

Lupe Romero

Cómo introducir la perspectiva de género en la enseñanza de la L2 para la traducción: primeros resultados de una experiencia docente

How to introduce the gender perspective into the teaching of foreign languages for translation: first results of a teaching experience

Abstract: The aim of this paper is to present the first results of the introduction of a gender perspective into the syllabus of the Universitat Autònoma de Barcelona's Translation and Interpreting degree programme. Specifically, the paper deals with the results of a teaching experience with a gender perspective, undertaken in Foreign Language (FL) teaching in (Italian-Spanish) translator training. The experience in question is part of a teaching innovation project geared to carrying out a pilot study on introducing a gender perspective into a number of the aforementioned syllabus's subjects through different learning objectives and outcomes. The paper thus presents: the teaching innovation project; the FL subject with a gender perspective; a teaching unit with a gender perspective; the results obtained reached by analysing data related to the teacher and students, and the conclusions.

Keywords: gender perspective, FL teaching in translator training, Italian L2, gender skill, learning outcomes

The aim of this paper is to present the first results of the introduction of a gender perspective into the syllabus of the Universitat Autònoma de Barcelona's Translation and Interpreting degree programme. Specifically, the paper deals with the results of a teaching experience with a gender perspective, undertaken in foreign language (FL) teaching in (Italian-Spanish) translator training. The experience in question is part of a teaching innovation project geared to carrying out a pilot study on introducing a gender perspective into a number of the aforementioned syllabus's subjects through different learning objectives and outcomes. The purpose of this pilot study is to verify the suitability of the type of activities and/or teaching units and their correspondence with the learning outcomes related to gender skill.

The starting point to elaborate the didactic units in the Italian FL subject and the other subjects has been the gender skill, which is described in the document “General framework for incorporating the gender perspective in higher education teaching” (AQU, 2018). This document clarifies the most significant concepts and issues and provides a guide containing tools for effectively mainstreaming a gender perspective in all areas of higher education teaching, because mainstreaming gender is a fundamental aspect of the quality of the education provided within the Catalan university system.

The gender skill proposed in the document is “to develop the ability to assess inequality on the grounds of sex and gender, to design solutions”; it also proposed several learning outcomes, some of them common to all areas of knowledge and others specific to each area, in order to apply it to various subjects (AQU 2018, 15–16).

The purpose of developing the gender skill is to stimulate students’ critical thinking capacity, providing them with new tools to identify social stereotypes, norms and roles related to gender. They thus learn to problematize dominant socialisation patterns and to develop skills that will enable them to avoid gender blindness, that is, the lack of awareness of inequality according to gender, in their future careers. (AQU 2018,14).

In foreign language subjects, we have proposed different learning outcomes with a gender perspective. In the specific case of its application in the subject that we present here (Italian FL, a compulsory fourth year subject), we have developed four units to achieve the following cognitive and affective learning outcomes: (1) Identify gender marks and linguistic and discursive structures that make women invisible or represent them in a stereotyped or stigmatized way in FL; (2) Reflect on the nature of these uses and the false neutrality of languages and discourses on gender issues; (3) Learn linguistic alternatives to avoid the use of masculine generics in FL; (4) Reflect on the responsibility that, as a future professional, the translator has towards the speeches that she/he translates. It includes aspects related to maintaining a critical attitude towards texts that make women invisible and texts that are not ideologically connoted, but use the language following patriarchal patterns and maintain stereotyped and/or stigmatized representations of women.

In order to verify if the teaching units that we have designed are effective to achieve the learning results with a gender perspective, we have analyzed the evaluation activities conducted, the student surveys, as well as the field diaries of the teacher.

The first results show that the cognitive learning outcomes related to the identification of sexist language and the application of a gender inclusive

language in Italian are relatively easy to achieve. However, to achieve the learning outcomes related to the identification of androcentrism, a longer process is required. Some of the students think that there is real equality between men and women and for that reason they resist to recognizing gender biases.

This subjective aspect of learning related to the attitude of students affects the speed of development of gender skill. However, as the course progresses, they gradually develop an awareness of gender inequality, analyzing the texts with a critical attitude that, at the beginning of the course, they did not have.

The results that we have obtained correspond to a first teaching experience with a small group of students and a larger sample would be required to confirm them; however, from the data of this teaching experience we can observe certain useful trends to know how the process of developing gender skill works. That encourages us to continue with the introduction of the gender perspective into other subjects of the Translation and Interpreting degree programme.

1 Introducción

En los últimos años, y en consonancia con las leyes para promover la igualdad, varias son las medidas a nivel nacional e internacional que están promoviendo la inclusión de la perspectiva de género en la ciencia y en la docencia universitaria; dicha perspectiva implica tomar en consideración las diferencias y las desigualdades entre hombres y mujeres en la producción y la transmisión del conocimiento, apostando por la eliminación del androcentrismo y los sesgos de género de las diferentes disciplinas, y por una docencia innovadora e inclusiva que incorpore los valores de la igualdad de género.

En el ámbito específico de Cataluña, y a partir del curso 2020–2021, todas las titulaciones de las universidades públicas deberán incorporar la perspectiva de género, gracias a la iniciativa conjunta de la *Secretaria d'Universitats i Recerca, a través del Consell Universitari de Catalunya (CIC)*, y *l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU)*. Se trata de una medida pionera en Europa, que implica que los estudios de grado y máster que pasen por un proceso evaluador tienen que incluir esta perspectiva en las guías docentes, los programas de las asignaturas, los currículos y las metodologías, entre otros, para obtener luz verde para impartir el título.

En este contexto, la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) está propiciando la realización de proyectos de mejora docente en el campus para que, a partir de las pautas y consideraciones de la AQU, recogidas en un documento marco, se pueda verificar la manera más idónea de introducir la perspectiva de

género en cada una de las titulaciones, así como las posibles dificultades que se encuentren en su implementación.

En el caso de la titulación de Traducción e Interpretación, hemos realizado un estudio piloto para introducir la perspectiva de género en varias asignaturas, con la finalidad de verificar la idoneidad o no del tipo de actividades y/o unidades didácticas y su correspondencia con los resultados de aprendizaje vinculados a la competencia de género. La propuesta que aquí presentamos, se enmarca dentro de dicho estudio piloto.

En esta primera fase de la implementación, y en el caso concreto de la asignatura de lengua extranjera para la traducción, nos hemos interesado en cómo introducir la competencia transversal en la asignatura, planteándonos resultados de aprendizaje de la competencia de género, aplicables a la especificidad del aprendizaje de la lengua extranjera para la traducción. Por cuestiones de espacio, en este trabajo se describirán de manera sucinta los beneficios de una docencia con perspectiva de género, el proyecto en el que se enmarca esta experiencia docente, las características generales de la asignatura y las unidades didácticas con perspectiva de género que se trabajan en ella, abordando, de manera más detallada, la descripción de una unidad didáctica y los primeros resultados obtenidos, a partir del análisis de los datos de la docente y del alumnado.

2 ¿Qué es una docencia con perspectiva de género?

El género es una de las categorías centrales del pensamiento feminista que, en su acepción más sencilla, utilizamos como categoría social porque alude al conjunto de características diferenciadas que la sociedad asigna a los individuos según su sexo biológico. Al tratarse de una categoría social, el género se construye a partir de discursos e ideologías patriarcales que definen normas sociales, roles y estereotipos asociados a la feminidad y a la masculinidad. Esta construcción social no solo es binaria, sino también, y sobre todo, jerárquica, donde “la masculinidad se reconoce en el desempeño del poder social, teniendo en contra una feminidad pasiva y aletargada” (Soriano 2007, 26).

El establecimiento de este orden diferenciado basado en el sistema sexo-género produce diferentes formas estructurales de desigualdad e injusticia, ya sea en el reconocimiento y el estatus o en el acceso a los recursos socioeconómicos (Scott 1986; Beckwith 2005). Por otra parte, el sistema sexo-género también vincula el sexo biológico a la orientación sexual, a la identidad y a la expresión de género socialmente aceptada, dejando en una situación de desigualdad y/o

discriminación a las personas no heterosexuales, transgénero, y a las personas con una expresión de género más fluida.

Cuando hablamos de una docencia con perspectiva de género, por tanto, hacemos referencia a una docencia que parte del sistema sexo-género, entendiendo ambos conceptos como variables analíticas y explicativas clave. En su aplicación, se tiene en cuenta las características biológicas y sociales para identificar, explicar, entender las causas y las consecuencias de las desigualdades, y así poder combatirlas. Los beneficios de una docencia con perspectiva de género son innumerables. Donoso-Vázquez et al. señalan el valor añadido de la misma, en ámbito universitario:

Introducir la perspectiva de género en Educación Superior significa desarrollar una mirada crítica hacia las discriminaciones en el estudiantado universitario, extraer del alumnado la cosmovisión cultural de género-poder y adoptar una posición activa/participante con responsabilidad en los cambios sociales [...]. Esto implica un cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en los contenidos conceptuales sobre las relaciones de género, en conocimientos no sometidos a la distorsión sexista, en metodologías didácticas no sesgadas por el género, en la identificación de elementos culturales que tienden a la dominación, en estrategias didácticas para el cambio y en la deconstrucción de identidades atravesadas por el género [...]. (Donoso-Vázquez et al. 2014, 162)

En el ámbito catalán, la información y las pautas sobre la introducción de la perspectiva de género se recogen en el documento “Marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria” (AQU 2018), resultado de la labor de un grupo de trabajo formado por expertas en género de diversas instituciones. El documento está disponible en línea y comprende un trabajo exhaustivo, en el que se explican las bases para una docencia con perspectiva de género y se ofrecen indicaciones para adoptar los cambios a los que hacían referencia Bolaños et al. en la cita anterior. Por cuestiones de espacio, nosotros nos limitaremos a describir sucintamente la información relacionada con la aplicación de la perspectiva de género en el plan de estudios, ya que es la información que nos ha resultado útil para preparar la asignatura de lengua extranjera y la unidad didáctica, cuyos resultados presentamos en este estudio.

El documento marco señala que la perspectiva de género puede integrarse en los planes de estudios de manera específica, a través de asignaturas especializadas, o de manera transversal, identificando aquellas asignaturas donde sea necesario aplicar la dimensión de género, es decir, donde el sexo o el género sean relevantes (Alonso y Lombardo 2016). En ese sentido, se propone una

competencia de género “Desarrollar la capacidad de evaluar las desigualdades por razón de sexo y género para diseñar soluciones” con diferentes resultados de aprendizaje, algunos comunes a todas las áreas de conocimiento y otros específicos para cada área, con el fin de aplicarla a diversas asignaturas (AQU 2018, 15–16).

La aplicación de dicha competencia en los planes de estudio tiene como finalidad estimular el pensamiento crítico del alumnado, proporcionándole nuevas herramientas para reconocer los estereotipos, normas y los roles sociales de género, de manera que el alumnado aprenda a problematizar los patrones de socialización dominantes y a desarrollar habilidades y estrategias que le permitirán evitar la ceguera de género, es decir, la falta de conciencia de la desigualdad según el género¹, en su futura práctica profesional (AQU 2018, 14).

3 El proyecto “Introducció de la perspectiva de gènere als estudis de Traducció i Interpretació”

Como hemos señalado en el apartado anterior, la experiencia docente que presentamos se enmarca en el proyecto “Introducció de la perspectiva de gènere als estudis de Traducció i Interpretació” (2018–2020)². El objetivo general del proyecto es realizar una prueba piloto introduciendo la perspectiva de género en ocho asignaturas del grado de Traducción e Interpretación (GTI), lo cual implica diversas acciones, entre ellas, la revisión crítica de ocho asignaturas obligatorias (asignaturas de Lengua Extranjera, Traducción Directa e Inversa en varias lenguas, y asignaturas de corte más teórico como Teoría e Historia de la traducción), para detectar cómo se puede introducir la perspectiva de género en las mismas y, posteriormente, la creación de unidades didácticas donde la perspectiva de género esté presente en las ocho asignaturas seleccionadas.

-
- 1 Según la definición proporcionada por la Unión Europea, la ceguera de género es la “falta de reconocimiento de que los roles y las responsabilidades de las mujeres/niñas y los hombres/niños se les atribuyen o se les imponen en contextos sociales, culturales, económicos y políticos específicos. Los proyectos, los programas, las políticas y las actitudes ciegas al género no tienen en cuenta estos roles diferentes y necesidades diversas y, por lo tanto, mantienen el *statu quo* y no ayudan a transformar la estructura desigual de las relaciones de género” (EIGE 2016 *cit. en* AQU, 65).
 - 2 Los datos completos del proyecto son: “Introducció de la perspectiva de gènere als estudis de Traducció i Interpretació.” Projectes de Millora de La Qualitat Docent. Modalitat B (2018–2020) UAB. Ref. GI513595/D255800. Responsable: Romero, Lupe. Equipo: Montserrat Bacardí, M^a Carmen Espín, Carme Mangiron, Jordi Mas, Patricia Rodríguez.

En relación con el diseño de las unidades didácticas de este proyecto, cabe señalar que hemos tomado en consideración los resultados de aprendizaje comunes propuestos por el documento marco de AQU y los resultados de aprendizaje específicos propuestos para la subárea de “Lenguas y Literaturas (AQU 2018, 30–32) adaptados al perfil de la formación en traducción e interpretación; también hemos revisado la propuesta de la guía de Ribas Bisbal (2018) para la aplicación de la perspectiva de género en Filología y Lingüística, en especial, el apartado de objetivos, para adaptar los que convenían al perfil específico de nuestro alumnado, y hemos utilizado la taxonomía de objetivos educativos de Bloom (Bloom, Englehart, Furst, Hill y Krathwohl 1956) como herramienta básica para elegir el verbo de acción más adecuado en la formulación de los resultados de aprendizaje (Kennedy 2007).

En cuanto a la aplicación en las aulas, hemos decidido implementar las unidades didácticas con perspectiva de género como unidades didácticas transversales a lo largo de la asignatura conjuntamente con las unidades didácticas disciplinares³. De este modo, el alumnado trabaja los objetivos y contenidos disciplinares específicos de cada asignatura, y también realiza tareas que corresponden específicamente a la unidad didáctica transversal con perspectiva de género. La aplicación, duración y temporización de las unidades didácticas con perspectiva de género dependerán del perfil de cada asignatura.

Para obtener datos que nos permitan analizar la efectividad de la implementación de las unidades didácticas, así como la percepción y las actitudes del personal docente que las imparte, y las del alumnado, hemos preparado cuestionarios, diarios de campo y otras evidencias, para obtener el *feedback* sobre la introducción de la perspectiva de género en las asignaturas implicadas y poder llegar a algunas conclusiones preliminares. En ese sentido, al finalizar el proyecto, se prevé que los resultados del mismo puedan ser un primer paso para empezar a trabajar en un nuevo plan de estudios de Traducción e Interpretación, que incorpore la competencia de género en el grado, estableciendo, por una parte, las materias y las asignaturas pertinentes para incorporar la perspectiva de género y, por otra, el número y el tipo de resultados de aprendizaje.

3 Para saber más sobre la distinción entre unidades disciplinares y transversales, véase Fernández González et al. (1999).

4 La perspectiva de género en la clase de italiano L2 para la traducción

En este apartado describiremos los beneficios que, a nuestro entender, supone la introducción de la perspectiva de género en el aprendizaje de la L2 para la traducción. Como la experiencia docente que se presenta tiene lugar en el marco del aprendizaje del italiano como L2, en este apartado partimos de cuestiones específicas de dicha lengua (como la flexión de género), para describir cuestiones y argumentos sobre las bondades de un enfoque con perspectiva de género que son extensibles al aprendizaje de cualquier L2.

El italiano, al igual que el castellano, es una lengua románica por lo que presenta flexión de género, es decir, que los sustantivos (además de los adjetivos, los artículos y los pronombres) varían según dicha categoría gramatical, que en ambas lenguas es femenino y masculino.

Cuando se aplica el género gramatical a los seres vivos, encontramos que la forma “no marcada” es la masculina y, por ello, se utiliza tanto para lo específico (hombres) como para lo genérico (mujeres y hombres). Este uso del masculino genérico es el reflejo de una gramática tutelar y representativa del androcentrismo, que lleva a una invisibilización sistemática de la mujer.

Al margen de la cuestión gramatical, y en paralelo al uso del masculino genérico, podemos encontrar muchos textos con usos sexistas y androcéntricos del lenguaje, es decir, textos con representaciones que desprecian o desvalorizan a la mujer y con mecanismos discursivos que la invisibilizan o que restringen su actuación o presencia en ámbitos determinados. Es lo que se conoce como sesgo de género.

Teniendo en cuenta que en el GTI formamos a personas especialistas en lenguas que trabajan constantemente entre culturas, consideramos que los beneficios de introducir la perspectiva de género en la clase de L2 son numerosos, precisamente porque la óptica contrastiva está siempre presente. Por citar los más importantes, en líneas generales, el alumnado aprende a: 1) Identificar las marcas de género y reconocer cómo se construyen los discursos que invisibilizan a la mujer o la representan de manera estereotipada o estigmatizada en la L2; 2) Reflexionar acerca de la naturaleza de dichos usos y de la falsa neutralidad en las lenguas y en los discursos en cuestiones de género; 3) Aprender alternativas lingüísticas que la lengua misma ofrece para evitar el uso del masculino como genérico en la L2; 4) Reflexionar sobre la responsabilidad que, como futura/o profesional tiene, hacia los discursos que traduce, en relación con criterios éticos tales como garantizar textos que reflejen la visibilidad de

género y no perpetúen representaciones estereotipadas y/o estigmatizadas de la mujer, que puedan redundar en su discriminación.

Los primeros tres aspectos tienen que ver con cuestiones específicas de una didáctica de L2 con perspectiva de género, mientras que el último aspecto se relaciona directamente con la formación específica de L2 para la traducción, puesto que en esta faceta de reflexión se espera que el alumnado, tras haber adquirido las herramientas necesarias para poder identificar el lenguaje no inclusivo, la infrarrepresentación y la estereotipificación por género, tenga que responderse a las siguientes preguntas: ¿qué puedo/quiero hacer ante esto? Se trata de un planteamiento ético que afecta al tipo de soluciones traductoras que el traductor o la traductora va a tomar en su futuro profesional (negociar el encargo con los y las clientas de la traducción en este aspecto concreto, renunciar o aceptar el encargo de manera consciente en las condiciones que hayan indicado, etc.).

Es importante destacar que cuando nos referimos a reflexionar sobre qué soluciones traductoras pueden tomarse, no estamos planteando la idea de poder pervertir o tergiversar el significado de textos originales connotados ideológicamente, como podría ser el cambiar o “suavizar” expresiones machistas en un texto, cuya narrativa sea una expresión de dicha ideología machista, del mismo modo que no tergiversaríamos el significado de un discurso adscrito a una ideología política concreta en su traducción, aunque a nivel individual se discrepara de dicha ideología.

Cuando nos referimos a la necesidad de reflexionar sobre las soluciones traductoras posibles desde una perspectiva de género, lo que se plantea es intervenir en aquellos textos que, sin estar connotados ideológicamente, utilizan la lengua respondiendo a patrones patriarcales donde la utilización del masculino genérico y la medida de lo masculino es lo “natural”, lo que se ha hecho siempre y, por ello, se ha normalizado la invisibilización de la mujer y el androcentrismo en la lengua.

Otro de los beneficios de una didáctica de la L2 para la traducción con perspectiva de género es que el alumnado, al conocer y reflexionar sobre las estructuras y los usos discursivos sexistas de la L2 y los mecanismos que esta tiene para utilizar un lenguaje inclusivo, hace también lo propio respecto a su lengua materna y, aunque el conocimiento en profundidad de dichos mecanismos sea competencia de las asignaturas de traducción y de la L1, cuando menos, el alumnado comienza a darse cuenta de que la falsa neutralidad de los textos respecto al género es una práctica habitual, en mayor o menor medida, en todos los textos y en todas las lenguas.

En el apartado siguiente, veremos la implementación de la perspectiva de género en la asignatura de Idioma y Traducción C5 (italiano), teniendo en cuenta los contenidos disciplinares de la misma, los contenidos y resultados de aprendizaje relacionados con la competencia de género, y su secuenciación a lo largo de la asignatura.

5 La asignatura Idioma y Traducción C5 (italiano)

La asignatura de Idioma y Traducción C5 (italiano) es la última asignatura de lengua C que recibe el alumnado y se imparte en el primer semestre del último año de carrera. Es una asignatura obligatoria de 6 ECTS, todos ellos dedicados al aprendizaje de la lengua italiana. En el grado, es una segunda lengua extranjera y, por ello, el alumnado comienza sus estudios sin conocimientos previos; el nivel de italiano del alumnado a principio de curso es el equivalente a un C1 del MCER⁴.

El principal objetivo de la asignatura es desarrollar las competencias textuales necesarias, con la finalidad de preparar al alumnado para la traducción directa de textos especializados de diversos campos de especialidad. Al tratarse de una asignatura de lengua para la traducción, ponemos especial atención en la comprensión lectora, ya que, de las cuatro habilidades posibles en la enseñanza de la L2 (comprensión lectora, comprensión oral, producción escrita y producción oral), la comprensión lectora es la competencia fundamental en la formación en lengua para traductora/es, puesto que la mayoría de encargos profesionales suelen ser de traducción directa, es decir, de traducción de la lengua extranjera a la lengua materna (Berenguer 1996, 1997; Brehm Cripps 1997; Brehm Cripps y Hurtado Albir 1999) y, por ello, el texto en lengua extranjera debe ser comprendido en profundidad antes de reexpresarlo en la lengua meta.

En ese sentido, y como la finalidad última es la traducción directa de textos, el aprendizaje de todos los contenidos gramaticales, morfosintácticos y léxicos se trabajan a partir del concepto pragmático de tipología textual y del concepto semiótico de género textual. En concreto, nos centramos en los textos argumentativos y los textos regulativos-instructivos para trabajar aspectos morfosintácticos, textuales y contextuales con diferentes niveles de dificultad; y en la comprensión y redacción de cartas comerciales como género textual muy marcado desde el punto de vista de las convenciones textuales. Todos los textos

4 Para conocer las características en la formación de la segunda lengua extranjera en relación con los niveles de lengua de entrada y de salida, y su progresión en el aprendizaje, véase Romero (2018).

se trabajan de manera contrastiva para controlar las interferencias entre la L2 y la L1, y las diferencias en las convenciones de género (véase la guía completa de la asignatura en: https://guies.uab.cat/guies_docents/public/portal/html/2020/assignatura/103694/es).

En relación con la perspectiva de género, tal como hemos señalado en el apartado tres, todos los contenidos se trabajan de manera transversal, mediante tareas en los textos donde ya se han tratado previamente los contenidos disciplinares.

En ese sentido, todos los contenidos de la asignatura se articulan en nueve unidades didácticas, cinco de unidades didácticas disciplinares y cuatro de unidades didácticas con perspectiva de género (de menor duración), que hemos llamado: *Pensiamo in viola!* (pensemos en lila). En la tabla siguiente, se puede observar el título de todas las unidades didácticas y su secuenciación:

Tab. 1: Unidades didácticas de Idioma y Traducción C5 (italiano)

Unidad 1	Introducción a las tipologías textuales
Unidad 2	<i>Pensiamo in viola!</i> Introducción al análisis de textos con perspectiva de género
Unidad 3	El análisis del período sintáctico en italiano
Unidad 4	Los textos argumentativos
Unidad 5	<i>Pensiamo in viola!</i> Comprender los textos argumentativos con perspectiva de género
Unidad 6	Los textos instructivos
Unidad 7	<i>Pensiamo in viola!</i> Comprender los textos instructivos con perspectiva de género
Unidad 8	La correspondencia comercial
Unidad 9	<i>Pensiamo in viola!</i> Comprender la correspondencia comercial con perspectiva de género

En las unidades disciplinares que recoge la tabla, se integran tareas relacionadas con los contenidos léxicos y morfosintácticos del nivel requerido para esta asignatura y también tareas relacionadas con las tipologías y géneros textuales que se trabajan. La finalidad última es la de comprender de manera integral los textos que se analizan; por ello, en el aula, el análisis desde un punto de vista lingüístico y el análisis desde un punto de vista textual y contextual van de la mano.

Para finalizar, y como puede observarse en la tabla, las unidades con perspectiva de género se realizan después de cada bloque de contenidos disciplinares para poder así completar la fase de comprensión integral de los textos analizados.

En cuanto a los resultados de aprendizaje de la competencia de género, nos hemos planteado resultados de tipo cognitivo y también subjetivo, según la escala de Bloom (*op. cit.*). En relación con los resultados de aprendizaje de tipo cognitivo nos hemos centrado principalmente en aquellos que tienen que ver con: comprender, aplicar, analizar y evaluar; en el caso de los resultados de aprendizaje de tipo subjetivo, es decir, aquellos resultados que tienen que ver con el componente emocional del aprendizaje, nos ha interesado observar sobre todo los que tienen que ver con la disposición y actitud activa del alumnado para analizar el sesgo de género en los textos, ya que, en una sociedad en la que se ha naturalizado y normalizado la invisibilización o infrarrepresentación de la mujer, la aplicación de la perspectiva de género implica, en mayor o menor medida, una necesaria deconstrucción del pensamiento *mainstreaming*, por lo que podemos esperar resistencias al cambio o ciertas actitudes desfavorables en el alumnado, en función de sus conocimientos y/o experiencias previas. En ese sentido, al final del aprendizaje, esperamos que el alumnado cuestione la falsa neutralidad del lenguaje patriarcal y defienda éticamente la importancia de la categoría de género para la comprensión y reexpresión de los textos.

Los resultados de aprendizaje de la asignatura, tanto cognitivos como afectivos, los hemos recogido en la siguiente tabla:

Tab. 2: Resultados de aprendizaje de la competencia de género de la asignatura Idioma y Traducción C5 (Italiano)

Al finalizar con éxito la asignatura, el alumnado será capaz de:
<ul style="list-style-type: none">• Identificar las formas y estructuras lingüísticas de la L2 que perpetúan la invisibilización de las mujeres y refuerzan una visión androcéntrica del mundo.• Identificar las formas lingüísticas, los discursos e imágenes que mantienen una visión sexista y/o estereotipada de la mujer.• Aplicar los conocimientos lingüísticos para redactar con formas y expresiones lingüísticas inclusivas y no sexistas en la L2.• Evaluar la idoneidad de las soluciones lingüísticas no sexistas.• Analizar críticamente cómo se representan socialmente los roles y estereotipos de género asociados a la masculinidad y feminidad.• Reconocer, categorizar y justificar éticamente la importancia de la categoría de género para la comprensión y reexpresión de los textos.• Utilizar eficazmente recursos de documentación para resolver problemas de comprensión y reexpresión en L2 con perspectiva de género.

6 La unidad didáctica con perspectiva de género

En este apartado presentaremos una de las unidades didácticas de la asignatura Idioma y Traducción C5 (italiano). Se trata de la primera unidad didáctica con perspectiva de género que se realiza en la asignatura, y es la segunda de la asignatura.

En la unidad previa “Introducción a las tipologías textuales” se han trabajado los primeros objetivos disciplinares de la asignatura. Los objetivos principales relacionados con esta unidad disciplinar se centran en trabajar aspectos gramaticales, morfosintácticos y léxicos para analizar de manera contrastiva de qué manera se construyen los textos en italiano, identificando las diferencias entre textos informativos y argumentativos que versan sobre un mismo tema. En ambos textos se procede a su comprensión y a un análisis pautado con diversas indicaciones y, al finalizar esta unidad, comienza la unidad con perspectiva de género para analizar los mismos textos con otra mirada.

En relación con las características de los textos, el primero es un clip de una noticia sobre la campaña contra el tabaco del gobierno británico de Gordon Brown de hace algunos años (texto informativo audiovisual), y el segundo es un artículo de opinión contra la prohibición del tabaco en Italia y el papel “paternalista” del Estado prohibiendo y/o legislando hábitos individuales de la ciudadanía (texto argumentativo escrito). Aunque desde el punto de vista lingüístico y textual son textos con características muy diferentes, ambos comparten determinados rasgos que conviene trabajar aplicando la dimensión de género:

- Se usa un lenguaje no inclusivo desde el punto de vista del género, con el uso sistemático del masculino genérico;
- Se presentan estereotipos relacionados con la masculinidad y la feminidad;
- Se aplica una perspectiva androcentrista para abordar el problema del tabaco.

En la siguiente tabla se presentan las características generales de la unidad:

Tab. 3: Características de la unidad con perspectiva de género

UNIDAD 2	Introducción al análisis de textos con perspectiva de género
Duración	2 sesiones (3h) + tiempo autónomo
Contenido	Lingüísticos: género gramatical y sexismo lingüístico Textuales: representaciones discursivas sesgadas por el género Socioculturales: roles y estereotipos de género asociados a la masculinidad y feminidad.
Tareas	Clip informativo 2.1. El lenguaje inclusivo en el clip informativo. 2.2. La representación social del género en el clip informativo. Texto argumentativo 2.3. El lenguaje inclusivo en el texto argumentativo 2.4. La ausencia de referentes femeninos en el texto argumentativo.

En las siguientes dos tablas, se describirán las tareas de esta primera unidad de análisis con perspectiva de género. En la primera se describirán las tareas relacionadas con el clip informativo y, en la segunda, las tareas relacionadas con el texto argumentativo; cada tabla comprende el texto original y la propuesta de trabajo. Para facilitar la lectura, las propuestas de trabajo se presentan redactadas en castellano, aunque en clase se realizan en italiano.

Tab. 4: Descripción de las tareas del clip informativo

PENSIAMO IN VIOLA! TI RICORDI DELLA CLIP SUL FUMO?
<p><i>Trascrizione clip:</i></p> <p>“La battaglia anti-fumo in Gran Bretagna entra nel vivo. Stanno per andare in produzione i pacchetti di sigarette sui quali verranno stampate immagini “shock” sui devastanti danni provocati dal vizio del tabacco: foto di polmoni assaltati dal cancro, di gengive corrose, di tumori sul collo, di arterie bloccate. Ma non solo. Si vedranno anche le foto di cadaveri all’obitorio con sotto la scritta “I fumatori muoiono giovani”. Il governo di Gordon Brown ha deciso che questo genere d’immagini saranno obbligatorie su tutti i pacchetti a partire dal prossimo primo gennaio. Accanto alle immagini, i testi di avvertimento. Molti gli esperti che credono che l’introduzione d’immagini “shock” possa convincere tanti fumatori a rinunciare alle bionde.”</p>

Tarea 2.1. El lenguaje inclusivo en el clip informativo**Responde a las siguientes preguntas:**

- ¿Crees que esta noticia usa un lenguaje inclusivo?
- Subraya las expresiones o los términos que, en tu opinión, son no inclusivos o sexistas.
- Intenta reescribir el texto sustituyendo dichas expresiones o términos por otros más inclusivos o sexuados también en femenino.
- ¿Crees que las modificaciones que has realizado han hecho cambiar las características del texto o han afectado a la recepción del mismo? Es decir:
 - ¿Se mantiene la misma finalidad?
 - ¿Se ha modificado el significado/sentido del texto?
 - ¿Habrá molestado a las personas destinatarias de este texto?
- En tu opinión, ¿en qué ha mejorado/empeorado el texto con estos cambios? Justifica tu respuesta.
- Si tuvieras que traducir el texto original (con lenguaje no inclusivo) al castellano/catalán, manteniendo las mismas características del original en cuanto a finalidad y destinatarixs, ¿te plantearías hacerlo con lenguaje inclusivo? Justifica tu respuesta.

Tarea 2.2. La representación social del género en el clip informativo**Profundicemos un poco más...**

1. La siguiente imagen comprende los dos únicos fotogramas en los que aparecen una chica y un chico fumando. ¿Qué diferencias ves en su representación? Describe su apariencia y actitud.
- ¿Crees que socialmente hay una percepción diferente de las personas fumadoras según si son mujeres u hombres?
- Realiza una búsqueda en Internet (solo en páginas italianas) para buscar información sobre la representación social del consumo de tabaco, según el género de la persona fumadora.

Tab. 5: Descripción de las tareas del texto argumentativo

PENSIAMO IN VIOLA! TI RICORDI DEL TESTO SUL FUMO?	
<i>Testo originale:</i>	
	“Basta! Abbiamo capito, grazie. Ma adesso, per favore, basta col terrorismo contro il fumo. Altrimenti saremo costretti a fare come lo scrittore statunitense David Sedaris che dall’America si è trasferito a Parigi per “poder fumare in pace”. Come lo capisco! I figli mi relegano in terrazza. Tutti mi dicono: “Ma la voce?”. E anche se io rispondo che non devo cantare la “Carmen”, ma soltanto canzonette, e che le sigarette non influiscono per niente, pare che nessuno ci creda. Per non parlare di quelli che ti lasciano il messaggio in segreteria che i tuoi vestiti sanno di fumo, quando non è vero. Bisogna venire vicino, molto vicino per assaporare il buon profumino di un alito da fumatore. Che schifo. Sì, avete ragione.
	Il fumo non fa male, fa malissimo. E io sono la prima a dire di non iniziare. E di smetterla, se ce la fate, con questa pericolosa abitudine. Però mi viene in mente Marotta, che diceva che non si può fumare al buio, perché il fumo lo devi vedere. Che delizia. E poi questo neoproibizionismo va a finire che, inevitabilmente, ti porta ad aumentare l’amato gesto di accendere una amata, consigliera, mortale sigaretta. I tremendi e viziosi fumatori, che oggi sono marchiati come untori autoavvelenantis e avvelenatori, sanno benissimo a che cosa vanno incontro. Ce l’avete scritto sui pacchetti, lo ripetono dieci volte i telecronisti, quando le telecamere si soffermano su Cuper e Lippi, nervosamente aggrappati al misticò tabacco, lo cantilenano ai puponi, fin da quando varcano la soglia della prima elementare, e ricantilenano la filastrocca fino a far diventare noiosamente indigesti i “corsi sulla prevenzione dei danni da tabagismo”.
	Sembra ormai che lo Stato, per dimostrare che ci vuole tanto bene, debba bombardarci con ammonimenti sui pericoli che si annidano in tutto, dalla carne gonfiata con estrogeni, agli starnuti dei cinesi, alle radiazioni dei telefonini, ai cibi transgenici, ai policlorobifenoli o ai biossidi di azoto-cloro-carbonio, ai lecca-lecca rossi piuttosto che gialli. Abbiamo capito, grazie! Temo però che la china non si arresterà facilmente. Lo Stato-balia, che ci informa ad ogni istante che al di là delle sue amorevoli braccia c’è un mondo fatto di lupi e di tentacoli mortali, arriverà a dirci: “Oggi non puoi mangiare l’hamburger, perché sei già oltre il tuo livello consentito di colesterolo”. Si arriverà a regolamentare anche il consumo lecito di patatine fritte?
	Negli Stati Uniti, dove sanno inventare campagne pubblicitarie meglio di noi, e dove, se si vuol fare una guerra, la sanno, purtroppo, fare senza mezzi termini, il fumo è proibito praticamente dappertutto. Ma nelle loro pubblicità hanno evitato il tono terroristico e l’esposizione di polmoni incatramati. Hanno scelto l’ironia e la leggerezza, che sanno creare maggiore consenso. Scherzando sul cowboy un po’ sfiatato a causa dell’enfisema o sull’ex-fumatore ottantenne, felice perché si sente ancora macho.
	Meglio puntare, quindi, su un convincimento non forzoso, piuttosto che su leggi talebane e divieti assoluti. Sì, perché con le leggi in vigore ai nostri giorni, Churchill non sarebbe potuto salire su un aereo. Hitler sì.
Mina, <i>La Stampa</i> (2003)	

Tab. 5: Continuado

Tarea 2.3. El lenguaje inclusivo en el texto argumentativo
<p>Responde a las siguientes preguntas</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Crees que esta noticia usa un lenguaje inclusivo? • Subraya las expresiones o los términos que, en tu opinión, son no inclusivos o sexistas. • Intenta reescribir el texto sustituyendo dichas expresiones o términos por otros más inclusivos o sexuados también en femenino. • ¿Podrías explicar cuáles han sido los problemas que has encontrado para incorporar un lenguaje inclusivo y el tipo de cambios lingüísticos que has realizado?
Tarea 2.4. La ausencia de referentes femeninos en el texto argumentativo
<p>Profundicemos un poco más...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Has advertido que las personas que se citan en el artículo como referentes personalidades que fuman pertenecen todas al género masculino? ¿A qué crees que es debido? ▪ ¿Has advertido que los ejemplos que se citan en el artículo al referirse a la campaña contra el tabaco en Estados Unidos tienen como protagonistas a personas de género masculino? ¿A qué crees que es debido? ▪ ¿Crees que en Italia hay un mayor número de fumadores hombres que fumadoras mujeres? Busca en Internet información veraz sobre el tema. ▪ ¿Sabes si el tabaco tiene mayores consecuencias para la salud en hombres que en mujeres? Busca en Internet información veraz sobre el tema. ▪ Si tuvieras que traducir el texto original (con lenguaje no inclusivo) al castellano/catalán, manteniendo las mismas características del original en cuanto a finalidad y perfil de destinatarias/os, ¿te plantearías hacerlo con perspectiva de género? Si la respuesta es “No”, explica por qué. Si la respuesta es “SI”: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Lo haría solo usando lenguaje inclusivo. SI/NO ¿Por qué? ◦ Lo haría buscando también ejemplos de mujeres fumadoras para sustituir los referentes masculinos del texto original que no son conocidos por la cultura meta. SI/NO ¿Por qué? Si la respuesta es afirmativa, piensa en cuatro o cinco nombres de mujeres que podrías utilizar.

En cada una de las dos sesiones, al finalizar la propuesta de trabajo, el alumnado expone los resultados oralmente. El análisis de los textos lo hacen por parejas, por lo que en todas las tareas se genera un doble debate, el que sucede entre las personas que componen cada una de las parejas y posteriormente al exponer y compartir sus soluciones y opiniones con el resto de la clase. En el próximo apartado, describiremos los resultados obtenidos.

7 Resultados obtenidos

Los resultados obtenidos de esta experiencia docente derivan del análisis cualitativo de los datos, ya que, al tratarse de un estudio exploratorio, centrado más en la descripción del proceso (Monje 2011) y en la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales (Sandín 2003), hemos utilizado métodos y técnicas de recolección de datos basados en la observación y la descripción, como el diario de campo de la docente, las evidencias del mismo alumnado y cuestionarios ad hoc. Por cuestiones de espacio, presentaremos los datos más relevantes de esta experiencia docente: las percepciones de la docente extraídas del diario de clase y el *feedback* del alumnado en las dos sesiones de la secuencia de tareas, y dejaremos para otro trabajo las conclusiones sobre la implementación completa de la competencia de género en la asignatura, ya que todavía se están recopilando y analizando los datos.

Cabe señalar que, previamente a la puesta en práctica de esta unidad, realizamos una evaluación diagnóstica y constatamos que la mayoría del alumnado (el grupo estaba formado por diez alumnas y seis alumnos) no había trabajado el género en ninguna asignatura de la titulación y solo dos personas respondieron que sí lo habían trabajado en alguna asignatura, pero de manera puntual y anecdótica, con afirmaciones tipo “nos han comentado que tuviéramos cuidado” o “nos han dicho que lo tuviéramos en cuenta”. Ante el desconocimiento general del alumnado sobre qué implica trabajar aspectos relacionados con las desigualdades provocadas por el género, en esta primera unidad, nos conviene observar la respuesta del alumnado, en especial, el componente subjetivo del aprendizaje, ya que una actitud positiva o negativa ante la aceptación del análisis con perspectiva de género condicionará, en parte, la planificación de las demás unidades.

7.1 Resultados del análisis en el primer texto

En relación con las tareas del primer texto, cabe destacar que, en general, el alumnado responde bien a las actividades relacionadas con el género que tengan que ver con el uso no sexista de la lengua. En la primera parte, no encuentran dificultad en identificar formas no inclusivas y en proponer otras formulaciones que sí lo sean, aunque hay que señalar que, al ser su primera tarea, las formulaciones propuestas no implican realizar cambios complejos, sino modificaciones que no vayan más allá de términos o expresiones breves (sirva como ejemplo: al slogan con el masculino genérico (“I fumatori muoiono giovani”, el alumnado propone varias expresiones inclusivas: “Chi fuma muore giovane/Se fumi morirai giovane/Il fumo accorta la vita”). Asimismo, la reflexión sobre el impacto que dichos cambios pudieran ejercer en el texto comparándolo con su forma

original y su pertinencia de traducirlo con perspectiva de género no genera excesivo debate, más bien “sorpresa” en positivo de que sea una práctica viable en la profesión.

La segunda parte, sin embargo, es un poco más compleja, ya que se trata de señalar la representación social diversa de la adicción al tabaco según el género y, de qué manera, a través de las palabras o las imágenes se construye una imagen peyorativa de la mujer fumadora respecto a la del hombre fumador. En el clip de la noticia, las únicas imágenes de mujer y de hombre fumando son las siguientes; aunque aquí se presentan en una única imagen, en el clip están por separado y en momentos diferentes:



Fig. 1. Fotogramas del clip informativo

En este punto, se advierte una cierta resistencia en el alumnado a reconocer la existencia de un sesgo de género en la elección de las imágenes que en el vídeo van a representar a la mujer fumando. Aunque en las imágenes se ve claramente la mirada diferencial según el género (ella fumando y bebiendo en un bar y él, con su mochila a cuestas en un parque), algunas personas del grupo consideran que no ha sido intencional o que tampoco es tan importante porque hoy en día “nadie” penaliza socialmente a la mujer fumadora más que al hombre.

En la búsqueda posterior de información sobre la representación social del consumo de tabaco, según sea mujer u hombre la persona que fume, también se advierte una cierta resistencia. Se inicia un debate en el que se habla de estudios que demuestran que, el tabaco en Occidente hasta hace pocas décadas, se ha considerado una práctica propia de hombres, y de que el consumo por parte de las mujeres estaba asociado con la decadencia moral, la promiscuidad y no era propio de una mujer decente (Jiménez Rodrigo 2009); de hecho, se señala que hasta hace muy poco tiempo, las imágenes de mujeres fumando se han visto

relegadas de forma constante a la fotografía erótica (Amos y Haglund 2000). El alumnado también descubre que, precisamente por su fuerte carga simbólica, el tabaco se convirtió en un instrumento muy potente de la lucha feminista, para ocupar prácticas y espacios masculinos.

Por otra parte, se señala que actualmente el tabaco ya no representa un modelo social de éxito, y que se ha extendido una nueva imagen negativa hacia la persona fumadora representada como adicta, enferma, contaminante e irrespetuosa. Sin embargo, también en este punto, parte del alumnado no ve diferencias significativas en este tipo de estigmatización de las personas fumadoras por causa del género, a pesar de que, tal y como señala Jiménez Rodrigo (2009, 5), en relación al estigma del consumo de tabaco “este estigma –basado en la irracionalidad, la suciedad, el descontrol y el fracaso– no tiene el mismo peso en las concepciones culturales de la masculinidad y la feminidad”.

Por los argumentos aportados durante el debate, la docente considera que más que una resistencia individual o subjetiva, parte del alumnado no es capaz de identificar esta desigualdad porque le falta formación en relación con la construcción y el peso de las normas, roles y estereotipos asociados a la masculinidad y la feminidad.

A este desconocimiento, se le suma la “naturalización” o “normalización” de una representación estereotipada de la mujer y del hombre, mediante la cual el alumnado no detecta ni asume una posición crítica en relación con la selección interesada de las imágenes del clip de vídeo. Esta actitud podría explicarse a partir de la invisibilidad del mensaje audiovisual, que tal y como señala Aguilar Carrasco (2015, 40), cala con facilidad por el tiempo que dedicamos a su consumo y por las propias características del lenguaje audiovisual, que “lo convierten en una poderosa maquinaria de educación sentimental que construye mensajes fundamentalmente emocionales y nos interpela por caminos poco razonados. En consecuencia, nos resulta difícil detectar sus prédicas y tener un desapego crítico respecto a ellas”. En ese sentido, la autora destaca que el mensaje que nos llega mayoritariamente es un relato uniforme, monolítico y “ferozmente patriarcal”.

7.2 Resultados del análisis en el segundo texto

En relación con las tareas del segundo texto, también en esta ocasión observamos que el alumnado responde bien a las actividades relacionadas con el género que tengan que ver con el uso no sexista de la lengua.

En la primera parte, no encuentran mucha dificultad en identificar formas no inclusivas y en proponer otras formulaciones que sí lo sean, aunque hay que

señalar que, en este texto, hay estrategias que requieren una mayor reconversión del texto teniendo que modificar frases enteras (sirva de ejemplo la siguiente frase donde el plural masculino genérico también es marcado en el participio de pasado y, por ello, requiere modificaciones que van más allá de una expresión o un término concreto: *I tremendi e viziosi fumatori, che oggi sono marchiati come untori autoavvelantisi e avvelenatori*).

A esta parte del análisis, le dedicamos bastante tiempo, ya que es un aspecto que causa controversia. Hay que tener en cuenta que es L2 para la traducción y, aunque estemos trabajando lengua extranjera, la mirada del alumnado hacia el texto en L2 está siempre orientada a la comprensión de un texto susceptible de ser traducido.

En ese sentido, una parte del grupo cree que no es “pertinente” realizar dichas modificaciones porque, de alguna manera, estamos “traicionando” las palabras de la autora del texto. Este posicionamiento es debido, probablemente, a una concepción literalista de la traducción, y al hecho de considerar la primacía del texto original, por encima de cualquier otro elemento y una concepción restrictiva de la equivalencia en traducción. No obstante, y tras un tiempo de debate sobre la conveniencia de modificar o no, las construcciones no inclusivas por fórmulas que sí lo sean, se llega al consenso de que, los cambios realizados no han afectado en absoluto al sentido original del texto.

Al igual que ocurría con el análisis del primer texto, la segunda parte es un poco más compleja y presenta ciertas resistencias en el alumnado. Se trata de dos preguntas de tipo cualitativo en las que se interroga al alumnado sobre la ejemplificación en el artículo de personajes públicos solo masculinos (David Sedaris, Marotta, Cuper e Lippi, Churchill, Hitler), que contrasta con la ausencia absoluta de referentes femeninos, y que pone de relieve la invisibilización de la mujer y un androcentrismo manifiesto que parte del alumnado no identifica en primera instancia como tal, sino como fruto de la “casualidad” o de “preferencia subjetiva de la autora del texto”, confirmando la tesis de Bengoechea (2014, 6) cuando sostiene que el androcentrismo (invisibilidad y/o subordinación de la presencia femenina) es mucho más difícil de reconocer que el sexismo (aparición sesgada, parcial y discriminatoria).

Ese mismo androcentrismo se refleja también en el texto, cuando se hace referencia a campañas contra el tabaco, realizadas en Estados Unidos, en las que los protagonistas son dos hombres: la figura de un cowboy medio ahogado, por el enfisema que le ha provocado el tabaco, contrapuesta a la figura de un exfumador de ochenta años, orgulloso de poder sentirse aún “macho”, como ejemplo de los beneficios que aporta dejar de fumar. Nótese, además, que el beneficio se vincula a sentirse “macho”, es decir, se apela directamente a un estereotipo

de la virilidad, relacionado específicamente con el desempeño sexual, elemento clave de la construcción de la masculinidad normativa.

Los interrogantes ante tales selecciones léxicas son obvios: ¿Por qué se mencionan solo las campañas contra el tabaco dirigidas a los hombres? ¿Hay diferencias según el género en el número de personas adictas y en la gravedad de las consecuencias de dicho hábito?

Con el fin de responder a dichas cuestiones, el alumnado realiza una búsqueda por Internet para documentarse sobre el tema y verifica que aunque el número de fumadoras es inferior al número de fumadores, es, en cualquier caso, un número muy relevante y, en algunas zonas de Italia, es superior al número de hombres (*véase datos del ISI 2019*); en relación con las consecuencias del consumo del tabaco en las mujeres, el alumnado descubre, para su sorpresa, que el tabaquismo tiene muchos efectos nocivos sobre la salud de las mujeres, más allá del conocido cáncer de pulmón, las interferencias en la fertilidad y las consecuencias relacionadas con la maternidad. De hecho, existen varios estudios que sostienen que las tasas de mortalidad y morbilidad asociadas al tabaco, en las mujeres son iguales o mayores que en los hombres (Becoña y Vázquez 2000).

Los datos cuantitativos que revelan la importancia del tabaquismo en las mujeres parecen ser un argumento de peso. El alumnado no se explica cómo es posible que no se haga referencia a ninguna campaña específicamente protagonizada y/o dirigida a las mujeres, teniendo en cuenta el número de mujeres fumadoras y la incidencia del tabaquismo en las mismas, habida cuenta, además de que la autora del texto es una mujer.

Los motivos de tal ausencia solo pueden explicarse, una vez más, por el androcentrismo que atraviesa todo el texto, y que no solo oculta la presencia femenina a nivel de contenido y referentes, sino que también lo hace a través del lenguaje, con el uso sistemático del masculino genérico que invisibiliza a las mujeres, excluyendo al género femenino y pretendiendo que este esté implícito, a la hora de hablar y escribir, en el género masculino (Bengoechea 2014, 9).

En relación con la reflexión sobre la aplicación de la perspectiva de género en un hipotético encargo de traducción, la mayoría del alumnado es partidario de aplicarla, tanto en lo que se refiere al lenguaje inclusivo como a la adopción de referentes femeninos (en lugar de masculinos), en aquellos casos en los que los referentes masculinos del texto original no funcionan en la traducción, por ser desconocidos para la cultura meta. Cabe destacar, sin embargo, que la mayoría del alumnado reconoce que, antes de esta sesión, no se hubieran planteado dicha cuestión y, por inercia, hubieran elegido referentes masculinos de la cultura meta.

7 Conclusiones

Del análisis de los datos recabados en esta primera experiencia docente, podemos extraer las siguientes conclusiones, en relación con la introducción de la perspectiva de género en el aula de L2:

La primera consideración tiene que ver con el modo de introducir la perspectiva de género en el plan de estudios y, en ese sentido, consideramos que la vía transversal a través de unidades didácticas que trabajen la dimensión de género en diferentes asignaturas de lengua, traducción e interpretación, es una vía efectiva porque permite trabajar los contenidos disciplinares añadiendo también una mirada no androcéntrica, que no va en detrimento de su formación, sino todo lo contrario, refuerza y completa el análisis textual de la L2 y la L1.

En relación con los resultados de aprendizaje, cabe destacar que, aquellos centrados en el lenguaje inclusivo y no sexista, tanto en la identificación de formas no inclusivas como en la adopción de otras que sí lo son, son relativamente fáciles de abordar y se obtienen resultados en clase con facilidad y rapidez. De hecho, en las unidades didácticas posteriores con perspectiva de género, el alumnado consigue ir realizando un análisis cada vez menos pautado y consigue reconocer el lenguaje sexista con relativa facilidad, e incluso en las tareas de comprensión de los textos, en las que no se le requiere un análisis con perspectiva de género, identifica el lenguaje sexista y la presencia de roles estereotipados, por iniciativa propia.

Los resultados de aprendizaje relacionados con la identificación del androcentrismo, por el contrario, son más arduos de obtener. Al principio, el alumnado ofrece una cierta resistencia debido a la creencia de que existe la igualdad “real”, por lo que consideramos que el trabajo en reconocer los sesgos de género ha de realizarse de manera más escalonada y con tareas y herramientas quizás más relacionadas con el análisis crítico del discurso y orientadas a trabajar los aspectos subjetivos del aprendizaje relacionados con la actitud del alumnado. Este aspecto es fundamental si se quiere obtener que el alumnado consiga haber superado la ceguera de género al finalizar su formación y pueda aplicar la perspectiva de género en la profesión.

Cabe resaltar que, a pesar de la dificultad en reconocer el androcentrismo, el alumnado desarrolla una sensibilización y una cierta toma de conciencia de género a medida que avanza la asignatura y, mientras realiza las tareas de análisis de los textos con contenido disciplinar, también se interroga acerca de los posibles sesgos que puede presentar el texto; es decir, aborda el análisis con una actitud crítica que, con anterioridad a la introducción de la perspectiva de género, no tenía.

Obviamente, estos resultados derivan de una primera experiencia docente con un grupo reducido de alumnado. Necesitaríamos una muestra mayor para obtener resultados más fiables. Sin embargo, de los datos obtenidos en esta experiencia docente podemos observar ciertas tendencias útiles que nos animan a seguir en este camino en la aplicación de la perspectiva de género en la L2, al menos en lo que refiere al planteamiento de resultados de aprendizaje de la competencia de género y a la configuración de unidades didácticas transversales para alcanzar dichos resultados.

Referencias⁵



- Alonso, A; Lombardo, E. (2016): Ending ghettoization? Mainstreaming gender in Spanish political science education. *European Political Science* 15/3, 292–302
- Aguilar Carrasco, P. (2015): Desmontar relatos patriarcales y crear relatos innovadores: dos tareas imprescindibles. En: Nuñez Domínguez, T.; Vera Balanza, M.T.; Díaz-Jiménez, R.M. (eds.): *Transversalidad de género en el audiovisual andaluz*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía, 137–152
- Amos, A; Haglund, M. (2000): From Social Taboo to “Torch of Freedoom”: the Marketing of Cigarettes to Women. *Tabacco Control* 9/1, 3–8. <https://doi.org/10.1136/tc.9.1.3> (10/01/2021)
- AQU Catalunya (2018): Marc general per a la incorporació de la perspectiva de gènere en la docència universitària. http://www.aqu.cat/doc/doc_25276332_1.pdf
- Beckwith, K. (2005): A Common Language of Gender. *Politics and Gender* 1/1, 128–137.
- Becofía, E; L. Vázquez, F. (2000): Las mujeres y el tabaco: características ligadas al género. *Revista Española de Salud Pública* 74/1, 13–23. https://www.mscbs.gob.es/biblioPublic/publicaciones/recursos_propios/resp/revista_cdrom/VOL74/74_1_013.pdf
- Bengoechea, M. (2014): *Sexismo y androcentrismo en los textos administrativo-normativos*. Alcalá: Universidad de Alcalá. <https://drive.google.com/file/d/0B1OhCa48TcPeNGN0dVFyZkUtVVU/edit>

5 Por cuestiones editoriales, no hemos podido aplicar la perspectiva de género en la bibliografía, invisibilizando así, el género de las autoras y autores que la conforman. Para paliar parcialmente esta carencia informativa, quisiera señalar que, la mayoría de los trabajos son de autoría femenina: de los cuarenta y un apellidos citados, veintiocho corresponden a autoras y trece corresponden a autores.

- Berenguer, L. (1996): Didáctica de segundas lenguas en los estudios de traducción. En: Hurtado Albir, A. (ed.): *La enseñanza de la traducción*. Castellón: Universitat Jaume I. Col. Estudis sobre la Traducció 3, 9–30.
- Berenguer, L. (1997) *L'ensenyanament de llengües estrangeres per a traductors. Didàctica de l'alemany*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Bloom, B.; Englehart, M.; Furst, E.; Hill, W.; Krathwohl, D. (1956): *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay.
- Brehm Cripps, J; Hurtado Albir, A. (1999): La enseñanza de lenguas en la formación de traductores. En: Hurtado Albir, A. (ed.): *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa, 175–182.
- Brehm Cripps, J. (1997): *Developing Foreign Language Reading Skill in Translator Trainees*. Tesis doctoral. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.
- Donoso-Vázquez, T.; Montané, A.; Pessoa de Carvalho, M.E. (2014): Género y calidad en Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 17/3, 157–171. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3.204121>
- Fernández González, J.; Elortegui Escartín, N.; Rodríguez García, J.F.; Moreno Jiménez, T. (1999): *¿Cómo hacer unidades didácticas innovadoras?* Sevilla: Diada. <http://hdl.handle.net/11162/58320>
- Istituto superiore di Sanità (ISI). (2019). *Giornata Mondiale Senza Tabacco-World No-Tobacco Day. Rapporto sul fumo in Italia* <https://ufficiostampa.iss.it/?p=1840>
- Jiménez Rodrigo, M.L. (2009): *Entre humos y espejos de igualdad: mujeres, tabaco y nuevas formas de discriminación*. X Premio Siem de Investigación Feminista “Concepción Gimeno de Flaquer” de la Universidad de Zaragoza. https://siem.unizar.es/sites/siem.unizar.es/files/users/siem/Premio/x_premio_investigacion-_m_luisa_jimenez.pdf (10/01/2021)
- Kennedy, D. (2007): *Writing and Using Learning Outcomes. A practical Guide*. Irlanda: University College Cork.
- Mina (2003): “Il neoproibizionismo. Per favore lasciatemi fumare in pace!” *La Stampa*, Sabato 24 maggio 2003: http://www.galatro.org/mina/20030524_mina_159_fumare_in_pace.htm
- Monje Álvarez, C.A. (2011): *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa. Guía Didáctica*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Ribas Bisbal, M. (2018): *Guia per a una docència universitària amb perspectiva de gènere de Filologia i Lingüística*. Castelló de la Plana: Xarxa Vives d’Universitats.

- Romero, L. (2018): Medir la progresión de la compresión lectora en la enseñanza de lengua extranjera para traductores: una experiencia de evaluación. *Cadernos de tradução* 38/2, 320–338.
- Sandín, Mª P. (2003): *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Scott, J.W. (1986): Gender: A Useful Category for Historical Analysis. *American Historical Review* 91/5: 1053–1075.
- Soriano Villarroel, I. (2007): Género y aspectos sociológicos. En: Nerín, I; Jané, M. (coord.) *Libro blanco sobre mujeres y tabaco. Abordaje con una perspectiva de género*. Zaragoza: Comité para la Prevención del Tabaquismo y Ministerio de Sanidad y Consumo.