

La formación del traductor de italiano en España: análisis de los recursos propuestos por el profesorado

Cristina Rodríguez-Faneca

cristina.rodriguez@uco.es
Universidad de Córdoba

Recibido: 22/11/2019 | Revisado: 07/06/2020 | Aceptado: 07/09/2020

Resumen

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

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

Abstract

Analysis of Resources Recommended by Italian Translation Trainers in Spain

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 Generally, the references proposed are out-of-date and the training tends to be supported on the recommendation of lexicographic and grammatical resources, leaving aside works of a cultural and/or literary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

Keywords: Translation and interpreting, Italian, Teaching guides, Resources, References

1. Introducción

1.1. Contexto histórico

A pesar de que el Grado en Traducción e Interpretación y sus grados afines¹ se imparten en 29 centros universitarios españoles (Registro de Universidades, Centros y Títulos, 2019), podemos afirmar que, centro tras centro, se repite la oferta de lenguas y combinaciones lingüísticas, perpetuando así la falta de variedad existente desde la implantación del grado hace ya más de 10 años.

Los orígenes primigenios de estos estudios se encuentran en las Escuelas Universitarias de Traducción e Interpretación (EUTI) que comenzaron a crearse a principios de la década de los 70 (Mayoral, 1998) y en la Licenciatura de Traducción e Interpretación, implantada en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), la Universidad de Málaga (UMA), la Universidad de Salamanca (USAL) y la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) por medio del Real Decreto 1385/1991.

En estos estudios se impartía formación relativa a una «lengua A» y se ofertaban distintas «lenguas B», «lenguas C» y, en determinadas ocasiones, «lenguas D». Asimismo se impartían asignaturas de traducción en relación a la combinación B/C>A. Esta nomenclatura refleja, a su vez, una clasificación formal que hace referencia al nivel de dominio que el estudiante posee de cada lengua en el momento en que inicia su formación. En el *Libro Blanco* de la ANECA (2004, p. 34) se determina que una «lengua A» (LA) es aquella lengua de la que el estudiante posee un dominio C (en la línea de lo consignado por el Marco Común Europeo de Referencia, MCER) y que es, al mismo tiempo, la lengua oficial del territorio donde se encuentra la institución universitaria donde se imparten los estudios (pudiendo coexistir hasta dos LLAA).

Las «lenguas B» y «lenguas C» (LB y LC) son lenguas sobre las que el estudiante recibirá formación durante sus estudios, si bien se recomienda que posea conocimientos previos de LB, mientras que comenzará el aprendizaje de LC desde el nivel inicial.

Las «lenguas D» (LD) no forman parte de la clasificación formal oficial de lenguas del grado, sino que cada universidad tiene autonomía en cuanto a su implantación y estructura. No existen dos universidades con la misma propuesta de asignaturas respecto a una determinada LD. En ocasiones se trata simplemente de asignaturas de carácter instrumental de un determinado idioma y, en contadas ocasiones, a estas asignaturas las acompañan materias de traducción hacia esta misma lengua.

1.2. El italiano como lengua de trabajo dentro del Grado en Traducción e Interpretación

Actualmente, la lengua italiana cuenta con escasa representación dentro del panorama de lenguas que se ofertan en el Grado en Traducción e Interpretación en España. Lógicamente, al ser una lengua foránea, no se imparte como LA en ninguna de las

instituciones (donde solo podemos encontrar la lengua oficial o cooficiales del territorio donde se imparte la formación, exceptuando el caso de la Universidad de Europea Del Atlántico); pero además de esto, tampoco se encuentra entre las 5 LLBB que se proponen en los distintos planes de estudios del grado (inglés, francés, alemán, árabe y Lengua de Signos Catalana).

Donde sí encontramos representada la lengua italiana es entre las LLCC del grado, ya sea ofertada como «lengua C» o como «idioma 2», «idioma B2», «segunda lengua» o «idioma moderno», pues son las distintas nomenclaturas con las que se denomina, dentro del grado en España, a la segunda lengua de trabajo.

En la comunidad de Andalucía, la encontramos en la Universidad de Córdoba (UCO), la Universidad de Granada (UGR), la Universidad de Málaga (UMA) y la Universidad Pablo de Olavide (UPO); en Cataluña, es posible cursarla en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB); en la Comunidad Valenciana, la encontramos en la Universidad de Valencia (UV) y en dos universidades en Murcia: la Universidad Católica San Antonio de Murcia (UCAM) y la Universidad de Murcia (UM). El total de instituciones que ofrecen italiano como LC es, por tanto, de ocho.

En este punto es necesario hacer referencia a la presencia de italiano como LD («lengua D», «tercera lengua» o «lengua C2») en el grado. Si bien solo 14 instituciones de las 29 que imparten el grado ofrecen la posibilidad de cursar una cuarta lengua, se ofrece una gran variedad, con 21 lenguas distintas. La lengua italiana ocupa aquí un lugar bastante representativo, pues se imparte como LD en 9 instituciones (6 dentro de su plan de estudios y 3 mediante convenios externos), en casi la mitad de las instituciones en las que es posible cursar una como complemento a los estudios.

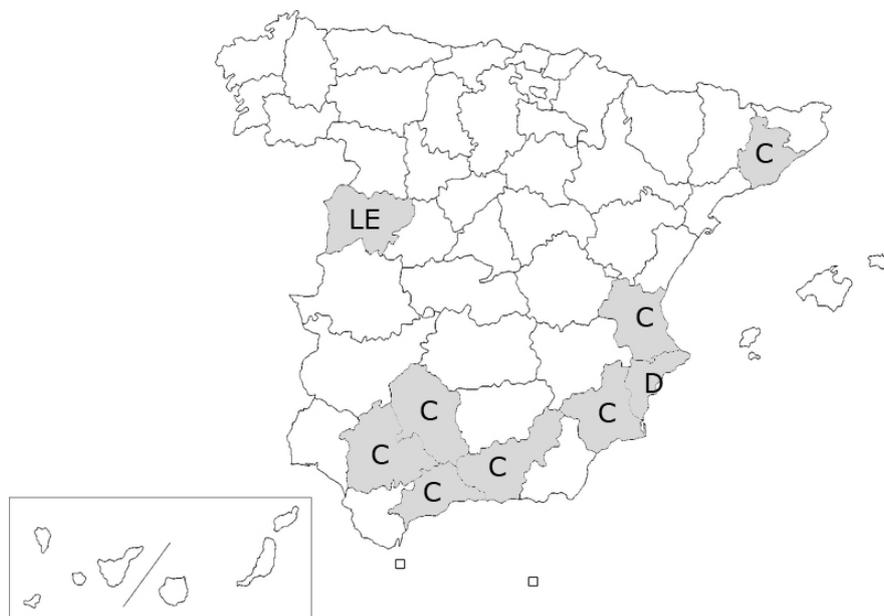
Sin embargo, hemos de especificar que normalmente el alumno que cursa una LD solo recibe formación lingüística, ya que estos itinerarios suelen carecer de asignaturas de traducción. En este sentido, solo en la Universidad de Salamanca (USAL) y en la Universidad de Alicante (UA) encontramos asignaturas de traducción como complemento en itinerarios de italiano como LD. Es por ello por lo que ambas universidades forman parte de nuestro estudio.

La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), la Universidad de Valladolid (UVA), la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), y la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) ofrecen también un itinerario de italiano como LD, si bien solo se ofrece un máximo de 3 asignaturas como lengua instrumental.

La situación global, consignada en párrafos anteriores, se muestra en la figura 1.

Como se observa, la oferta de italiano como LC se concentra en el sur, donde la totalidad de universidades de la comunidad autónoma andaluza ofrece esta lengua dentro del grado; así, se oferta en la Universidad de Córdoba, en la Universidad de Granada, en la Universidad de Málaga y en la Universidad Pablo de Olavide, todas ellas de carácter público. En la comunidad de Murcia y en la Comunidad Valenciana encontramos también dos universidades (dentro de cada comunidad) que ofrecen esta formación.

Figura 1. Situación del italiano como lengua de trabajo en el Grado de Tel en España
 (Fuente: Elaboración propia)



No obstante, existen particularidades en ambas comunidades: una de las instituciones que imparte italiano como LC dentro de la comunidad de Murcia es privada y, en el caso de la Comunidad Valenciana (en concreto, en la Universidad de Alicante, como se ha mencionado con anterioridad) encontramos al italiano ofertado como LD con asignaturas de traducción. Esto hace que la comunidad andaluza posea, en relación al número de instituciones, la mayor oferta, pues en las dos comunidades restantes (Cataluña y Castilla y León) solo encontramos una facultad por comunidad autónoma con estas características.

1.3. El plan formativo del traductor de italiano en España

Dentro del ámbito didáctico se encuentra aceptada, generalizadamente, la afirmación de que entender la didáctica es entender el currículum (Álvarez Mendez, 2001). Por ello, nuestra investigación se centra en el análisis de los planes de estudio y de las guías docentes de las asignaturas que conforman el plan formativo del traductor² de italiano dentro del Grado en Traducción e Interpretación en España. Siguiendo la clasificación de Abdel-Latif (2018) en cuanto a la investigación en el ámbito de la Didáctica de la Traducción, nos enclavamos dentro de la categoría «evaluación de planes de formación» (*training programme evaluation*) y en la subcategoría «descripción y evaluación de programas de formación» (*programme description and evaluation*), ya que nos centramos en los planes formativos del traductor de italiano.

Más concretamente, hemos llevado a cabo un estudio de los recursos (entendido este concepto como las referencias bibliográficas y las página webs recomendadas por el profesorado en la guía docente, *vid.* apartado 2.1), que el profesorado brinda a los alumnos por medio de las guías docentes, de manera que podamos valorar su contenido, pertinencia y actualización. Nuestra propuesta se apoya en la pertinencia

de investigar acerca de una lengua de trabajo como el italiano que, dentro del Grado en Traducción e Interpretación, no tiene tanta representación como el inglés, el francés o el alemán (Rodríguez-Faneca, Rodríguez-Mesa y Maz-Machado, 2019).

2. La guía docente como intermediación alumno-profesor

Consultando la bibliografía acerca de esta materia, es posible encontrar múltiples definiciones del concepto de «guía docente». Dependiendo de la perspectiva desde la que se aborde el concepto, la utilidad conferida a este documento es variable, como también lo es su propia denominación. En ocasiones, se sigue haciendo referencia a una «guía didáctica» (concepto más clásico) o «guía de estudio»; sin embargo, dentro del contexto del EEES, la denominación más común es la de «guía docente» (Aretio García, 2009).

Desde una perspectiva organizativa, la guía docente ayuda a vertebrar el plan de estudios de la propia titulación, ya que actúa como documento en el que se vierte la planificación de cada asignatura. En relación con el propio plan de estudios, como modo de organizar un conjunto de experiencias educativas (Tricás Peckler, 1999), podemos atender también a su vertiente administrativa, siendo así un elemento de comparación entre instituciones dentro del marco del EEES, de manera que se facilite a los estudiantes la movilidad entre las mismas.

Más allá de su utilidad estructural o burocrática, la guía docente se erige como un elemento intermedio entre discente y docente; por ello, para el alumno se trata de “un Manual de Instrucciones de su asignatura, un paso a paso en el que se le puede explicar qué tareas se pretende que realice y aprenda, en qué plazos, de qué forma y cómo se le valorará su trabajo y esfuerzo” (García-Cabrera, *et al.*, 2010, p. 81).

La estructura prototípica de una guía docente nos da una idea de sus diferentes funciones. Dependiendo de cada institución, cada guía está formada por cierto número de elementos, si bien existen algunos básicos y comunes a casi todas. Dentro de las guías analizadas para nuestro estudio hemos discernido tres partes fundamentales: una con los datos identificativos de la asignatura (denominación, número de créditos, carácter y curso, datos del profesorado...), otra en la que se expone qué se espera del alumnado y cómo se le va a evaluar (que incluye información sobre objetivos, competencias, metodología, sistema de evaluación y contenidos) y una última en la que se le informa sobre los recursos de los que puede disponer para conseguirlo (material de trabajo, bibliografía y recursos).

En el caso que nos ocupa, el análisis de los recursos propuestos (*vid.* 2.1), concebimos la guía como una propuesta del docente, en su papel de facilitador del aprendizaje, para que el alumno pueda enfrentarse a los desafíos propios de la materia a la que se enfrenta, incluso desde un prisma de motivación.

En definitiva, la guía docente ayuda a comprender y a aplicar los diferentes conocimientos, además de a integrar todos los medios y recursos que se presentan al estudiante como apoyo para su aprendizaje (Aretio García, 2009); todo ello, como

mantiene este autor, “planteado en forma de diálogo entre el autor y el estudiante” (p. 2); ello cobra sentido ya que la guía no tiene razón de ser como mera herramienta de planificación. El docente no solo debe comunicarle al estudiante qué tiene que hacer o lograr, sino también cómo debe hacerlo y qué medios y recursos puede utilizar para ello (Sánchez-Báscones, Ruiz-Esteban y Pascual-Gómez, 2011), como referiremos en el apartado siguiente.

2.1. Los recursos propuestos en la guía docente

Dentro de las guías docentes, como hemos mencionado, se explicitan los recursos con los que el alumno puede contar para desarrollar y conseguir, de manera autónoma, las competencias y objetivos propuestos en la misma. Esto comprende tanto el texto básico que se sigue en la asignatura como los recursos bibliográficos adicionales (manuales de divulgación, capítulos de libro o artículos, entre otros) y los recursos on-line (páginas webs), que son los más socorridos a la hora de apoyar el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Dentro de los recursos podemos discernir, además, entre recursos básicos y complementarios. Estos últimos se proponen como método de ampliación, mientras que los recursos básicos se destacan como imprescindibles o, incluso, obligatorios. No existe consenso respecto al número y tipo de recursos que deben aparecer en la guía docente, si bien consideramos que dicho número no tiene por qué ser necesariamente grande.

En el caso de los recursos on-line, y siempre que sea posible para los recursos bibliográficos, es aconsejable indicar cómo acceder a ellos con un enlace al propio recurso (García-Cabrera, *et al.*, 2010, p. 81). En este sentido, nos dirigimos hacia una concepción de guía docente como documento que orienta el estudio, acercando a los procesos cognitivos del alumno el material didáctico (Aretio García, 2009).

3. Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es el de indagar acerca del currículo formativo del traductor de italiano a través del análisis de los recursos recomendados en las guías docentes de las asignaturas que conforman su itinerario formativo. De esta manera se pretende, asimismo, obtener información acerca de dicha documentación, de manera que puedan proponerse puntos básicos de revisión y, por ende, propiciar el desarrollo de las competencias necesarias para el aprendizaje tanto de la lengua como del proceso de traducción.

Paralelamente, se pretenden alcanzar los siguientes objetivos secundarios:

- Recabar información acerca del contenido y género textual de los distintos recursos presentes en las guías docentes.
- Obtener información acerca de su soporte y carácter.

- Conocer la lengua en la que se encuentran dichos recursos.
- Indagar acerca de su actualización.

4. Metodología

La investigación que hemos realizado es de naturaleza censal, de tipo descriptivo y de carácter exploratorio. Se han analizado un total de 85 guías docentes correspondientes a las asignaturas de lengua, cultura y traducción³ de un total de las 94 que forman parte del itinerario formativo del estudiante de traducción de italiano dentro del Grado de Traducción e Interpretación en España. No fue posible recuperar 9 de las guías docentes debido a tres motivos principales: no aparecía en la página web al no haber sido ofertada en el centro en cuestión (como en el caso de la UGR), no se encontraba disponible por estar realizándose un cambio de plan (en la UM) o las asignaturas eran de reciente implantación (UCAM).

Dichas guías son de carácter público y de acceso abierto y fueron recuperadas de las páginas web de las 10 universidades que forman parte del estudio entre septiembre y octubre de 2019. En la tabla 1 se muestra la información relativa a las guías analizadas, los itinerarios pertinentes y la sección que fue estudiada dentro de cada una de ellas, ya que en ocasiones no existe una correspondencia exacta en términos de nomenclatura. Las universidades se presentan ordenadas por comunidad autónoma (Andalucía, Castilla y León, Cataluña, Comunidad Valenciana y Murcia) y en orden alfabético dentro de las mismas (tabla 1):

Tabla 1. Información sobre las guías docentes analizadas y su reparto por institución

Institución	Itinerario	Sección	Asig. del itinerario	Guías disponibles
Universidad de Córdoba	LC	«Bibliografía»	10	10
Universidad de Granada	LC	«Bibliografía» «Enlaces recomendados»	14	13
Universidad de Málaga	LC	«Bibliografía y otros recursos»	8	8
Universidad Pablo de Olavide	LC	«Bibliografía general»	14	14
Universidad de Salamanca	3LE ⁴	«Recursos»	6	6
Universidad Autónoma de Barcelona	LC	«Bibliografía»	10	10
Universidad de Valencia	LC	«Referencias»	7	7
Universidad de Alicante	LD ⁵	«Contenidos y bibliografía»	6	6
Universidad de Murcia	LC	«Bibliografía»	10	9
Universidad Católica San Antonio de Murcia	LC	«Bibliografía y fuentes de referencia»	9	2

De las 85 guías recuperadas se extrajeron un total de 1283 recursos (páginas webs y referencias bibliográficas). La recogida de datos se realizó con la ayuda de una plantilla *ad hoc* donde se volcó la información contenida en la sección correspondiente (ver tabla 1) para ser posteriormente estandarizadas conforme a una norma determinada.

En el caso de las referencias bibliográficas, fue necesario optar por una norma bibliográfica común para todas ellas, ya que en ocasiones es posible encontrar varios tipos de cita en la misma guía docente; por otro lado, y en el caso de los recursos electrónicos, fue necesario eliminar información innecesaria (como “http” o “www”) para que el análisis solo se efectuase conforme al nombre del recurso y su dominio.

Este proceso de homogeneización fue necesario para que el procesado posterior, núcleo central de la fase de análisis, se realizase correctamente. Esta fase se subdivide, a su vez, en dos partes: en primer lugar, se realizó un análisis manual y de índole cualitativa (fase A) que arrojó luz acerca del contenido de los recursos mientras que, en la segunda parte (fase B), con la asistencia del software SPSS, se aportó información cuantitativa acerca de los mismos, como su actualización y su recurrencia (figura 2):

Figura 2. Proceso de análisis de las guías docentes



En la fase A se identificaron las categorías centrales en torno a tres familias arquetipo principales (el tipo de recurso, el tipo de contenido englobado en el recurso y su idioma de presentación) a través de un análisis de contenido de tipo documental (Pinto, Gálvez y Dijk, 2018). Durante este análisis se realizó una categorización sistemática guiada por la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 1990). Esta teoría se apoya en un método inductivo de investigación para establecer categorías centrales a partir de los datos recogidos (De la Torre *et al.*, 2011), como explicaremos posteriormente.

Durante la fase B se analizó la antigüedad y recurrencia de los recursos. En el caso de la antigüedad nos centramos exclusivamente en recursos fechados (referencias bibliográficas), para cuyo análisis se usaron dos parámetros de análisis en torno a su fecha de edición. Si un mismo recurso aparecía en diversas ocasiones (p. ej., publicado en un año N y reeditado en años posteriores [N+5; N+15,...]) se consideró como el mismo recurso a efectos de recurrencia, pero como recursos distintos a efectos de antigüedad.

5. Resultados

Se analizaron un total de 1283 recursos propuestos en las 85 guías docentes recuperadas (de un total de 94 asignaturas que estructuran el itinerario formativo del traductor de italiano en España). La media de recursos por asignatura es de 15 (N=15,09). Sin embargo, 32 de los recursos hallados incluían algún error formal que impidió su correcta identificación y por tanto su inclusión definitiva en el estudio.

Finalmente, los recursos analizados fueron 1251. Se hallaron tanto manuales (N=973), como recursos en línea (N=214⁶), capítulos de libro (N=37) y artículos en revistas (N=27). Los manuales de divulgación conforman género textual predilecto, sumando un 77,78% de los recursos recomendados. El porcentaje de capítulos de libro (como referencia puntual dentro de una obra principal) y de artículos referidos destaca por su escasez, con un 2,96% y un 2,16% de apariciones en las guías docentes, respectivamente. De manera global, constatamos que el manual se erige como el recurso más socorrido en cuanto a género textual.

Respecto al soporte de los recursos, apuntamos que el porcentaje de recursos bibliográficos es de un 82,9% y el porcentaje de recursos en línea es de un 17,1%, tal y como se muestra gráficamente en la figura 3.

Figura 3. Distribución de los recursos recomendados al alumnado



Se han hallado 12 categorías distintas en virtud del tipo de contenido de los recursos: a) obras lexicográficas (N=329); b) gramáticas descriptivas y normativas (N=201); c) obras sobre traducción e interpretación⁷ (N=191); d) obras de contenido lingüístico⁸ (N=188); e) obras orientadas a la enseñanza/aprendizaje del italiano como L2⁹ (N=145); f) obras sobre historia y cultura italianas¹⁰ (N=67); g) obras críticas literarias¹¹ (N=52); h) obras literarias (N=31); i) manuales de estilo (N=20); j) ortografías (N=12); k) enciclopedias (N=9) y, por último, una última categoría conformada por obras que no pueden ser incluidas en ninguno de los grupos anteriores (N=6). En la figura 4 se presenta la proporción de recursos hallados con relación al tipo de contenido de los mismos.

Asimismo, resulta evidente que las categorías que aparecen primero en la lista (obras lexicográficas, obras sobre traducción e interpretación y obras de contenido lingüístico) son, además de los grupos que han aparecido más recurrentemente al analizar los recursos recomendados, clasificaciones más laxas que el resto.

Esta laxitud resulta especialmente evidente en el primer tipo presentado, las obras lexicográficas (N=329), dentro de las cuales hemos hallado las siguientes subcategorías: diccionarios especializados¹² (N=110); diccionarios monolingües (N=88); diccionarios bilingües (N=84); diccionarios de sinónimos y antónimos (N=18); glosarios (N=9), corpus (N=9), diccionarios multilingües (N=6) y tesauros (N=5). Sin tener en

cuenta glosarios, tesauros y corpus, encontramos un número de diccionarios bastante alto con relación al resto de categorías (N=306). En la figura 5 se muestran las distintas proporciones mencionadas.

Figura 4. Proporción de los recursos por tipo de contenido

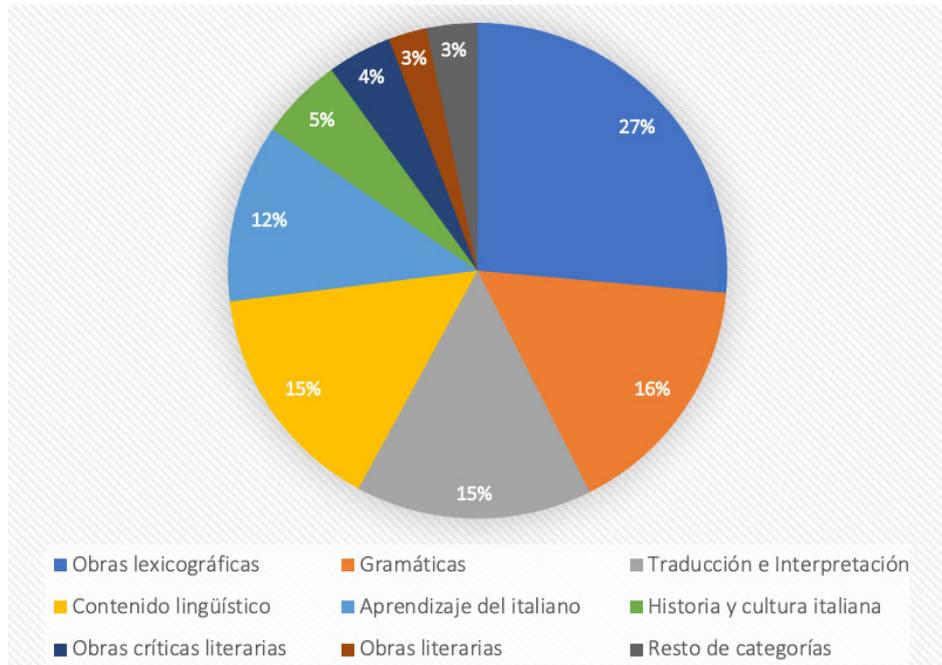
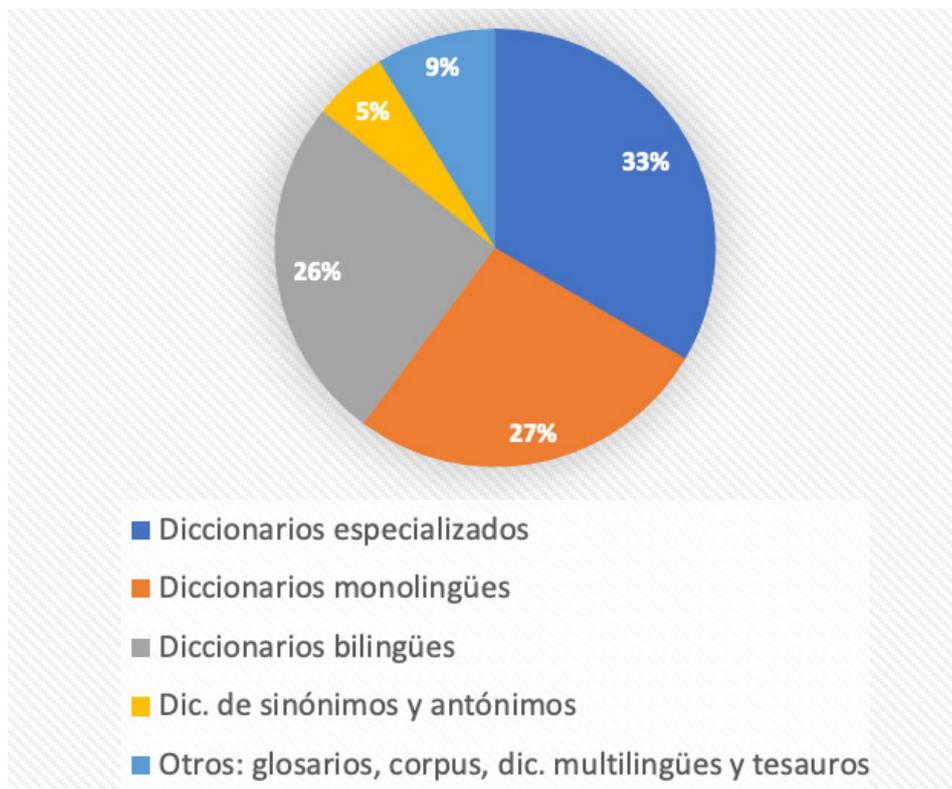


Figura 5. Proporción de las obras lexicográficas



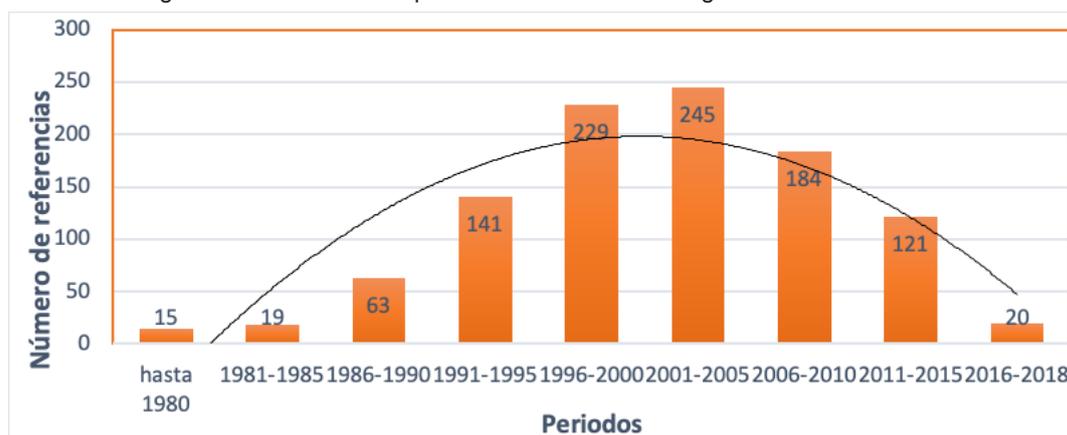
No existe un equilibrio en cuanto al contenido de los recursos, ya que se tiende a abusar de cierto tipo de ellos (diccionarios, gramáticas) y a descuidar otros (obras literarias, obras sobre cultura e historia).

Una buena parte de los recursos es bilingüe (obras o recursos lexicográficos en línea, N=204, lo que representa el 16,3%) debido al propio carácter de las asignaturas en las que se recomiendan. Dentro del resto de recursos (los de carácter monolingüe), 1047, se han hallado obras en español (N=290), en italiano (N=652), en inglés (N=68), en francés (N=15) y en catalán (N=14). El número de recursos multilingües o en otras lenguas distintas a las mencionadas es marginal (N=8). Se evidencia que la mayoría de los recursos que se le brinda al alumnado, un 62,27%, está en italiano.

La fase B del análisis se centró en los recursos fechados (las referencias bibliográficas, N=1037) y en la recurrencia de los recursos, en un plano global. La horquilla temporal generada por este análisis comprende desde el año 1965 hasta el año 2018, si bien el periodo donde se concentra el mayor número de referencias comprende desde el año 1991 al año 2010. Concretamente, es el año 2001 donde se reúne el mayor número de referencias (N=73 referencias, es decir, un 7,03% del total).

En la figura 6 se muestra la distribución de recursos bibliográficos por periodos de cinco años. Mediante el test de Shapiro-Wilk se trató de comprobar, con resultado negativo, si los datos se ajustaban a una distribución normal. Asimismo, se aplicó el Modelo de Ajuste de Tendencia Polinomial de Grado 2 y se observaron, durante el periodo 2016-2018, menos referencias de las que marca el ajuste de la parábola. Tal y como puede observarse en el gráfico (figura 6), el número de observaciones de ese periodo está por debajo de la curva trazada por el modelo.

Figura 6. Distribución temporal de los recursos bibliográficos recomendados



La antigüedad media de los recursos fechados es de 19,21 años.

En la tabla 2 se muestran los recursos bibliográficos más recurrentes dentro de las guías docentes. En el caso de un mismo recurso reeditado se han tenido en cuenta los distintos años de publicación del mismo a efectos de recurrencia.

Tabla 2. Recursos bibliográficos más frecuentes en las guías docentes

Recursos bibliográficos		
Autor/es	Obra	Nº. guías
Carrera-Díaz, M.	<i>Manual de gramática italiana</i>	57
Serianni, L.	<i>Grammatica italiana</i>	50
Patota, G.	<i>Grammatica di riferimento della lingua italiana per stranieri</i>	42
Tam, L.	<i>Dizionario spagnolo-italiano / Dictionario italiano-español</i>	42
Calvo, C. y Giordano, A.	<i>Diccionario italiano-español, español-italiano</i>	37
Zingarelli, N.	<i>Lo Zingarelli: vocabolario della lingua italiana</i>	29

Existen otros autores cuyas obras también se encuentran con frecuencia dentro de las guías, en un segundo escalón de frecuencia: Arqués, R. (N=21), De Mauro, T. (N=21), Osimo, B. (N=20), Nocchi, S. (N=19) y Martínez de Sousa, J. (N=16).

Los recursos en línea recomendados en las guías docentes (N=214) son, en su mayoría, lexicográficos. Entre ellos destacan el diccionario de la Real Academia Española (N=21), el diccionario del *Corriere della Sera* (N=18), el diccionario de *La Repubblica* (N=16) y el de *Treccani* (N=12). También se referencian con frecuencia medios de comunicación italianos, como Rai Italia (N=6), blogs de usuarios anónimos que recopilan recursos (N=15) e incluso el propio buscador *Google* (N=6) y el portal de contenido libre *Wikipedia* (N=8).

6. Discusión y conclusiones

En primer lugar hemos de señalar que, en general, las guías docentes no muestran haber sido preparadas con el cuidado que se esperaría de un documento de este tipo. Algunas partes se encuentran vacías o incompletas, no se cuida el uso de mayúsculas y minúsculas o, simplemente, contienen texto inconexo. En la parte que nos ocupa, la sección dedicada a la bibliografía, hemos hallado también irregularidades respecto a las normas bibliográficas, referencias repetidas varias veces y, también, incompletas.

Los manuales se erigen como el género textual preferido a la hora de guiar al alumnado en su formación, en comparación con otro tipo de publicación, como los artículos en revistas científicas. Las recomendaciones de recursos se centran en el soporte papel, en contraposición con la recomendación de recursos en línea mediante la inclusión de direcciones web. Por tanto, suscribimos lo apuntado por Garfield (1980), quien afirma que dentro de las Humanidades y de las Ciencias Sociales los libros desempeñan una labor de divulgación de mayor envergadura que en otras ramas

de la ciencia. En este caso, las referencias bibliográficas *en papel* (N=1037) superan ampliamente a los recursos en línea (N=214) dentro de las guías docentes.

Respecto al contenido de los recursos, hemos de apuntar que se trata, en su mayoría, diccionarios y gramáticas (un 42,3% acumulado entre ambas categorías) mientras que el porcentaje de recursos de otra índole no es más que vestigial. La escasez de obras más arraigadas en la cultura (obras literarias, obras de carácter histórico, revisiones críticas de diversos temas culturales) no es más que el reflejo de un plan de estudios que, en general, adolece de pocas asignaturas de contenido cultural. Dentro del itinerario formativo del traductor de italiano en España encontramos algunos itinerarios que no incorporan asignaturas de este tipo (USAL, UV, UA y UCAM), con lo que los resultados se encuentran en equilibrio con el tipo de materias ofrecidas. Sin embargo, y precisamente por la mera existencia de pocas asignaturas que cubran este tipo de contenidos, se debería hacer lo propio desde las disciplinas de contenido más marcadamente lingüístico.

Se ha constatado que la mayoría de los recursos está en italiano (66,27% de los recursos no bilingües) o son bilingües (16,30% del total de recursos). Además, son autores italianos los que ostentan la autoría de las obras más recurrentes dentro de las guías docentes (pues solo encontramos dos referencias nacionales en 7 registros), que son nuevamente lexicográficas o de índole gramatical. No se procedió a cruzar estos datos con la autoría de la guía docente (es decir, comprobar si el profesorado que los recomendaba es nativo o no y su posible relación con la lengua del recurso), debido a que las guías docentes pueden ser, frecuentemente, elaboradas por un profesor distinto al que lleva a cabo la docencia.

Por lo general, las referencias propuestas al alumnado no se encuentran actualizadas y no se hace especial hincapié en la recomendación de recursos recientes. No es poco frecuente que la antigüedad media de la literatura recomendada sea alta, ya que estos resultados se encuentran en línea con los de otras disciplinas (p. ej., el caso de la Educación Matemática en Madrid, Jiménez-Fanjul y Maz-Machado, 2016). Una vez más podríamos relacionar estos datos con la existencia de ciertas obras de gran calado que envejecen la antigüedad media del conjunto de propuestas decentes. No en vano, la antigüedad media de las obras más recomendadas (18,2 años) es casi la misma que la del grueso de toda la literatura recomendada (19,21 años).

Tras la valoración global del análisis realizado se ha constatado además la estrecha relación de los aspectos valorados mediante una tríada (el contenido de la obra determina su soporte, género textual y lengua, con lo que, si existe una tendencia a recomendar recursos de gran calado, dicha tendencia se mantendrá) que a su vez afecta a la propia antigüedad de la literatura recomendada.

A la hora de recomendar recursos al alumnado, el docente está ligando las exigencias del título con la planificación de la enseñanza (Sánchez-Bascones, Ruiz-Esteban y Pascual-Gómez, 2011). Dentro del Grado en Traducción e Interpretación las nuevas tecnologías ocupan un papel esencial; por ello, un entorno electrónico y con una transmisión vertiginosa de la información requiere propuestas docentes en las que el

profesor dé cuenta de ello a través de los recursos. Con ello sería posible la mitigación de los efectos adversos de las mismas en la guía docente (y globalmente en el plan de estudios del futuro traductor de italiano), que pasa por la revisión de los cuatro aspectos inherentes al recurso (soporte, género textual, tipo de contenido, lengua y actualización) en el plano de cada propuesta docente individual.

7. Referencias bibliográficas

- Abdel Latif, M. M. (2018). Towards a typology of pedagogy-oriented translation and interpreting research. *The Interpreter and Translator Trainer*, 12(3), 322-345.
- Álvarez Méndez, J. M. (2001). Entender la didáctica, entender el currículum. *Madrid: Miño y Dávila*.
- ANECA. (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Traducción e Interpretación*.
- Aretio García, L. (2009). La guía didáctica. *Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia BENED*.
- Calvi, M. V. (2004). Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. *Redele: Revista electrónica de Didáctica ELE*, (1), 2.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. (4th)* Boston. MA: Pearson Education Inc.
- De la Torre, G., Di Carlo, E., Florido, A., Opazo, H., Ramírez, C., Rodríguez, P. y Tirado, J. (2011). *Teoría fundamentada o grounded theory*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Fernández, J. C. (2016). Análisis del desarrollo de los nuevos títulos de Grado basados en competencias y adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En *REDU. Revista de Docencia Universitaria* (Vol. 14, pp. 135–157).
- Fernández Sola, C. y Granero Molina, J. (2008) Planificación y guía docente en el marco de la convergencia europea de educación superior. *Investigación y Educación en Enfermería* 26, 2, 128-135.
- García-Cabrera, L., Ortega-Tudela, J. M., Peña-Hita, M.A., Ruano-Ruano, I., y Ortiz-Colón, A. M. (2010). La calidad en la docencia virtual: la importancia de la guía de estudio. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (37), 77-92.
- Garfield, E. (1980). Is information retrieval in the arts and humanities inherently different from that in science? The effect that ISI's citation index for the arts and humanities is expected to have on future scholarship. *Library Quarterly*, 50, 40–57.
- Albir, A. H. (2001). *Traducción y traductología*. Cátedra.
- Ilhami, N. (2016). *La formación de traductores e intérpretes árabe-español: adecuación del diseño curricular en la universidad de Granada* (Tesis Doctoral, Universidad de Granada).
- Jiménez, L., Ramos, F. J. y Ávila, M. (2012). Las Universidades Españolas y EEES: Un estudio sobre los títulos de Grado de Maestro en Educación Primaria. *Formación universitaria*, 5(1), 33-44.

- Madrid, M. J., Jiménez-Fanjul, N. y Maz-Machado, A. (2016). Bibliografía usada en la formación matemática del profesorado de infantil. En J. A. Macías, A. Jiménez, J. L. González, M. T. Sánchez, P. Hernández, C. Fernández, F. J. Ruiz, T. Fernández y A. Berciano (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XX* (p. 611). Málaga: SEIEM.
- Mayoral, R. M. (1998). Aspectos curriculares de la enseñanza de la traducción e interpretación en España. En *Los estudios de traducción: un reto didáctico* (pp. 117-130). Servicio de Publicaciones.
- Navarro Coy, M. (2018). Un breve recorrido metodológico por la didáctica de la traducción. En Rojo, A. (Ed.), *La investigación en traducción. Una revisión metodológica de la disciplina*. Barcelona: Anthropos.
- PACTE, G. (2001). La competencia traductora y su adquisición. *Quaderns. Revista de traducció*, 6, 39-45.
- Pinto, M., Gálvez, C. y Dijk, T. V. (2018). *Análisis documental de contenido: procesamiento de información*. Madrid: Síntesis.
- Rodríguez-Faneca, C., Rodríguez-Mesa, F. J. y Maz-Machado, A. (2019). Situación del italiano como lengua de trabajo en el Grado de Traducción e Interpretación en España. *Hikma: Estudios de Traducción*, 18(2), 321-329.
- Sánchez-Báscones, M., Ruiz-Esteban, C., Pascual-Gómez, I. (2011). La guía docente como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63(2), 53-64.
- Strauss, A., y J. Corbin. (1990). *Basic of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tricás Preckler, M. (1999). Traducción e Interpretación: El plan de estudios y los objetivos de formación. *Hieronymus Complutensis*, (8), 99-106.
- Villalta-Muñoz, M. L. (2017). *El currículum en Traducción e Interpretación: Análisis comparativo entre los currícula de los programas de grado en Traducción e Interpretación entre China y España*. (Tesis Doctoral, Universidad de Granada).

7.1. Recursos electrónicos citados

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2019). Registro de Universidades, Centros y Títulos. <https://www.educacion.gob.es/ruct/consultaestudios?actual=estudios> [Consulta: 2 octubre 2019]

Notas

1. Grado en Lenguas Aplicadas y Traducción, Grado en Traducción y Mediación Interlingüística, Grado en Traducción y Comunicación Intercultural y Grado en Lenguas Modernas y Traducción.
2. En el presente estudio, los términos «traductor» y «traducción» hacen referencia exclusivamente a estos, excluyéndose el sentido amplio de dichos términos (es decir, no hacen referencia a «intérprete» ni a «interpretación»).

3. Las asignaturas que no presentan estrictamente contenidos de lengua, cultura o traducción no fueron analizadas; por ello, asignaturas de interpretación o de corte heterogéneo (por ejemplo, “Gramática Contrastiva de las Lenguas A y C Español-Italiano, de la Universidad Pablo de Olavide) no forman parte de este estudio. Teniendo en cuenta la delimitación anterior, un total de 6 asignaturas no fueron consignadas.
4. Tercera Lengua Extranjera (con asignaturas de traducción).
5. Lengua D (con asignaturas de traducción).
6. Dentro de la categoría “recursos en línea” se han reseñado publicaciones de otro tipo (como manuales de divulgación o capítulos de libro) si el docente las incluyó en la guía docente por medio de una dirección web.
7. Principalmente, trabajos relacionados con la teoría de la traducción y la interpretación y la didáctica de la traducción y la interpretación (tanto manuales sobre técnicas o estrategias como manuales con ejercicios). También se incluyen obras relacionadas con el ejercicio profesional de la traducción.
8. Obras enmarcadas, principalmente, dentro de algunas de las subdisciplinas de la lingüística (como obras sobre lexicología, lexicografía, sociolingüística, terminología o lenguajes de especialidad), además de obras referidas a cuestiones concretas sobre la lengua española o italiana. Otras obras sobre análisis textual, géneros discursivos o historia de la lengua.
9. Obras cuyo público objetivo son hablantes de otra lengua y donde se proponen materiales para la adquisición de las cuatro competencias de la lengua contempladas dentro del Marco Común Europeo de Referencia (MCER).
10. Obras de complejidad variable sobre cuestiones culturales (sobre temas cotidianos como la cocina, la moda, el cine, costumbres italianas, etc.) e históricas.
11. Antologías o recopilaciones de textos de diversos autores, además de manuales en los que se reflexiona acerca de producciones textuales ajenas.
12. En esta categoría se recopilan todas aquellas obras que aborden una temática concreta (por ejemplo, diccionarios sobre términos médicos) o una problemática específica (por ejemplo, diccionarios ideológicos), independientemente de su carácter (monolingüe, bilingüe o multilingüe) o de su propia lengua de referencia.