



Universitat Autònoma de Barcelona

Departamento de Traducción, Interpretación y Estudios de Asia Oriental

Máster Universitario en Traducción y Estudios Interculturales

Trabajo de Fin de Máster

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA
CULTURAL EN EL GRADO
EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

EL CASO DEL CHINO COMO LENGUA C
EN ESPAÑA

Curso 2019-2020

Autora: Lourdes Gay Punzano

Tutora: Amparo Hurtado Albir

Resumen

Este Trabajo de Fin de Máster pretende analizar la situación actual de la enseñanza de la competencia cultural en el caso del chino como lengua C en los grados en Traducción e Interpretación de España. Con este objetivo se realiza un primer estudio sobre las asignaturas del plan de estudios relevantes para la investigación, analizando los aspectos relacionados con la competencia cultural presentes en las guías docentes de dichas asignaturas. En segundo lugar, se lleva a cabo una encuesta para recoger las perspectivas del estudiantado y el profesorado sobre el desarrollo de la competencia cultural en este contexto. De ambos estudios se concluye la insuficiente incorporación de aspectos relacionados con la competencia cultural y los efectos negativos que esto tiene en el desarrollo de esta competencia en el estudiantado, pese a la importancia que se le otorga en el marco de la investigación sobre la competencia traductora.

Palabras clave: competencia cultural, didáctica de la traducción, chino, lengua C

Resum

Aquest Treball de Final de Màster pretén analitzar la situació actual de l'ensenyament de la competència cultural del xinès com a llengua C als graus de Traducció i Interpretació d'Espanya. Amb aquest objectiu es realitza un primer estudi sobre les assignatures del pla d'estudis rellevants per a la investigació, analitzant els aspectes relacionats amb la competència cultural presents a les guies docents d'aquestes assignatures. En segon lloc, es duu a terme una enquesta per a recollir les perspectives de l'estudiantat i el professorat sobre el desenvolupament de la competència cultural. Malgrat la importància que se li dona en el marc de la investigació sobre la competència traductora, d'ambdós estudis s'extreu la conclusió de que la incorporació dels aspectes relacionats amb la competència cultural es insuficient i això té efectes negatius sobre el desenvolupament d'aquesta competència en l'estudiantat.

Paraules clau: competència cultural, didàctica de la traducció, xinès, llengua C

Abstract

The thesis of this master's aims to analyse the current situation of the teaching of the translator's cultural competence in the case of Chinese as a second foreign language in the Translation and Interpreting Bachelor's degrees in Spain. A first study is conducted on the modules that are relevant to this research, analysing the aspects related to the cultural competence that are included in the teaching guides. Secondly, a survey is carried out to gather the perspectives of both students and teachers on the development of cultural competence. Both studies conclude that despite the importance it is given in the framework of research on translation competence, the integration of aspects related to the cultural competence is insufficient and this absence has negative effects on the development of this competence in students.

Keywords: cultural competence, didactics of translation, Chinese, second foreign language

Índice de contenidos

1. Introducción	1
1.1. Contextualización	1
1.2. Motivación de la investigación	1
1.3. Objetivos	2
1.4. Metodología	3
1.5. Estructura del Trabajo de Fin de Máster	4
2. Marco conceptual: La competencia cultural del traductor y su adquisición en el grado en Traducción e Interpretación	6
2.1. La competencia cultural del traductor y su adquisición.....	6
2.1.1. Competencia traductora y competencia cultural	6
2.1.2. La adquisición de la competencia cultural	11
2.2. Estudios sobre las diferencias culturales en la combinación chino-español....	13
2.3. La competencia cultural en el grado en TEI	14
2.3.1. Lengua.....	14
2.3.2. Traducción.....	17
2.3.3. Asignatura específica	18
2.3.4. Movilidad	19
2.4. El chino como lengua C.....	21
3. Estudio sobre la enseñanza de la competencia cultural en el currículum universitario del grado en Traducción e Interpretación.....	22
3.1. Metodología del estudio.....	22
3.1.1. El análisis documental.....	22
3.1.2. Estudio de caso de las asignaturas relevantes del plan de estudios y oferta de movilidad a territorios sinófonos.....	23
3.2. Asignaturas objeto de análisis y distribución en el plan de estudios	23
3.2.1. Asignaturas de la Universidad de Granada	23
3.2.2. Asignaturas de la Universitat Autònoma de Barcelona	26
3.2.3. Semejanzas y diferencias	28
3.3. Guías docentes	29
3.3.1. Guías docentes de la Universidad de Granada.....	31
3.3.2. Guías docentes de la Universitat Autònoma de Barcelona	34
3.3.3. Conclusiones sobre las guías docentes.....	38
3.4. Oferta de movilidad a territorios sinófonos	38
3.4.1. Oferta de movilidad de la Universidad de Granada	39

3.4.2. Oferta de movilidad de la Universitat Autònoma de Barcelona	40
3.4.3. Comparación de la oferta de movilidad en ambas universidades.....	41
4. Estudio sobre las perspectivas del estudiantado y el profesorado sobre la competencia cultural y su adquisición.....	43
4.1. Metodología del estudio.....	43
4.1.1. La encuesta.....	43
4.1.2. Diseño de los cuestionarios	44
4.2. Descripción de la muestra.....	48
4.2.1. Estudiantado.....	48
4.2.2. Profesorado.....	50
4.3. Presentación y análisis de los resultados	53
4.3.1. Cuestiones generales	53
4.3.2. Asignaturas de chino como lengua C (lengua, traducción y cultura).....	56
4.3.3. Formación extracurricular	63
4.3.4. Movilidad	67
5. Conclusiones	71
5.1. Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación.....	75
Bibliografía.....	78
Apéndices	85
Apéndice I: Fichas sobre aspectos culturales de las guías docentes de la UGR.....	85
Apéndice II: Fichas sobre aspectos culturales de las guías docentes de la UAB	97
Apéndice III: Cuestionario para estudiantado	104
Apéndice IV: Cuestionario para profesorado	111

Índice de tablas

Tabla 1. Asignaturas relevantes del grado en Traducción e Interpretación de la UGR relacionadas con el chino como lengua C	24
Tabla 2. Distribución de asignaturas relevantes en el plan de estudios del grado en Traducción e Interpretación de la UGR.....	25
Tabla 3. Asignaturas relevantes del grado en Traducción e Interpretación de la UAB relacionadas con el chino como lengua C	26
Tabla 4. Distribución de asignaturas relevantes en el plan de estudios del grado en Traducción e Interpretación de la UAB.....	27
Tabla 5. Programa propio de movilidad de la UGR: oferta para el curso académico 2020/2021	39
Tabla 6. Programa propio de movilidad de la UAB: oferta para el curso académico 2020/2021	41

1. Introducción

1.1. Contextualización

El Trabajo de Fin de Máster (TFM) que aquí se desarrolla puede encuadrarse en lo que Holmes (1972, 1988, en Hurtado Albir, 2001, pp. 138-139) denomina «estudios aplicados» dentro de los ámbitos de estudio de la Traductología, concretamente en la subcategoría de «didáctica de la traducción». Hurtado Albir (2001, pp. 146-147) recoge los planteamientos de esta clasificación pionera y propone una reformulación de dicha propuesta, en la que la didáctica de la traducción ocupa un lugar similar, y donde el ámbito de estudios aplicados se interrelaciona con el resto de los ámbitos de estudio (los teóricos y los estudios descriptivos). Por otro lado, según la propuesta de Abdel Latif (2018, pp. 322-328), este trabajo se enmarca en la «investigación sobre traducción e interpretación orientada a la pedagogía» (*pedagogy-oriented translation and interpreting research*), que define como «cualquier investigación pertinente para la comprensión del rendimiento de estudiantes y profesionales de la traducción/interpretación, sus dificultades, necesidades y experiencias». Dentro de esta categoría se encuentra en la subcategoría «investigación sobre la evaluación de programas de formación» (*training programme evaluation research*), que engloba estudios que versan sobre descripción y análisis de programas, prácticas en el aula, indicadores de aprendizaje, análisis de necesidades, etc. Este tipo de investigaciones no se limitan solo al currículum y a la implementación del programa de formación, sino que también pueden incluir las experiencias y opiniones del profesorado y el estudiantado, como ocurre en este TFM.

En Traductología, las investigaciones sobre didáctica surgen principalmente en los años 70, despuntan de forma más clara a mitad de los años 80 y se consolidan en el siglo XXI (Hurtado Albir, 2019, p. 51). Muestra de ello son las numerosas monografías, publicaciones colectivas, etc. que se publican y la existencia de revistas científicas exclusivas sobre esta temática (*The Interpreter and Translator Trainer* o *Redit: Revista electrónica de didáctica de la traducción y la interpretación*), incluso congresos sobre didáctica de la traducción como didTRAD, organizado por el grupo PACTE de la UAB desde 2012.

1.2. Motivación de la investigación

Las publicaciones sobre la necesidad de contar con conocimientos culturales y saber aplicarlos para traducir son numerosas y la importancia de su adquisición para la actividad

traductora no se pone en duda. Sin embargo, como pude experimentar durante mis años como estudiante del grado en Traducción e Interpretación, su enseñanza no siempre se contempla en el aula o, al menos, no hasta el punto de desarrollarla a niveles que permitan poder dedicarse profesionalmente a la traducción. Por mi experiencia, en el caso de la combinación lingüística chino-español, en la que las diferencias culturales desempeñan un papel decisivo en la comunicación debido a su lejanía y desconocimiento, la inclusión de contenidos culturales y la facilitación de herramientas de documentación para adquirirlos es imprescindible, al igual que se debería concienciar al estudiantado sobre dichas diferencias. El dominio bicultural del traductor puede llegar a ser más determinante que su dominio lingüístico.

Por supuesto, existe también una justificación de índole académica y es que hasta la fecha no se han elaborado estudios de esta naturaleza en el caso de la adquisición de la competencia cultural en relación con el chino como lengua C en el grado en TEI. Este primer acercamiento podría servir también, en un futuro, como punto de partida para unos posibles estudios de doctorado.

1.3. Objetivos

La finalidad de este TFM es analizar la situación actual de la enseñanza de la competencia cultural en el caso del chino como lengua C en los grados en TEI de España. Las preguntas de investigación que se formulan son:

- ¿Qué es la competencia cultural? ¿Qué papel desempeña el desarrollo de la competencia cultural en la formación del grado en TEI?
- ¿Cómo se integra la enseñanza de la competencia cultural en las asignaturas relativas al chino como lengua C? ¿Qué aspectos relacionados con la competencia cultural se incluyen?
- ¿Cuáles son las perspectivas del estudiantado sobre la formación que ha recibido relacionada con la competencia cultural? ¿Cuáles son sus necesidades de aprendizaje respecto a la competencia cultural?
- ¿Cuáles son las perspectivas del profesorado sobre la formación que ha impartido relacionada con la competencia cultural? ¿Qué metodologías aplica en el aula para el desarrollo de la competencia cultural?

- ¿En qué medida difieren las opiniones entre estudiantado y profesorado?
- ¿Cuál es el papel de la movilidad en la adquisición de la competencia cultural?
¿Cómo se practica en el contexto académico del grado en TEI?

Para responder a estas preguntas, se establecen los siguientes objetivos específicos:

1. Examinar las propuestas más relevantes sobre la competencia cultural del traductor y su adquisición.
2. Analizar cómo se incluye la competencia cultural en las asignaturas relacionadas con el chino como lengua C del grado en TEI.
3. Indagar la opinión del estudiantado y el profesorado sobre el desarrollo de la competencia cultural en las asignaturas de chino como lengua C del grado en TEI.
4. Examinar la relevancia de la movilidad a territorios sinófonos en relación con el desarrollo de la competencia cultural.

1.4. Metodología

La metodología aplicada en este estudio de caso es la propia de los métodos mixtos, en concreto de un estudio exploratorio secuencial (Creswell y Creswell, 2018, p. 288). Se lleva a cabo un primer estudio, de carácter cualitativo, que además de tener una finalidad concreta sienta las bases también para desarrollar un segundo estudio de carácter principalmente cuantitativo.

Los métodos mixtos se caracterizan por la recopilación tanto de datos cualitativos como cuantitativos que finalmente se integran y permiten obtener una visión mucho más profunda de una cuestión, que es ideal si se tiene acceso a ambos tipos de datos. Gracias a esta combinación se minimizan las limitaciones de ambos métodos (Creswell y Creswell, 2018, pp. 185-287).

El estudio exploratorio secuencial empieza con una fase cualitativa seguida de una fase cuantitativa y su dificultad reside en cómo usar la información recogida en la fase cualitativa para la segunda fase cuantitativa, que sería el punto de integración de un diseño exploratorio secuencial. Como mencionan estos autores y es el caso de este trabajo, ha permitido diseñar instrumentos de medida más contextualizados (Creswell y Creswell, 2018, p. 288 y p. 295).

En este caso se han llevado a cabo dos estudios. El primer estudio, de carácter cualitativo, es un estudio de caso basado en documentación como fuente de datos, que es

frecuente como parte del diseño metodológico mixto (Bowen, 2009, p. 28). En este se identifican las asignaturas vinculadas al chino como lengua C en los grados en TEI de la Universidad de Granada y la Universitat Autònoma de Barcelona, su carga docente, la secuenciación en el plan de estudios y los aspectos relacionados con la competencia cultural que se incluyen en las guías docentes. Toda esta información nos permite conocer la situación en el contexto del currículum explícito. En este análisis también se recopila la oferta de movilidad a territorios sinófonos de ambas universidades.

En el segundo estudio, de carácter exploratorio, se incluye el diseño, la revisión, el ensayo y la implementación de una encuesta con cuestionarios, que ha permitido recoger datos cuantitativos, sobre todo, pero también algunos apuntes de carácter cualitativo. Esta encuesta posibilita conocer las opiniones del estudiantado y el profesorado sobre diversas cuestiones relativas a la competencia cultural y prácticas metodológicas que no aparecen en las guías docentes. Estas prácticas, que se consideran el «currículum oculto», no suelen recibir tanta atención por parte de investigadores, pero aportan información igualmente adecuada (Calvo Encinas, 2009, p. 524). Por otra parte, conocer las preferencias y opiniones del estudiantado sobre la metodología aplicada, los contenidos y los procedimientos de evaluación relacionados con la cultura podría acentuar la motivación del estudiantado y mejorar sus resultados (Combs et al., 2008; Frymier y Shulman, 1995 en Li, 2016, p. 297). El conocimiento de las necesidades del estudiantado es fundamental para el diseño de las asignaturas, por lo que es necesario llevar a cabo análisis a pequeña escala para conocer sus preferencias (Li, 2016, p. 287) y hacerlo, además, de forma recurrente, pues se trata de una realidad cambiante, para poder así reajustar los aspectos que hayan sido objeto de cambio (Li, 2016, p. 300).

1.5. Estructura del Trabajo de Fin de Máster

En el marco conceptual presentado en el capítulo 2, *La competencia cultural del traductor y su adquisición en el grado en Traducción e Interpretación*, se hace un repaso por varios modelos teóricos de competencias que incluyen o desarrollan la competencia cultural o intercultural del traductor. También están comprendidas algunas publicaciones sobre aspectos de la cultura china y se revisan algunas propuestas sobre la adquisición de esta competencia que se han publicado para su aplicación en las asignaturas de lengua, traducción y cultura. Para cerrar el marco conceptual se incluyen posicionamientos de diversos autores sobre la importancia de la movilidad estudiantil en el marco de la adquisición de la competencia cultural.

En el capítulo 3, titulado *Estudio sobre la enseñanza de la competencia cultural en el currículum universitario del grado en Traducción e Interpretación*, se analizan las asignaturas relevantes para el estudio, su carga docente y distribución en el plan de estudios, los aspectos relacionados con la competencia cultural incluidos en las guías docentes y la oferta de movilidad disponible en los casos de la UGR y la UAB y se establecen semejanzas y diferencias entre ambas universidades.

El *Estudio sobre las perspectivas del estudiantado y el profesorado sobre la competencia cultural y su adquisición* compone el capítulo 4 y en él se abarca el diseño de los cuestionarios, su revisión y ensayo. Posteriormente, se presentan los datos sobre las características de los grupos que componen la muestra, los resultados de las preguntas de la encuesta y se analizan brevemente.

En el capítulo 5, se exponen las conclusiones en relación con los objetivos planteados, unificando los resultados de los dos estudios elaborados. Además, se presentan propuestas y futuras líneas de investigación relacionadas con las limitaciones y los resultados obtenidos en este TFM.

2. Marco conceptual: La competencia cultural del traductor y su adquisición en el grado en Traducción e Interpretación

A lo largo del desarrollo de la Traductología se han hecho diversas aportaciones sobre el concepto de cultura en traducción y su relevancia para la actividad traductora. Ya a finales del siglo XX se comenzaron a desarrollar modelos de competencia traductora, donde se incluyen en ocasiones menciones a la competencia cultural (también llamada intercultural en algunos casos, que no se excluyen en esta recopilación) o propuestas sobre los componentes de la competencia cultural. También hay autores que aplican estos modelos competenciales a asignaturas que componen el grado en TEI, por lo que se consideran importantes para esta investigación. Debido a cuestiones de extensión, una limitación de este capítulo consiste en que no es posible recoger todas las propuestas ni presentarlas en su totalidad, por lo que a continuación se incluye un resumen de las más relevantes.

2.1. La competencia cultural del traductor y su adquisición

2.1.1. Competencia traductora y competencia cultural

Existen numerosos modelos de competencia traductora que abarcan, en mayor o menor detalle, la competencia cultural entre sus componentes. En algunos casos no se pormenoriza de qué se trata realmente, sino que se integra a través de su mención y, a veces, su definición, como es el ejemplo de los siguientes modelos:

- El modelo competencial de Kiraly (1995, p. 108) engloba conocimientos culturales de la cultura de partida y de llegada.
- Hurtado Albir (1996, p. 34) incluye los conocimientos culturales dentro de la competencia extralingüística.
- El modelo de competencia traductora de PACTE (2003, p. 50; Hurtado Albir, 2017, p. 39) menciona el conocimiento bicultural sobre las culturas de partida y de llegada en la subcompetencia extralingüística
- Según el modelo de competencia traductora de Shreve (2006, p. 40), saber traducir implica tener conocimientos sobre la cultura de partida y la cultura de llegada.

De la misma manera existen aportaciones donde se concreta más la concepción de competencia cultural y de los elementos que la componen, como las que presentamos a continuación.

Hansen (1997, pp. 205-206) propone una competencia social, cultural e intercultural, en la que está incluida, de forma implícita, una visión condicionada por el trasfondo cultural y social propio y el de otras sociedades y, de forma explícita, conocimientos sobre normas y diferencias sociales y culturales.

La propuesta de Neubert (2000, pp. 6, 9 y 10) sigue la línea de Hansen sobre el predominio del punto de vista de una cultura particular, que es la propia. Por ello, el traductor siempre intenta indagar en profundidad en las capas no superficiales del texto.

Según Kelly (2002, pp. 14-15) la subcompetencia cultural e intercultural reúne no solo conocimientos enciclopédicos con respecto a los países donde se hablan las lenguas correspondientes, sino también sobre los valores, mitos, percepciones, creencias y comportamientos y sus representaciones textuales.

En lo que Katan (2008, p. 129) designa como competencias específicas de la lengua-cultura se puede encontrar la competencia extralingüística, donde se incluyen los conocimientos biculturales contrastivos entre la cultura propia y la extranjera (desde instituciones, mitos y literatura hasta valores y creencias). También se hace referencia a la competencia cultural dentro de las competencias de traducción, concretamente en la competencia estratégica de transferencia/mediación, en la que se hace uso de estrategias de traducción para la traducción de términos culturales.

Olalla Soler (2015, p. 94, en Olalla Soler 2017, p. 245) propone integrar su propuesta en el marco del modelo de competencia traductora de PACTE y ofrece la siguiente definición de la competencia cultural:

La capacidad del traductor de movilizar y contrastar los conocimientos sobre la cultura de partida y los de la cultura de llegada en relación con un fenómeno cultural percibido en el texto original con el fin de llegar a una solución aceptable en el texto meta. La competencia cultural del traductor está en constante relación con las subcompetencias que forman la competencia traductora.

Además, establece cuatro subcompetencias dentro de la misma, que son (Olalla Soler, 2017, pp. 245-247):

- conocimientos culturales, que están relacionados con la organización del patrimonio (folklore, hechos históricos, etc.), del comportamiento (cortesía, valores modales, etc.), del medio natural (paisajes, topónimos, etc.), de las estructuras sociales (calendarios, unidades de medida, etc.) y relacionados también con las necesidades lingüísticas y comunicativas (proverbios, insultos,

etc.) y los valores y modelos de comportamiento centrales que regulan el sistema cultural;

- habilidades de adquisición de conocimientos culturales, que permiten, a través del uso de recursos externos e internos, la adquisición, almacenamiento y recuperación de conocimientos culturales;
- habilidad contrastiva cultural entre las culturas de partida y de llegada, que se relaciona también con la aplicación de estrategias para solucionar problemas de índole cultural;
- componentes actitudinales culturales, entre los que se distingue la empatía cultural (hacia sentimientos, pensamientos y comportamientos de miembros de otras culturas), la actitud cultural abierta, libre de prejuicios, la iniciativa social, como tendencia a ser activo en situaciones sociales y la flexibilidad cultural, que consiste en el uso de estrategias para evitar situaciones de riesgo en entornos multiculturales.

Desde la Conférence Internationale Permanent D'Instituts Universitaires de Traducteurs et Interprètes se establece el objetivo de adquirir la competencia traductora, que engloba la competencia intercultural. Esta recoge los conocimientos sobre las culturas de las lenguas de partida y llegada y permite al traductor tener en cuenta el contexto sociocultural, reconocer y considerar las posibles diferencias entre emisor y receptor y tenerlas en cuenta (CIUTI s. f.).

La red European Master's in Translation establece un marco de referencia donde exponen su concepción y composición de la competencia traductora (EMT, 2009), donde se incluye la competencia intercultural, que está dividida en dos dimensiones: la sociolingüística y la textual. La sociolingüística se subdivide en los siguientes subcomponentes:

- Reconocer la función y el significado de variaciones lingüísticas, ya sean sociales, geográficas, etc.
- Identificar las reglas de interacción de una comunidad concreta, incluyendo elementos no verbales.
- Usar un registro adecuado según la situación, para un documento (escrito) o discurso (oral).

Por otro lado, la dimensión textual engloba componentes como entender y analizar la macroestructura de un documento y su coherencia; identificar presuposiciones, implicaturas, alusiones, estereotipos y referencias intertextuales; describir y evaluar los problemas propios y definir estrategias para su resolución; reconocer e identificar elementos, valores y preferencias propios de las culturas representadas, etc.

La EMT ha propuesto un nuevo marco de competencias para el periodo 2018-2024 (EMT, 2017, p. 6), donde una de las áreas en las que se subdivide la competencia traductora corresponde a la lengua y la cultura, que define como conciencia transcultural y sociolingüística y habilidades comunicativas. Además, considera esta como la fuerza motriz que empuja el resto de las competencias.

Las siguientes propuestas no están encuadradas en ningún marco de competencia traductora, pero igualmente aportan información relevante sobre la competencia cultural del traductor, siendo en algunos casos muy detalladas.

Arjona (1978, pp. 37-38), por su parte, considera que el intérprete debe actuar como:

- analista cultural, al recibir el mensaje del emisor;
- procesador de la información expuesta, de acuerdo con la cultura del emisor y la del receptor;
- comunicador intercultural, cuando tras procesar la información recibida, da el mensaje original mediante los códigos lingüísticos, paralingüísticos y los códigos de la lengua y la cultura de llegada.

En la propuesta de Witte (2000, en Witte, 2005, p. 50) se define la competencia cultural así:

La capacidad de tomar conciencia crítica de lo que se «sabe» de forma inconsciente y de «aprender» conscientemente lo que no se «sabe» de la propia cultura y de otra(s) cultura(s), así como la capacidad de relacionar y contrastar dichas culturas con el fin de poder recibir y producir comportamientos de acuerdo con el objetivo de la comunicación y orientados a la situación comunicativa, con respecto a las necesidades comunicativas de al menos dos actantes de dos culturas distintas, con el fin de hacer posible la comunicación entre estos actantes.

En relación con esta competencia la autora destaca la necesidad de que el propio traductor sea capaz de detectar sus lagunas y poder compensarlas a través de la documentación, la

consulta a expertos o a miembros de las culturas de trabajo, etc. También, como muchos otros autores, defiende que el traductor no debería poseer solo conocimientos fácticos sobre especificidades culturales sino estar sensibilizado para la posible aparición de diferencias y valorar su relevancia.

Bahumaid (2010, pp. 570-571) divide la competencia cultural en tres componentes, que son los siguientes:

- conocimientos enciclopédicos sobre la cultura de partida y de llegada: conocimientos sobre aspectos sociales, geográficos, etc., relacionados con los países de las lenguas de partida y de llegada;
- conciencia cultural sobre la relación entre la lengua y la cultura en todas sus ramificaciones y las implicaciones consecuentes para el traductor y también sobre las similitudes y, sobre todo, diferencias entre las culturas de las lenguas de partida y de llegada;
- habilidades específicas de traducción: experiencia en el uso de estrategias de traducción aplicadas a textos con carga cultural, adquisición de habilidades adecuadas para la traducción de términos marcados culturalmente (*culture-bound terms*), que son específicos de la lengua de partida (en Harvey, 2003) y dominio de los procedimientos de traducción utilizados para traducir dichos términos.

Como resultado del proyecto Promoting Intercultural Competence in Translation (PICT, 2012, pp. 8-11) se plantea un modelo de competencia intercultural del traductor. Esta comprende tres dimensiones, que se fraccionan a su vez en subdimensiones, donde cada una de ellas presenta tres niveles según su desarrollo:

- dimensión teórica: conceptos clave de la teoría de la comunicación intercultural, herramientas conceptuales para el análisis desde la perspectiva intercultural, conocimientos del contexto cultural de la traducción y relaciones entre la teoría de la comunicación intercultural y la Traductología;
- dimensión textual: análisis comparativo de cuestiones culturales desde la visión del público de partida y de llegada, análisis comparativo de textos desde una perspectiva intercultural, identificación y gestión del impacto de la cultura interna del traductor y reacciones emocionales a elementos de la cultura y el texto de partida;
- dimensión interpersonal: conciencia cultural y empatía en cualquier intercambio social, curiosidad y proactividad en cualquier forma de contacto con otras culturas,

sensibilidad hacia emociones y posibles conflictos en la comunicación y posicionamiento social.

En su modelo de competencia intercultural, Yarosh (2012, pp. 280-288) segmenta en 8 factores los elementos que componen esta competencia y detalla cada uno de ellos. A continuación, se mencionan de forma resumida:

- actitud intercultural en el proceso de traducción;
- conocimientos culturales comparativos;
- concienciación cultural;
- concienciación sobre el proceso de comunicación intercultural;
- concienciación sobre cómo puede el traductor desarrollar su competencia intercultural, aprendizaje sobre culturas extranjeras, etc.;
- importancia igualitaria al aprendizaje de la cultura propia e información sobre el desarrollo de otros grupos culturales;
- capacidad para aprender de forma autónoma;
- identidad y valores profesionales.

2.1.2. La adquisición de la competencia cultural

Según Olalla Soler (2017, p. 247), la adquisición de la competencia cultural es un proceso dinámico y no lineal, que consiste en la reestructuración de las subcompetencias de la competencia cultural y mejora la resolución de problemas de traducción de índole cultural.

En el modelo de competencias de Kelly (2002, p. 17) se incluyen los siguientes objetivos relacionados con la competencia cultural:

- Dar a conocer las principales instituciones de las culturas de las lenguas A, B y C, en su contexto histórico y social.
- Dar a conocer los valores, mitos, percepciones y creencias compartidos que condicionan los comportamientos de las diversas culturas de las lenguas A, B y C.
- Hacer comprender las relaciones existentes entre las culturas y sus textos.

Yarosh, (2014, pp. 168-172) establece una serie de objetivos de aprendizaje que son, a grandes rasgos:

- Darse cuenta de que las culturas de los interlocutores afectan a la comunicación en la verbalización, la comprensión y en el proceso de interacción.

- Considerar la traducción una actividad comunicativa y la tarea del traductor como aquella que posibilita la comunicación intercultural.
- Concienciarse de que cualquier diferencia cultural puede suponer un obstáculo para la comunicación intercultural y, por tanto, el traductor debe tenerlas en cuenta y analizarlas.
- Percibir los mundos o modelos culturales presentes detrás de las formas lingüísticas.
- Concienciarse del condicionamiento de la cultura propia en relación con los conocimientos, las actitudes y los comportamientos adecuados.
- Darse cuenta de que los conocimientos, las actitudes y los comportamientos de los representantes de otras culturas también están condicionados culturalmente.
- Ser capaz de identificar ideas/conceptos/elementos culturalmente específicos presentes en el texto para traducir, sea de forma explícita o implícita.
- Evitar proyectar los marcos culturales de referencia propios en otras culturas para así presuponer la existencia de diferencias e investigar diferencias y similitudes.
- Aprender a interpretar siempre el texto de partida de la manera más similar posible a la interpretación que haría un miembro de la cultura de partida.
- Aprender a relacionar y comparar perspectivas culturales y modelos cognitivos de la cultura propia y la extranjera para identificar los elementos incomprensibles para los miembros de la cultura de llegada, así como elementos que probablemente se perciban erróneamente como conocidos por los destinatarios de la traducción si no se modifican.
- Aprender a adecuar la verbalización de los modelos de la cultura A en la lengua B a distintas situaciones comunicativas y distintos destinatarios de la cultura B y viceversa.
- Aceptar la responsabilidad de desarrollar la competencia intercultural propia de forma permanente.
- Entender los tipos de conocimientos necesarios para el desarrollo de la competencia intercultural.
- Familiarizarse con variedad de recursos para la adquisición de conocimientos.
- Desarrollar el hábito de intentar activamente ampliar conocimientos sobre las culturas de trabajo y de usar esta información como motivación para llevar a cabo microcomparaciones entre los esquemas y las perspectivas culturales que se presentan.

- Familiarizarse con una variedad de estrategias orientadas a resolver problemas de traducción de índole cultural y poder así disponer de diferentes soluciones para cada problema identificado.
- Ser capaz de determinar los efectos de escoger una determinada estrategia/solución y de elegir la más adecuada según el tipo y la finalidad de la traducción, que conlleva la opción más acorde a la situación comunicativa.
- Ser capaz de determinar una estrategia traductora general para la situación concreta de la traducción y asegurarse de que todas las decisiones son consecuentes con esta.

2.2. Estudios sobre las diferencias culturales en la combinación chino-español

Como remarca Huang (2014, pp. 174-176) se da un vacío académico sobre las diferencias de traducir entre lenguas y culturas cercanas y lejanas, como es el caso de la combinación chino-español. En esta tesis se defiende la lejanía de estas lenguas no solo a nivel lingüístico (criterios de procedencia, de familias y subfamilias de lenguas, de rasgos lingüísticos fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos), sino también a nivel geográfico, histórico, político, pragmático y cultural. La autora sitúa los factores culturales en una posición predominante en lo que a traducir en esta combinación de lenguas se refiere. Por ello, es importante remarcar la importancia de estudiar las lenguas lejanas no solo desde la lingüística contrastiva, sino también desde el análisis de factores pragmáticos y culturales, que se consideran más decisivos que los lingüísticos (Chen, 2010, en Huang, 2014, pp. 178-179). Desafortunadamente, la autora considera que la mayoría de los pocos estudios sobre cultura en este ámbito están fundamentados en «visiones reducidas, estereotipadas y generalizas y basados en tendencias “occidentales” y “chinas”».

Entre los estudios sobre aspectos culturales de la lengua china y la española en traducción, son más frecuentes las publicaciones sobre los referentes culturales y problemas derivados de interferencias culturales como, por ejemplo, la tesis de Miranda Márquez (2014). En la combinación chino-español son distinguidas especialmente aquellas sobre obras literarias y audiovisuales (Ku, 2006; Wu, 2013; Rovira-Esteva, 2014; Yu, 2015; Ling, 2019; Qian, 2019; Liu y Tor-Carroggio, 2022) pero apenas existen publicaciones sobre la didáctica de aspectos culturales en la formación de traductores.

También existen otras publicaciones que tratan sobre aspectos de la cultura china en un contexto más general. Por ejemplo, la tesis de Zhou (1995) se divide en capítulos sobre diferencias culturales en la vida cotidiana (saludos, comidas, designación de personas, etc.), el lenguaje no verbal (gestos, sonrisa, etc.), connotaciones culturales de palabras chinas (animales, horóscopo, colores), los tabúes chinos, proverbios y alusiones históricas. Otra publicación es la de Huang (2008) sobre la traducción del sentido cultural implícito, donde se analizan las diferencias con la cultura occidental, respecto a la traducción de los *chengyu*, los colores, los términos de parentesco...

En el ámbito de la lexicografía, la tesis de Luan (2017) comprueba la carencia de voces culturales y aspectos socio-culturales de los diccionarios español-chino y chino-español analizados y propone la adición de una etiqueta cultural dentro de estos, que facilite la formación del estudiantado de lenguas en la competencia cultural.

2.3. La competencia cultural en el grado en TEI

Para desarrollar esta capacidad de trabajar como puente entre culturas, Mayoral Asensio (2001, p. 333) defiende que en el grado en TEI deben ser básicos los contenidos culturales incluidos en las clases de lengua, traducción y civilización. Compartimos la propuesta de la tesis de Gutiérrez Bregón (2016, p. 352) sobre la ampliación del estudio de la cultura al resto de materias, pues el estudiante asimilaría los conocimientos de manera más homogénea e inconsciente y el aprendizaje sería más profundo y permanente, en lugar de adaptarla únicamente a las lenguas de estudio.

2.3.1. Lengua

Son numerosos los académicos que distinguen la formación de lengua para traductores de la formación de lenguas para fines generales. Las primeras aportaciones en este ámbito son de Berenguer (1997), Brehm (1997) o Hurtado Albir (1999). Oster (2008, p. 6) propone que la orientación hacia la traducción y la interpretación debe ser un principio que determine muchas decisiones didácticas y metodológicas, pues la finalidad de aprender una lengua es poder traducir. Aunque pueda parecer que debido a su relevancia sea un área muy investigada, Cerezo Herrero (2019, p. 240) reitera en la escasez de estudios detallados sobre la formación lingüística de traductores.

Para la sensibilización del estudiantado de TEI hacia aspectos culturales es importante que estén presentes en la formación desde el aprendizaje lingüístico inicial

(Oster, 2008, p.6). Andreu y Orero (2001, p. 39) también defienden que los aspectos relacionados con la cultura, aunque probablemente serán objeto de asignaturas específicas, tengan como punto de partida y continuidad la clase de lengua. Se pueden encontrar diversas propuestas teóricas que incluyen de alguna forma o se centran en el desarrollo de la competencia cultural del traductor en clase de lengua.

Según Berenguer (1996, pp. 14-17; 1998, pp. 120-25), pionera en la investigación sobre la formación lingüística de estudiantes de TEI, entre los 5 objetivos que debería perseguir la formación de lengua para traductores se incluye en cuarto lugar «hacer del futuro traductor un experto en cultura». Si se pretende conseguir este objetivo, la autora señala la conveniencia de:

1. relacionar lengua y cultura y tratar ambos aspectos de forma conjunta, pues el análisis de la lengua permite una reflexión sobre los contenidos culturales que se expresan a través de ella;
2. tratar lengua y cultura de forma contrastiva;
3. conocer y saber interpretar correctamente las «marcas» culturales de las dos culturas en contacto y conocer y detectar también los presupuestos y estereotipos que una comunidad tiene de la otra;
4. tratar los temas de cultura y civilización teniendo siempre en cuenta para qué fin deberían conocerse, ya que el traductor no solo ha de conocerlos sino también saber interpretarlos según el receptor de la lengua y la cultura de llegada.

Beeby (2003, p. 53) adapta la propuesta de Halliday (1987) sobre el aprendizaje de lenguas y la aplica para el diseño en Traducción e Interpretación que incluye dentro de los conocimientos declarativos: aprender sobre traducción, cultura y civilización a través de la lengua y aprender sobre la lengua para poder traducir, a través de, por ejemplo, la contrastividad entre culturas.

Si debe seguirse un enfoque didáctico que tenga en cuenta la finalidad de la adquisición lingüística, Clouet y Wood Wood (2008, pp. 106-109) defienden que el estudio de la lengua debería centrarse en gran parte en componentes culturales debido a su relevancia. Además, señalan con rotundidad que «el docente, también como mediador entre culturas, debe ir mucho más allá de la mera transmisión de información sobre aspectos culturales de un país determinado y enfocar las competencias hacia la acción, o sea, desarrollar en el alumno capacidades que le permitirán, en el futuro, tener una

perspectiva cultural crítica y trabajar de manera autónoma sobre el material que va a traducir». Y, con esta finalidad, proponen las siguientes actuaciones:

1. Favorecer la ejemplificación de los elementos no lingüísticos.
2. Contrastar la cultura meta y la propia, reconocer las similitudes y diferencias y entender y valorar las culturas, pues el acercamiento a la cultura extranjera y a los valores de aquella siempre se lleva a cabo a través de la cultura y valores propios.
3. No caer en tópicos ni estereotipos y profundizar en una reflexión crítica.
4. Seguir trabajando la lengua desde la perspectiva cultural.
5. Emplear material adecuado donde los contenidos socioculturales no están aislados o presentados en un apartado especial y, para ello, trabajar con un gran abanico de materiales auténticos que permitan al estudiantado identificarse con las perspectivas y experiencias de las personas de la lengua de partida.
6. Investigar e informarse sobre aspectos de los países donde se habla la lengua estudiada.
7. Fomentar el trabajo en grupo, el diálogo, el debate y la participación activa y reflexiva.
8. Fomentar los contactos en el aula o fuera de ella con hablantes nativos de la lengua C que se estudia para que a través de la comunicación directa y real se puedan apreciar los diversos componentes de la lengua, desde el lenguaje corporal, hasta las expresiones y formas culturales.

Clouet (2008, p. 149-150) identifica tres aproximaciones principales en la didáctica de cultura en clase de lengua, que serían complementarias para que el estudiantado pueda adquirir una visión dinámica de la cultura. Estas son las siguientes:

- Enseñar historia, geografía, artes (incluida literatura).
- Enseñar a observar las normas de la cultura extranjera que permiten a las personas vivir en paz y armonía entre ellas y con el ambiente.
- Enseñar a interactuar en esta nueva cultura y lengua.

También defiende el uso de la contrastividad en la enseñanza de cultura y lo justifica por el desconocimiento del estudiantado sobre su propia cultura, como ha podido comprobar gracias a su experiencia docente. Una reflexión muy interesante sobre el personal docente es que el autor matiza el no ser nativo como una ventaja, pues gracias al acercamiento

intercultural que este ya ha efectuado conoce ambas culturas, al contrario que una persona nativa. Esta situación es muy favorable en el contexto de la contrastividad.

No solo pueden encontrarse planteamientos teóricos sobre el desarrollo de la competencia cultural, sino que también se han expuesto propuestas didácticas para aplicarlas o que han sido aplicadas en clase de lengua en el grado de TEI. Por ejemplo, González Fernández (2018) presenta tres sesiones para la clase de inglés como segunda lengua extranjera y Hermida Ruibal (2005) propone usar la contrastividad en el caso de estudiantes gallegos que estudian portugués. Beeby (2003) explica su propuesta de diseño para la asignatura de inglés como lengua B, en la que se elabora una ficha de trabajo para aprender sobre traducción, cultura y civilización.

2.3.2. Traducción

Relativas a la lengua china, se han encontrado propuestas como el artículo de Kong (2012), sobre la concienciación cultural del estudiantado a través de la traducción publicitaria en el caso del chino y el inglés; el estudio empírico de en clase de interpretación inglés-chino de Zheng y Xiang (2014) sobre el impacto de los conocimientos culturales en la comprensión de expresiones metafóricas o la tesis de Yang (2015), que trata de los enfoques culturales de la didáctica de traducción español-chino en China (frases hechas, subtítulos cinematográficos, formas de negación, formas pronominales de tratamiento...).

En otras combinaciones de lenguas también se han publicado propuestas didácticas de gran interés:

- González Davies y Scott-Tennent (2005) aportan numerosos ejemplos para la enseñanza de la traducción de referentes culturales mediante la reflexión y la justificación de toma de decisiones.
- Peeters (2013) integra a estudiantes como traductores en un festival de artes, a modo de proyecto auténtico, con el objetivo de optimizar su competencia cultural.
- Schäpers (2016) trabaja en la concienciación cultural del estudiantado debido a la especificidad cultural de los textos literarios.
- Yarosh y Muies (2011) proponen metodologías para superar el plano lingüístico por parte del estudiantado y concienciarlo sobre las ideas e imágenes asociadas a este en clase de introducción a la traducción, desde una perspectiva cognitiva.

2.3.3. Asignatura específica

Como se ha observado en las publicaciones consultadas, esta asignatura destaca por la variedad de denominaciones que recibe: civilización, cultura, fundamentos culturales, estudios de área...

Según la información que se detalla en la tesis de Cerezo Herrero (2013, p. 62, fig. 1.11), en 12 de las 22 universidades españolas que ofertan el grado en TEI analizadas existe una asignatura de civilización y cultura para la lengua C. Kelly (2005, p. 74) reconoce las ventajas de ofrecer este tipo de asignaturas y apunta que no solo deberían impartirse conocimientos enciclopédicos (institucionales, históricos y geográficos) que son más fácilmente accesibles gracias a los recursos de documentación, sino que el concepto de cultura es mucho más amplio y debería adquirirse en su lugar la competencia, que implica saber cómo actuar.

Guatelli-Tedeschi (2003, pp. 395-396) reflexiona sobre las posibles aportaciones de la Traductología a esta asignatura, para que el programa sea coherente y sirva a los intereses del traductor, teniendo en cuenta el escaso tiempo que se le dedica. Critica la aportación inabarcable de contenidos y datos, que además se suelen limitar a instituciones sociopolíticas o a un determinado periodo histórico, y la perspectiva monolítica y homogénea que se transmite de la cultura hegemónica de esa lengua, frente a su realidad como vivencia, que debería tener en cuenta tanto la cultura central como las culturas periféricas. En el marco didáctico, destaca la necesidad de elaborar herramientas pedagógicas novedosas y adaptadas a las necesidades del estudiantado, fomentar la investigación en este campo y revisar los planes de estudios, aumentando los créditos de esta asignatura y distribuyéndolos a lo largo de los cursos, añadiendo también posibles créditos optativos (Guatelli-Tedeschi, 2003, pp. 399-340).

Marín Hernández (2005, p. 115) considera que, pese a haber avanzado en la investigación, esta asignatura cada vez pierde más peso en los planes de estudios de los grados y propone el uso de ciertas herramientas para intentar sacar el máximo partido a los escasos créditos que se destinan a su enseñanza, sobre todo a través del aprendizaje colaborativo.

Franklin y Wilton (2000, 262-263) reivindican que los cursos de civilización no proporcionan una visión de la cultura de partida y de llegada, como necesita el traductor,

ya que estas asignaturas se basan en la cultura extranjera y no en la propia. Además, también critican que los contenidos suelen centrarse en aspectos declarativos en lugar de tener una orientación a la sensibilización y la contrastividad.

2.3.4. Movilidad

Gracias a su experiencia en la investigación y la gestión de programas de movilidad, Kelly y Soriano (2007, p. 209) defienden que la forma más eficaz de adquisición de la competencia cultural es un aprendizaje basado en las experiencia y el contacto auténtico y personal en una estancia de cierta duración, pues las asignaturas de civilización no son suficientes para desarrollar la competencia cultural que necesita un traductor profesional. Las autoras señalan las siguientes ventajas:

1. Debido a la mejora de la competencia lingüística, se facilita el acceso a textos en el contexto de esa cultura y, por tanto, a la cultura.
2. La experiencia personal directa con costumbres, normas y valores tiene un mayor impacto que la teorización distante.
3. El estudiante se aleja de la propia cultura cuando hace una estancia larga en el extranjero, lo que le permite señalar puntos comunes entre las culturas y reflexionar sobre las costumbres, valores, normas y creencias propias.

Según Kelly (2005, p. 90), la movilidad debería integrarse en los programas de formación de traductores, puesto que no hay mejor manera de entender cómo funciona otra cultura que la inmersión durante un periodo prolongado en un momento propicio del aprendizaje. Aunque las ventajas en la competencia lingüística y cultural e intercultural son las más obvias, gracias a estancias de movilidad también es posible cursar estudios sobre áreas de conocimiento que no se ofertan en la universidad de origen. Además, como parte del desarrollo personal es de gran importancia, pues se motiva la confianza en uno mismo, la capacidad de organización, etc. que se aplican también a la actividad traductora. También se ha demostrado el impacto positivo de las estancias de movilidad en la inserción laboral del estudiantado y su predisposición para trabajar en el extranjero.

Sin embargo, como apunta Calvo Encinas (2009, p. 269), el hecho de cursar una estancia de movilidad no es suficiente para conseguir los objetivos de aprendizaje previstos, sino que las universidades de partida y llegada deberían coordinarse para establecer resultados de aprendizaje explícitos, tutelar al estudiantado y tomar las medidas

pertinentes. En la tesis de Morón (2009, p. 244) se sintetizan algunas propuestas sobre objetivos y resultados de aprendizaje en programas de movilidad relacionadas con las competencias culturales e interculturales. Se mencionan, entre otros: tolerancia hacia modos de proceder diferentes, reflexión en torno a la experiencia en la nueva cultura (en Dueñas Tancred y Weber, 1995), confianza en la comunicación y en las relaciones sociales (en Murphy-Lejeune, 2003) o conciencia multicultural, flexibilidad, capacidad de observar la realidad sin intentar interpretarla conforme a las normas y convenciones culturales propias y entenderla sin prejuizarla (en Coleman y Parker, 1992, 2001; Coleman, 2007).

También es posible beneficiarse de las estancias de movilidad en las universidades de acogida. Pym (1993, pp. 112-113) propone acabar con la simetría de docente-estudiante a través de la mezcla de estudiantes extranjeros y locales, reemplazándola por relaciones asimétricas entre estudiantes que conocen la lengua a diferentes niveles y pueden convertirse en autoridades entre ellos. El autor hace una defensa de la inversión en programas de movilidad y aboga por un mayor esfuerzo de integración de los estudiantes extranjeros en la formación, de forma que se ajuste la enseñanza para aprovechar su presencia. Kelly (2005, p. 74) también defiende la adquisición de la competencia cultural e intercultural a través del contacto con estudiantes procedentes de otras culturas en la universidad de acogida.

Sin embargo, hay condicionantes que pueden afectar al desarrollo de la competencia (Churchill y DuFon, 2006, en Morón, 2009, p. 244), como la duración de la estancia, las estrategias de aprendizaje específicas de la persona, otras experiencias previas, su percepción sobre el nivel de competencia comunicativa propia o el grado de ansiedad que sufren los sujetos en este nuevo contexto de interacción. En la tesis de Morón (2009, p. 245) se citan numerosos trabajos que demuestran que las consecuencias de la movilidad no son automáticamente positivas, pues esta podría incluso dar lugar al refuerzo de actitudes etnocéntricas y xenófobas hacia la cultura extranjera. La duración de la estancia se prueba como elemento condicionante. Con la finalidad de minimizar el riesgo de que el shock inicial no se supere, se podría preparar al estudiantado a través de actividades previas para fomentar una experiencia positiva (Calvo Encinas, 2009, p. 269).

Por lo general, podemos afirmar que el desarrollo de competencias interculturales es otra de las grandes aportaciones de la movilidad en las personas participantes.

2.4. El chino como lengua C

Los grados en Traducción e Interpretación en España, de 240 ECTS¹, son de carácter generalista y profesionalizador (Cerezo Herrero, 2013, p. 28-29). En estos, las lenguas de trabajo del estudiantado se suelen clasificar en lengua A, B y C y cada una posee características diferentes (Muñoz Raya, 2004, pp. 34-35):

- Lengua A: lengua o lenguas maternas en las que se exige un nivel de maestría.
- Lengua B: primera lengua extranjera en la que se deben desarrollar destrezas activas y pasivas con el objetivo de poder traducir de forma directa e inversa.
- Lengua C: segunda lengua extranjera, en la que se deben desarrollar destrezas pasivas para poder traducir e interpretar desde esta lengua hacia la lengua materna.

En algunos grados también se ofrece la posibilidad de cursar una lengua D, tercera lengua extranjera, de la que suelen ofertarse asignaturas de lengua y cultura, pero no de traducción.

Las lenguas C más corrientes en la oferta de los grados son inglés, francés, alemán, italiano y portugués. En menor medida, se imparte docencia de árabe, chino o griego, entre otras lenguas (Muñoz Raya, 2004, pp. 34-35). En el caso concreto del chino, las únicas universidades que ofrecen la posibilidad de cursar formación en traducción con el chino como lengua C son la Universidad de Granada y la Universitat Autònoma de Barcelona (Casas-Tost y Rovira-Esteva, 2007).

¹ *European Credit Transfer and Accumulation System*. Para más información: https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/european-credit-transfer-and-accumulation-system-ects_es

3. Estudio sobre la enseñanza de la competencia cultural en el currículum universitario del grado en Traducción e Interpretación

3.1. Metodología del estudio

3.1.1. El análisis documental

El análisis documental consiste en un procedimiento sistemático de revisión o evaluación de documentos. Como en otros métodos de análisis de investigación cualitativa, los datos deben examinarse e interpretarse para obtener su significado (Corbin y Strauss, 2008 en Bowen, 2009, p. 27). Este proceso de análisis comprende buscar, seleccionar, evaluar y sintetizar los datos obtenidos de los documentos, que se clasifican en temas, categorías y ejemplos (Labuschagne, 2003 en Bowen, 2009, p. 28).

Los estudios basados en documentación como fuente de datos presentan tanto ventajas como inconvenientes, pero en líneas generales las ventajas superan a las limitaciones (Bowen, 2009, pp. 31-32). Algunas de las ventajas presentes en esta investigación son las siguientes:

- Eficiencia: al tratarse de una selección de datos, no conlleva tanto tiempo como la recogida de estos.
- Disponibilidad: gracias a Internet, en la actualidad gran cantidad de documentos es de dominio público.
- Ausencia de intrusión y reacción: los documentos no se ven afectados durante el proceso de investigación.
- Estabilidad: el investigador no influye en el objeto de estudio.
- Exactitud: la precisión es fácilmente observable en nombres, referencias, etc.

También se deben tener en cuenta los inconvenientes de esta metodología, aunque realmente se trata de defectos mínimos más que de desventajas sustanciales. El más significativo para este estudio es la insuficiencia de detalles: debido a que los documentos no se producen concretamente para la investigación, sino que son independientes de esta, normalmente no son suficientes *per se* para un análisis en profundidad.

Además, el investigador tiene la responsabilidad de determinar la relevancia de los documentos y su autenticidad y credibilidad, así como la precisión y representatividad de la selección (Bowen, 2009, p. 33).

3.1.2. Estudio de caso de las asignaturas relevantes del plan de estudios y oferta de movilidad a territorios sinófonos

En este estudio se analiza y compara la enseñanza de la competencia cultural en los planes de estudios de los grados en Traducción e Interpretación que ofertan el chino como lengua C en el sistema universitario público español: la Universidad de Granada y la Universitat Autònoma de Barcelona. Para ello, se estudiarán las materias que se imparten, los ECTS que se les asignan, su disposición en el plan de estudios, su carácter obligatorio u optativo y los aspectos relacionados con la competencia cultural que incluyen según las guías docentes. En segundo lugar, se resumirá la oferta de plazas de movilidad a países de habla china de cada una de las universidades, debido a la importancia que se le otorga para el desarrollo de la competencia cultural a la movilidad en la literatura revisada.

La fuente de documentación es, en su totalidad, de dominio público y se compone de los planes de estudios del grado en Traducción e Interpretación y las guías docentes de las asignaturas relevantes disponibles en los sitios web de ambos grados universitarios. La información sobre la oferta de movilidad para estudiantado a países sinófonos se facilita tanto en los sitios web de ambas facultades como en los sitios web de las instituciones con las que se establecen convenios de movilidad.

3.2. Asignaturas objeto de análisis y distribución en el plan de estudios

A continuación, se presentan las asignaturas que se consideran relevantes para este estudio, así como su distribución en el plan de estudios de ambos grados universitarios y los ECTS asignados a cada una. No se ha incluido en el análisis la asignatura de Trabajo de Fin de Grado por su variedad de temáticas y enfoques, que además suele variar según el curso académico, pues los docentes que tutorizan y los temas propuestos suelen cambiar constantemente. Este carácter heterogéneo dificultaría la sistematización en la recogida de datos.

3.2.1. Asignaturas de la Universidad de Granada

Las asignaturas relevantes del grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada relacionadas con el chino como lengua C son:

Formación básica y formación obligatoria	2521119 - Lengua C Nivel 1 (chino)
	252111M - Lengua C Nivel 2 (chino)
	25211A2 - Cultura de la Lengua C (chino)

	2521128 - Lengua C Nivel 3 (chino) 252112N - Lengua C Nivel 4 (chino) 2521133 - Lengua C Nivel 5 (chino) 252113J - Lengua C Nivel 6 (chino) 252113W - Traducción 1 C-A chino 252114B - Traducción 2 C-A chino 252114P - Traducción 3 A-C chino
Optativas	25211MB - Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas C-A chino 25211MG - Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas A-C chino 25211NK - Literatura y traducción lengua C chino
Optativas (que se contemplan en el plan de estudios, pero no se ofertan)	Introducción a la interpretación en los servicios públicos C chino Introducción a la interpretación en el comercio y el turismo C chino Traducción en ciencia y tecnología A-C chino

Tabla 1. Asignaturas relevantes del grado en Traducción e Interpretación de la UGR relacionadas con el chino como lengua C

El caso de las asignaturas incluidas en esta última categoría de optativas que no se ofertan es especial, ya que no han tenido el mismo desarrollo durante los cursos académicos de implantación del grado. Debido a la falta de datos transparentes de dominio público sobre la situación real de estas asignaturas, se ha contactado con el equipo docente para aclarar su situación actual. Respecto a las dos asignaturas de Introducción a la interpretación, se ha averiguado que, aunque forman parte del plan de estudios, nunca han llegado a activarse y, por tanto, nunca ha sido posible cursarlas. Una de las razones por las que no se oferta es la dificultad a la que se enfrentaría el estudiantado si pudiera cursarlas debido al insuficiente nivel lingüístico que suele presentar en estos niveles. Por otro lado, la asignatura de Traducción en ciencia y tecnología se activó al comienzo de la implantación del grado durante tres cursos académicos, pero acabó desactivándose debido a que se priorizan aquellas que suelen tener más demanda de matriculación.

En la Tabla 2 se muestra la distribución de estas asignaturas en el plan de estudios del grado en Traducción e Interpretación de la UGR:

ASIGNATURAS DE FORMACIÓN BÁSICA Y FORMACIÓN OBLIGATORIA			
CURSO	CUATRIMESTRE	NOMBRE DE LA ASIGNATURA	ECTS
Primero	Primero	Lengua C Nivel 1 (chino)	12
	Segundo	Lengua C Nivel 2 (chino)	12
Segundo	Primero	Lengua C Nivel 3 (chino)	6
	Segundo	Lengua C Nivel 4 (chino)	6
		Cultura de la Lengua C chino	6
Tercero	Primero	Lengua C Nivel 5	6
	Segundo	Lengua C Nivel 6	6
		Traducción 1 C-A chino	6
Cuarto	Primero	Traducción 2 C-A chino	6
	Segundo	Traducción 3 A-C chino	6
ECTS DE FORMACIÓN BÁSICA Y FORMACIÓN OBLIGATORIA TOTALES			72
ASIGNATURAS OPTATIVAS			
CURSO	CUATRIMESTRE	ASIGNATURA	ECTS
Tercero/Cuarto	Primero	Literatura y traducción lengua C chino	6
	Segundo	Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas C-A chino	6
		Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas A-C chino	6
ECTS OPTATIVOS TOTALES			18
ECTS TOTALES			90

Tabla 2. Distribución de asignaturas relevantes en el plan de estudios del grado en Traducción e Interpretación de la UGR

En este plan de estudios debe destacarse la asignatura específica de Cultura de la lengua C (6 ECTS) por la finalidad de este estudio, que se cursa obligatoriamente en 2º.

Las asignaturas de lengua china suman un total de 48 ECTS. La mayor carga de créditos de lengua china recae en el primer curso, tanto en el primer como el segundo cuatrimestre, donde el estudiantado debe cursar 12 ECTS en cada asignatura. Las asignaturas de lengua C finalizan en el segundo cuatrimestre de 3º.

Las asignaturas de traducción de la lengua C comienzan en el segundo cuatrimestre de 3º. De carácter obligatorio, se contemplan dos asignaturas de traducción C-A (12 ECTS en total) y una de traducción A-C (6 ECTS), que se debe cursar en último lugar. Ya que el estudio de la lengua C finaliza en 3º, en 4º solo se cursan asignaturas obligatorias relacionadas con la lengua C que sean de traducción.

Se ofertan asignaturas optativas en 3º y 4º: Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas en las combinaciones C-A y A-C y Literatura y traducción. Aunque en teoría podrían cursarse indistintamente tanto en 3º como en 4º, se recomienda al estudiantado que las asignaturas de Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas, ya sean C-A o A-C, se cursen en 4º, debido a la progresión de dificultad de los contenidos.

3.2.2 Asignaturas de la Universitat Autònoma de Barcelona

Estas son las asignaturas del grado en Traducción e Interpretación de la Universitat Autònoma de Barcelona relacionadas con el chino como lengua C consideradas relevantes para este estudio:

Formación básica y formación obligatoria	101475 - Idioma C para traductores e intérpretes 1 (chino) 101466 - Idioma C para traductores e intérpretes 2 (chino) 101411 - Idioma y traducción C1 (chino) 101402 - Idioma y traducción C2 (chino) 101393 - Idioma y traducción C3 (chino) 101384 - Idioma y traducción C4 (chino) 103691 - Idioma y traducción C5 (chino) 101366 - Idioma y traducción C6 (chino)
Optativas (que se contemplan en el plan de estudios, pero no se ofertan)	101357 - Fundamentos para la mediación cultural en traducción e interpretación C (chino) 101420 - Literatura extranjera para traductores (chino)

Tabla 3. Asignaturas relevantes del grado en Traducción e Interpretación de la UAB relacionadas con el chino como lengua C

La distribución de las asignaturas dentro del plan de estudios del grado en Traducción e Interpretación se muestra en la Tabla 4:

ASIGNATURAS DE FORMACIÓN BÁSICA Y FORMACIÓN OBLIGATORIA			
CURSO	CUATRIMESTRE	NOMBRE DE LA ASIGNATURA	ECTS
Primero	Primero	Idioma C para traductores e intérpretes 1 (chino)	9
	Segundo	Idioma C para traductores e intérpretes 2 (chino)	9
Segundo	Primero	Idioma y traducción C1 (chino)	9 (6 de idioma y 3 de traducción)
	Segundo	Idioma y traducción C2 (chino)	9 (6 de idioma y 3 de traducción)
Tercero	Primero	Idioma y traducción C3 (chino)	9 (6 de idioma y/ 3 de traducción)
	Segundo	Idioma y traducción C4 (chino)	9 (6 de idioma y 3 de traducción)
Cuarto	Primero	Idioma y traducción C5 (chino)	6 (2 de idioma y 4 de traducción)
	Segundo	Idioma y traducción C6 (chino)	6 (2 de idioma y 4 de traducción)
Créditos de formación básica y formación obligatoria totales			66

Tabla 4. Distribución de asignaturas relevantes en el plan de estudios del grado en Traducción e Interpretación de la UAB

En primer lugar, destaca que en este plan de estudios no se incluyen créditos obligatorios que se cursen en una asignatura específica sobre cultura, sino que esta se plantea de carácter optativo (6 ECTS).

Las asignaturas dedicadas puramente a la lengua china, en 1º, se definen por su finalidad de «idioma para traductores e intérpretes», enfoque muy beneficioso para la formación de profesionales de la traducción. Se dispone de créditos de lengua en todos los cursos (46 ECTS totales), con progresión descendente desde los 9 ECTS en 1º hasta los 2 ECTS en las asignaturas de idioma y traducción de 4º.

Los créditos de lengua y traducción se combinan desde 2º a 4º en el caso de la lengua china. Debido a que se considera que la progresión en el aprendizaje puede ser más lenta que en aquellas lenguas C con menor distancia filológica, como el italiano o portugués, en las asignaturas de idioma y traducción de lenguas lejanas, como también el árabe o el ruso, se incluyen contenidos variables en función de la dificultad de aprendizaje (Romero, 2018, p. 324).

La carga lectiva de traducción de la lengua C suma un total de 20 ECTS. La mayor concentración se da en las asignaturas de 4º (8 ECTS totales), cuando los créditos de traducción superan a los de lengua en la fusión de la asignatura Idioma y traducción. En el resto de los niveles suelen impartirse más créditos de lengua que de traducción.

Aunque en el plan de estudios aparecen como optativas posibles las asignaturas Fundamentos para la mediación cultural en traducción e interpretación C chino (6 ECTS) y Literatura extranjera para traductores (chino) (6 ECTS), si se consultan en el Dipòsit Digital de Documents de la UAB las guías docentes de cursos académicos anteriores, se puede comprobar que no se han ofrecido desde el curso 2013/2014, la implantación del nuevo modelo de grado, y, por tanto, nunca ha habido posibilidad de cursar ninguna asignatura optativa relacionada con la lengua C.

3.2.3. Semejanzas y diferencias

Se pueden encontrar las siguientes semejanzas entre los planes de estudios del grado en Traducción e Interpretación de la UGR y la UAB:

- Mayor carga de créditos de lengua china en el primer curso, que podría explicarse quizás por la ausencia de nivel inicial exigido al estudiantado al comenzar la formación.
- Similitud en el número de créditos totales de formación básica y obligatoria de lengua (48 UGR y 46 UAB), pese a las diferencias de disposición y progresión.
- Similitud en el número de créditos totales de formación básica y obligatoria de traducción (18 UGR y 20 UAB), pese a las diferencias de disposición y progresión.
- Ausencia de asignaturas de traducción en 1º, probablemente debido a la limitada competencia lingüística del estudiantado al comienzo del grado y al escaso desarrollo de la competencia traductora.

- Inclusión de asignaturas específicas sobre aspectos culturales de la lengua C.
- Inclusión de asignaturas específicas sobre literatura de la lengua C.
- Pérdida de asignaturas contempladas inicialmente en el plan de estudios.

Aunque son muchas las semejanzas de ambos planes de estudios, también se observan diferencias:

- Inclusión de una asignatura obligatoria de 6 ECTS relacionada con la cultura de la lengua C en la UGR, mientras que en la UAB forma parte del plan de estudios como optativa.
- Imposibilidad de cursar realmente la asignatura específica relacionada con la cultura de la lengua C en la UAB, puesto que no se imparte.
- Independencia de las asignaturas de lengua y de traducción en la UGR frente a la combinación de créditos de lengua y traducción en la UAB, exceptuando el 1^{er} curso, donde solo se cursan asignaturas de idioma.
- Como se advierte en la taxonomía «idioma para traductores e intérpretes», en la UAB se remarca la finalidad de la formación lingüística que recibe el estudiantado.
- Obligatoriedad de cursar asignaturas de traducción C-A y A-C en la UGR mientras que solo se cursan créditos de traducción C-A en la UAB.
- Inclusión de asignaturas optativas de interpretación en la lengua C en la UGR, aunque en la práctica no se activan y, por tanto, no pueden cursarse.
- Mayor carga lectiva posible en relación con la lengua C en la UGR, que reside en las asignaturas optativas que es posible cursar en la UGR, frente a la ausencia de optativas relativas a la lengua C en la UAB que se pueden cursar realmente.

3.3. Guías docentes

A continuación, se establecen los aspectos que se tendrán en cuenta en el análisis y se analizan a través de estos las asignaturas de formación básica y obligatoria y las optativas que se imparten. También se cuantifican los casos de inclusión que se dan respecto del total de asignaturas, para así obtener al mismo tiempo una perspectiva cuantitativa. Las fichas donde se encuadra la información sobre la competencia cultural incluida en cada

guía docente pueden consultarse en los apéndices I y II. Los aspectos que se han considerado son:

- Inclusión de aspectos relacionados con la competencia cultural: referencias de cualquier tipo a la enseñanza de la competencia cultural en esa asignatura.
- Objetivos relacionados con la competencia cultural: mención explícita a los objetivos de aprendizaje establecidos para la asignatura en cuestión que guarden relación con la competencia cultural.
- Inclusión y enunciado de la competencia cultural: establecimiento de la competencia cultural como una de las competencias que se pretende desarrollar en la asignatura y definición de esta.
- Resultados de aprendizaje relacionados con la competencia cultural: en relación con las competencias, incorporación de resultados de aprendizaje referidos a la competencia cultural.
- Contenidos culturales: inclusión de aquellos contenidos más explícitos y relevantes para el desarrollo de la competencia cultural, pues en la mayoría de las guías docentes se mencionan contenidos sobre funciones comunicativas de la lengua o contenidos socioculturales, pero solo se han elegido los que comportan más carga cultural. Por este motivo, se omiten contenidos como «pedir disculpas», «hacer sugerencias», «formular una queja», «invitar a alguien a hacer algo», etc. que están obviamente marcados por la cultura, ya que partimos de la base de que la lengua es indisoluble de la cultura por naturaleza, pero no se consideran un tipo de contenido mayoritariamente cultural.
- Metodología (instrumentos y tareas para el desarrollo de la competencia cultural): aquellos que se plantean de forma específica para este fin.
- Evaluación de la competencia cultural: procedimientos de evaluación que se encarguen específicamente de la competencia cultural.
- Bibliografía propuesta para desarrollar la competencia cultural: referencias bibliográficas que destacan por su pertinencia para el desarrollo de la competencia cultural del estudiantado. Se omiten los diccionarios mencionados en la bibliografía de las asignaturas, pues se desconoce si el uso que se hace de ellos tiene como objetivo desarrollar la competencia cultural del estudiantado. No se revisa el contenido cultural de cada uno de los manuales que se emplean en la docencia, ya que supondría un análisis más complejo y sería necesario plantear

otro enfoque metodológico para ello. En la tesis doctoral *Análisis de materiales didácticos para la enseñanza de chino a españoles* de Zhao (2016) donde se analizan varios manuales de enseñanza de chino para españoles, se presenta la falta de contenidos socioculturales, que nos puede dar una idea sobre la situación y la aportación de los manuales a la enseñanza de la competencia cultural.

3.3.1. Guías docentes de la Universidad de Granada

3.3.1.1. Análisis

A continuación, se muestran los diferentes aspectos analizados en las guías docentes de las asignaturas del grado en Traducción e Interpretación:

Inclusión de aspectos relacionados con la competencia cultural:
10/10 asignaturas obligatorias, 3/3 asignaturas optativas, 13/13 asignaturas totales

Aunque se incluye en todas las guías docentes analizadas, no se presentan datos que puedan considerarse profundos o al menos suficientemente descriptivos como para valorarlos por su relevancia.

Inclusión y enunciado de la competencia cultural:
10/10 asignaturas obligatorias, 3/3 asignaturas optativas, 13/13 asignaturas totales

En las asignaturas de Lengua C, Cultura y Literatura y traducción C se enuncia como «conocer la cultura de la lengua C» y «saber reconocer la diversidad y la interculturalidad». En las asignaturas de traducción, tanto obligatorias como optativas, se le suma a las anteriores el enunciado «conocer la cultura de la lengua A (propia)».

Objetivos y resultados de aprendizaje relacionados con la competencia cultural:
5/10 asignaturas obligatorias, 2/3 asignaturas optativas, 7/13 asignaturas totales

En el modelo de guía docente de la UGR los objetivos se redactan como resultados de aprendizaje esperables, por lo que estos se analizan conjuntamente.

La primera asignatura en la que se mencionan es Cultura de la lengua C, en la que se establecen 4 objetivos directamente relacionados con la competencia cultural (la importancia del contexto cultural, reconocer y analizar marcas culturales, resolución de problemas culturales, etc.). A partir de ahí, se incluyen también en Lengua C5 (solución de peculiaridades culturales), Traducción 1 C-A (comprender el papel de mediador

intercultural), Traducción 2 C-A (profundizar en este papel) y Traducción 3 A-C (identificación de referencias culturales).

En las asignaturas optativas, estos se mencionan en Literatura y traducción C (consciencia sobre el papel de la traducción dentro del intercambio intercultural) y Traducción 3 A-C (saber reconocer la interculturalidad).

Contenidos culturales:

8/10 asignaturas obligatorias, 1/3 asignaturas optativas, 9/13 asignaturas totales

Los contenidos culturales mencionados en la mayoría de los casos son superficiales. Por ejemplo, en Lengua C2 se abarcan las felicitaciones en festividades y en Lengua C4, C5 y C6 se citan en este apartado «instituciones, historia, cultura y realidad sociopolítica y económica de las áreas geográficas de la lengua C».

En las guías de las asignaturas de traducción se mencionan los contenidos culturales de forma general (referencias culturales, traducción y cultura de la lengua china, traducción hacia la lengua y la cultura, diferencias interculturales y relevancia para la traducción español-chino) pero no se explicitan, por lo que no puede saberse con exactitud qué tipos de contenidos se enseñan.

Destacan dos asignaturas que incluyen de forma minuciosa los contenidos que se compartirán con el estudiantado. En primer lugar, el temario de la asignatura obligatoria de Cultura de la lengua C se especifica con detalle e incluye tabúes, régimen político, economía, lenguas, religiones, fiestas, etc. Por otro lado, la asignatura Literatura y Traducción de la lengua C, detalla también contenidos relativos a literatura como textos taoístas, budistas, grandes novelas de China, diversos autores contemporáneos...

Metodología: instrumentos y tareas para el desarrollo de la competencia cultural:

2/10 asignaturas obligatorias, 1/3 asignaturas optativas, 3/13 asignaturas totales

Es difícil encontrar metodología específica aplicada al desarrollo de la competencia cultural en las asignaturas y, cuando se hace, se menciona de forma esporádica (en Cultura de la lengua C a través de comentarios de los términos culturalmente marcados y en Traducción 2 C-A con presentaciones orales de temas de actualidad y de interés lingüístico y traductológico). Solo en Literatura y traducción de la lengua C se hace

mención sistemática a lecturas de obras literarias principalmente y a la proyección de una película.

Evaluación de la competencia cultural:
0/10 asignaturas obligatorias, 0/3 asignaturas optativas, 0/13 asignaturas totales

No se presentan datos sobre procedimientos de evaluación específicos de la competencia cultural en ninguna de las guías docentes.

Bibliografía propuesta para desarrollar la competencia cultural:
3/10 asignaturas obligatorias, 1/3 asignaturas optativas, 4/13 asignaturas totales

Se propone bibliografía aparentemente relacionada con aspectos culturales en las asignaturas Cultura de la lengua C, Traducción 1 y 2 C-A y Literatura y traducción. No se puede afirmar con rotundidad su idoneidad para el desarrollo de la competencia cultural, ya que no se ha llevado a cabo un análisis de cada una de las referencias bibliográficas incluidas. Como en el caso de diccionarios y manuales, se podría analizar la bibliografía citada en un análisis más exhaustivo.

3.3.1.2. Conclusiones

De la información obtenida de las guías docentes de las asignaturas relevantes de la UGR se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- Se incluyen aspectos culturales en todas las asignaturas, pero de forma transversal y superficial.
- Las optativas son importantes en el desarrollo de la competencia cultural.
- Se hace más hincapié en aspectos culturales en las asignaturas de traducción presentes en el segundo ciclo frente a las de lengua, donde no tienen tanta presencia.
- Se plantean objetivos y resultados de aprendizaje en, aproximadamente, la mitad de las asignaturas, pero no están acompañados de más información sobre cómo alcanzarlos. La concordancia con el resto de los aspectos del diseño curricular es prácticamente nula.
- La mención constante al enunciado de la competencia cultural puede explicarse porque las competencias ya vienen establecidas por el grado, por lo que sí se

consideran desde el diseño de los planes de estudios, pero su mención no se ve reflejada en la concordancia con los aspectos restantes del diseño curricular.

- Los contenidos culturales, de citarse, se mencionan de forma genérica o se explicitan de forma detallada en algún caso aislado, dando como resultado inconsistencias de estilo en el diseño.
- Se da una escasez de especificidad sobre la metodología aplicada en clase, ya que apenas constan datos sobre instrumentos y tareas para el desarrollo de la competencia cultural.
- La ausencia total de datos sobre la evaluación de la competencia cultural destaca en cada una de las asignaturas analizadas.

3.3.2. Guías docentes de la Universitat Autònoma de Barcelona

3.3.2.1 Análisis

Estos son los aspectos relacionados con la competencia cultural que se mencionan en las guías docentes del grado en Traducción e Interpretación de la UAB:

Inclusión de aspectos relacionados con la competencia cultural:

8/8 asignaturas totales

La mención ocasional o insustancial de la competencia cultural en todas las guías docentes implica que su inclusión recurrente no puede ser considerada relevante, como se detalla en los siguientes apartados.

Objetivos relacionados con la competencia cultural:

1/8 asignaturas totales

En la única guía docente donde se mencionan objetivos de este tipo, de la asignatura Idioma C para traductores e intérpretes 2, se cita como «aplicar conocimientos lingüísticos, culturales y temáticos para comunicarse oralmente y por escrito en chino estándar sobre cuestiones relativas a su entorno inmediato». Sin embargo, este objetivo no se acompaña, ni siquiera en la misma asignatura, con un enunciado de la competencia cultural, resultados de aprendizaje o metodología específica, descompensación que ejemplifica bien el desequilibrio en cuanto a los aspectos relacionados con la competencia cultural presente en la mayoría de los documentos analizados.

Inclusión y enunciado de la competencia cultural:

2/8 asignaturas totales

En las asignaturas de Idioma y traducción C4 y C6 la competencia cultural se explicita como la aplicación de conocimientos culturales para poder traducir. Esta no se incluye en el resto de las asignaturas de Idioma y traducción.

Resultados de aprendizaje relacionados con la competencia cultural:

2/8 asignaturas totales

La presencia de resultados de aprendizaje también es escasa en la mayoría de los casos. Sí que se hace referencia directa a la competencia cultural por primera vez en la asignatura Idioma y traducción C3, en la que dos de estos resultados están estrechamente relacionados con ellas: aplicar estrategias para comprender la intención comunicativa y el sentido y producir textos no especializados con problemas de referentes culturales adecuados al contexto y con corrección lingüística.

Es en Idioma y traducción C6 donde aparece de forma más explícita, ya que se establece que el estudiantado deberá «integrar conocimientos culturales para resolver problemas de traducción», entre otros similares a los planteados en Lengua C3.

Sin embargo, estos resultados de aprendizaje no están acompañados de objetivos similares o de otros aspectos que refuercen el desarrollo de la competencia cultural de manera conjunta.

Contenidos culturales:

7/8 asignaturas totales

Se mencionan contenidos culturales de forma genérica en casi todas las guías docentes, a veces dentro de la etiqueta de contenidos socioculturales, excepto en Idioma y traducción C4. Estos son opacos, pues se presentan a través de formulaciones poco específicas como «conocimientos básicos de algunos aspectos de la cultura china», «conocimientos introductorios de ciertos aspectos de la cultura china directa o indirectamente relacionados con la lengua» y «temas culturales relacionados con los textos estudiados» o, por el contrario, se concretan, pero son muy escasos: pedir platos, regatear, celebración de Año Nuevo Chino y la gastronomía china, los colores y su significado cultural y aprender la cultura de pintura tradicional china.

Metodología (instrumentos y tareas para el desarrollo de la competencia cultural):

2/8 asignaturas totales

Aunque en menor número que en el caso de los contenidos, en el apartado de metodología ocurre el mismo fenómeno: en Idioma y traducción C2 a veces se concreta la información (un libro sobre la vida del poeta Li Bai) y a la vez se generaliza (películas, anuncios y avisos como materiales complementarios) al igual que en Idioma y traducción C4 (trabajo de documentación respecto a los textos para profundizar en el conocimiento de la sociedad y la cultura de partida). Sin embargo, los datos sobre este aspecto son muy escasos.

Evaluación de la competencia cultural:

0/8 asignaturas totales

A pesar de que los procedimientos de evaluación mencionados (pruebas orales y escritas, trabajos y carpeta docente) se relacionan con los resultados de aprendizaje en todos los casos analizados, y algunos de estos resultados de aprendizaje hacen referencia a los referentes culturales, no se hace alusión al procedimiento específico de evaluación de la competencia cultural, por lo que no se considera información determinante para el estudio.

Bibliografía propuesta para desarrollar la competencia cultural:

0/8 asignaturas totales

No se plantea bibliografía específica relacionada con la competencia cultural.

3.3.2.2. Conclusiones

Para concluir, se pueden destacar algunas cuestiones que se observan en las guías docentes de las asignaturas de la UAB analizadas en este estudio.

- Se incluyen aspectos culturales en todas las asignaturas, pero, tras un análisis más profundo, estos se muestran insuficientes y sin relaciones lógicas entre ellos, pues no se consideran en todos los aspectos del diseño curricular relacionados con la competencia cultural.
- La asignatura en la que más se incluyen aspectos relacionados con la competencia cultural es Idioma y traducción C6, quizás por la exigencia de un mayor nivel de competencia traductora del estudiantado.

- Hay una escasez latente de objetivos y resultados de aprendizaje relacionados con la competencia cultural.
- Resalta la escasez de especificidad sobre instrumentos y tareas específicos, que no están conectados además con los apartados de objetivos, enunciado de la competencia cultural y resultados de aprendizaje en la mayoría de los casos.
- Aunque se mencione que debe evaluarse la competencia cultural del estudiantado, no se precisa cómo.

La escasez de aspectos relacionados con la competencia cultural en las guías docentes de la UAB podría explicarse porque, según el diseño inicial del plan de estudios, se concibe la asignatura Fundamentos para la mediación cultural en traducción e interpretación C (chino) para contenerlos, pero actualmente se da un vacío de enseñanza de la competencia cultural ya que el estudiantado no puede cursarla. En esta asignatura se mencionan aspectos culturales relacionados con cada uno de los apartados de análisis, como se muestra aquí:

- Objetivos relacionados con la competencia cultural: dotar al estudiante de los conocimientos fundamentales de la cultura del idioma C necesarios para traducir e interpretar para poder aplicarlos, integrarlos para emitir juicios sobre aspectos culturales y transmitir información sobre estos aspectos.
- Enunciado de la competencia cultural: aplicar conocimientos culturales para poder interpretar, traducir y trabajar en un contexto multicultural.
- Contenidos culturales: aspectos relevantes de los ámbitos sociales, políticos y económicos actuales; aspectos culturales diferenciales entre el idioma C y la lengua A; patrones de comunicación y conducta, estereotipos y normas de la vida diaria.
- Resultados de aprendizaje: aplicar estrategias para adquirir conocimientos culturales para poder interpretar y traducir, identificar la necesidad de movilizar conocimientos culturales para poder traducir e interpretar, integrar conocimientos culturales para resolver problemas de interpretación y traducción, intervenir eficazmente entre la cultura propia y la cultura extranjera, reconocer diversas estrategias para establecer contacto con personas de otra cultura y reconocer la diversidad cultural y social como un fenómeno humano, etc.

3.3.3. Conclusiones sobre las guías docentes

Tras observar la información obtenida en sendos análisis, se puede inferir que:

- Cuantitativamente, la inclusión de aspectos relacionados con la competencia cultural es, en líneas generales, mayor en las guías docentes de las asignaturas de la Universidad de Granada, sobre todo debido a la obligatoriedad de cursar una asignatura específica sobre cultura de la lengua C y por la oferta de la asignatura optativa Literatura y traducción de la lengua C, cuya guía docente engloba variedad de aspectos relacionados con la competencia cultural. Sin embargo, a excepción de estos dos casos, las menciones a aspectos culturales en ambas universidades no son destacables.
- Las dos universidades se caracterizan por el aumento del peso de los aspectos relacionados con la competencia cultural en el segundo ciclo del grado universitario, probablemente por el notable desarrollo de la competencia traductora del estudiantado y de su consecuente capacidad de reflexionar y enfrentarse a retos de índole cultural que son intrínsecos de la actividad traductora.
- En ambos casos se ha comprobado que la información sobre la competencia cultural, pese a exponerse en todas las guías docentes, se incluye de forma tangencial y heterogénea y se caracteriza por la falta de transversalidad en los diversos aspectos del diseño curricular. Esta situación dificulta el conocimiento de la situación de la enseñanza de la competencia cultural en el caso del chino como lengua C.

3.4. Oferta de movilidad a territorios sinófonos

Las publicaciones revisadas para la elaboración del marco teórico ponen de relieve la importancia de la movilidad estudiantil para la adquisición de la competencia cultural. Por ello, en este apartado se sintetiza la oferta de movilidad de la UGR y la UAB a territorios de habla china.

Ambas universidades disponen de una amplia oferta de plazas. Para el análisis de la información, se han seleccionado los datos más actualizados disponibles en los sitios web de las universidades, por lo que la oferta de movilidad aquí citada se centra en la ofrecida para los cursos académicos 2019/2020 y 2020/2021. En este análisis se incluyen

las universidades propuestas² para la estancia de movilidad, el número de plazas ofertadas, la duración posible de la estancia y detalles relacionados con la formación del estudiantado. No se han tenido en cuenta los requisitos de solicitud de cada plaza, ya que son muy variados y pueden regirse por criterios variables como una entrevista.

3.4.1. Oferta de movilidad de la Universidad de Granada

- Programa propio de movilidad

UNIVERSIDAD	PLAZAS	DURACIÓN	DESTINATARIOS
Universidad de Sichuan	3	10 meses	Solo para estudiantes de Lenguas Modernas y Traducción e Interpretación
Guangdong University of Foreign Studies	3	10 meses	Solo para estudiantes de Lenguas Modernas y Traducción e Interpretación
Fudan University	1	5 meses	-
Tianjin University	4	5 meses	-
Universidad de Pekín	8	5 meses	-
Universidad de Tamkang	4	5 meses	-
Providence University	4	5 meses	-

Tabla 5. Programa propio de movilidad de la UGR: oferta para el curso académico 2020/2021

- Beca IES Abroad

Gracias al convenio establecido con la Fundación IES Abroad se oferta una plaza para cursar estudios en su sede de Shanghai, la Fudan University o la Shanghai Jiao Tong University, durante 1 semestre según la oferta para el curso académico 2019/2020.

- Becas del Instituto Confucio de la UGR

La sede del Instituto Confucio en Granada forma parte de la Universidad de Granada, por lo que el estudiantado que esté matriculado ese curso académico en la universidad tiene derecho a solicitar las becas ofrecidas por esta institución. Para las becas generales, el proceso de selección, el número de plazas y las universidades disponibles están

² Los nombres de las universidades se presentan de la misma manera que en los sitios web de la UGR y la UAB.

gestionados por Hanban, la institución educativa que se encarga de promover la lengua y la cultura chinas en el extranjero. Pueden solicitarse becas de un año o un semestre para cursar estudios de sinología en un amplio abanico de universidades chinas. También es posible solicitar una de las 20 plazas disponibles para el campamento de primavera en Pekín, una esta estancia de movilidad de dos semanas que permite un primer contacto del estudiantado con la cultura china.

3.4.2. Oferta de movilidad de la Universitat Autònoma de Barcelona

- UAB Exchange Programme

UNIVERSIDAD	PLAZAS	DURACIÓN	DESTINATARIOS
Beijing Foreign Studies University	3	1 curso o 1 semestre	Solo para la Facultad de Traducción e Interpretación
Beijing Language and Culture University	3	1 curso o 1 semestre	Solo para la Facultad de Traducción e Interpretación
Beijing University	8	1 curso o 1 semestre	Solo para la Facultad de Traducción e Interpretación
Central South University	2	1 curso o 1 semestre	Solo para la Facultad de Traducción e Interpretación
China Foreign Affairs University	2	1 curso o 1 semestre	Solo para la Facultad de Traducción e Interpretación
The University of Hong Kong	1	1 curso o 1 semestre	Para la Facultad de Traducción e Interpretación y 8 facultades más
Guangdong University of Foreign Studies	2	1 semestre	Solo para la Facultad de Traducción e Interpretación
Jinan University	2	1 curso o 1 semestre	Solo para la Facultad de Traducción e Interpretación
Macau University of Science and Technology	3	1 curso o 1 semestre.	Para todas las facultades excepto Comunicación y Medicina
Nanjing University	3	1 curso o 1 semestre	Solo para la Facultad de Traducción e Interpretación

National Taiwan University	5	1 curso o 1 semestre	Solo para la Facultad de Traducción e Interpretación
National Taiwan University of Science and Technology	2	1 curso o 1 semestre	Para la Facultad de Traducción e Interpretación y 3 facultades más
Shanghai International Studies University	3	1 curso o 1 semestre	Solo para la Facultad de Traducción e Interpretación
Soochow University	5	1 curso o 1 semestre	Solo para la Facultad de Traducción e Interpretación
The university of Hong Kong	2	1 curso o 1 semestre	Para la Facultad de Traducción e Interpretación y 3 facultades más
Tianjin Foreign Studies University	5	1 curso o 1 semestre	Solo para la Facultad de Traducción e Interpretación
Zhejiang University	1	1 curso o 1 semestre	Para la Facultad de Traducción e Interpretación y otra facultad más
Nanyang Technological University	2	1 curso o 1 semestre	Para la Facultad de Traducción e Interpretación y 11 facultades más
Singapore Management University	2	1 curso o 1 semestre	Para la Facultad de Traducción e Interpretación y 5 facultades más

Tabla 6. Programa propio de movilidad de la UAB: oferta para el curso académico 2020/2021

3.4.3. Comparación de la oferta de movilidad en ambas universidades

Tras hacer una lectura en profundidad sobre las posibilidades de movilidad que estas universidades ofrecen al estudiantado del grado en Traducción e Interpretación, se pueden establecer las siguientes semejanzas y diferencias:

- La UGR dispone de plazas para cursar estudios en China y Taiwán. La UAB ofrece plazas de movilidad en China, Taiwán y Singapur.

- La oferta del plan propio de movilidad de la UAB es más amplia: el total de plazas disponibles es de 27 en el caso de la UGR, en 7 universidades diferentes, y de 56 en la UAB, en 19 universidades.
- La UGR establece los meses totales de la movilidad sin posibilidad de elegir la duración, frente a la UAB que en todos los casos permite elegir entre uno o dos semestres, exceptuando en la Guangdong University of Foreign Studies, que solo ofrece plazas para un semestre.
- Observando los requisitos de solicitud, en ambos casos se ofertan plazas dirigidas a estudiantes del grado en Traducción e Interpretación, lo que aumenta las probabilidades de que el estudiantado sea seleccionado para disfrutar de una de ellas.
- Además del programa propio de movilidad, la UGR, gracias a convenios establecidos con otras instituciones, ofrece al estudiantado otro tipo de oferta de movilidad, como se observa en los casos del Instituto Confucio de la UGR y la Fundación IES Abroad.

4. Estudio sobre las perspectivas del estudiantado y el profesorado sobre la competencia cultural y su adquisición

4.1. Metodología del estudio

4.1.1. La encuesta

La encuesta es una técnica de recogida de datos enmarcada en los diseños no experimentales de investigación empírica propios de la estrategia cuantitativa, que permite estructurar y cuantificar los datos recogidos. Mediante las preguntas formuladas en un cuestionario, el instrumento de recogida de datos, se selecciona la información de interés (Kuznik et al., 2010, p. 317).

Teniendo en cuenta los objetivos planteados en este TFM, el tipo de muestreo idóneo es no probabilístico y estratégico (o de criterio), que se lleva a cabo mediante la identificación de perfiles a través de criterios de selección. Así, la posible muestra se elige por su conveniencia para el estudio, ya que se considera que esa población puede aportar datos relevantes e información de interés (Creswell y Creswell, 2018, p. 205; Cea D'Ancona, 2004 en Kuznik et al., 2010, p. 322). En este estudio exploratorio se pretende obtener información de primera mano procedente de profesionales que tengan experiencia en la enseñanza de las asignaturas que se han analizado en el primer estudio. Del mismo modo se tiene como fin conocer la opinión del estudiantado para que el personal docente pueda trabajar la competencia cultural desde un punto de partida realista y fundado.

Debido a la especificidad de los criterios de selección para esta encuesta, se restringe considerablemente el universo, por lo que una muestra poco numerosa no implica menor grado de fiabilidad. El universo de este estudio incluye dos colectivos diferentes: por un lado, el profesorado de lengua china, traducción chino-español y español-chino y cultura china de los grados en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada y la Universitat Autònoma de Barcelona y, por otro lado, el estudiantado de chino como lengua C del grado en Traducción e Interpretación de esas mismas universidades. Para intentar que los datos recogidos relativos al estudiantado sean de la mayor relevancia posible, se ha decidido contactar solo con el estudiantado que está matriculado en las asignaturas correspondientes a 4º curso ya que, al encontrarse al final de la formación, se le presupone una mayor conciencia sobre la formación recibida y un mayor grado de madurez y capacidad de reflexión preferibles para la recogida de datos.

Para el análisis de los datos recogidos se recurre a la estadística descriptiva, mediante la que se describen con porcentajes y promedios las características del fenómeno observado (Balling y Hvelplund, 2015, p, 178; Kuznik et al., 2010, p. 319).

4.1.2. Diseño de los cuestionarios

La información recogida en el estudio de caso del capítulo 3 es esencial, pues a partir de esta se han planteado las secciones en las que se dividen los cuestionarios según su temática y los datos que interesa obtener de la muestra.

Además, para el desarrollo de los cuestionarios no solo se ha considerado la información recogida en el capítulo 3, sino que también es indispensable estudiar las condiciones bajo las que se implantan los cuestionarios, pues afectarán inevitablemente a la recogida de datos. Dada la imposibilidad de proceder a la recogida *in situ* ha sido imprescindible poner en funcionamiento los cuestionarios en una plataforma en línea que permita compartirlas con la muestra prevista. La ventaja de este tipo de recogida es que facilita el análisis posterior de los datos. Se trata, pues, de un cuestionario autoadministrado y no presencial. Tras comparar diversas plataformas de encuesta en línea se elige Eval&GO, puesto que facilita al estudiantado de cualquier universidad una cuenta gratuita e ilimitada en número de encuestas, preguntas y respuestas y está disponible en español. Además, contempla modelos de preguntas que encajan con aquellas que interesan para este análisis, permite el anonimato de las personas participantes y la descarga de los datos recogidos en formato .CSV. Este tipo de archivo de valores separados por comas se puede analizar posteriormente en IBM SPSS, un software de análisis estadístico escogido concretamente por su interfaz intuitiva. Eval&GO también cuenta con una política de uso de datos transparente, que se puede consultar fácilmente en su sitio web.

Se han desarrollado dos modelos de cuestionario, uno para estudiantado y otro para profesorado, de manera que mantengan estructuras similares para que, además de conocer las perspectivas de cada grupo en conjunto y según la universidad, sea posible también la comparación entre estudiantado y profesorado en general, con la intención de intentar descubrir posibles divergencias en las opiniones de ambos grupos.

La tipología de las preguntas incluidas se ha elegido según la información y el grado de detalle que se pretende conseguir. Los diferentes tipos de preguntas incorporados en los cuestionarios son:

- de escala continua 1 (nada) - 4 (mucho), en las que se establece un número par de opciones para evitar la posible tendencia de los participantes a dar opiniones neutras;
- dicotómicas de opción sí/no, cuando no se requiere mayor nivel de detalle;
- categorizadas de opción única, donde se da a elegir una entre varias opciones;
- categorizadas de opción múltiple, en las que dan a elegir varias opciones de entre las que se pueden elegir un número ilimitado o 3 opciones como máximo, según el caso, para que los participantes determinen con precisión sus preferencias.

Además, en algunas de las preguntas se ha aplicado la lógica de exclusión, de manera que se muestran determinadas preguntas de acuerdo con la respuesta anterior. Gracias al establecimiento de estas reglas en la plataforma Eval&GO, la encuesta se adapta automáticamente para evitar que las personas participantes respondan a preguntas que no aplican y se ahorra tiempo de lectura, pues la muestra no interacciona con información irrelevante en su caso.

4.1.2.1. Secciones del cuestionario

Como se ha mencionado anteriormente, el cuestionario se divide en secciones según su temática, en las que se incluyen preguntas de respuesta cerrada en su mayoría, aunque también se permite añadir detalles en respuestas abiertas a algunas de las preguntas, por lo que los cuestionarios se consideran de tipo semiestructurado y han permitido recoger datos tanto cuantitativos como cualitativos (Ravitch y Carl, 2016, p. 173). Ambos se pueden consultar en los apéndices III y IV. Las secciones que componen los cuestionarios son:

- Introducción (pregunta 1 para estudiantado y profesorado)

En primer lugar, se menciona el tema y el objetivo de la investigación, con la intención de que las personas encuestadas puedan contextualizarla y conozcan en qué tipo de estudio participan. Este apartado también incluye una pregunta a modo de consentimiento informado, cuya aceptación implica que las personas participantes están de acuerdo con las condiciones establecidas antes de la investigación y, por ello, se ha perseguido la

claridad y concisión en toda la introducción (Ravitch y Carl, 2016, p. 360). Se especifica también cuál es la función del participante, se facilita la dirección de contacto de la investigadora para consultar posibles dudas y se aclara el carácter anónimo de la encuesta y la posibilidad de no responder cualquiera de las preguntas en cualquier momento del proceso de encuesta. Para establecer todas estas premisas se ha consultado la información disponible en la web de la Comisión de Ética de la UAB, que dispone de un código de buenas prácticas³.

- Sección 1: características de la muestra (preguntas 2-13 para estudiantado y 2-11 para profesorado)

En las primeras preguntas se pretende recoger información sobre la edad, el género, la lengua materna y la universidad de las personas participantes, con la finalidad de definir las características de la muestra. Además, en el caso del estudiantado, se pregunta por la formación de mayor nivel obtenida hasta la fecha, si poseen o no acreditación oficial de nivel de chino y si han disfrutado o no de una estancia de movilidad en algún territorio de habla china. Por otro lado, en el cuestionario para profesorado, se incluyen preguntas sobre las asignaturas que suele impartir, los años de experiencia docente en el grado en Traducción e Interpretación y la experiencia profesional relacionada con la traducción de chino que posee.

- Sección 2: cuestiones generales (preguntas 14-16 para estudiantado y 12-14 para profesorado)

Con este primer bloque, de carácter más general, se establecen preguntas para conocer la opinión del estudiantado y del profesorado sobre la importancia de la adquisición de conocimientos culturales sobre territorios sinófonos durante la formación de grado, sobre la suficiencia de contenidos culturales adquiridos durante el grado para la actividad traductora profesional y las preferencias de distribución de contenidos culturales en el plan de estudios.

- Sección 3: asignaturas de chino como lengua C (lengua, traducción y cultura) (preguntas 17-22 para estudiantado y 15-23 para profesorado)

³ Para más información, consultar: <https://www.uab.cat/web/etica-cientifica/codi-de-bones-practiques-1345713725327.html>

En el apartado sobre la formación adquirida en el grado, el objetivo es conocer el interés del estudiantado por los contenidos culturales incluidos, la conformidad del estudiantado y el profesorado con un posible aumento de contenidos culturales y sus preferencias respecto a instrumentos y tareas específicas para la adquisición de la competencia cultural. Específicamente para profesorado, se incluyen preguntas sobre la idoneidad del uso de un manual de lengua china y sobre la aportación de material complementario para la enseñanza de aspectos culturales.

- Sección 4: formación extracurricular (preguntas 23-30 para estudiantado y 24-26 para profesorado)

Con las preguntas de este bloque se pretende descubrir si el estudiantado tiene contacto con la cultura de territorios de habla china fuera del aula y si ha recibido algún tipo de formación extracurricular relacionada con esta. También se pregunta al profesorado sobre la importancia de que el estudiantado tenga contacto con la cultura en este contexto.

- Sección 5: movilidad (preguntas 31-33 para estudiantado y 27-31 para profesorado)

En este último bloque se pregunta por la opinión del estudiantado y el profesorado sobre el grado de beneficio de una estancia de movilidad, el momento ideal para cursarla y el nivel de motivación por parte del profesorado. Además, se invita al profesorado a especificar los aspectos en los que destaca el estudiantado que sí ha cursado estudios en territorios sinófonos.

4.1.2.2. Revisión y ensayo de los cuestionarios

Tras haber diseñado los cuestionarios, se ha realizado la revisión y el ensayo de los dos modelos (Ravitch y Carl, 2016, p. 92). Estos procedimientos son de gran relevancia si se tiene en cuenta que uno de los dos interlocutores no está presente durante la encuesta para comprobar la comprensión de las preguntas (Low, 1999 en Kuznik et al., 2010, p. 340). En esta etapa se tiene como finalidad:

- detectar errores de coherencia y redacción;
- comprobar la lógica de las preguntas;
- recibir comentarios críticos sobre la secuenciación y la claridad del contenido;
- estimar la media de tiempo que se necesita para completar los cuestionarios;
- confirmar el correcto guardado de las respuestas en la plataforma en línea;

- constatar la correcta descarga de los archivos CSV.

Estos procedimientos de verificación no pueden considerarse pilotaje, ya que para este se necesitaría que las personas encuestadas cumplieran los criterios establecidos en el muestreo y, en consecuencia, los datos recogidos podrían ser usados para el análisis. En este caso, la revisión y el ensayo de ambos cuestionarios se ha realizado por parte de la tutora de este TFM y cuatro egresados del grado en Traducción e Interpretación.

4.2. Descripción de la muestra

En este apartado se usa la información obtenida en la sección 1 de los cuestionarios para describir la muestra que participa en la encuesta. Como esta se compone de dos grupos cuyos datos sociodemográficos están muy diferenciados, estudiantado y profesorado, estos se han analizado independientemente para poder obtener así una mejor visión de ambos. No se comparten explícitamente los datos obtenidos sobre la UGR y la UAB para evitar que la población participante pueda ser identificada directamente o por deducción indirecta. Esta protección de la identidad no anula, por supuesto, la validez estadística de los datos aquí presentados.

4.2.1. Estudiantado

Número total de participantes	26
Edad	Media: 21,92 Mediana: 22
Género	Femenino: 73,1 % Masculino: 23,1 % No binario: 3,3 %
Lengua(s) materna(s)	Español: 76,9 % Catalán y español: 11,5 % Catalán: 7,7 % Otra(s): 2,8 %
Universidad	UGR: 76,9 % UAB: 23,1 %
Titulación de mayor nivel	Bachillerato/ciclo superior: 92,3 % Grado universitario: 7,7 %
Acreditación oficial de nivel de chino	No: 73,1 %

	Sí: 26,9 %
Estancia de movilidad	Sí: 96,2 % No: 3,8 %
Planes de hacer una estancia de movilidad	Sí: 73,1 % No: 26,9 %

Tabla 7. Características de la muestra de estudiantado

- Edad

La edad media del estudiantado es de 21,92 años. La mediana se establece en 22 años, con un mínimo establecido de 21 y un máximo de 26. Todos estos datos nos permiten comprobar que la edad de la población encuestada es bastante homogénea.

- Género

La mayoría de la población se identifica con el género femenino (73,1 %), mientras que solo un 23,1 % se identifica con el género masculino y el 3,3 % con el género no binario.

- Lengua(s) materna(s)

La lengua materna mayoritaria del estudiantado es el español, que representa un 76,9 %. Se dan casos en los que el estudiantado se considera bilingüe de español y catalán (11,5 %) o en los que el catalán es la lengua materna (7,7 %). Estos casos pueden parecer minoritarios en la muestra completa del estudiantado, pero representan un 50 % y un 33,3 % en la muestra de la UAB, respectivamente, universidad en la que no hay estudiantes que tengan exclusivamente el español como lengua materna. También un pequeño porcentaje del total del estudiantado tiene el ruso como lengua materna (3,8 %).

- Universidad en la que cursa el grado en Traducción e Interpretación

El 76,9 % del estudiantado participante cursa sus estudios en la Universidad de Granada, mientras que solo el 23,1 % lo hace en la Universitat Autònoma de Barcelona. Esta disparidad en la proporción tiene como resultado una mayor presencia de las perspectivas de la UGR en los resultados totales de la encuesta, razón que motiva también el estudio de las perspectivas de ambas universidades por separado.

- Titulación de mayor nivel obtenida hasta la fecha

Solo el 7,7 % del estudiantado ha cursado estudios de grado universitario con anterioridad, mientras que el 92,3 % se caracteriza por cursar por primera vez estudios superiores.

- Acreditación oficial de nivel de chino

El 73,1 % del estudiantado no está en posesión de una acreditación de nivel. Dentro de ese 26,9 % que sí lo está, tiene el HSK4 (42,9 %), HSK3 (28,6 %) y HSK2 (28,6 %). En el marco de la UAB el estudiantado que sí cuenta con acreditación oficial corresponde al 16,7 % y, en la UGR, el 30 %.

- Estancia de formación en algún territorio de habla china

La gran mayoría del estudiantado encuestado, el 96,2 %, no ha hecho una estancia de movilidad durante su formación universitaria. Los motivos que exponen son, principalmente, económicos (38,5 %), seguidos de cuestiones personales (23,1 %) y académicas (19,2 %). El 11,5 % considera otros motivos y el 7,7 % no contesta a esta pregunta. Una minoría que responde que sí, el 3,8 %, ha cursado estudios en Taiwán durante un año.

- Planes de hacer una estancia de formación en algún territorio de habla china al acabar el grado universitario

Frente a la escasa minoría que cursa estudios de movilidad durante el grado, el 73,1 % del estudiantado planea hacer una estancia de formación al acabar el grado. El resto, un 26,9 %, no considera recibir formación en territorios de habla china tras su formación.

4.2.2. Profesorado

Número total de participantes	11
Edad	Media: 45,10 Mediana: 45
Género	Femenino: 72,7 % Masculino: 27,3 %
Lengua(s) materna(s)	Español: 27,3 % Catalán y español: 27,3 % Chino: 18,2 % Catalán: 9,1 % Español y chino: 9,1 % Español y otra(s): 9,1 %
Universidad	UAB: 63,6 %

	UGR: 36,4 %
Asignatura que suele impartir	Lengua china: 42,1 % Traducción general: 26,3 % Traducción especializada: 10,5 % Cultura/mediación cultural: 10,5 % Literatura: 5,3 % Otra(s): 5,3 %
Años impartiendo docencia en el grado en TEI	Media: 8,90 Mediana: 6 Rango: 18
Experiencia profesional en traducción	Sí: 81,8 % No: 18,2 %

Tabla 8. Características de la muestra de profesorado

- Edad

La edad media resultante es de 45,10, con una mediana de 45. La desviación estándar es considerable, de 10 años, con un rango de 36, pues el mínimo se establece en 28 y el máximo en 64 años. Por estos motivos, la población participante es considerablemente heterogénea en cuanto a su edad.

- Género

El profesorado es mayoritariamente de género femenino (72,7 %), frente al 27,3 % que se identifica con el género masculino.

- Lengua(s) materna(s)

La población encuestada se compone, principalmente, de profesorado nativo de español (27,3 %) y bilingüe de catalán y español (27,3 %). Le sigue el chino (18,2 %) y el catalán, el bilingüe de español y chino y el bilingüe de español y otra (ruso) en un 9,1 % en cada caso. En la UAB, la mayoría del profesorado está compuesta por docentes bilingües de español y catalán, que suponen el 42,9 %, mientras que la mayoría en la UGR está compuesta por personal nativo de español (50 %).

- Universidad en la que imparte docencia

Es superior el número de participantes procedentes de la Universitat Autònoma de Barcelona, que representan un 63,6 %, que el de la Universidad de Granada, que supone

un 36,4 % del total. Esta discordancia tiene las mismas consecuencias que en el caso del estudiantado, pero de forma inversa, pues ahora es el personal de la UAB quien tiene preponderancia en el total de respuestas.

- Asignatura(s) relacionada(s) con el chino que sueles impartir en el grado en Traducción e Interpretación

El profesorado participante suele impartir mayoritariamente la asignatura de lengua china (42,1 %) y, en segundo lugar, traducción general (26,3 %). Estos porcentajes se relacionan lógicamente con la cantidad de créditos de estas asignaturas que se ofertan en ambas universidades, pues son las primordiales. Seguidamente se encuentran las asignaturas de traducción especializada y cultura/mediación cultural, que suponen el 10,5 % respectivamente y, por último, literatura y otra(s) (que no se especifica), con el 5,3 %.

Casi la mitad del profesorado se dedica exclusivamente a la enseñanza de la lengua china, mientras que en otros casos menos representativos la enseñanza de esta se combina con cultura/mediación cultural y traducción general. También coincide el profesorado que imparte la asignatura de traducción general y especializada.

- Años impartiendo docencia relacionada con el chino en el grado en Traducción e Interpretación

El promedio de años trabajando como docentes es de 8,90. La moda, establecida en 6, refleja una cierta estabilidad en el personal docente de los grados. Respecto al mínimo y el máximo que se pueden observar, estos muestran grandes diferencias de experiencia entre las personas encuestadas, pues se establecen en 3 y 21, respectivamente, lo que supone un rango de 18 años de diferencia.

- Experiencia profesional en traducción de chino

El 81,8 % del personal docente encuestado ha trabajado en traducción de chino y solo un 18,2 % no lo ha hecho. Este porcentaje sin experiencia coincide con docentes que imparten asignaturas de lengua china exclusivamente, por lo que todo el profesorado que imparte asignaturas de cultura, literatura y traducción, sea general o especializada, tiene experiencia profesional en diversos ámbitos de la traducción. La mayoría del profesorado ha trabajado en traducción literaria, seguida de técnica, jurídico-administrativa, jurada y audiovisual y, en menor medida, interpretación de enlace y en los servicios públicos y traducción comercial y de pensamiento clásico.

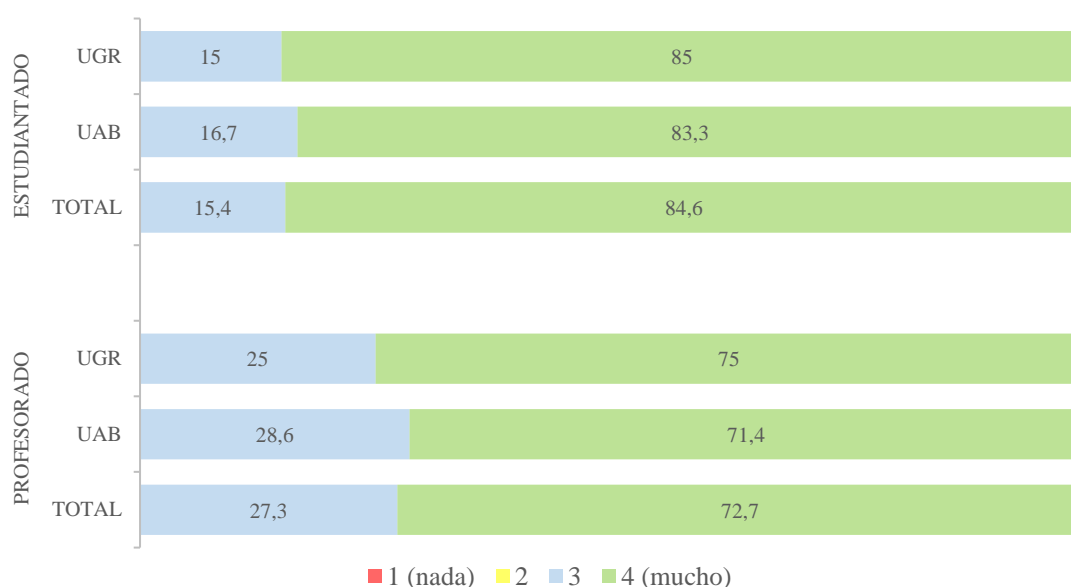
4.3. Presentación y análisis de los resultados

En este apartado se muestran los datos obtenidos en la encuesta a través de gráficos de barras, donde se exponen los porcentajes asociados a cada respuesta para facilitar así su visualización y comprensión. Cada uno de los gráficos está acompañado de un comentario a modo de interpretación de los datos.

4.3.1 Cuestiones generales

Importancia de la adquisición de conocimientos culturales

Pregunta 14 para estudiantado y 12 para profesorado: *¿Piensas que es importante adquirir conocimientos sobre cultura relacionados con territorios sinófonos en la formación de grado?*



Sobre la relevancia de la adquisición de conocimientos culturales durante el grado, el estudiantado y el profesorado de ambas universidades tienen ideas semejantes, pues en ambos casos se le da gran importancia y no se recogen respuestas en los puntos 1 y 2 de la escala. Se observa una ligera consideración superior por parte del estudiantado.

Suficiencia de contenidos culturales

Pregunta 15 para estudiantado: *¿Consideras que los contenidos culturales relacionados con territorios sinófonos que se incluyen en el grado son suficientes para dedicarte de forma profesional a la traducción del chino?*

Pregunta 13 para profesorado: *¿Consideras que los contenidos sobre cultura que se incluyen en el grado son suficientes para formar a profesionales de la traducción del chino?*

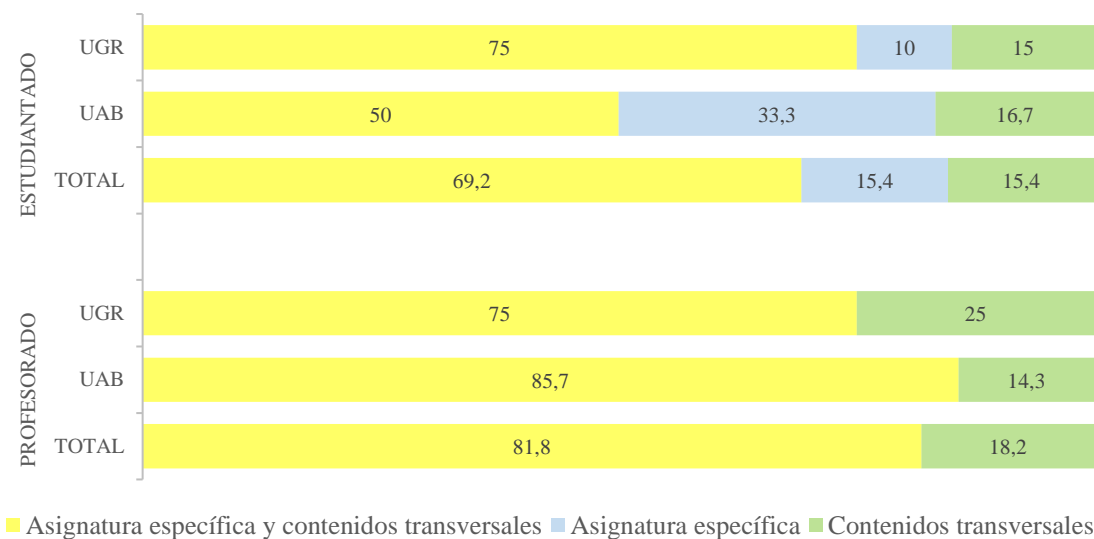


El estudiantado y el profesorado coinciden por lo general en la insuficiencia de contenidos culturales para la formación de profesionales de la traducción. Destaca la diferencia de opiniones entre el profesorado de la UGR, que considera nula la suficiencia de contenidos en la actualidad, y el estudiantado de la UGR, que dentro de la minoría que defiende su suficiencia lo hace en mayor medida. En el caso de la UAB las opiniones de ambos colectivos son similares.

Preferencias respecto al plan de estudios

Pregunta 16 para estudiantado: *¿Cuáles son tus preferencias para aprender cultura relativa a territorios sinófonos en el grado?*

Pregunta 14 para profesorado: *¿Qué distribución de asignaturas crees idónea para la enseñanza de cultura relativa a territorios sinófonos en el grado?*



Las posturas sobre el tipo de asignaturas que se prefieren para aprender sobre cultura son algo más heterogéneas en el estudiantado que en el profesorado, pero en todos los casos la respuesta mayoritaria consiste en la combinación de una asignatura específica y contenidos transversales en diferentes asignaturas de lengua y traducción. Una diferencia muy interesante es la nula consideración que tiene el profesorado por la concentración de contenidos culturales exclusivamente en una asignatura específica, mientras que el estudiantado sí lo plantea.

El profesorado defiende en mayor medida la enseñanza de cultura tanto en una asignatura específica como con contenidos transversales, sobre todo en la UAB, opción seguida muy de lejos por el 18,2 % que corresponde a contenidos transversales en diferentes asignaturas de lengua y traducción. Entre el estudiantado la segunda opción preferida varía según la universidad y es destacable puesto que es contraria a la disposición actual del plan de estudios de la universidad en cuestión.

4.3.1.1. Conclusiones

Gracias al análisis de los datos anteriores se observa que:

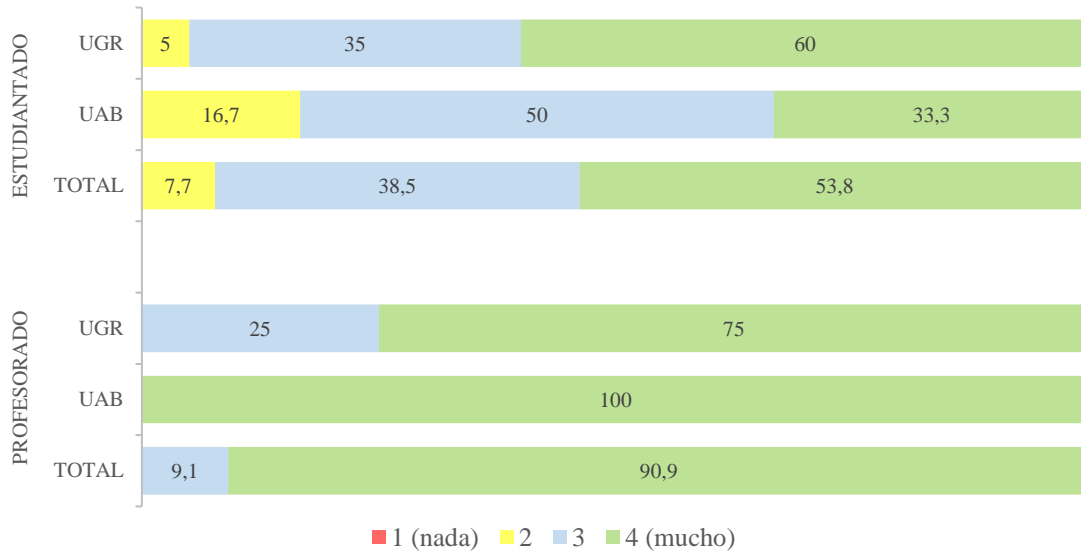
- existe una ligera tendencia por parte del estudiantado a otorgarle más valor a la adquisición de conocimientos culturales durante la formación que el profesorado;
- se comparte la idea de insuficiencia de los contenidos culturales en el grado tanto en el estudiantado como en el profesorado;
- la mayoría de los participantes procedentes de la UAB prefieren, además de incluir contenidos culturales de forma transversal como se hace hasta ahora, cursar una asignatura específica sobre cultura que en la actualidad no se ofrece.

4.3.2. Asignaturas de chino como lengua C (lengua, traducción y cultura)

Interés del estudiantado por los contenidos culturales

Pregunta 17 para estudiantado: *¿Te parecen interesantes los contenidos culturales relacionados con territorios de habla china que se incluyen en las asignaturas que has cursado?*

Pregunta 15 para profesorado: *¿Crees que el estudiantado tiene interés en los contenidos culturales incluidos en las asignaturas que cursa?*



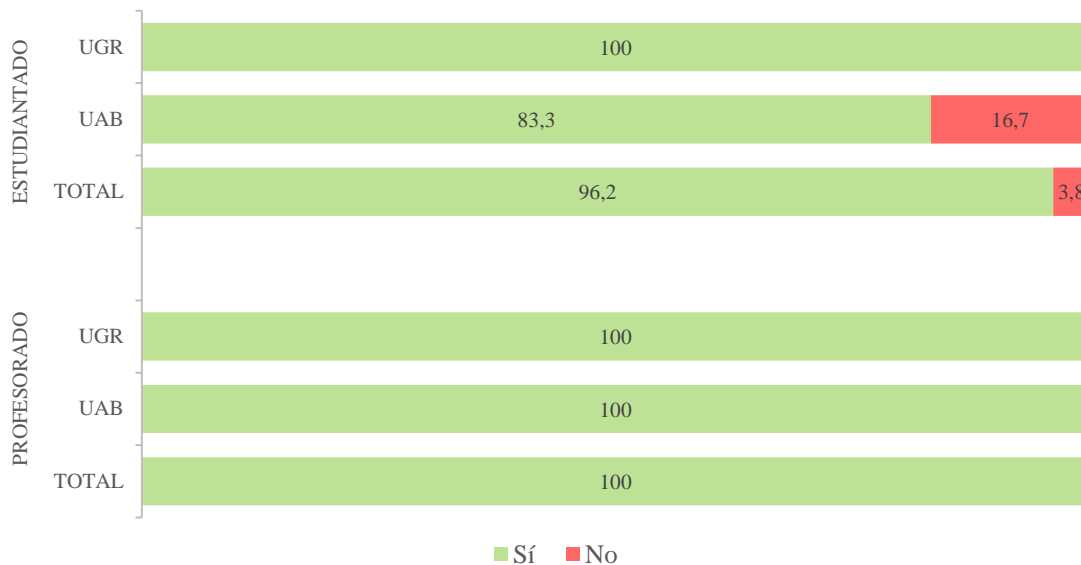
Los datos obtenidos sobre esta cuestión nos facilitan una perspectiva muy iluminadora. Aunque la gran mayoría del profesorado considera que los contenidos culturales incluidos son muy interesantes (4) para el estudiantado, este no lo hace en el mismo grado.

En el caso de la UGR las perspectivas están algo más equilibradas, aunque parte del estudiantado se posiciona en el punto 2 cuando el profesorado ni siquiera lo plantea. Es en la UAB donde la variación es mayor, puesto que el 100 % del profesorado considera los contenidos muy interesantes, pero solo el 33,3 % del estudiantado comparte esta opinión, decantándose más por el punto 3 e incluso el 2, en mayor medida que en la UGR.

Necesidad de aumentar los contenidos culturales

Pregunta 18 para estudiantado: *¿Crees que se deberían incluir más contenidos culturales relativos a territorios de habla china en las asignaturas que has cursado?*

Pregunta 16 para profesorado: *¿Crees que se deberían incluir más contenidos culturales relativos a territorios de habla china?*

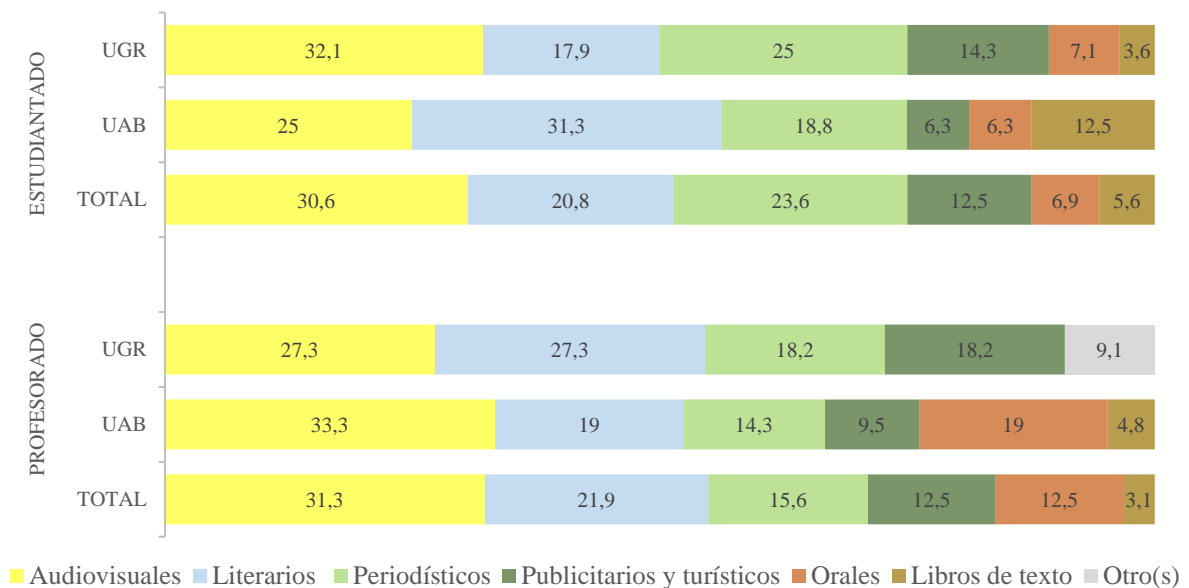


El profesorado de ambas universidades afirma rotundamente la necesidad de aumentar los contenidos culturales, así como el estudiantado de la UGR, mientras que un pequeño porcentaje del estudiantado de la UAB niega este posible aumento.

Preferencias sobre instrumentos específicos

Pregunta 19 para estudiantado: *¿Qué tipo de instrumentos consideras más adecuados para aprender cultura relativa a territorios de habla china?* → Respuesta: *Otro(s)*: → Pregunta 20: *¿Puedes especificarlo(s)?*

Pregunta 17 para profesorado: *¿Qué tipo de instrumentos consideras más adecuados para enseñar cultura?* → Respuesta: *Otro(s)*: → Pregunta 18: *¿Puedes especificarlo(s)?*



Como se puede observar en el gráfico, la variedad de instrumentos propuesta es amplia y todos ellos forman parte de los preferidos en mayor o menor medida. Destacan, en líneas generales, los textos audiovisuales y los literarios, que en conjunto superan la mitad del total. La mitad restante se distribuye entre las otras cinco categorías propuestas.

En el caso del estudiantado, destaca la preponderancia de los textos literarios en la UAB, pues este es el único caso donde no se supera por los audiovisuales. También destaca una preferencia por los libros de texto mayor que en cualquiera de los grupos, que supera incluso a textos orales y publicitarios y turísticos. Además, en el caso de la UGR, los textos periodísticos se posicionan por encima de los literarios, dando como resultado diferencias claras entre el estudiantado de ambas universidades.

Se observan del mismo modo diferencias y semejanzas entre el profesorado de la UGR y la UAB. En la UGR, por ejemplo, destaca la ausencia de selección de textos orales, mientras que estos ocupan la segunda posición en la UAB junto a los literarios. Por otro lado, ambos coinciden en la poca consideración por los libros de texto como instrumento para la adquisición de la competencia cultural.

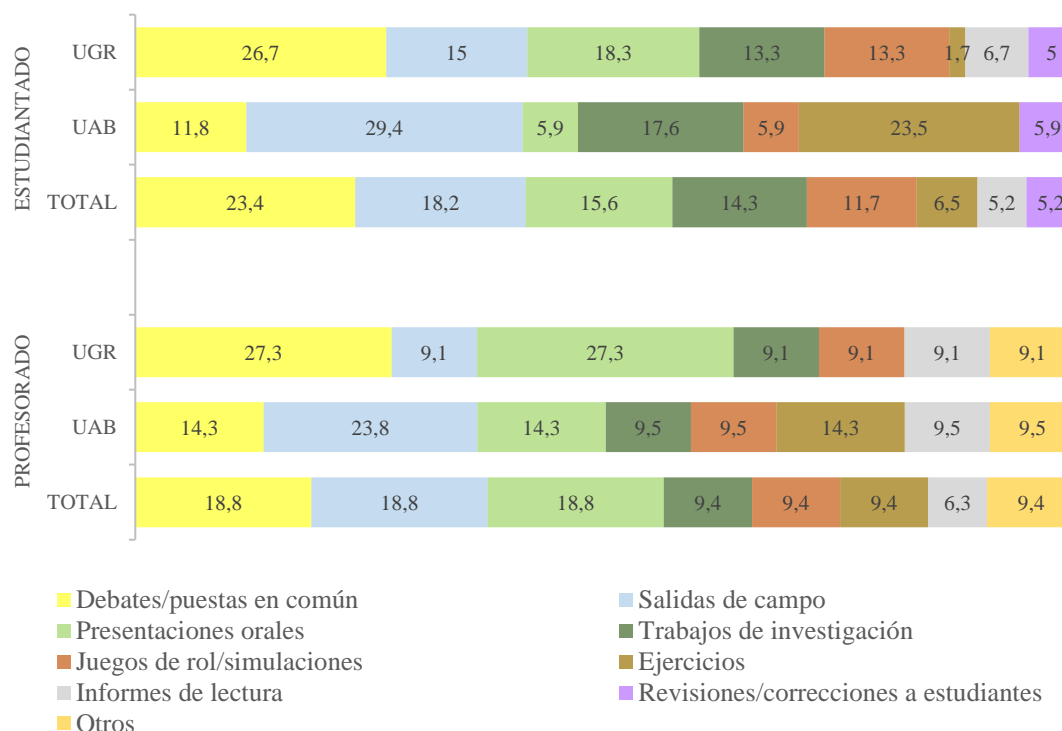
Respecto a la comparación de opiniones entre el estudiantado y el profesorado de una misma universidad, puede observarse que el orden de las prioridades tanto en la UGR como de la UAB no coincide exactamente, pero comparte muchas similitudes. Además, en el caso de la UGR, una minoría del estudiantado considera textos orales y libros de texto como preferencias, frente al profesorado, que no los tiene en cuenta para estos fines.

Como existe la posibilidad de mencionar otros instrumentos preferidos en una pregunta abierta, se advierte que el profesorado de la UGR añade «estancias en China» como posible instrumento para la adquisición de la competencia cultural, si bien no se trata de un instrumento propiamente dicho.

Preferencias sobre tareas específicas

Pregunta 21 para estudiantado: *¿Qué tipo de tareas consideras más adecuadas para aprender cultura relativa a territorios de habla china?* → Respuesta: *Otro(s)*: → Pregunta 22: *¿Puedes especificarla(s)?*

Pregunta 19 para profesorado: *¿Qué tipo de tareas consideras más adecuadas para enseñar cultura?* → Respuesta: *Otro(s)*: → Pregunta 20: *¿Puedes especificarla(s)?*



En este caso, las preferencias están repartidas de forma aún más heterogénea en comparación con la pregunta anterior, pero la diferencia principal reside en que se observan preferencias similares entre el estudiantado y el profesorado de la misma universidad.

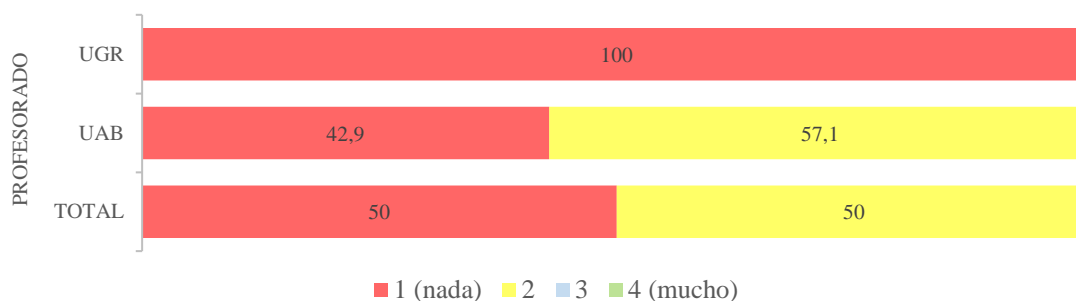
En el caso de la UGR, estudiantado y profesorado prefieren debates y puestas en común, seguidas de presentaciones orales y salidas de campo.

Por otro lado, en la UAB los dos grupos prefieren las salidas de campo, seguidas de debates y puestas en común. En las preferencias minoritarias sí que se despliegan las opiniones, ya que el estudiantado señala principalmente ejercicios y trabajos de investigación y el profesorado está mucho más dividido entre las variadas opciones. Destaca la proporción de respuestas que van a parar a la opción «ejercicios» por parte del estudiantado de la UAB, ya que no es compartida por el resto de los grupos.

El estudiantado de la UGR y la UAB menciona también revisiones y correcciones a estudiantes, opción que no está presente entre las preferencias del profesorado de ambas universidades. En la opción «Otro(s)», el profesorado añade lecturas y visionado de materiales audiovisuales como tareas.

Suficiencia de usar un manual de lengua china para enseñar aspectos culturales

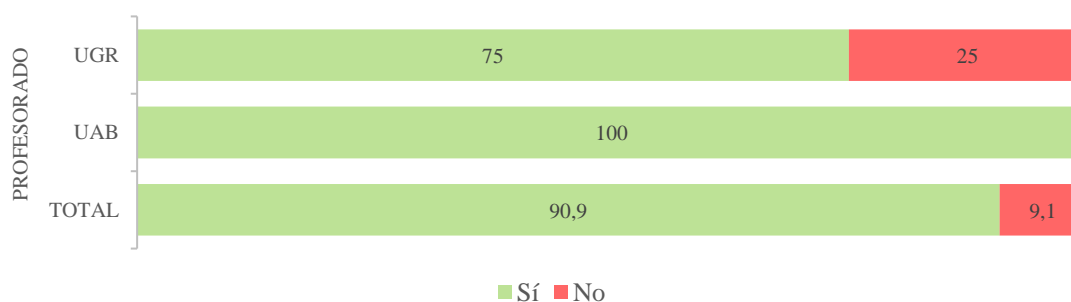
Pregunta 21 para profesorado: *En tu opinión, ¿es suficiente usar un manual de lengua china para enseñar aspectos culturales? Responde solo si te dedicas a la didáctica de lengua china, por favor.*



En esta pregunta se vuelve a reflejar, ya de forma más explícita, la idea que se entreve en la pregunta anterior respecto a la utilidad de libros de texto para estos fines. El profesorado de la UGR considera los manuales de lengua china nada suficientes para enseñar cultura, mientras que en la UAB se divide entre nada y poco suficientes. Todos ellos coinciden en la escasa utilidad de los manuales de lengua para la enseñanza de la competencia cultural, pues no se recogen respuestas en los puntos 3 y 4 de la escala.

Facilitación de material complementario

Pregunta 22 para profesorado: *¿Se facilita material complementario al estudiantado para ampliar conocimientos culturales?* → Respuesta: Sí → Pregunta 23: *¿Cómo?*



El 75 % del profesorado de la UGR facilita material complementario para estos fines, mientras que todo el profesorado de la UAB lo hace. Al preguntar por cuál es la forma de hacerlo, las respuestas son variopintas y se resumen en la siguiente lista:

- videos, documentales, materiales audiovisuales, películas, series
- ejercicios, presentaciones
- enlaces a contenidos web
- noticias

- publicaciones de redes sociales
- anuncios
- imágenes
- canciones
- información sobre actividades culturales de la ciudad
- artículos sobre temas culturales diversos, libros de lectura en chino y traducidos, lecturas, bibliografía de la guía docente y didáctica
- juegos de rol
- creación de grupo de WeChat donde se pueden compartir dudas sobre cuestiones sobre China que hayan salido en clase y no se hayan podido tratar

Además, en una de las respuestas se ofrece información relacionada con la adecuación de los manuales de lengua y los materiales auténticos: «Los materiales reales sirven para poner en práctica la lengua al tiempo que presentan temas de contenido cultural que dan pie a tratar temas en mayor profundidad que el manual o temas nuevos que de otro modo no salen en el manual. Los materiales reales o las explicaciones adicionales a los contenidos del manual también sirven para actualizar los contenidos culturales, que van de la mano de la evolución de la lengua. Es decir, permiten superar el plano estático de los manuales».

En otra de las respuestas se enfatiza que el material complementario no es sistemático y dependerá del tema tratado. Una matización muy interesante sobre las lecturas que se proponen como material complementario es que estas se dan «tratando de evitar recomendaciones donde las cuestiones culturales aparezcan de manera estereotipada».

4.3.2.1. Conclusiones

La reflexión sobre la información obtenida en el bloque 2 permite extraer las siguientes conclusiones:

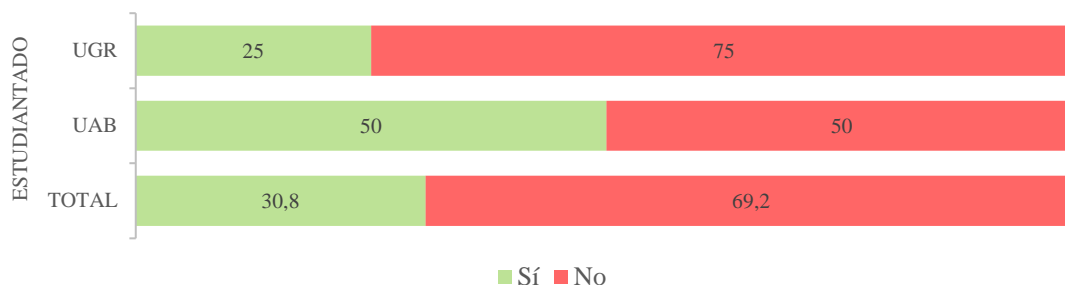
- Se atisba un desajuste de opiniones del estudiantado y el profesorado sobre el interés por los contenidos estudiados, que puede llevar a pensar que, a veces, la comunicación entre profesorado y estudiantado no sea tan fructífera o, al menos, tan transparente como pueda pensarse.

- Ambos grupos defienden mayoritariamente un posible aumento de contenidos culturales, que es lógico si, como se dice en la sección 1, los contenidos son insuficientes para formar a profesionales.
- Destacan los textos audiovisuales y literarios como instrumentos preferidos y apenas se tiene predilección por los libros de texto para el caso concreto de la enseñanza de la cultura.
- Las preferencias sobre tareas son muy heterogéneas y se comparten mayoritariamente entre estudiantado y profesorado de la misma universidad.

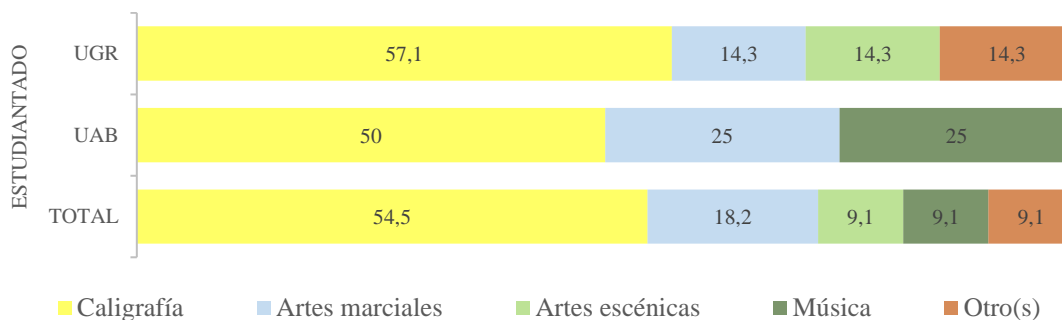
4.3.3. Formación extracurricular

Tipo de formación extracurricular recibida

Pregunta 23 para estudiantado: *¿Has recibido alguna vez formación fuera de la Facultad relacionada con la cultura de algún territorio sinófono?*



Pregunta 24 para estudiantado: *¿De qué tipo?*



En los datos reflejados se observa que la mayoría del estudiantado no ha recibido formación extracurricular de ningún tipo. Las diferencias entre la UGR y la UAB son patentes, pues distan en un 25 % de estudiantado de esta última que sí la ha recibido. Del estudiantado que sí ha cursado formación fuera del contexto académico del grado, la mayoría lo ha hecho sobre caligrafía y, en menor medida, sobre el resto de las opciones. Además, se mencionan en la opción «Otro(s)» las actividades organizadas por el Instituto Confucio.

Contacto con cultura fuera del aula

Pregunta 26 para estudiantado: *¿Tienes contacto con cultura de territorios sinófonos fuera de clase?*

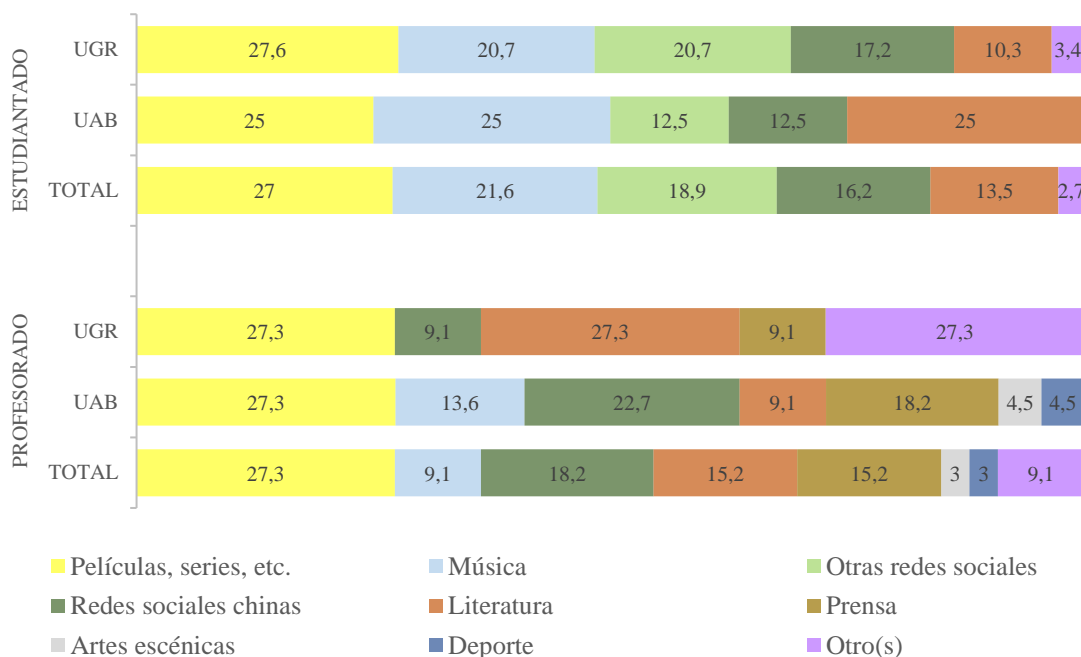
Pregunta 24 para profesorado: *¿Crees que son necesarias actividades culturales o acceso a contenidos culturales fuera del aula para desarrollar la competencia cultural del estudiantado?*



Las respuestas a esta pregunta remarcan las diferencias entre la situación actual del estudiantado y las preferencias del profesorado sobre este aspecto. El estudiantado se encuentra dividido equitativamente entre quienes sí están en contacto con la cultura y quienes no, mientras que la gran mayoría del profesorado comparte la opinión de que es necesario que el estudiantado esté en contacto con cultura fuera de clase, llegando al acuerdo total en el caso de la UGR.

(Respuesta: Sí) → Pregunta 27 para estudiantado: *¿Cómo?*

(Respuesta: Sí) → Pregunta 25 para profesorado: *¿De qué tipo?*



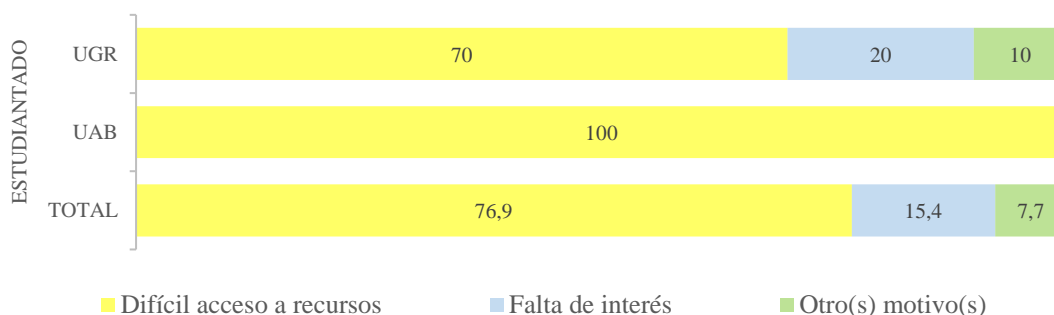
La parte del estudiantado de ambas universidades que contesta que sí a la toma de contacto con formas de cultura coincide parcialmente en los medios a través de los que mantiene dicho contacto. En el caso de la UGR se suelen usar medios audiovisuales para este fin, seguidos de música y redes sociales como Twitter o Instagram. En la UAB estos se reparten, principalmente, entre medios audiovisuales, música y literatura. Quedan sin respuesta prensa, artes escénicas y deporte, que sin embargo sí que se defienden entre el profesorado.

El profesorado comparte con el estudiantado la predilección por los materiales audiovisuales. En la UGR la literatura está considerada de utilidad en la misma proporción, mientras que en la UAB las opiniones son muy variadas y recogen las redes sociales chinas en segundo lugar, seguidas de prensa, música y literatura en menor medida.

Destaca la ausencia total de preferencia por las redes sociales convencionales entre el profesorado de ambas universidades, cuando sin embargo el profesorado de la UAB considera las redes sociales chinas en mayor medida que el estudiantado de la misma universidad. También es destacable la falta de consideración por la música en el profesorado de la UGR, que se contrapone al contacto que suele tener el estudiantado con esta.

En la opción de «Otro(s)» el estudiantado menciona experiencia laboral traduciendo y subtitulando para una empresa de series como forma de contacto con la cultura. Por parte del profesorado, se hace referencia a conferencias, tertulias, encuentros, etc. y a estancias en China.

(Respuesta: No) → Pregunta 29 para estudiantado: ¿Por qué?



De la parte del estudiantado que no tiene contacto con la cultura china, la mayoría justifica dicha inaccesibilidad por el difícil acceso a los recursos, llegando incluso al 100 % en el caso de la UAB. Una minoría de estudiantes de la UGR no tiene interés en acceder a más

contenidos culturales. En otros motivos, alguien especifica: «todavía no he conocido a una persona china con la que establecer una confianza solidificada y, por tanto, apenas tengo contacto con la cultura china fuera de la universidad».

4.3.3.1. Conclusiones

Para finalizar el análisis de las cuestiones sobre la formación extracurricular se pueden destacar las siguientes conclusiones:

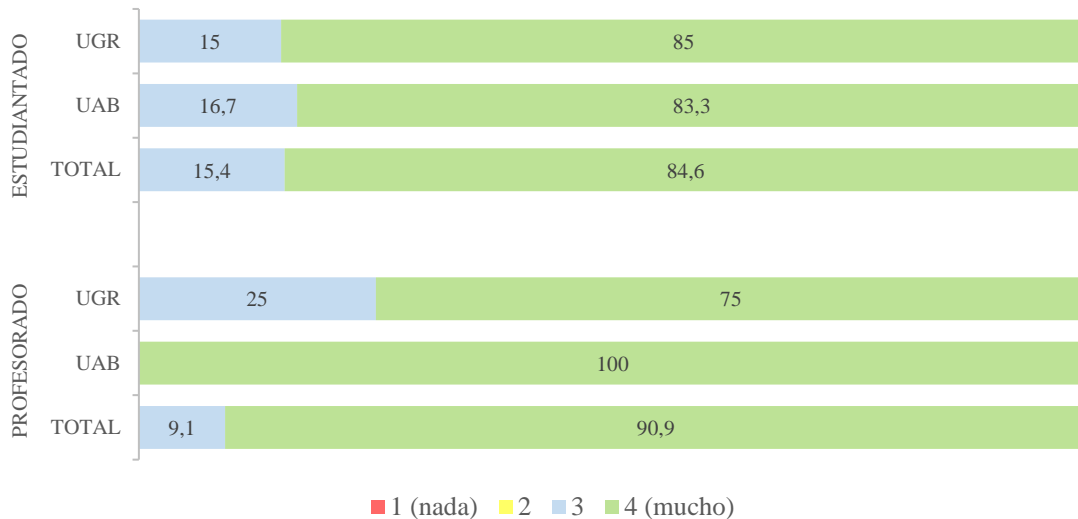
- El estudiantado recibe poca formación extracurricular, en la que resalta la caligrafía. Hay que tener en cuenta que la oferta formativa relacionada con la cultura de territorios sinófonos no suele ser muy variada y depende en gran medida de la actividad cultural de la ciudad y su tamaño.
- Las redes sociales (no chinas) más comunes, que suelen ser la fuente de información de la juventud actualmente, no tienen el apoyo del profesorado, que sin embargo siente predilección por el uso de la prensa o las redes sociales chinas como fuente de información.
- Se eligen una gran variedad de medios a través de los que se tiene contacto con cultura, aunque destacan especialmente películas, series, etc. y música.
- El profesorado no comparte con el estudiantado la preferencia por la música como forma de contacto con cultura, que es la segunda forma más frecuente entre el estudiantado.
- La dificultad de acceso a recursos se presenta como obstáculo para que el estudiantado tenga contacto con la cultura fuera del aula.

4.3.4. Movilidad

Grado de beneficio de una estancia de movilidad a un territorio sinófono

Pregunta 31 para estudiantado: *¿Consideras beneficioso hacer una estancia de formación en algún territorio de habla china para desarrollar tu competencia cultural?*

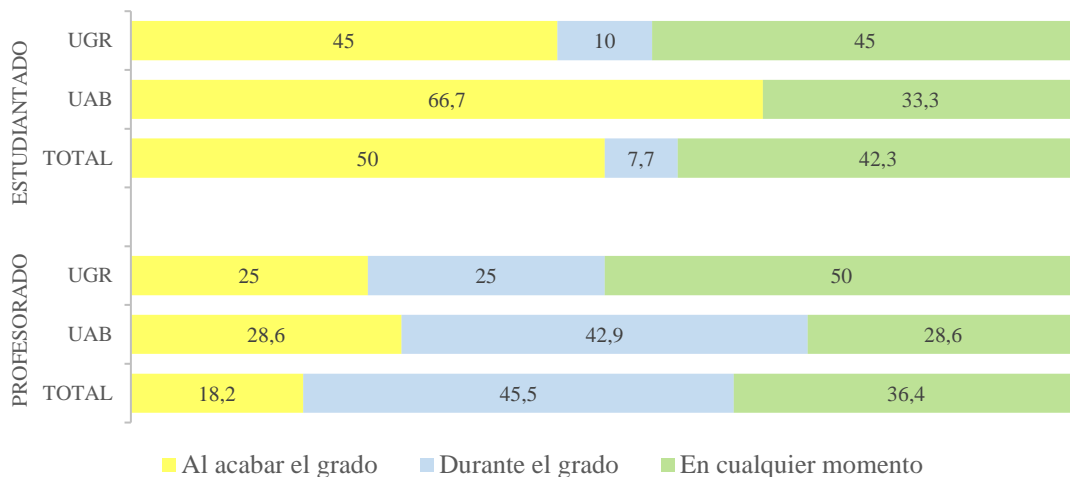
Pregunta 27 para profesorado: *¿Consideras beneficioso que el estudiantado haga una estancia de formación en algún territorio sinófono para desarrollar su competencia cultural?*



El estudiantado y el profesorado comparten una opinión positiva sobre los beneficios de una estancia de movilidad: no se recogen respuestas en los puntos 1 y 2 y la mayoría se concentra en 4 (mucho).

Momento ideal para hacer una estancia de movilidad

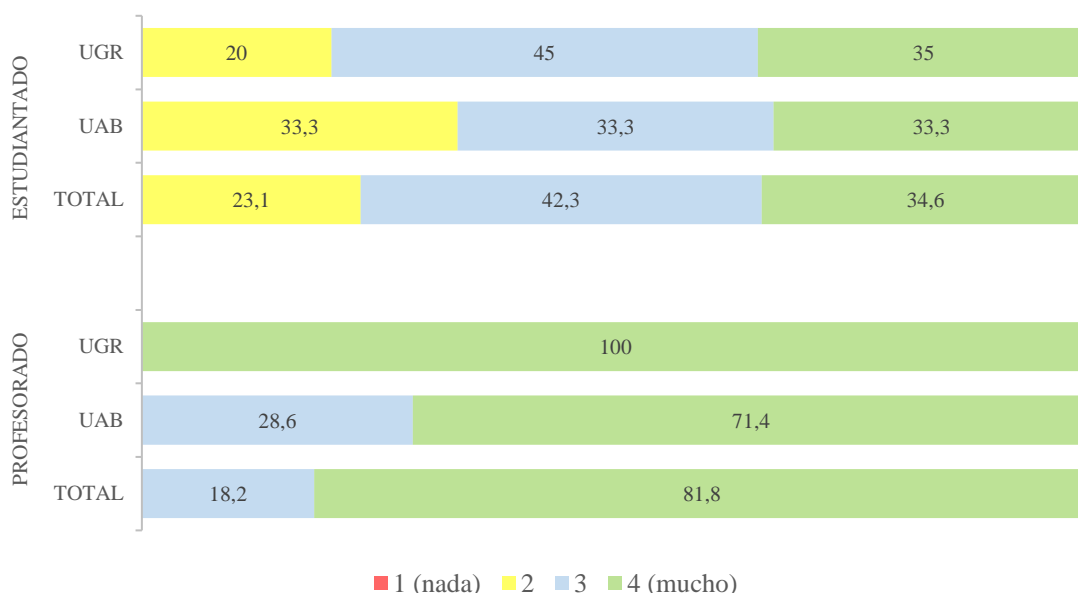
Pregunta 32 para estudiantado y 28 para profesorado: *¿Cuál crees que es el momento ideal para hacer una estancia de formación?*



En esta pregunta se observa una discordancia de opiniones entre profesorado y estudiantado. El estudiantado cree que el momento ideal es al acabar el grado, seguido muy de cerca por la movilidad en cualquier momento. Por otro lado, la preferencia principal del estudiantado, al acabar el grado, es la menos escogida por el profesorado, que la prefiere en cualquier momento en el caso de la UGR y durante el grado en el caso de la UAB.

Motivación por parte del profesorado para que estudiantado haga una estancia de movilidad

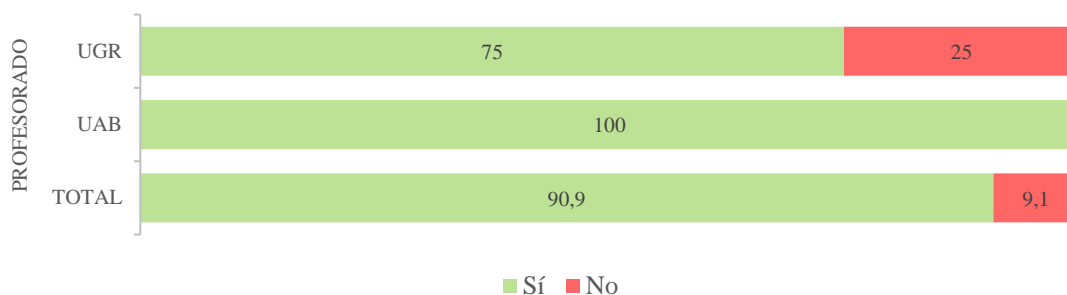
Pregunta 33 para estudiantado y 29 para profesorado: *¿En qué medida el profesorado motiva al estudiantado a hacer una estancia de formación en algún territorio de habla china?*



Las opiniones recogidas respecto a esta pregunta reflejan una falta de correspondencia entre las percepciones del estudiantado y del profesorado. Mientras que por parte del profesorado se considera que se motiva al estudiantado de forma intensa, llegando al 100 % de respuestas en el punto 4 en la UGR, el estudiantado no percibe la motivación de la misma forma y los niveles de motivación que consideran son menores, alcanzando en ambas universidades el punto 2.

Diferencia entre estudiantes que hacen una estancia de movilidad y quienes no

Preguntas 30 y 31 para profesorado: *¿Es patente la diferencia entre estudiantes que han hecho una estancia de formación en algún territorio de habla china y quienes no la han hecho? ¿En qué aspectos?*



La mayoría del profesorado considera que hay diferencias entre el estudiantado que ha recibido formación en territorios sinófonos como resultado de una estancia de movilidad y quienes no. Solo hay casos que defienden la ausencia de diferencias en la UGR, mientras que en la UAB todo el personal docente está de acuerdo respecto a la presencia de rasgos diferenciales.

Al inquirir sobre qué aspectos son diferentes en el estudiantado son varios los mencionados. El más reseñable es el énfasis en la mejora de la competencia lingüística: tonos y fluidez, aumento de vocabulario, mejora de la comprensión y expresión oral, mejora de las competencias comunicativas, mayor facilidad y naturalidad al utilizar la lengua, facilidad para reconocer y reaccionar ante vocabulario básico estudiado en cursos anteriores y para estudiar nuevo al estar más familiarizado con el uso de la lengua pues, como se señala en uno de los apuntes, «los manuales de chino utilizados contemplan algunas situaciones concretas de la vida diaria del alumno y del extranjero en China, pero en muchos casos utiliza un vocabulario que no se adecúa en su totalidad a la manera de comunicarse de los propios chinos, su dialecto según la zona, o incluso de la situación».

Respecto a la competencia cultural, se destaca su mejora en varias respuestas y se señala una mayor sensibilidad y conciencia intercultural, un uso más pragmático del vocabulario, la posesión de conocimientos culturales por experiencias personales e intereses, el conocimiento más amplio de cultura china, que además es más vivo y no estereotipado, y la mejor comprensión de fenómenos culturales chinos.

Además, también aparecen como diferenciación en el estudiantado que ya ha cursado estudios en territorios de habla china una mejora en la capacidad de traducir y mayores posibilidades para encontrar trabajo ya sea en territorios de habla china, ya sea en otros territorios.

Por último, una aportación muy importante es que «estas diferencias no siempre pueden apreciarse porque la mayoría de estudiantes del grado de traducción hacen su estancia en tercero o cuarto y cuando regresan no cursan asignaturas de lengua china o de traducción porque las han convalidado».

4.3.4.1. Conclusiones

En cuanto a la última sección del cuestionario se puede concluir lo siguiente:

- El profesorado y el estudiantado están de acuerdo en los grandes beneficios de hacer una estancia de movilidad.
- El estudiantado prefiere cursar estudios en el extranjero al acabar el grado, como se refleja en su idea de momento ideal y también en sus planes de hacer una estancia en el futuro mencionados en la sección introductoria que, sin embargo, es la opción menos preferida por el profesorado.
- Se da una carencia de captación del estímulo entre el estudiantado respecto a la motivación para cursar estancias de movilidad que le aporta el profesorado.
- El profesorado señala principalmente mejoras en las competencias lingüística y cultural del estudiantado que cursa estancias de movilidad.

5. Conclusiones

La finalidad propuesta para este Trabajo de Fin de Máster es analizar la situación actual de la enseñanza de la competencia cultural en el caso del chino como lengua C en los grados en TEI de España. Para ello se planteaban los siguientes objetivos específicos:

1. Examinar las propuestas más relevantes sobre la competencia cultural del traductor y su adquisición.
2. Analizar cómo se incluye la competencia cultural en las asignaturas relacionadas con el chino como lengua C del grado en TEI.
3. Indagar la opinión del estudiantado y el profesorado sobre el desarrollo de la competencia cultural en las asignaturas de chino como lengua C del grado en TEI.
4. Examinar la relevancia de la movilidad a territorios sinófonos en relación con el desarrollo de la competencia cultural.

A continuación, se exponen los resultados obtenidos en relación con los cuatro objetivos mencionados anteriormente.

1. LA COMPETENCIA CULTURAL DEL TRADUCTOR Y SU ADQUISICIÓN

La revisión de publicaciones efectuada para establecer el marco conceptual ha permitido destacar:

- la relevancia que se otorga a la competencia cultural en el conjunto de competencias que forman la competencia traductora;
- la importancia de promover la contrastividad entre culturas en la formación de traductores;
- el énfasis en desarrollar actitudes y estrategias de mediación cultural en el estudiantado frente a la memorización de datos sobre la cultura de origen, característica de los enfoques más tradicionales.

En lo que respecta al caso del chino como lengua C, se ha podido constatar que:

- solo una minoría de grados en TEI ofrece el chino como lengua C en España (concretamente, la UGR y la UAB);

- existe un vacío de propuestas didácticas relativas a la competencia cultural en el ámbito de la traducción directa chino-español, explicado quizás por el reducido contexto académico, que justificaría esta carencia no solo en el caso de la adquisición de la competencia cultural sino de forma más general.

2. LA COMPETENCIA CULTURAL EN LAS ASIGNATURAS RELACIONADAS CON EL CHINO COMO LENGUA C

Respecto al análisis de las asignaturas que han sido objeto de estudio, se deducen las siguientes conclusiones:

- Similitud en el número de créditos totales de formación básica y obligatoria de lengua y de traducción en la UGR y la UAB, pese a las diferencias en la distribución de las asignaturas en los planes de estudios.
- Inclusión de una asignatura específica sobre cultura en ambas universidades, de carácter obligatorio en la UGR, pero optativo en la UAB, que realmente no se oferta en esta última, por lo que no es posible cursarla.
- Inclusión de una asignatura optativa de literatura china en los planes de estudios de ambas universidades, que sin embargo no se oferta en la UAB.
- Escasa inclusión de aspectos relacionados con la competencia cultural, que se hace además de manera heterogénea y tangencial.
- Carencia de transversalidad de aspectos culturales, debido a que no existe una correspondencia entre los diversos elementos del diseño curricular. En la mayoría de los casos no se relacionan los objetivos con los resultados de aprendizaje relativos a la competencia cultural, con contenidos culturales o procedimientos de evaluación específicos. Este desajuste se traduce en una falta generalizada de contenidos, metodología y procedimientos de evaluación específicos para el desarrollo de la competencia cultural.

3. PERSPECTIVAS DEL ESTUDIANTADO Y EL PROFESORADO SOBRE EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CULTURAL EN EL GRADO EN TEI

El sondeo de las opiniones de ambos grupos ha permitido extraer las conclusiones que se exponen a continuación:

- Importancia otorgada a la adquisición de la competencia cultural por parte del estudiantado y el profesorado.
- Insuficiencia de contenidos culturales de acuerdo con la opinión del estudiantado y el profesorado.
- Defensa de un posible aumento de contenidos culturales por parte de la mayoría del estudiantado y la totalidad del profesorado.
- Incoherencia entre las opiniones del estudiantado y el profesorado en cuanto al interés por los contenidos culturales y la motivación que recibe para cursar estancias de movilidad. El estudiantado no considera tan interesantes los contenidos culturales como el profesorado cree. Además, el estudiantado considera que el nivel de motivación que ejerce el profesorado para cursar estudios de movilidad no es tan alto como el profesorado cree. Este desajuste de percepciones puede llevar a pensar que, a veces, la comunicación entre profesorado y estudiantado no sea tan fructífera o, al menos, tan transparente como pueda pensarse. Por ello, sería necesario fomentar el flujo de opiniones del estudiantado sobre los contenidos y las metodologías que se emplean en el aula acerca de los aspectos culturales, para así adaptar la enseñanza, detectar posibles estímulos perdidos y motivar al estudiantado en el proceso de aprendizaje.
- Pluralidad de instrumentos y tareas preferidos por el estudiantado para la adquisición de la competencia cultural, que pone de relieve la necesidad de alternarlos para promover su adquisición. Los instrumentos preferidos por el estudiantado y el profesorado son los textos audiovisuales, literarios y periodísticos y las tareas preferidas, los debates o puestas en común, las salidas de campo y las presentaciones orales.
- Poca preferencia por los libros de texto para la enseñanza de aspectos culturales, tanto por parte del estudiantado como del profesorado (que los considera nada adecuados), lo que conlleva la ampliación a través de materiales complementarios de diversa naturaleza seleccionados por el profesorado: materiales audiovisuales, noticias, anuncios, canciones, contacto en redes sociales, etc. Sería, pues, conveniente el estudio de las necesidades de aprendizaje del estudiantado para poder implementar una metodología que le resulte atractiva para estos fines.

- Ausencia de contacto de gran parte del estudiantado con aspectos culturales de la lengua china fuera del ámbito académico, pese a que la mayoría del profesorado lo considera oportuno.
 - Dificultad de acceso a recursos fuera del aula como obstáculo para establecer contacto con la cultura no solo en el ámbito académico. Quizás sea labor del profesorado favorecer dicho acceso mediante la proporción de recursos y de instrucciones sobre su uso en las primeras etapas de aprendizaje, para que el contacto extracurricular del estudiantado sea autónomo y autogestionado según sus necesidades y preferencias.
4. LA RELEVANCIA DE LA MOVILIDAD A TERRITORIOS SINÓFONOS EN RELACIÓN CON EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CULTURAL

Gracias a los análisis efectuados sobre la movilidad estudiantil se ha podido deducir lo siguiente:

- En los estudios sobre movilidad que se han revisado se ponen de relieve los numerosos beneficios de cursar una estancia de movilidad, no solo a nivel lingüístico y cultural, sino también personal, pues se fomentan actitudes como la confianza o la capacidad de organización, que tienen un impacto directo en la actividad traductora.
- Cabe la posibilidad de que el estudiantado curse estudios en universidades de países de habla china, ya que ambas universidades disponen de una amplia oferta de plazas de movilidad, algunas de ellas restringidas a estudiantes de la Facultad de Traducción e Interpretación, lo que facilita que el estudiantado sea seleccionado para disfrutar de alguna de ellas.
- El estudiantado y el profesorado coinciden en los grandes beneficios de cursar una estancia de movilidad.
- Prácticamente la totalidad del estudiantado encuestado no ha disfrutado de una estancia de movilidad a territorios sinófonos durante su formación universitaria. Por otro lado, la mayoría planea hacerlo al finalizar la formación de grado, pues considera este momento más beneficioso, a diferencia del profesorado, que la

considera el momento menos ideal. El estudiantado destaca que sean motivos económicos la razón fundamental por la que no se ha hecho.

- El profesorado identifica mejoras en las competencias lingüística y cultural como principal factor diferencial observado en el estudiantado que cursa estancias de movilidad.

5.1. Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación

En lo que se refiere al marco conceptual, este se ha centrado sobre todo en la concepción de la competencia cultural y a su adquisición en el grado en TEI a grandes rasgos. Este marco conceptual podría extenderse en futuras investigaciones ampliando información sobre:

- los conceptos de cultura, competencia, competencia traductora y competencia cultural;
- el análisis curricular, el diseño curricular y la formación por competencias en el marco del diseño curricular constructivista;
- propuestas didácticas y aplicaciones metodológicas que puedan relacionarse o adaptarse a la enseñanza de la competencia cultural.

El estudio sobre la enseñanza de la competencia cultural en el currículum universitario del grado en Traducción e Interpretación que hemos llevado a cabo sienta unas bases sobre la enseñanza de la competencia cultural, pero es limitado. Para complementarlo, podrían llevarse a cabo:

- análisis de planes de estudios anteriores, incluso de la licenciatura, para estudiar la disposición y la carga docente de las asignaturas relacionadas con el chino como lengua C;
- análisis de las guías docentes de asignaturas de cursos académicos anteriores para estudiar la variación de los aspectos relacionados con la competencia cultural que se incluyen;
- consulta con el profesorado sobre el posible enfoque cultural de determinados aspectos presentes en las guías docentes como, por ejemplo, el uso que se hace de los manuales de lengua para la enseñanza de aspectos culturales o el uso de herramientas de documentación para la solución de retos de índole cultural;

- análisis de los materiales mencionados en el apartado de bibliografía de las guías docentes;
- estudio observacional en el aula para recoger las prácticas docentes que estén relacionadas con el desarrollo de la competencia cultural.

La encuesta realizada para recoger la opinión del estudiantado y el profesorado presenta diversas limitaciones, por lo que este estudio se considera exploratorio, pero sí que ha aportado conclusiones interesantes a partir de las que seguir investigando. Para salvar estas limitaciones, se podría:

- organizar *focus groups* para el diseño de los instrumentos, que ayudarían a mejorarlos y detallarlos;
- pilotar los cuestionarios diseñados;
- analizar la validez y la fiabilidad de los cuestionarios;
- implementar los cuestionarios *in situ* en el caso del estudiantado, que probablemente tendría como resultado una muestra mayor;
- ampliar la muestra de estudiantado a otros cursos para identificar posibles cambios de perspectivas según el nivel de adquisición en el que se encuentra;
- involucrar en la encuesta a otros agentes, como egresados o empleadores, para conocer también sus perspectivas sobre la competencia cultural.

Sobre el impacto que tiene la movilidad en el desarrollo de la competencia cultural se podría ampliar el estudio a través de:

- la consulta de publicaciones externas a la Traductología que traten sobre el impacto de la movilidad estudiantil;
- el análisis del estudiantado del grado en TEI que cursa estudios en el marco de programas de movilidad;
- el sondeo de las opiniones del estudiantado que se ha beneficiado de una estancia de movilidad para conocer sus perspectivas respecto a esta.

Además, como planteamientos iniciales para unos futuros estudios de doctorado, se plantean dos posibles investigaciones relacionadas con este TFM:

- Analizar la adquisición de la competencia cultural del estudiantado de chino como lengua C en el grado en TEI en España.
- Diseñar una propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia cultural en la formación en traducción chino-español y medir su efectividad.

Bibliografía

- Abdel Latif, M. M. 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>
- Arjona, E. (1978). Intercultural communication and the training of interpreters at the Monterey Institute of Foreign Studies. En D. Gerver y H. W. Sinaiko (ed.), *Language interpretation and communication* (pp. 35-44). Springer. http://doi.org/10.1007/978-1-4615-9077-4_5
- Andreu Lucas, M. y Orero Clavero, P. (2001). La enseñanza de segundas lenguas extranjeras para traductores. En Barr, A., Martín Ruano, M.R. y Torres del Rey, J. (eds.), *Últimas corrientes teóricas en los estudios de traducción y sus aplicaciones* (pp. 34-42). Ediciones Universidad de Salamanca. <https://gedos.usal.es/handle/10366/83150>
- Bahumaid, S. (2010). Investigating Cultural Competence in English-Arabic Translator Training Programs. *Meta: Journal des Traducteurs*, 55(3), 569-588. <https://doi.org/10.7202/045078ar>
- Balling, L. W., & Hvelplund, K. T. (2015). Design and Statistics in Quantitative Translation (Process) Research. *Translation Spaces*, 4(1), 170-187. <https://doi.org/10.1075/ts.4.1.08bal>
- Beeby, A. (2003). Designing a foreign language course for trainee translators. *Quaderns: Revista de traducció*, 10, 41-60.
- Berenguer, L. (1996). Didáctica de segundas lenguas en los estudios de traducción. En Hurtado Albir, A. (ed.) *La enseñanza de la traducción*. (pp. 9-30) Universidad Jaume I.
- Berenguer, L. (1997). *La enseñanza de lenguas extranjeras para traductores. Didáctica del alemán*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Berenguer, L. (1998). La adquisición de la competencia cultural en los estudios de traducción. *Quaderns: Revista de traducció*, 2, 119-129
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Brehm Cripps, J. (1997). *Developing foreign language reading comprehension skill in translator trainees*. Tesis doctoral. Universitat Jaume I.
- Calvo Encinas, E. (2009). *Análisis curricular de los estudios de traducción e interpretación en España: Perspectiva del estudiantado*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/3488>
- Casas-Tost, H. y Rovira-Esteva, S. (2007). *Los estudios universitarios de traducción chino-español en España: Una revisión histórica y perspectivas de futuro*

(diapositiva de PowerPoint). Depòsit Digital de Documents de la UAB.
<http://ddd.uab.cat/record/116918>

Cerezo Herrero, E. (2013). *La enseñanza del inglés como lengua B en la formación de traductores e intérpretes en España: La comprensión oral para la interpretación*. Tesis doctoral. Universitat de València.

<http://hdl.handle.net/10550/29208>

Cerezo Herrero, E. (2019). Lenguas extranjeras con fines traductológicos: En busca de una identidad propia. *Quaderns: Revista de Traducció*, 26, 239-254.

CIUTI. *Our Profile*. (s. f.). Recuperado 29 de junio de 2020, de

<https://www.ciuti.org/about-us/our-profile/>

Clouet, R. (2008). Intercultural language learning: Cultural mediation within the curriculum of Translation and Interpreting studies. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas Para Fines Específicos (AELFE)*, 16, 147-168.

Clouet, R. y Wood Wood, M. (2008). El papel de la segunda lengua extranjera en los estudios de traducción en España: Algunas reflexiones desde el enfoque cultural. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 33(1), 101-111. <https://doi.org/10.15517/rfl.v33i1.4279>

Creswell, J. D. y Creswell, J. W. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.) SAGE.

Chodkiewicz, M. (2012). The EMT framework of reference for competences applied to translation: perceptions by professional and student translators. *JoSTrans. The Journal of Specialised Translation*, (17), 37-54.

EMT. (2009). Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication. Recuperado 29 de junio de 2020, de
https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competences_translators_en.pdf

EMT. (2017). EMT Competence Framework 2017. Recuperado 29 de junio de 2020, de
https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competence_fw_2017_en_web.pdf

Franklin, P. y Wilton, A. (2000). Cross-cultural marketing communication and translation. *Perspectives: Studies in Translatology*, 8(4), 249-265.
<https://doi.org/10.1080/0907676X.2000.9961394>

Guatelli-Tedeschi, J. (2003). Jean qui rit, Jean qui pleure: La «Civilización» en un cursus de Traducción e Interpretación. En Muñoz Martín, R. (ed.). *Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación (AIETI)*. (Vol. nº 2, pp. 391-401). Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación (AIETI). http://www.aieti.eu/wp-content/uploads/AIETI_1_JGT_Jean.pdf

- González Davies, M. y Scott-Tennent, C. (2005). A Problem-Solving and Student-Centred Approach to the Translation of Cultural References. *Meta: Journal des Traducteurs*, 50(1), 160-179. <https://doi.org/10.7202/010666ar>
- González Fernández, L. (2018). Desarrollo de la competencia intercultural en la enseñanza de inglés como segunda lengua extranjera para Traducción e Interpretación: Una propuesta metodológica. *CLINA: Revista Interdisciplinaria de Traducción, Interpretación y Comunicación Intercultural*, 4(2), 83. <https://doi.org/10.14201/clina20184283102>
- Gutiérrez Bregón, S. (2016). *La competencia intercultural en la formación y profesión del traductor: Un estudio empírico-descriptivo*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/42406>
- Hansen, G. (1997). Success in translation. *Perspectives*, 5(2), 201-210. <https://doi.org/10.1080/0907676X.1997.9961310>
- Hermida Ruibal, A. (2005). La importancia de la cultura extranjera en la enseñanza de lengua extranjera en las licenciaturas en Traducción e Interpretación. En Romana García, M. L. (ed.). *Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación (AIETI)* Universidad Pontificia de Comillas de Madrid. http://www.aieti.eu/wp-content/uploads/AIETI_2_AHR_Importancia_res.pdf
- Huang, T-L. (2008). La traducción del sentido cultural implícito: análisis de las diferencias entre la cultura occidental y la china. En Pegenaute, L., DeCesaris, J., Tricás, M. y Bernal, E. (eds.) *Actas del III Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación (AIETI)*. (Vol. nº 1, pp. 101-114). Promociones y Publicaciones Universitarias. http://www.aieti.eu/wp-content/uploads/AIETI_3_HT_Traduccion.pdf
- Huang, W. (2014). *Iniciación a la traducción inversa: una propuesta comunicativa para la didáctica de la traducción del chino al español en China*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/276965>
- Hurtado Albir, A. (1996). La enseñanza de la traducción directa «general»: Objetivos de aprendizaje y metodología. En A. Hurtado Albir (Ed.), *La enseñanza de la traducción* (pp. 31-55). Universitat Jaume I.
- Hurtado Albir, A. (1999). *Enseñar a traducir: Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Edelsa.
- Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y traductología: Introducción a la traductología*. Cátedra.
- Hurtado Albir, A. (ed.) (2017). *Researching translation competence by PACTE group*. John Benjamins Publishing Company.

- Hurtado Albir, A. (2019). La investigación en didáctica de la traducción. Evolución, enfoques y perspectivas. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, 0(11), 47-76. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2019.11.2>
- Katan, D. (2004). *Translating cultures: An introduction for translators, interpreters, and mediators* (2ª ed). St. Jerome Pub.
- Katan, D. (2008). University training, competencies and the death of the translator. Problems in professionalizing translation and in the translation profession. En M. T. Musacchio y G. Henrot (Eds.), *Tradurre: formazione e professione* (pp. 113-140). CLEUP.
- Kelly, D. (2002). Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Puentes*, (1), 9-20. <http://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Kelly, D. (2005). *A handbook for translator trainers*. St. Jerome Pub.
- Kelly, D. y Soriano, I. (2007). La adquisición de la competencia cultural en los programas universitarios de formación de traductores: El papel de la movilidad estudiantil. *Трападу Переводчика*, (26), 208-211.
- Kiraly, D. C. (1995). *Pathways to translation: Pedagogy and process*. The Kent State University Press.
- Kong, J. W. P. (2012). How to make students culturally aware: The case of advertisement translation. *Perspectives*, 20(2), 219-229. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2011.590592>
- Ku, M. (2006). *La traducción de los elementos lingüísticos culturales (chino-español). Estudio de [Sueño en las estancias rojas]*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. <http://www.tdx.cat/handle/10803/5265>
- Kuznik, A., Hurtado Albir, A. y Espinal Berenguer, A. (2010). El uso de la encuesta de tipo social en traductología: Características metodológicas. *MonTi: Monografías de Traducción e Interpretación*, 2, 315-344. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2010.2.14>
- Li, X. (2016). The first step to incorporate intercultural competence into a given translation curriculum: A micro-level survey of students' learning needs. *The Interpreter and Translator Trainer*, 10(3), 285-303. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2016.1236559>
- Ling, N. (2019). *El Clan del Sorgo Rojo [红高粱家族] de Mo Yan (莫言): Estudio sociológico de su difusión y análisis de la traducción de los culturemas en las versiones inglesa y españolas*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=jCpYmC%2B8%2Bpk%3D>

- Liu, Y. y Tor-Carroggio, I. (2022). Comer, beber, amar ... y comparar. Análisis contrastivo de la audiodescripción en chino y español: Un estudio de caso. *Onomázein*. <https://ddd.uab.cat/record/220867> (en prensa)
- Luan, Y. (2017). *Propuesta para un diccionario cultural bilingüe (español-chino-español)*. Tesis doctoral. Universitat Rovira i Virgili. <http://www.tdx.cat/handle/10803/402484>
- Mayoral Asensio, R. (2001). Por una renovación en la formación de traductores e intérpretes: Revisión de algunos de los conceptos sobre los que se basa el actual sistema, su estructura y contenidos. *Sendebarr: Revista de la Facultat de Traducció e Interpretació*, 12, 311-336.
- Marín Hernández, D. (2005) Propuesta didáctica para el desarrollo de un entorno de enseñanza virtual en la asignatura de civilización. En Romana García, M. L. (ed.). *Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación (AIETI)* Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación (AIETI). http://www.aieti.eu/wp-content/uploads/AIETI_2_DMH_Propuesta.pdf
- Miranda Márquez, G. (2014). *Estudio comparativo de las unidades fraseológicas (UFS) de las lenguas China y Española: Problemas lingüísticos y culturales en la traducción de las UFS de una a otra lengua*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/30323>
- Morón, M. A. (2009). *Percepciones sobre el impacto de la movilidad en la formación de traductores: La experiencia del programa LAE (Lenguas Aplicadas Europa)*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/3496>
- Muñoz Raya, E. (coord.). *Libro blanco. Título de Grado en Traducción e Interpretación*. (2004). http://www.aneca.es/var/media/150288/libroblanco_traduc_def.pdf
- Neubert, A. (2000). Competence in language, in languages, and in translation. En C. Schäffner y B. Adab (Eds.), *Developing translation competence* (Vol. 38, pp. 3-18). John Benjamins Publishing Company. <http://doi.org/10.1075/btl.38>
- Olalla Soler, C. (2017). *La competencia cultural del traductor y su adquisición: Un estudio experimental en la traducción alemán-español*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/456027>
- PACTE (2003). Building a Translation Competence Model. En F. Alves (Ed.) *Triangulating translation: perspectives in process oriented research* (pp. 43-66). John Benjamins Publishing Company
- Peeters, I. (2013). Comment optimiser la compétence (inter)culturelle des étudiants en traduction: Un projet authentique prometteur. *Babel*, 59(3), 257-273. <https://doi.org/10.1075/babel.59.3.01pee>

- PICT (2012). Intercultural Competence. Curriculum Framework. Recuperado 29 de junio de 2020, de http://www.pictllp.eu/download/PICT_Curriculum_Framework.pdf
- Pym, A. (1993). *Epistemological Problems in Translation and Its Teaching: A Seminar for Thinking Students*. Caminade.
- Qian, W. (2019). *Análisis contrastivo de las traducciones al español de Shi Jing*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ravitch, S. M., & Carl, N. M. (2016). *Qualitative research: Bridging the conceptual, theoretical, and methodological*. SAGE.
- Romero, L. (2018). Medir la progresión de la comprensión lectora en la enseñanza de lengua extranjera para traductores: Una experiencia de evaluación. *Cadernos de Tradução*, 38(2), 320-338. <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2018v38n2p320>
- Rovira-Esteva, S. (2014). La representación del otro chino a través de la traducción de los referentes culturales. En García-Noblejas Sánchez-Cendal, G. (ed.) *Estudios de traducción e interpretación chino-español*, pp. 131-163. Universidad de Granada.
- Schäpers, A. (2016). La especificidad cultural del texto literario: Propuesta didáctica de sensibilización. *Quaderns: Revista de traducció*, 23, 37-58
- Shreve, G. M. (2006). The Deliberate Practice: Translation and Expertise. *Journal of Translation Studies* 9(1), 27-42.
- Universidad de Granada (s. f.). Grado en Traducción e Interpretación > Plan de Estudios. Recuperado 29 de junio de 2020, de <http://grados.ugr.es/traduccion/pages/infoacademica/estudios>
- Universidad de Granada. (s. f.). Vicerrectorado de Internacionalización > Programa Propio de Movilidad Internacional. Recuperado 29 de junio de 2020, de https://internacional.ugr.es/pages/movilidad/estudiantes/salientes/prog_propio
- Universitat Autònoma de Barcelona (s. f.). Destinations. Recuperado 29 de junio de 2020, de <https://www.uab.cat/web/movilidad-e-intercambio-internacional/programas-de-movilidad-e-intercambio-internacional/programa-propio-uab/destinacions-1345667592300.html>
- Universitat Autònoma de Barcelona (s. f.). Plan de estudios y horarios: Grado en Traducción e Interpretación. Recuperado 29 de junio de 2020, de <https://www.uab.cat/web/estudiar/listado-de-grados/informacion-general-1216708258897.html?param1=1228291018508>
- Witte, H. (2005). Traducir entre culturas. La competencia cultural como componente integrador del perfil experto del traductor. *Sendebär: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación*, 16(0), 27-58. <https://doi.org/10.30827/sendebär.v16i0.1045>

- Wu, S-H. (2013). *Traducción y recepción de la subtitulación chino-español: Análisis de la cultura lingüística como referente cultural*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/120546>
- Yang, S. (2015). *Enfoques culturales de la didáctica de traducción español-chino en China*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/294028>
- Yarosh, M. (2012). *Translator intercultural competence: The concept and means to measure the competence development*. Tesis doctoral. Universidad de Deusto. <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=GL3ax3bpa%2FE%3D>
- Yarosh, M. (2014). Translator intercultural competence: A model, learning objectives, and level indicators. En Cui, Y. y Zhao, W. (eds.), *Handbook of Research on Teaching Methods in Language Translation and Interpretation* (pp. 160-178). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-6615-3.ch010>
- Yarosh, M. y Muies, L. (2011). Developing translator's intercultural competence: A cognitive approach. *Redit: Revista electrónica de didáctica de la traducción y la interpretación*, 6, 38-56.
- Yu, G. (2015). *Aproximaciones estratégicas a la traducción de los culturemas chino-español en el subtitulado televisivo. Estudio empírico-inductivo de un corpus paralelo*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca. <https://gedos.usal.es/handle/10366/129321>
- Zhao, B. (2016). *Análisis de materiales didácticos para la enseñanza de chino a españoles*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/39976/>
- Zheng, B. y Xiang, X. (2014). The impact of cultural background knowledge in the processing of metaphorical expressions: An empirical study of English-Chinese sight translation. *Translation and Interpreting Studies*, 9(1), 5-24. <https://doi.org/10.1075/tis.9.1.01zhe>
- Zhou, M. (1995). *Estudio comparativo del chino y el castellano en los aspectos lingüísticos y culturales*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. <http://www.tdx.cat/TDX-0719110-134723>

Apéndices

Apéndice I: Fichas sobre aspectos culturales de las guías docentes de la UGR

Lengua C Nivel 1 (chino)	
Inclusión de aspectos relacionados con la competencia cultural:	Sí
Objetivos relacionados con la competencia cultural:	
No constan objetivos específicos.	
Inclusión y enunciado de la competencia cultural:	
Saber reconocer la diversidad y la interculturalidad.	
Resultados de aprendizaje relacionados con la competencia cultural:	
No constan resultados de aprendizaje específicos.	
Contenidos culturales:	
No constan contenidos específicos.	
Metodología (instrumentos y tareas para el desarrollo de la competencia cultural):	
No constan instrumentos o tareas específicas.	
Evaluación de la competencia cultural:	
No constan procedimientos específicos.	
Bibliografía propuesta para desarrollar la competencia cultural:	
No consta bibliografía específica.	

Lengua C Nivel 2 (chino)	
Inclusión de aspectos relacionados con la competencia cultural:	Sí
Objetivos relacionados con la competencia cultural:	
No constan objetivos específicos.	
Inclusión y enunciado de la competencia cultural:	
Saber reconocer la diversidad y la interculturalidad.	
Resultados de aprendizaje relacionados con la competencia cultural:	
No constan resultados de aprendizaje específicos.	
Contenidos culturales:	
Felicitación en festividades.	
Metodología (instrumentos y tareas para el desarrollo de la competencia cultural):	
No constan instrumentos o tareas específicas.	

Evaluación de la competencia cultural:	
No constan procedimientos específicos.	
Bibliografía propuesta para desarrollar la competencia cultural:	
No consta bibliografía específica.	

Lengua C Nivel 3 Chino	
Inclusión de aspectos relacionados con la competencia cultural:	Sí
Objetivos relacionados con la competencia cultural:	
No constan objetivos específicos.	
Inclusión y enunciado de la competencia cultural:	
Conocer la cultura de la lengua C (segunda lengua extranjera).	
Saber reconocer la diversidad y la interculturalidad.	
Resultados de aprendizaje relacionados con la competencia cultural:	
No constan resultados de aprendizaje específicos.	
Contenidos culturales:	
No constan contenidos específicos.	
Metodología (instrumentos y tareas para el desarrollo de la competencia cultural):	
No constan instrumentos o tareas específicas.	
Evaluación de la competencia cultural:	
No constan procedimientos específicos.	
Bibliografía propuesta para desarrollar la competencia cultural:	
No consta bibliografía específica.	

Lengua C Nivel 4 (chino)	
Inclusión de aspectos relacionados con la competencia cultural:	Sí
Objetivos relacionados con la competencia cultural:	
No constan objetivos específicos.	
Inclusión y enunciado de la competencia cultural:	
Conocer la cultura de la lengua C (segunda lengua extranjera).	
Saber reconocer la diversidad y la interculturalidad.	
Resultados de aprendizaje relacionados con la competencia cultural:	
No constan resultados de aprendizaje específicos.	

Contenidos culturales:
Instituciones, historia, cultura y realidad sociopolítica y económica de las áreas geográficas de la lengua C.
Metodología (instrumentos y tareas para el desarrollo de la competencia cultural):
No constan instrumentos o tareas específicas.
Evaluación de la competencia cultural:
No constan procedimientos específicos.
Bibliografía propuesta para desarrollar la competencia cultural:
No consta bibliografía específica.

Cultura de la Lengua C chino	
Inclusión de aspectos relacionados con la competencia cultural:	Sí
Objetivos relacionados con la competencia cultural:	
Desarrollar en el estudiante: <ul style="list-style-type: none"> ▪ La consciencia de que los componentes de la identidad cultural determinan la traducción y la interpretación. La capacidad de identificar y analizar el discurso de la identidad cultural y emplear esta habilidad como herramienta en las tareas de traducción e interpretación. ▪ La capacidad de reconocer y analizar las marcas culturales que aparecen en diferentes tipos de textos. ▪ La capacidad de relacionar los textos y discursos producidos con su contexto cultural (institucional, histórico, etc.). ▪ Las habilidades necesarias para resolver los problemas culturales que encontrará en los textos que tendrá que traducir. 	
Inclusión y enunciado de la competencia cultural:	
Conocer la cultura de la lengua C (segunda lengua extranjera). Saber reconocer la diversidad y la interculturalidad.	
Resultados de aprendizaje relacionados con la competencia cultural:	
No constan resultados de aprendizaje específicos.	
Contenidos culturales:	
Instituciones, historia, cultura y realidad sociopolítica y económica de las áreas geográficas de la lengua C.	

Temas teóricos:

1. Introducción y comentario de la bibliografía
2. Tabúes y costumbres en la China de hoy
3. El régimen político chino
4. La economía china
5. El pensamiento tradicional chino
6. La ideología del partido en el poder

Temario enfocado a desarrollar en el estudiante las habilidades necesarias para llevar a cabo traducciones del tipo de las que aparezcan en las asignaturas de Traducción 1 C-A, 2 C-A y 3 A-C chino:

- I.1. La población
- I.2. La lengua
- I.3. Las religiones
- I.4. La mitología
- I.5. La historia de China
- I.6. La literatura, el pensamiento y las artes escénicas (teatro, ópera, cine) y plásticas (pintura y caligrafía)
- I.7. Las fiestas en China

Temario enfocado a desarrollar en el estudiante las habilidades necesarias para llevar a cabo traducciones del tipo de las que aparezcan en las asignaturas de Traducción de humanidades, ciencias sociales y jurídicas A-C Y C-A:

- II.1. El ordenamiento jurídico chino
- II.2. Las instituciones gubernamentales chinas
- II.3. El sistema educativo chino

Temario enfocado a desarrollar en el estudiante las habilidades necesarias para llevar a cabo traducciones del tipo de las que aparezcan en las asignaturas de Traducción de ciencia y tecnología chino A-C Y C-A:

- III.1. La medicina en China
- III.2. Las ciencias en China

Metodología (instrumentos y tareas para el desarrollo de la competencia cultural):

Seminarios/Talleres: Lectura y puesta en común de las lecturas realizadas por el alumno individualmente de textos y comentario de las traducciones de los términos culturalmente marcados de textos concretos del siguiente temario.

Evaluación de la competencia cultural:	
No constan procedimientos específicos.	
Bibliografía propuesta para desarrollar la competencia cultural:	
Dreyer, June Teufel (2010): <i>China's political system: modernization and tradition</i> . New York: Longman.	
Ebrey, Patricia Buckley (2009): <i>Historia de China Cambridge</i> , traducción, Carlos Fernández-Victorio. Madrid: La Esfera de los Libros.	
Fairbank, John King (1990): <i>Historia de China: siglos XIX y XX</i> . Madrid: Alianza Editorial.	
Fenollosa, Ernest (2011): <i>Introducción a la cultura china</i> , traducción y edición a cargo de Xavier Zambrano. Barcelona: Melusina.	
Gernet, Jacques (2005): <i>El mundo chino</i> , traducción castellana de María Dolors Folch. Barcelona: Crítica.	
Lin, Handa (1990): <i>Cinco mil años de historia</i> . Shanghai: Shaonian Ertong Chubanshe.	
Muñoz Goulin, Julián (2001): <i>El taoísmo</i> . Madrid: Acento.	
Palacios Bañuelos, Luis (2011): <i>China: historia, pensamiento, arte y cultura</i> . Córdoba: Almuzara.	
Yao, Xinzhong (2000). <i>An introduction to Confucianism</i> . Cambridge: Cambridge University Press.	
Zhang Qizhi (2008): <i>Cultura tradicional china</i> , traducción de Miguel Sautié. Madrid: Popular.	

Lengua C Nivel 5 (chino)	
Inclusión de aspectos relacionados con la competencia cultural:	Sí
Objetivos relacionados con la competencia cultural:	
Saber solucionar en el uso del chino dudas debidas a peculiaridades lingüísticas y culturales.	
Inclusión y enunciado de la competencia cultural:	
Conocer la cultura de la lengua C (segunda lengua extranjera).	
Saber reconocer la diversidad y la interculturalidad.	
Resultados de aprendizaje relacionados con la competencia cultural:	
No constan resultados de aprendizaje específicos.	
Contenidos culturales:	

Instituciones, historia, cultura y realidad sociopolítica y económica de las áreas geográficas de la lengua C.
Metodología (instrumentos y tareas para el desarrollo de la competencia cultural):
No constan instrumentos o tareas específicas.
Evaluación de la competencia cultural:
No constan procedimientos específicos.
Bibliografía propuesta para desarrollar la competencia cultural:
No consta bibliografía específica.

Lengua C Nivel 6 (chino)	
Inclusión de aspectos relacionados con la competencia cultural:	Sí
Objetivos relacionados con la competencia cultural:	
No constan objetivos específicos.	
Inclusión y enunciado de la competencia cultural.	
Conocer la cultura de la lengua C (segunda lengua extranjera).	
Saber reconocer la diversidad y la interculturalidad.	
Resultados de aprendizaje relacionados con la competencia cultural:	
No constan resultados de aprendizaje específicos.	
Contenidos culturales:	
Instituciones, historia, cultura y realidad sociopolítica y económica de las áreas geográficas de la lengua C.	
Metodología (instrumentos y tareas para el desarrollo de la competencia cultural):	
No constan instrumentos o tareas específicas.	
Evaluación de la competencia cultural:	
No constan procedimientos específicos.	
Bibliografía propuesta para desarrollar la competencia cultural:	
No consta bibliografía específica.	

Traducción 1 C-A Chino	
Inclusión de aspectos relacionados con la competencia cultural:	Sí
Objetivos relacionados con la competencia cultural:	
Comprender el papel del traductor como mediador intercultural.	

Inclusión y enunciado de la competencia cultural:
Conocer la cultura de la lengua A (propia). Conocer la cultura de la lengua C (segunda lengua extranjera). Saber reconocer la diversidad y la interculturalidad.
Resultados de aprendizaje relacionados con la competencia cultural:
No constan resultados de aprendizaje específicos.
Contenidos culturales:
La traducción de referencias culturales: los nombres propios y su transcripción en 拼音.
Metodología (instrumentos y tareas para el desarrollo de la competencia cultural):
No constan instrumentos o tareas específicas.
Evaluación de la competencia cultural:
No constan procedimientos específicos.
Bibliografía propuesta para desarrollar la competencia cultural:
De Mente, B. L. (1996) <i>The Chinese have a word for it: the complete guide to Chinese thought and culture</i> , McGraw and Hill, N. York. Rovira-Esteva, Sara. (2007) «Translating Chinese pop fiction». <i>Perspectives: Studies in Translatology</i> 15(1): 15-29.

Traducción 2 C-A Chino	
Inclusión de aspectos relacionados con la competencia cultural:	Sí
Objetivos relacionados con la competencia cultural:	
Profundizar en la comprensión del papel del traductor como mediador intercultural.	
Inclusión y enunciado de la competencia cultural:	
Conocer la cultura de la lengua A (propia). Conocer la cultura de la lengua C (segunda lengua extranjera). Saber reconocer la diversidad y la interculturalidad.	
Resultados de aprendizaje relacionados con la competencia cultural:	
No constan resultados de aprendizaje específicos.	
Contenidos culturales:	
Traducción y cultura de la lengua china.	
Metodología: instrumentos y tareas para el desarrollo de la competencia cultural	

Tareas: Presentaciones orales de temas de actualidad y de interés lingüístico o traductológico.
Evaluación de la competencia cultural:
No constan procedimientos específicos.
Bibliografía propuesta para desarrollar la competencia cultural:
De Mente, B. L. (1996) <i>The Chinese have a word for it: the complete guide to Chinese thought and culture</i> , McGraw and Hill, N. York.
Rovira-Esteva, Sara. (2007) «Translating Chinese pop fiction». <i>Perspectives: Studies in Translatology</i> 15(1): 15-29.

Traducción 3 C Chino	
Inclusión de aspectos relacionados con la competencia cultural:	Sí
Objetivos relacionados con la competencia cultural:	
Identificar referencias culturales y otros retos de la traducción, proponer y justificar estrategias de traducción adecuadas, y realizar las traducciones correspondientes hacia la lengua china.	
Inclusión y enunciado de la competencia cultural:	
Conocer la cultura de la lengua A (propia).	
Conocer la cultura de la lengua C (segunda lengua extranjera).	
Saber reconocer la diversidad y la interculturalidad.	
Resultados de aprendizaje relacionados con la competencia cultural:	
No constan resultados de aprendizaje específicos.	
Contenidos culturales:	
La traducción general hacia la lengua y la cultura chinas.	
Diferencias interculturales y su relevancia para la traducción español-chino.	
Metodología (instrumentos y tareas para el desarrollo de la competencia cultural):	
No constan instrumentos o tareas específicas.	
Evaluación de la competencia cultural:	
No constan procedimientos específicos.	
Bibliografía propuesta para desarrollar la competencia cultural:	
No consta bibliografía específica.	

Literatura y Traducción Lengua C Chino	
Inclusión de aspectos relacionados con la competencia cultural:	Sí
Objetivos relacionados con la competencia cultural:	
El alumno será consciente del papel de la traducción en los procesos de formación de cánones literarios dentro del contexto de intercambio intercultural.	
Inclusión y enunciado de la competencia cultural:	
Conocer la cultura de la lengua C (segunda lengua extranjera). Saber reconocer la diversidad y la interculturalidad.	
Resultados de aprendizaje relacionados con la competencia cultural:	
No constan resultados de aprendizaje específicos.	
Contenidos culturales:	
<p>Relaciones entre la literatura y la historia de las ideas, y la literatura y las demás artes. Relación entre literatura y traducción.</p> <p>Los conceptos de literatura: repaso a la historia de China.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Introducción al taoísmo y su literatura ▪ Introducción a la escuela de los letrados o confucianismo y su literatura ▪ Introducción al budismo y su literatura ▪ El concepto de <i>wen</i> en China ▪ El concepto maoísta del arte y literatura y los rasgos principales del texto artístico y literario <p>La prosa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Introducción a los orígenes de la prosa literaria y a los relatos de sucesos extraordinarios ▪ Los relatos extraordinarios de las dinastías Jin y Tang ▪ Las grandes novelas (1): <i>Historia de los tres reinos</i>, <i>Viaje al Oeste</i> y <i>Vidas de proscritos</i> ▪ Las grandes novelas (2): <i>Sueño en el pabellón rojo</i>, <i>Jin Ping Mei</i> y <i>Los mandarines</i> ▪ Pu Songling y sus relatos extraordinarios ▪ Los inicios de la literatura moderna: Liu E y <i>Los viajes del buen doctor Can</i> ▪ La literatura moderna: Shen Congwen y <i>Calma</i> ▪ La prosa contemporánea: Gao Xinjian y sus relatos <p>La poesía:</p>	

- Directrices temáticas de la poesía china
- Introducción al *Libro de los cantos*
- La dinastía Han. Los *yuefu*
- Tao Yuanming
- Los poemas de la dinastía Tang
- La dinastía Tang: Li Bai, Du Fu, Wang Wei
- La poesía contemporánea: los poetas de la niebla: Gu Cheng y Bei Dao

Introducción a la literatura popular oral

La traducción de la literatura china en España

Metodología (instrumentos y tareas para el desarrollo de la competencia cultural):

Tareas: Lecturas:

Capítulos de *China. Pasado y presente de una gran civilización*, textos taoístas, budistas y confucianos, *Libro de los cambios*, *Libro de los cantos*, *Analectas de Confucio*, *Libro de Mencio*, *Comentarios de Zuo*, *Libro del maestro Zhuang*, *Libro del Tao*, *Historia de Sima Qian*, *Confucio y la formación de textos canónicos*, de Anne Cheng, *Intervenciones en el foro de Yenan sobre arte y literatura*, de Mao Zedong, *Le plaisir du texte*, de Roland Barthes, *Los viajes del buen doctor Can* de Liu E, *Calma*, de Shen Congwen, Relato *El accidente* y primeras páginas de *Instante* de Gao Xuejin, Poemas del *Che King*, *Libro de los cantos*, Dinastía Han y *yuefu*, Poemas de Tres Reinos y dinastía Tang, Poemas de la dinastía Song, Yuan, Ming y Qing, República de China

Proyección de *Peligro, deseo* de Ang Lee, película basada en un relato de Eileen Chang

Evaluación de la competencia cultural:

No constan procedimientos específicos.

Bibliografía propuesta para desarrollar la competencia cultural:

- Cai, Zhongqi, editor (2008) *How to read Chinese poetry*, Columbia UP, N. York.
- García-Noblejas Sánchez-Cendal, G., editor (2012) *China. Pasado y presente de una gran civilización*, Alianza Editorial, Madrid.
- Mair, V. H., editor (2001) *The Columbia History of Chinese Literature*, Columbia UP, Nueva York.
- Rovira-Esteva, Sara. (2007) «Translating Chinese pop fiction», en *Perspectives: Studies in Translatology* 15(1): 15-29.

Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas A-C Chino	
Inclusión de aspectos relacionados con la competencia cultural:	Sí
Objetivos relacionados con la competencia cultural:	
Saber reconocer la diversidad y la interculturalidad.	
Inclusión y enunciado de la competencia cultural:	
Conocer la cultura de la lengua A (propia).	
Conocer la cultura de la lengua C (segunda lengua extranjera).	
Saber reconocer la diversidad y la interculturalidad.	
Resultados de aprendizaje relacionados con la competencia cultural:	
No constan resultados de aprendizaje específicos.	
Contenidos culturales:	
No constan contenidos específicos.	
Metodología (instrumentos y tareas para el desarrollo de la competencia cultural):	
No constan instrumentos o tareas específicas.	
Evaluación de la competencia cultural:	
No constan procedimientos específicos.	
Bibliografía propuesta para desarrollar la competencia cultural:	
No consta bibliografía específica.	

Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas C-A Chino	
Inclusión de aspectos relacionados con la competencia cultural:	Sí
Objetivos relacionados con la competencia cultural:	
No constan objetivos específicos.	
Inclusión y enunciado de la competencia cultural	
Conocer la cultura de la lengua A (propia).	
Conocer la cultura de la lengua C (segunda lengua extranjera).	
Saber reconocer la diversidad y la interculturalidad.	
Resultados de aprendizaje relacionados con la competencia cultural:	
No constan resultados de aprendizaje específicos.	
Contenidos culturales:	
No constan contenidos específicos.	
Metodología (instrumentos y tareas para el desarrollo de la competencia cultural):	

No constan instrumentos o tareas específicas.
Evaluación de la competencia cultural:
No constan procedimientos específicos.
Bibliografía propuesta para desarrollar la competencia cultural:
Chow, D. C. K. (2003) <i>The legal system of the People's Republic of China in a nutshell</i> , St Paul (Minnesota): Thomson West.
García-Noblejas Sánchez-Cendal, G., editor (2012) <i>China. Pasado y presente de una gran civilización</i> , Madrid: Alianza Editorial.

Apéndice II: Fichas sobre aspectos culturales de las guías docentes de la UAB

Idioma C para traductores e intérpretes 1 (chino)	
Inclusión de aspectos relacionados con la competencia cultural:	Sí
Objetivos relacionados con la competencia cultural:	
No constan objetivos específicos.	
Inclusión y enunciado de la competencia cultural:	
No consta enunciado.	
Resultados de aprendizaje relacionados con la competencia cultural:	
No constan resultados de aprendizaje específicos.	
Contenidos culturales:	
Conocimientos básicos de algunos aspectos de la cultura china. Pedir platos en un restaurante.	
Metodología (instrumentos y tareas para el desarrollo de la competencia cultural):	
No constan instrumentos o tareas específicas.	
Evaluación de la competencia cultural:	
No constan procedimientos específicos.	
Bibliografía propuesta para desarrollar la competencia cultural:	
No consta bibliografía específica.	

Idioma C para traductores e intérpretes 2 (chino)	
Inclusión de aspectos relacionados con la competencia cultural:	Sí
Objetivos relacionados con la competencia cultural:	
Aplicar conocimientos lingüísticos, culturales y temáticos para comunicarse oralmente y por escrito en chino estándar sobre cuestiones relativas a su entorno inmediato.	
Inclusión y enunciado de la competencia cultural:	
No consta enunciado.	
Resultados de aprendizaje relacionados con la competencia cultural:	
No constan resultados de aprendizaje específicos.	
Contenidos culturales:	
Conocimientos introductorios de ciertos aspectos de la cultura china directa o indirectamente relacionados con la lengua.	
Metodología (instrumentos y tareas para el desarrollo de la competencia cultural):	

No constan instrumentos o tareas específicas.
Evaluación de la competencia cultural:
No constan procedimientos específicos.
Bibliografía propuesta para desarrollar la competencia cultural:
No consta bibliografía específica.

Idioma y traducción C1 (chino)	
Inclusión de aspectos relacionados con la competencia cultural:	Sí
Objetivos relacionados con la competencia cultural:	
No constan objetivos específicos.	
Inclusión y enunciado de la competencia cultural:	
No consta enunciado.	
Resultados de aprendizaje relacionados con la competencia cultural:	
No constan resultados de aprendizaje específicos.	
Contenidos culturales:	
Comprar ropa: regatear. Los colores y su significado cultural.	
Metodología (instrumentos y tareas para el desarrollo de la competencia cultural):	
No constan instrumentos o tareas específicas.	
Evaluación de la competencia cultural:	
No constan procedimientos específicos.	
Bibliografía propuesta para desarrollar la competencia cultural:	
No consta bibliografía específica.	

Idioma y traducción C2 (chino)	
Inclusión de aspectos relacionados con la competencia cultural:	Sí
Objetivos relacionados con la competencia cultural:	
No constan objetivos específicos.	
Inclusión y enunciado de la competencia cultural:	
No consta enunciado.	
Resultados de aprendizaje relacionados con la competencia cultural:	
No constan resultados de aprendizaje específicos.	

Contenidos culturales:
<p>Aprender la cultura de pintura tradicional china a través de los textos o diálogos del libro.</p> <p>Celebración de Año Nuevo Chino y la gastronomía china.</p>
Metodología (instrumentos y tareas para el desarrollo de la competencia cultural):
<p>Instrumentos:</p> <p>Libro sobre la vida del poeta Li Bai.</p> <p>Se utilizarán películas, anuncios y avisos como materiales complementarios.</p>
Evaluación de la competencia cultural:
No constan procedimientos específicos.
Bibliografía propuesta para desarrollar la competencia cultural:
No consta bibliografía específica.

Idioma y traducción C3 (chino)	
Inclusión de aspectos relacionados con la competencia cultural:	Sí
Objetivos relacionados con la competencia cultural:	
No constan objetivos específicos.	
Inclusión y enunciado de la competencia cultural:	
No consta enunciado.	
Resultados de aprendizaje relacionados con la competencia cultural:	
<p>Aplicar estrategias para comprender textos escritos no especializados con problemas de variación lingüística y de referentes culturales, de diferentes ámbitos y con diferentes funciones.</p> <p>Aplicar estrategias para producir textos escritos no especializados con problemas de variación lingüística y de referentes culturales, de diferentes ámbitos y con diferentes funciones.</p> <p>Comprender la intención comunicativa y el sentido de textos escritos no especializados con problemas de variación lingüística y de referentes culturales, de diferentes ámbitos y con diferentes funciones.</p> <p>Producir textos escritos no especializados con problemas de variación lingüística y de referentes culturales, de diferentes ámbitos y con diferentes funciones, adecuados al contexto y con corrección lingüística.</p>	

Contenidos culturales:
Temas culturales relacionados con los textos estudiados.
Metodología (instrumentos y tareas para el desarrollo de la competencia cultural):
No constan instrumentos o tareas específicas.
Evaluación de la competencia cultural:
No constan procedimientos específicos.
Bibliografía propuesta para desarrollar la competencia cultural:
No consta bibliografía específica.

Idioma y traducción C4 (chino)	
Inclusión de aspectos relacionados con la competencia cultural:	Sí
Objetivos relacionados con la competencia cultural:	
No constan objetivos específicos.	
Inclusión y enunciado de la competencia cultural:	
Aplicar conocimientos culturales para poder traducir.	
Resultados de aprendizaje relacionados con la competencia cultural:	
No constan resultados de aprendizaje específicos.	
Contenidos culturales:	
No constan contenidos específicos.	
Metodología (instrumentos y tareas para el desarrollo de la competencia cultural):	
Traducción: Trabajo de documentación respecto a los textos para profundizar en el conocimiento de la sociedad y la cultura de partida y asegurar de esta manera una mejor comprensión del texto que nos llevará a una traducción más precisa.	
Evaluación de la competencia cultural:	
No constan procedimientos específicos.	
Bibliografía propuesta para desarrollar la competencia cultural:	
No consta bibliografía específica.	

Idioma y traducción C5 (chino)	
Inclusión de aspectos relacionados con la competencia cultural:	Sí
Objetivos relacionados con la competencia cultural:	
No constan objetivos específicos.	

Inclusión y enunciado de la competencia cultural:	
No consta enunciado.	
Resultados de aprendizaje relacionados con la competencia cultural:	
No constan resultados de aprendizaje específicos.	
Contenidos culturales:	
Temas culturales relacionados con los textos estudiados.	
Metodología (instrumentos y tareas para el desarrollo de la competencia cultural):	
No constan instrumentos y tareas específicas.	
Evaluación de la competencia cultural:	
No constan procedimientos específicos.	
Bibliografía propuesta para desarrollar la competencia cultural:	
No consta bibliografía específica.	

Idioma y traducción C6 (chino)	
Inclusión de aspectos relacionados con la competencia cultural:	Sí
Objetivos relacionados con la competencia cultural:	
No constan objetivos específicos.	
Inclusión y enunciado de la competencia cultural:	
Aplicar conocimientos culturales para poder traducir.	
Resultados de aprendizaje relacionados con la competencia cultural:	
<p>Integrar conocimientos culturales para resolver problemas de traducción: Integrar conocimientos culturales para resolver problemas de traducción de textos escritos no especializados de diferentes tipos con problemas de variación lingüística y de referentes culturales, y textos especializados sencillos de varios campos.</p> <p>Aplicar estrategias para comprender textos escritos no especializados de diferentes tipos con problemas de variación lingüística y de referentes culturales, y textos especializados sencillos de varios campos.</p> <p>Aplicar estrategias para producir textos escritos no especializados de diferentes tipos con problemas de variación lingüística y de referentes culturales, y textos especializados sencillos de varios campos.</p>	

Aplicar los recursos de documentación para poder traducir textos escritos no especializados de diferentes tipos con problemas de variación lingüística y de referentes culturales, y textos especializados sencillos de varios campos.

Aplicar los recursos tecnológicos para resolver problemas de traducción de textos escritos no especializados de diferentes tipos con problemas de variación lingüística y de referentes culturales, y textos especializados sencillos de varios campos.

Comprender la intención comunicativa y el sentido de textos escritos no especializados con problemas de variación lingüística y de referentes culturales, de diferentes ámbitos y con diferentes funciones.

Demostrar que se conocen los recursos tecnológicos para poder editar textos escritos no especializados de diferentes tipos con problemas de variación lingüística y de referentes culturales, y textos especializados sencillos de varios campos.

Evaluar los resultados obtenidos en el proceso de búsqueda de la información para poder traducir textos escritos no especializados de diferentes tipos con problemas de variación lingüística y de referentes culturales, y textos especializados sencillos de varios campos.

Formular adecuadamente las necesidades informativas para poder traducir textos escritos no especializados de diferentes tipos con problemas de variación lingüística y de referentes culturales, y textos especializados sencillos de varios campos.

Identificar la necesidad de movilizar conocimientos culturales para poder traducir textos escritos no especializados con problemas de variación lingüística y de referentes culturales, de diferentes ámbitos y con diferentes funciones.

Identificar las fuentes de información existentes (digitales y analógicas) para poder traducir textos escritos no especializados de diferentes tipos con problemas de variación lingüística y de referentes culturales, y textos especializados sencillos de varios campos.

Identificar los problemas de traducción básicos de textos escritos no especializados de diferentes tipos con problemas de variación lingüística y de referentes culturales.

Interrogar eficientemente las fuentes de documentación para poder traducir textos escritos no especializados de diferentes tipos con problemas de variación lingüística y de referentes culturales, y textos especializados sencillos de varios campos.

<p>Producir textos escritos no especializados de diferentes tipos con problemas de variación lingüística y de referentes culturales, y textos especializados sencillos de diversos campos, adecuados al contexto y con corrección lingüística.</p> <p>Recorrer adecuadamente las diferentes fases para la traducción de textos escritos no especializados con problemas de variación lingüística y de referentes culturales, de diferentes ámbitos y con diferentes funciones.</p> <p>Integrar conocimientos culturales para poder traducir textos no especializados de diferentes modos, tonos y estilos, y textos especializados sencillos.</p>
<p>Contenidos culturales:</p>
<p>La resolución de problemas de traducción derivados de los referentes culturales.</p> <p>El uso de herramientas (tecnológicas y de documentación) para la traducción de textos no especializados con problemas de variación lingüística y de referentes culturales.</p>
<p>Metodología (instrumentos y tareas para el desarrollo de la competencia cultural):</p>
<p>No constan instrumentos y tareas específicas.</p>
<p>Evaluación de la competencia cultural:</p>
<p>No constan procedimientos específicos.</p>
<p>Bibliografía propuesta para desarrollar la competencia cultural:</p>
<p>No consta bibliografía específica.</p>

Apéndice III: Cuestionario para estudiantado

¡Gracias por tu interés en esta encuesta!

Este estudio forma parte de un Trabajo de Fin de Máster, dirigido por Amparo Hurtado Albir, del Máster «Traducción y Estudios Interculturales» de la Universitat Autònoma de Barcelona. El objetivo principal es conocer la situación actual de la enseñanza de cultura en el caso del chino como lengua C de los grados universitarios de Traducción e Interpretación en España. Tu colaboración es clave para poder conocer la opinión real del estudiantado e intentar mejorar la docencia en un futuro. Necesitamos que conozcas bien el grado. Por este motivo, si eres estudiante de movilidad, por favor, no completes este cuestionario.

Antes de empezar, es importante señalar que responder a las preguntas es voluntario. Si prefieres dejar alguna en blanco, hazlo. Las primeras preguntas servirán para poder describir las características del grupo que participa en el estudio, nada más. Las opiniones que reflejes aquí no guardan relación con la formación académica que recibes, sino con un trabajo de investigación y, por lo tanto, no afectarán de ninguna manera a tus calificaciones. Completar el cuestionario no te robará más de 10 minutos.

No olvides que las preguntas hacen referencia exclusivamente a las asignaturas de chino como lengua C —ya sean de lengua, traducción, etc.— del grado de Traducción e Interpretación que estás a punto de acabar (¡por fin!). Tenlo en cuenta cuando se mencionen términos como «cultura», «contenidos», etc. y relaciónalos solo con estas asignaturas y con los territorios en los que se habla chino, nunca con aspectos sobre tu lengua B/D o con asignaturas de carácter más general.

Protección de datos

Las respuestas son de carácter anónimo y se almacenarán en la plataforma Eval&GO. Puede consultarse su política de datos aquí: <https://www.evalandgo.com/es/terms/personal-data>. Los datos recogidos son confidenciales y no se publicarán ni difundirán de manera que se pueda identificar a las personas que han participado. Toda la información se usará exclusivamente para fines investigadores.

Las personas que hayan participado podrán tener acceso al resultado de la encuesta si así lo desean.

Si te surge alguna duda o problema al rellenar el cuestionario, puedes enviar un email a Lourdes.Gay@e-campus.uab.cat e intentaré solucionarlo.

De nuevo, ¡gracias! 非常感谢你的帮助!

Lourdes Gay Punzano

1. CONSENTIMIENTO: *

He leído la información sobre el estudio, entiendo el uso que se hará de los datos recogidos y acepto colaborar de forma desinteresada.

2. Edad:

3. Género:

- Femenino
- Masculino
- No binario

4. Lengua(s) materna(s):

- Español
- Catalá
- Otra(s)

5. ¿Puedes especificarla(s)

6. Universidad en la que cursas el grado en Traducción e Interpretación:

- Universidad de Granada
- Universitat Autònoma de Barcelona

7. Titulación de mayor nivel obtenida hasta la fecha:

Por ejemplo, si solo has estudiado este grado, marca Bachillerato/Ciclo formativo de grado superior.

- Bachillerato/Ciclo formativo de grado superior
- Grado universitario
- Posgrado (máster o doctorado)

8. Acreditación oficial de nivel de chino:

- Sí
- No

9. ¿Cuál?

Marca la de mayor nivel:

- HSK1
- HSK2
- HSK3
- HSK4
- HSK5
- HSK
- TOCFL Novice 1
- TOCFL Novice 2
- TOCFL
- TOCFL
- TOCFL
- TOCFL4
- TOCFL5
- TOCFL6

10. ¿Has hecho una estancia de formación en algún territorio de habla china?

- Sí
- No

11. ¿En qué universidad? ¿Cuánto tiempo?

12. ¿Te importaría especificar por qué?

- Motivos económicos
- Motivos académicos (convalidaciones, escasez de ofertas...)
- Motivos personales (conciliación, falta de interés...)
- Otro(s)

18. ¿Crees que se deberían incluir más contenidos culturales relativos a territorios de habla china en las asignaturas que has cursado?

- Sí
- No

19. ¿Qué tipo de instrumentos consideras más adecuados para aprender cultura relativa a territorios de habla china?

Selecciona como máximo 3 opciones:

- Libros de texto
- Textos audiovisuales: películas, series, cortometrajes, documentales, videojuegos...
- Textos literarios: novelas, cuentos, relatos...
- Textos periodísticos: noticias, artículos de opinión...
- Textos publicitarios y turísticos: anuncios, eslóganes, folletos...
- Textos orales: diálogos, canciones...
- Otro(s):

20. ¿Puedes especificarlo(s)?

21. ¿Qué tipo de tareas consideras más adecuadas para aprender cultura relativa a territorios de habla china?

Selecciona como máximo 3 opciones:

- Ejercicios
- Debates/puestas en común
- Presentaciones orales
- Trabajos de investigación
- Informes de lectura
- Revisiones/correcciones a estudiantes
- Juegos de rol/simulaciones
- Salidas de campo (visitas a exposiciones y museos, espectáculos...)
- Otro(s):

22. ¿Puedes especificarlo(s)?

FORMACIÓN EXTRACURRICULAR

23. ¿Has recibido alguna vez formación fuera de la Facultad relacionada con la cultura de algún territorio sinófono?

- Sí
- No

24. ¿De qué tipo?

- Música
- Artes escénicas
- Artes marciales
- Caligrafía
- Otro(s):

25. ¿Puedes especificarlo(s)?

26. ¿Tienes contacto con cultura de territorios sinófonos fuera de clase?

- Sí
- No

27. ¿Cómo?

Selecciona como máximo 3 opciones según frecuencia de contacto:

- Redes sociales chinas (WeChat, Weibo, DouYin, QQ...)
- Otras redes sociales (Instagram, Twitter, Facebook...)
- Películas, series, cortometrajes, documentales
- Prensa (en versión digital o en papel)
- Música
- Artes escénicas
- Deporte
- Literatura
- Otro(s):

28. ¿Puedes especificarlo(s)?

29. ¿Por qué?

- Falta de interés

Apéndice IV: Cuestionario para profesorado

¡Gracias por tu interés en esta encuesta!

Este estudio forma parte de un Trabajo de Fin de Máster, dirigido por Amparo Hurtado Albir, del Máster «Traducción y Estudios Interculturales» de la Universitat Autònoma de Barcelona. Tiene como objetivo principal conocer la situación actual de la enseñanza de la cultura en el caso del chino como lengua C de los grados universitarios de Traducción e Interpretación en España. Tu colaboración es clave para poder conocer la opinión del profesorado e intentar identificar futuras líneas de investigación.

Se tarda aproximadamente 10 minutos en completar el cuestionario. Las preguntas incluidas hacen referencia exclusivamente a las asignaturas relacionadas con el chino como lengua C —ya sean de lengua, traducción, etc.— del grado en Traducción e Interpretación de las únicas universidades públicas en las que se imparten: la Universidad de Granada y la Universitat Autònoma de Barcelona.

Protección de datos

Las respuestas son de carácter anónimo y se almacenarán en la plataforma Eval&Go. Puede consultarse su política de datos aquí: <https://www.evalandgo.com/es/terms/personal-data>. Los datos recogidos son confidenciales y no se publicarán ni difundirán de manera que se pueda identificar a las personas que han participado. Toda la información se usará exclusivamente para fines investigadores.

Las personas que hayan participado podrán tener acceso al resultado de la encuesta si así lo desean

En caso de dudas o problemas, puedes enviar un email a Lourdes.Gay@e-campus.uab.cat.

De nuevo, ¡gracias! 非常感谢你的帮助!

Lourdes Gay Punzano

1. CONSENTIMIENTO:*

He leído la información sobre el estudio, entiendo el uso que se hará de los datos recogidos y acepto colaborar de forma desinteresada.

2. Edad:
3. Género:
 - Femenino
 - Masculino
 - No binario
4. Lengua(s) materna(s):
 - Español
 - Catalán
 - Chino
 - Otra(s):
5. ¿Puedes especificarla(s)?
6. Universidad en la que impartes docencia:
 - Universidad de Granada
 - Universitat Autònoma de Barcelona
7. Asignatura(s) relacionada(s) con el chino que sueles impartir en el grado en Traducción e Interpretación:
 - Lengua china
 - Traducción (general)
 - Traducción (especializada)
 - Cultura/mediación cultural
 - Literatura
 - Otra(s):
8. ¿Puedes especificarla(s)?
9. Años impartiendo docencia relacionada con el chino en el grado en Traducción e Interpretación:
10. Experiencia profesional en traducción de chino:
 - Sí
 - No

17. ¿Qué tipo de instrumentos consideras más adecuados para enseñar cultura?

Selecciona como máximo 3 opciones:

- Libros de texto
- Textos audiovisuales: películas, series, cortometrajes, documentales, videojuegos...
- Textos literarios: novelas, cuentos, relatos...
- Textos periodísticos: noticias, artículos de opinión...
- Textos publicitarios y turísticos: anuncios, eslóganes, folletos...
- Textos orales: diálogos, canciones...
- Otro(s):

18. ¿Puedes especificarlo(s)?

19. ¿Qué tipo de tareas consideras más adecuadas para enseñar cultura?

Selecciona como máximo 3 opciones:

- Ejercicios
- Debates/puestas en común
- Presentaciones orales
- Trabajos de investigación
- Informes de lectura
- Revisiones/correcciones a estudiantes
- Juegos de rol
- Salidas de campo (visitas a exposiciones y museos, espectáculos...)
- Otro(s)

20. ¿Puedes especificarlo(s)?

21. En tu opinión, ¿es suficiente usar un manual de lengua china para enseñar aspectos culturales?

Responde solo si te dedicas a la didáctica de lengua china, por favor.

Nada

Mucho

1

2

3

4

22. ¿Se facilita material complementario al estudiantado para ampliar conocimientos culturales?

- Sí
- No

23. ¿Puedes especificarlo?

FORMACIÓN EXTRACURRICULAR

24. ¿Crees que son necesarias actividades culturales o acceso a contenidos culturales fuera del aula para desarrollar la competencia cultural del estudiantado?

- Sí
- No

25. ¿De qué tipo?

Selecciona como máximo 3 opciones según preferencia:

- Redes sociales chinas (WeChat, Weibo, DouYin, QQ...)
- Otras redes sociales (Instagram, Twitter, Facebook...)
- Películas, series, cortometrajes, documentales
- Prensa (en versión digital o en papel)
- Música
- Artes escénicas
- Deporte
- Literatura
- Otro(s):

26. ¿Puedes especificarlo(s)?

MOVILIDAD

27. ¿Consideras beneficioso que el estudiantado haga una estancia de formación en algún territorio sinófono para desarrollar su competencia cultural?

Nada

Mucho

1

2

3

4

28. ¿Cuál crees que es el momento ideal para hacer una estancia de formación?

- Nunca
- Antes del grado
- Durante el grado
- Al acabar el grado
- En cualquier momento

29. ¿En qué medida el profesorado motiva al estudiantado a hacer una estancia de formación en algún territorio sinófono?

Nada

Mucho

1 2 3 4

30. ¿Es patente la diferencia entre estudiantes que han hecho una estancia de formación en algún territorio de habla china y quienes no lo han hecho?

- Sí
- No

31. ¿En qué aspectos?