

La enseñanza de lenguas extranjeras en las carreras de traducción e interpretación: la visión del profesorado

The teaching of additional languages in translation and interpreting programmes: the teachers' perspective

RECIBIDO 10/03/2024 | ACEPTADO 14/05/2024

 ASTRID SCHMIDHOFER

<https://orcid.org/0000-0001-6287-3032>

Universidad de Innsbruck

ABSTRACT

This article presents the results of a survey among foreign language teachers in translation and interpreting (TI) programmes. The survey focuses on three areas: teaching methodologies, teachers' opinions on the adequacy of orienting language training towards TI, and their opinion on the usefulness of the Common European Framework of Reference (CEFR) for this training. The results show that the majority of respondents support the development of a specific methodology and rate the CEFR positively in this educational context. Data on teaching methodologies reveal that classroom teaching varies considerably, ranging from established methods to teacher-designed procedures.

KEY WORDS: second language instruction; translation; interpreting.

RESUMEN

En este artículo se presentarán los resultados de una encuesta entre docentes de lenguas extranjeras en las carreras de traducción e interpretación (TI). La encuesta se centrará en tres áreas, que son las metodologías didácticas aplicadas en clase, la opinión de los docentes sobre la utilidad de orientar la formación lingüística hacia TI y su opinión sobre la adecuación del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para esta enseñanza. Los resultados revelan que la mayoría de los encuestados apoya el desarrollo de una metodología específica y valora el MCER positivamente para este contexto educativo. Los datos sobre las metodologías didácticas aplicadas muestran una gran variedad que abarca desde métodos establecidos hasta procedimientos diseñados por los docentes.

PALABRAS CLAVE: enseñanza de una segunda lengua; traducción; interpretación.

1. INTRODUCCIÓN

A pesar de que la competencia lingüística es reconocida como la más fundamental de todas las competencias necesarias para la traducción e interpretación (EMT 2022; Schmidhofer y Recio Ariza, 2020: 35-53), la traductología nunca ha mostrado mucho interés por su conceptualización ni por su adquisición. Sin embargo, una parte considerable de los programas universitarios de traducción e interpretación (TI) consta de asignaturas dedicadas a desarrollar la competencia lingüística en las lenguas materna y extranjeras. En muchos currículos, tanto españoles como extranjeros, estas asignaturas llevan denominaciones que incluyen “para traductores e intérpretes” (Universitat Autònoma de Barcelona), “aplicadas a la traducción e interpretación” (Universidad de Málaga) o expresiones similares. Estas etiquetas muestran una cierta conciencia por parte de las instituciones de que la competencia lingüística necesaria para la TI muestra rasgos diferenciadores frente a la competencia lingüística que se promueve en cursos más generales y que, por ende, podría ser conveniente establecer objetivos específicos y emplear otros métodos de enseñanza y aprendizaje.

En este trabajo, presentaremos los resultados de una encuesta realizada entre docentes que imparten asignaturas de lengua extranjera en universidades españolas. La encuesta se centra en los siguientes temas: los procedimientos usados en clase, el autoestudio, las opiniones de los docentes sobre la orientación de estas clases hacia la TI, y las opiniones de los docentes sobre la adecuación del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER) para esta enseñanza. En el estado de la cuestión repasaremos los antecedentes relevantes de cada uno de estos temas.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

El aprendizaje de lenguas para la traducción e interpretación (TILLT¹) es un pequeño campo de investigación y práctica docente a caballo entre los estudios de traducción y la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas. A pesar o tal vez debido a su inherente carácter interdisciplinario, sigue siendo, a día de hoy, un campo marginal de los estudios de la didáctica de traducción. TILLT nació en los años 90 en España de la necesidad de desarrollar programas de enseñanza de lenguas que permitieran un aprendizaje rápido y profundo de nuevas lenguas, incluidas lenguas consideradas difíciles por su complejidad gramatical y su distancia tipológica frente a la L1, para su futura utilización en la traducción, y, en menor medida, la interpretación. Hoy día, el campo de TILLT cuenta ya con una trayectoria de más de 25 años (Cerezo Herrero y Schmidhofer, 2021: 17-44). Mientras que durante los primeros años la mayoría de las contribuciones provenían de España y se centraban en objetivos y procedimientos metodológicos, contamos hoy día con un panorama mucho más diversificado a

¹ Este acrónimo fue introducido por Schmidhofer, Cerezo Herrero y Koletnik (2021: 71-89) y significa *Translation and interpreting-oriented language learning and teaching*.

nivel de temas, autores y tipos de contribuciones entre los que se observa una creciente tendencia a complementar experiencias didácticas con investigaciones empíricas y textos que contribuyen a la generación de teoría (Schmidhofer, 2022: 264-283).

2.1. Metodologías didácticas en TILLT

La literatura dedicada a la metodología TILLT puede dividirse en dos grandes bloques. El primero se dedica a la evaluación de la adecuación de métodos generalistas para su utilización en TILLT; el segundo engloba propuestas de procedimientos metodológicos diseñados para su uso en las clases de TILLT.

La evaluación de los métodos generalistas que se han desarrollado para la enseñanza de lenguas extranjeras a lo largo de la historia destaca dos métodos como candidatos para ser utilizados en las clases de TILLT: el método gramática-traducción y el método comunicativo. Otros métodos mayoritarios como el método directo o el método audiolingual al igual que los métodos alternativos son, con algunas pocas excepciones, descartados u obviados por la mayoría de los autores (Cerezo Herrero, 2013: 151-168; Schmidhofer, 2020: 115-120). Con respecto al método gramática-traducción, que se considera anticuado en la enseñanza generalista, los autores destacan tanto desventajas como la apreciación de la lengua como un sistema de reglas y no como un medio para la comunicación, el uso de ejemplos descontextualizados, la falta de ejemplos auténticos y el uso excesivo de la primera lengua, como también ciertos beneficios como el enfoque contrastivo, el uso de la traducción y el fomento de la competencia metalingüística (Cerezo Herrero, 2013: 151-153; Gómez-García, 2002-2003: 13-14, 101-112; Schmidhofer, 2020: 116-117). El método comunicativo se considera como una buena base por la mayoría de los autores de TILLT puesto que fomenta el desarrollo de la competencia comunicativa. Sin embargo, muchos autores consideran que presenta un enfoque demasiado amplio para las necesidades de los estudiantes de TI, especialmente en niveles avanzados, puesto que “decontextualizes the language from its instrumentalized use in actual TI environments” (Marín García y Pérez Fernández, 2023: 177-195). Las ventajas de este método más destacadas por los autores (Cerezo Herrero, 2013: 165-168; Rico Pérez, 1999: 53-64; Schmidhofer, 2020: 118-119) son su orientación hacia la acción, la comunicación auténtica, el uso de materiales auténticos y la flexibilidad. Los inconvenientes más criticados son la actitud permisiva hacia los errores (Adams, 2021: 163-178) y la predominancia de la comunicación oral e interpersonal en las clases (Gómez-García, 2002-2003: 13-14 y 101-112; Schmidhofer, 2020: 118-119). Ahmann y Schmidhofer (2017: 251-262) resaltan la escasa atención a elementos que consideran cruciales en TILLT como “metasprachliche Kompetenz, Recherche über Sprache, Aspekte sprachlicher Präzision und Korrektheit sowie ein umfassender Ausbau des Wortschatzes über die unmittelbaren Bedürfnisse des Nutzers hinaus”² (2017: 30).

2 “la competencia metalingüística, la investigación sobre la lengua, aspectos de precisión y corrección lingüísticas, así como una amplia expansión del vocabulario más allá de las necesidades inmediatas del usuario” (nuestra traducción).

La literatura dedicada a TILLT se ha caracterizado, desde sus comienzos, por su carácter práctico y aplicado ofreciendo una amplia gama de procedimientos y ejercicios para su implementación en clase. La comprensión lectora es la destreza que más atención ha recibido puesto que en muchos programas los estudiantes solo traducen desde su segunda lengua extranjera, y muchos de los autores activos de TILLT, especialmente del primer período, eran docentes de lengua C (Berenguer, 1996; Oster, 2008). Weinberg Alarcón, Caamaño Matamala y Mondaca Becerra (2018) destacan que el traductor “no es un lector común, su lectura está orientada hacia un futuro acto de escritura en otra lengua y cultura y en ese nuevo entorno su lectura provocará un nuevo efecto y generará nuevos sentidos” (2018: 315). Para desarrollar este tipo de comprensión lectora, Brehm Cripps y Hurtado Albir (1999: 59-70) identifican seis objetivos que son: (1) adquirir estrategias de lectura, lo que también incluye activar conocimientos extralingüísticos y aplicar conocimientos lingüísticos, (2) identificar y comprender mecanismos de coherencia y comprensión, (3) identificar y comprender diferentes tipos y géneros textuales, (4) identificar los rasgos pragmáticos y semióticos de un texto, (5) identificar las variaciones lingüísticas relacionadas con el uso y el usuario, y, por último, (6) desarrollar un espíritu crítico ante los textos. Para conseguir tales objetivos, a menudo se recurre a modelos de análisis textual desarrollados en el marco de los estudios de traducción (Berenguer, 1999: 135-150). Muchos autores destacan que los textos deberían ser auténticos en la medida de lo posible y reflejar la práctica profesional (Cerezo Herrero, Schmidhofer y Koletnik, 2021: 140-156). Para la comprensión oral, Cerezo Herrero (2013: 199-282) define una serie de principios como el uso de textos auténticos que tengan rasgos de oralidad, la atención a procesos *bottom-up* y *top-down* y la inclusión de fases de preparación y *post-listening*. El autor propone diferentes ejercicios que se alejan de los típicos ejercicios de opción múltiple y que se centran en la comprensión global del mensaje, la memorización y la toma de notas. Para la expresión escrita, tanto Schmidhofer (2017: 251-262) como Liendo y Palmira Massi (2017: 251-272) proponen sendos modelos de escritura compuestos de varias fases que incluyen retroalimentación por parte del docente y/o los compañeros. Los modelos resaltan aspectos considerados importantes para la traducción como los aspectos pragmáticos, las convenciones del género textual para lo que se contempla el análisis de ejemplos textuales en la fase inicial de la escritura, y el uso preciso de los medios lingüísticos. La inclusión de la traducción en las clases de lengua es un tema controvertido también en TILLT, pero recibe un eco más positivo que en la enseñanza generalista (aunque también en esta últimamente se percibe una valoración más positiva gracias a una creciente atención a actividades de mediación lingüística). La traducción se propone tanto como medio para mejorar la competencia lingüística (Barceló Martínez, Brousse Lamoureux, Delgado Pugés, García Alarcón, García Luque y Jiménez Gutiérrez, 2021), al igual que como medio para iniciar el desarrollo de la competencia traductora puesto que las actividades de traducción “les ponen en contacto con dos lenguas y con dos culturas entre las que deberán establecer comparaciones y extraer las pertinentes conclusiones, lo que sienta las bases de la que será la dinámica de su profesión en un futuro” (Jiménez Gutiérrez, 2020: 149-164). Koletnik (2020: 314-356) utilizó encargos de traducción reales para practicar determinadas estructuras gramaticales. En su análisis no detectó diferencias en la adquisición

de la estructura gramatical en cuestión en comparación con la enseñanza más tradicional, pero sí un efecto positivo sobre la competencia traductora de los estudiantes en la traducción hacia la L1. Por último, muchos autores subrayan la importancia de incluir una perspectiva contrastiva (Berenguer, 1999: 135-150; Schulte, 2023: 196-214), pero apenas existen propuestas concretas para su implementación.

2.2. El MCER y TILLT

Las actitudes hacia el MCER de los autores coinciden *grosso modo* con su evaluación del método comunicativo. La opinión más positiva la muestran Clouet (2010), quien toma el MCER como base para sus clases de lengua inglesa y desarrolla procedimientos de enseñanza principalmente monolingües que integran todas las destrezas y buscan fomentar la fluidez y la comprensión textual, y Recio Ariza y Holl (2012: 393-398) quienes diseñan propuestas para el desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural. Las voces más escépticas critican su carácter generalista debido al cual creen que debería usarse solo como referencia, pero adaptarse “to the translation scenario so that they become more relevant and supportive of the translator trainee’s needs” (Carrasco Flores y Navarro Coy, 2019: 255-268). Como apunta Cerezo Herrero (2016: 97-122), sería conveniente distinguir entre un enfoque generalista, que prepara para la comunicación general, y un enfoque profesionalizante, que capacita al usuario a emplear la lengua para fines profesionales.

2.3. Estudios anteriores sobre el profesorado de TILLT

Poco se ha escrito sobre el profesorado de TILLT o las cualificaciones o competencias que debería tener este. Esto puede deberse a que la gran mayoría de los autores del campo de TILLT son docentes activos preocupados, primeramente, por aspectos relacionados con la docencia (y menos con los docentes).

Como TILLT se nutre de dos disciplinas, que son los estudios y la práctica de la traducción e interpretación y la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas, parece lógico que los docentes de TILLT idealmente tengan conocimientos sólidos en ambos campos. La literatura relevante aborda, sobre todo la necesidad de contar con experiencia profesional en TI (Beeby, 2003: 41-60) o, por el contrario, de familiarizarse con el concepto de la competencia traductora (Singer, Rubio y Rubio, 2019: 1-27). No obstante, en la práctica, muchas asignaturas de lengua en los programas de traducción e interpretación son impartidas por “filólogos, en ocasiones sin experiencia académica y/o profesional en traducción e interpretación y, por lo tanto, sin un conocimiento de dichas necesidades” (Cerezo Herrero, 2020: 41-73; v. también Yeghoyan, 2020: 21-34).

Koletnik, Cerezo y Schmidhofer (2024) realizan un análisis profundo de las cualificaciones necesarias para TILLT y coinciden con los autores citados en que los docentes deberían tener formación y/o conocimientos tanto en la enseñanza de lenguas como en TI. Advierten que los profesores con una formación didáctica más generalista “are often unaware or rather naive as to the need to fine-tune their teaching to the linguistic specifics of translation and interpreting professions”, mientras

que los traductores e intérpretes sin formación específica en la enseñanza de lenguas “lack core language teaching skills” como aquellas relacionadas con la planificación y organización de clases, la gestión del aula, la evaluación y el diseño y uso de materiales entre otras (Koletnik, Cerezo Herrero y Schmidhofer, 2024). Estos autores proponen que los profesores busquen adquirir los conocimientos y/o destrezas de la otra disciplina (v. también Seidl, 2021: 45-68) como también destrezas específicas de TILLT que son la capacidad para adoptar un enfoque de la enseñanza de idiomas orientado a las necesidades de los alumnos, estar familiarizado con una amplia gama de géneros textuales, el reconocimiento de la multiplicidad de lenguas en el aula, la capacidad de responder a la necesidad de diseñar materiales pedagógicos a medida y la reflexión crítica sobre la propia práctica docente.

3. DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

3.1. Objetivos e hipótesis

El objetivo del presente estudio es ofrecer una visión general de la enseñanza de lenguas extranjeras en las carreras de traducción e interpretación. Las preguntas de investigación que se buscan responder son las siguientes:

PI1: ¿Cuáles son las metodologías didácticas que los profesores aplican en las clases?

PI2: ¿Cuál es la opinión de los profesores sobre la utilidad de orientar la formación lingüística hacia la TI?

PI3: ¿Cómo valoran los profesores el MCER para la enseñanza de lenguas en las carreras de traducción e interpretación?

Existen muchos parámetros entre el profesorado que podrían usarse como variables independientes para formular hipótesis como son la composición de las clases (solo estudiantes de TI o grupos mixtos), la experiencia docente o la lengua impartida. Sin embargo, según los antecedentes expuestos en el apartado 2.3, creemos que el factor que más influye en la valoración y elección de procedimientos metodológicos es su grado de conocimiento y experiencia de la práctica de la TI. Entendemos que los conocimientos y la experiencia en este campo suelen darse entre profesores que imparten clases de traducción y/o interpretación aunque no trabajen o no hayan trabajado activamente en la industria de TI. Tomamos, por lo tanto, esta docencia como rasgo diferenciador entre dos grupos de profesorado, que son: (1) los docentes que también enseñan traducción y/o interpretación (DTI) y (2) los que no enseñan traducción y/o interpretación (DnoTI) y lo establecemos como variable independiente. De ahí formulamos las siguientes hipótesis:

H1: Un mayor número de DTI que de DnoTI incluye actividades de traducción y/o interpretación a la vista en las clases de lengua.

H2: Un mayor número de DTI que de DnoTI apoya el desarrollo de una metodología TILLT.

H3: Los DTI muestran una actitud más crítica hacia el MCER que los DnoTI.

3.2. Instrumentos

El instrumento utilizado en este estudio es una encuesta de 20 preguntas cerradas complementadas por 5 preguntas abiertas que permiten a los profesores profundizar su respuesta elegida. El cuestionario comprende cuatro bloques, el primero de los cuales consta de preguntas sobre el participante, el segundo sobre la metodología usada en clase, el tercero sobre la opinión acerca de una metodología TILLT y el cuarto sobre la valoración del MCER para TILLT.

Esta encuesta fue llevada a cabo en el marco de un proyecto de investigación más amplio. En este artículo, presentamos los resultados más relevantes con una muestra de profesores activos en universidades españolas.

La encuesta se realizó a principios del año 2019. Debido a retrasos en la ejecución del proyecto, relacionados, en parte, por la pandemia, el análisis no se pudo realizar hasta el año 2023. Sin embargo, como buena conocedora del campo podemos confirmar que no se han producido grandes cambios en los últimos años, aparte de una temporada de un mayor porcentaje de clases online debido a las medidas anti-COVID, por lo que confiamos que los resultados sigan reflejando las tendencias generales en la enseñanza TILLT.

3.3. Población

La muestra incluida en este análisis comprende un total de 49 profesores de lengua extranjera de programas universitarios de traducción e interpretación de universidades españolas. Todos fueron reclutados online a través de correos personalizados o dirigidos a profesores o secretarías que se encargaron de distribuir la encuesta. Se incluyeron todas las universidades españolas en las que se ofrecen programas de TI.

4. ANÁLISIS

4.1. Datos generales

En la tabla 1, se muestra cuáles son las lenguas que enseñan los participantes de la encuesta (una sola por participante). La lengua más seleccionada es el alemán con 21 incidencias, seguida por el inglés con 14 y el francés con 5. Hay 2 menciones de árabe y chino y una sola para español (lengua extranjera), griego, italiano, japonés y rumano.

| LENGUA | NÚMERO | PORCENTAJE | PORCENTAJE ACUMULADO |
|---------------|--------|------------|----------------------|
| Alemán | 21 | 42,9% | 42,9% |
| Inglés | 14 | 28,6% | 71,5% |
| Francés | 5 | 10,2% | 81,7% |
| Árabe | 2 | 4,1% | 85,8% |
| Chino | 2 | 4,1% | 89,9% |
| Español (ELE) | 1 | 2,0% | 91,9% |
| Griego | 1 | 2,0% | 93,9% |
| Italiano | 1 | 2,0% | 95,9% |
| Japonés | 1 | 2,0% | 97,9% |
| Rumano | 1 | 2,0% | 99,9% |

Tabla 1. Lenguas impartidas por los encuestados

Los niveles impartidos por los encuestados cubren todo el abanico del MCER. Muchos participantes indicaron varios o un rango de niveles. El nivel que se menciona más a menudo es el nivel B2 (25) seguido por los niveles B1 y C1 (20 menciones cada uno), el A2 (19) y el A1 (17). El nivel más alto, el C2 solo es impartido por 6 docentes (gráfico 1).

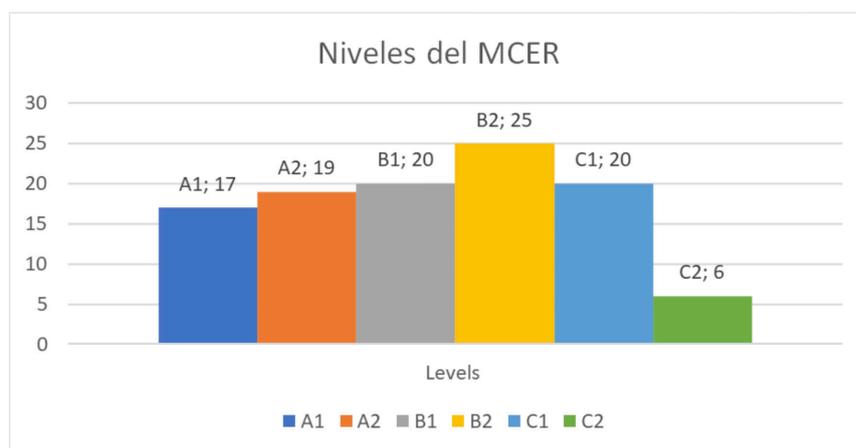


Gráfico 1. Niveles impartidos por los encuestados

La pregunta sobre la experiencia en el área de TILLT revela que la mayoría de los encuestados son docentes experimentados o muy experimentados, pues más del 40 % (21 encuestados; 42,9 %) cuenta con una experiencia docente de más de diez años y casi el 20% (9; 18,4 %) con un recorrido de más de cinco. En cambio, un 10 % (5; 10,2 %) lleva desempeñando esta actividad desde hace menos de un año, seis docentes (12,2 %) entre uno y dos años y los restantes ocho (16,3 %) entre tres y cinco años (tabla 2).

| EXPERIENCIA | FRECUENCIA | PORCENTAJE | PORCENTAJE ACUMULADO |
|------------------|------------|--------------|----------------------|
| Menos de un año | 5 | 10,2 | 10,2 |
| Entre 1 y 2 años | 6 | 12,2 | 22,4 |
| Entre 3 y 5 años | 8 | 16,3 | 38,8 |
| Más de 5 años | 9 | 18,4 | 57,1 |
| Más de 10 años | 21 | 42,9 | 100,0 |
| TOTAL | 49 | 100,0 | |

Tabla 2. Experiencia docente de los encuestados

La siguiente pregunta versa sobre la composición de los grupos de los cursos impartidos. Los resultados en la tabla 3 muestran que la gran mayoría, en concreto 35 docentes, imparte cursos dirigidos exclusivamente a estudiantes de TI. Ocho docentes tienen grupos compuestos por estudiantes de TI y de filología, y siete imparten cursos a grupos mixtos³.

| COMPOSICIÓN DEL GRUPO | NÚMERO |
|--|--------|
| Solo estudiantes de TI | 35 |
| Estudiantes de TI y estudiantes de filología | 8 |
| Estudiantes de diferentes disciplinas | 7 |

Tabla 3. Composición de los grupos donde los encuestados imparten docencia

Por último, se recabó si los docentes, además de impartir asignaturas de lengua, también imparten asignaturas de TI. Algo más de la mitad (26; 53,1 %) imparten alguna modalidad de TI, mientras que los demás (23; 46,9 %) no imparten ningún tipo de docencia de TI. Entre el primer grupo, muchos docentes imparten tanto traducción como interpretación en una misma combinación lingüística o una modalidad tanto en dirección directa como inversa (tabla 4).

| DOCENCIA | PORCENTAJE |
|---|--------------------------|
| Imparten traducción y/o interpretación | Traducción directa 20 |
| | Traducción inversa 12 |
| | Interpretación directa 5 |
| | Interpretación inversa 2 |
| No imparten traducción y/o interpretación | 23 (46,9 %) |

Tabla 4. Docencia de traducción y/o interpretación entre los encuestados

³ En esta pregunta se ofreció la opción de elegir más de una respuesta en caso de impartir varios grupos. Este fue el caso de un solo docente por lo que el total de respuestas asciende a 50 (en lugar de 49).

4.2. Orientación metodológica

En el bloque de orientación metodológica nos centraremos en los siguientes aspectos: (1) el uso de un método establecido, (2) la atención a las distintas destrezas, y (3) el uso de la traducción y la traducción a la vista. Presentaremos tanto los resultados de las preguntas de opción múltiple como algunas respuestas representativas de la casilla para comentarios.

La pregunta sobre la utilización de algún método concreto permitió a los encuestados elegir más de una opción por lo que el número total excede los 49. El método más nombrado es el método comunicativo indicado por 19 docentes (38,8 % de la población total), seguido por el método gramática-traducción (11; 28,2 %) y el método audiolingual (4; 8,2 %). Dos docentes (4,1 %) declararon usar otro método que describen como *enfoque léxico* en un caso e *intercomprensión* en el otro. Más de un tercio (17; 34,7 %) no utiliza ningún método y un cuarto (12; 24,5 %) combina varios métodos.

| MÉTODO | PORCENTAJE |
|-----------------------------|-------------|
| Método comunicativo | 19 (38,8 %) |
| No utilizo ningún método | 17 (34,7 %) |
| Combino varios métodos | 12 (24,5 %) |
| Método gramática-traducción | 11 (28,2 %) |
| Método audiolingual | 4 (8,2 %) |
| Otro método | 2 (4,1 %) |

Tabla 5. Métodos utilizados por los encuestados

En la pregunta sobre la inclusión de las distintas destrezas, el mayor grupo (21; 42,9 %) es el que opta por una atención equilibrada a las cuatro destrezas, seguido por un trabajo preferencial de la comprensión y producción escritas (11; 22,4 %), la comprensión escrita y oral (7; 14,3 %) y la comprensión escrita y la expresión oral (7; 14,3 %). Un grupo pequeño (3; 6,1 %) declaró centrarse casi exclusivamente en la comprensión escrita (tabla 6).

| NIVEL | FRECUENCIA | PORCENTAJE | PORCENTAJE ACUMULADO |
|--------------------------------------|------------|--------------|----------------------|
| Las 4 destrezas de forma equilibrada | 21 | 42,9 % | 42,9 % |
| Comprensión y producción escritas | 11 | 22,4 % | 65,3 % |
| Comprensión escrita y oral | 7 | 14,3 % | 79,6 % |
| Comprensión escrita y expresión oral | 7 | 14,3 % | 93,9 % |
| Solo comprensión escrita | 3 | 6,1 % | 100 % |
| TOTAL | 49 | 100 % | |

Tabla 6. Atención a las distintas destrezas en clase

Los comentarios en la casilla abierta solamente especifican los procedimientos utilizados para la comprensión lectora y el trabajo con diferentes géneros textuales como muestran los siguientes comentarios⁴:

⁴ Todas las citas comprendidas en el apartado 4 son citas literales extraídas de las respuestas de los encuestados.

Development of skills aimed to improve students' critical capacity in order to facilitate their interpretation of texts in context. An emphasis is placed on texts of a cultural and literary nature.

Partir del género discursivo (oral o escrito) para llegar a la producción de muestras de esos géneros.

Finalmente, preguntamos a los encuestados si incluían la traducción y la traducción a la vista. Con 29 respuestas afirmativas (59,2 %), la mayoría incluye estos procedimientos mientras que 20 (40,8 %) no los tienen en cuenta.

| | FRECUENCIA | PORCENTAJE | PORCENTAJE ACUMULADO |
|--|------------|------------|----------------------|
| Usan traducción y/o traducción a la vista | 29 | 59,2 % | 59,2 % |
| No usan traducción y/o traducción a la vista | 20 | 40,8 % | 100 % |
| TOTAL | 49 | 100 % | |

Tabla 7. Uso de la traducción y/o de la traducción a la vista en clase

Con respecto a la utilización de la traducción y/o la traducción a la vista, los comentarios asociados son más bien escasos. Como objetivo de estas actividades, un docente subraya que pretende “auf die Unterschiede aufmerksam zu machen”⁵ y otro que estas actividades “no son nunca el eje de las clases, sólo un tipo más de actividad”. En referencia a los textos utilizados en estos ejercicios, un docente los describe como “fragmentos diversos, textos de diferentes fuentes, temáticas y formas” y otro declara que “se traducen textos trabajados en clase”.

4.3. Autoestudio

Dado que el trabajo fuera del aula es un eje central de la enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior⁶, incluimos una pregunta acerca de la cantidad de tiempo que los alumnos deben invertir para realizar las diferentes tareas y repasar los contenidos fuera del aula. Aunque el tiempo dependerá de la carga horaria de la clase (que en la gran mayoría de las universidades españolas es de 6 ECTS, variando entre 4, 5 y 9), este dato puede ser indicativo para comprender el papel del autoestudio en TILLT (tabla 8, en página siguiente).

Asimismo, preguntamos cómo los docentes motivan a sus estudiantes a practicar la lengua fuera de clase. La estrategia más utilizada es la provisión de material para el autoestudio (34) y de lecturas (26), seguida por la organización de eventos como el visionado de películas (20) y tandems o cafés lingüísticos (19). Entre las otras estrategias (17), encontramos indicaciones de todo tipo de material audiovisual, y formas de acompañamiento personal como planes individualizados de estudio, *mentoring* por parte de profesores o estudiantes avanzados o sesiones de reflexión. Solo

⁵ “llamar la atención sobre las diferencias” (nuestra traducción).

⁶ En TILLT, se ha mencionado repetidamente la necesidad del autoestudio. Sin embargo, apenas existe literatura acerca del tema.

un número muy reducido, en concreto dos docentes, declaran no tomar ninguna medida para fomentar el autoestudio (tabla 9).

| | FRECUENCIA | PORCENTAJE | PORCENTAJE ACUMULADO |
|-------------------|------------|---------------|----------------------|
| Entre 1 y 2 horas | 13 | 26,5 % | 26,5 % |
| Entre 3 y 4 horas | 18 | 36,7 % | 63,2 % |
| Entre 5 y 6 horas | 15 | 30,6 % | 93,8 % |
| Más de 6 horas | 3 | 6,1 % | 99,9 % |
| TOTAL | 49 | 99,9 % | |

Tabla 8. Horas de estudio requeridas fuera del aula

| ESTRATEGIA | NÚMERO DE RESPUESTAS |
|--------------------------------|----------------------|
| Materiales para el autoestudio | 34 |
| Lecturas | 26 |
| Visionado de películas | 20 |
| Tándems/Cafés lingüísticos | 19 |
| Otros | 17 |
| No lo hago | 2 |

Tabla 9. Estrategias de motivación para el autoestudio

4.4. La necesidad de contar con una metodología TILLT

Para averiguar la opinión de los docentes acerca de la conveniencia de contar con una metodología TILLT, se les preguntó si creían que es relevante desarrollar una metodología propia para una formación lingüística orientada a la TI (tabla 10).

| | FRECUENCIA | PORCENTAJE | PORCENTAJE ACUMULADO |
|---------------|------------|--------------|----------------------|
| No | 10 | 20,4 % | 20,4 % |
| Sí | 37 | 75,5 % | 95,9 % |
| Sin respuesta | 2 | 4,1 % | 100 % |
| TOTAL | 49 | 100 % | |

Tabla 10. Apoyo de una metodología TILLT

En la pregunta abierta asociada, muchos encuestados dieron los motivos de su apoyo entre los cuales el más repetido es la conveniencia de relacionar el aprendizaje con las actividades de TI y las profesiones relevantes. Por ello, los encuestados destacan la necesidad de incluir “situaciones comunicativas reales y profesionales del sector que despejen dudas, desmitifiquen situaciones y evidencian que no basta con el aprendizaje del idioma sino con su aplicación y contexto”. Se hace especial hincapié en “tener en cuenta la tipología de textos a la que se van a tener que enfrentar, los ámbitos de uso y fomentar el trabajo de las competencias que les serán más útiles” y se busca

dotar al alumno de competencias específicas que le ayuden a mejorar su comprensión lectora (procesos formación palabras, dominar los diferentes registros de la lengua), ya que el alumno en su vida profesional se enfrentará a una amplia gama de textos en los que podrá encontrar numerosas variaciones de la lengua o registros.

Los encuestados también subrayan la conveniencia de adoptar un enfoque contrastivo y el objetivo de “engordar al estudiante al máximo y desde el principio con vocabulario y gramática” siendo la gramática un aspecto al que los encuestados dan especial relevancia en sus respuestas (“translators do need lots of precise grammar knowledge”). Un profundo conocimiento gramatical también se considera esencial para alcanzar un alto nivel de precisión lingüística pues “our courses do need to find ways to inspire and intensify student interest in the finer points of both the L1 and L2 languages”. Asimismo, muchos encuestados subrayan la necesidad de llamar la atención sobre la dimensión cultural de la lengua y ofrecer una enseñanza “mucho más enfocada en el horizonte cultural de las dos lenguas”.

Sin embargo, también hay docentes que no comparten la idea de aplicar una metodología específica en la enseñanza de lenguas para futuros traductores e intérpretes, como ejemplifica el siguiente comentario:

No considero ni que la enseñanza para traducción e interpretación pueda catalogarse como enseñanza de lengua para fines específicos, ni tampoco creo que deba instrumentalizarse ya desde el comienzo el aprendizaje de una lengua. No todos los estudiantes de traducción serán traductores o intérpretes, creo que la enseñanza debe ser lo más amplia posible, para darles el mayor número de oportunidades laborales posteriores.

4.5. Marco europeo

Este tema se abordó a través de tres preguntas. La primera era una pregunta cerrada con una escala tipo Likert en la que los encuestados podían elegir si el MCER les parece *muy útil*, *bastante útil*, *poco útil* o *nada útil* para TILLT (tabla 11, en página siguiente). Los datos muestran que aproximadamente dos tercios valoran el MCER como útil (15 encuestados o 30,6 % como *muy útil*; 18 encuestados o 36,7 % como *bastante útil*) mientras que apenas el 30 % opina lo contrario (12 encuestados o 24,5 % eligió *poco útil* y 2 encuestados o el 4,1 % *nada útil*).

| VALORACIÓN | FRECUENCIA | PORCENTAJE | PORCENTAJE ACUMULADO |
|---------------|------------|--------------|----------------------|
| Muy útil | 15 | 30,6 % | 30,6 % |
| Bastante útil | 18 | 36,7 % | 67,3 % |
| Poco útil | 12 | 24,5 % | 91,8 % |
| Nada útil | 2 | 4,1 % | 95,9 % |
| Sin respuesta | 2 | 4,1 % | 100 % |
| TOTAL | 49 | 100 % | |

Tabla 11. Apreciación del MCER para TILLT

En una pregunta abierta se les dio la posibilidad a los encuestados de fundamentar su elección. Los argumentos esgrimidos a favor del marco subrayan su aplicabilidad universal en la enseñanza de lenguas (“Porque es relevante para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en general, y por tanto también aquellas impartidas dentro de las carreras de Traducción e Interpretación”), su orientación a la comunicación (“El marco común establece objetivo de aprendizaje basados en la comunicación y objetivables.”), su papel como referencia para establecer objetivos (“Ayuda en la fijación de objetivos alcanzados en cada asignatura del grado.”) y garantizar una comparación a nivel internacional (“Es útil para adoptar criterios y niveles de lengua generalizables.”). Las voces críticas consideran que es demasiado general y no se adapta a las exigencias de TI (“Considero que las competencias que recoge el MCER no se corresponden con las que debe tener el alumnado de Tel, sus intereses son diferentes.”), que carece de contenido real (“En el caso de alemán como lengua B/C en mi universidad, la aplicación de los criterios del MCER es un puro formalismo, una cuestión más bien estética.”) y que limita la autonomía del profesor (“Todo se rige en base al Marco, incluso en el caso de lenguas que no se rigen por él, como es el caso del chino.”).

Sin embargo, TILLT no necesariamente es una cuestión de un rígido *sí* o *no*, sino que puede aplicarse en mayor o menor medida en diferentes niveles. Por eso hemos preguntado a los encuestados a partir de qué nivel la enseñanza debería enfocarse hacia la traducción e interpretación. En la tabla 12 (en página siguiente) se aprecia que más de un tercio quiere aplicarlo desde el principio (15;30,6 %) o desde niveles bajos (1 o 2,0 % desde A1 y 3 o 6,1 % desde A2) y más de un tercio desde niveles intermedios (9 o 18,4 % después de B1 y 8 o 16,3 % después de B2). El resto se distribuye entre docentes que quieren aplicar TILLT solo en niveles altos (6 o 12,2 % después de C1 y 1 o 2,0 % después de C2), no quiere aplicarlo en absoluto (2; 4,1 %) o dejó esta pregunta sin responder (4; 8,2 %).

| NIVEL | FRECUENCIA | PORCENTAJE | PORCENTAJE ACUMULADO |
|--------------------|------------|--------------|----------------------|
| En absoluto | 2 | 4,1 % | 4,1 % |
| Desde el principio | 15 | 30,6 % | 34,7 % |
| Después de A1 | 1 | 2,0 % | 36,7 % |
| Después de A2 | 3 | 6,1 % | 42,8 % |
| Después de B1 | 9 | 18,4 % | 61,2 % |
| Después de B2 | 8 | 16,3 % | 77,5 % |
| Después de C1 | 6 | 12,2 % | 89,7 % |
| Después de C2 | 1 | 2,0 % | 91,7 % |
| Sin respuesta | 4 | 8,2 % | 99,9 % |
| TOTAL | 49 | 99,9% | |

Tabla 12. Nivel de comienzo de TILLT según los encuestados

Aquellos que se muestran a favor de utilizar una metodología comunicativa hasta alcanzar un nivel intermedio (B1/B2) antes de orientar la formación lingüística a la TI lo fundamentan con los siguientes argumentos:

Para que tenga alguna noción de la lengua. Conforme se vaya subiendo de nivel, habrá que intensificar la orientación hacia la traducción, así será progresivo y más eficaz.

Antes de este nivel [B2] se requiere un aprendizaje global del idioma. Una vez adquiridas bases sólidas el estudiante puede enfocarse a un contenido más orientado al trabajo de traducción e interpretación.

Por otro lado, aquellos que apuestan por una orientación desde niveles tempranos subrayan que, de esta manera, el aprendizaje tendrá una orientación más clara:

Creo que desde el principio los alumnos de traducción deben ser conscientes que aprenden un idioma para traducir y que la manera de encarar el aprendizaje de una lengua está estrechamente relacionada con el objetivo de este aprendizaje.

Die translatorischen Kompetenzen der Studierenden müssen sich so früh wie möglich entwickeln und zum Teil ist eine rein kommunikative Perspektive sogar kontraproduktiv für zukünftige Übersetzer (z.B. man darf im Unterricht nur die Fremdsprache benutzen, es darf gar nicht übersetzt werden, usw.).⁷

⁷ “Es necesario desarrollar las capacidades de traducción de los estudiantes lo antes posible y, en algunos casos, una perspectiva puramente comunicativa es incluso contraproducente para los futuros traductores (por ejemplo, sólo se permite utilizar la lengua extranjera en clase, no se permite traducir en absoluto, etc.)” (nuestra traducción).

5. VERIFICACIÓN DE LAS HIPÓTESIS

En el apartado 3.1 se establecieron tres hipótesis cuya variable independiente era *impartir docencia de traducción y/o interpretación*.

Comprobamos la H1 (*Un mayor número de DTI que de DnoTI incluye actividades de traducción y/o traducción a la vista en las clases de idiomas*) mediante una tabla cruzada que nos da los siguientes resultados (tabla 13):

| DOCENCIA | DTI | DnoTI | TOTAL |
|---|-------------------|-------------------|-----------|
| Usan traducción y/o traducción a la vista en clase | 21 (80,8 %) | 8 (34,8 %) | 29 |
| No usan traducción y/o traducción a la vista en clase | 5 (19,2 %) | 15 (65,2 %) | 20 |
| TOTAL | 26 (100 %) | 23 (100 %) | 49 |

Tabla 13. Resultados del análisis estadístico de la hipótesis 1

El valor p^8 se sitúa por debajo de 0,01. $\chi^2(1,49) = 10,68$, $p < ,01$, lo que muestra una correlación significativa entre las dos variables.

También para la H2 (*Un mayor número de DTI que de DnoTI apoya el desarrollo de una metodología TILLT*) utilizamos una tabla cruzada que nos da los siguientes resultados (tabla 14):

| DOCENCIA | DTI | DnoTI | TOTAL |
|--|---------------------|---------------------|-------|
| Apoyan el Desarrollo de una metodología TILLT | 20 (80,0 %) | 17 (77,3 %) | 37 |
| No apoyan el Desarrollo de una metodología TILLT | 5 (20,0 %) | 5 (22,7 %) | 10 |
| TOTAL | 25 (100,0 %) | 22 (100,0 %) | |

Tabla 14. Resultados del análisis estadístico de la hipótesis 2

El valor p se sitúa en 1,0. $\chi^2(1,47) = 0,05$, $p = 1,000$. No existe, por lo tanto, ningún tipo de correlación entre las dos variables.

Por último, para la H3 (*Los DTI muestran una actitud más crítica hacia el MCER que los DnoTI*) utilizamos una prueba U de Mann-Whitney⁹. El análisis muestra que los DTI no asignan el mismo grado de utilidad al MCER (Rango medio = 27,79 para los DnoTI frente a Rango medio = 20,94 para los DTI) (tabla 15). El resultado está ligeramente por encima del límite de significación (v. nota 8): $U(21,26) = 193,50$, $p = ,072$ y muestra una clara tendencia sin alcanzar significación estadística.

8 Este valor muestra si un resultado es estadísticamente significativo. El umbral de significación suele situarse en 0,05. Un valor por debajo de este umbral indica un resultado significativo.

9 La prueba U de Mann-Whitney es una prueba no paramétrica utilizada con muestras independientes.

| | DnoTI | DTI | TOTAL |
|----------------|--------|--------|-------|
| N | 21 | 26 | 47 |
| Rango medio | 27,79 | 20,94 | |
| Suma de rangos | 583,50 | 544,50 | |

Tabla 15. Resultados del análisis estadístico de la hipótesis 3

6. DISCUSIÓN

La muestra incluida en este estudio se puede considerar representativa pues solo incluye a docentes activos de TILLT. Sin embargo, se realizó a través de un muestreo por conveniencia puesto que debido al bajo índice de respuestas no fue posible aplicar una estratificación por idiomas, niveles o universidades. En el reparto de lenguas el alemán está más representado de lo que cabría esperar lo que se imputa al hecho de que muchos investigadores de TILLT son docentes de alemán (Berenguer, 1999: 135-150; Oster, 2008; Recio Ariza y Holl, 2012: 393-398) y que los docentes de esta lengua, por tratarse de una lengua difícil para estudiantes españoles, tienen especial interés en el desarrollo de una metodología TILLT. El reparto por niveles corresponde a nuestras expectativas puesto que las asignaturas de lengua B suelen abarcar los niveles desde B1 hasta C1 y las de lengua C los niveles desde A1 hasta B2. Con respecto a los grupos, los datos revelan que, en la mayoría de los casos, los grupos solo comprenden estudiantes de TI, lo que ofrece el contexto ideal para implementar TILLT puesto que no es necesario adaptar las clases a estudiantes de diferentes disciplinas. La gran mayoría de los docentes participantes cuenta con amplia experiencia docente, lo que hace suponer que posee un alto grado de reflexión acerca de su propia docencia. El hecho de que casi justo la mitad también imparta clases de TI favorece la verificación de las hipótesis establecidas, pues divide la muestra en dos grupos de tamaño comparable.

Con respecto a la orientación metodológica, los datos confirman los antecedentes resaltados en la literatura, que ponen de relieve que los métodos más populares entre docentes TILLT son el método comunicativo y el método gramática-traducción. Sin embargo, sorprende el gran número de docentes (más de un tercio) que declara no usar ningún método. Entendemos que al elegir esta opción a pesar de ofrecerse también las opciones *combinación de métodos* y *otros métodos*, estos docentes no se ajustan a patrones metodológicos establecidos. La atención equilibrada a las cuatro destrezas sigue los postulados de la enseñanza comunicativa. No obstante, también existe un porcentaje alto que favorece una o dos destrezas sobre las otras siendo las destrezas escritas las más nombradas, lo que se explica por el hecho de que los planes de estudio de grado focalizan mucho más la traducción que la interpretación. Tampoco sorprende que los comentarios que acompañan esta pregunta se centren en procedimientos para practicar la comprensión lectora, pues es esta la destreza que más resonancia ha tenido en la literatura TILLT y la que todavía predomina en las clases. Por último, es interesante observar que

un número alto de docentes incluye ejercicios de traducción y/o traducción a la vista en las clases, lo que es prueba de que muchos docentes buscan integrar procedimientos típicos de las clases de TI.

Muchos autores del campo de TILLT subrayan la importancia del autoestudio para desarrollar la competencia lingüística necesaria. Por ello sorprende que el número de horas de trabajo en casa previstas por los docentes sea tan bajo, pues si consideramos que, por regla general, una asignatura tiene seis créditos, la carga horaria de autoestudio sería de nueve; sin embargo, la mayoría de los docentes indica un número de horas muy inferior. Por otro lado, se aprecia que los docentes realizan esfuerzos por apoyar y acompañar a los estudiantes en el autoestudio y organizar actividades que motiven a los estudiantes.

El gran apoyo al desarrollo de una metodología TILLT es prueba de un alto grado de conciencia de que los profesionales de TI hacen un uso de las lenguas que dista del usuario común y que, por ende, la enseñanza debería tener en cuenta esta diferencia. Esto también se evidencia en las razones nombradas por los encuestados que reflejan la idea de que el aprendizaje de lenguas no debería ser una fase aislada y previa a la enseñanza de TI, sino parte de un programa integrado orientado hacia el desarrollo de las competencias TI y el desempeño de las profesiones relacionadas. Para ello, los docentes hacen uso de procedimientos metodológicos que en la enseñanza general han caído en desuso como una perspectiva contrastiva y un alto grado de atención a la precisión lingüística.

El MCER goza de un alto grado de aceptación como punto de referencia para establecer objetivos y estándares supranacionales. Sin embargo, al igual que con el método comunicativo, hay voces críticas que echan de menos una mayor adaptación a los objetivos de TILLT. Con respecto al nivel necesario para iniciar esta orientación hacia TI también existen diferencias entre los docentes con argumentos válidos para los que defienden una integración desde el principio y los que apuestan por un comienzo después de alcanzar un sólido nivel intermedio.

Por último, con respecto a las hipótesis formuladas, se aprecia que el apoyo por una metodología TILLT (H2) cuenta con un amplio apoyo entre los docentes tanto los DTI como los DnoTI. Sin embargo, existe una diferencia en la valoración del MCER (H3) que es inferior entre los DTI (sin que esta diferencia alcance significación estadística), lo que permite deducir que aquellos docentes que conocen, de primera mano, las exigencias lingüísticas a los que se enfrentarán los estudiantes son más escépticos con respecto a un instrumento que, a pesar de tener muchas ventajas, no deja de tener un carácter generalista. La diferencia más clara entre los dos grupos con un alto nivel de significación se observa en los procedimientos aplicados en clase pues son los DTI los que aplican mucho más a menudo procedimientos propios de las clases de TI en las clases de lengua (H1). El motivo principal que se puede deducir de las respuestas es el deseo de acercar la clase de lengua a la TI, aunque tampoco se descarta que otro motivo reside en que los docentes de TI se sientan más cómodos con procedimientos que conocen bien de sus clases de TI (v. Yeghoyan, 2020: 21-34).

7. CONCLUSIONES

La enseñanza de lenguas a traductores e intérpretes sigue siendo un campo que recibe poca atención en la investigación a pesar de que la calidad de esta enseñanza ejerce gran influencia sobre la adquisición exitosa de la competencia TI. Con esta encuesta hemos querido aportar datos sobre el *statu quo* de la enseñanza en este campo. Los datos revelan que a pesar de que hay un gran apoyo a una metodología TILIT, no existe un consenso común de lo que implica TILIT, y que las decisiones metodológicas se guían ante todo por criterios individuales de cada docente. Por lo tanto, los resultados obtenidos en este estudio podrían usarse como punto de partida para crear cursos de formación para profesores de TILIT en los que se debatan estos rasgos específicos y se compartan ideas didácticas. Por otro lado, nos parece importante seguir la investigación de TILIT en las diferentes direcciones que se han abierto en los últimos años que, aplicada a la enseñanza en el aula, son: la formación del profesorado, la inclusión de nuevas tecnologías, el desarrollo de materiales específicos y el desarrollo de la autonomía del estudiante.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Adams, H. (2021). Teaching grammar in Translation and Interpreting in Spain: The trainers' view. En A. Schmidhofer & E. Cerezo Herrero (Eds.), *Foreign Language Training in Translation and Interpreting Programmes* (pp. 163-178). Peter Lang.
- Barceló Martínez, T., Brousse Lamoureux, F., Delgado Pugés, I., García Alarcón, V., García Luque, F., & Jiménez Gutiérrez, I. (2021). *La traducción pedagógica en la formación del traductor-intérprete (francés-español)*. Comares.
- Beeby Lonsdale, A. (2003). Designing a foreign language course for trainee translators. *Quaderns. Revista de Traducción*, 10, 41-60.
- Berenguer, L. (1996). Didáctica de segundas lenguas en los estudios de traducción. En A. Hurtado Albir (Ed.), *La enseñanza de la traducción* (pp. 135-150). Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Berenguer, L. (1999). Cómo preparar la traducción en la clase de lenguas extranjeras. *Quaderns. Revista de Traducción*, 4, 135-150.
- Brehm Cripps, J., & Hurtado Albir, A. (1999). La primera lengua extranjera. En A. Hurtado Albir (Ed.), *Enseñar a traducir* (pp. 59-70). Edelsa.
- Carrasco Flores, J. A., & Navarro Coy, M. (2019). English language teaching in translator training in Spain: a cross-sectional study. *Quaderns. Revista de Traducción*, 26, 255-268.
- 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://roderic.uv.es/handle/10550/29208>

- Cerezo Herrero, E. (2016). Lengua B Inglés: Un estudio transversal sobre la comprensión oral para la interpretación. *Sendebarr*, 27, 97-122.
- Cerezo Herrero, E. (2020). La didáctica de lenguas extranjeras en los estudios de Traducción e Interpretación: ¿qué nos dice la investigación? *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 22, 41-73.
- Cerezo Herrero, E., & Schmidhofer, A. (2021). 25 years of research on language training in TI programmes: Taking stock and ways forward. En A. Schmidhofer & E. Cerezo Herrero (Eds.), *Foreign Language Training in Translation and Interpreting Programmes* (pp. 17-44). Peter Lang.
- Cerezo Herrero, E., Schmidhofer, A., & Koletnik, M. (2021). An LSP Framework for Translation and Interpreting Pedagogy. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 27(2), 140-156.
- Clouet, R. (2010). *Lengua inglesa aplicada a la traducción. Una propuesta curricular adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior*. Comares.
- EMT Board. (2022). *European Master's in Translation. Competence framework 2022*. https://commission.europa.eu/system/files/2022-11/emt_competence_fw_2022_en.pdf
- Gómez García, C. (2002-2003). Sobre la necesidad de contravenir las reglas de las nuevas metodologías. *Encuentro: Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas*, 13-14, 101-112.
- Jiménez Gutiérrez, I. (2020). Desarrollo de la subcompetencia lingüística en alumnos de traducción e interpretación a través de herramientas de aprendizaje colaborativo. En T. Barceló Martínez (Ed.), *Metodologías innovadoras en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras para traductores e intérpretes* (pp. 149-164). Comares.
- Koletnik, M. (2020). Teaching future translators language through translation - does it help their translating? *Current Trends in Translation Teaching and Learning E*, 7, 314-356.
- Koletnik, M., Cerezo Herrero, E., & Schmidhofer, A. (en prensa). Profiling TILLT (Translation and Interpreting-Oriented Language Learning and Teaching) Teacher Specialised Skills. En A. Schmidhofer & M. A. Recio Ariza (Eds.), *Ausgewählte Beiträge der Translata IV*. Innsbruck University Press.
- Liendo, P., & Massi, M. P. (2017). Academic literacy, Genres and Competences. A Didactic Model for Teaching English to Translation Students. *ELIA*, 17, 251-272.
- Marín García, Á., & Pérez Fernández, T. (2023). Task-based L2 skill development for TI trainees. En O. I. Seel, S. Roiss, & P. Zimmermann González (Eds.), *Instrumentalising Foreign Language Pedagogy in Translator and Interpreter Training* (pp. 177-195). John Benjamins.
- Oster, U. (2008). El reto de enseñar la lengua C en la titulación de Traducción en Interpretación (antes y después de Bolonia). En *Actas de la Jornada Nacional sobre Estudios Universitarios. De los proyectos de convergencia a la realidad de los nuevos títulos* (pp. 251-262). Publicacions de la Universitat Jaume I.

- Recio Ariza, M. A., & Holl, I. (2012). Relevante Kompetenzen beim Fremdsprachenerwerb (DaF) in der Übersetzer-
ausbildung und deren Bewertung vor dem Hintergrund des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens.
En L. Zybatow, A. Petrova, & M. Ustaszewski (Eds.), *Translationswissenschaft interdisziplinär: Fragen der Theo-
rie und Didaktik- Translation Studies: Interdisciplinary Issues in Theory and Didactics* (pp. 393-398). Peter Lang.
- Rico Pérez, C. (1999). Training the Translator in a Second Language: a Communication Approach. En A. Argüeso Gon-
zalez (Ed.), *Traducción, interpretación, lenguaje. Cuadernos de tiempo libre* (pp. 53-64). Fundación Actilibre.
- Schmidhofer, A. (2017). Translationsorientierter Schreibunterricht - wie kann so etwas aussehen? En L. Zybatow,
A. Petrova, & A. Stauder (Eds.), *Übersetzen und Dolmetschen. Berufsbilder, Arbeitsfelder, Ausbildung Ein- und
Ausblicke in ein sich wandelndes Berufsfeld der Zukunft* (pp. 251-262). Peter Lang.
- Schmidhofer, A. (2020). Fremdsprachenmethodik aus translationsorientierter Perspektive. En L. Zybatow, A. Petro-
va, & R. Lukenda (Eds.), *Was ist und was soll Translationswissenschaft? Beiträge zur Translata III* (pp. 115-120).
Peter Lang.
- Schmidhofer, A. (2022). Translation and Interpreting-Oriented Language Learning and Teaching (TILLT): Where Do
We Stand? *Sendebär*, 33, 264-283. <https://doi.org/10.30827/sendebär.v33.23654>
- Schmidhofer, A., & Recio Ariza, M. A. (2020). Die Bedeutung von Sprachkompetenz im (digitalen) Übersetzungspro-
zess. En U. Stachl-Peier & E. Schwarz (Eds.), *Ressourcen und Instrumente der translationsrelevanten Hochs-
chuldidaktik / Resources and Tools for T&I Education* (pp. 35-53). Frank & Timme.
- Schmidhofer, A., Cerezo Herrero, E., & Koletnik, M. (2021). Why We Need TI-Oriented Language Learning and Tea-
ching (TILLT). *ELOPE: English Language Overseas Perspectives and Enquiries*, 18(1), 71-89.
- Schulte, K. (2023). Do translators need a different knowledge of their target language? Extrapolations from an em-
pirical study of linguistic interference in English translations by Spanish native speakers. En O. I. Seel, S. Roiss,
& P. Zimmermann González (Eds.), *Instrumentalising Foreign Language Pedagogy in Translator and Interpreter
Training* (pp. 196-214). John Benjamins.
- Seidl, E. (2021). Translation and Interpreting oriented Language Learning and Teaching (TILLT) als hochschuldidaktis-
che Professionalisierung. En A. Schmidhofer & E. Cerezo Herrero (Eds.), *Foreign Language Training in Transla-
tion and Interpreting Programmes* (pp. 45-68). Peter Lang.
- Singer, N., Rubio, M., & Rubio, R. (2019). Enseñanza de lenguas: una comparación de las representaciones sociales
de alumnos de primer y quinto año de la carrera de Lingüística Aplicada a la Traducción. *DELTA*, 35(4), 1-27.
- Weinberg Alarcón, J., Caamaño Matamala, R., & Mondaca Becerra, L. (2018). Comprensión lectora: propuestas di-
dáticas para el lector-traductor. *Sendebär*, 29, 305-327. <https://doi.org/10.30827/sendebär.v29i0.6475>
- Yeghoyan, S. (2020). Sprachunterricht: Ein Stiefkind der Translationswissenschaft? En U. Stachl-Peier & E. Schwarz
(Eds.), *Ressourcen und Instrumente der translationsrelevanten Hochschuldidaktik / Resources and Tools for T&I
Education* (pp. 21-34). Frank & Timme.