

Miopía de género y pensamiento crítico en el grado de Traducción e Interpretación: percepciones del alumnado e implicaciones curriculares

Gender blindness and critical thinking in the degree of Translation and Interpreting—student perceptions and implications for curriculum development

Gora Zaragoza Ninet

Universitat de València
España

Robert Martínez-Carrasco

Universitat Jaume I
España

ONOMÁZEIN 57 (septiembre de 2022): 01-20

DOI: 10.7764/onomazein.57.01

ISSN: 0718-5758



Gora Zaragoza Ninet: Departamento de Filología Inglesa y Alemana, Facultad de Filología, Traducción y Comunicación, Universitat de València, España. | E-mail: gora.zaragoza@uv.es

Robert Martínez-Carrasco: Departamento de Traducción y Comunicación, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universitat Jaume I, España. | E-mail: rcarrasc@uji.es

Fecha de recepción: agosto de 2019

Fecha de aceptación: enero de 2020

Resumen

El presente trabajo aborda cuestiones relacionadas con el fomento del espíritu crítico a través de una perspectiva de género y su inclusión en los planes de estudio de Traducción e Interpretación en España. Tomando como ejemplo el grado en Traducción y Mediación Interlingüística de la Universitat de València, se examina la necesidad de abordar la didáctica de la traducción teniendo en cuenta el sesgo de género presente en textos, discursos y encargos profesionales de los futuros egresados en traducción. A través del proyecto de innovación VOICED, se detalla una experiencia en el aula centrada en el desarrollo de una sensibilidad de género ligada al propio autoconcepto del traductor/traductora que le permita tomar decisiones conscientes de manera crítica acerca de aquellas estrategias lingüísticas y discursivas que pueden, o no, perpetuar asimetrías de poder en la sociedad actual. Se presentan, asimismo, los resultados del proyecto y las percepciones del alumnado, que ponen en evidencia su voluntad de incorporar una perspectiva de género a la didáctica de la traducción y la escasa formación que estos reciben en materia de género.

Palabras clave: sesgo de género; pedagogía crítica; didáctica de la traducción; VOICED.

Abstract

This paper addresses the need to foster critical thinking skills through a gender perspective in the Translation and Interpretation curricula in Spain. Taking as an example the degree in Translation and Interlinguistic Mediation at the University of Valencia, the need to address translation education taking into account the gender bias present in texts, discourses and professional assignments of future translation graduates is examined. Through the VOICED innovation project, a classroom experience is presented focusing on the development of gender awareness in the translation classroom. The project addresses translators' self-concept and enhances their ability to make conscious decisions about the linguistic and discursive strategies that may, or may not, perpetuate power asymmetries in society. The results of the project and the students' perceptions are also presented, which show both the poor education they have received so far in the field of gender and their willingness to incorporate a gender perspective into translation education.

Keywords: gender bias; critical pedagogy; translation education; VOICED.

1. Introducción

La necesidad de profundizar en la dimensión social de la educación superior en el seno del EEES se recoge por primera vez en el Comunicado de Praga (2001) y se materializa como el acceso igualitario a la educación de tercer ciclo en el Comunicado de Berlín (2003). Desde entonces, las reuniones ministeriales del EEES han desarrollado progresivamente políticas educativas con la misión de alcanzar la plena igualdad de género en la educación superior, el entendimiento intercultural, el pensamiento crítico y aquellos valores cívicos y democráticos que fortalezcan una ciudadanía global capaz de sentar las bases de una sociedad inclusiva e igualitaria (Bologna Implementation Report, 2018: 12).

Metodológicamente, el EEES ha propiciado entornos educativos de corte post-positivista (Martínez-Carrasco, 2017) basados en el papel central del constructo competencia, cuya triple vertiente declarativa, procedimental y actitudinal ha permitido a las instituciones diseñar planes de estudio alrededor de aquellas competencias expertas relacionadas con la comunidad socioprofesional de sus futuros egresados (las llamadas competencias específicas) y aquellas competencias transversales, comunes a todos los planes de estudio, que aseguren la adaptación de los egresados a un entorno laboral cambiante (competencias genéricas). Así, el proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) habla de tres tipos de competencias genéricas: competencias instrumentales (habilidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas, lingüísticas, etc.), competencias interpersonales (interacción social y cooperación) y competencias sistémicas (entendimiento, sensibilidad y conocimiento), entre las que se encuentran el pensamiento crítico y la atención a la diversidad.

El pensamiento crítico aporta a los estudiantes una visión compleja de cómo las estructuras sociales regulan las relaciones de poder y reproducen determinadas asimetrías tanto económicas como sociales (Sarroub y Quadros, 2015: 252). Al tiempo, les permite reflexionar sobre la misma naturaleza del conocimiento, sobre los discursos parciales que lo componen, y los anima a valorar críticamente la norma y crear un espacio donde se aborden las diferentes formas que adopta el privilegio y las relaciones de poder (Scorza, Mirra y Morrell, 2013: 19), un espacio que valide múltiples formas de expresión a través de las experiencias sociales y culturales de los discentes (Giroux, 1998).

Plantear un enfoque constructivista en el aula basado en una metodología centrada en el alumno, tal y como parece promover el EEES, no puede entenderse sin integrar en la práctica docente postulados de la pedagogía crítica que expongan el currículum oculto (Eisner, 1994) y permitan a docentes y alumnos entender el discurso del aula como algo inherentemente político (Sarroub y Quadros, *ibíd.*), una forma de producción ideológica que refleje aquellas narrativas no dominantes que subyacen en nuestro contexto social, económico y político más cercano (Abdallah, 2011: 138). No se trata, en definitiva, de ofrecer una lista cerrada de tareas o iniciativas que pueden llevarse a cabo en el aula, sino de animar al alumnado a cues-

tionar y cambiar, en la medida de lo posible, aquellas prácticas profesionales que les parezcan injustas, poco éticas (ibíd.: 134), partiendo de la premisa de que aquellos entornos educativos que se presumen “no impregnados de ideología alguna” reproducen, consciente o inconscientemente, prácticas sociales dominantes.

Como bien apuntan Peredo y Haba-Osca (2019: 129-130), hacer que nuestros alumnos y nuestras alumnas desarrollen posturas críticas en su aprendizaje pasa por entender que “mirar no es un hecho neutro, es un acto interpretativo” (Vázquez, 2012: 159) que condiciona su recepción y producción discursiva y da pie a la posibilidad de nuevas narrativas desde posiciones periféricas (Iglesias y González, 2015). Descolonizar el conocimiento desde una perspectiva interseccional implica tratar en el aula, en forma de competencias transversales, cuestiones de género, de identidad sexual, de metrópolis y colonia, etc., para llegar a la conclusión de que la norma, la costumbre y práctica socioprofesional que desempeñarán nuestros egresados ha pasado en primer lugar por el filtro de aquellos que tradicionalmente “han contado con ‘una habitación propia’” desde donde vigilar la profesión y los planes de estudio que dan acceso a la misma, “con la autonomía, las condiciones económicas, sociales” y de género que los hacen poseedores de la verdad (Peredo y Haba-Osca, íbid.).

Todas estas consideraciones, no obstante, parecen desvanecerse en la práctica de la didáctica de la traducción. Para ilustrar esta problemática a la que hacemos referencia nos centraremos en el grado en Traducción y Mediación Interlingüística de la Universitat de València, en cuyo plan de estudios, si bien el género es aludido como competencia general en la práctica totalidad de las asignaturas del grado, su puesta en práctica depende del criterio del profesor o profesora encargado/a de la asignatura. Nuestro objetivo será indagar en el conocimiento del alumnado con respecto al género y la traducción y sus perspectivas sobre la necesidad de implementar de forma sistemática una clara competencia de género en el currículum.

2. Género y didáctica de la traducción

Es una triste realidad que el grado en Traducción y Mediación Interlingüística en la Universitat de València no contiene en sus planes de estudio ninguna asignatura que combine aspectos relacionados con el género y traducción como objetivo central de la misma, como veremos detalladamente en el apartado tercero. Esto contrasta con los importantes esfuerzos que desde distintas instituciones universitarias se están haciendo (al menos de forma teórica o a nivel formación —no obligatoria— del profesorado) para introducir la perspectiva de género en la docencia universitaria. En el caso de la Universitat de València y la cercana Universidad de Alicante, por ejemplo, este esfuerzo parte principalmente de las unidades de igualdad, donde cursos específicos para personal docente e investigador sobre cómo incorporar la perspectiva de género en la docencia se suman a la publicación de guías gratuitas y accesibles para una docencia universitaria con perspectiva de géne-

ro¹. Cabría destacar, asimismo, esfuerzos individuales en diversas áreas como economía e historia (Bartual Figueras y otros, 2018), ciencia (Martínez Moscoso, 2012), educación (Vizcarra Morales y otros, 2015) o a nivel general aplicable a cualquier área de la docencia universitaria (Villalba Sánchez, 2014).

En el área de la traducción, que es la que nos concierne, es importante destacar qué se está haciendo por la introducción de la perspectiva de género en la traducción y cómo se está haciendo, desde un punto de vista docente. En esta subsección subrayaremos algunos materiales docentes, bibliografía, proyectos de investigación e innovación cuyo objetivo sea la introducción de la perspectiva de género en la docencia de la traducción en cualquiera de sus subáreas de especialidad de la traducción, con el objetivo de que sirva como un “estado de la cuestión” y reconocimiento de los esfuerzos que se están llevando a cabo por mitigar la miopía de género en la docencia de la traducción. Por otro lado, para que ayude a iniciar una red de experiencias donde compartir prácticas, estudios y experimentos docentes, foro de reflexión, fondo bibliográfico, etc. En las siguientes líneas ofrecemos unas pinceladas de lo que se está haciendo en el área de traducción dada la imposibilidad de abarcarlo todo. Es destacable en este sentido, por ejemplo, el trabajo de Emek Ergun y Olga Castro (2016), que analiza las ventajas de la aplicación de una pedagogía de género en el área de la traducción desde una perspectiva transnacional. Como apuntan los propios autores (ibíd.: 96):

We argue that the simultaneous concern with (just, equal and peaceful) diversity and coexistence makes translation a vital force of cross-border connection that does not pursue sameness for togetherness. More specifically, we consider that incorporating the praxis of feminist translation as a pedagogical strategy can help students develop a post-oppositional understanding of borders as potential transgressive sites of contact and solidarity. Indeed, feminist translation can be used as a tool of intervention into hetero/patriarchal regimes, as well as other intersecting regimes of domination. Here, we define feminist translation as an act of cross-border meaning-making that aims both to connect women’s voices and stories and also to provide alternative theories of liberation and co-existence. Therefore, we consider it a productive approach to be used in the classroom to illustrate how to imagine and exercise solidarity in difference.

Por otra parte, es significativo el trabajo que se está haciendo en el área de la traducción audiovisual, donde destaca el trabajo de Montse Corrius, Eva Espasa y Marcella de Marco (2016a, 2016b). A todas estas iniciativas docentes desde el campo de la traducción habría que

1 Sirvan como ejemplo el curso de la UA “Docència amb perspectiva de gènere” impartido en la UJI en abril de 2019 y descargable en <https://web.ua.es/es/unidad-igualdad/xii-encuentro-2019/documentos/curso-perspectiva-genero-docencia-uji.pdf> y las nuevas guías para una docencia universitaria con perspectiva de género editadas por la UV y disponibles en <https://www.uv.es/uvweb/unidad-igualdad/es/novedades/nuevas-guias-docencia-universitaria-perspectiva-genero-1285923358637/Novetat.html?id=1286056826134>.

sumar la multitud de proyectos de investigación en torno al género y la traducción que, aunque enfocados a la investigación, tienen su repercusión en la docencia. Podríamos destacar (entre muchos otros) el de la Universitat de Vic: GETLIHC (Grupo de Estudios de Género, Traducción, Literatura, Historia y Comunicación), coordinado por Pilar Godayol, o el Proyecto MUTE (Mujer, Traducción y Censura en España), coordinado por Gora Zaragoza y cuya misión es analizar el nexo existente entre la traducción, el género y la censura de literatura de mujeres:

El proyecto de investigación MUTE analiza la traducción de novelistas inglesas del siglo XX al español con el fin último de contribuir a dibujar una historia real del movimiento traductológico en cuanto a literatura anglosajona de mujeres en España. Analizar este movimiento traductológico pasa por rastrear la censura de estas escritoras con el fin de investigar aspectos como: las causas por las que se censuraron los textos, la relación entre la censura y el género (se censuraría con mayor fuerza aquellos textos que expresan una sensibilidad por temas de género), o el estrecho nexo entre la censura y el género literario (Zaragoza y Cerezo, 2018: 37).

Más allá de la investigación, resultan particularmente interesantes aquellos proyectos que puedan servir para introducir la perspectiva de género en la docencia de la traducción y, en este sentido, colaborar a mitigar la miopía de género de la que hablaremos en el siguiente apartado. Con este objetivo fundamental nace el proyecto de innovación educativa VOICED², implementado durante el curso 2018-2019 en dos asignaturas del grado en Traducción y Mediación Interlingüística de la Universitat de València.

3. La miopía de género en el grado de TMI de la UV

El plan de estudios del grado en Traducción y Mediación Interlingüística (TMI) en la Universitat de València, que se implantó en 2010 previa acreditación en 2009 y reacreditación en 2017, no contempla ninguna asignatura, ya sea obligatoria o de carácter optativo, que aborde el género y la traducción directamente. Sin embargo y aunque resulte paradójico, el género es una competencia general del grado común a la totalidad de sus asignaturas, la competencia general 1, cuyo objetivo es:

CG1: Desarrollar un compromiso ético en el ámbito de la traducción y la mediación interlingüística, centrándose en aspectos tales como **la igualdad de género**, la igualdad de oportunidades, los valores de la cultura de la paz y los valores democráticos y problemas medioambientales y de sostenibilidad así como el conocimiento y la apreciación de la diversidad lingüística y la multiculturalidad.

2 Proyecto de innovación educativa VOICED, reconocido por el Vicerrectorado de Ocupación y Programas Formativos de la Universitat de València, UV-SPIE_RMD18-953108.

Se puede observar que el género está mezclado en una misma competencia con otros aspectos que activan competencias distintas, como la igualdad de oportunidades, la democracia, el medio ambiente o la multiculturalidad. La competencia general 1 se nos antoja una especie de cajón de sastre y una bonita etiqueta que suena bien y ayuda a que se acredite un grado, pero cuya materialización práctica es inexistente.

En el grado de Traducción y Mediación Interlingüística solo hallamos una asignatura cuya guía docente plasme en sus contenidos alguna temática relacionada con la intersección entre género y traducción: la asignatura (teórica) 35577 Literatura y Estudios Culturales, materia de primer curso, cuyo tema 6 aborda “Los estudios culturales, el feminismo y la teoría queer” en la traducción. Dada la limitación observada se vislumbró el proyecto de innovación VOI-CED, centrado en el género y que se detalla más abajo.

Resulta cuanto menos sorprendente que, siendo competencia fundamental y común a todas las asignaturas del grado en TMI, la perspectiva de género solo se materialice en una sola asignatura y que, por tanto, el alumnado de Traducción y Mediación Interlingüística refiera desconocer la imbricación entre el género y la traducción, como analizaremos en detalle más adelante.

Efectivamente, una de las vías para vencer la ceguera de género en la educación universitaria es la incorporación del género en los planes de estudio, lo cual a día de hoy es un espejismo por distintas razones, como apuntan Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez (2014), quienes analizan asimismo las posibles razones: falta de formación, de guías prácticas para orientar al profesorado y lo que ellas describen como el “espejismo de la igualdad”, que traduce una falta de sensibilización hacia cuestiones de género, entre otras razones. Como apuntan las autoras, las mujeres son el colectivo que más se ha beneficiado del proceso de democratización en el acceso a la educación superior. Según datos del Instituto de la Mujer, en 2009-2010 ya más de la mitad de la población universitaria es mujer; sin embargo, se palpa una fuerte desigualdad en las carreras tecnológicas donde existe una infrarrepresentación en contraposición con la rama que nos ocupa, las humanidades, donde más del 60% son mujeres. Coincidiendo con la huelga feminista del 8 de marzo de 2018, cuya movilización alcanzó cifras históricas, se publicaban datos alarmantes: mientras que las mujeres matriculadas en los estudios de grado superan en número a los hombres, lo mismo que las tituladas universitarias (6 de cada 10 nuevos graduados son mujeres), los puestos de docencia y responsabilidad dentro de la Universidad siguen siendo de los hombres: mientras que hay más alumnas que alumnos en la universidad, los hombres representan el 60% y las mujeres el 40% del personal docente e investigador, de cada 100 catedráticos únicamente 20 son mujeres y solo el 14% de los rectores de las universidades españolas son rectoras, dato que traduce claramente el techo de cristal dentro de la organización académica universitaria (Molina, 2018). Estos datos están confirmados por las cifras de la Universitat de València, donde se describe la Universidad de València como un espacio “masculino” (Perelló, 2012).

Para facilitar la incorporación de la perspectiva de género en la docencia, la Universitat de València ha publicado, junto a otras universidades pertenecientes a la Xarxa Vives³, una colección de once guías para introducir la perspectiva de género en la docencia universitaria. Dicha colección se divide en áreas de conocimiento, entre las cuales se encuentra la filología y la lingüística. Estas guías

ofrecen pautas para revisar las asignaturas desde la perspectiva de género, a partir de recomendaciones e indicaciones en relación a objetivos, contenidos, ejemplos, lenguaje utilizado y fuentes seleccionadas, así como a métodos docentes y de evaluación y gestión del entorno de aprendizaje y sus resultados. El objetivo de la colección es ofrecer recursos que permiten al profesorado universitario prestar atención a las dinámicas de género que tienen lugar en el entorno de aprendizaje y adoptar medidas que aseguran que se atiende a la diversidad de estudiantes. El alumnado podrá así disponer de nuevas herramientas para identificar los estereotipos, normas y roles sociales de género, desarrollar su espíritu crítico y adquirir competencias que le permiten evitar la ceguera al género en su práctica profesional futura⁴.

4. El proyecto de innovación educativa VOICED

Como introducíamos arriba, el proyecto de innovación educativa VOICED nace con la finalidad de incorporar la perspectiva de género en la docencia de la traducción. El proyecto, que detallamos a continuación, se llevó a cabo en dos asignaturas del grado en Traducción y Mediación Interlingüística de la Universidad de Valencia presentes en etapas diferentes del currículum. Por una parte, se escogió una asignatura de traducción general (inglés-español) enfocada al alumnado que se encuentra en fases iniciales de su formación. Por otra, una asignatura de traducción especializada con la misma combinación lingüística ofertada al final del grado. Con esta decisión se pretendía analizar si existen diferencias, y de qué tipo, en las ideas preconcebidas, valores y actitudes que presentan los alumnos en momentos diferentes de su formación, y si existe una evolución, sensibilidad o incluso madurez en las estrategias que adoptan cuando se enfrentan a problemas relacionados con el género en sus traducciones. Las percepciones de los alumnos se midieron a través de cuestionarios tanto previos como posteriores a la experiencia docente, tal y como se detalla más adelante. La experiencia en el aula se vio acompañada de un ciclo de conferencias donde se invitó a traductores profesio-

3 La Xarxa Vives es una institución sin ánimo de lucro que representa la acción conjunta de 22 universidades de Cataluña, Comunidad Valenciana, Islas Baleares, Cataluña Norte, Andorra y Cerdeña, y también de otros territorios con vínculos geográficos, históricos, culturales y lingüísticos con la lengua catalana para crear un espacio universitario que permita coordinar la docencia, la investigación, las actividades culturales y fomentar el uso y la normalización de la lengua catalana.

4 Extracto de la página web de la Universidad de Valencia. Disponible en <https://www.uv.es/uvweb/unidad-igualdad/es/novedades/nuevas-guias-docencia-universitaria-perspectiva-genero-1285923358637/Novetat.html?id=1286056826134> [último acceso: 8 de agosto de 2019].

nales de ámbitos diversos (traducción de videojuegos, manga, literatura, doblaje, etc.) a compartir con el alumnado experiencias prácticas y situaciones reales de traducción no sexista.

Los objetivos principales de la experiencia docente fueron los siguientes:

- Reflexionar acerca de la posibilidad, o necesidad, de adoptar una perspectiva de género en la praxis de los y las traductores profesionales (motivación, estrategias, límites, ética, mercado, etc.).
- Analizar y valorar críticamente aquellas estrategias lingüísticas y no lingüísticas recogidas en diferentes contribuciones institucionales en materia de género y dirimir su utilidad y relevancia en el campo de la traducción.
- Desarrollar una sensibilidad especial ligada al propio autoconcepto del traductor/traductora profesional capaz de valorar la norma y actuar críticamente en consecuencia.
- Suplir un vacío fundamental en la formación de futuros traductores/traductoras mediante la ventaja competitiva que supone la inclusión de una perspectiva de género en su formación.

4.1. Análisis, compilación y aplicación de un prontuario de guías de estilo de uso no sexista del lenguaje en entornos interlingüísticos

Dada la multiplicidad de voces e iniciativas institucionales respecto al uso del lenguaje no sexista, en una primera fase se pidió al alumnado que, de forma colaborativa, profundizara en las estrategias que las diferentes universidades españolas han propuesto para su comunicación interna y externa, con la finalidad de crear un prontuario que, por categorías temáticas, les permitiera tener una visión panorámica encaminada a facilitar la toma de decisiones en aquellos problemas de traducción derivados del androcentrismo lingüístico y cultural que impregna los textos de trabajo tanto en el aula como en entornos profesionales. La compilación del prontuario les permitió reflexionar, en un estadio inicial del proyecto, sobre las diferentes estrategias y técnicas que en una fase posterior del proyecto podrían incorporar en sus traducciones.

En total se analizaron veinte guías de estilo mediante una matriz de vaciado que cubría los elementos más comunes que se obtuvieron en un análisis previo de las guías por parte de los docentes implicados (véanse la tabla 1 y la imagen 1).

A raíz de este ejercicio de abstracción se propició un debate en el aula donde se valoraron las propuestas de las diferentes guías de estilo, su aplicabilidad en el ámbito de la traducción y el margen de maniobra que un traductor puede tener en su día a día para aplicar diferentes niveles de intervención textual en su trabajo.

Seguidamente, se pidió al alumnado que, en los textos de trabajo en el aula, utilizara el prontuario que habían ido compilando de forma colaborativa, prestando especial atención a los

TABLA 1

Estructura de la matriz de vaciado

Uso del masculino genérico
Uso de desdoblamientos
Uso de fórmulas de tratamiento
Uso de sustantivos colectivos y genéricos
Elementos gramaticales y sintácticos
Elementos tipográficos
Formas pronominales, artículos y determinantes
Elementos extralingüísticos y paratextuales

IMAGEN 1

Matriz de vaciado

Matriz de vaciado guías de lenguaje no sexista de las universidades españolas		
Guía	Página	Sobre el uso de formas pronominales, artículos y determinantes
Nombre de la guía, universidad	Núm. pág.	Incluye aspectos relacionados con el uso de pronombres, artículos y determinantes (quien, todo, cada). Si vas a tratar más de un aspecto relacionado con el uso de formas pronominales, artículos y determinantes utiliza una fila diferente para organizar la información por bloques
Guía de lenguaje no sexista. UNED.	7	1. Conviene evitar el uso de <i>el, los, aquel o aquellos</i> seguido del relativo; para ello puede utilizarse <i>quien, quienes, etc.</i> Ejemplo: <i>Quienes sean titulares de las becas en vez de los becarios.</i>
	7	2. Al utilizar artículos precediendo al nombre aquellos también deben aparecer en forma de barras para garantizar la concordancia gramatical. Ejemplo: <i>El interesado/a por El/la interesado/a.</i>
	8	3. En los casos de sustantivos cuyo morfema de género es el artículo, se incluirán las dos formas del artículo. Ejemplo: <i>Del representante por Del/ de la representante.</i>
	11	4. Se puede omitir la referencia directa al sujeto sin que ello afecte al mensaje ni provoque ambigüedad recurriendo a varios procedimientos para reformular la frase. Ejemplo: <i>el solicitante deberá cumplimentar el impreso por Se cumplimentará el impreso. Cumplimentar el impreso. Impreso para cumplimentar.</i>
Guía UC. Comunicación en Igualdad. (Universidad de Cantabria)	33	Omitir los artículos, cuando se utilizan sustantivos indistintamente para ambos géneros, es necesario el artículo para diferenciar el sexo de referencia. Por eso, omitiendo el artículo se engloba a ambos géneros. Ejemplos: Se podrá solicitar la comparecencia de los representantes de cualquier órgano o servicio de la Universidad --> Se podrá solicitar la comparecencia de representantes de cualquier órgano o servicio de la Universidad, con estos cursos se mejorará su capacidad para entender eficientemente a los pacientes extranjeros --> con estos cursos se mejorará su capacidad para atender eficientemente a pacientes del extranjero, los estudiantes y los profesores acudieron al acto --> estudiantes y profesores acudieron al acto, cada uno de los asistentes podrá solicitar que se le expida el certificado correspondiente --> cada asistente podrá solicitar que se le expida el certificado correspondiente
	34-35	Sustituir artículos, pronombres o adjetivos sexuados por otros no sexuados. Ejemplos: Todos los representantes seguirán las pautas fijadas --> la totalidad de representantes seguirán las pautas fijadas, muchos son los expertos en la materia que han puesto de manifiesto que... --> multitud de especialistas han puesto de manifiesto que... / los participantes en las pruebas --> quienes participen en las pruebas, todos deben firmar --> se debe firmar, aquellos que aprueben / cuantos aprueben --> quienes aprueben, todos los representantes de los alumnos estuvieron invitados a participar --> cualquier representante del alumnado tuvo la oportunidad de participar / cada representante del alumnado recibió la invitación, dichos asistentes --> tales asistentes
	35	Sustituir pronombres relativos con determinante por la forma invariable quien o quienes o el genérico persona. Ejemplos: El que solicite la beca --> quien solicite la beca / la persona que solicite la beca, los que se matriculen --> quienes se matriculen / las personas que se matriculen, la propuesta está dirigida a aquel que... --> la propuesta se dirige a quienes... / la propuesta se dirige a las personas que...
		Sustituir la expresión del mismo o de los mismos por el posesivo su o sus antepuesto al sustantivo: La normativa se dirigía a los alumnos y les explicaba los

elementos lingüísticos, discursivos y de cualquier otro tipo que pudieran resultar problemáticos para la traducción desde una perspectiva de género. Los y las docentes de las asignaturas se encargaron de seleccionar textos acordes con la dificultad del módulo que, consecuentemente, necesitaran una intervención activa por parte del traductor, su posicionamiento crítico y el desarrollo de una estrategia lingüística, discursiva y metadiscursiva coherente con el encargo de traducción que se les había facilitado.

Tras la experiencia en el aula se propuso al alumnado, de forma grupal y basados en el pronuario, que desarrollaran de forma conjunta un decálogo consensuado de buenas prácticas con vistas a incluir una perspectiva de género en la traducción. Una vez finalizado el proyecto

se volvió a consultar al alumnado sobre su participación en el mismo, su percepción y creencias acerca del binomio género-traducción y las estrategias desarrolladas y analizadas en el aula. A continuación, reflexionaremos sobre los resultados de ambos cuestionarios.

4.2. Género y traducción. La perspectiva del alumnado

Con vistas a evaluar los conocimientos previos del alumnado y su aprendizaje a lo largo del proyecto se diseñaron dos cuestionarios, que fueron distribuidos entre los grupos participantes. Ambos cuestionarios se incluyen al final del artículo como anexo.

Por lo que respecta al perfil demográfico del alumnado participante, tal y como puede observarse en la tabla 2 abajo, el 87.5% lo constituyeron mujeres, un dato que casa con las estadísticas habituales de estudiantes y egresados en los planes de estudio de Traducción e Interpretación en España, con una clara mayoría de mujeres en las aulas, como comentábamos en el apartado 3. La edad media de los participantes fue de 22 años.

TABLA 2

Perfil demográfico de los participantes

GÉNERO	
Mujer	87.5% (n=42)
Hombre	12.5% (n=6)
EDAD	
	$\bar{x}=22.08$; $SD=1.84$
FORMACIÓN PREVIA EN CUESTIONES DE GÉNERO	
Seminarios y jornadas en horas no lectivas	63.2% (n=24)
De forma puntual en alguna asignatura	94.7% (n=36)
De forma autónoma	47.4% (n=18)

Un hecho destacable en el perfil del alumnado fue cierta sensibilidad pre-existente hacia cuestiones de género en su labor como futuros traductores. Todos los y las participantes confirmaron haber recibido formación relacionada, tanto de forma puntual en asignaturas aisladas del plan de estudios (94.7%) como a través de seminarios y jornadas (63.2%). Sin duda, el dato muestra la voluntad de muchos docentes que, a pesar de no ser una competencia incluida en sus asignaturas, deciden tratar este tipo de cuestiones en sus materias de traducción. Más sorprendente, si cabe, es el hecho de que una parte muy significativa de nuestro propio alumnado (47.4%) afirmara haberse formado, *motu proprio*, en temas relacionados con el género. A nuestro juicio, tanto un dato como el otro evidencian el interés por parte de docentes y discentes de incorporar en el currículum una perspectiva de género crítica, un planteamiento que difiere de forma sustancial con las guías docentes analizadas arriba,

donde la perspectiva crítica se traduce en una competencia transversal de carácter cuasi anecdótico como venimos destacando en este estudio.

Las respuestas que proporcionó el alumnado a ambos cuestionarios pueden encontrarse en la tabla 3 abajo. El primer cuestionario, con un total de nueve ítems, estaba encaminado a conocer su grado de familiaridad con el tema y sus conocimientos previos. Siete de los ítems se formularon en formato Likert y dos fueron cuestiones de respuesta abierta donde se pedía al alumnado que definiera el binomio sexo-género y lo que, para ellos, implica adoptar una perspectiva de género en traducción.

El segundo cuestionario, con un total de ocho ítems, valoraba el proyecto una vez finalizado. Cinco de los ítems adoptaron formato Likert y se dejaron tres cuestiones abiertas relacionadas con aquellas actividades que el alumnado había valorado más positivamente en el proyecto, qué había aportado el proyecto a su formación y, por último, un campo abierto para que formularan sugerencias o comentarios si lo creían oportuno.

TABLA 3

Análisis descriptivo de los resultados

CUESTIONARIO PRE-PROYECTO (N=48)										
	Min	Max	Mean	SD	0	1	2	3	4	5
Item 1	0	5	4.08	1.30	4.17%	4.17%	-	12.5%	29.2%	50%
Item 4	2	5	4.58	.77	-	-	4.17%	4.17%	20.8%	70.8%
Item 5	0	4	1.46	1.34	33.3%	20.8%	20.8%	16.7%	8.3%	-
Item 6	2	5	4.54	.97	-	-	8.3%	8.3%	4.2%	79.2%
Item 7	0	3	0.92	.92	41.7%	29.2%	25%	4.17%	-	-
Item 8	1	5	3.17	1.04	-	4.17%	20.8%	41.7%	20.8%	12.5%
Item 9	2	5	4.00	.88	-	-	4.17%	25%	37.5%	33.3%

CUESTIONARIO POST-PROYECTO (N=48)										
	Min	Max	Mean	SD	1	2	3	4	5	
Item 1	2	5	4.46	.87	-	4.17%	12.5%	16.7%	66.7%	
Item 2	2	5	4.42	.87	-	4.17%	12.5%	20.9%	62.5%	
Item 5	3	5	4.02	.86	-	-	35.4%	27.1%	37.5%	
Item 6	3	5	4.23	.75	-	-	18.8%	39.6%	41.7%	
Item 7	2	5	4.06	.98	-	8.3%	18.8%	31.3%	41.7%	

Respecto al primer cuestionario, los ítems 1 y 2 preguntaban al alumnado por su nivel de familiarización con los conceptos de sexo y el género, a la par que les pedían una definición breve de los mismos. Tal y como puede observarse (ítem 1: $\bar{x}=4.08$; $SD=1.30$), la gran mayoría de alumno/as afirma conocer ambos conceptos sin ambages, con un 79.2% de las respuestas con las dos puntuaciones más altas de la escala. Solo hubo 2 casos de alumnos que admitieron no conocer en absoluto los conceptos, o, si bien los conocían de manera abstracta, desconocían las diferencias entre ellos (4.17%).

Las respuestas del ítem 2, las definiciones breves, se formularon precisamente para poder matizar y contextualizar las respuestas del ítem 1 y así poder contrastar hasta qué punto su afirmación era informada. Únicamente 36 de lo/as 48 alumno/as participantes formularon las definiciones que se les pedían. Sus respuestas, *grosso modo*, tendieron a subrayar la naturaleza social, situada del género en contraposición a las definiciones de sexo, para las que el alumnado aludía a cuestiones relacionadas con los órganos sexuales, la genética o la biología:

“El sexo viene determinado por naturaleza; el género se desarrolla”.

“El sexo es algo genético, mientras que el género es algo social”.

“El sexo está determinado por la biología y tiene que ver con los órganos reproductivos con los que naces de partida. El género es un constructo social en el que se atribuyen ciertas características que hacen que una persona sea definida como hombre o mujer. Una persona puede sentirse identificada con uno u otro género (e incluso ninguno de ellos o los dos a la vez) independientemente de su sexo biológico”.

El ítem 3, de carácter cualitativo también, pedía al alumnado reflexionar sobre el alcance y las implicaciones de adoptar una perspectiva de género en el ejercicio de la traducción. En este ítem se obtuvieron 32 respuestas de los 48 alumnos participantes. En general se encontraron dos tipos de posturas. Por una parte, alguno/as participantes dieron respuestas más centradas en los elementos discursivos y la traducción, relacionadas con la visibilidad de las mujeres y la no discriminación:

“Significa la inclusión de todas aquellas personas discriminadas por su género en las traducciones y evitar un lenguaje que fomente su exclusión o su discriminación en todos los ámbitos”.

“Considerar a las mujeres como parte activa en el proceso de traducción. Además, adoptar estrategias que ayuden a mostrar la presencia de las mujeres en las obras traducidas”.

Por otra parte, algunos alumnos ampliaron el alcance de su respuesta y huyeron de lo estrictamente lingüístico para abordar temas relacionados con la figura del traductor / la traductora en tanto que agente social crítico, o incluso cuestiones relacionadas con el poder, las asimetrías de poder y la posición desde la que el autor, y el traductor o la traductora, enuncian su discurso:

“Ser conscientes del poder que pueden tener nuestras traducciones y actuar consecuentemente”.

“Tener en cuenta las relaciones de poder del lenguaje y cómo estas pueden afectar a nuestras opciones traductológicas”.

“Ser consciente de los factores sexistas que pueden condicionar la recepción de nuestras traducciones”.

“Una forma de apoyar el cambio social que se está viviendo actualmente”.

“Es ser consciente del poder que tienen las palabras a la hora de transmitir una visión igualitaria del mundo”.

El ítem 4, por su parte, pedía al alumnado reflexionar sobre la necesidad de desarrollar un proyecto como VOICED; si, en su opinión, es importante adoptar una perspectiva crítica, de género, en el ejercicio de la traducción. La respuesta es clara por parte del alumnado (ítem 4: $\bar{x}=4.58$; $SD=.77$): existe una inquietud clara respecto a cuestiones de género, no solo con un 91.6% de respuestas en las dos opciones con más peso en la escala, sino que, además, sin ninguna respuesta en los dos ítems de menor valor. El resultado es significativo, insistimos, porque se trata de un cuestionario previo al proyecto, antes de haber implementado ninguna de las acciones que se llevaron a cabo.

El ítem 4 se complementa con las siguientes dos cuestiones, los ítems 5 y 6, donde se preguntaba a los alumnos por su formación previa en materia de género y traducción a lo largo del grado y la necesidad de incluirla formalmente en el currículum más allá de las experiencias de aula que el profesorado decida, de forma voluntaria, incorporar en su docencia. El ítem 5 es bastante categórico, con una media de respuestas de 1.46 ($SD=1.34$). El alumnado ve insuficiente la formación que ha recibido en cuestiones de género y traducción. No hay respuesta alguna que se muestre completamente satisfecha con la formación recibida hasta la fecha. Más bien al contrario, el grueso de las respuestas lo encontramos en el extremo opuesto, con una formación completamente deficiente (33.3%) o con carencias importantes (20.8%). Partiendo de esta base no sorprenden, pues, las respuestas al ítem 6 ($\bar{x}=4.54$; $SD=.97$), donde el alumnado subraya, de forma significativa, la necesidad de que la formación que reciben en torno al género y la traducción conste de forma específica en los planes de estudio de Traducción e Interpretación de España. En este caso en particular la respuesta mayoritaria (79.2%) fue la más alta de la escala.

Por último, conscientes de ciertas voces escépticas respecto a la libertad de traductores y traductoras de adoptar libremente una perspectiva de género en su trabajo, se dedicó un tercer bloque a explorar las percepciones del alumnado respecto a la empleabilidad y los límites del mercado en cuanto a cuestiones de género se refiere.

Así, el ítem 7 preguntaba al alumnado si, desde su punto de vista, la academia sobredimensiona el papel del género respecto a lo que después se materializa en el mundo profesional. La respuesta fue rotundamente negativa ($\bar{x}=0.92$; $SD=.92$). El 95.9% de los alumnos se mostró contrario a tal premisa, con la respuesta mayoritaria (41.7%) en el extremo en la escala de mayor rechazo. Solo el 4.17% de las respuestas tuvieron una postura ligeramente más reacia, y ninguna de ellas estaba en los dos elementos de la escala con mayor índice de aceptación.

Por su parte, el ítem 8 indagaba acerca de los límites que el mercado, el cliente o cualquier otro agente externo pueda llegar a tener en la libertad de quien traduce. En este caso las respuestas se encontraron más repartidas a lo largo de la escala ($\bar{x}=3.17$; $SD=1.04$). En general el alumnado se mostró tímidamente optimista respecto a su capacidad de maniobra en los textos que traduce (41.7%), con lo que se puede llegar a detectar cierto miedo o reticencia de cara al mercado profesional de la traducción que pueda deberse, entre otras razones, al desconocimiento propio de aquellos que se encuentran todavía en la periferia de su comunidad de práctica.

El ítem 9, para finalizar este primer cuestionario, planteaba al alumnado la posibilidad de que desarrollar una perspectiva crítica y un enfoque de género en el ejercicio de la traducción pudiera suponer una ventaja competitiva en el futuro. Ciertamente así lo ven nuestro/as estudiantes ($\bar{x}=4.00$; $SD=.88$). Es cierto que, al igual que en el ítem 8 arriba, las respuestas están repartidas a lo largo de la escala, pero en este caso todas se reparten en el extremo más favorable de la misma, con un 33.3% de alumno/as que se muestran “totalmente de acuerdo”; un 37.5% de lo/as mismo/as que se muestran “de acuerdo” y un 25% que se muestra “parcialmente de acuerdo”. Cabe destacar la ausencia de respuestas en los dos valores más bajos de la escala, con lo que, incluso aquellos que muestran mayor recelo, lo hacen desde posiciones neutras o parcialmente favorables, nunca negativas.

Una vez finalizado el proyecto se distribuyó entre el alumnado, tal y como hemos apuntado arriba, un segundo cuestionario muy breve, en este caso de evaluación del proyecto. Como puede observarse en la tabla 3, los resultados fueron muy positivos y las alumnas y alumnos se mostraron del todo proactivo/as y entusiasmado/as con el proyecto en sí.

El ítem 1, por ejemplo, pretendía explorar la predisposición del alumnado previa a las diferentes tareas que se llevaron a cabo. Con una respuesta media de 4.46 ($SD=.87$) podemos afirmar que, efectivamente, el proyecto fue un éxito, con un 66.7% de respuestas en el extremo más favorable de la escala.

El ítem 2 preguntaba si, una vez hechas todas las actividades y tareas, los y las alumnas veían la conexión con los contenidos de la asignatura pese a no formar parte de las competencias específicas de la misma. Se les preguntó, por ende, si pensaban que el proyecto había sido relevante para su asignatura. Una vez más (ítem 2: $\bar{x}=4.42$; $SD=.87$) el alumnado valoró muy positivamente el proyecto respecto a la asignatura que cursaban, destacando (ítem 3, pregunta de

respuesta abierta) el ciclo de conferencias donde traductores profesionales que se dedican a ámbitos de la traducción de lo más diverso (literatura, videojuegos, manga, etc.) compartieron de primera mano su experiencia traduciendo con perspectiva de género. También se mencionó la compilación del prontuario (“porque vimos cómo una situación puede tratarse de maneras diferentes”) y una sesión donde se trataron los neopronombres y su traducción al español.

Los ítems 4 y 5 exploraron los beneficios que el proyecto había supuesto para el alumnado. Preguntados de forma cuantitativa (ítem 5: $\bar{x}=4.02$; $SD=.86$), el alumnado confirmó haber desarrollado herramientas y competencias específicas para la traducción. En el ítem en concreto no hay respuestas “muy en desacuerdo” o “en desacuerdo”, sino que el grueso de las respuestas del alumnado se mueve entre posturas neutrales (35.4%), “de acuerdo” (27.1%) o “muy de acuerdo” (37.5%). Cuando se les permite desarrollar qué habían aprendido con el proyecto (ítem 4) el alumnado destacó lo siguiente:

“Concienciación, porque el masculino por defecto está tan extendido que ni siquiera somos conscientes de que lo estamos utilizando”.

“Creo que ha sido positivo tener contacto con profesionales de la traducción que muestren de qué manera han aplicado una perspectiva de género a su trabajo, ya que me ha ayudado a encontrar diferentes formas y técnicas según el campo”.

“Una conciencia grandísima de lo necesario que es el cambio social feminista”.

Los ítems 6 y 7 recogieron las perspectivas y opiniones finales del alumnado. El ítem 6 ($\bar{x}=4.02$; $SD=.86$) muestra el elevado grado de satisfacción con el proyecto en sí, sin respuestas negativas o muy negativas y con un 81.3% de opiniones favorables o muy favorables; y el ítem 7, con una media de 4.06 ($SD=.98$), confirma cómo el alumnado dice haber cambiado su forma de pensar a lo largo de las sesiones en el aula.

Por último, todo proyecto o actividad en el aula tiene espacio para mejorar, ser más plural y participativo e incorporar opiniones de todos los que intervienen en el proyecto. Por esa razón se dejó una casilla final, de respuesta abierta, con sugerencias, propuestas de mejora y comentarios que las y los participantes quisieran compartir con el grupo. Hubo cuatro respuestas. Dos de ellas se dirigían a los organizadores del proyecto VOICED, donde se les instaba a plantear proyectos de este tipo desde los primeros cursos del plan de estudio. Las otras dos subrayaron la necesidad de profundizar en la interseccionalidad que supone la perspectiva de género incluyendo, por ejemplo, “a mujeres no europeas” y, sobre todo, “la importancia de ir más allá del binarismo y enseñar al alumnado la existencia de personas de género no binario”. Como apunta una de las respuestas: “Todavía hay muchísimo desconocimiento respecto a la existencia de personas de género no binario, lo que conlleva que, en la traducción, se suela realizar una mala praxis, lo que conlleva la invisibilización de la representación de estas personas”.

5. Conclusiones

Tal y como hemos desarrollado en este trabajo, pese a que las nuevas políticas educativas en el marco del EEES tienden a favorecer el espíritu crítico y la concienciación en igualdad, existe una escasa materialización práctica, sobre todo por lo que respecta a la presencia real del género en los estudios universitarios y en el día a día de la docencia. El grado en TMI en la Universitat de València es una prueba de ello: mientras que el género siempre es referido como competencia genérica que incorporar en el conjunto de las asignaturas, este se queda en una mera etiqueta de buenas prácticas para exhibir en las guías docentes. Esto se suma, o quizá es consecuencia, a la desigualdad que todavía existe en la universidad, así como el techo de cristal para alumnas y profesoras. El proyecto de innovación educativa VOICED nos ha permitido, por una parte, conocer actitudes del alumnado por lo que se refiere a la conexión entre el género y su área de especialidad, la traducción, para, en segundo lugar, explorar las interesantes posibilidades que la intersección entre el género y la traducción pueden ofrecer en el mundo laboral y el ejercicio de la profesión. Los cuestionarios aplicados antes y después de la implementación del proyecto confirman que la escasa formación en género y traducción que recibe el alumnado proviene del esfuerzo individual de alguno/as docentes o de la asistencia (no obligatoria) a jornadas, cursos y conferencias. También nos ha permitido confirmar la necesidad de que el género cumpla un papel fundamental en el ejercicio de una docencia reflexiva tal y como ya apuntábamos en la introducción de esta contribución. La necesaria implementación de proyectos cuya finalidad sea la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria queda doblemente justificada por lo tristemente significativo de la deficiente formación en género y traducción referida por nuestro alumnado, quienes además desconocen las posibilidades laborales que puede ofrecer la conexión entre el género y la traducción. Pese a que aún queda mucho por hacer por que el género trascienda una mera etiqueta para convertirse en algo tangible en el día a día de la docencia y de la práctica de la traducción, las respuestas positivas en cuanto a la relevancia y utilidad del proyecto avalaron de alguna forma la implementación del mismo.

6. Bibliografía citada

ABDALLAH, Kristiina, 2011: "Towards empowerment: Students' ethical reflections on translating in production networks", *Interpreter and Translator Trainer* 5 (1), 129-154.

BARTUAL-FIGUERAS, Maria Teresa, Montserrat CARBONELL-ESTELLER, Anna CARRERAS-MARÍN, Josep COLOMÉ-FERRER y Joaquín TURMO-GARUZ, 2018: "La perspectiva de gènere en la docència universitària d'economia i historia", *Revista d'Innovació Docent Universitària* 10, 92-101.

CASTRO, Olga, y Emek ERGUN, 2016: "Pedagogies of Feminist Translation: Rethinking Difference and Commonality across Borders" en Olga CASTRO y Emek ERGUN (eds.): *Feminist Translation Studies Local and Transnational Perspectives*, Londres: Routledge, 93-109.

CORRIUS, Montse, Marcella DE MARCO y Eva ESPASA, 2016a: “Situated learning and situated knowledge: gender, translating audiovisual adverts and professional responsibility”, *The Interpreter and Translator Trainer* 10 (1), 59-75.

CORRIUS, Montse, Marcella DE MARCO y Eva ESPASA, 2016b: “Gender and the translation of audiovisual non-profit advertising”, *Revista de Lenguas para Fines Específicos* 22 (2), 31-61.

DONOSO-VAZQUEZ, Trinidad, y Anna VELASCO-MARTÍNEZ, 2014: “La ‘ceguera de género’ en la orientación universitaria”, comunicación presentada en el V Seminario de la Red Interuniversitaria de Profesorado de Orientación.

EHEA MINISTERIAL CONFERENCE, 2003: “Berlin Communiqué” [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2003_Berlin/28/4/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf, fecha de consulta: 22 de septiembre de 2022].

EHEA MINISTERIAL CONFERENCE, 2001: “Prague Communiqué” [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2001_Prague/44/2/2001_Prague_Communique_English_553442.pdf, fecha de consulta: 22 de septiembre de 2022].

EISNER, Elliot, 1994: *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

EUROPEAN COMMISSION / EACEA / EURYDICE, 2018: “The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report” [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/european-higher-education-area-2018-bologna-process-implementation-report_en, fecha de consulta: 22 de septiembre de 2022].

GIROUX, Henry, 1998: “Interview with Henry A. Giroux” en Carlos TORRES (ed.): *Education, power, and personal biography: Dialogues with critical educators*, Nueva York: Routledge, 129-157.

GONZÁLEZ, Julia, y Robert WAGENAAR, 2003: “*Tuning. Final Report*” [http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_EN.pdf, fecha de consulta: 22 de septiembre de 2022].

IGLESIAS SAHAGÚN, Gregorio, y Rosario GONZÁLEZ ARIAS, 2015: “Epistemologías desde los márgenes, narrativas de la disidencia en las autonomías zapatistas” en Boaventura DE SOUSA SANTOS y Teresa CUNHA (eds.): *Dereitos Humanos e outras Gramáticas da Dignidade Humana*, Coimbra: Centro de Estudos Sociais de la Universidad de Coimbra, 449-462.

MARTÍNEZ-CARRASCO, Robert, 2017: “El aprendizaje de la traducción en el seno del EEES: una justificación de la metodología de aula”, *Revista Iberoamericana de Lingüística* 12, 161-180.

MARTÍNEZ MOSCOSO, Dolores Marisa, 2012: *Práctica docente con equidad de género. Una guía de trabajo*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

MOLINA, Adela, 2018: “Mujeres en la universidad: un 60% de tituladas y solo el 14% de rectoras” [http://cadenaser.com/ser/2018/03/02/sociedad/1520005123_473823.html?ssm=tw, fecha de consulta: 22 de septiembre de 2022].

PEREDO HERNÁNDEZ, Joan, y Julia HABA OSCA, 2019: “Repensar la evolución humana en clase de Biología en 4º de la ESO” en Nuria SÁNCHEZ LEÓN, Ana SEVILLA PAVÓN y Julia HABA OSCA (eds.): *Educación multidisciplinar para la igualdad de género. Perspectivas traductológicas, ecoartísticas, socioeducativas y jurídicas*, Valencia: Editorial de la Universitat Politècnica de València, 129-147.

PERELLÓ TOMÁS, Fátima, 2012: *Asimetrías de Género en la Universitat de València* [https://www.uv.es/igualtat/actualitat/actualitat2013/informes/AGU_INFORME_DEFINITIVO_revisado_cas-tellano_def.pdf; fecha de consulta: 22 de septiembre de 2022].

SARROUB, Loukia, y Sabrina QUADROS, 2015: “Critical Pedagogy in Classroom Discourse” en *The Routledge Handbook of Educational Linguistics*, Nueva York y Abingdon: Routledge, 252-260.

SCORZA, D’artgnan, Nicole MIRRA y Ernest MORRELL, 2013: “It should just be education: Critical pedagogy normalized as academic excellence”, *International Journal of Critical Pedagogy* 4 (2), 15-34.

VÁZQUEZ ESTRADA, Alejandro, 2012: “Mirar para qué” en Alejandro VÁZQUEZ ESTRADA y Adriana TERBEN SALINAS (eds.): *Tácticas y estrategias para mirar en sociedades complejas*, Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro: 153-182.

VILLALBA SÁNCHEZ, Alicia, 2014: “La perspectiva de género en la docencia universitaria: el derecho del trabajo”, *Revista Internacional de Investigación e Innovación en Didáctica de las Humanidades y las Ciencias* 1, 37-47.

VIZCARRA MORALES, María Teresa, Teresa NUÑO ANGOS, Gema LASARTE LEONET, Pilat ARISTIZABAL LLORENTE y Amaia ALVAREZ URÍA, 2015: “La perspectiva de género en los títulos de Grado en la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz”, *Revista de Docencia Universitaria* 13 (1), 297-318.

ZARAGOZA NINET, Gora, y Beatriz CEREZO MERCHÁN, 2018: “Mujer, traducción y censura en España: el proyecto de investigación MUTE” en Nuria SÁNCHEZ LEÓN, Ana SEVILLA PAVÓN y Julia HABA OSCA (eds.): *Educación multidisciplinar para la Igualdad de Género. Perspectivas traductológicas, ecoartísticas, socioeducativas y jurídicas*, Valencia: Editorial de la Universitat Politècnica de València, 35-51.

7. Anexo. Cuestionarios del proyecto

Cuestionario inicial

- 1) Conozco la diferencia entre sexo y género
- 2) Por favor, define ambos conceptos (género y sexo) muy brevemente
- 3) Define brevemente qué es para ti adoptar una perspectiva de género en traducción
- 4) Considero que es importante adoptar o incluir una perspectiva de género en la traducción
- 5) Considero que la información recibida en torno a género y traducción a lo largo de mis estudios es suficiente
- 6) Considero que la dimensión de género debería trabajarse en todos los grados de Traducción
- 7) Considero que la universidad otorga excesiva importancia al papel del género en el mercado laboral de la traducción
- 8) Un/a traductor/a profesional tiene siempre la capacidad de decidir si aplica una perspectiva de género en sus traducciones
- 9) Creo que poseer formación específica en materia de género puede facilitarme la incorporación al mundo laboral

Cuestionario de evaluación del proyecto

- 1) Mi predisposición hacia el proyecto VOICED fue positiva desde el principio
- 2) Creo que el proyecto VOICED es relevante para mi asignatura
- 3) ¿Qué actividad es la que más te ha gustado dentro del proyecto?
- 4) ¿Qué te ha aportado el proyecto VOICED?
- 5) El proyecto me ha ayudado a desarrollar herramientas y competencias para la traducción
- 6) Estoy satisfecho con el proyecto VOICED y las actividades propuestas
- 7) El proyecto VOICED ha hecho que cambie mi forma de pensar sobre la importancia del género en la traducción
- 8) ¿Hay algún aspecto que hayamos pasado por alto o te gustaría hacer algún comentario o sugerencia?