

Las TIC en el currículo formativo del traductor de italiano

Cristina Rodríguez-Faneca. Universidad de Córdoba (España)

Alexander Maz-Machado. Universidad de Córdoba (España)

1. Introducción y marco teórico

Como ocurre actualmente en cientos de profesiones, hoy en día es impensable concebir un proyecto profesional de traducción en el que no estén involucradas, de un modo u otro, las nuevas tecnologías. Las nuevas tecnologías están presentes en diversas etapas del proceso de traducción, desde las etapas iniciales (donde se lleva a cabo el procesado del texto) hasta momentos posteriores a la propia finalización del encargo (como el contacto con el cliente), pasando por todas las etapas e incidiendo en la automatización de procesos o en la realización de búsquedas documentales más prolíficas, pues gracias a la optimización propiciada por las nuevas tecnologías el traductor puede tener acceso a un gran número de herramientas en línea donde buscar solución a problemas y dudas de cariz lingüístico o terminológico. La documentación es esencial para los traductores y, debido también a que internet ha multiplicado la posibilidad de acceso a distintas herramientas, estas últimas han proliferado al mismo tiempo.

Por todo ello, es innegable que la aparición de las nuevas tecnologías, y sobre todo de programas informáticos dedicados exclusivamente a la traducción (como las herramientas de Traducción Asistida por Ordenador o los programas de gestión de base de datos terminológicas, por ejemplo) y a sus actividades asociadas (como la atención al cliente a través de programas específicos de gestión, o la facturación posterior) hace imposible que hoy en día la traducción se conciba al margen de dichas herramientas.

Este punto de inflexión dentro de la traducción al que nos referimos es denominado por algunos autores, como Snell-Hornby (2006), como *technological turn*. Este punto de la línea temporal se caracteriza por una fuerte tecnologización de la labor profesional del traductor y, por ello, es la práctica de la traducción, y no la teoría, donde ocurre la mayor parte de la innovación dentro de los Estudios de Traducción. Esto lleva, asimismo, a que la llamada *competencia traductora* (PACTE, 1998; 2003) no pueda definirse sin atender a criterios o conocimientos tecnológicos; por ello, casi todas las propuestas teóricas sobre competencia traductora tienen en cuenta la existencia de una *subcompetencia instrumental* (PACTE, 1998; 2003; Kelly, 2002; González-Davies, 2004; Nord, 1992; Hurtado, 1996) que dé cuenta de los conocimientos, habilidades y aptitudes relacionadas con las nuevas tecnologías que el traductor debe poseer.

1.1. La competencia traductora y la competencia instrumental

Para Kelly (2002:9) la competencia traductora se erige como el conjunto de “capacidades, destrezas, conocimientos e incluso actitudes que reúnen los traductores profesionales y que intervienen en la traducción como actividad experta, es decir que, en su conjunto, distinguen al profesional del no profesional, al experto del no experto”.

Existen diversas propuestas sobre competencia traductora y, dependiendo también del cariz de dichas propuestas, el propio concepto ha recibido diversas denominaciones. Así, para Pym (1993) estamos hablando de la capacidad traductora; para Nord (1991) es más adecuado hacer referencia a la competencia de transferencia; Kiraly se refiere a la competencia del traductor y, como ya hemos citado, el grupo PACTE (1998; 2003) y Dorothy Kelly (2002) hablan de la competencia traductora.

El grupo PACTE, en su primera propuesta teórica de competencia traductora (1998) propone un modelo holístico de competencia traductora formado por seis subcompetencias: (1) competencia comunicativa en las dos lenguas, (2) competencia extralingüística, (3) competencia de transferencia, (4) competencia instrumental y profesional, (5) competencia psicofisiológica y (6) competencia estratégica.

Tras varios estudios empíricos, el grupo PACTE (2003) presenta un nuevo modelo de competencia traductora basado en los resultados de dichos estudios. Este nuevo modelo de *competencia traductora* se compone de cinco subcompetencias:

- **(1) Subcompetencia bilingüe:** se trata de los conocimientos pragmáticos, sociolingüísticos, gramaticales y léxicos que el traductor ha de conocer en relación a las dos lenguas del proceso traductor.
- **(2) Subcompetencia extralingüística:** en este caso, se trata de los conocimientos genéricos que el traductor posee sobre el mundo; lo componen conocimientos culturales y enciclopédicos.
- **(3) Subcompetencia de conocimientos de traducción:** comprende conocimientos sobre el funcionamiento de la traducción como actividad, del mercado profesional y de la profesión.
- **(4) Subcompetencia instrumental:** se trata de conocimientos sobre las fuentes de documentación y las tecnologías informáticas necesarias para el ejercicio profesional de la traducción.
- **(5) Subcompetencia estratégica:** esta subcompetencia actúa como eje del resto, interrelacionándolas y permitiendo la gestión y evaluación del proceso de traducción, además de la capacidad de identificar y resolver los posibles problemas derivados del mismo.

A estos factores los acompañan los **componentes psicofisiológicos** (PACTE, 2003), herramientas de corte cognitivo y actitudinal como la memoria, la creatividad o la capacidad de síntesis.

1.2. Las nuevas tecnologías dentro de la competencia instrumental

La competencia instrumental abarca, según Kelly (2002:14), "el uso de fuentes documentales de todo tipo, la búsqueda de terminología y la gestión de glosarios, bases de datos etc., el manejo de las aplicaciones informáticas más útiles, es para el ejercicio de la profesión (tratamiento de textos, autoedición, bases de datos, Internet, correo electrónico), además de otras herramientas tales como el fax, el dictáfono, etc.". A este contenido añade también los necesarios para la gestión del ejercicio profesional.

Al igual que ocurre dentro de la competencia traductora en sí, existen diversas referencias a la competencia instrumental, así como a su propia nomenclatura y a su rango de acción. Cabe señalar que no todos los modelos de competencia traductora incluyen la competencia instrumental. Por citar algunos de los autores nombrados anteriormente, nos referimos a las habilidades informáticas (González-Davies, 2004), la competencia de búsqueda (Nord, 1992), la competencia profesional (Hurtado, 1996) y, siguiendo nuestra opción teórica sobre el objeto de estudio, la subcompetencia instrumental (Kelly, 2002; PACTE, 2003).

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

2. Objetivos y metodología

El objetivo del presente trabajo es el de caracterizar los elementos que componen la competencia instrumental (como parte de la competencia traductora) del traductor de italiano que ha cursado sus estudios dentro del Grado en Traducción e Interpretación en España. Este análisis se centra en las nuevas tecnologías, entendidas como un compendio de varios elementos, y que incluye elementos de *software*, *hardware*, recursos documentales y recursos en línea.

Para ello se han analizado las guías docentes de las asignaturas de lengua y traducción que forman parte del itinerario del traductor de italiano (como lengua C o lengua D con itinerarios de traducción agregados) en España (es decir, graduados en Traducción e Interpretación). Esta formación se imparte en 10 universidades españolas: Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Católica San Antonio de Murcia, Universidad de Alicante, Universidad de Córdoba, Universidad de Granada, Universidad de Málaga, Universidad de Murcia, Universidad de Salamanca, Universidad de Valencia y Universidad Pablo de Olavide.

Dentro de estas 10 universidades encontramos 94 asignaturas que forman parte del itinerario del traductor de italiano como lengua C. Finalmente, se analizaron 85 guías docentes debido a que 9 de ellas no se encontraban disponibles. En la tabla 1 se presenta la información relativa a las universidades y asignaturas analizadas.

INSTITUCIÓN	ASIGNATURAS LENGUA	ASIGNATURAS TRADUCCIÓN	TOTAL ASIGNATURAS
Universidad Autónoma de Barcelona	8 (conjunto lengua+traducción)		8
Universidad Católica San Antonio de Murcia	6	3	9
Universidad de Alicante	6 (conjunto lengua+traducción)		6
Universidad de Córdoba	5	5	10
Universidad de Granada	7	7	14
Universidad de Málaga	4	4	8
Universidad de Murcia	5	4	9
Universidad de Salamanca	4	2	6
Universidad de Valencia	4	3	7
Universidad Pablo de Olavide	8	6	14

Tabla 1. Relación de universidades y asignaturas analizadas.

Se analizaron las secciones de “materiales” y “competencias” de dichas guías docentes. Se recopiló la información relevante mediante una plantilla *ad hoc* en Microsoft Excel. Posteriormente, el software SPSS proporcionó un listado de frecuencias y relaciones respecto a los datos analizados.

3. Resultados

Tras el análisis de contenido realizado, se hallaron un total de 50 ítems (n=50) referidos a nuevas tecnologías. Se agruparon en 3 categorías principales:

- **(1) Programas y recursos informáticos genéricos:** en esta categoría se engloban todos los programas y recursos informáticos que son de uso habitual por parte de usuarios no especializados y que, por tanto, son proclives a ser utilizados en diversos contextos. Se incluyen, asimismo, programas y recursos informáticos utilizados en las actividades cotidianas de los usuarios, fuera del ámbito profesional.
- **(2) Programas y recursos informáticos para la traducción y/o de procesado lingüístico:** en esta categoría se engloban todos los programas y recursos informáticos que, por su funcionamiento y objetivo, son utilizados por usuarios especializados, normalmente en contextos profesionales. En nuestro caso, se trata de programas y recursos informáticos que son proclives a

ser utilizados por traductores y lingüistas (además de intérpretes, terminólogos, documentalistas, etc.)

- **(3) Recursos informáticos docentes:** en esta categoría se engloban todos los programas y recursos informáticos que son de uso habitual por parte de instituciones universitarias, profesores y alumnos.

Dentro de cada una de las categorías mencionadas se encontraron varias subcategorías. En relación a **los (1) programas y recursos informáticos genéricos** se encontraron 6 subcategorías de contenido (productividad; ofimática; correo electrónico; documentación en línea; páginas webs; herramientas en la nube); en relación a **los (2) programas y recursos informáticos para la traducción y/o de procesado lingüístico** se hallaron 4 subcategorías distintas (TAO y memorias de traducción; localización; subtitulado; gestión de corpus); y, por último, se hallaron 3 subcategorías (páginas web con recursos para la enseñanza; plataformas virtuales de enseñanza; otros) en relación con la categoría de **(3) recursos informáticos docentes**.

En la tabla 2 se presenta el elenco de recursos hallados durante el análisis:

Categoría	Ítems totales	Subcategorías	Denominación de subcategorías
(1) Programas y recursos informáticos genéricos	N=22	N=6	Productividad; ofimática; correo electrónico; documentación en línea; páginas webs; herramientas en la nube
(2) Programas y recursos informáticos para la traducción y/o de procesado lingüístico	N=15	N=4	TAO y memorias de traducción; localización; subtitulado; gestión de corpus
(3) Recursos informáticos docentes	N=13	N=3	Páginas web con recursos para la enseñanza; plataformas virtuales de enseñanza; otros

Tabla 2. Componentes de la competencia instrumental. Categorías y subcategorías.

4. Conclusiones

Si tenemos en cuenta los elementos básicos que se han distinguido dentro de la competencia instrumental, podemos asegurar que, de manera general, estos componentes se encuentran cubiertos en los contenidos propuestos en las guías docentes.

A pesar del énfasis mostrado respecto a las herramientas informáticas genéricas, ya que conforman la categoría más prolífica del estudio, también las herramientas profesionales para la traducción se encuentran cubiertas de manera solvente dentro del currículo formativo del traductor de italiano.

Sin embargo, hemos constatado que los recursos documentales no se encuentran suficientemente representados en dichos contenidos, ya que, a pesar de tratarse de herramientas de uso habitual en la práctica profesional, no se ha encontrado una representación importante de recursos como bases de datos terminológicas, diccionarios en línea, glosarios o motores de búsqueda especializados.

Referencias bibliográficas

- Beeby, A., Rodríguez-Inés, P. y Sánchez-Gijón, P. (eds.) (2009). *Corpus use and Translating. Corpus use for learning to translate and learning corpus use to translate*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Gallego-Hernández, D. (ed.) (2016). *New Insights into Corpora and Translation*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- González-Davies, M. (2004). Undergraduate and postgraduate translation degrees: Aims and expectations. In K. Malmkjaer (Ed.), *Translation in Undergraduate Degree Programmes* (pp. 67–81). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company
- Hurtado Albir, A. (1996). La cuestión del método traductor. Método, estrategia y técnica de traducción. *Sendebar: Revista de La Facultad de Traducción e Interpretación*, 7, 39–58.
- Kelly, D. (2002). Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. Puentes: Hacia Nuevas Investigaciones En *La Mediación Intercultural*, 1(January), 9–20.
- Nord, C. (1992). Text analysis in translator training. En C. Dollerup & A. Loddegaard (Eds.), *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Expertise* (pp. 39–48). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- PACTE. (1998). *La competencia traductora y su aprendizaje: Objetivos, hipótesis y metodología de un proyecto de investigación*. Póster, IV Congreso Internacional sobre Traducción, Universitat Autònoma de Barcelona.
- PACTE. (2003). Building a Translation Competence Model. En F. Alves (Ed.), *Triangulating translation: perspectives in process oriented research* (Vol. 45, pp. 43–66). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Piccioni, S. y Pontrandolfo, G. (2017). Competencia traductora y recursos informáticos: por qué las tecnologías no sustituyen la formación en traducción. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 12, 87-101.
- Pym, A. (2003). Redefining Translation Competence in an Electronic Age. *Meta*, 48/4: 481-497.
- Rodríguez-Inés, P. y Gallego Hernández, D. (eds.) (2016). Corpus Use and Learning to Translate, almost 20 years on. *Edição Especial Cadernos de Tradução*, 36/1.
- Schäffner, C., & Adab, B. (Eds.). (2000). *Developing Translation Competence*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Snell-Hornby, M. (2006). *The Turns of Translation Studies: New Paradigms Or Shifting Viewpoints?* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.