

Rosabel Roig-Vila (Ed.)

Investigación en docencia universitaria

Diseñando el futuro a partir
de la innovación educativa

Octaedro 
Editorial

Rosabel Roig-Vila (Ed.)

**Investigación
en docencia universitaria.
Diseñando el futuro
a partir de la innovación
educativa**

Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa

EDICIÓN:

Rosabel Roig-Vila

Comité científico internacional

Prof. Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla

Prof. Dr. Antonio Cortijo Ocaña, University of California at Santa Barbara

Profa. Dra. Floriana Falcinelli, Università degli Studi di Perugia

Profa. Dra. Carolina Flores Lueg, Universidad del Bío-Bío

Profa. Dra. Chiara Maria Gemma, Università degli studi di Bari Aldo Moro

Prof. Manuel León Urrutia, University of Southampton

Prof. Dr. Gonzalo Lorenzo Lledó, Universidad de Alicante

Prof. Dr. Enric Mallorquí-Ruscalleda, California State University-Fullerton

Prof. Dr. Santiago Mengual Andrés, Universitat de València

Prof. Dr. Fabrizio Manuel Sirignano, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli

Comité técnico:

Jordi M. Antolí Martínez, Universidad de Alicante

Galdys Merma Molina, Universidad de Alicante

Revisión y maquetación: ICE de la Universidad de Alicante

Primera edición: octubre de 2017

© De la edición: Rosabel Roig-Vila

© Del texto: Las autoras y autores

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-9921-935-6

Producción: Ediciones Octaedro

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

La programación de aula en la investigación en docencia en traducción económica

Daniel Gallego Hernández¹ y Verónica Román Mínguez²

¹ *Universidad de Alicante*

² *Universidad Autónoma de Madrid*

RESUMEN

El objetivo del presente artículo es analizar, en relación con las programaciones de aula y sus diferentes componentes, una serie de referencias bibliográficas relacionadas con la docencia en traducción económica producidas por docentes e investigadores que desempeñan su actividad docente en centros españoles y que abordan específicamente los escenarios de enseñanza y aprendizaje en el aula de la traducción económica y de los negocios. En este sentido, tras abordar el concepto de *programación de aula*, se compila un corpus bibliográfico sobre investigación en traducción económica y se estudia pormenorizadamente cada referencia al tiempo que se detallan los aspectos de este concepto en los que las referencias estudiadas, de manera implícita o explícita, hacen énfasis. El resultado de tal análisis da cuenta, por una parte, de los elementos de las programaciones de aula por los que los docentes han mostrado mayor interés y, por otra parte, de las lagunas actuales en investigación en didáctica de la traducción económica. Se concluye el trabajo abriendo nuevas líneas de investigación en didáctica de este tipo de traducción. Se trata de un trabajo de actualidad, al menos a tenor de los resultados de una encuesta destinada al profesorado de traducción económica de centros españoles cuyos resultados reflejan precisamente que uno de los principales intereses de este colectivo es la investigación en docencia aplicada a la traducción económica (Gallego Hernández, Koby & Román Mínguez, 2016).

PALABRAS CLAVE: traducción económica, programación de aula, didáctica, investigación.

1. INTRODUCCIÓN

El interés en España por investigar en didáctica de la traducción económica ha ido creciendo poco a poco desde comienzos de siglo (Gallego, 2016). Se trata de un hecho que no sorprende si tenemos en cuenta una encuesta destinada al profesorado de centros españoles, cuyos resultados reflejan precisamente que uno de sus principales intereses es la investigación en docencia aplicada a este tipo de traducción (Gallego, Koby & Román, 2016).

En este trabajo tratamos de arrojar un poco más de luz sobre esta realidad analizando una serie de referencias bibliográficas sobre didáctica de la traducción económica según los componentes básicos que debe contemplar una programación de aula, concepto fundamental a la hora de organizar el diseño de una asignatura. Todo ello, con el objetivo de reflexionar sobre cómo proceder para mejorar, en especial, las aparentes lagunas existentes en tal ámbito.

El estudio se estructura del siguiente modo: tras explicitar el objetivo concreto del presente estudio, reseñamos la fundamentación teórica referida al concepto de *programación de aula* en la que constatamos que toda programación debe contener varios elementos básicos: objetivos, contenidos, competencias, actividades, recursos y evaluación. Dicha fundamentación nos sirve como instrumento para el análisis de las referencias estudiadas, de las que resaltamos los aspectos de la programación en

los que se centra cada una. Los resultados muestran los puntos fuertes y débiles de la investigación en didáctica de la traducción económica.

El objetivo del presente estudio es analizar los diferentes trabajos del panorama investigador sobre didáctica de la traducción económica con el fin de determinar si los distintos autores han abordado cada uno de los elementos de la programación de aula y analizar, asimismo, el grado de profundidad con la que los autores han tratado estos elementos

Son tres los niveles de concreción curricular conocidos en nuestro país: diseño curricular base, proyecto de centro y programación de aula. Este último es el que ayuda a los docentes a planificar su trabajo de forma eficaz. La programación puede entenderse del siguiente modo:

Se percibe como un proyecto de acción inmediata que, incardinado en el Proyecto curricular, contextualiza y ordena las tareas escolares de un determinado grupo de alumnos, para contribuir a su desarrollo integral y a su misma capacitación. A este efecto, debe incluir objetivos, competencias básicas, contenidos, metodología y propuesta de evaluación. Es, por tanto, un documento escrito, en términos de sistematización y organización del trabajo escolar, en el que se anuncia lo que se piensa hacer durante el proceso educativo de un grupo concreto de alumnos (Medina & Salvador, 2009: 115).

La programación es importante para el docente, pues elimina la improvisación (en el sentido negativo del término) y permite reflexionar y organizar determinados aspectos clave desde el punto de vista didáctico: metodología, objetivos, actividades y contenidos de enseñanza-aprendizaje, tiempos de trabajo, necesidades del alumnado, criterios de evaluación, etc.

Respecto de los objetivos (*para qué*), Zabalza (1991: 91) sostiene que su establecimiento “supone un proceso de reflexión, de depuración y de explicitación de lo que se quiere hacer”. Para Medina & Salvador (2009) se concretan en otros más precisos que anuncian los aprendizajes concretos que el alumno debe conseguir al concluir el proceso didáctico. Por otro lado, según estos mismos autores, los contenidos (*qué enseñar*) deben contribuir a alcanzar los objetivos y las competencias. Respecto de los contenidos, Mallart & de la Torre (2004: 223) los clasifican en *conceptuales* (hechos, conceptos, principios y sistemas conceptuales), *procedimentales* (conjunto de acciones que deben emprenderse para solucionar problemas y satisfacer propósitos), *actitudinales* (valores, normas y actitudes) y *socioafectivos* (habilidades de relación social y liderazgo, autoafirmación, capacidad de conversar). Según Medina & Salvador (2009), la metodología (actividades y recursos), es decir, el *cómo enseñar*, supone el camino por el que se logran los objetivos y se desarrollan las competencias. Las tareas deben ser variadas, útiles y pertinentes. Para estos mismos autores las actividades pueden clasificarse en tres categorías según su lugar en la secuencia didáctica: *de iniciación* (para generar interés por el tema), *de desarrollo* (orientadas a la adquisición de conocimiento) y *de acabado* (orientadas a la elaboración de síntesis, esquemas, mapas conceptuales, evaluación de aprendizajes y problemas). Siguiendo con Medina & Salvador (2009), para lograr tales actividades el alumno debe disponer de recursos y materiales. Estos se conciben de forma amplia e incluyen tanto los más tradicionales (libros, textos, diccionarios) como los medios tecnológicos más modernos (vídeos, sistemas multimedia, etc.). Por último, y según estos mismos autores, la evaluación incluye, además del rendimiento del alumno, la evaluación del profesor y de la propia programación como técnica didáctica. En este sentido, resultan importantes las reflexiones sobre el diseño de la programación de aula (adecuación, coherencia, flexibilidad, etc.) y la valoración de su impacto en el aprendizaje. Para Toledo (2002) el esquema clásico de una programación es el siguiente:

Tabla 1. Esquema clásico de programación de aula

Organización de recursos personales	Organización del personal de apoyo Organización del profesorado ordinario
Cómo enseñar	Tipos de Interacciones Metodología Organización del espacio y el tiempo
Cuándo enseñar	Estructurar tiempos de trabajo Ordenar la dificultad de los contenidos
Qué enseñar	Adecuación de objetivos y contenidos Actividades de enseñanza-aprendizaje
Qué, cómo y cuándo evaluar	

Antes de comenzar el análisis de las referencias bibliográficas seleccionadas hemos de constatar cierta inestabilidad terminológica: tanto en los títulos de los trabajos estudiados como en sus apartados a menudo se confunden términos y conceptos. Encontramos un ejemplo de tal variación en las etiquetas *metodología* o *métodos de enseñanza*, *propuesta didáctica*, *diseño curricular* o *modelo didáctico*, que no siempre aluden a la totalidad de aspectos curriculares y que en ocasiones hacen hincapié en alguno de los componentes de las programaciones. Otro aspecto referido a la variación terminológica se corresponde con el hecho de confundir los elementos propios de las programaciones: las tutorías, por ejemplo, se conciben en ocasiones como recursos y en otras, como actividades; los objetivos igualmente se confunden a veces con las competencias. Asimismo, parece haber cierta ambigüedad con los términos *tarea*, *actividad* y *ejercicio*, utilizados indistintamente. En este sentido, según la *Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas* (MECD, 2013: 57), las diferencias entre ejercicio, actividad y tarea se podrían resumir como sigue:

- Ejercicios: están descontextualizados, se hacen mecánicamente y van dirigidos a adquirir conductas. No son suficientes para trabajar las competencias.
- Actividades: no se hacen de forma mecánica, requieren conocimientos y procesos mentales avanzados, y desarrollan comportamientos. No son suficientes para adquirir competencias.
- Tareas: están contextualizadas, no tienen una respuesta única o prefijada, no son repetitivas ni mecánicas, importa el producto y el proceso. Ponen en marcha procesos mentales y constituyen la mejor manera de desarrollar competencias.

2. MÉTODO

Acabamos de concebir la programación de aula, con sus distintos componentes, como un proyecto de acción inmediata que ayuda a sistematizar el trabajo en clase de forma conjunta entre profesores y alumnos. A continuación, analizamos los trabajos de investigación contextualizados tanto en las antiguas licenciaturas como en los actuales grados. La compilación bibliográfica está expuesta en Gallejo (2016): se ha consultado la base de datos BITRA (Bibliografía de Interpretación y Traducción), que, a día de hoy, cuenta con más de 69.000 referencias traductológicas (Franco, 2001-2016). Además, se han completado las referencias bibliográficas tras una consulta realizada al profesorado de traducción económica con el fin de averiguar si los docentes contaban con otros trabajos publicados sobre docencia y traducción. Respecto de la selección final del corpus bibliográfico utilizado en el presente trabajo, para determinar la relación de las referencias con nuestro objeto de estudio (las programaciones de aula), hemos tenido en cuenta los títulos y los resúmenes de los distintos trabajos. Para hacer la revisión final de la bibliografía seleccionada, hemos hecho una lectura pormenorizada de cada uno

de los trabajos. Quedan fuera de nuestro análisis los referidos a másteres u otros niveles, así como los manuales, pues entendemos que estos se relacionan, en esencia, con el aprendizaje autónomo.

2.1. Licenciatura

La tesis de Socorro (2002) se centra fundamentalmente en el *cómo enseñar*. Se presenta un modelo didáctico para la traducción: un modelo trifásico (análisis, traducción y revisión) que pretende desarrollar la competencia traductora para documentos mercantiles y que pone énfasis en la fase de análisis textual.

El trabajo de Corpas et al. (2005) también se centra en el *cómo enseñar*. Los autores presentan la plataforma DEVLIT, con la que pueden seguir una metodología para la simulación de encargos y traducción por equipos. La metodología, a grandes rasgos, es la siguiente: presentación del encargo, recuento de palabras, presupuesto, ficha de análisis, traducción propiamente dicha, consulta a expertos, entrega de traducciones y debate, elaboración de glosario y factura. También resaltan los recursos docentes que la plataforma ofrece: cronograma, glosario, foro de noticias, sistemas de corrección, informes de actividades.

Por su parte, Albaladejo (2007) revisa algunos de los aspectos que dificultan la docencia de la traducción económica. Presta especial atención a la traducción inversa y afirma que el alumnado difícilmente podrá obtener en ella los mismos resultados que el nativo. Ello le lleva a proponer la evaluación de este tipo de traducción mediante un trabajo final y no un examen. Comenta que los contenidos deben relacionarse con los textos, pero, aunque propone criterios de selección, no especifica ni temas ni textos concretos para el desarrollo de la competencia traductora. Como actividades, sugiere, además de traducciones, ejercicios de capacitación instrumental en los que el estudiante puede ayudarse de bases de datos, glosarios y textos paralelos.

Fernández y Galanes (2007), tras comentar la competencia traductora en general, abordan los objetivos que plantean en clase: metodológicos (referidos al proceso de traducción especializada) y contrastivos (ortotipografía). Respecto de los contenidos, se desprende de su estudio que trabajan temas referidos a los sectores de la actividad comercial de Vigo (ciudad en la que se encuentra su universidad), como la pesca o el comercio internacional; trabajan textos con distintas funciones textuales (descriptivos, argumentativos, etc.) y diferentes géneros (contratos, cartas, CV, etc.).

En su tesis, Román (2008a) presenta un modelo pedagógico para programar la enseñanza de la traducción de negocios. Propone 40 tareas para lograr determinados objetivos. Por ejemplo, en la primera se pide al alumno que consulte la página web del cliente que solicita el encargo y que responda a las siguientes preguntas: cuál es la forma societaria de la empresa, cuál es su actividad económica y su nacionalidad, se trata de un grupo de empresas, y si es así, si traducimos para la matriz o para alguna empresa filial del grupo, etc. El objetivo didáctico de la tarea es recabar información sobre el cliente o destinatario del encargo. Esta misma autora considera que los textos que se trabajan en clase deben ser reales y frecuentes en la práctica de la traducción. Asimismo, para que los textos tengan potencial pedagógico no deben presentar demasiada complejidad. Respecto de la evaluación, deben evaluarse según criterios similares a los del mercado para contribuir a paliar el divorcio existente entre didáctica y profesión.

En otro trabajo, Román (2008b) se centra en los objetivos y los presenta ligados a las subcompetencias. El orden de objetivos docentes, y por ende de destrezas traductorales, es el siguiente: interpretación del encargo, comprensión lectora, adquisición de competencia textual, documental y terminológica, adquisición de conocimiento temático, adquisición de capacidad de expresión en

lengua meta. La autora propone como ejemplo la traducción de un *Stock Option Plan* y detalla las fases que el alumno debe seguir para traducirlo, así como algunos de las reflexiones que debe realizar.

Barceló y Delgado (2010) están de acuerdo con los objetivos planteados por Delisle (1988: 205) en traducción económica: asimilar las nociones fundamentales de la economía, así como su terminología y fraseología propia de los textos económicos; aprender a documentarse, y desarrollar aptitudes necesarias para traducir. Respecto de los contenidos, hablan de textos de naturaleza económica (en general) y aluden a dos grandes bloques de textos (prensa y textos reales). Aunque no ofrecen más detalles sobre contenidos, son conscientes de que cabe ahondar en los subámbitos de la economía en ulteriores trabajos. Respecto de la cuestión de *cómo enseñar*, proponen actividades vinculadas a los objetivos de la asignatura (fomento de lectura, análisis de textos, catalogación de dificultades de traducción, corrección de encargos, actividades complementarias con búsquedas documentales o terminológicas, etc.).

Por su parte, Le Poder (2010) relata su experiencia en el marco de un proyecto docente que relaciona profesores de varios departamentos (traducción y economía). Los objetivos del proyecto tienen que ver con involucrar al estudiante en la economía, utilizar la terminología, conocer los conceptos básicos, facilitar el autoaprendizaje, desarrollar materiales educativos, estimular la participación activa, optimizar el uso de herramientas o hacer “visible” el proyecto docente. La autora pone énfasis en las subcompetencias temática e instrumental. Propone actividades individuales y grupales (clases magistrales, conceptualización sistemática previa a la traducción de textos, trabajo de documentación y adquisición terminológica, elaboración de glosario, tutorías y supervisión de trabajos) que relaciona con los objetivos previos.

2.2. Grado

La tesis de Álvarez (2012) es uno de los trabajos más completos en cuanto a programaciones de aula. Respecto de los objetivos, propone diferentes competencias específicas que relaciona con las diferentes subcompetencias (bilingüe, extralingüística, instrumental, conocimientos de traducción). Tales competencias son las siguientes: analizar, sintetizar y comprender textos económicos, aplicar conocimientos temáticos, conocer y gestionar fuentes y recursos documentales, conocer la cultura de las lenguas de trabajo, producir textos económicos aceptables, utilizar recursos terminológicos y herramientas informáticas, conocer los aspectos del encargo de traducción, conocer las principales técnicas y métodos de traducción, reconocer problemas y errores de traducción, conocer los procedimientos de diseño y gestión de proyectos, garantizar la calidad de los encargos y aplicar las herramientas profesionales de traducción asistida. La autora también relaciona con las subcompetencias los siguientes contenidos: finalidad comunicativa de la traducción, importancia de la fase de comprensión, naturaleza textual de la equivalencia, identificación y resolución de problemas, fases del proceso, desarrollo de conocimientos extralingüísticos, transferencia de la terminología, desarrollo de estrategias para compensar la falta de conocimientos extralingüísticos, tipos de traductores, encargos más frecuentes, gestión de proyectos, recursos y estrategias de documentación, textos paralelos, tipos de dificultades y traducción de diferentes tipos de textos económicos.

Respecto de la cuestión de cómo abordar tales contenidos, la autora propone tres métodos (aprendizaje cooperativo, aprendizaje orientado a proyectos y estudio autónomo del estudiante) diseminados en diferentes tipos de actividades: análisis de las particularidades del lenguaje, análisis de las dificultades principales, estudio comparativo de los géneros, búsqueda de textos paralelos, análisis (lingüís-

tico, textual, pragmático, etc.) del texto original, definición del encargo, análisis de conceptos básicos, traducción individual o cooperativa, análisis y evaluación de fuentes documentales, elaboración de recursos terminográficos y memorias de traducción, gestión de un proyecto cooperativo de traducción y evaluación de traducciones.

La autora comenta los diferentes recursos docentes que pone a disposición del alumnado (guía docente, textos de trabajo, materiales de apoyo y documentación, fichas de trabajo, plataforma Moodle y herramientas de interacción y tutorizaciones). También tiene en cuenta diversos tipos de evaluación: diagnóstica, sumativa, formativa, autoevaluación, heteroevaluación y evaluación entre iguales.

Herrero y Román (2015) ofrecen una clasificación de textos que supone una propuesta de los contenidos de enseñanza-aprendizaje por subespecialidades. Los contenidos o áreas temáticas son macroeconomía, finanzas, empresa, banca y contabilidad. En cada subárea de especialidad se recogen otros subcontenidos o subáreas. Consideran que mediante los distintos géneros del ámbito de especialidad se consigue que el alumno adquiera conocimientos temáticos, documentales, textuales y terminológicos propios del área del saber.

Jordan (2014) pone énfasis en el *qué enseñar* y en *cómo enseñar*. Respecto de los contenidos, propone seis temas: introducción a la traducción económica (características del lenguaje, tipos textuales, papel del traductor), fuentes y estrategias de documentación (bibliografía, herramientas de traducción *on-line* y corpus, textos comparables y paralelos, creación y gestión de glosarios), dificultades de traducción (problemas e introducción a la edición y revisión de textos), traducción de géneros profesionales (textos comerciales y empresariales y documentos corporativos), traducción de géneros académicos y periodísticos (prensa económico-financiera) y localización en el campo de la economía y los negocios (sitios web corporativos). El autor ordena tales contenidos de menor a mayor especialización y dificultad temática, lingüística y terminológica. Respecto del tipo de actividades, aunque no las relaciona con las diferentes subcompetencias de la competencia traductora, considera que cada tema debe relacionarse con un texto e incluir, además de la traducción propiamente dicha, diferentes tareas específicas de sensibilización, adquisición de destrezas y aplicación de destrezas. El autor se pronuncia también sobre la evaluación, en concreto, sobre la corrección de traducciones: partiendo de una clasificación de errores propone una fórmula que, según el número de palabras del texto, los errores y los aciertos, evalúa las traducciones con una nota.

Román (2014) se refiere a cuatro subcompetencias (documental, textual, temática y profesional) y recoge los siguientes objetivos de enseñanza-aprendizaje: adquisición de subcompetencia documental; que el alumno sea capaz, a lo largo del curso, de reconocer los distintos tipos textuales económicos; adquisición de conocimientos especializados; adquisición de subcompetencia temática o enciclopédica; logro de subcompetencia profesional. Para ello, utilizando textos reales y encargos simulados, propone actividades de reflexión sobre recursos de primera necesidad (diccionarios, sitios web del cliente y de organismos internacionales, información para accionistas, blogs, prensa, normas, etc.) que, a su entender, suponen los cimientos para la adquisición de las subcompetencias mencionadas. Respecto de la corrección de traducciones, considera que la evaluación debe estar de acuerdo con estándares de calidad cercanos a los del mercado.

Dubroca (2015) se centra en un aspecto muy concreto de la enseñanza de la traducción económica: la modalidad inversa y los problemas que plantean algunos términos de derecho mercantil. La autora también alude a algunos aspectos de la competencia terminológica, documental, lingüística y fraseológica. Centra su foco de atención en la evaluación de traducciones inversas: al tratarse de traducciones hacia una lengua no materna, el docente debe ser ecuánime en sus calificaciones, no ser

ni demasiado riguroso ni demasiado benevolente. Asimismo, resalta la importancia de tener en cuenta aspectos como la fidelidad, la no literalidad o el estilo adecuado.

El trabajo de Fernández (2015) se centra en el desarrollo de la competencia documental. La autora ofrece instrucciones referidas al uso de corpus para resolver problemas puntuales y propone tres tipos de actividades: comparación de traducciones ya realizadas por estudiantes; uso de corpus comparables compilados por estudiantes para resolver problemas para los que las fuentes lexicográficas no proponen solución, y comparación de resultados de traducciones iniciales con la terminología utilizada en los textos del corpus comparable.

Gelpí (2015), por su parte, se interesa por el desarrollo de la subcompetencia temática y propone la q-explicación como actividad para comprender los textos. Considera que las preguntas *quién, qué, cómo, cuándo, dónde, por qué* ayuda a desarrollar tal subcompetencia en la práctica de la traducción.

El estudio de Morón & Medina (2016) no contiene explícitamente elementos de programación de aula en sí, pero es interesante al proponer una redefinición de la competencia traductora teniendo en cuenta el perfil de los egresados en traducción que trabajan en ámbitos de internacionalización empresarial. Las autoras consideran la competencia traductora como competencia transversal en otros estudios universitarios (por ejemplo, para egresados en carreras de económicas y empresa) y proponen concretar y reforzar las subcompetencias lingüística, temática, intercultural, textual y psicofisiológica. Asimismo, aluden a textos objeto de estudio (jurídico-económicos, correspondencia escrita, textos informativos sobre productos o servicios de empresas, textos persuasivos sobre promoción de productos y documentos mercantiles y financieros), así como a actividades propias de los contenidos curriculares de otras titulaciones que pueden ser interesantes para el estudiante que quiera trabajar en el ámbito de la internacionalización: comunicación por teléfono, negociación en la compraventa, comida de negocios, comunicación con la jerarquía corporativa, etc.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como ya hemos señalado anteriormente, en este trabajo nos interesamos por determinar si los distintos autores han abordado cada uno de los componentes básicos de la programación de aula y analizar, asimismo, el grado de profundidad con la que los autores han tratado estos componentes. El instrumento utilizado para la recogida de información ha sido una tabla en la que se han anotado cada uno de los elementos de la programación del aula (objetivos, contenidos, competencias, actividades, recursos y evaluación) junto con las referencias bibliográficas seleccionadas. Tras la lectura de los trabajos se ha recogido en la tabla si esos elementos eran objeto de análisis en cada uno de los distintos trabajos de los autores. En los casos en los que los elementos de la programación de aula habían sido analizados por los autores se han anotado en la tabla determinados comentarios sobre la forma o el grado de profundidad con la que los autores han tratado los distintos elementos. Por último, se han incluido en la tabla comentarios adicionales u otras apreciaciones relacionadas con el tipo de curso al que se hacía referencia en los trabajos (licenciatura, grado, curso intensivo, curso MOOC, etc.).

Una vez cumplimentada la tabla con los distintos trabajos seleccionados y el tratamiento que en cada uno de ellos se hace de los diferentes componentes de la programación del aula, se procedió al análisis de los datos. Tras dicho análisis, podemos ilustrar con el siguiente gráfico, desde un punto de vista cuantitativo, las veces que aproximadamente los autores aluden a cada componente de la programación:

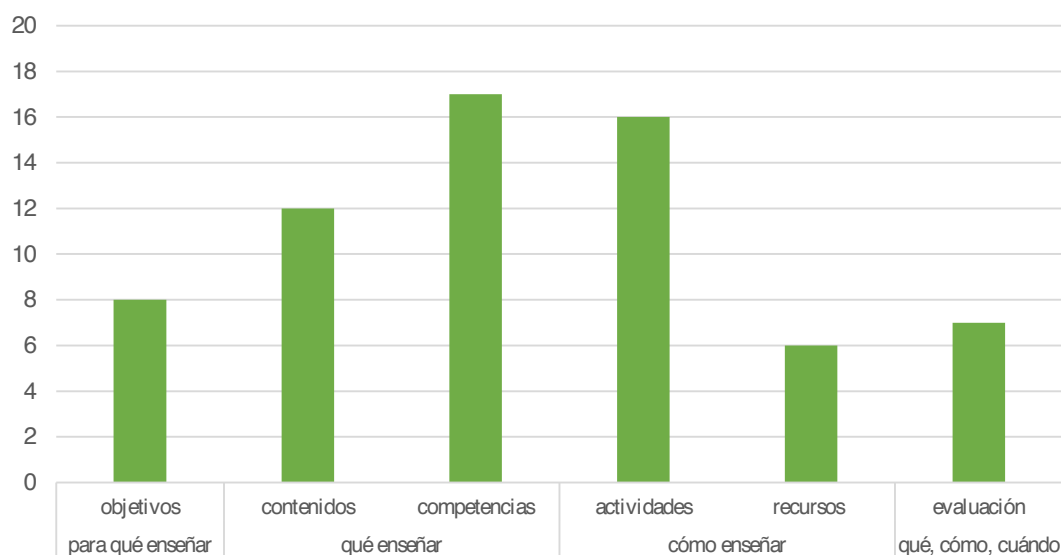


Ilustración 1. Elementos de la programación de aula abordados en la bibliografía reseñada

La ilustración revela varias realidades:

- El mayor esfuerzo investigador recae sobre *qué enseñar* (trabajos que versan sobre los contenidos y las competencias). De estos dos elementos, el de las competencias es el más estudiado por los autores.
- El *cómo enseñar* también está trabajado en buena parte de las referencias, especialmente en lo referido a actividades. Las actividades constituyen el segundo elemento más estudiado de la programación del aula después de las competencias.
- Hay un número considerable de trabajos que versan sobre objetivos de aprendizaje.
- Los aspectos menos abordados tienen que ver con los recursos (aunque hay algunos trabajos que aluden a las fuentes documentales aplicables a la traducción) y con la evaluación.

Desde un punto de vista cualitativo podemos constatar lo siguiente:

- En los objetivos es donde más consenso parece haber: en esencia, los autores se refieren a la necesidad de dominar la terminología y la fraseología del ámbito de la economía y los negocios, conocer los textos o saber documentarse.
- Respecto de los contenidos, encontramos básicamente dos enfoques: la selección de textos para traducir (criterios) y las áreas o géneros de la economía que pueden trabajarse en clase. Ahora bien, muy pocas referencias abordan la totalidad y organización de los temas que, en forma de áreas o géneros, convendría ver en una asignatura. Por otra parte, bastantes referencias se centran en uno o varios temas concretos para ejemplificar sus afirmaciones y metodología. No parece ser posible asegurar que haya consenso respecto de los contenidos dados los pocos trabajos existentes. En buena lógica este consenso resulta difícil de lograr dada la amplitud de la disciplina. Además, es complicado lograr tal consenso en el seno de una combinación lingüística y más aún entre varias combinaciones lingüísticas con realidades profesionales distintas.
- Los trabajos tienen muy en cuenta, independientemente del modelo utilizado, la competencia traductora y sus diferentes subcompetencias. Algunos abordan detalladamente el desarrollo de una u otra (en especial, las subcompetencias temática e instrumental). No obstante, pocos son los que abordan en profundidad la cuestión de la importancia o peso de cada subcompetencia en

traducción económica.

- Respecto de las actividades, los autores, en su mayor parte, tienden a relacionarlas con las fases básicas del proceso traductor: análisis, traducción y revisión. El tipo de actividades más propuestas tiene que ver con las llamadas *de acabado*. Se proponen menos actividades *de desarrollo* (orientadas a la adquisición de conocimiento) y muchas menos *de iniciación* (con la finalidad de generar interés y motivación).
- Otro de los aspectos del *cómo enseñar* se relaciona con los recursos, poco estudiados. Ello puede deberse a cómo se conciben, pues, aunque la mayor parte de los trabajos sí se refieren a los recursos documentales (diccionarios, glosarios, textos paralelos, etc.), no ocurre lo mismo con los recursos concebidos en sentido amplio desde el punto de vista didáctico (foros, plataformas, tutorías, etc.).
- Por último, las referencias al tema de la evaluación se centran básicamente en la corrección de textos. Se trata de un tipo de evaluación que puede asociarse a la sumativa, realizada en el momento final, en este caso, del proceso traductor. Ahora bien, la bibliografía estudiada apenas menciona otros tipos de evaluación, como la diagnóstica o la formativa, encaminadas a diseñar nuevos aprendizajes o modificar estrategias durante la formación. Además, los trabajos analizados no incluyen reflexiones sobre el diseño o desarrollo de la programación de aula (adecuación, flexibilidad, posibilidad de realización, etc.). Tampoco se recoge en los estudios la valoración del impacto o los efectos de la programación en el aprendizaje del alumno.

4. CONCLUSIÓN Y VÍAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

En este trabajo hemos analizado varias referencias sobre didáctica de la traducción económica según los aspectos básicos de las programaciones de aula. Se trata de una selección de estudios que en absoluto es exhaustiva y que puede extenderse no solo a otros trabajos producidos en España, sino también a autores que trabajan en el extranjero. El análisis nos ha permitido establecer un primer panorama referido al diseño curricular en su relación con la traducción económica. En este sentido, hemos podido apreciar que los esfuerzos de los autores se han centrado en el *qué enseñar* y en el *cómo enseñar*, esto es: contenidos, competencias y actividades. Sin embargo, otros aspectos de las programaciones de aula, como la evaluación o los recursos entendidos en sentido amplio, no han recibido la misma atención. A partir de este análisis podemos proponer futuros trabajos para colmar las lagunas investigadoras identificas:

- Trabajos sobre sistematización de contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales y socioafectivos). Aunque hay trabajos que versan sobre contenidos conceptuales y procedimentales, no existen trabajos sobre contenidos socioafectivos (análisis de actitudes, creencias y sentimientos con los que los alumnos se enfrentan a la traducción económica o análisis de otros aspectos como habilidades de trabajo en grupo, liderazgo y autoestima en relación con la disciplina). Los trabajos sobre una clasificación de los contenidos pueden resultar útiles para investigar los criterios de selección específicos de cada categoría.
- Trabajos sobre evaluación, entendida en sentido amplio, relacionada no solo con los criterios y pruebas (evaluación de conceptos, procedimientos y habilidades) para comprobar el rendimiento del alumno, sino también con el diseño y desarrollo de la programación de aula (reflexión sobre su adecuación, coherencia, funcionalidad) o sobre sus repercusiones en las capacidades del alumno y en la adquisición de competencias.

- Trabajos sobre recursos didácticos en sentido amplio, que no sean únicamente los documentales aplicables a la traducción. Por ejemplo, trabajos sobre laboratorios, aulas de informática, biblioteca, medios interactivos o estudios sobre instalaciones que puedan acercar la realidad al alumno, como, por ejemplo, visitas a empresas, organismos públicos del ámbito de la economía, como el Banco de España, la Comisión Nacional del Mercado de Valores o la Bolsa de Madrid. Otros recursos interesantes objeto de investigación podrían ser las listas de discusión, grupos de noticias, foros de debate, cazas del tesoro, etc.

5. REFERENCIAS

- Albaladejo, J. (2007). Didáctica de la traducción: problemas y propuestas aplicadas a la traducción económica. En J. Albaladejo, D. Gallego, & M. Tolosa (Eds.), *La didáctica de la traducción en Europa e Hispanoamérica* (pp. 265-278). Alicante: Universidad.
- Alcalde, E. (2014). Financial Translation: First Steps towards Curricular Design. En Y. Cui, & Z. Wei (Eds.), *Handbook of Research on Teaching Methods in Language Translation and Interpretation* (pp. 102-117). Hershey: IGI Global.
- Álvarez, S. (2012). La tecnología al servicio de la enseñanza de la traducción: Diseño de un curso de Traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual) y su experimentación en el aula [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Barceló, T. & Delgado, I. (2010). Dificultades de la traducción económica: propuestas didácticas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. En E. Larcón (Ed.), *La traducción en contextos especializados* (pp. 173-186). Granada: Atrio.
- Corpas, G., Amaya, M., Benavides, P., Gómez, M., González, M., Leiva, J. & Solís, J. (2005). La experiencia de la docencia de traducción especializada (textos jurídicos y socio-económicos) a través del proyecto de innovación educativa PIE04/053. En A. Blanco (Ed.), *Innovación educativa y enseñanza virtual en la Universidad de Málaga*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Delisle, J. (1988). L'initiation à la traduction économique. *Meta*, 33(2), 204-215.
- Dubroca, D. (2015). La traduction spécialisée vers la langue étrangère comme exercice d'apprentissage et d'évaluation académique. En D. Gallego (Ed.), *Current approaches to business and institutional translation* (pp. 159-170). Bern: Peter Lang.
- Fernández, A., & Galanes, I. (2007). La formation de traducteurs spécialisés: objectifs d'apprentissage de la traduction économique. *Buletin Ştiinţific*, 4, 54-59.
- Fernández, A. (2015). La competencia documental en el aprendizaje de la traducción económica francés-español-francés. *inTRAlinea Special Issue. New Insights into Specialised Translation*, 1-8.
- Franco, J. (2001-2016). *BITRA (Bibliografía de Interpretación y Traducción)*. Base de datos en acceso abierto. Recuperado de <http://dti.ua.es/es/bitra/introduccion.html> doi:10.14198/bitra
- Gallego, D. (2016). La investigación en didáctica de la traducción económica en España. En Departamento de Traducción (Ed.), *Una vida entre libros: estudios traductológicos y lingüísticos en homenaje a Fernando Navarro Domínguez* (pp. 213-230). Alicante: Universidad.
- Gallego, D., Koby, G., & Román, V. (2016) Traducción económica, financiera y comercial: aproximación a aspectos teóricos. *Monti*, 8, 9-34.
- Gelpí, C. (2015). ¿Cuánta economía debe saber el traductor? La adquisición de conocimiento temático para la traducción. *inTRAlinea Special Issue. New Insights into Specialised Translation*, 29-31.
- Herrero, L., & Román, V. (2015). English to Spanish translation of the economics and finance genres. *inTRAlinea Special Issue. New Insights into Specialised Translation*.

- Jordan, K. (2014). Some tips for designing and lecturing an undergraduate course in economic, financial and commercial translation. *CTTL E, 1*, 83-114.
- Le Poder, E. (2010). Acquisition de la connaissance experte en traduction économique: une expérience universitaire. En J. Vande (Ed.), *Languages and Business Today and Solutions for Tomorrow* (pp. 49-60). Lisboa: Tradulex.
- Mallart, J., & de la Torre, S. (2004). Contenidos de la enseñanza. En F. Salvador, J. Rodríguez, & Bolívar, A. (Dirs.), *Diccionario enciclopédico de didáctica* (pp. 219-240). Málaga: Aljibe.
- Medina, A., & Salvador, F. (2009). *Didáctica General*. Madrid: UNED/Pearson Prentice.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). *Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Morón, M., & Medina, A. (2016). La Competencia del traductor que no “traduce”: el traductor en ámbitos de internacionalización empresarial. *MonTI, 8*, 225-256.
- Román, V. (2008b). Explotación didáctica de un encargo real de traducción: análisis de dificultades en la traducción de una escritura de compraventa de acciones. *Sendebarr, 19*, 151-166.
- Román, V. (2008a). La traducción (inglés-español) de los documentos negociales: reflexiones sobre didáctica y competencia traductora. En E. Ortega (Ed.), *La traducción e interpretación jurídicas en la UE* (pp. 113-132). Granada: Comares.
- Román, V. (2014). Diseño de objetivos y materiales de enseñanza-aprendizaje en traducción económico-financiera inglés-español. En D. Gallego, *Traducción económica: entre profesión, formación y recursos documentales* (pp. 79-94). Soria: Diputación.
- Socorro, K. (2002). La traducción comercial: un modelo didáctico para la traducción de documentos mercantiles del comercio internacional [Tesis doctoral]. Universidad Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria.
- Toledo, P. (2002). La adaptación curricular y la programación de aula. En *Flexibilidad Curricular en el Marco de la Atención a la Diversidad* (pp. 49-68). Sevilla: FETE-UGT.
- Zabalza, M. (1991). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

7. AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo se enmarca en el seno del Programa de Redes-I³CE de investigación en docencia universitaria del Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa-Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante (convocatoria 2016-17), Ref.: 3736.