«Illuminazioni» (ISSN: 2037-609X), n. 51, gennaio-marzo 2020

Giuseppe Trovato

EL ENFOQUE DE APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN ESPECIALIZADA ESPAÑOL-ITALIANO: HACIA UN MODELO PEDAGÓGICO

TEACHING SPECIALISED TRANSLATION BETWEEN SPANISH AND ITALIAN THROUGH PROJECT-BASED LEARNING: A PEDAGOGICAL

ABSTRACT. En este artículo se pretende elaborar y presentar un modelo pedagógico fundamentado en los principios epistemológicos y metodológicos del denominado *Enfoque de Aprendizaje basado en Proyectos*, enmarcándolo en el ámbito de la traducción especializada entre lenguas emparentadas (español e italiano). Tras ofrecer un marco teórico y metodológico, nos dispondremos a ilustrar las características de este modelo didáctico, vislumbrando las potencialidades de esta metodología de trabajo de cara a la pedagogía de la traducción especializada entre el español y el italiano.

Palabras clave: Enfoque de Aprendizaje basado en Proyectos; Traducción Especializada; Lenguas Afines; Modelo Pedagógico

ABSTRACT. This paper aims to develop and present a pedagogical model based on the epistemological and methodological principles of the so-called *Project-based Learning Approach*, within the framework of specialised translation between cognate languages (Spanish and Italian). After pointing out a theoretical and methodological framework, we will illustrate the characteristics of this didactic model, glimpsing the potentialities of this methodology aimed at the pedagogy of specialised translation between Spanish and Italian.

Keywords: Project-based Learning; Specialised Translation; Cognate Languages, Pedagogical Model.

1. Introducción

La didáctica de la traducción se constituye, hoy en día, como un ámbito de investigación sumamente importante habida cuenta del creciente número de recorridos universitarios y profesionales que se han puesto en marcha, sobre todo en la última década. Al igual que la didáctica de las lenguas extranjeras, también en el campo de la didáctica de la traducción se han producido importantes cambios de paradigma y metodológicos y, su evolución apunta claramente a colocar al estudiante de traducción en el centro de la intervención pedagógica. Es más, en el terreno de la didáctica de la traducción, es ineludible que se sienten las bases de una relación

educativa fructífera entre el alumnado y el profesorado de cara a una formación integral y satisfactoria desde el punto de vista de la adquisición de la competencia traductora propiamente dicha.

Bajo estas premisas, en el presente estudio nos planteamos presentar un modelo pedagógico fundamentado en los postulados teórico-metodológicos del denominado *Enfoque de Aprendizaje basado en Proyectos*, con el fin de propiciar el campo de la didáctica de la traducción especializada, con especial referencia a la pareja de lenguas español-italiano.

2. La competencia traductora: marco epistemológico

En términos generales, para llevar a cabo cualquier profesión son necesarias determinadas competencias que varían en función de la formación, ya sea académica que profesional. Si hasta hace algunas décadas, la formación en el ámbito traductológico se circumscribía a pocos polos universitarios, a la altura del año 2020, de norte a sur de Italia se han implantado numerosísimas titulaciones universitarias, tanto de grado como de posgrado, que se proponen brindar una formación integradora en el campo de la mediación lingüística. Al hilo de lo anterior, es posible afirmar que la actividad traductora no se puede improvisar y, desde este punto de vista, cabe hablar de la adquisición de la competencia traductora, a saber: «la competencia que

capacita al traductor para efectuar las operaciones cognitivas necesarias para desarrollar el proceso traductor» (Hurtado Albir, 2011: 375). Son muchos los estudiosos que se han ocupado de proporcionar una contribución al concepto de competencia traductora (Delisle, J. y Bastin, 2006; Diadori, 2012; Galán, 2007; García Yebra, 1982; Hansen, 1997; Hatim, B. y Mason, 1997; Kelly, 2002; 2005; Kiraly, 1995; 2000; Muñoz, 2015; Nord, 1991; 1992; 2009; Trovato, 2016; 2018). Todos y cada uno aportan una visión a la materia tratada bajo múltiples perspectivas, a partir de los mecanismos mentales que se ponen en marcha a lo largo del proceso traductor, hasta los aspectos más vinculados al mercado profesional de la traducción, pasando por las técnicas, estrategias y métodos traslativos.

Pues bien, la noción de competencia traductora remite al concepto de *conocimiento experto* que: «se define por ser categórico o abstracto, tener una base amplia de conocimientos, ser consciente y explicitable, estar organizado en estructuras complejas y ser aplicable a la resolución de problemas» (Hurtado Albir, 2011: 379). Una aportación significativa a la teorización acerca del concepto de competencia traductora procede, sin lugar a dudas, del grupo PACTE[1] (*Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación*, 2000; 2003) de la Universitat Autònoma de Barcelona, cuya investigadora principal es precisamente la catedrática de

[1] Los ámbitos de investigación fundamentales del grupo PACTE son: (i) la investigación empírico-experimental en torno a la competencia traductora y su adquisición en traducción escrita; (ii) la nivelación de competencias en traducción; (iii) el diseño curricular en la formación de traductores; (iv) el uso de la metodología empírica y experimental en Traductología; (v) el uso de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la investigación en traducción.

Traductología Amparo Hurtado Albir. A partir del año 1998, este grupo de investigadores en traductología empezaron a acometer estudios de corte empírico, pues hasta la fecha la competencia traductora se venía estudiando desde la observación de la labor de los traductores.

Una novedad aportada por el grupo PACTE reside en haber marcado una distinción entre la competencia traductora y la competencia bilingüe, que sí puede representar un valor añadido en la actuación traductora pero no la puede sustituir. Hurtado Albir (2011: 394-395) califica el modelo de competencia traductora elaborado por el grupo PACTE como "modelo holístico" que cuenta con cuatro rasgos diferenciadores:

> 1. Es un conocimiento experto, que no posee todo bilingüe; 2. es un conocimiento básicamente operativo; 3. está formado por varias subcompetencias que actúan de manera relacionada; 4. como en todo conocimiento operativo, tiene gran importancia el componente estratégico. (Hurtado Albir, 2011: 395)

Además, dicho modelo se articula en torno a cinco subcompetencias que se integran de forma armónica con los componentes psicofisiológicos, ya que factores como el estrés o la ansiedad pueden entorpecer la actividad traductora y, por ende, el resultado de la traducción. A continuación, para ofrecer un marco exhaustivo que será

de suma utilidad de cara a nuestra propuesta, destacamos las subcompetencias que conforman la competencia traductora:

1. *Subcompetencia bilingüe*: tiene que ver con el dominio de las dos lenguas implicadas en el proceso traductor que se espera por parte de quien efectúa la labor traslativa. Se trata, pues, de saber integrar conocimientos de tipo pragmático, sociolingüístico, textual y puramente lingüístico.

2. *Subcompetencia extralingüística*: engloba conocimientos relativos a las culturas de las dos lenguas objeto de traducción; conocimientos enciclopédicos y de tipo temático, ya que la práctica de la traducción profesional remite a varios ámbitos del saber más o menos especializado, por lo que resulta necesario que el traductor se familiarice con las disciplinas y los temas de que trata el texto a traducir.

3. *Subcompetencia de conocimientos sobre la traducción*: este aspecto remite a la concienciación acerca de elementos de teoría y metodología de la traducción, así como de la profesión en sí.

4. *Subcompetencia instrumental*: esta subcompetencia está relacionada con la capacidad de saber seleccionar las fuentes de documentación más idóneas al acto traductor. También se trata de saber usar las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la traducción.

5. *Subcompetencia estratégica*: el concepto de subcompetencia estratégica pone el acento en la operatividad del traductor, es decir, cómo se las arregla para solucionar problemas de índole traductológica, ya sean estos lingüísticos o bien extralingüísticos.

3. El Enfoque de Aprendizaje basado en Proyectos en la didáctica de la traducción

En varias ocasiones se tiende a confundir el Enfoque por tareas (Cf. Hurtado Albir, 1999-2011)[2] con el Enfoque de aprendizaje basados en proyectos, ya que el concepto de tarea se solapa con el de proyecto. A decir verdad, por tarea se entiende una actividad que resulta propedéutica y contribuye, en última instancia, a la consecución de un objetivo didáctico. He aquí cómo Hurtado Albir define una "tarea de traducción":

> [...] unidad de trabajo en el aula, representativa de la práctica traductora, que se dirige intencionalmente al aprendizaje de la traducción y que está diseñada con un objetivo concreto, estructura y secuencia de trabajo. (Hurtado Albir, 2011: 167-168)

[2] En estos volúmenes monográficos se ilustra claramente la implementación del Enfoque por tareas en la enseñanza de la traducción.

Un proyecto, por su parte, abarca un concepto más amplio e integrador y está más en consonancia con la práctica profesional de la traducción. En efecto, es muy común oír hablar de "proyecto de traducción", ya que la labor traductora se despliega a lo largo de una serie de etapas que van desde la redacción del texto que hay que traducir hasta la actividad de traducción propiamente dicha. Sin embargo, entre las mencionadas etapas surgen otros eslabones a los que hay que prestar mucha atención como por ejemplo la gestión del proceso de traducción, los tiempos disponibles para llevar a cabo la labor de traducción, los recursos disponibles y así sucesivamente. Todo lo mencionado remite al concepto de proyecto y, por extensión, a la profesionalización de la traducción. Ahora bien, el aprendizaje basado en proyectos no es exclusivo del ámbito traductológico, pues se puede utilizar y se utiliza por lo general en el marco de varias disciplinas y cuenta con unas características bien definidas:

Project-based learning (PBL) is a model that organizes learning around projects. According to the definitions found in PBL handbooks for teachers, projects are complex tasks, based on challenging questions or problems, that involve students in design, problem-solving, decision making, or investigative activities; give students the opportunity to work relatively autonomously over extended periods of time; and culminate in realistic products or presentations. (Thomas, 2000: 1)

Sobre la base de esta definición, queda refrendado que el aprendizaje basado en proyectos está dotado de una notable versatilidad y adaptabilidad a varios contextos. Un proyecto requiere que el estudiante ponga a prueba sus capacidades y habilidades mediante la resolución de tareas más o menos complejas. Todo esto contribuye a fortalecer la autonomía de los estudiantes en términos de actuación. Además, el aspecto del aprendizaje basado en proyectos que consideramos más relevante de cara a nuestra aportación, reside en la realización de algo concreto, tangible, esto es, un producto final que se puede explotar. En el caso que presentaremos en este artículo, se tratará concretamente de un proyecto de traducción tal y como se llevaría a cabo dentro de un contexto profesional. A este respecto, el único inconveniente que se divisa está relacionado con el hecho de que por mucho que el docente intente poner en marcha y organizar un aprendizaje auténtico, nos hallamos en un contexto educativo y, por lo tanto, queda patente que el encargo de traducción se despliega en el marco de una situación simulada.

4. El proceso de traducción y sus fases distintivas

En términos generales podemos afirmar que la transposición interlingüística de un texto sufre un proceso a lo largo del cual es posible deslindar tres fases bien distintas:

1. El análisis del texto de partida, con el objetivo de descodificar y comprender el mensaje;
2. El procesamiento mental del mensaje que consiste en centrar la atención en las distintas unidades de traducción;
3. La reformulación del mensaje del texto de partida mediante un proceso de reelaboración morfosintáctica y estilística en la lengua de llegada.

A primera vista, parecería que se trata de operaciones sencillas de llevar a cabo, pero la realidad pedagógica y profesional de la traducción nos enfrenta con una serie de variables, a menudo complejas, que amenazan con entorpecer la actividad traductora. Entre las mencionadas variables, cabe destacar el fenómeno de la variación lingüística, los géneros textuales y las funciones del lenguaje (Cf. Diadori, 2012: 8-13). Todos estos elementos merecen una consideración especial en la didáctica de la traducción, particularmente cuando se abordan textos con carácter especializado.

5. El Enfoque de aprendizaje basado en proyectos: un modelo pedagógico enfocado a la traducción especializada español-italiano

En este apartado, vamos a presentar una propuesta didáctica formulada sobre la base de los postulados teóricos del *Enfoque de Aprendizaje basado en Proyectos* que bien se adecua al ámbito de la traducción especializada. Nos enfocaremos a la pareja de lenguas español-italiano por ser nuestro campo de especialización e investigación. El eje vertebrador del modelo pedagógico elaborado estriba en el carácter de situación real que se pretende proporcionar al proyecto de traducción para que se perfile auténticamente como una situación profesional verdadera.

5.1. Coordenadas espacio-temporales

La metodología didáctica objeto de nuestro estudio se ha aplicado en el marco de la *Laurea Magistrale in Interpretariato e Traduzione editoriale, settoriale*[3]. Se trata de una licenciatura con duración bienal que pretende formar a intérpretes y traductores especializados en la traducción literaria y científico-técnica en la

[3] En el contexto español, una *Laurea Magistrale* equivaldría al máster. En el caso que nos ocupa, se trata de un máster en el ámbito de la traducción especializada y la interpretación.

combinación lingüística inglés-español-italiano[4]. La titulación corre a cargo de dos Departamentos de la Universidad de Venecia "Ca' Foscari", es decir, el *Dipartimento di Studi sull'Asia e sull'Africa Mediterranea* y el *Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati*.

El curso en cuyo seno se pretende llevar a cabo el proyecto de traducción tiene como denominación "*Lingua e traduzione spagnola*" (Lengua española y traducción) y se ubica en el primer año de la licenciatura. El curso se articula en torno a contenidos tanto lingüísticos como traductológicos y se propone acercar al estudiantado a la práctica de la traducción profesional, para profundizar a lo largo del segundo año en la vertiente más especializada de la traducción. El curso consta de treinta horas impartidas por el profesor titular, a las que se añaden treinta horas más bajo la denominación de "*Esercitazioni di lingua e traduzione spagnola*" (Actividades prácticas de lengua española y traducción). Estas horas las imparte otro docente –por lo general nativo– con el objetivo de favorecer un perfeccionamiento lingüístico. Por lo tanto, en el curso de las 60 horas lectivas, se proporciona a los estudiantes una fundamentación, tanto teórica como práctica, en el ámbito traductológico.

[4] A lo largo de los dos años de curso, los estudiantes se especializan en dos lenguas extranjeras, es decir, el inglés y el español. Siendo el conjunto de estudiantes mayoritariamente italoparlante, las actividades de traducción siempre prevén el italiano como lengua desde la que y hacia la que se traduce.

En el curso académico 2019-2020 se ha estrenado el recorrido formativo que prevé el currículo inglés-español[5] y hemos contado con un total de aproximadamente 30 estudiantes matriculados.

5.2. Estructuración del modelo pedagógico en la pareja de lenguas español-italiano

El modelo pedagógico elaborado y presentado en este artículo se articula en torno a una serie de etapas que permiten llegar a un resultado final, sin pasar por alto la importancia que reviste el concepto de proceso. Si bien es cierto que la traducción en sí constituye un "producto", sin embargo hay que considerar que para obtener dicho producto, se pone en marcha una serie de mecanismos, sobre todo mentales. A este propósito, coincidimos con Galán en que:

> […] la gran aceptación del enfoque por tareas y del aprendizaje basado en proyectos en sus diferentes campos de aplicación se debe a los propios principios en que se asientan dichos enfoques, entendiendo que para el aprendizaje es más importante el proceso que el producto. (Galán, 2007: 33)

[5] Hasta el curso académico 2018-2019, esta titulación solo contemplaba la combinación de lenguas chino-inglés-italiano.

Pues bien, vamos a ver ahora cómo se puede desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en función del objetivo principal de nuestra actuación docente. Efectivamente, la finalidad prioritaria es realizar una aproximación eficaz a la traducción especializada entre el español y el italiano que sirva como un "trampolín de lanzamiento" en el mundo de la traducción profesional.

En lo sucesivo, deslindaremos las diferentes etapas del proyecto en el que estarán involucrados los estudiantes, comentando su desarrollo de cara al producto final.

5.2.2. El texto escogido para el proyecto de traducción

El texto escogido para la secuencia didáctica se enmarca en el ámbito turístico, por representar una parcela de la lengua que cuenta con rasgos lingüísticos peculiares orientados a la especialización sobre todo desde el punto de vista léxico, pero también en ocasiones en el plano morfosintáctico (Cf. Trovato, 2016: 5-7; 2018: 114-116). En concreto, se trata de un informe en formato pdf. extraído de la página web de Turespaña[6], organismo autónomo de la Administración General del Estado que se ocupa de promover a España en el extranjero. El documento que los estudiantes tendrán que traducir tiene como título "MEMORIA 2018. Memoria de gestión 2018.

[6] https://www.tourspain.es/es-es.

Instituto de Turismo de España”[7]. La extensión del texto ronda las cuarenta y ocho páginas y aborda temas relacionados con el turismo desde una perspectiva muy amplia, ya que se hace hincapié, entre otras cosas, en las estrategias de marketing turístico internacional, el marketing digital, las herramientas de apoyo a la comercialización, la inteligencia turística, etc. Estas cuestiones son buena prueba de que la lengua del turismo abarca ámbitos muy dispares entre sí, de ahí que podamos considerarla como una lengua de especialidad. El texto objeto de estudio tiene también un carácter divulgativo, pues quiere alcanzar a un público amplio y sensibilizarlo acerca de las actividades que Turespaña desarrolla con vistas a la promoción turística. Último, y no por eso menos importante, se trata de un texto con carácter institucional, por lo tanto exhibe rasgos lingüísticos y textuales de la comunicación llevada a cabo desde una institución del Estado.

5.3. I Etapa: aproximación a la problemática lingüística en el proceso de traducción

La primera etapa tiene por objetivo la aproximación del alumnado a la práctica traductora. A raíz del parentesco tipológico entre español e italiano, la traducción

[7] Proporcionamos el enlace en el que es posible consultar el folleto: https://www.tourspain.es/es-es/Conozcanos/MemoriasAnuales/Memoria%20TURESPA%C3%91A%202018.pdf

puede perfilarse como una actividad engorrosa, plagada de obstáculos que se despliegan tanto en el terreno de la lexicología como en el de la morfosintaxis, pasando por la pragmática intercultural. Esta primera etapa, por lo tanto, cuenta con una dimensión más bien pedagógica dirigida a concienciar a los estudiantes acerca de las dificultades potenciales que entraña el acto traductor entre dos lenguas tradicionalmente consideradas "fáciles de aprender". Para que la etapa resulte de interés y encamine a los estudiantes hacia la traducción turística, los breves fragmentos que se les pedirá que traduzcan en esta etapa, tendrán que ver con la onomástica, la toponimia, la gastronomía, solo por mencionar algunos aspectos que merecen especial consideración. Este conjunto de tareas permitirá analizar qué técnicas y estrategias de traducción resultan más pertinentes a la hora de la transposición interlingüística y por qué. Se estudiarán más en detalle los casos en los que será necesario aportar cambios de tipo gramatical (transposición) o bien de punto de vista (modulación); expansiones o reducciones sintácticas o semánticas. En síntesis, se trata de efectuar un acercamiento a la traducción propiamente dicha.

5.4. II Etapa: documentación terminológica y de los contenidos

Una vez superada la fase de acercamiento a la traducción mediante un análisis en ocasiones lingüístico, cultural y pragmático, la segunda etapa consiste en llevar a

cabo el proceso de documentación terminológica y del contenido. Esta etapa es sumamente útil para que los estudiantes entiendan que no basta con conocer bien dos lenguas extranjeras para realizar una buena traducción. Todo texto remite a una tipología textual bien específica, cuenta con una articulación discursiva que lo diferencia de otro tipo de texto y los vocablos, las unidades sintagmáticas y fraseológicas en él empleadas, desempeñan una función precisa cuya finalidad depende de factores como el motivo por el que se ha redactado el texto, para qué público, con qué objetivos en mente, etc. Por todas estas razones, es oportuno que cada estudiante aprenda a desarrollar buenos hábitos en lo que a identificación de las fuentes se refiere. Saber qué repertorios lexicográficos monolingües o bilingües utilizar, qué recursos digitales o multimedia adoptar o a qué enciclopedias o diccionarios especializados recurrir, es el punto de partida para efectuar una buena traducción. Todo lo mencionado remite al acto de documentación terminológica y de los contenidos y forma parte del quehacer de todo traductor que se precie de ser un profesional cualificado.

5.5. III Etapa: encargo de traducción y reparto de las tareas y los papeles

La tercera etapa es la fase práctica en la que los estudiantes tienen que *ponerse manos a la obra*. Se trata, concretamente, de traducir el texto como si fuera un

verdadero encargo de traducción profesional y se contara con traductores profesionales. Se formarán grupos de estudiantes con un número no superior a 5 ó 6 personas y serán los propios estudiantes los que irán repartiendo los papeles y organizarán el trabajo de traducción. Tratándose de un texto de 48 páginas, es aconsejable que efectúen la actividad de traducción algunos estudiantes y que los restantes se encarguen de la labor de revisión, fenómeno muy importante en la traducción especializada e imprescindible en la práctica profesional. Además, es oportuno que un estudiante asuma el cargo de "supervisor", esto es, que tenga la responsabilidad de hacer un seguimiento continuo de todo el proceso de traducción. De este modo, su figura se perfilaría como la del llamado *Project manager*, es decir, el director/responsable del proyecto. Además, cabe aclarar que los que realicen la revisión de la traducción, deberán asimismo ocuparse de crear un glosario y unas fichas terminológicas que contengan toda la información relacionada con palabras y expresiones características del lenguaje turístico en su sentido más amplio.

5.6. IV Etapa: puesta en común y valoración

En la cuarta etapa, se efectúa una puesta en común de los proyectos llevados a cabo por los distintos grupos de estudiantes para luego llevar a cabo un proceso de valoración, antes de tipo holístico y, a continuación, de tipo analítico. Un portavoz de

cada grupo ilustrará cómo los integrantes del grupo han acometido el proyecto, desgranando las dificultades eventuales que han encontrado a lo largo del proceso de traducción. A renglón seguido, los portavoces expondrán cómo han solucionado la problemática lingüística en función de la actividad traductora, manifestando cuáles han sido las fuentes documentales, terminológicas y lexicográficas más oportunas y pertinentes. También se explicará qué criterios se han seguido para repartir los papeles.

5.7. V Etapa: evaluación

En esta última etapa, adquiere protagonismo el profesor de traducción, ya que puede utilizar el resultado de los proyectos acometidos por los varios grupos de estudiantes, esto es, la traducción, para puntuar y dar una nota de final de curso o bien una nota que contribuya al resultado del examen final. En este marco, el docente deberá tener en cuenta los problemas y los errores de traducción a la hora de evaluar. Los conceptos de problema de traducción y de error de traducción tienden a solaparse, pero hay marcadas diferencias. Siguiendo la clasificación formulada por Hurtado Albir (2011: 287-288), hará falta centrarse en los:

- Problemas lingüísticos: están relacionados con el plano léxico, morfológico y sintáctico;

- Problemas textuales: están relacionados con la cohesión lógica, la coherencia semántica, la progresión temática y la articulación estilística;
- Problemas extralingüísticos: están relacionados con aspectos de carácter cultural y enciclopédico;
- Problemas de intencionalidad: tienen que ver con los actos de habla, las implicaturas, las presuposiciones;
- Problemas pragmáticos: tienen que ver con el encargo de traducción, el/los destinatario/s y el contexto en el que se lleva a cabo la traducción.

Por otra parte, tampoco los errores de traducción se pueden infravalorar, porque su presencia puede afectar al resultado final. En el ámbito de la traducción, a veces es difícil establecer una distinción neta entre errores propiamente de traducción y errores propiamente lingüísticos, ya que ambas tipologías están interrelacionadas. Así que un error lingüístico puede perfilarse a todas luces como un error de traducción y viceversa. Además, cabe destacar que los errores de traducción tienen que ver mayoritariamente con la fase de comprensión del texto de partida y de reexpresión en la lengua de llegada.

Los tipos de errores de traducción que hay que tener en cuenta en el acto de evaluar[8] serían los siguientes:

- Falso sentido;
- Contrasentido;
- Omisión;
- Adición;
- Errores puramente lingüísticos (léxico, morfología, sintaxis)

Será el docente quien elabore una rúbrica con los aspectos a evaluar, dependiendo del tipo de texto y, establezca a continuación la puntuación que procede asignar.

6. Conclusiones

En este artículo –enmarcado en el ámbito de la pedagogía de la traducción especializada– hemos pasado revista a un modelo pedagógico que puede adaptarse

[8] Para profundizar más en la cuestión de la evaluación de la traducción, véanse las aportaciones del grupo PACTE (2000; 2003) que mencionamos al principio de este trabajo.

bien al par de lenguas español-italiano, siguiendo los postulados teórico-metodológicos del *Enfoque de aprendizaje basado en proyectos*. La elección del mencionado enfoque se justifica a raíz de que se adapta muy bien al sector de la traducción, entendida como actividad profesional.

Esta metodología didáctica puede favorecer un fuerte espíritu de colaboración entre los estudiantes, lo que posibilita el desarrollo de la autonomía para poder realizar un proceso de toma de decisiones consciente. Además, el aprendizaje basado en proyectos en el ámbito de la traducción permite a los estudiantes apreciar el hecho de que la traducción no es una actividad mecánica, sino que se articula en torno a una serie de etapas que ponen de manifiesto la complejidad del acto traductor desde una perspectiva amplia que no contempla solo la problemática puramente lingüística, sino que abarca una nutrida serie de factores de naturaleza sobre todo extralingüística, pragmática y profesional. Al hilo de lo anterior, es muy importante exponer al alumnado de traducción especializada a esta plétora de aspectos que conforman un proyecto de traducción. Solo así se posibilitará una auténtica toma de conciencia acerca de la realidad profesional de la traducción.

El próximo paso será presentar los resultados acerca de la viabilidad del modelo pedagógico que hemos ilustrado en este artículo, tras haberlo llevado a la práctica y haber reflexionado en torno a su rentabilidad didáctica en función de cómo reaccionen ante él los estudiantes.

BIBLIOGRAFIA

Delisle, J. y Bastin, G. (2006). *Iniciación a la traducción. Enfoque interpretativo. Teoría y Práctica*. Colección estudios, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Diadori, P. (2012). *Teoria e tecnica della traduzione. Strategie, testi e contesti.* Firenze: Mondadori Education.

Fernández, S. (2010). "Enfoque de acción: Aprender lenguas con 'Tareas'". En S. Fernández y A. Navarro (eds.), *Enfoque por tareas. Propuestas didácticas*. España: Secretaría General Técnica.

Galán, A. (2007). "La enseñanza por competencias, por tareas y por objetivos de aprendizaje: el caso de la traducción jurídica portugués-español". Íkala, 12(18), pp. 27-57.

Galeana, L. (2006). "Aprendizaje basado en proyectos". CEUPROMED, 1(27). Recuperado de http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf. [Consulta: 18-01-2020]

García Yebra, V. (1982). *Teoría y práctica de la traducción*. Madrid: Gredos.

Hansen, G. (1997). *Success in Translation*. Perspectives: Studies in Translatology, 5(2), pp. 201-210.

Hatim, B. y Mason, I. (1997). *The Translator as Communicator*. Londres: Routledge.

Hurtado, A. (1996). "La cuestión del método traductor: método, estrategia y técnica de traducción". Sendebar, 7, pp. 39-58.

Hurtado, A. (1999). "Objetivos de aprendizaje y metodología en la formación de traductores e intérpretes". En A. Hurtado (ed.), *Enseñar a traducir*. Madrid: Edelsa, pp. 8-58

Hurtado, A. (2011). *Traducción y Traductología*. Madrid: Cátedra.

Kelly, D. (2002). "Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular". Puentes, 1, pp. 9-20.

Kelly, D. (2005). *A Handbook for Translator Trainers*. Manchester, St. Jerome.

Kiraly, D. (1995). *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. Kent: Kent State University Press.

Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester, Reino Unido: St. Jerome Publishing.

Lobato, J. (2013). "Propuesta didáctica para las clases de traducción especializada: el aprendizaje basado en proyectos". Tonos Digital, 25. Recuperado de https://goo.gl/ZZLtha. [Consulta: 21-01-2020].

Marco, J. (2004). "¿Tareas o proyectos? ¿Senderos que se bifurcan en el desarrollo de la competencia traductora?", TRANS, 8, pp. 75-88.

Muñoz, A. (2015). "El desarrollo de la competencia traductora a través de la socialización con el experto en la materia: una experiencia didáctica". *The Journal of Specialised Translation*, 23, pp. 333-351. Recuperado de https://goo.gl/YL2AVr [Consulta: 22-01-2020].

Nord, C. (1991). *Text Analysis in Translation. Theory, Method and Didactic Application of a Model for Translation Oriented Text Analysis*. Ámsterdam/Atlanta GA: Rodopi.

Nord, C. (1992). "Text Analysis in Translator Training". En C. Dollerup y A. Lindegaar (eds.), *Teaching Translation and Interpreting 1*. Ámsterdam: John Benjamins, pp. 39-48

Nord, C. (2009). "El funcionalismo en la enseñanza de la traducción". Mutatis Mutandis, 2(2), pp. 209-243.

PACTE (2000). "Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems of a Research Project". En A. Beeby, D. Ensinger y M. Presas (eds.), *Investigating Translation*. Ámsterdam: John Benjamins, pp. 99-106.

PACTE (2003). “Building a Translation Competence Model”. En F. Alves (ed.), *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*. Ámsterdam: John Benjamins, pp. 43-66.

Thomas, J. (2000). “A Review of Research on Project-based Learning”. Disponible en: http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf. [Consulta: 15-01-2020].

Trovato, G. (2016). “Aportaciones del Enfoque por tareas al desarrollo de la competencia traductora: la traducción español > italiano de textos turísticos”. En *RedELE*, 20, pp. 1-20. Recuperado de: https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redele/revistaredele/numerosanteriores/2016.html. [Consulta: 16-01-2020].

Trovato, G. (2018). “Hacia una pedagogía de la traducción especializada español-italiano bajo un prisma comunicativo”. En B. Garzelli y E. Ghia (eds.). *Le lingue dei centri linguistici nelle sfide europee e internazionali: formazione e mercato del lavoro*, Pisa: Edizioni ETS, pp. 111-126.

Valero, M. y Navarro, J. (2008). “La planificación del trabajo del estudiante y el desarrollo de su autonomía en el aprendizaje basado en proyectos”. En J. García-Sevilla (ed.), *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria* (cap. 9). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Recuperado de https://bit.ly/2AVg7aF. [Consulta: 10-01-2020].

WEBGRAFÍA

Turespaña, https://www.tourspain.es/es-es

Memoria 2018, https://www.tourspain.es/es-es/Conozcanos/MemoriasAnuales/Memoria%20TURESPA%C3%91A%202018.pdf