

Rosabel Roig-Vila (Ed.)

El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior

Rosabel Roig-Vila (Ed.)

El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior

El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior

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

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

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

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

Prof. Manuel León Urrutia, University of Southampton

Prof. Dra. Victoria I. Marín, Universidad de Oldenburgo

Prof. Dr. Enric Mallorquí-Ruscalleda, Indiana University-Purdue University, Indianapolis

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

Gladys Merma Molina, Universidad de Alicante

Revisión y maquetación: ICE de la Universidad de Alicante

Primera edición: octubre de 2018

© 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

ISBN: 978-84-17219-25-3

Producción: Ediciones Octaedro

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.

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

9. La enseñanza de idiomas como posible salida profesional para licenciados o graduados en Traducción e Interpretación: formación y situación actual

Carla Botella Tejera

Universidad de Alicante, cbotella@ua.es

RESUMEN

Actualmente la enseñanza de idiomas parece ser una salida profesional muy demandada por los egresados en Traducción e Interpretación (TeI). Sin embargo, tal y como apunta Mayoral (2001), los estudios universitarios de esta disciplina se han centrado en las competencias ligadas con los procesos de traducción e interpretación. Teniendo en cuenta estos factores y mediante la realización de una encuesta a cien participantes, este estudio analiza la situación de licenciados y graduados en TeI que se dedican a la enseñanza de idiomas, concretamente a la de español como lengua extranjera (ELE), para determinar las necesidades y carencias de formación de estos profesionales y su situación respecto a la incorporación al mercado laboral. Los resultados muestran que, aunque la mayoría de los encuestados encuentran en la enseñanza de ELE una salida profesional tras sus estudios, también son conscientes de que necesitan más formación para dedicarse al campo de la glotodidáctica. Ante tales resultados, las conclusiones del estudio evidencian la necesidad de contar con formación específica en didáctica para este colectivo y la conveniencia de explotar las competencias de traductores e intérpretes en el aula de ELE.

PALABRAS CLAVE: enseñanza de idiomas, ELE, traductores, intérpretes, formación, TeI

1. INTRODUCCIÓN

Son muchas y muy variadas las competencias que desarrollan en su formación los estudiantes de Traducción e Interpretación (TeI), pese a que se suele asumir que los egresados de este campo serán traductores o intérpretes que trabajarán de forma autónoma o como parte de la plantilla de una empresa y bien en el sector público o en el mercado privado. Aunque desde fuera muchos creen que acceder a instituciones de la Unión Europea o incluso a las cabinas de interpretación de la ONU es la salida natural para los intérpretes, lo cierto es que muy pocos accederán a este tipo de organismos. Por otra parte, desde los primeros cursos de la carrera también puede observarse que gran parte del alumnado no tiene intención de dedicarse por completo al mundo profesional de la traducción.

Por ejemplo, en la Universidad de Alicante, centro en el que imparten docencia las investigadoras que han participado en este trabajo, el objetivo que se marcan los estudios a los que hemos hecho mención es el de formar profesionales de la comunicación multilingüe con un conocimiento global en las áreas relacionadas con los estudios de traducción. Pero, además, según la Guía del Grado en Traducción e Interpretación* de esta misma universidad, el fin último de dichos estudios sería el de contribuir a la traducción, interpretación, creación, corrección y revisión de textos, a la obtención y gestión de recursos terminológicos, así como a la docencia de lenguas, a las relaciones públicas o al trabajo en medios de comunicación.

Por lo tanto, aunque de manera quizá un poco más secundaria, sí se tiene en cuenta desde el planteamiento inicial de estos estudios que una de las posibles salidas es la de la enseñanza de idiomas

* Toda la información relativa al Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Alicante puede consultarse en el siguiente enlace: <https://lletres.ua.es/es/grados/grado-en-traducion-e-interpretacion.html>

que, como se recoge en el *Libro blanco del Título de Grado de Traducción e Interpretación* (2014), se ve potenciada por el número de horas que se dedica a la enseñanza de las lenguas A, B y C. De hecho, todos los alumnos que tienen el español como primer idioma de trabajo en la Universidad de Alicante pasarán, de manera obligatoria, por dos asignaturas dedicadas a profundizar en el estudio de la lengua española: *Lengua española para la traducción I* (siendo *Introducción a la lengua española para la traducción* la opción para los no nativos) y *Lengua española para la traducción II*. Lo mismo ocurrirá con el catalán, que también es idioma principal de trabajo para el alumnado de este centro. Además, si nos acercamos a las asignaturas de su segunda lengua, o lengua B, encontraremos tres, mientras que podrán cursar cuatro para trabajar su tercer idioma, o lengua C y hasta tres para su lengua D en caso de que elijan este itinerario de especialidad.

De todo lo visto en el párrafo anterior, podemos suponer que los estudiantes de TeI reciben una extensa formación en lenguas que, además, se suele ver reforzada, ya que muchos la complementan con la asistencia a distintas escuelas de idiomas o academias con la intención de mejorar y acreditar su nivel. Sin embargo, y a pesar de que la docencia de lenguas aparecía como una de las opciones de trabajo derivadas de cursar estos estudios, no se contempla ni una sola asignatura relacionada con la docencia o la didáctica. Cabe mencionar, eso sí, que se tiene en cuenta la posibilidad de que los estudiantes se dediquen a la docencia no universitaria, puesto que se recomienda que, en ese caso, se considere la obtención de la capacitación docente en lenguas (valenciano o lenguas extranjeras). Para ello, se aclara en la información complementaria al plan de estudios que se puede obtener dicha capacitación siguiendo itinerarios específicos dentro de dicho plan o bien de manera externa a través de los cursos que con tal fin se imparten en la Universidad de Alicante.

En cualquier caso, los alumnos y alumnas no disponen de asignaturas específicas de didáctica ni metodología de enseñanza de lenguas. Sin embargo, esta más que posible carencia en su formación no parece disuadirles de su intención de continuar el camino hasta llegar a ser profesores de idiomas.

Por otra parte, la investigación también parece ver una relación clara entre la Traducción y la enseñanza de lenguas. Para empezar, la Unión Europea publicó un estudio sobre cómo la traducción puede contribuir al aprendizaje de una segunda lengua o de una lengua extranjera (Pym, Malmkjaer y Gutiérrez-Colón, 2013). En él se analizaban las posibilidades pedagógicas del uso de la traducción en la enseñanza de idiomas y se buscaban argumentos para acabar con la idea de que se hubiera marginado a la traducción en el proceso de aprendizaje de lenguas. Por otra parte, varios autores han investigado en profundidad sobre el uso de distintas modalidades de traducción, como por ejemplo la audiovisual (subtitulación, audiodescripción, etc.), para la enseñanza del inglés. Sobre la aplicación de esta modalidad encontramos muchas ideas interesantes en los distintos trabajos de Talaván (2006, 2010, 2011, 2013, 2016, 2017...), entre otros.

En el caso específico del español como lengua extranjera, encontramos también muchas publicaciones relevantes. Por un lado, tenemos propuestas sobre el aprendizaje de ELE mediante la traducción pedagógica, como la tesis de Sánchez Cuadrado (2015), acompañada por otras muchas propuestas didácticas del autor. En este sentido, tampoco podemos olvidar la publicación este mismo año de un número monográfico del *Journal of Spanish Language Teaching* titulado “La traducción en la enseñanza del español: la quinta destreza” (Carreres, Muñoz-Calvo y Noriega-Sánchez, 2018). También, muy recientemente hemos visto cómo la unión de Traducción y ELE ha dado lugar a métodos de enseñanza de español. Entre ellos, nos gustaría destacar la propuesta de Carreres, Noriega-Sánchez y Caldúch (2018), cuyo manual de español avanzado a través de actividades de traducción resulta muy interesante y novedoso. Paralelamente, este interés investigador también se

ha visto reflejado en la elección temática de muchos estudiantes de TeI para la elaboración de su Trabajo de Fin de Grado (TFG). En el caso de nuestra universidad, de hecho, disponen de una línea específica sobre este campo.

Así, en este artículo pretendemos mostrar que, a pesar de no contar con una formación en didáctica ni docencia de lenguas, son muchos los egresados en TeI que están optando por esta salida profesional. Además, nos interesa saber qué ocurre concretamente en el caso de la enseñanza de ELE, opción que muchas veces les resulta más fácil a estos profesionales por su tendencia a vivir fuera del país cuando acaban sus carreras y al ser el español su lengua nativa. Por otra parte, pretendemos descubrir cuáles son las principales carencias de estos egresados y si suelen recurrir a algún tipo de formación externa para compensarlas. Por último, intentaremos establecer si los estudios en TeI pueden aportar algo diferenciador y útil que facilite su trabajo como profesores de ELE. Nuestra investigación, por lo tanto, se centra en el estudio de las carencias de traductores e intérpretes a la hora de enfrentarse a la docencia de ELE y en las competencias específicas que estos pueden aportar al aula. Una vez tengamos claras esas cuestiones, a partir de los datos obtenidos, nuestro objetivo final será el de diseñar una propuesta didáctica que, bien en forma de asignatura optativa o como curso de formación complementaria, pueda facilitar la incorporación de estos profesionales al campo de la glotodidáctica.

2. MÉTODO

Para llevar a cabo este estudio se unieron las fuerzas del Departamento de Traducción e Interpretación y del Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura de la Universidad de Alicante, con la doctora M^a del Mar Galindo como representante de este último. Nos parecía coherente trabajar en equipo y tener los puntos de vista y la experiencia de ambos departamentos y de profesoras que imparten sus clases en el Grado en Traducción e Interpretación y en el de Español: lengua y literaturas. La doctora M^a del Mar Galindo, además, ha publicado bibliografía muy interesante en el campo del ELE y entre sus trabajos destaca el libro *La lengua materna en el aula de ELE* (2012). De manera transversal, por lo tanto, había investigado sobre el uso de la traducción en la docencia de español. Además, es una de las coordinadoras del *Atlas del ELE: Geolingüística de la enseñanza de español en el mundo* (2017) cuyos autores son, en parte, licenciados en TeI, y dan cuenta del empleo de estas técnicas en el aula de español. Por otra parte, ambas contábamos con una extensa experiencia como docentes de ELE, que hemos aportado a este estudio.

Así, se dividió el proyecto de investigación en tres fases bien diferenciadas:

- 1) En primer lugar, a partir de la propia experiencia docente de las investigadoras, se trabajó en la elaboración de una encuesta para recopilar datos sobre egresados en TeI que se dedican al campo de la enseñanza de ELE. Con ella, que se detallará en profundidad más adelante, se pretendía dar respuesta a las preguntas e hipótesis planteadas sobre las carencias de este colectivo y sus competencias para la docencia de lenguas.
- 2) Una vez se elaboró el cuestionario, se trabajó en la fase de difusión y, cuando se hubo alcanzado un número representativo, se pasó a la extracción y al estudio de los datos recogidos.
- 3) Finalmente, la tercera parte del proyecto, en la que nos encontramos en la actualidad, consiste en la elaboración de una propuesta metodológica en forma de curso que cubra las carencias encontradas en los encuestados y que, al mismo tiempo, potencie las competencias adquiridas en su formación como traductores e intérpretes.

2.1. Descripción del contexto y de los participantes

Como hemos comentado previamente, la muestra que pretendíamos estudiar se basaba en graduados o licenciados en TeI con experiencia profesional en el campo de ELE o con interés en dedicarse a esta área. Así, obtuvimos datos de egresados de 23 universidades españolas y de otras tres dentro del continente europeo, además de seis de universidades de Latinoamérica, que han impartido o imparten docencia de ELE en 24 países diferentes. En esta ocasión, no hemos tenido en cuenta el sexo de los participantes, ya que no lo considerábamos una variable necesaria para el estudio. Sin embargo, quizá se podría introducir en estudios futuros en los que se profundizara más en el perfil de los profesores de ELE que provienen de una formación en TeI.

2.2. Instrumentos

Para crear y distribuir la encuesta se recurrió a una plantilla de formulario de Google (<https://www.google.es/intl/es/forms/about/>) que da la opción de elaborar preguntas de diferente tipo, incluyendo las de respuesta abierta, que nos parecía importante recoger. Lo interesante de estos formularios es que permiten exportar los resultados a una tabla de Excel y, además, se pueden extraer gráficos muy visuales a partir de las respuestas recibidas.

En nuestro caso concreto, se trataba de una encuesta de doce preguntas que podían responderse en aproximadamente cinco minutos. Los ítems se dividían de la siguiente manera: seis preguntas con respuesta de “sí/no”, dos preguntas con escala de Likert, dos de respuesta abierta y dos de selección múltiple, en las que también se les daba la opción de ampliar las opciones según su propia experiencia. Esta variedad en la tipología de preguntas, como hemos apuntado, nos permitía extraer datos interesantes y pertinentes para nuestra investigación. En el caso de las carencias y dificultades, por ejemplo, nos parecía necesario ofrecerles diferentes opciones, ya que quizá muchos no sabrían identificar los problemas encontrados si no tuvieran ciertas referencias. En el de las competencias adquiridas, sin embargo, preferíamos dejarles toda la libertad para no forzar ningún tipo de respuesta y dejar los resultados abiertos a las opiniones de cada uno de los encuestados.

2.3. Procedimiento

Dadas las inmensas posibilidades que hoy en día nos brindan las redes sociales, que se han convertido también en redes de contactos profesionales, el primer paso fue lanzar el cuestionario a través de Twitter. El enlace se envió por correo a licenciados o graduados en TeI que se dedican a la docencia universitaria en centros españoles e internacionales y que trabajan o han trabajado como docentes de ELE. Los resultados recogidos en esta investigación se limitan a las cien primeras respuestas recibidas. Nos interesaba tener una muestra variada y de diferentes países y no nos parecía pertinente trabajar con una cantidad mayor de participantes por ser esta suficientemente representativa.

Una vez cerrada la encuesta, cuando ya alcanzamos ese número de respuestas, procedimos al vaciado de datos y a su estudio. Los resultados, que se muestran en el siguiente apartado, nos proporcionaron información muy útil para trabajar en la tercera fase del proyecto en la que ahora nos encontramos.

3. RESULTADOS

Por cuestiones de limitación de extensión, de entre todos los resultados obtenidos a partir de las preguntas formuladas en la encuesta, en este artículo nos centraremos en los datos que nos aportan cuatro de ellas, siguiendo su orden en el cuestionario, aunque las vincularemos con las respuestas

obtenidas en algunas otras relacionadas. A través del análisis de los datos presentados, procuraremos dar respuesta a los objetivos e hipótesis planteados para este artículo así como para los de nuestra investigación.

La primera cuestión que nos resultaba de vital importancia y que, de hecho, planteábamos en primer lugar, era si los participantes consideraban la enseñanza de ELE como una de las salidas de la carrera de Traducción e Interpretación. Algo que, claramente, no resultaba así en el pasado. A partir de los datos analizados, parece que la gran mayoría sí ve en este tipo de enseñanza de lenguas una salida profesional de este campo, como se observa en el siguiente gráfico:

¿Crees que la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) es una de las posibles salidas profesionales del Grado/Licenciatura en Traducción e Interpretación (TeI)?

100 respuestas

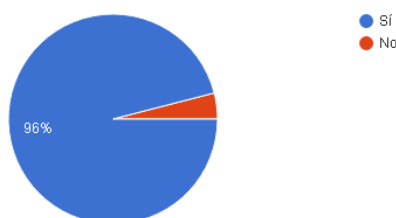


Figura 1. Pregunta 1: La enseñanza de ELE como salida profesional de egresados de TeI

Y es que, en la muestra de 100 encuestados, solo hay cuatro que no consideran este tipo de enseñanza como una salida derivada de la formación de traductores e intérpretes. Se trata, por lo tanto, de un porcentaje muy pequeño.

Curiosamente, sin embargo, solo 13 participantes parecen haber recibido formación específica de ELE a lo largo de sus estudios universitarios de TeI según pudimos observar en la tercera pregunta de nuestra encuesta. Por ello, puede resultar sorprendente que haya una mayoría que considere la docencia de ELE como una salida de una carrera que no ofrece ningún tipo de formación específica en esta materia.

¿Has recibido formación específica en ELE durante el Grado/Licenciatura en TeI?

100 respuestas

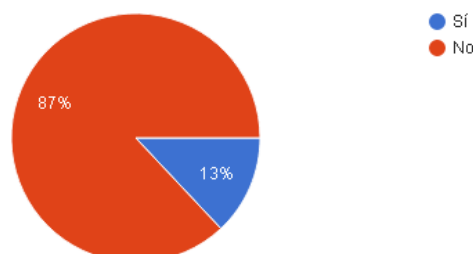


Figura 2. Pregunta 3: Formación específica en ELE durante los estudios de TeI

Afinando más en el tema de la formación, gracias a las preguntas 10 y 11 del cuestionario pudimos ver que 62 de los encuestados sí han recurrido a cursos de formación complementaria en ELE, pero que ninguno de ellos ha recibido ningún curso específico para profesionales de la Traducción y la Interpretación. No parece, por lo tanto, que exista ningún tipo de oferta académica que contemple la formación de traductores e intérpretes como docentes de ELE. Vinculando este dato con una de nuestras hipótesis de partida, quizá sí haya entonces espacio para un curso de formación específica. Se justifica así la tercera fase de nuestra investigación.

Otra de las cuestiones que nos parece importante destacar en estos resultados es la de las dificultades encontradas por los participantes a la hora de impartir docencia de ELE. Para facilitar el proceso de cumplimentación de la encuesta, como ya avanzábamos en el apartado 2.2, propusimos una lista con una serie de carencias de entre las que podían elegir las que consideraran que habían percibido en su labor docente. Además, dejamos abierta la posibilidad de que añadieran otros problemas a los que se hubieran enfrentado. Como se observa en este gráfico, las dos dificultades que más encuestados seleccionaron fueron la falta de recursos didácticos, que eligieron 47 de los participantes, y la de recursos metodológicos, señalada por 45. Otras carencias que también destacaron los encuestados fueron el desconocimiento de los niveles y de los procesos de evaluación en el marco de la enseñanza de ELE. Con un número menor, se señalaron las dificultades para gestionar el aula y motivar al alumnado. Ambas, sin duda, situaciones que se dan en cualquier clase de idiomas. Obviamente, como podemos imaginar, ninguna de las carencias destacadas por los encuestados se trabaja en las aulas de Traducción e Interpretación.

Si has sido docente de ELE, ¿cuáles son las principales dificultades que has encontrado como graduado/licenciado en Tel a la hora de enseñar ELE?

76 respuestas

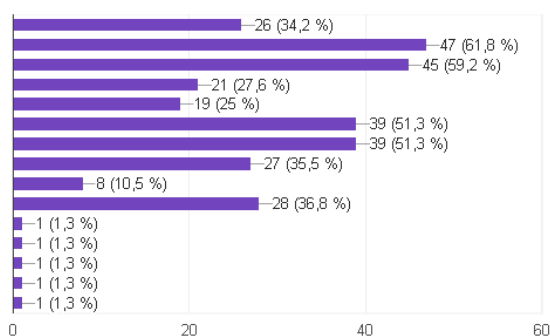


Figura 3. Pregunta 8: Dificultades y carencias para impartir clases de ELE

Frente a todas las carencias recogidas, la última pregunta de nuestra encuesta, de formato abierto, pretendía establecer cuáles son las competencias específicas que se adquieren durante la formación universitaria en Traducción e Interpretación que estos egresados pueden llevar al aula de ELE como algo distintivo y propio. El hecho que no hubiera una pauta de respuesta generó muchos resultados y mucha información interesante para este estudio. En general, gran parte de los encuestados señalaba que el aprendizaje de tantos idiomas a lo largo de la carrera y el profundo conocimiento de la gramática, la ortografía, la fonética y la pragmática de la lengua española eran competencias destacables que poder aplicar a este campo. También se mencionaba la capacidad de análisis contrastivo entre lenguas

y su aplicación a la enseñanza de ELE. Por otra parte, fueron bastantes los que destacaron el dominio de la competencia intercultural adquirida durante sus estudios en Traducción e Interpretación. La capacidad crítica, el trabajo en equipo, el análisis textual, los conocimientos de corrección y edición de textos, etc. fueron también nombrados por los encuestados. En menor medida, algunos participantes comentaron que el conocimiento de técnicas de traducción hacía de su aplicación al aula de ELE una estrategia distintiva en la metodología de enseñanza. Esto lo hemos visto reflejado en los numerosos trabajos de Talaván, a los que hacíamos mención en la introducción de nuestro trabajo, de aplicación de la traducción audiovisual al aula de idiomas.

Resulta imposible comentar todas pero, sin duda, se trata de competencias de un gran valor en un aula de enseñanza de idiomas y, gracias a ellas, se pueden equilibrar algunas de las carencias y obstáculos a los que estos profesionales tienen que enfrentarse. Todas estas competencias aportan, claramente, un carácter especial y distintivo en aquellos profesores de ELE que han pasado por las aulas de Traducción e Interpretación.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tal y como hemos tratado de demostrar a lo largo de estas páginas, existe una estrecha relación entre la Traducción y la docencia de lenguas. Concretamente, nos hemos acercado al campo de la enseñanza de ELE, que se ha convertido en una salida profesional demandada por los egresados de Traducción e Interpretación, especialmente por aquellos que optan por vivir en el extranjero al acabar sus estudios. Las respuestas recibidas provienen de egresados de diferentes universidades nacionales e internacionales que han impartido docencia de ELE en una gran variedad de países, lo que nos ha proporcionado información real y actualizada sobre la situación profesional de estos.

La bibliografía mencionada pone de manifiesto que en los últimos años se viene investigando y trabajando en esta unión entre ELE y Traducción, que tiempo atrás no se tenía tan en cuenta. Además, se están haciendo esfuerzos por acabar con el estigma que supuso el método gramática-traducción que imperó en las aulas de idiomas y que relegó a la traducción a una situación marginal, como vemos en el estudio de Pym et al. (2013) para la Unión Europea. El uso pedagógico de la traducción en el aula de ELE (Sánchez Cuadrado, 2015) o la aplicación de sus diferentes modalidades a las aulas de idiomas suponen una posición más destacada de la traducción en estos procesos de enseñanza de lenguas. Incluso, como hemos visto, recientemente se han publicado manuales de enseñanza de español a través de actividades de traducción (Carreres et al., 2018).

Conscientes de todo ello, en este estudio nos habíamos propuesto descubrir las principales carencias de licenciados y graduados en TeI, así como sus puntos fuertes a la hora de enfrentarse al aula de ELE a partir de una encuesta de doce ítems respondida por una muestra de 100 encuestados. Los resultados atestiguan que sus principales carencias tienen que ver con la falta de recursos didácticos (explotación de materiales, diseño de actividades) y metodológicos, así como con la falta de familiaridad con el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2001) y los contenidos y destrezas asociados a cada uno de los niveles de referencia (de A1 a C2), además de los procesos de evaluación. Sin embargo, también hemos podido comprobar que dichas carencias se ven compensadas por una serie de competencias lingüísticas y profesionales adquiridas durante su formación universitaria que ellos mismos identifican como su aportación a la glotodidáctica. Entre ellas, destaca su gran dominio de la lengua española: el manejo de los diferentes registros, la lingüística contrastiva, la capacidad metalingüística, la destreza oral, la gramática etc. También cabe mencionar su alto grado de competencia intercultural, así como su enorme versatilidad y adaptabilidad.

Los datos muestran que la mayoría de encuestados reconocen la docencia de ELE como una salida profesional para traductores e intérpretes pero, al mismo tiempo, descubren que muy pocos han recibido formación específica en este campo durante sus estudios y que la mayoría ha tenido que formarse por su cuenta recurriendo a cursos de formación y másteres especializados. También, hemos observado que no parece haber oferta de cursos de formación de ELE específicos para traductores, lo que, claramente, podría resultar una opción más que interesante.

Todo lo visto en esta investigación invita a plantearse al menos la reflexión sobre el diseño de los planes de estudios universitarios y su adaptación a las demandas del mercado profesional. Quizá de esta manera, traductores e intérpretes encontrarían menos dificultades para dar el salto a un campo en el que, sin duda, su presencia está más que justificada. Así, la siguiente fase de nuestro proyecto consistirá en el diseño de una propuesta de formación complementaria que refuerce las carencias y aproveche las competencias de traductores e intérpretes como profesores de ELE. Si las carreras de Traducción e Interpretación han dejado de lado la enseñanza de lenguas cerrando los ojos a la realidad profesional del momento, tal vez sea hora de buscar otras vías para facilitar el acceso de traductores e intérpretes a un terreno al que, con cierta formación complementaria, tienen mucho que aportar.

5. REFERENCIAS

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2004). *Libro blanco del Título de Grado en Traducción e Interpretación*. http://www.aneca.es/var/media/150288/libroblanco_traduc_def.pdf
- Carreres, A., Muñoz-Calvo, M., & Noriega-Sánchez, M. (2018) Translation in Spanish language teaching: the fifth skill/La traducción en la enseñanza del español: la quinta destreza. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 99-109.
- Carreres, A., Noriega-Sánchez, M., & Calduch, C. (2018). *Mundos en palabras*. Nueva York: Routledge.
- Galindo, M. M. (2012). *La lengua materna en el aula de ELE. Colección de monografías de ASELE*. Málaga: ASELE.
- Hurtado, A. (Dir.) (1999). *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa.
- Mayoral, R. (2001). Por una renovación en la formación de traductores e intérpretes: Revisión de algunos de los conceptos sobre los que basa el actual sistema su estructura y contenidos. *Sendebarr*, 12, 311-36.
- Pym, A., Malmkjaer K., & Gutiérrez-Colón, M. (2013) *Translation and language learning: The role of translation in the teaching of languages in the European Union*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Sánchez, A. (2015). *Aprendizaje formal de ELE mediante actividades cooperativas de traducción pedagógica con atención a la forma* (Tesis doctoral). Granada: Universidad de Granada.
- Méndez, M. C., & Galindo, M. (2017). *ATLAS del ELE: Geolinguística de la enseñanza del español en el mundo*. Madrid: Enclave ELE.
- Talaván, N. (2006). Using subtitles to enhance foreign language teaching. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras* (6)
- Talaván, N. (2010). Subtitling as a task and subtitles as support: Pedagogical applications. En J. Díaz Cintas, A. Matamala, & J. Neves (Eds.), *New Insights into Audiovisual Translation and Media Accessibility* (pp. 285-299) Amsterdam: Rodopi.

- Talaván, N. (2011). A quasi-experimental research project on subtitling and foreign language acquisition. En L. Incalcaterra, M. Biscio, M. A., & N. Mhainnín (Eds.), *Audiovisual Translation. Subtitles and Subtitling: Theory and Practice* (p.p. 197-218) Amsterdam: Peter Lang.
- Talaván, N. (2013). *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Barcelona: Octaedro.
- Talaván, N., & Lertola, J. (2016). Active audiodescription to promote speaking skills in online environments. *Sintagma* (28), 59-74.
- Talaván, N. (2017). Justificación teórico-práctica del uso de los subtítulos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *Trans Revista de Traductología* (16), 23-37.