

Tecnologías de la traducción en la formación de traductores en España: exploración y análisis de contenidos curriculares

Cristina Rodríguez-Faneca



Cristina Rodríguez-Faneca

Universidad de Córdoba;

cristina.rodriguez@uco.es;

ORCID: [0000-0002-0940-666X](https://orcid.org/0000-0002-0940-666X)



Resumen

El presente trabajo se centra en el análisis de la presencia de materias instrumentales en los planes de estudio del Grado de Traducción e Interpretación en España y, más concretamente, en la alusión a herramientas informáticas, fuentes digitales y herramientas pedagógicas en las guías docentes de dichas asignaturas.

Palabras clave: formación de traductores, tecnologías de la traducción, competencia instrumental, contenidos curriculares, nuevas tecnologías.

Abstract

This study focuses on the analysis of the presence of instrumental subjects in Translation and Interpreting Degree curriculums in Spain. It pays particular attention to computer tools, digital resources and teaching tools in the course guides of such subjects.

Keywords: translator training, translation technologies, instrumental competence, curriculum content, new technologies.

Resum

Aquest treball se centra en l'anàlisi de la presència de matèries instrumentals als plans d'estudi del Grau de Traducció i Interpretació a Espanya i, més concretament, a l'al·lusió a eines informàtiques, fonts digitals i eines pedagògiques a les guies docents d'aquestes assignatures.

Paraules clau: Formació de traductors, tecnologies de la traducció, competència instrumental, continguts curriculars, noves tecnologies.

1. Introducción

La fuerte tecnologización de la labor profesional del traductor —el conocido como *technological turn* (Snell-Hornby, 2006)— ha sido objeto de reflexión en numerosas investigaciones. Algunos autores cuestionan este giro tecnológico que lleva gestándose dos décadas (ver, por ejemplo, Jimenez-Crespo, 2020) y proporcionan el sustrato necesario para plantearse diversas disyuntivas: ¿se ha completado este giro ya?, ¿se ha hecho suficientemente patente?, ¿ha poseído la relevancia suficiente para redefinir el concepto de tecnología de la traducción? Y, de manera más específica, ¿ha tenido el suficiente impacto para considerar que los estudios de traducción «son una tecnología», como consideran algunos autores? (De Luxán, 2020: 29).

Sea como fuere, existen diversas manifestaciones de este giro tecnológico, si bien se desconoce si sigue vigente o continúa su expansión. Una de estas evidencias es el auge de las investigaciones relacionadas con las tecnologías de la traducción, así como la ampliación de la oferta formativa relacionada con este particular en las universidades donde se imparte la titulación en España. De hecho, hace ya dos décadas, en el *Libro Blanco* de la titulación (ANECA, 2004), documento de referencia en cuanto al diseño curricular, se señalan como competencias específicas del título el manejo de herramientas informáticas, el dominio de técnicas de traducción asistida y localización y la destreza para la búsqueda de información, si bien se admite posibilidad de cambio, ya que el sector se encontraba en su momento «a la espera de desarrollos todavía imprevisibles en el ámbito de las nuevas tecnologías y de las herramientas de traducción asistida por ordenador [...]» (ANECA, 2004: 87).

Por todo ello, el cometido principal de este trabajo es el de indagar acerca de los componentes curriculares relacionados con las tecnologías de la traducción presentes en el Grado de Traducción e Interpretación en España a través del análisis curricular de las guías docentes.

2. Marco teórico

2.1 Análisis curricular en el ámbito de la Traducción e Interpretación

La descripción y evaluación de programas de formación está basada, habitualmente, en el análisis del currículo tanto a nivel individualizado —mediante el estudio de asignaturas o grupos de asignaturas— como en conjunto —mediante la descripción y análisis de planes de estudio de manera panorámica—, o bien en la combinación de ambos. Precisamente, la «descripción y evaluación de programas de formación» es una de las categorías identificadas por Abdel-Latif (2018) en relación con la investigación en el ámbito de la «pedagogía de la traducción».

En las investigaciones centradas en asignaturas o grupos de asignaturas, de manera general, son las guías docentes las que actúan como fuentes primarias en calidad de entes administrativos donde se vierte la planificación (Rodríguez-Faneca, 2020) y donde,

por tanto, es posible conocer información más detallada como los objetivos, competencias, contenidos, indicaciones metodológicas e instrucciones sobre la evaluación. No en vano, la consulta de este documento es prácticamente la única referencia que permite dar constancia de los contenidos impartidos en una titulación, ya que el profesorado está obligado a cumplir los términos especificados en ella. Por otro lado, la guía docente supone un elemento de análisis común a todas las universidades que —salvando ligeras idiosincrasias formales y conceptuales— permite aludir a una misma realidad de manera homogénea y, por todo ello, resulta de gran utilidad con fines de investigación. De hecho, en aquellas investigaciones de carácter más generalista, son los planes de estudio los que actúan como herramienta de análisis, debido a que la mera presencia y ausencia de determinadas asignaturas ofrece una panorámica que, si bien puede antojarse limitada, resulta funcional.

En este sentido, y para establecer una definición de trabajo, hemos de tener en cuenta la existencia de una doble concepción de currículo (Ilhami, 2016): currículo como producto —el documento, un ente administrativo— y currículo como proceso; este último es «la experiencia práctica de la enseñanza donde no hay límites claros entre planificación ejecución y continua retroalimentación» (Ilhami, 2016: 16). El currículo por definición se antoja, pues, «polifacético y polisemántico» (Calvo, 2009: 15).

Algunas de las investigaciones más relevantes en relación con el análisis curricular en Traducción e Interpretación son precisamente las de Calvo (2009), quien tiene en cuenta la perspectiva del estudiantado a la hora de indagar acerca del currículo de la titulación en España —la Licenciatura de Traducción e Interpretación, en el momento del estudio— por medio de una serie de cuestionarios donde los discentes valoraban diversos aspectos relacionados con la configuración curricular de la enseñanza. Esta investigación manifestó, entre otras cuestiones, la fragmentación y la escasa coordinación curricular entre las distintas áreas de conocimiento que daban sustento a estos estudios. De un modo similar, Pinto (2009) evaluó las competencias informacionales del grado y Cerezo (2012) analizó el panorama de la enseñanza de la traducción audiovisual en España.

Un número especial de Tradumàtica (Cánovas y Cid Leal, 2013) dedicado a la formación en tecnologías de la traducción se encargó de recoger distintas contribuciones en torno a este particular. Ilhami (2016), por su parte, reflexiona acerca de la adecuación del diseño curricular en la Universidad de Granada en la formación de traductores e intérpretes árabe-español. Otros trabajos relevantes en el análisis curricular en los estudios de traducción a interpretación los encontramos en Cifuentes (2017), quien analizó las competencias de empleabilidad obtenidas en el grado, contando para ello con la percepción de egresados, profesorado de la titulación y profesionales del área. Adicionalmente, Cid-Leal, Espín-García y Presas (2019) se encargaron de analizar las páginas web de grados y másteres de traducción impartidos en España en el curso 2017-2018 para realizar un diagnóstico de la presencia de los contenidos relacionados con la traducción automática y la posesición en las secciones dedicadas a perfiles profesionales, competencias y contenidos. Son interesantes también los trabajos de

Rodríguez-Faneca (2019; 2022) y Rodríguez-Faneca, Rodríguez-Mesa, y Maz-Machado (2019) centrados en el itinerario formativo del traductor de italiano y de Rodríguez-Faneca (2020) con un estudio generalista sobre los aspectos curriculares. De manera más concreta, Alcina (2020) firma un análisis cuyo objetivo es el de estructurar las tecnologías de la traducción desde distintos puntos de vista, formulando una clasificación en torno a cinco bloques: «equipo informático del traductor», «comunicación y documentación», «edición y autoedición», «herramientas y recursos lingüísticos» y «herramientas y recursos de traducción». Dos contribuciones de Plaza-Lara (2020; 2021) se encargan de ahondar en lo relativo a las competencias del gestor de proyectos de traducción desde una perspectiva mixta donde se incluye el análisis curricular. Más recientemente, Ginovart Cid (2021) acomete una investigación donde, tomando como punto de partida la aparición de nuevos perfiles profesionales, reflexiona acerca de las habilidades necesarias para la posesición y formula una propuesta de formación para el par de lenguas francés-español. Por último, cabe mencionar a González Pastor (2022), quien realiza una síntesis de las principales ideas expuestas en la mesa redonda de la reunión científica «#tradumatica20_didactics», donde se reflexionó acerca de distintas cuestiones propedéuticas a su enseñanza. En el plano de la interpretación son relevantes las investigaciones de Acuña y Goldaracena (2012) y Baxter (2014).

2.2 Competencia traductora y competencia instrumental

Como apunta Ilhami (2016), la noción de Competencia Traductora (CT), ya introducida hace más de dos décadas por el grupo PACTE (1998), «es una herramienta muy útil para describir las complejas habilidades que el traductor profesional requiere para el desempeño de su labor y que lo diferencian de otros profesionales» (Ilhami, 2016: 24).

Desde entonces, la adopción de este modelo corrobora que la visión puramente lingüística ha sido desterrada en la enseñanza de la traducción, siempre a favor de un modelo más integrador (Olvera-Lobo *et al.*, 2005: 135). No en vano, el modelo multifactorial de CT (PACTE, 1998; 2003; 2020) ha sido abrazado como una manera funcional de explicar la interacción producida en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en cuanto a que describe la capacidad traductora del individuo como un compendio de subcompetencias: la subcompetencia bilingüe, la subcompetencia extralingüística, la subcompetencia de conocimientos de traducción, la subcompetencia instrumental y la subcompetencia estratégica, acompañadas de componentes psicofisiológicos como la creatividad o la memoria. Las investigaciones empíricas emprendidas por el grupo han logrado validar este modelo (PACTE, 2020: 104). En el modelo de PACTE, la subcompetencia que nos ocupa, la instrumental, engloba «conocimientos, esencialmente operativos, relacionados con el uso de las fuentes de documentación y de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) aplicadas a la traducción (diccionarios de todo tipo, enciclopedias, gramáticas, libros de estilo, textos paralelos, corpus electrónicos, buscadores, etc.)» (Hurtado Albir, Kuznik y Rodríguez-Inés, 2022: 27).

En el caso de otro de los modelos competenciales más extendidos, el propuesto por el Máster Europeo en Traducción (EMT, 2022), las competencias definidas son cinco: la

competencia en lenguas y culturas, en traducción, en tecnologías, la competencia de provisión de servicios de traducción y la competencia interpersonal. La competencia tecnológica abarca, según este modelo, distintos conocimientos y aptitudes que permiten hacer uso de las distintas tecnologías de la traducción durante el proceso traductor. En el presente trabajo se utiliza como marco de referencia la definición de competencia instrumental propuesta en Rodríguez-Faneca (2022), donde esta se aborda desde una perspectiva holística que contiene los propios recursos digitales y materiales docentes usados para la transmisión de contenidos instrumentales.

La inclusión de este tipo de contenidos responde a que su manejo «forma también parte de la propia experiencia del alumno con la tecnología» (Rodríguez-Faneca, 2022: 291) y a su capacidad de interactuar de manera efectiva con el ecosistema digital que vehicula el aprendizaje, ya que estos recursos son parte intrínseca de su experiencia educativa y profesional con la tecnología. En última instancia, la exposición a estas herramientas y su interacción con ellas fomentan la capacidad de los estudiantes para enfrentarse a entornos digitales de uso individual o colaborativo.

En la figura 1 se esquematizan los componentes curriculares asociados a la competencia instrumental que se toman como referencia a la hora de abordar este trabajo.

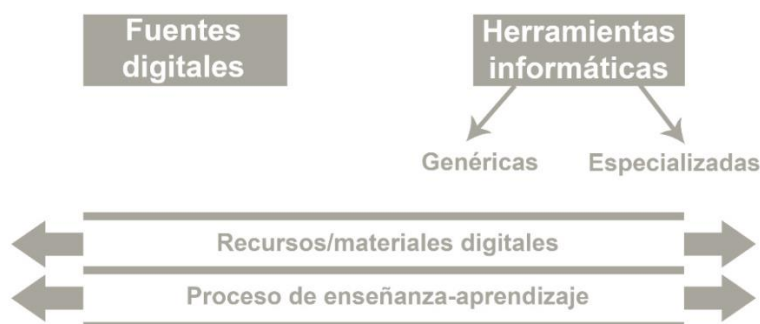


Figura 1. Componentes curriculares asociados a la competencia instrumental de referencia.

Fuente: tomado de Rodríguez-Faneca (2022).

La caracterización de la competencia instrumental en Rodríguez-Faneca (2022) se desglosa en una serie de componentes curriculares —denominados «arquetipo» durante la fase de análisis— que se toman como referencia a la hora de abordar la presente investigación y que validan los procedimientos empleados:

- Herramientas informáticas: 1) genéricas —se incluyen programas informáticos genéricos, tales como procesadores de texto, hojas de cálculo, gestores de correo electrónico, etc.— y 2) especializadas, donde se incluyen programas informáticos específicos para la traducción y/o de procesamiento lingüístico de apoyo a la misma.
- 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. Se proporcionan, además, las direcciones de internet donde es posible encontrar dichos recursos, por lo que se encuentra disociado del clásico material bibliográfico de referencia.

- Recursos y materiales digitales —en lo sucesivo, herramientas docentes—: abarcan las herramientas incluidas dentro del método de trabajo del docente y desde las que se vehicula la información tratada durante el proceso de enseñanza. Es el caso de las plataformas de enseñanza virtuales, foros de discusión, plataformas de evaluación o gamificación, páginas webs de corte educativo y material audiovisual.

3. Metodología

El cometido principal de esta investigación es el de indagar acerca de los componentes curriculares relacionados con las tecnologías de la traducción presentes en el Grado de Traducción e Interpretación en España.

Se trata de una investigación descriptiva y de carácter exploratorio donde se realiza, además, un análisis de contenido de tipo documental. Para la preparación del análisis que vertebra este estudio fue necesario, en primer lugar, reunir información actualizada acerca de las instituciones donde se imparte el Grado de Traducción e Interpretación en España en la fecha en la que se enmarca esta investigación (curso académico 2023-2024). Al contar con datos recientes de investigaciones anteriores (Rodríguez-Faneca, 2019; Rodríguez-Faneca, 2020), esta fase de la investigación implicó tan solo la verificación y actualización de la información existente en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT).

La única modificación relevante respecto a las investigaciones anteriormente citadas es la inclusión de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) en el estudio, ya que el plan de estudios de la titulación se publicó en el número 149 del Boletín Oficial del Estado (BOE), en mayo de 2020. Además, se excluyó del estudio a la Universidad de Lleida (ULL), que sí se había contabilizado en estudios anteriores, puesto que actualmente solo ofrece el Grado de Traducción e Interpretación como doble grado, junto con Estudios Ingleses (EEII). En este sentido, cabe aclarar que, en línea con las estipulaciones metodológicas de investigaciones anteriores (Rodríguez-Faneca, 2019), no se han tenido en cuenta los dobles grados —ya que incluyen, a su vez, material curricular de los grados simples— ni se han contabilizado por separado los distintos perfiles lingüísticos dentro de una misma institución; por ello, se toma como referencia siempre el itinerario de Lengua B inglés en caso de ofrecerse varios. Sin embargo, sí se incluyen grados afines cuya denominación no sea estrictamente la de Grado de Traducción e Interpretación. Este es el caso del Grado en Lenguas Modernas y Traducción de la UAH, del Grado en Traducción y Comunicación Intercultural de la USJ, del Grado en Traducción, Interpretación y Lenguas Aplicadas de la UVIC, del Grado en Traducción y Comunicación Intercultural de la UEV. Asimismo, se excluyeron del análisis las asignaturas relacionadas exclusivamente con la posesición, puesto que esta no se encuentra recogida dentro de nuestra concepción de competencia instrumental al poder englobarse de manera más clara dentro de la subcompetencia estratégica. Esta subcompetencia comprende «conocimientos operativos para garantizar la eficacia del proceso traductor y resolver los problemas encontrados en su desarrollo» (Hurtado Albir, Kuznik y Rodríguez-Inés, 2022: 27).

Cabe matizar que aquellas asignaturas donde la posesición aparece junto a la traducción automática sí se han incluido en el estudio, como también se han incluido en el estudio aquellas asignaturas en cuya denominación aparece «documentación» junto con «terminología», a pesar de que esta última, de manera individual, no es una materia incluida en este estudio. Para recuperar información más exhaustiva en relación con los contenidos curriculares relacionados con terminología dentro del grado puede consultarse la investigación emprendida por Rodríguez-Tapia y Oliva Sanz (2021).

Por último, conviene tener en cuenta algunas de las instituciones que han presentado casuísticas propias a la hora de preparar la fase de análisis:

- Para el análisis efectuado en el seno del plan de estudios de la UAH no se han tenido en cuenta las asignaturas transversales ni las guías docentes de la sección asociada a Guadalajara, ya que se trata de planes de estudio coincidentes, a excepción de determinadas asignaturas optativas.
- Se han omitido varias asignaturas impartidas en la UAH y en la UPF por no pertenecer a las tres categorías confeccionadas. Se trata de las asignaturas de Herramientas Computacionales Aplicadas a la Investigación Lingüística —impartida en la UAH—, Procesamiento automático de textos —impartida en la UPF—, donde cabe señalar que existe un itinerario específico de «Tecnologías de la traducción», formado por las asignaturas específicas que se consignan en la tabla 4 del apartado 4.1, Situación curricular.
- Se han omitido las distintas asignaturas optativas que es posible cursar en la mención «nuevos medios» de la UEV y en la UEM, debido a que se trata de optativas transversales que es posible cursar en varios grados de dicho centro: Nuevas Tecnologías en la Enseñanza de Lenguas, Infografía y Procesamiento de Datos, Edición Digital, Diseño de Apps, Narrativa Transmedia y Gamificación.

3.1. Criterios de análisis

El análisis de los datos se realizó en dos fases complementarias. En primer lugar (fase 1), se analizaron los planes de estudio con el fin de recabar información acerca de la presencia de las asignaturas de corte instrumental dentro del grado. La planificación de los estudios nos permite, por un lado, obtener el listado de asignaturas que pueden ser objeto de análisis y, por otro lado, nos permite clasificarlas partiendo de su mera nomenclatura. Tras obtener el listado inicial de asignaturas de corte instrumental, estas se clasificaron mediante un etiquetado manual haciendo alusión a tres categorías iniciales:

- Categoría 1, «Asignaturas de nivel básico y/o de TIC aplicadas a la traducción».
- Categoría 2 «Asignaturas de nivel avanzado y/o específicas de tecnologías de la traducción».
- Categoría 3, «Asignaturas de documentación aplicada a la traducción»: alusión a la noción de “documentación” o “recursos” para traductores e intérpretes.

En la fase 2 del análisis se examinaron los contenidos y recursos presentes en las guías docentes de las asignaturas identificadas en la fase 1, con un doble objetivo: confirmar o rechazar la clasificación inicial e indagar acerca de la presencia de ítems relacionados con los tres arquetipos que conforman nuestra noción de competencia

instrumental (herramientas informáticas genéricas/especializadas, fuentes digitales, y herramientas docentes, *vid.* apartado 2.2, Competencia traductora y competencia instrumental).

Tras la estandarización de los ítems extraídos —necesaria en virtud de la existencia de un mismo ítem conceptualizado de distintas maneras: por ejemplo, Moodle y «Modle o Traductor de Google» y Google Translate— conforme a la metodología propuesta en los trabajos anteriormente mencionados —Rodríguez-Faneca (2020; 2022)—, se constató la existencia de un total de 412 ítems (N= 407). La ordenación de los datos obtenidos se llevó a cabo de manera sistemática mediante un análisis de contenido de tipo documental (Pinto, Gálvez y Dijk, 1996) y se clasificaron a través de la creación de familias arquetipo —en este trabajo, denominados simplemente «arquetipos»— conforme a la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1990) y conforme a la propuesta metodológica desarrollada en Rodríguez-Faneca (2020; 2022), si bien se han generado subestratos distintos para el análisis de las fuentes digitales debido a la naturaleza diversa de las asignaturas objeto de estudio.

Finalmente, y siguiendo la metodología empleada en Rodríguez-Faneca (2020; 2022), se aplicaron criterios adicionales para confirmar o disentir la clasificación de asignaturas efectuada en la fase 1. Así, los criterios adicionales aplicados fueron los siguientes:

- Criterios asociados a la categoría 1: falta de alusión a la traducción, alusión a las TIC o las nuevas tecnologías, existencia de varias asignaturas que cubran la misma problemática —en especial, si existe una jerarquización—, existencia de contenidos curriculares relacionados con programas de ofimática básica o existencia discreta de contenidos especializados.
- Criterios asociados a la categoría 2: falta de alusión a las TIC o la ofimática, alusión reiterada a elementos informáticos propios de la disciplina como la TA, las TAO, las memorias de traducción o la localización.
- Criterios asociados a la categoría 3: sin variación de criterios.

3.2 Selección de la muestra

Con todo ello, el listado de universidades y grados incluidos en este estudio se relaciona en la tabla 1, junto con las siglas identificativas que se usarán de aquí en adelante para hacer referencia a las mismas. En primer lugar, se presentan las universidades cuya formación se imparte *on-line* —acompañadas de un asterisco— y, posteriormente, se presentan siguiendo el orden alfabético determinado por cada comunidad autónoma.

COMUNIDAD AUTÓNOMA	UNIVERSIDADES	SIGLAS
FORMACIÓN <i>ON-LINE</i>	Universidad Internacional de La Rioja*	UNIR
	Universidad Internacional Valenciana*	VIU
	Universidad de Vic-Universidad Central de Catalunya*	UVIC
	Universidad Europea de Madrid*	UEM
	Universidad Pablo de Olavide	UPO

ANDALUCÍA	Universidad de Córdoba	UCO
	Universidad de Granada	UGR
	Universidad de Málaga	UMA
ARAGÓN	Universidad San Jorge	USJ
CANARIAS	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	ULPGC
CANTABRIA	Universidad de Europea Del Atlántico	UNEATLAN
CASTILLA Y LEÓN	Universidad de Valladolid	UVA
	Universidad de Salamanca	USAL
CATALUÑA	Universidad Autónoma de Barcelona	UAB
	Universidad Pompeu Fabra	UPF
COMUNIDAD DE MADRID	Universidad Complutense de Madrid	UCM
	Universidad Rey Juan Carlos	URJC
	Universidad Alfonso X El Sabio	UAX
	Universidad Pontificia Comillas	UPC
	Universidad de Alcalá	UAH
	Universidad Autónoma de Madrid	UAM
COMUNIDAD VALENCIANA	Universidad de Valencia	UV
	Universidad de Alicante	UA
	Universidad Jaume I	UJI
	Universidad Europea de Valencia	UEV
GALICIA	Universidad de Vigo	UVIGO
REGIÓN DE MURCIA	Universidad Católica San Antonio de Murcia	UCAM
	Universidad de Murcia	UM
PAÍS VASCO	Universidad del País Vasco	UPV/EHU

Tabla 1. Listado de universidades objeto de estudio y siglas identificativas.

Fuente: elaboración propia.

Las secciones estudiadas en las guías docentes objeto de análisis son las relativas a los contenidos impartidos y los materiales utilizados, si bien en cada una de las instituciones existen variaciones respecto a la terminología utilizada para denominar a cada sección. En la tabla 2 se presenta la denominación de las secciones analizadas dentro de las guías docentes de cada institución. En la tercera columna de la tabla 2 se muestra, además, el número de asignaturas que cumplen nuestros criterios de inclusión de competencia instrumental, según los criterios ya mencionados. Esta misma columna recoge también el número de guías docentes que estaban disponibles en el momento de la recuperación de la información. El desglose detallado de estas asignaturas se muestra en el apartado 4.1, Situación curricular.

UNIV.	SECC. ANALIZ.	ASIG./ GUÍAS DISPO.	UNIV.	SECC. ANALIZ.	ASIG./ GUÍAS DISPO.
UNIR	Contenidos	4/4	UV	Descripción de contenidos	2/2
VIU	Temario	5/5	UA	Contenidos y bibliografía	2/2
UVIC	Contenidos	1/2	UJI	Contenidos; temario; software específico	3/3
UEM	Contenidos	2/2	UEV	Contenidos	2/2
UPO	Contenidos de la asignatura	3/3	UVIGO	Contenidos	3/3
UCO	Contenidos; material de trabajo para el alumno	5/5	UCM	Contenido	5/5
UGR	Programa de contenidos teóricos y prácticos	3/3	URJC	Contenido	4/4
UMA	Contenidos de la asignatura; bibliografía y otros recursos	2/2	UAX	Descripción de los contenidos	3/3
USJ	Programación de la materia	2/2	UPC	Bloques temáticos y contenidos; bibliografía y recursos	4/4
ULPGC	Contenidos	3/3	UAH	Module contents; Materials and resources	2/2
UNEATLAN	Contenidos; bibliografía y recursos de referencia generales	5/5	UAM	Contenidos del programa;	5/5
UVA	Contenidos y/o bloques temáticos; material docente	3/3	UCAM	Temario; material didáctico	2/2
USAL	Contenidos; recursos	6/6	UM	Contenidos	3/3
UAB	Contenidos; software	4/4	UPV/EHU	Contenidos teórico-prácticos; materiales de uso obligatorio	2/2
UPF	Contenidos	2/2	90 de 91 guías disponibles		

Tabla 2. Asignaturas analizadas, guías docentes disponibles y secciones de referencia.

Fuente: elaboración propia.

4. Análisis de los resultados

4.1 Fase 1: análisis de los planes de estudio

Tras el término de la fase 1 de nuestro análisis hemos hallado, en primer lugar, asignaturas que abordan contenidos curriculares genéricos relacionados con las TIC o que, teniendo en cuenta los criterios aplicados —*vid.* apartado 3.1, Criterios de análisis—, podrían considerarse de nivel básico. En segundo lugar, hemos hallado asignaturas específicas que abordan estos mismos aspectos desde un punto de vista más avanzado o relacionadas de manera directa con las tecnologías de la traducción. Por último, hemos identificado el grupo de asignaturas que abordaría aspectos relacionados con la documentación aplicada a la traducción. La oferta global por universidades se muestra en la figura 2.

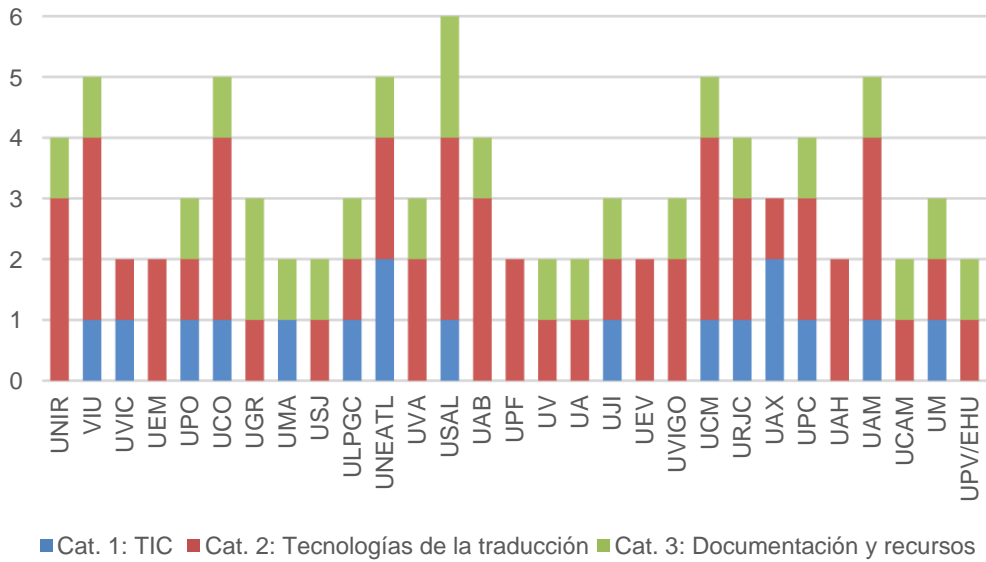


Figura 2. Oferta global por universidades. Número de asignaturas por tipo.
Fuente: elaboración propia.

En la tabla 3 se presenta el listado de asignaturas de nivel básico y/o de TIC aplicadas a la traducción (criterio 1). En la columna «car./curso» se consigna el carácter de la asignatura —obligatoria (OB), básica (B) u optativa (OP)— y el curso o cursos donde se imparte. Las asignaturas se presentan en el mismo orden especificado para la tabla 1—*vid.* apartado 3.2, Selección de la muestra—, si bien no se han presentado en las tablas las universidades donde no se impartan asignaturas del tipo especificado.

Univ.	Denominación	Car./curso	ECTS
VIU	Ofimática Aplicada a la Traducción	OB, 2.º	6
UVIC	Competencias TIC	OB, 1.º	6
UPO	Informática Aplicada a la Traducción I	B, 1.º	6
UCO	Herramientas Informáticas Profesionales	B, 1.º	6

UMA	Recursos informáticos aplicados a la Traducción e Interpretación	B, 1.º	6
ULPGC	Informática	B, 1.º	6
UNEATLAN	Estrategias de Aprendizaje y Competencias en TIC Informática Aplicada	B, 1.º OB, 1.º	6
USAL	Informática básica	B, 2.º	6
UJI	Nuevas Tecnologías para las Lenguas y las Humanidades	B, 1.º	6
UCM	Tecnologías Aplicadas a la Traducción y la Interpretación I	B, 1.º	6
URJC	Informática Aplicada	B, 1.º	6
UAX	Informática de Usuario Informática Aplicada a la Traducción	B, 1.º OB, 3.º	6 4
UPC	Informática Aplicada a la Traducción	OB, 1.º	3
UM	Herramientas y Nuevas Tecnologías de Traducción	OB, 2.º	6

Tabla 3. Asignaturas: nivel básico y/o TIC aplicadas a la traducción.

Fuente: elaboración propia.

Las asignaturas que abordan este tipo de contenidos se ubican, salvo una excepción —la asignatura de Informática Aplicada a la Traducción impartida en la UAX—, en los dos primeros cursos de formación y son, en su totalidad, asignaturas de carácter básico u obligatorio.

En la tabla 4 se presenta el listado de asignaturas de nivel avanzado y/o específicas de tecnologías de la traducción (criterio 2). Suelen ubicarse en los cursos superiores —tercero y cuarto— y poseen, casi en su mayoría, carácter obligatorio u optativo.

Univ.	Denominación	Car./curso	ECTS
UNIR	Herramientas de Traducción Asistida por Ordenador Traducción Automática Localización de Software y Traducción Multimedia	OB, 2.º OP, 4.º OB, 4.º	6
VIU	Traducción Automática y Post-edición Traducción Asistida por Ordenador Localización de Software y Contenido Web	OP, 3.º OP, 3.º OP, 4.º	6
UVIC	Lengua y Tecnologías	OB, 2.º	6
UEM	Traducción Asistida por Ordenador Localización de Software	OB, 3.º OB, 3.º	3
UPO	Informática Aplicada a la Traducción II	OB, 3.º	3
UCO	Herramientas Profesionales para la Traducción	OB, 2.º	6

	Informática Aplicada a la Traducción Memorias de Traducción	OB, 2.º OB, 4.º	
UGR	Herramientas Informáticas para Traductores e Intérpretes	OB, 2.º	6
USJ	Tecnologías Aplicadas a la Traducción	OB, 3.º	6
ULPGC	Herramientas de la Traducción Asistida por Ordenador	OB, 3.º	6
UNEATLAN	Tecnologías de la Traducción y de la Interpretación Traducción Audiovisual y Localización	OB, 3.º OP, 4.º	6
UVA	Entornos de Traducción Asistida por Ordenador Traducción Automática y Posedición	OB, 3.º OB, 3.º	6
USAL	Recursos Tecnológicos para la Traducción Localización Localización II	OB, 3.º OP, 3.º/4.º OP, 3.º/4.º	6 6 3
UAB	Introducción a las Tecnologías de la Traducción y de la Interpretación Tecnologías de la Traducción y la Interpretación Traducción Audiovisual y localización	B, 1.º OB, 3.º OB, 4.º	6 3 6
UPF	Tecnologías de la Traducción Traducción Automática y Post-Edición Traducción Asistida Localización	OB, 3.º OP, 3.º/4.º OP, 3.º/4.º OP, 4.º	4
UV	TIC aplicadas a la Traducción	OB, 1.º	6
UA	Tecnologías de la Traducción	OB, 2.º	6
UJI	Tecnologías de la Traducción	OB, 2.º	6
UEV	Traducción Asistida por Ordenador Laboratorio de Traducción Avanzada y Localización de Software	OB, 2.º OB, 4.º	6 11
UVIGO	Herramientas para la Traducción y la Interpretación I: Informática Herramientas para la Tel V: Informática Avanzada	OB, 1.º OP, 4.º	6
UCM	Tecnologías Aplicadas a la Traducción y la Interpretación II Tecnologías de Traducción Asistida por Ordenador Localización de Software y Páginas Web	B, 2.º OB, 3.º OP, 4.º	6
URJC	Traducción Asistida por Ordenador (CAT/TAO) Localización	OB, 3.º OP, 4.º	3 6
UAX	Traducción y Nuevas Tecnologías	OB, 3.º	5

UPC	Traducción Asistida por Ordenador Localización	OB, 3.º	3
		OP, 3.º	3
UAH	Herramientas Informáticas Aplicadas a la Traducción Localización, Tecnología y Traducción	OP, 4.º	8
		OP, 4.º	
UAM	Informática Aplicada a la Traducción Informática Avanzada para Traductores Traducción Automática y Asistida Localización de Software y Programación Web	OB, 3.º	6
		OP, 4.º	
		OP, 4.º	
		OP, 4.º	
UCAM	Informática Aplicada a la Traducción e Interpretación	OB, 3.º	6
UM	Preedición, Revisión y Posedición de Traducciones Automáticas B-A	OB, 2.º	6
UPV/EHU	Informática para Traductores	OB, 1.º	6

Tabla 4. Asignaturas: nivel avanzado y/o específicas de tecnologías de la traducción.

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 5 se muestra el listado de asignaturas de documentación aplicada a la traducción (criterio 3). Estas asignaturas suelen ubicarse en los dos primeros cursos del plan de estudio y se trata, exclusivamente, de asignaturas de carácter básico u obligatorio.

Univ.	Denominación	Car./curso	ECTS
UNIR	Recursos Documentales e Informáticos Aplicados a la Tel	B, 1.º	6
VIU	Documentación	OB, 1.º	6
UPO	Documentación Aplicada a la Traducción	OB, 3.º	3
UCO	Documentación	OB, 1.º	6
UGR	Documentación Aplicada a la Traducción Recursos Informativos para la Traducción e Interpretación	OB, 1.º	6
		OB, 3.º	
UMA	Herramientas para la práctica de la Traducción II: Documentación	OB, 2.º	6
USJ	Documentación	B, 1.º	6
ULPGC	Documentación	B, 1.º	6
UNEATLAN	Documentación Aplicada	OB, 2.º	6
UVA	Creación Y Gestión De Recursos Digitales Multilingües Para Tel	OB, 1.º	6
USAL	Documentación Aplicada a la Traducción Recursos Lexicográficos para la Traducción	B, 1.º	6
		OB, 1.º	3

UAB	Documentación Aplicada a la Traducción y a la Interpretación	OB, 2.º	3
UV	Documentación para Traductores	OB, 2.º	6
UA	Terminología y Documentación Aplicadas a la Traducción	B, 1.º	6
UJI	Documentación Aplicada a la Traducción y la Interpretación	OB, 1.º	6
UVIGO	Herramientas para La Traducción y La Interpretación II: Documentación	OB, 2.º	6
UCM	Documentación para Traductores e Intérpretes	OB, 2.º	6
URJC	Terminología y Documentación	B, 2.º	6
UPC	Documentación Aplicada a la Traducción	OB, 2.º	3
UAM	Documentación Aplicada a la Traducción	OB, 1.º	6
UCAM	Documentación Aplicada a la Traducción e Interpretación	B, 2.º	6
UM	Recursos Terminológicos y Documentales para Tel	OB, 3.º	6
UPV/EHU	Información y Documentación para Traductores e Intérpretes	OB, 1.º	6

Tabla 5. Asignaturas: documentación aplicada a la traducción.

Fuente: elaboración propia.

Se han hallado, asimismo, varias asignaturas de carácter instrumental que no pertenecen a ninguna de las categorías señaladas y que, por tanto, no aparecen en las tablas confeccionadas: las de corte puramente terminológico, varias asignaturas impartidas en la UAH y en la UPF relacionadas, de manera más clara, con tecnologías del lenguaje —Herramientas Computacionales Aplicadas a la Investigación Lingüística o Procesamiento Automático de Textos— y las asignaturas pertenecientes a la mención «nuevos medios» de la UEV y de la UEM. Las consideraciones en torno a la exclusión de estas asignaturas se desarrollan de manera más exhaustiva en el apartado 3. Metodología.

4.2 Fase 2: análisis de las guías docentes

En esta segunda fase se examinaron los contenidos y recursos presentes en las guías docentes de las asignaturas identificadas en la fase 1. La información se presentará en relación con los tres componentes curriculares presentados en el apartado 2.2 (ver la figura 1), esto es: herramientas informáticas genéricas/especializadas —desglosadas, para mayor claridad, en dos subapartados—, fuentes digitales y recursos y materiales, denominados en este trabajo herramientas docentes.

4.2.1 Herramientas informáticas genéricas

Tras acometer la fase 2 del análisis, 134 ítems (N=134, un 32,9 % de los ítems hallados) se asociaron al arquetipo «herramientas informáticas genéricas». Se encontraron, además, 5 subestratos: «ofimática», «herramientas en la nube», «productividad y correo electrónico», «diseño gráfico» y «otros», con 83, 15, 10, 5 y 21 ítems, respectivamente.

Dentro del subestrato «ofimática» se hallaron 83 ítems (N= 83). Destaca la gran presencia de Word (N= 14), Excel (N= 12) y la suite Office 365 (N= 19), mientras que la presencia en las guías docentes de programas informáticos libres es discreta (N= 2 para las hojas de cálculo de Open Office, N= 2 para su procesador de texto y N= 2 para su programa de creación de presentaciones). Aparecen también, de manera más comedida, varios programas de reconocimiento de caracteres (N= 8) y varios editores de PDF (N= 6)

En relación con el subestrato «herramientas en la nube», hemos de destacar la presencia de Google Drive (N= 10) y de Dropbox (N = 5), mientras que en el subestrato «productividad y correo electrónico» encontramos menciones a Google Gmail (N= 6), Google Calendar y Google Forms (N= 2 para cada una de estas dos herramientas). En el subestrato «diseño gráfico» encontramos InDesign (N= 2), Adobe Photoshop (N= 2) y Gimp (N= 2).

Por último, y bajo la etiqueta «otros», se han hallado herramientas de diverso tipo: tanto lectores de RSS (N= 4), programas de gestión y creación web (Notepad++, con N= 3 menciones en guías docentes, Wordpress, con N= 2 y Google Sites, con N= 2 menciones), máquinas virtuales (N= 2), programas de escritorio remoto (N= 2), gestores de marcadores (como Delicious, N= 1, y Pocket, N= 2 menciones), bases de datos (Access, N= 2 menciones) y, de manera anecdótica, el programa de gestión estadística IBM SPSS (N= 1).

En la figura 3 se muestra la distribución de los ítems hallados en el arquetipo «herramientas informáticas genéricas».

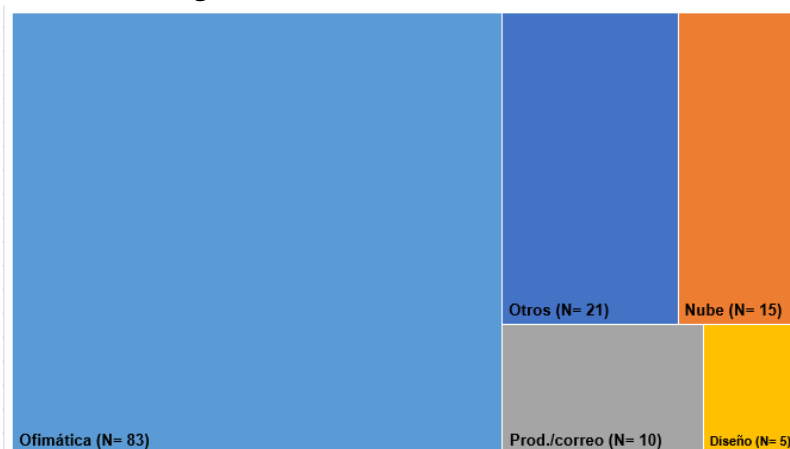


Figura 3. Distribución de los ítems hallados en el arquetipo «herramientas informáticas genéricas».

Fuente: elaboración propia.

4.2.2 Herramientas informáticas especializadas

Bajo el arquetipo «herramientas informáticas especializadas» (N= 84, un 20,6 % de los ítems hallados) se han podido clasificar 7 subestratos: «traducción asistida por ordenador» (N= 44), «traducción automática» (N= 10), «localización» (N= 6), «alineadores» (N= 5), «gestión de corpus» (N= 4), «gestión terminológica» (N=2) y «otros» (N= 13).

Dentro del primer subestrato, «traducción asistida por ordenador», destaca la preponderancia de SDL Trados en relación con el resto de herramientas TAO halladas. Este programa, más específicamente, aparece mencionado en 24 ocasiones en las 90 guías docentes analizadas, si bien se proponen distintas versiones del programa: la de 2015 (N= 1), 2017 (N= 2), 2019 (N= 2), 2021 (N=2) y 2022 (N=1). También se ha hecho referencia al programa sin especificar qué versión se manejará (N= 16). En suma, SDL Trados acumula el 54,55 % de las menciones a herramientas TAO. El resto de programas TAO hallados son MemoQ (N= 5), OmegaT (N= 4), Dejà Vu X3 (N= 4), Wordfast Anywhere (N= 3), Memsources (N= 2) y, con una mención cada uno, Metatexis y WebBudget XT.

Por lo que respecta a los sistemas de traducción automática, tan solo se mencionan DeepL (N= 4), Google Translate (N= 4) y Systran (N= 2). Bajo la etiqueta «alineadores» tan solo se han hallado referencias a SDL Align (con N= 5 menciones en las guías docentes analizadas). El subestrato «gestión de corpus» atesora menciones a Wordsmith Tools (N=2), AntConc (N= 1) y Paraconc (N= 1), mientras que solamente se menciona SDL Multiterm (N= 2) en el subestrato «gestión terminológica». Dentro del último subestrato —«otros»— se han hallado tanto programas de gestión de referencias bibliográficas (Mendeley, Refworks y Zotero, con N= 2 menciones cada uno), como de edición de subtítulos (N= 3 menciones) o de control de calidad (N= 4 menciones).

En la figura 4 se muestra la distribución de los ítems hallados en el arquetipo «herramientas informáticas especializadas».

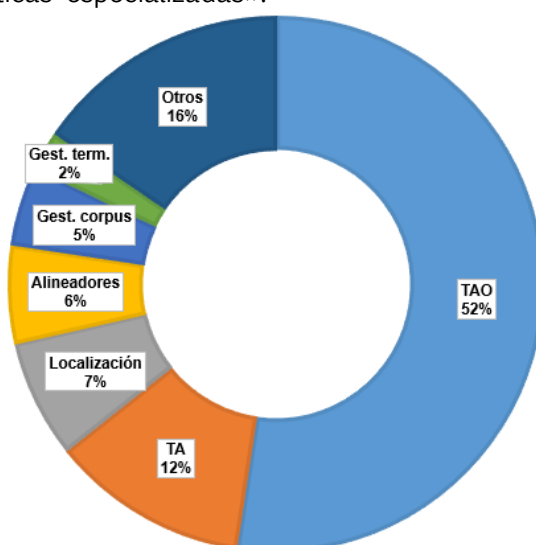


Figura 4. Distribución de los ítems hallados en el arquetipo «herramientas informáticas especializadas».

Fuente: elaboración propia.

4.2.3 Fuentes digitales

En las guías docentes analizadas aparecen un total de 154 ítems (un 37,83 % de los ítems hallados) que pueden ser clasificados con el arquetipo «fuentes digitales». El análisis de dichos ítems ha generado un primer subestrato donde se han hallado «trabajos de investigación» (siempre asociados a un enlace N= 24), «trabajos de divulgación» (también asociados a un enlace, N= 35) y «páginas web» (N= 95). Los trabajos de investigación enlazados en las guías docentes son, principalmente, artículos científicos (N= 17), si bien también se enlazan monografías, capítulos en monografías y actas de congresos. Dentro de los trabajos de divulgación enlazados predominan los artículos de divulgación contenidos en blogs (N= 24) y los tutoriales (N= 11) de programas como Wordfast, MemoQ o SDL Trados.

A propósito de las páginas webs enlazadas, destacan también los documentos de ayuda al usuario y los manuales de programas informáticos (N= 24), los repositorios, bibliotecas y bases de datos (N= 22) y los recursos terminológicos (N= 17). También se enlazan otros recursos (N= 32) tales como asociaciones —como la *Association for Computers in the Humanities* o ACE Traductores—, redes sociales profesionales —como ProZ, ResearchGate o Academia.edu— y distintas revistas científicas.

En la figura 5 se muestra la distribución de los ítems hallados en el arquetipo «fuentes digitales».



Figura 5. Distribución de los ítems hallados en el arquetipo «fuentes digitales».
Fuente: elaboración propia.

4.2.4 Herramientas docentes

El arquetipo «herramientas docentes» está conformado por 3 subestratos: «plataformas virtuales de enseñanza» (N= 23), «páginas webs con recursos de apoyo a la docencia» (N= 9) y «otros recursos» (N= 3). Las plataformas virtuales o sistemas de gestión de aprendizaje más usados en el apoyo de la docencia —normalmente, siempre al amparo de las instituciones universitarias, ya que se trata del ente que gestiona y provee de dichas plataformas— son Moodle y Blackboard, que aparecen mencionados en 6 guías docentes cada uno. También se mencionan las plataformas UPO virtual, eGela y Prado, con una mención para cada una de ellas. En otras guías docentes, en cambio, se hace simplemente una mención —por ejemplo, «aula virtual de la asignatura»— sin especificar qué sistema de gestión de aprendizaje se usará.

Las «páginas webs con recursos de apoyo a la docencia» halladas son Youtube, Wikipedia, Google Académico, Google Libros y, de manera aislada, una mención a «diversos tutoriales en línea». Por último, se mencionan como «otros recursos» (N= 3) el mero acceso a internet, videotutoriales elaborados por el profesorado de la asignatura y el laboratorio de idiomas o sala de informática.

5. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en la fase 1 del análisis nos permiten obtener una visión panorámica de la incorporación de las tecnologías de la traducción en el plano curricular. Casi la totalidad de centros analizados incorporan asignaturas de este tipo —28 de 29 (ver tabla 4)—, si bien la existencia de asignaturas enfocadas a las TIC —en un plano genérico, sin abordar su relación con la traducción— es discreta, ya que se imparten en 14 de 29 centros (ver tabla 3). La denominación de este tipo de asignatura es diversa —p. ej., Competencias TIC (UVIC), Informática (ULPGC), Informática Básica (USAL), Ofimática Aplicada a la Traducción (VIU) o Herramientas Informáticas Profesionales (UCO), entre otras—, como también ocurre en el caso de las asignaturas centradas de manera más clara en las tecnologías de la traducción, con denominaciones como Traducción Asistida por Ordenador (UEM, UPC), Introducción a las tecnologías de la traducción y de la interpretación (UAB) o Tecnologías de la Traducción (UA, UJI), entre otras.

La incorporación de asignaturas relacionadas con la documentación aplicada a la traducción es similar a la de las relacionadas con las tecnologías de la traducción, ya que 23 de 29 centros ofrecen asignaturas de este tipo (ver tabla 5). De nuevo, hallamos una gran diversidad de nomenclaturas: Información y Documentación para Traductores e Intérpretes (UPV/EHU), Recursos Terminológicos y Documentales para Traductores e Intérpretes (UM), Herramientas para la traducción y la interpretación II: Documentación (UVIGO) o Terminología y Documentación Aplicadas a la Traducción (UA), entre otras.

En suma, en la totalidad de centros —29 de 29— que imparte la titulación se ofrecen asignaturas que abordan contenidos de corte instrumental, incorporando así la

recomendación presente en el *Libro blanco* de la titulación (ANECA, 2004), a pesar de que el análisis efectuado ha revelado que dicha oferta es irregular, en términos longitudinales, en los centros donde se halla inserta. Las universidades que incorporan más asignaturas de este tipo son la UCO, UNE ATLÁNTICO, USAL, UCM y VIU, que albergan en sus planes de estudio entre 5 y 6 asignaturas de corte instrumental, mientras que las universidades que incorporan menos asignaturas de este tipo suelen incluir entre 1 y 2 (UVIC, UEM, UMA, USJ, UV, UA, UEV, UAH y UPV/EH).

La fase 2 de nuestro análisis ha permitido categorizar los componentes curriculares asociados al desarrollo de la competencia instrumental y ha permitido generar una clasificación basada en 3 arquetipos soportados, a su vez, por distintos sustratos. Si bien el arquetipo más prolífico —es decir, aquel donde se han hallado más unidades de análisis— lo constituye el conformado por «herramientas informáticas genéricas» y «herramientas informáticas especializadas», el inventario de herramientas que se mencionan explícitamente es escueto. A pesar de que se hace alusión de manera colectiva a diversos hiperónimos para hacer referencia a cierto tipo de programas informáticos —por ejemplo, «memorias de traducción», «traductores automáticos», «herramientas de subtitulado»—, las guías docentes adolecen de la falta de concreción en relación con este particular. Esto puede deberse, probablemente, a que el profesorado que imparte las asignaturas se inclina por precisar el contenido *in itinere*, una vez observadas las características del alumnado, sus conocimientos previos e incluso la disponibilidad de licencias para el uso de dichos programas. En este sentido, consideraríamos apropiada esta manera de proceder, ya que la transmisión de contenidos instrumentales resulta compleja en términos contextuales debido a que su inclusión en asignaturas aisladas apremia a presuponer un cierto nivel de competencias informáticas al alumnado y atender a la diversidad de conocimientos previos de cada estudiante en este campo. Cabe mencionar la crítica formulada por Díaz Fouces (2019) en relación con la transmisión de contenidos instrumentales —sea cual sea su complejidad e idiosincrasia— a través de asignaturas especialmente diseñadas para ello, «como si su ejercicio no perteneciese al espacio profesional en su conjunto» (Díaz Fouces, 2019: 61). Se trata, sin embargo, de un aspecto que debería analizarse de manera específica dentro del plan de estudios de cada centro. Brufau Alvira (2024: 206) abunda en esta cuestión, ya que afirma que no existe consenso respecto a la secuencialidad que debe aplicarse en estos casos: «algunos [expertos] apuestan por introducirlas desde el principio [...], mientras que otros piensan que primero conviene aprender a traducir artesanalmente y luego ir incorporando la tecnología». En última instancia, e independientemente del enfoque aplicado en la formación, ha de tenerse en cuenta que la traducción debe conceptualizarse como un tipo de interacción humano-máquina (Rothwell, Moorkens, Fernández-Parra, Drugan y Austermuehl, 2023: 203).

En relación con las fuentes digitales, podemos afirmar que preponderan las fuentes digitales de carácter divulgativo, debido posiblemente a la tipología de las asignaturas analizadas, ya que en contextos instrumentales los tutoriales, las recopilaciones de buenas prácticas y las recomendaciones se erigen como un vehículo de transmisión del conocimiento más pragmático que los recursos bibliográficos de naturaleza

eminentemente teórica. En las guías docentes analizadas también ha sido posible encontrar enlaces a manuales de usuario o documentos de ayuda, así como enlaces de descarga o tutoriales. Las herramientas docentes mencionadas en las guías docentes son escasas, a pesar de la vocación técnica de las asignaturas a las que aluden. Si bien se hace referencia de manera constante a las distintas aulas virtuales que sirven de apoyo durante la docencia, la referencia a recursos o materiales como laboratorios de idiomas o salas de informática es anecdótica. Como enuncian Calvo-Ferrer y Muñoz-Villena (2024: 227), los materiales didácticos deben impulsar el desarrollo de competencias «en contextos cambiantes como el de la traducción y la interpretación, que se ve enormemente influido por factores como la tecnología, la globalización y las demandas del mercado laboral». Por lo tanto, el tratamiento con fuentes y herramientas docentes digitales se antoja esencial en el entorno que nos ocupa.

Martínez-Carrasco (2024) sostiene que una de las tres ramas en las que el currículum universitario puede trabajar la empleabilidad es la dimensión tecnológica de la traducción. Con todo, y a pesar del esfuerzo que realizan los centros para incorporar un mayor número de contenidos relacionados con las nuevas tecnologías (Brufau Alvira, 2024), la escasa concreción hallada durante el análisis de los contenidos instrumentales propuestos resulta contradictoria en un contexto en el que los perfiles profesionales del traductor deberían caminar hacia un mayor nivel de especialización tecnológica. Sin embargo, no podemos descartar que esta escasez de concreción en las guías docentes responda, en ciertos casos, al deseo de autonomía del docente durante el desarrollo de la materia.

En este sentido, cabe destacar que las herramientas basadas en Inteligencia Artificial (IA) —al margen, por supuesto, de su aplicabilidad en entornos de traducción automática—, no parece haber recibido todavía atención suficiente por parte de los centros analizados, si bien se trata una tecnología emergente que ha captado la atención de formadores, profesionales independientes y empresas —en términos de uso y de inversión (European Language Industry Survey, 2024)—, por lo que cabe esperar que su incorporación como contenido curricular sea cada vez mayor.

Por último, hemos de referir que entre las futuras líneas de investigación esbozadas a partir de este trabajo se encuentra la investigación acerca de los contenidos de carácter teórico que se tratan de transmitir en las asignaturas instrumentales y la bibliografía que se usa para ello. Consideramos que sería conveniente, además, complementar este estudio con una encuesta a los docentes.

6. Referencias bibliográficas

Abdel-Latif, M. (2018). “Towards a typology of pedagogy oriented translation and interpreting research”, *The Interpreter and Translator Trainer*, 12(3), 322–345. <<https://doi.org/10.1080/1750399X.2018.1502008>> [Accessed: 20231009].

- Acuña, E. y Goldaracena, J. C. (2012). “La interpretación bilateral italiano/español/italiano en el contexto universitario: una propuesta didáctica”, *Tonos Digital*, 22, 1-32.
- Alcina, A. (2020). *Tecnologías de la traducción. Ámbito de estudio y clasificación de las tecnologías de la traducción*. (Recurso educativo. Repositori Universitat Jaume I). <<https://doi.org/10.6035/TI0925.TecnologiasTraduccion>> [Accessed: 20231009].
- ANECA. (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Traducción e Interpretación*. <https://www.aneca.es/documents/20123/63950/libroblanco_traduc_def.pdf/c597839f-973e-5e7c-86b1-e61dea66c628?t=1654601712731>. [Accessed: 20231009].
- Baxter, R. N. (2014). “Formación en interpretación en el Estado español: una comparación analítica”, *Sendeban: Revista de La Facultad de Traducción e Interpretación*, 25, 219-246. <<https://doi.org/10.30827/sendeban.v25i0.651>>. [Accessed: 20231009].
- Brufau Alvira, N. (2024). “Propuesta consensuada (Delphi) de prácticas docentes para la adquisición de la competencia traductora”, *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana De Traducción*, 17(1), 192-221. <<https://doi.org/10.17533/udea.mut.v17n1a09>>. [Accessed: 20231009].
- Calvo, E. (2009). *Análisis curricular de los estudios de Traducción e Interpretación en España: perspectiva del estudiantado* (Tesis Doctoral, Universidad de Granada).
- Calvo-Ferrer, J. R. y Muñoz-Villena, A. J. (2024). “Evaluación de materiales didácticos y competencia traductora: desarrollo y validación del cuestionario EmaCT para la profesionalización docente y discente en traducción e interpretación”, *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana De Traducción*, 17(1), 222-243. <<https://doi.org/10.17533/udea.mut.v17n1a10>>. [Accessed: 20231009].
- Cánovas, M. y Cid Leal, P. (2013). *Número especial de Tradumàtica*. <<https://revistes.uab.cat/tradumatica/issue/view/n11>>. [Accessed: 20240501].
- Cerezo, B. (2012). *La didáctica de la traducción audiovisual en España. Un estudio de caso empírico-descriptivo* (Tesis doctoral, Universidad Jaume I).
- Cid-Leal, P., Espín-García, M. y Presas, M. (2019). “Traducción automática y posesición: Perfiles y competencias en los programas de formación de traductores”, *MonTI* 11, 187-214. <<https://doi.org/10.6035/MonTI.2019.11.7>>. [Accessed: 20231009].
- Cifuentes, P. (2017). “Las diez competencias fundamentales para la empleabilidad según egresados, profesorado y profesionales de la traducción y la interpretación”, *Quaderns: revista de traducció*, 24, 197-216.
- De Luxán Hernández, L. (2020). “Los estudios de traducción: una disciplina sin etiquetas.” *Entreculturas, Revista de traducción y comunicación intercultural*, 10, 23-34. <<https://doi.org/10.24310/Entreculturasertci.v1i10.9542>>. [Accessed: 20231009].

- Díaz Fouces, Ó. (2019). “Algunas consideraciones sobre el papel de las tecnologías en los Estudios de Traducción y en la formación de traductores”, *Hikma*, 18(1), 57-84. <<https://doi.org/10.21071/hikma.v18i1.11188>>. [Accessed: 20231009].
- EMT (2022). *European Master's in Translation Competence Framework*. <https://commission.europa.eu/system/files/2022-11/emt_competence_fw_k_2022_en.pdf>. [Accessed: 20231009].
- European Language Industry Survey. (2024). *ELIS survey: Trends, expectations and concerns of the European language industry* <<https://elis-survey.org/wp-content/uploads/2024/03/ELIS-2024-Report.pdf>>. [Accessed: 20240509].
- Ginovart Cid, C. (2021). *The need for practice in the acquisition of the post-editing skill-set: lessons learned from the industry* (Tesis Doctoral, Universidad Pompeu Fabra).
- González Pastor, D. (2022). “Tecnologías de la traducción y formación de traductores: automatización y nuevos perfiles profesionales”, *Revista Tradumàtica. Technologies de la Traducció*, 20, 206-221. <<https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.328>> [Accessed: 20231009].
- Hurtado Albir, A., Kuznik, A. y Rodríguez-Inés, P. (2022), “La competencia traductora y su adquisición”, *MonTI Special Issue*, 7, pp. 19-40. <<https://doi.org/10.6035/MonTI.2022.ne7.02>> [Accessed: 20231009].
- Ilhami, N. (2016). *La formación de traductores e intérpretes árabe-español: adecuación del diseño curricular en la universidad de Granada* (Tesis Doctoral, Universidad de Granada).
- Jiménez-Crespo, M. A. (2020). “The «Technological Turn» in Translation Studies. Are we there yet? A transversal cross-disciplinary approach”, *Translation Spaces*, 9(2), 314-341. <<https://doi.org/10.1075/ts.19012.jim>> [Accessed: 20231009].
- Martínez-Carrasco, R. (2024). “¿Qué empleabilidad? Análisis curricular de los grados de Traducción e Interpretación en España. *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana De Traducción*, 17(1), 5-27. <<https://doi.org/10.17533/udea.mut.v17n1a01>> [Accessed: 20240513].
- Olvera-Lobo, M. D., Castro-Prieto, M. R., Quero-Gervilla, E., Muñoz-Martín, R., Muñoz-Raya, E., Murillo-Melero, M. y Domínguez-López, C. (2005). “Translator training and modern market demands”, *Perspectives: Studies in translology*, 13(2), 132-142. <<https://doi.org/10.1080/09076760508668982>> [Accessed: 20241209].
- PACTE. (1998). “La competencia traductora y su aprendizaje: Objetivos, hipótesis y metodología de un proyecto de investigación”, Póster, *IV Congrés Internacional sobre Traducció*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- PACTE. (2003). “Building a Translation Competence Model”. En F. Alves (Ed.), *Triangulating translation: perspectives in process oriented research* (Vol. 45, pp. 43-

- 66). Ámsterdam: John Benjamins Publishing Company.
<<https://doi.org/10.1075/btl.45.06pac>>. [Accessed: 20241209].
- PACTE. (2020). "Translation competence acquisition. Design and results of the PACTE group's experimental research", *The Interpreter and Translator Trainer*, 14(2), 95-233.
<<https://doi.org/10.1080/1750399X.2020.1732601>> [Accessed: 20240513].
- Pinto, M. (2009). "El proyecto ALFINTRA: desarrollo y evaluación de las competencias informacionales en el Grado de Traducción e Interpretación", *Ibersid: revista de sistemas de información y documentación*, 3, 291-298.
<<https://doi.org/10.54886/ibersid.v3i.3753>>. [Accessed: 20241209].
- Pinto, M., Gálvez, C. y Dijk, T. V. (1996). *Análisis documental de contenido: procesamiento de información*. Madrid: Síntesis.
- Plaza-Lara, C. (2020). "Competencias en traducción del gestor de proyectos: análisis desde la perspectiva de los traductores", *Sendebarr*, 31, 133-157.
<<https://doi.org/10.30827/sendebarr.v31i0.11301>> [Accessed: 20240513].
- Plaza-Lara, C. (2021). "Competences of translation project managers from the academic perspective: analysis of EMT programmes", *The Interpreter and Translator Trainer*, 16, 203-223. <<https://doi.org/10.1080/1750399X.2021.1987085>>. [Accessed: 20240513].
- 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. <<https://doi.org/10.21071/skopos.v10i.12124>>. [Accessed: 20241213].
- Rodríguez-Faneca, C. (2020). La formación del traductor de italiano en España: análisis de los recursos propuestos por el profesorado. *Sendebarr. Revista de Traducción e Interpretación*, 31, 531-546. <<http://dx.doi.org/10.30827/sendebarr.v31i0.11519>>. [Accessed: 20241213].
- Rodríguez-Faneca, C. (2022). Caracterización de la competencia instrumental dentro del programa de formación del traductor de italiano en España. *Études Romanes de Brno*, 43(2), 287-303. <<https://doi.org/10.5817/ERB2022-2-16>>
- Rodríguez-Faneca, C., Rodríguez-Mesa, F. y Maz-Machado, A. (2019). Situación del italiano como lengua de trabajo en el grado de Traducción e Interpretación en España. *Hikma*, 18(2), 301-329. <<https://doi.org/10.21071/hikma.v18i2.11705>>. [Accessed: 20241213].
- Rodríguez Tapia, S. y Oliva Sanz, C. (2021). "La enseñanza de la terminología en el Grado de Traducción e Interpretación del sistema universitario español", *Terminàlia*, (24), 29-42. <<https://doi.org/10.5565/rev/quaderns.65>>. [Accessed: 20241213].
- Rothwell, A., Moorkens, J., Fernández-Parra, M., Drugan, J. y Austermuehl, F. (2023). *Translation tools and technologies*. Londres: Routledge.
<<https://doi.org/10.4324/9781003160793-1>>. [Accessed: 20241213].

Snell-Hornby, M. (2006). *The Turns of Translation Studies: New Paradigms or Shifting Viewpoints?* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

<<https://doi.org/10.1075/btl.66>. [Accessed: 20241213].

Strauss, A., y J. Corbin. (1990). *Basic of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage.