A. (1996). La cuestión del método traductor. Método, estrategia y técnica de traducción. *Sendebat: Revista de La Facultad de Traducción e Interpretación*, 7, 39–58.
- Kelly, D. (2002). Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. Puentes: Hacia Nuevas Investigaciones. *La Mediación Intercultural*, 1, 9–20.
- Kiraly, D. C. (1995). *Pathways to translation: Pedagogy and process*, 3. Kent State University Press.
- Madrid, M. J.; Fanjul-Jiménez, N.; & Maz-Machado, A. (2016). Bibliografía usada en la formación matemática del profesorado de infantil. In C. Fernández, J. L. González, F. J. Ruiz, T. Fernández, & A. Berciano (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XX* (p. 610). Málaga: SEIEM.
- Nord, C. (1992). Text analysis in translator training. In C. Dollerup, & A. Loddegaard (Eds.), *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Expertise* (pp. 39–48). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. doi: <https://doi.org/10.1075/z.56>.
- PACTE. (2003). Building a Translation Competence Model. In F. Alves (Ed.), *Triangulating translation: perspectives in process oriented research* (Vol. 45) (pp. 43–66). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. doi: <https://doi.org/10.1075/btl.45>

- Piccioni, S.; & 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. doi: <https://doi.org/10.4995/rlyla.2017.6990>
- Pinto, M.; & Sales, D. (2010). Insights into translation students' information literacy using the IL-HUMASS survey. *Journal of Information Science*, 36(5), 618–630. DOI: <https://doi.org/10.1177/0165551510378811>
- Pinto, M.; Gálvez, C.; & Dijk, T. V. (1996). *Análisis documental de contenido: procesamiento de información*. Madrid: Síntesis.
- Pym, A. (2003). Redefining Translation Competence in an Electronic Age. *Meta*, 48, 4, 481–497. doi: <https://doi.org/10.7202/008533>
- . (2005). Training translators—ten recurrent naiveties. *Translating Today*, 2, 1, 3–6.
- 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.
- . (2020). La formación del traductor de italiano en España: análisis de los recursos propuestos por el profesorado. *Sendebar. Revista de Traducción e Interpretación*, 531–546. doi: <http://dx.doi.org/10.30827/sendebar.v31i0.11519>.
- Rodríguez-Faneca, C.; Rodríguez-Mesa, F. J.; & 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. doi: <https://doi.org/10.21071/hikma.v18i2.11705>.
- Rodríguez-Inés, P.; & Gallego Hernández, D. (Eds.) (2016). Corpus Use and Learning to Translate, almost 20 years on. *Edição Especial Cadernos de Tradução*, 36, 1. doi: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2016v36nesp1p9>.
- Samson, R. (2013). El aprendizaje de las herramientas informáticas en la formación del traductor. *Tradumática*, 11, 0247–256.
- 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.
- Snell-Hornby, M. (2006). *The Turns of Translation Studies: New Paradigms Or Shifting Viewpoints?* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. doi: <https://doi.org/10.1075/btl.66>
- Strauss, A.; & Corbin, J. (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.
- Uzquiza, V. A.; & Álvarez, S. Á. (2016). La accesibilidad como innovación en los Estudios de Traducción e Interpretación en España. In M. T. Tortosa & J. D. Álvarez (eds.). *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares* (pp. 864–875). Instituto de Ciencias de la Educación.
- Zhang, C.; & Cai, H. (2015). On technological turn of translation studies: Evidences and influences. *Journal of Language Teaching and Research*, 6, 2, 429–434. doi: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0602.25>



This work can be used in accordance with the Creative Commons BY-SA 4.0 International license terms and conditions (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode>). This does not apply to works or elements (such as images or photographs) that are used in the work under a contractual license or exception or limitation to relevant rights.

