UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

DEPARTAMENTO DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

TESIS DOCTORAL

La enseñanza de la traducción asistida por ordenador: análisis didáctico-curricular y propuesta de integración de la subcompetencia instrumental-profesional en el aula

Cristina Plaza Lara

Dirigida por: Dra. María-José Varela Salinas

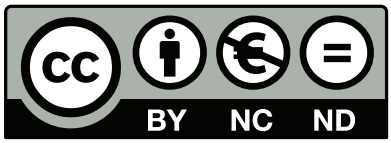
MÁLAGA 2014

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Publicaciones y
Divulgación Científica

AUTOR: Cristina Plaza Lara

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está sujeta a una licencia Creative Commons:
Reconocimiento - No comercial - SinObraDerivada (cc-by-nc-nd):
Http://creativecommons.org/licences/by-nc-nd/3.0/es
Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización
pero con el reconocimiento y atribución de los autores.
No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es

Publicaciones y
Divulgación Científica

MARÍA-JOSÉ VARELA SALINAS, Profesora Titular del Departamento de Traducción e Interpretación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Málaga y directora de la presente tesis doctoral realizada por **Dña. CRISTINA PLAZA LARA**, con el título: "La enseñanza de la traducción asistida por ordenador: análisis didáctico-curricular y propuesta de integración de la subcompetencia instrumental-profesional en el aula", del programa de doctorado Traducción, Interpretación y Traductología de la Universidad de Málaga,

INFORMA FAVORABLEMENTE sobre la presente tesis que ha sido realizada bajo su dirección y cumple todos los requisitos legales para proceder a su defensa.

Y para que así conste a los efectos oportunos, firmo el presente certificado en Málaga, a 9 de junio de 2014.

Fdo.: Dra. MARÍA-JOSÉ VARELA SALINAS

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

A mis padres

Publicaciones y
Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Agradecimientos

Quisiera empezar estas líneas agradeciendo a la Dra. María-José Varela Salinas su apoyo durante todos estos años, por creer en mí desde el principio para la realización de esta tesis y por su ayuda en mi trayectoria investigadora y profesional.

Esta tesis no hubiera sido igual sin aquellos profesores que han dejado huella en mi formación durante todos los años en los que me he sentado detrás de un pupitre. Desde la escuela y el instituto hasta la facultad, me he encontrado con profesores que me han contagiado su amor por la docencia. También he tenido la posibilidad de trabajar como docente con diferentes grupos de estudiantes y he aprendido a observar la clase «desde la tarima». A todos ellos debo muchos de mis logros actuales.

Dar las gracias también a todas aquellas personas que durante la realización de este trabajo me han resuelto algunas de las dudas que han surgido: profesores de ciencias de la educación, como el catedrático Antonio Bolívar de la Universidad de Granada; compañeros de profesión que me aconsejaron sobre el uso de herramientas; la profesora Celia Rueda, que me asesoró sobre el tratamiento de los datos, y todas aquellas personas de las diferentes universidades a las que me dirigí para obtener información sobre los antiguos y nuevos planes de estudio. Igualmente agradecer al técnico, Antonio F. Campos, del Servicio Central de Informática de la UMA, su ayuda para subir la plataforma en línea al servidor de la universidad.

Si la elaboración de una tesis doctoral es un reto, este es aún mayor cuando se compagina con un trabajo a tiempo completo. Desde hace cuatro años formo parte de Nóvalo eLinguistic Services, un equipo que me ha hecho crecer como persona y como profesional. Solo puedo dar las gracias a esos grandes profesionales que trabajan conmigo codo con codo a diario y que me han permitido aprender mucho de lo que aquí se refleja.

Por último y, aunque siempre serán los primeros, a todos aquellos que son parte de mi día a día, amigos y familiares. En especial, a mis compañeros y amigos Ana y Ricardo, y a mis niñas Nerea, Sabri, Mamen y Eli, porque han sabido comprender mis ausencias y apoyarme en esta carrera de fondo. A toda mi familia, pero sobre todo a mis padres, porque soy quien soy gracias a ellos, y a mi hermana, esa futura doctora de la que me siento muy orgullosa. Y a Fran, por su apoyo y sus ánimos todos estos años, por escucharme en momentos de agotamiento y por respetar siempre lo que he querido hacer.

A todos vosotros, porque parte de este trabajo también os pertenece.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
Publicaciones y Divulgación Científica

Índice

Índice de siglas y acrónimos xii

Índice de figuras xv

Índice de tablas xvii

Introducción 1

1. Introducción 2

1.1. Motivación de la investigación 3

1.2. Objeto de estudio, fundamentos y antecedentes 5

1.3. Objetivos e interrogantes de la investigación 10

1.4. Estructura de la tesis 12

Globalización y nuevas tecnologías de traducción 15

2. Repercusiones de la globalización en la profesión del traductor 16

2.1. Modelo GILT 19

2.1.1. INTERNACIONALIZACIÓN 20

2.1.2. LOCALIZACIÓN 21

2.1.3. GLOBALIZACIÓN 25

3. Herramientas de traducción asistida por ordenador 26

3.1. Memorias de traducción 30

3.2. Herramientas terminológicas 34

3.3. Herramientas de localización 37

3.4. Herramientas de gestión de proyectos 40

3.5. Corpus 43

4. Tradumática 46

Competencias 50

5. Paradigma de competencias en educación 51

5.1. Críticas al paradigma de competencias en educación 64

5.2. El papel de las competencias en el EEES 68

5.2.1. ETAPAS DE DESARROLLO CRONOLÓGICO Y OBJETIVOS DEL EEES 69

5.2.2. EL PROYECTO *TUNING* 71

6. La competencia traductora 74

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

6.1. Definición del perfil profesional: paso previo a la definición de las competencias 81

6.1.1. ESTUDIOS ACADÉMICOS SOBRE PERFILES PROFESIONALES EN TRADUCCIÓN 85

6.1.2. ESTUDIOS SOBRE EL MERCADO DE LA TRADUCCIÓN 93

6.1.2.1. Estudio de la ACT (2004) 97

6.1.2.2. Programa OPTIMALE 99

6.1.2.3. Estudios de la DGT (Comisión Europea) 102

6.1.3. ESTUDIOS DE INSERCIÓN LABORAL EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN 106

6.1.4. ESTUDIOS SOBRE EXPECTATIVAS DEL ESTUDIANTADO DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN 109

6.2. La subcompetencia instrumental-profesional del traductor 114

6.2.1. ESTUDIOS DE INTEGRACIÓN DE LA SUBCOMPETENCIA INSTRUMENTAL-PROFESIONAL EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN 126

7. Conclusiones: definición del perfil profesional y relevancia de la subcompetencia instrumental-profesional para los traductores 134

Currículum 140

8. Introducción al currículum 141

8.1. Teoría del currículum 142

8.2. Modelos clásicos de conceptualización curricular 143

8.2.1. EL CURRÍCULUM TEÓRICO O TÉCNICO 143

8.2.2. EL CURRÍCULUM PRÁCTICO O PRAGMÁTICO 146

8.3. Nuevas concepciones del currículum 148

8.4. Niveles de diseño y desarrollo curricular 151

9. El currículum en Traducción e Interpretación 155

9.1. Inclusión de la TAO en el currículum de Traducción e Interpretación 159

9.1.1. LICENCIATURA Y GRADO 163

9.1.2. POSGRADO 167

9.1.3. CONCLUSIONES: LA TAO EN EL CURRÍCULUM DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN 170

Didáctica 173

10. Didáctica y currículum: espacio de intersección 174

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

10.1. Objetivos 177
10.1.1. CORRIENTE TÉCNICA 179
10.1.2. CORRIENTE PRÁCTICA 180
10.2. Contenidos 183
10.3. Metodología 186
10.4. Medios 189
10.5. Evaluación 190
11. Modelos didácticos en la enseñanza de la traducción 194
11.1. Didáctica tradicional de la traducción y evolución a métodos más actuales 197
11.2. Enseñanza de la traducción mediante teorías traductológicas 201
11.3. Enseñanza de la traducción por objetivos de aprendizaje 204
11.4. Enfoques centrados en el proceso de traducción: cognitivismo y psicolingüística 206
11.5. Enfoque funcionalista en la enseñanza de la traducción: la propuesta de Christiane Nord 210
11.6. Aprendizaje basado en tareas 213
11.7. Enfoque socioconstructivista 216
11.8. Enfoque de González Davies: principios de las pedagogías humanista, socioconstructivista, comunicativa y cooperativa 224
11.9. Enfoque situacional 227
11.10. Conclusiones sobre los modelos didácticos en la enseñanza de la traducción 230
12. Análisis de los componentes didáctico-curriculares en la enseñanza de la TAO 232
12.1. Propuestas de competencias y objetivos en la enseñanza de la TAO 235
12.2. Propuestas de contenidos en la enseñanza de la TAO 244
12.2.1. NIVEL MACROESTRUCTURAL 245
12.2.2. NIVEL MICROESTRUCTURAL 249
12.3. Propuestas metodológicas en la enseñanza de la TAO 254
12.4. Propuestas de medios en la enseñanza de la TAO 261
12.5. Propuestas de evaluación en la enseñanza de la TAO 265
12.6. Participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje 271
12.6.1. ESTUDIANTADO 271
12.6.2. PROFESORADO 274

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Parte práctica: propuesta de integración de la subcompetencia instrumental-profesional en el aula 277

13. Propuesta de integración de la subcompetencia instrumental-profesional en el aula 278

13.1. Enfoque de la propuesta didáctica 279

13.2. Materias de aplicación de la propuesta didáctica 285

13.3. Conocimientos previos 287

13.4. Objetivos de las asignaturas 288

13.5. Contenidos 290

13.6. Secuenciación 292

13.7. Metodología 294

13.7.1. UNIDAD DIDÁCTICA *TRADUCCIÓN PROFESIONAL* 297

13.7.2. UNIDAD DIDÁCTICA *TRADUCCIÓN TÉCNICA* 304

13.7.3. UNIDAD DIDÁCTICA *TRADUCCIÓN ECONÓMICA* 314

13.7.4. UNIDAD DIDÁCTICA *TRADUCCIÓN BIOSANITARIA* 321

13.7.5. UNIDAD DIDÁCTICA *TRADUCCIÓN JURÍDICA* 328

13.7.6. UNIDAD DIDÁCTICA *LOCALIZACIÓN WEB* 340

13.7.7. UNIDAD DIDÁCTICA *LOCALIZACIÓN DE* SOFTWARE 345

13.7.8. PROYECTOS DE FINAL DE SEMESTRE 351

13.8. Medios 353

13.8.1. PLATAFORMA EN LÍNEA 355

13.9. Evaluación 371

Conclusiones 377

14. Conclusiones 378

14.1. Aportaciones de las ciencias de la educación a la investigación en didáctica de la traducción 379

14.2. Relevancia de la subcompetencia instrumental-profesional en el escenario global actual 380

14.3. Papel de la subcompetencia instrumental-profesional en el diseño y desarrollo curricular 382

14.4. Estado de la cuestión en didáctica de la TAO 384

Bibliografía 386

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Anexos 432

Anexo 1. Modelo de competencias genéricas de *Tuning Educational Structures in Europe* (González y Wagenaar, 2003: 83-84) 433

Anexo 2. Modelo de competencias del *European Master's in Translation* (EMT expert group, 2009a: 4 ss.) 435

Anexo 3. Modelo de competencias del *Libro Blanco sobre el Título de Grado en Traducción e Interpretación* (Muñoz Raya y ANECA, 2004) 440

Anexo 4. Modelo de competencias del Proyecto OPTIMALE (en línea) 446

Anexo 5. Declaración final de OPTIMALE. *Optimising Translator Training in Europe 2014-2020* (en línea) 448

Anexo 6. Tablas comparativas de los planes de estudios de licenciaturas, grados y posgrados en Traducción e Interpretación 450

Anexo 7. Análisis de necesidades de destrezas informáticas básicas de Kiraly (2000: 133) 479

Anexo 8. Formularios de descripción oficial de las asignaturas 481

Anexo 9. Diapositivas sobre la traducción profesional 497

Anexo 10. Diapositivas sobre traducción técnica 499

Anexo 11. Diapositivas sobre traducción económica 501

Anexo 12. Diapositivas sobre traducción biosanitaria 503

Anexo 13. Diapositivas sobre traducción jurídica 505

Anexo 14. Diapositivas sobre la localización web 507

Anexo 15. Diapositivas sobre la localización de *software* 509

Anexo 16. Evaluación inicial para la propuesta didáctica 511

Anexo 17. Categorías y puntuación de los errores del modelo de QA elaborado por la LISA (SDL, en línea) 515

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Índice de siglas y acrónimos

ACT	Agrupación de Centros Especializados en Traducción
ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
CAT	*Computer-assisted translation*
CBET	*Competence-Based Education Training* (Estados Unidos)
CBT	*Competence-Based Training* (Estados Unidos)
CERN	Organización Europea para la Investigación Nuclear
CERTT	*Collection of Electronic Resources in Translation Technologies* (recurso y grupo de investigación)
CMS	*Content management system*
CT	Competencia traductora
DAFO	Debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades (tipo de análisis)
DeSeCo	*Definition and Selection of Competencies*
DGT	Dirección General de Traducción
DTM	Documentación técnica multilingüe
DTP	*Desktop publishing*
ECTS	Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
EHU	*Euskal Herriko Unibertsitatea* (Universidad del País Vasco)
ELECT	*European Localisation Exchange Centre*
EMT	*European Master's in Translation*
ESIT	*École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs*
EUATC	*European Union of Associations of Translation Companies*
EUTI	Escuelas Universitarias de Traductores e Intérpretes
FAHQT	*Fully automatic high quality translation*
FAUT	*Fully automatic usable translation*
FTP	*File transfer protocol*
GILT	Globalización, internacionalización, localización y traducción
HAMT	*Human-aided/assisted machine translation*
HT	*Human translation*
IESE	Instituto Superior de Estudios de la Empresa
ISIT	*Institut Supérieur d'Interprétation et de Traduction*
LEIT	*Lisa Education Initiative Taskforce*
LETRAC	*Language Engineering for Translators Curricula*

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

LISA	*Localization Industry Standards Association*
LOGSE	Ley Orgánica General del Sistema Educativo
LSP	*Language service provider*
MAHT	*Machine-aided/assisted human translation*
MLV	*Multiple language vendors*
MT	*Machine translation*
NACE	Nomenclaturas de Actividades Económicas de la Comunidad Europea
NCVQ	*National Council for Vocational Qualifications* (Reino Unido)
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OPTIMALE	*Optimising Professional Translator Training in a Multilingual Europe*
PACTE	Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación (grupo de investigación)
SLV	*Single language vendors*
SQL	*Structured query language*
TA	Traducción automática
TAO	Traducción asistida por ordenador
TAP	*Think-aloud protocol*
TBX	*Termbase exchange*
TIC	Tecnologías de la información y la comunicación
TMX	*Translation memory exchange*
TSP	*Translation service provider*
UA	Universidad de Alicante
UAB	Universidad Autónoma de Barcelona
UAH	Universidad de Alcalá de Henares
UAM	Universidad Autónoma de Madrid
UAN	Universidad Antonio de Nebrija
UAX	Universidad Alfonso X el Sabio
UCA	Universidad de Cádiz
UCO	Universidad de Córdoba
UE	Unión Europea
UEM	Universidad Europea de Madrid
UGR	Universidad de Granada
UIMP	Universidad Internacional Menéndez Pelayo
UJI	Universidad Jaume I

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ULPGC	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
UM	Universidad de Murcia
UMA	Universidad de Málaga
UPCO	Universidad Pontificia de Comillas
UPF	Universidad Pompeu Fabra
UPO	Universidad Pablo de Olavide
URV	Universidad Rovira i Virgili
US	Universidad de Sevilla
USAL	Universidad de Salamanca
USJ	Universidad de San Jorge
UV	Universidad de Valencia
UVA	Universidad de Valladolid
UVIC	Universidad de Vic
UVIGO	Universidad de Vigo
UZAR	Universidad de Zaragoza
WYSIWYG	*What you see is what you get*
ZDP	Zonas de desarrollo próximo

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Índice de figuras

Figura 1. Proceso de diseño curricular (Kelly, 2005a: 3) 9
Figura 2. Estructura interna de empresas de localización (Esselink, 2000: 14) 23
Figura 3. Interdependencia de los procesos GILT (Jiménez Crespo, 2008: 31) 26
Figura 4. Niveles de automatización de la traducción según Austermühl (2001: 10) 28
Figura 5. Triángulo de definición de competencias 59
Figura 6. Modelo de competencias del EMT (EMT expert group, 2009a: 4 ss.) 80
Figura 7. Esquema de aplicación cíclica del paradigma de competencias (Calvo Encinas, 2006: 634) 84
Figura 8. Modelo de competencias del traductor de Presas Corbella (1996: 230) 115
Figura 9. Aptitudes de la competencia traductora según González Davies (2004: 131) 118
Figura 10. Actitudes de la competencia traductora según González Davies (2004: 217) 118
Figura 11. Las 10 competencias más importantes para los TSP según OPTIMALE (Toudic, 2012: 12) 122
Figura 12. Competencias en nuevas tecnologías según OPTIMALE (Toudic, 2012: 10) 123
Figura 13. Competencias profesionales según OPTIMALE (Toudic, 2012: 11) 124
Figura 14. Componentes de contextualización curricular 135
Figura 15. Modelo de diseño y desarrollo del currículum (Tejada Fernández, 2005: 163) 154
Figura 16. Dimensiones del currículum en el proceso de enseñanza-aprendizaje 176
Figura 17. Organización del programa curricular propuesto por LETRAC (Badia *et al.,* 1999: 5) 246
Figura 18. Propuesta de contenidos para la localización de Austermühl (2006: 72) 248
Figura 19. Contenidos TAO que más se promueven según la presente investigación 252
Figura 20. Convergencia del enfoque basado en tareas y del socioconstructivismo 258
Figura 21. Propuesta de organización del aula de informática (Pym, 2006: 119) 262
Figura 22. Fundamentos pedagógicos de la propuesta didáctica a nivel macroestructural 278
Figura 23. Interfaz de la plataforma *Tools4Translation* creada con WordPress 357
Figura 24. Panel de configuración de WordPress 358
Figura 25. Página de inicio de la plataforma en línea 359
Figura 26. Página de recursos y diapositivas de la plataforma en línea 360
Figura 27. Página de hojas de ruta y material de la plataforma en línea 361
Figura 28. Página de vídeos de herramientas de la plataforma en línea 362
Figura 29. Página de noticias enlazada a Twitter de la plataforma en línea 362
Figura 30. Página de asociaciones de profesionales de la plataforma en línea 363

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 31. Página de herramientas informáticas de la plataforma en línea 363
Figura 32. Página de portales de información/formación de la plataforma en línea 364
Figura 33. Página de orientación profesional de la plataforma en línea 364
Figura 34. Página del glosario de la plataforma en línea 365
Figura 35. Página del glosario en la letra A de la plataforma en línea 365
Figura 36. Página de estudios de mercado y salidas profesionales de la plataforma en línea 366
Figura 37. Página de marketing de la plataforma en línea 367
Figura 38. Página de fiscalidad y contabilidad de la plataforma en línea 367
Figura 39. Página de tarifas y ética profesional de la plataforma en línea 368
Figura 40. Menú de herramientas didácticas de la plataforma en línea 368
Figura 41. Página del panel de noticias de la plataforma en línea 369
Figura 42. Página de foros de la plataforma en línea 369
Figura 43. Página del calendario de la plataforma en línea 370
Figura 44. Página del chat de la plataforma en línea 370

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Índice de tablas

Tabla 1. Perfiles profesionales del egresado en Traducción e Interpretación según Torres Hostench (2007: 36-37) 89
Tabla 2. Predicciones de crecimiento para la industria lingüística hasta 2015 104
Tabla 3. Número de respuestas por herramienta del lenguaje utilizada 105
Tabla 4. Competencias genéricas más importantes por grupo de población 128
Tabla 5. Competencias específicas más importantes por grupo de población 130
Tabla 6. Puntos débiles de la formación universitaria en TAV según el profesorado 130
Tabla 7. Puntos débiles de la formación recibida en TAV según los traductores profesionales (Cerezo Merchán, 2012: 346) 131
Tabla 8. Puntos débiles de la formación universitaria en TAV según los empleadores 132
Tabla 9. Tabla comparativa de las teorías del aprendizaje (Siemens, 2008: 11) 188
Tabla 10. Tabla comparativa: instructivismo vs. constructivismo 218
Tabla 11. Cuadro comparativo de contenidos TAO 251
Tabla 12. Tabla comparativa de modelos de competencias multicomponenciales 283
Tabla 13. Secuenciación de la propuesta didáctica 293
Tabla 14. Competencias transversales instrumentales según el Libro Blanco 440
Tabla 15. Competencias transversales personales según el Libro Blanco 440
Tabla 16. Competencias transversales sistémicas según el Libro Blanco 440
Tabla 17. Otras competencias genéricas según el Libro Blanco 441
Tabla 18. Competencias disciplinares específicas según el Libro Blanco 441
Tabla 19. Competencias profesionales específicas según el Libro Blanco 441
Tabla 20. Competencias académicas específicas según el Libro Blanco 442
Tabla 21. Competencias específicas en general según el Libro Blanco 442
Tabla 22. Competencias transversales instrumentales y perfiles profesionales 443
Tabla 23. Competencias transversales personales y perfiles profesionales 443
Tabla 24. Competencias transversales sistémicas y perfiles profesionales 444
Tabla 25. Competencias disciplinares específicas y perfiles profesionales 444
Tabla 26. Competencias profesionales específicas y perfiles profesionales 445
Tabla 27. Competencias académicas específicas y perfiles profesionales 445

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Introducción

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

1. Introducción

La revolución tecnológica que ha experimentado la sociedad actual ha supuesto un enorme cambio en la forma de vida de millones de personas que tienen acceso a ordenadores personales e internet. El vertiginoso aumento de la información y la velocidad trepidante a la que esta circula por la red han culminado en un nuevo modelo de interdependencia global a todos los niveles: político, económico, social, cultural, tecnológico e ideológico. Este fenómeno ha recibido el nombre de globalización y su fuerza se intensificó a partir de la segunda mitad del siglo XX con la constitución de importantes organizaciones internacionales y, especialmente, con el fin de la Guerra Fría.

La traducción y la interpretación, dada su subordinación a las lenguas y su función de mediación cultural, han visto crecer y evolucionar su mercado, limitado hasta finales del siglo pasado al ámbito local o regional. El escenario global en el que nos movemos actualmente, las nuevas modalidades de traducción y tipos textuales y los avances tecnológicos que han transformado la forma de trabajo de muchos profesionales han significado la aparición de nuevos paradigmas en el campo de la traducción y la interpretación. Un claro ejemplo de estos paradigmas lo constituye la localización, que en el mercado actual ha extendido sus límites a todo tipo de documentación especializada multilingüe y ha modificado el proceso y el producto de la traducción, entendido este último tanto como el resultado de una traducción (véase, por ejemplo, la tesis de Martín Mor, 2011) como los tipos de texto que se traducen. Este sector ha vivido un crecimiento exponencial en los últimos años.

Por otro lado, la universidad europea del siglo XXI está experimentando un proceso de convergencia sin precedentes, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Aunque entramos en detalles más adelante, las nociones de competencia y empleabilidad han constituido pilares fundamentales de la reforma universitaria en Europa. Desde las nuevas políticas educativas se fomentan estos dos conceptos entendidos de un modo práctico, de adaptabilidad y aplicabilidad al contexto. Se ha producido una redefinición de los objetivos de las universidades y se pretende dejar atrás los enfoques académicos que partían de perspectivas puramente traductológicas para la definición de los perfiles profesionales. Por tanto, también pasa a un segundo plano la concepción teórica del campo de estudio, según la cual se pretende cubrir las demandas de determinadas ocupaciones del mercado.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Este contexto debe tener su reflejo en la formación de traductores e intérpretes y todo ello es lo que pretendemos analizar en la presente investigación. El carácter interdisciplinar de la traducción es un hecho que se manifiesta en la mayor parte de los estudios existentes al respecto. Siguiendo esta línea, el presente trabajo se articulará en torno a tres ejes: la traducción, las ciencias de la educación y las nuevas tecnologías. Nótese que dejamos a un lado la interpretación porque el interés recae principalmente en la traducción escrita dentro del sector de la localización.

1.1. Motivación de la investigación

Una de las principales preocupaciones de todo estudiante al finalizar sus estudios es hacia dónde orientar su carrera profesional. Tras años de formación, el recién titulado se encuentra con un currículum vítae casi en blanco y una serie de caminos entre los que poder elegir para ir dando forma a su futuro profesional. De estas elecciones, su nivel de formación previa y sus competencias sociales y personales va a depender su integración satisfactoria en el mercado laboral, aunque habría que añadir también la confluencia de determinados factores económicos y sociales.

Tradicionalmente, la interdisciplinariedad que caracteriza la traducción ha favorecido la integración de los egresados en distintos sectores relacionados con las lenguas. Si a esto añadimos que, en muchas ocasiones, los estudiantes al decantarse por estos estudios universitarios no conocen bien los perfiles profesionales aplicables a dichos estudios y se interesan más bien por las lenguas extranjeras, podríamos concluir que se cumplen los objetivos de integración laboral de Traducción e Interpretación.

Sin embargo, uno de los principales desencadenantes de esta investigación fue la sensación de cierta desilusión percibida tanto por compañeros recién titulados como por otros licenciados que habían cursado sus estudios en diferentes universidades españolas. El desencanto general era resultado de la falta de orientación profesional y el desfase entre las competencias adquiridas durante el periodo de formación y aquellas exigidas para incorporarse satisfactoriamente al mercado laboral de la traducción, principalmente en lo que se refiere a destrezas profesionales y manejo de nuevas tecnologías.

Así pues, nuestro interés personal por las nuevas tecnologías, el mundo profesional y la didáctica nos llevó a profundizar en nuestro trabajo de fin de máster en la formación en nuevas tecnologías. Este trabajo constituyó el embrión de la presente tesis, a lo que hay que unir la experiencia profesional adquirida por la autora desde 2010 como traductora,

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

revisora y gestora de proyectos en la empresa de traducción Nóvalo eLinguistic Services (Rincón de la Victoria, Málaga), que nos ha permitido apreciar en primera persona las carencias formativas y las necesidades reales del estudiantado al finalizar la carrera.

Nuestro interés por las competencias del traductor nos llevó a preguntarnos si en los cuatro años de duración de los estudios era posible formar a traductores especializados. Puesto que las carencias podrían encontrarse en la falta de conocimientos profesionales y destrezas en tecnologías específicas de la traducción, decidimos centrar nuestra investigación en la subcompetencia instrumental-profesional, estudiar hasta qué punto estos conocimientos se han convertido en esenciales para el traductor y fomentar su integración con el resto de competencias.

Éramos conscientes de que se impartía formación en nuevas tecnologías pero no la suficiente para poder adaptarse a las necesidades reales del mercado. Partíamos de la idea de que la subcompetencia instrumental-profesional debía constituir un pilar fundamental en la enseñanza de la traducción como un tipo de competencia transversal, entendida esta última de la siguiente forma:

> Las *competencias transversales* son aquellas que, a modo de recursos, configuran un saber-hacer que se puede emplear en múltiples situaciones, por ser comunes o *genéricas* para todas ellas. Se emplea este término cuando se pone el acento en la dimensión de ser comunes a las distintas disciplinas (transdisciplinares), en gran medida son "metodológicas", es decir, responden a formas de trabajo necesarias y comunes en varias disciplinas y situaciones de la vida cotidiana. (Bolívar Botía, 2010: 42)

En lo que concierne a los conocimientos profesionales (conocimientos de mercado, de gestión empresarial y de proyectos, habilidades interpersonales y estratégicas, entre otros), nuestro punto de partida lo constituía la idea de que no solo se reflejan en la subcompetencia que nosotros llamamos instrumental-profesional. Estos deben estar presentes en todas las subcompetencias que constituyen la macrocompetencia traductora. Sin embargo, pretendemos investigar qué función ha tenido la localización en el reciente auge de las destrezas profesionales.

Con todas estas percepciones iniciales, esbozamos nuestro trabajo de fin de máster y, a partir de las conclusiones extraídas de él, elaboramos el esquema de trabajo de nuestra tesis. En definitiva, nuestra motivación principal ha sido profundizar en el campo de la didáctica de la traducción y aportar enfoques innovadores con los que poder solucionar algunos de los problemas detectados hasta el momento.

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

1.2. Objeto de estudio, fundamentos y antecedentes

En 1972 Holmes ya anticipaba con su distinción entre rama pura y aplicada la importancia de la relación existente entre los pilares básicos de nuestra investigación. Dentro de la rama aplicada, junto con la crítica de traducciones, incluía la didáctica de la traducción y las herramientas del traductor. Tomamos esta distinción como punto de partida para ubicar nuestro estudio.

Hurtado Albir señalaba que en didáctica de la traducción cualquier enfoque metodológico debe proporcionar un marco traductológico y otro pedagógico:

> En cuanto al marco traductológico, se trata de considerar: 1) la concepción de la traducción de que se parte; 2) la concepción que se maneja de la competencia necesaria del individuo para ejercerla (la competencia traductora) y del proceso para adquirirla (el proceso de adquisición de la competencia traductora). El marco pedagógico se refiere a los principios educativos que se tienen en cuenta para diseñar los objetivos y las pautas metodológicas. (1999: 29)

Esta cita es la que marca la estructura de nuestra tesis. Tanto la concepción de la traducción como la competencia traductora son dos conceptos complejos y caleidoscópicos. En lo que respecta a los principios educativos que deben guiar todo marco pedagógico, en las distintas publicaciones sobre didáctica de la traducción se ha prestado mayor atención a dichos principios desde la perspectiva de nuestra propia disciplina, por lo que en cierto modo se parte de una visión sesgada que no tiene en cuenta las aportaciones de las ciencias de la educación.

El principal objeto de estudio de nuestra investigación lo constituye la subcompetencia instrumental-profesional. En nuestra tesis partimos de la definición de competencia traductora propuesta por los modelos multicomponenciales y la denominación que nosotros utilizamos pertenece a Kelly (2005a: 32-33). No obstante, como veremos, existe un común denominador entre todos los modelos de este tipo. Hemos optado por dicha denominación porque consideramos que recoge perfectamente la naturaleza práctica de sus componentes y la interrelación que se establece entre ellos. Aunque nuestra atención recae principalmente en las destrezas instrumentales, creemos que es imprescindible considerarla en conjunto con las competencias profesionales. Analizar las competencias instrumentales —entiéndanse estas como aquellas vinculadas con la documentación, la terminología y la informática—, así como las competencias profesionales, con todo lo que supone el vasto campo de una profesión, constituiría una tarea de varios trabajos de investigación. Por este motivo, decidimos centrar nuestra tesis en las destrezas relacionadas con la traducción asistida por ordenador (TAO) en aquellos

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

capítulos en los que ha sido necesario acotar el campo a fin de ofrecer una investigación lo más exhaustiva posible, aunque, como los límites entre unas y otras son tan difusos, siempre que sea posible se hará mención al resto de componentes de esta subcompetencia. Así, por ejemplo, los programas informáticos de gestión de proyectos nos obligan a tratar destrezas tanto instrumentales como profesionales. Por tanto, la presente tesis puede resultar complementaria a otros trabajos en los que la competencia traductora es un pilar fundamental (Bolaños Medina, 2002; Torres del Rey, 2003; La Rocca, 2007; Galán-Mañas, 2009; Álvarez Álvarez, 2012; Muñoz Ramos, 2012; Huertas Barros, 2013, entre otros).

Uno de los principales motivos por los que esta subcompetencia se ha convertido en el pilar central de nuestra tesis ha sido la concepción de traducción de la que partimos, punto número uno de la cita de Hurtado Albir. El sector de la localización, entendida esta en un sentido amplio, que no solo se limita a la localización de *software,* videojuegos o páginas web, sino que engloba todo tipo de documentación especializada multilingüe, ha adquirido actualmente un papel predominante en el campo de la traducción (en esta definición amplia de localización profundizaremos en el capítulo 2.1.2). En este sector las destrezas relacionadas con las nuevas tecnologías y los conocimientos específicos de la profesión (asociados, en ocasiones, con determinados modelos empresariales que han surgido con el auge de la localización) han llegado a cobrar la misma importancia que las competencias lingüísticas y culturales. Por tanto, el concepto de localización es el que define nuestra concepción de traducción. Con ello, respondemos a la primera cuestión de la cita de Hurtado Albir y nuestra intención es complementar concepciones más tradicionales que parten de una visión de la traducción restringida a sectores como la traducción editorial o la traducción jurídica, por citar dos ejemplos.

La tecnología y sus repercusiones en la profesión se han convertido en objeto de estudio de numerosas investigaciones y algunas ya hablan de verdaderas corrientes disciplinares dentro de la traductología. Por ejemplo, Morón Martín (2009: 124), basada en Kearns (2005: 28), menciona una corriente profesional, Calvo Encinas (2010: 79) distingue una corriente disciplinar tecnológica y Pym (2012a: 145 ss.) incluye las teorías de la localización en su manual de teorías contemporáneas de la traducción. La traductología, aunque joven, se caracteriza por incluir distintos enfoques teóricos que han provocado una atomización de los paradigmas existentes en nuestra disciplina. Hurtado Albir (2008b: 130-131) clasifica las diversas teorías en los siguientes enfoques: lingüísticos, textuales, cognitivos, comunicativos y socioculturales, así como filosóficos y hermenéuticos. Una de las principales críticas que han recibido estas teorías desde el sector de la localización ha

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

sido la imposibilidad de aplicar los conceptos presentados en ellas a los nuevos modelos profesionalizantes surgidos en las últimas décadas. Apenas los fundamentos de la teoría funcionalista se podrían ajustar a estas nuevas corrientes. Se deduce, por tanto, que estas teorías se limitan más bien a concepciones clásicas de la traducción.

Por su parte, los nuevos enfoques tecnológicos han recibido críticas desde los sectores más conservadores por su carácter operativo y efímero que, en opinión de muchos, responde únicamente a modelos empresariales surgidos recientemente. Desde su punto de vista se pretende responder única y exclusivamente a necesidades concretas de la industria actual. Obviamente tampoco estamos de acuerdo con restringir el alcance de una disciplina a factores puramente empresariales, ya que dichos modelos se pueden ver sustituidos en un futuro y, por tanto, dejarían de tener validez.

Sin dejar de lado estas críticas, el enfoque adoptado en esta tesis pretende partir de una concepción contextualizada de la traducción y no entendida exclusivamente desde las teorías traductológicas que han proliferado en los últimos 50 años. Esto no significa que en el currículum académico no se deban dar a conocer cada una de estas corrientes desde una perspectiva integradora; la formación en traductología y en localización no son incompatibles, y hacemos nuestra la afirmación de La Rocca:

> Como Mary Snell-Hornby (1991), estoy convencida de que un terreno en el que esta integración es posible, es el de la didáctica, en el que cada teoría puede encontrar su ubicación más adecuada, según las diferentes necesidades que derivan de los usos y finalidades que se intenta satisfacer con la traducción. (2007: 7)

Si hay algo incuestionable en todo este debate es el surgimiento de nuevos tipos[1] y modalidades[2] de traducción que obedecen a los imperativos de un mundo globalizado que se mueve más rápido que nunca. Aunque el sector de la traducción, como cualquier otro, está sujeto a los nuevos avances y revoluciones o cambios que se puedan producir en años venideros, la modificación del proceso traductor y del producto debido a la incursión de las nuevas tecnologías es un hecho irrebatible, al igual que ocurrió, por ejemplo, con la profesión del copista o del escriba con la invención de la imprenta. Por tanto, al margen de que se consideren o no nuevas corrientes disciplinares dentro de la traductología, uno de los ámbitos donde mayor repercusión deben tener los nuevos enfoques tecnológicos y

[1] Los tipos de traducción hacen referencia a la traducción de textos de determinados ámbitos socioprofesionales (técnico, jurídico, económico, administrativo, etc.); cada tipo de traducción se efectúa con géneros textuales característicos (Hurtado Albir, 2008b: 58).

[2] La modalidad de traducción se basa en el modo traductor. Hace referencia a la variación que se produce en la traducción según las características del *modo* del texto origen y la traducción: traducción escrita, a la vista, doblaje, subtitulación, traducción de programas informáticos, etc. (Hurtado Albir, 2008b: 69).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

profesionales es en la enseñanza. El paso del paradigma lingüístico al tecnológico en traducción ha supuesto un cambio también en los fundamentos didácticos.

En lo que concierne al marco pedagógico del que habla Hurtado Albir (1999: 29), en nuestro trabajo de fin de máster detectamos que, a pesar de las numerosas publicaciones existentes en didáctica de la traducción, y aunque resulte paradójico, muchas de ellas no toman en consideración las investigaciones de las ciencias de la educación y se parte de una visión limitada a nuestra propia disciplina. En ocasiones, no se tienen en cuenta principios didáctico-curriculares para justificar los propios enfoques e inevitablemente se vuelve a muchos de los debates que se han producido en las ciencias de la educación. Por este motivo, en nuestra investigación, hemos intentado conciliar conceptos propios del campo de la educación con aquellos que son objeto de investigación en didáctica de la traducción. De esta forma, nuestra investigación cobra un fuerte carácter interdisciplinar. En cada capítulo hemos decidido exponer, en primer lugar, los conceptos más relevantes desde la perspectiva de las ciencias de la educación. Así, por ejemplo, la noción de competencia se aborda desde las dos disciplinas implicadas en nuestro estudio a fin de extraer conclusiones extrapolables a nuestra concepción de subcompetencia instrumental-profesional y sus aplicaciones y repercusiones didácticas. Igualmente, el constructivismo como corriente pedagógica, contrapuesta en la mayoría de las ocasiones al conductismo, ejercerá un papel crucial a lo largo de todo el trabajo, en la definición de las competencias, del currículum y de los componentes didácticos. El principio básico de esta teoría es la acción, es decir, se considera que el aprendizaje es un proceso de construcción del conocimiento que se produce por la interacción del individuo con su entorno. Esta teoría adquiere, por tanto, un importante papel contextualizador que pretende responder a las necesidades del entorno.

En relación con esto último, consideramos de gran relevancia la propuesta de Kelly relativa al proceso de diseño curricular:

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

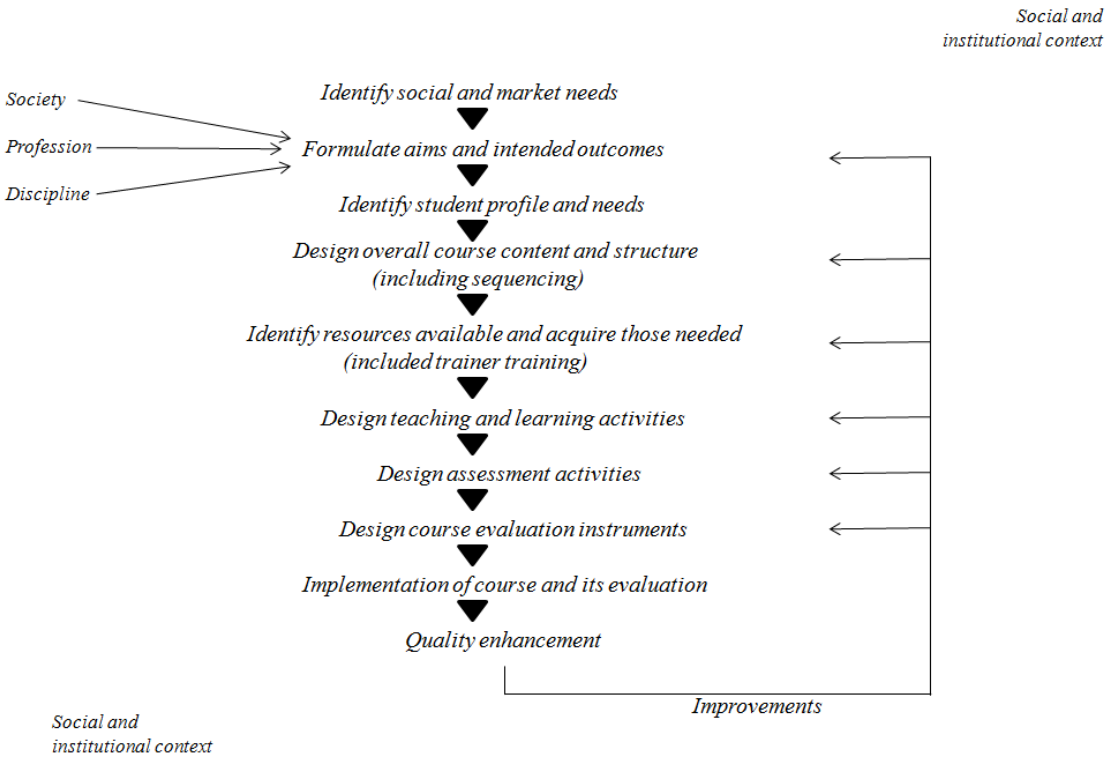


Figura 1. Proceso de diseño curricular (Kelly, 2005a: 3)

Como se expone en este modelo, se precisa profundizar en las necesidades sociales y de mercado para poder definir los componentes de todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, a fin de delimitar los componentes de la subcompetencia instrumental-profesional o de cualquier otra, es necesario establecer los límites entre la profesión, la disciplina y los factores sociales. Se pone de manifiesto, por tanto, la reciprocidad de estos elementos y la estrecha vinculación que debe existir entre didáctica, traducción y necesidades sociales.

En definitiva, los pilares fundamentales de este trabajo se pueden resumir en los siguientes puntos:

- La traducción y las ciencias de la educación como disciplinas en las que se inserta la presente tesis. Además recibe influencia de las ciencias sociales en lo que respecta a estudios de mercado, inserción laboral e investigaciones en educación.
- El contexto de globalización actual y la reforma universitaria europea introducida por la Declaración de Bolonia: el sector de la localización y las repercusiones en la formación de traductores.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- La competencia traductora y la subcompetencia instrumental-profesional. Para delimitar esta última nos centramos principalmente en las nuevas tecnologías y, concretamente, en las herramientas de traducción asistida por ordenador.
- El currículum y la didáctica en traducción e interpretación y, especialmente en TAO: estado de la cuestión y nuevas tendencias.

1.3. Objetivos e interrogantes de la investigación

El fin principal hacia el que se dirige el presente trabajo es la concepción y diseño de una propuesta didáctica para la enseñanza de la traducción especializada característica de los nuevos modelos surgidos en el sector de la localización, con la intención de integrar las competencias lingüístico-culturales con las instrumentales y profesionales tan específicas de este sector. El objetivo de esta propuesta es contribuir a las investigaciones en didáctica de la traducción a través de la profundización en unos conocimientos que clásicamente no han recibido tanta atención como los lingüísticos y aportar así una perspectiva novedosa que parte de principios pedagógicos. Igualmente se pretende fomentar la incorporación de los futuros egresados al mercado laboral de la traducción.

Para alcanzar este objetivo, nuestra reflexión teórica previa, encuadrada en el ámbito de la traducción, las ciencias de la educación y las ciencias sociales, pretende responder a una serie de interrogantes de investigación con los que perseguimos establecer las bases didáctica y traductológica de nuestra tesis doctoral, dar a conocer los problemas y dificultades con los que se ha encontrado este campo de estudio hasta el momento y guiar nuestra propuesta didáctica.

Las principales preguntas que estuvieron al comienzo de nuestra tesis fueron:

- ¿Qué aportaciones pueden realizar las ciencias de la educación a la investigación en didáctica de la traducción?
- ¿Hasta qué punto la subcompetencia instrumental-profesional, en especial las destrezas en TAO, se ha visto impulsada por el escenario global actual, qué importancia adquiere en determinados perfiles profesionales y cuál es su relación con el resto de subcompetencias?
- ¿Cómo influye la relevancia actual de la subcompetencia instrumental-profesional en el diseño y desarrollo curricular?
- ¿Cuál es el estado de la cuestión en didáctica de la TAO?

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Estos interrogantes, junto con el objetivo principal que establecimos al inicio de este apartado de concepción y diseño de una propuesta didáctica, nos permiten desglosar los siguientes objetivos de trabajo específicos:

- Analizar las repercusiones que ha tenido la globalización en el sector de la traducción: definir los modelos de mercado más recientes y profundizar en los procesos, herramientas y tipos textuales.
- Examinar los nuevos perfiles profesionales del traductor en los que la subcompetencia instrumental-profesional ha cobrado verdadera importancia.
- Aplicar los fundamentos del paradigma de competencias del campo de la didáctica al análisis de la competencia traductora y la subcompetencia instrumental-profesional.
- Obtener una visión macroestructural a partir de las teorías curriculares de la educación para analizar el currículum en Traducción e Interpretación y la presencia de contenidos relacionados con las nuevas tecnologías en dicho currículum.
- Conseguir una perspectiva microestructural de la enseñanza de la traducción, a partir de la definición de conceptos didácticos y la observación de estos conceptos en propuestas de enseñanza de traducción asistida por ordenador.
- Aplicar toda la investigación anterior a nuestra propuesta didáctica.

Entre las aportaciones novedosas de esta investigación destaca la fusión de didáctica y currículum con traducción. Aunque algunas de las publicaciones citadas más arriba tienen un enfoque complementario a nuestro trabajo y prestan atención a aspectos concretos, las perspectivas macroestructural y microestructural de las que partimos permiten obtener una visión de conjunto. Asimismo, conceptos como el de competencias han adquirido en traducción un enfoque más psicológico que didáctico, por lo que esta nueva perspectiva también contribuye a los estudios sobre competencias en traducción. Por otro lado, nuestra propuesta didáctica, a pesar de defender la formación en los aspectos instrumentales y profesionales más habituales en el sector de la localización, fomenta la integración de competencias en todos los niveles y defiende un perfil versátil de traductor como referente curricular. Nuestro trabajo pretende constituir, por tanto, una propuesta de integración de competencias referente en la formación de otros perfiles de traductor.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

1.4. Estructura de la tesis

Con la intención de responder a todos los interrogantes planteados en esta tesis doctoral, hemos dividido los contenidos en cinco bloques principales.

La tesis viene encabezada por el bloque relacionado con las nuevas tecnologías. Con la intención de poner al lector en antecedentes sobre el contexto económico y social que ha fomentado el desarrollo de las nuevas tecnologías y, en consecuencia, ha transformado el proceso traductor y los tipos textuales más comunes en traducción, repasamos el escenario en el que se ha desarrollado el sector de la localización en las últimas décadas y examinamos el conocido modelo GILT (siglas para globalización, internacionalización, localización y traducción). Aunque la localización estaba restringida a productos muy específicos, su definición se ha visto ampliada a otros tipos de textos y ha supuesto la aparición de un nuevo paradigma tecnológico que se ha visto marcado, entre otras cosas, por las nuevas herramientas de traducción. Estas son las que describimos someramente para cerrar este primer capítulo: las memorias de traducción, las herramientas terminológicas, las herramientas de localización, las herramientas de gestión de proyectos y los corpus.

El segundo bloque aborda en profundidad la noción de competencias. En primer lugar, y como ocurre en el resto de bloques de la tesis, se presenta este concepto desde el campo de las ciencias de la educación. Se trata el origen del paradigma de competencias y las diversas definiciones que estas han recibido desde el punto de vista de la educación y del trabajo y en función de los enfoques teóricos empleados para su identificación. Estos enfoques teóricos son los que han condicionado las críticas que este paradigma ha recibido en las últimas décadas. Nosotros analizamos dichas críticas y su relación con el antiguo paradigma de objetivos, con el fin de extraer conclusiones sobre su utilidad o no en los nuevos modelos didácticos y su compatibilidad con el resto de componentes del proceso educativo (objetivos, contenidos, metodología, medios y evaluación). Asimismo, y debido al importante papel que adquiere este concepto en el EEES, esbozamos las distintas etapas y objetivos del proceso de convergencia educativa europea y estudiamos las competencias desde el proyecto *Tuning*.

Una vez introducida esta noción desde las ciencias de la educación, analizamos el concepto de competencia traductora, que ha sido objeto de numerosas investigaciones en los últimos años. En primer lugar, presentamos diferentes modelos desde los que se ha definido. Con el fin de contextualizar dicha noción, y como paso previo a la definición de

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

la subcompetencia central de esta investigación —la instrumental-profesional—, exponemos una serie de estudios que consideramos fundamentales para la definición del perfil profesional y la consiguiente delimitación de competencias: estudios académicos sobre los perfiles profesionales del traductor, estudios de mercado, estudios de inserción laboral y estudios sobre las expectativas del estudiantado. Estas investigaciones, junto con la exposición de las distintas definiciones sobre la subcompetencia instrumental-profesional que recogemos para cerrar el capítulo, nos permiten extraer conclusiones sobre la relevancia que adquieren las destrezas tecnológicas en determinados perfiles profesionales y su vinculación con el resto de subcompetencias.

En el tercer bloque, el currículum se convierte en el principal objeto de estudio. Para ello, analizamos este concepto desde las ciencias de la educación: su vinculación con la didáctica, las distintas teorías que han influido en su concepción y los distintos tipos de currículum. Este análisis nos conduce directamente a la exposición del currículum en Traducción e Interpretación, desde sus orígenes hasta los actuales grados. Con el fin de examinar en qué medida se han visto modificados los planes de estudio con la implantación de Bolonia en lo que se refiere a las destrezas relacionadas con la subcompetencia instrumental-profesional, analizamos los planes de estudio de las desaparecidas licenciaturas y los comparamos con los de los nuevos grados. Igualmente, repasamos los diferentes posgrados que se han implantado desde unos años para acá con la intención de detectar si esta subcompetencia ha adquirido relevancia también en perfiles profesionales que no son propios del sector de la localización.

El último bloque teórico es aquel en el que abordamos conceptos propios de la didáctica.

> Lo cierto es que las preguntas esenciales a que ha de responder cualquier didáctica siguen en el aire: *para quién* se enseña (características y necesidades de los estudiantes), *qué* se enseña (objetivos y contenidos), *cómo* se enseña (métodos, medios) y *con qué resultado* (criterios de corrección y nivelación, tipo de pruebas). (Hurtado Albir, 1999: 10)

Con el fin de responder a estas cuestiones y analizar el panorama actual de la enseñanza de la TAO, en primer lugar intentamos delimitar desde el campo de las ciencias de la educación los elementos que se consideran clave para todo desarrollo curricular: objetivos, contenidos, metodología, medios y evaluación. La definición teórica de estos conceptos, aunque limitada en cierta medida a los objetivos de nuestro trabajo, nos concede una aproximación analítica a estos mismos componentes examinados desde la didáctica de la traducción asistida. Así pues, en primer lugar exponemos los distintos

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

enfoques metodológicos que han influido en la enseñanza de la traducción, para posteriormente presentar un estado de la cuestión de la didáctica de la TAO. Todo ello nos permite establecer los marcos teóricos de referencia, cuáles son sus proyecciones e identificar posicionamientos.

Por último, se encuentra el bloque práctico de nuestro trabajo. Este consiste principalmente en la elaboración de una propuesta didáctica para la enseñanza de la traducción especializada alemán-español, en la que pretendemos reflejar los principios defendidos a lo largo de todo el trabajo. Así pues, resumimos el enfoque teórico en el que se basa la propuesta, su ubicación en el currículum y la relación con el resto de asignaturas, y definimos cada uno de los componentes de un enfoque didáctico. Todo ello queda reflejado en la plataforma en línea que hemos desarrollado para este fin. Para poder acceder a la plataforma en línea, será necesario tener acceso a internet, entrar en la página web http://www.redit.uma.es/wordpress/INDEX.PHP/ e introducir las siguientes claves[3].

Usuario: invitado
Contraseña: t3s1s_tr4d

Téngase en cuenta que estas credenciales solo otorgan permisos de invitado y caducarán tras un determinado periodo de tiempo.

La tesis la cierran la bibliografía y los anexos en los que hemos incluido información que complementa los distintos capítulos o aquella cuya inclusión en el cuerpo de la tesis habría dificultado su lectura. Así, por ejemplo, encontramos los diversos modelos de competencias que hemos analizado, las tablas que hemos elaborado para extraer conclusiones sobre el currículum en Traducción e Interpretación, el modelo de evaluación diagnóstica propuesto por Kiraly (2000: 133) para la enseñanza de las nuevas tecnologías, el modelo de QA elaborado por la LISA (*Localization Industry Standards Association*) y las diapositivas de introducción a los distintos campos temáticos que se abordarán en nuestra propuesta didáctica.

[3] Aunque hemos probado el correcto funcionamiento de esta página web en los diferentes navegadores existentes y no presentan ningún problema, aconsejamos su visualización en Google Chrome.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Globalización y nuevas tecnologías de traducción

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2. Repercusiones de la globalización en la profesión del traductor

El siglo XX ha estado marcado por numerosos acontecimientos históricos. Todos ellos han puesto el sello definitivo a una etapa que se ha cerrado a las puertas de un mundo más globalizado que nunca. Desde las dos guerras mundiales hasta la caída de las Torres Gemelas de Nueva York en los albores del siglo XXI, la historia reciente de la humanidad ha estado marcada, entre otros hechos, por la desaparición de diversos regímenes políticos, épocas de crisis y esplendor económicos, el fin definitivo del imperialismo, importantes avances científicos y técnicos, revoluciones y movimientos sociales, el nacimiento de organizaciones internacionales y el paso de la sociedad posindustrial (Bell, 1973) a la sociedad del conocimiento. En relación con este último hito, el impulso de las nuevas tecnologías ha ejercido un papel crucial en lo que ya se conoce como la Era de la Información.

Entre los años 1989 y 1990, dos investigadores de la Organización Europea para la Investigación Nuclear (CERN), Tim Berners-Lee y Robert Cailliau, plantaron la semilla de lo que unos años más tarde sería internet, sin ser muy conscientes de que la *World Wide Web* se convertiría en una década en el principal medio de información y comunicación. Este hecho unido al desarrollo de los ordenadores personales, que han visto multiplicada su capacidad de almacenamiento y procesamiento, los diversos avances tecnológicos que han convertido a las denominadas TIC en elementos cotidianos, y la abolición de las fronteras comerciales han conducido a la aparición de nuevos nichos de mercado y a la transformación de otros ya existentes.

En el campo de la traducción, el crecimiento de internet y el acceso generalizado a los ordenadores trajeron consigo el surgimiento de lo que algunos consideran una nueva modalidad de traducción, la localización, en cuya definición profundizamos en este capítulo. También abordamos el debate de si la localización es una modalidad de traducción más o, sin embargo, debe considerarse una disciplina independiente.

Los inicios de la localización se remontan a los años ochenta, época en la que los fabricantes de *software* y *hardware* se empiezan a preocupar por la ampliación de su mercado a países de habla no inglesa. En un principio, importantes empresas como, por ejemplo, Microsoft, optaron por la creación de departamentos internos (*in-house* o *in-company*), que en ocasiones recurrían a los servicios de traductores autónomos para satisfacer las excesivas cargas de trabajo que suponía no solo traducir un programa, sino también realizar los trabajos de ingeniería informática derivados de dicha tarea. Por lo tanto, la aparición de

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

toda una serie de problemas técnicos surgidos de la complejidad de estos proyectos y la falta de recursos y tiempo obligaron a las empresas a externalizar dicho trabajo. En consecuencia, surgieron las conocidas como MLV, *multiple language vendors,* y SLV, *single language vendors*. Mientras que las segundas son empresas más pequeñas que ofrecen sus servicios comúnmente hacia una única lengua, entre las MLV se encuentran principalmente las grandes multinacionales que en el último lustro han «monopolizado» el mercado de la localización, la mayoría con la compra de empresas competidoras de menor tamaño. No obstante, cada vez más empresas de menor tamaño empiezan a hacerse hueco en el sector de las MLV. Estas empresas cuentan con unas infraestructuras técnicas y humanas capaces de abarcar multitud de proyectos de traducción/localización a diferentes idiomas, a lo que hay que añadir su presencia en mercados estratégicos. Asimismo, los fabricantes ya no solo requieren servicios de traducción, sino que se han inclinado por un modelo de *outsourcing* que permite externalizar el proceso de la traducción y el resto de tareas que hasta el momento se venían realizando internamente: procesos de internacionalización, preparación de archivos, *testings,* DTP (*desktop publishing*), etc. La adición de todas estas tareas refleja claramente el paso de la traducción, llamémosla tradicional, a la localización. Además, dichas tareas ya no son únicamente extensibles a la localización de *software,* páginas web o videojuegos, sino que la simple traducción de un manual de usuario puede conllevar fases de internacionalización, preparación de archivos, DTP, creación de material de referencia, como memorias de traducción y bases de datos terminológicas, entre otras muchas tareas.

Esta transformación del mercado de la traducción debido a la eclosión de las nuevas tecnologías ya venía dando sus primeros pasos en los años sesenta y setenta con el concepto de *translator's workstation.* Aunque hasta ese momento las investigaciones se habían centrado en la traducción automática, los continuos desencantos con los que se vieron enfrentados muchos de los trabajos hicieron que los investigadores prestaran mayor atención al desarrollo de recursos que facilitaran el trabajo del traductor. Así pasamos de los tradicionales glosarios y bases de datos terminológicas a la creación de archivos de consulta constituidos por traducciones previas. Esta sería la idea embrionaria de las actuales memorias de traducción.

Además de esta transformación del mercado de la traducción, internet ha supuesto una disminución del material impreso y el consiguiente aumento de la digitalización de dicho material. El incremento de la documentación técnica multilingüe (DTM), debido a la

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

propagación de páginas web traducidas a varias lenguas y a las exigencias legislativas[4] de las comunidades internacionales de proporcionar la información sobre productos en el idioma del país, entre los factores más importantes, ha multiplicado las necesidades del mercado de la traducción. A este respecto, Cámara de la Fuente en su tesis doctoral centrada en la gestión de la documentación técnica multilingüe presenta las siguientes características de este tipo de documentación:

- describen ingenios, esto es, artefactos, programas informáticos y ocio electrónico,
- representan conocimiento técnico,
- utilizan recursos de representación específicos,
- tienden a utilizar técnicas específicas de desarrollo de contenidos,
- tienden a utilizar tipos textuales concretos,
- cumplen la función de transferir conocimiento. (2005: 37)

A simple vista, esta definición podría quedarse limitada a la documentación técnica propia de manuales de usuario, de reparación o guías rápidas, aunque la autora precisa que los ingenios que requieren este tipo de documentación son los artefactos, los programas informáticos, los programas de ocio y entretenimiento y las pasarelas de información en línea e interfaces (Cámara de la Fuente, 2005: 40). En la presente tesis entendemos este tipo de documentación en su sentido amplio, aplicable a textos de naturaleza similar y que no solo se limitan al ámbito técnico, ya que actualmente son muchos aquellos contenidos que se publican en varias lenguas por su carácter internacional: contenidos de páginas web, legislaciones internacionales, información del mercado financiero, revistas especializadas de carácter internacional, sistemas informáticos y videojuegos o telefonía móvil, entre otros muchos ejemplos. Todo ello se podría encuadrar bajo la denominación de documentación especializada multilingüe. Una de las principales características de este tipo de documentación suele ser, por un lado, su carácter repetitivo y de actualización constante y, por otro, la especialización del contenido que exige una gran precisión y coherencia lingüística. Igualmente suelen constituir grandes volúmenes de trabajo, por lo que se requieren estrategias de gestión más complejas.

En conclusión, todos estos cambios han supuesto la inclusión definitiva de las nuevas tecnologías en el flujo de trabajo de los traductores y estas se han convertido en elementos indispensables de su estación de trabajo. Así pues, los proyectos a gran escala que requieren la coordinación de equipos de traductores e ingenieros informáticos han ampliado el antiguo mercado regional o nacional a uno global en el que se ha precisado de un enfoque más sistemático y orientado a la empresa (O'Hagan y Ashworth, 2002: 18), se

[4] Véanse, por ejemplo, los requerimientos de la Unión Europea con respecto a la etiqueta CE.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ha incrementado la presión de los plazos y se ha reducido en costes gracias a las nuevas funciones que ofrecen las herramientas de traducción asistida, como por ejemplo, los análisis por tramos de las memorias de traducción. En consecuencia, se puede afirmar que las nuevas tecnologías han tenido un impacto directo en el mercado de la traducción, ofreciendo diferentes formas de trabajo y tipos textuales e instaurando nuevos modelos empresariales.

2.1. Modelo GILT

La complejidad que rodea a la traducción en la actualidad nos obliga a abordar conceptos, no ya tan novedosos, que surgieron en torno a la noción de localización y que han constituido el denominado modelo GILT. A principios de la década de los noventa, dado el auge que había experimentado la localización en el sector de la traducción, se fundó la conocida *Localisation Industry Standards Association* (LISA), una asociación cuyo fin principal era llevar a cabo tareas de unificación y normalización del sector y promover el crecimiento de las empresas de la industria (*cfr.* Fernández Costales, 2010: 34). Esta organización después de 21 años se vio obligada a cerrar sus puertas en 2011 por problemas de insolvencia. Sin embargo, su contribución a nuestro campo es más que destacable y una de estas aportaciones es el denominado modelo GILT, siglas para globalización, internacionalización, localización y traducción, que según Martínez Robledo se puede resumir de la siguiente manera:

> [...] tendencia hacia un único mercado mundial, productos descontextualizados, estandarizados y de lenguaje controlado (que favorece la Traducción Automática) para su generalización, localización de un *software* a distintos idiomas para su implantación masiva, y traducción adaptada al mercado nacional del usuario destino. (2005: 287)

Como se deduce de esta cita, la incursión de las nuevas tecnologías en el campo de la traducción ha dado lugar a un proceso mucho más complejo que ha pasado de la simple traducción de un documento (ya sea escrito, gráfico o sonoro) a la adaptación técnica, lingüística y cultural de dicho documento, en primer lugar, a un mercado internacional (globalización e internacionalización) y, posteriormente, a un mercado local (localización y traducción). Todo ello es consecuencia del proceso de globalización actual en los ámbitos político, económico, cultural y tecnológico, que desde hace unos años para acá exige en el ámbito concreto de la traducción la creación de productos que se puedan traducir al mayor número de idiomas, en el menor tiempo posible y de manera simultánea al desarrollo del producto original. Se pretende conseguir el *simultaneous shipment* o *simship,* que no es otra

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

cosa que el lanzamiento simultáneo de varias versiones de un mismo producto a diferentes mercados (Esselink, 2000: 111), muy común en la localización de productos de *software* y videojuegos.

En el actual contexto de proliferación tecnológica, de desarrollo de conocimientos y de fabricación de nuevos productos, el mercado de la localización ha crecido exponencialmente y las nuevas necesidades han obligado a implantar todos estos cambios en el proceso de traducción con el fin de ahorrar en tiempo y costes y ofrecer mayor competitividad. En el marco de estas exigencias creó la LISA el mencionado modelo de procesos interdependientes GILT:

> No obstante, un análisis cuidadoso no asegurará el éxito si la localización se interpreta como un proceso aislado. Más bien, precisa formar parte integral de toda la cadena de diseño, desarrollo y distribución de productos. En particular, los productos deben internacionalizarse antes de que pasen a la fase de localización. Si la globalización puede definirse como la toma de todas las decisiones técnicas, financieras, administrativas, mercadotécnicas, de personal y de otra índole que sean necesarias para facilitar la localización, la internacionalización permite específicamente que un producto pueda someterse a su localización en sus aspectos técnicos. En otras palabras, un producto internacionalizado no requiere ingeniería ni rediseño traumáticos, en oposición a la adaptación a un idioma o plataforma locales. (LISA, 2003: 15)

A continuación pasamos a describir cada uno de los conceptos de este modelo con el fin de recoger los fundamentos básicos sobre los que se construye el nuevo paradigma tecnológico en el campo de la traducción. Con este objetivo, presentaremos una definición de los conceptos de dicho modelo y sus repercusiones. Para análisis en profundidad de los diferentes estudios que se han realizado en los últimos años sobre cada concepto, remitimos a obras como la de Esselink (2000), Martínez Robledo (2005), Jiménez Crespo (2008) y Fernández Costales (2010). Antes de continuar, debemos aclarar que no incluimos una descripción del concepto de traducción propiamente dicho desde el punto de vista del modelo GILT, porque se deja patente buena parte del proceso en el apartado sobre localización y en el que tratamos herramientas específicas de traducción, que son las que mayor repercusión han tenido en el proceso de traducción en este ámbito.

2.1.1. INTERNACIONALIZACIÓN

El proceso de internacionalización, conocido con la abreviatura I18N[5], hace referencia a la fase técnica del modelo. La LISA definía este proceso de la siguiente forma:

[5] La creación de estas abreviaturas, compuestas por la primera letra, el número de letras que hay entre la primera y última letra de la palabra y la última letra, se remonta según Fernández Costales (2010: 25) al uso que hizo un trabajador de la empresa *Digital Equipment Corporation* de la abreviatura S12N para abreviar su apellido, Scherpenhuizen.

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> Internationalization is the process of generalizing a product so that it can handle multiple languages and cultural conventions without the need for re-design. Internationalization takes place at the level of program design and document development. (LISA, cit. en Esselink, 2000: 2)

La internacionalización se produce durante la fase de desarrollo y siempre orientada a la localización del producto. De esta forma, se evitan posibles problemas que puedan surgir durante o tras la fase de localización y las pérdidas económicas que esto supondría. Normalmente esta fase no la lleva a cabo el traductor, pero sí que desempeña un importante papel de mediación cultural para determinar qué se debe internacionalizar y qué no (Jiménez Crespo, 2008: 35).

El objetivo principal de esta tarea es eliminar las limitaciones lingüísticas y culturales realizando los ajustes técnicos correspondientes, para evitar posibles problemas durante la fase de localización: «Uno de los objetivos de la internacionalización sería por tanto definir y acotar claramente la función pragmática de cada parte o segmento textual de un texto a localizar y abstraerla, con el fin de que se pueda expresar en cualquier lengua y cultura» (Jiménez Crespo, 2008: 36). Entre las tareas principales que se llevan a cabo durante esta fase se encuentran la separación del texto y del código fuente para impedir que el traductor modifique el código del programa, la compatibilidad de la codificación de caracteres, la definición de los formatos de fecha, números o moneda, la eliminación de limitaciones culturales y el uso de un lenguaje «para una audiencia global». Por ello, aunque se suele relacionar con la parte técnica del proceso, también incluye un fuerte componente lingüístico para utilizar un lenguaje lo más neutro posible. En la actualidad existen dos manuales muy conocidos en el campo de la informática para esta fase, el *Microsoft Manual of Style* y el *Chicago Manual of Style* (Fernández Costales, 2010: 33).

El caso de la localización web requiere distinguir también entre *back-end, front-end* y *longterm changes,* o lo que es lo mismo, cambios técnicos, cambios textuales y de presentación y cambios a largo plazo que permiten modificar las características funcionales.

2.1.2. LOCALIZACIÓN

La fase de localización, cuya abreviatura es L10N, supone la traducción y adaptación de productos informáticos, videojuegos y páginas web a las lenguas y culturas de un mercado local, con el fin de que parezca que han sido diseñados originariamente para ese punto geográfico en concreto (Fernández Costales, 2010: 25). Asimismo abarca todas las aplicaciones de dispositivos electrónicos como teléfonos móviles o tabletas.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> Localization involves taking a product and making it linguistically and culturally appropriate to the target locale (country/region and language) where it will be used and sold. (LISA, cit. en Esselink, 2000: 3)

El objetivo es que el producto comercializado en el extranjero cumpla la misma función que en su versión original. Para ello, no solo es necesario localizar la interfaz gráfica en el caso de *software* y videojuegos, sino que pasan a ser componentes del proceso de localización también la ayuda en línea y la documentación que acompañan al programa o al videojuego en cuestión, el embalaje e incluso la página web oficial. Así pues el localizador se encontrará con la traducción de menús, *hotkeys,* mensajes de error, diálogos y palabras que aparecen dentro del escenario, en el caso de los videojuegos, o hipervínculos, imágenes y vídeos de páginas web. La falta de contexto, la mezcla de cadenas textuales y la presencia de variables serán algunos de los aspectos de mayor dificultad para el localizador.

Al margen de la definición clásica de localización como traducción de *software,* videojuegos o sitios web, su significado se ha extendido a la traducción de textos especializados de diversa naturaleza, pero que requieren de otras tareas técnicas similares a las del proceso de localización de estos productos. De esta opinión, que nosotros compartimos, son diversos autores como Gouadec (2003), Quirion (2003) y Folaron (2006), tal y como indica Jiménez Crespo en su tesis doctoral.

> El análisis de nuestro corpus textual demuestra que la localización en general incorpora la traducción de manuales, folletos, anuncios, cartas comerciales, software, sitios web, procesos internos, atención al cliente, términos y condiciones de los contratos de productos, publicidad, etc., un campo de traducción mucho más amplio de lo que se podría pensar en principio. En definitiva, la localización es una especialización de la traducción en la que se engloba prácticamente cualquier tipo de traducción, aunque requiere unas competencias técnicas específicas. (2008: 327)

Un proyecto de localización debe pasar por distintas fases, además de los procesos de internacionalización y globalización ya descritos. Desde la fase comercial y de captación del cliente hasta la entrega del producto final, se pueden distinguir diversas tareas llevadas a cabo por un equipo de personas cualificadas para cada una de ellas: reunión de lanzamiento, entrega de presupuestos, análisis del material original y planificación por parte del jefe de proyectos, preparación del material para la traducción, traducción del *software,* traducción de la ayuda en línea y documentación (en el caso de que sea *software*), revisión, ingeniería de localización, *testing* y DTP. Todo ello vendrá seguido de fases de actualización en las que se aprovechará el material ya traducido con el fin de mantener la coherencia con el resto.

Este conjunto de tareas requiere de un equipo de trabajo constituido por especialistas tanto del campo de la traducción como de técnicos informáticos e ingenieros

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

lingüísticos o de localización, pasando por gestores de proyectos y personas con formación comercial y empresarial. En el campo de la localización de videojuegos, por ejemplo, también encontramos al director artístico y al responsable de las pruebas de testeo. El siguiente cuadro de Esselink resume la estructura interna de las empresas que ofrecen estos servicios.

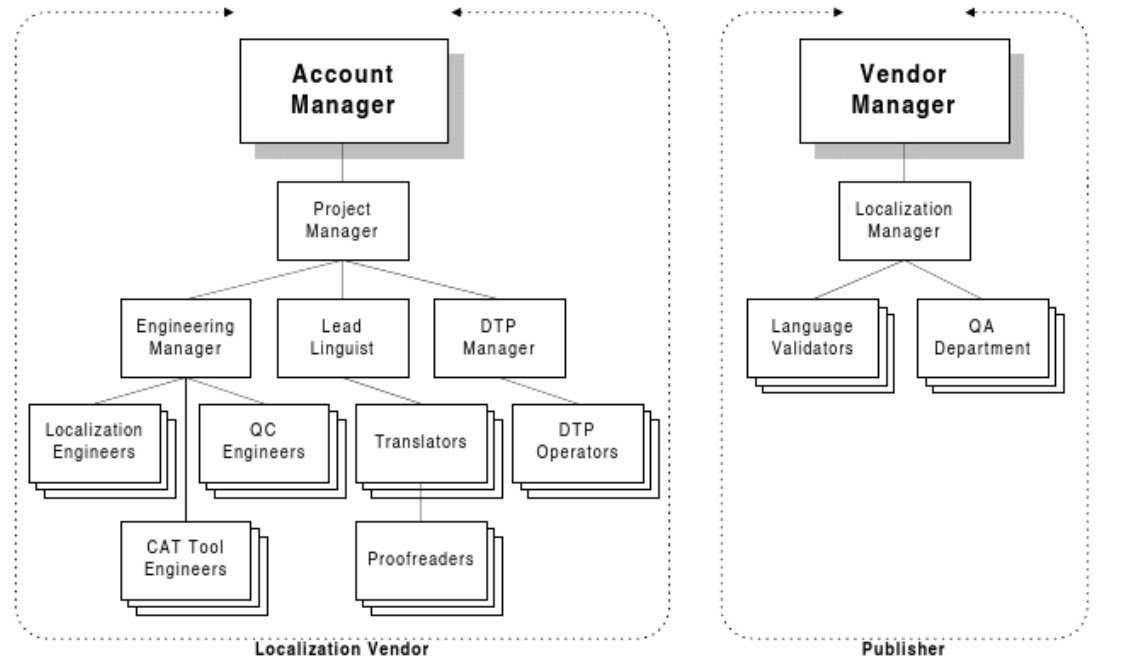


Figura 2. Estructura interna de empresas de localización (Esselink, 2000: 14)

Quisiéramos hacer hincapié en la figura del gestor o jefe de proyectos, eje de unión y comunicación entre los equipos lingüístico y técnico y de ambos con el cliente. Es el encargado de llevar a cabo tareas de planificación y análisis, preparación de presupuestos y puesta en marcha del proyecto, distribución del material, gestión de recursos, organización de las tareas de traducción, revisión y control de calidad y cuestiones de seguimiento posteriores a la entrega del proyecto.

Esta enumeración de tareas del gestor de proyectos deja entrever que dentro del proceso de localización, la traducción es solo una fase más. Aquí llegamos al debate sobre la posición que debe ocupar la localización dentro de la traductología: desde el sector de la localización se defiende mayoritariamente que, a pesar de que la traducción es el eje principal en torno al que gira este proceso, no se trata de un mero transvase lingüístico y el componente técnico desempeña un papel fundamental, por lo que se debe considerar

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

como una disciplina independiente; en cambio, desde posturas más intermedias, se promueve la interdependencia de ambos procesos y se define la localización como una modalidad de traducción.

Este debate lo explica con detenimiento Fernández Costales (2010) en el capítulo «Traducción y localización», por lo que no entramos en profundidad a describir las posturas de investigadores que defienden los dos puntos de vista. No obstante, debemos señalar que, a pesar de que compartimos la idea de muchos autores de que la traducción es una fase dentro del proceso de localización, en nuestra opinión no se debe partir de una relación de subordinación de la traducción a la localización o inclusión en ella ni viceversa, sino que se debe entender como una relación de interdependencia. Aunque para la localización de una aplicación determinada sea necesario llevar a cabo una serie de pasos que van más allá de la traducción y revisión del producto, en dicho proceso la traducción es el objetivo fundamental de la tarea.

El paralelismo que presentamos a continuación entre la figura del traductor literario y el traductor-localizador pretende recoger un símil con el fin de comprender la interdependencia que existe entre los dos conceptos de la controversia. El mercado editorial ha distinguido tradicionalmente entre el traductor de libros y el personal encargado, por ejemplo, de la maquetación. Sin embargo, en la actualidad son cada vez más los cursos de formación que se ofertan a traductores profesionales sobre diseño gráfico, maquetación y rotulación, algo que facilitaría a las editoriales externalizar este trabajo. De esta forma, un traductor de cómics, por ejemplo, sería capaz de ofrecer un producto final rotulado. Igualmente para este traductor también resultan imprescindibles conocimientos básicos de gestión de proyectos que le permitan negociar con su cliente fechas, tarifas y entregas, por citar algunos ejemplos.

En el caso de la localización, el aumento en volumen de trabajo ha obligado a las grandes empresas desarrolladoras de productos a externalizar la mayor parte o la totalidad de las tareas. Así pues, desde la preparación del archivo para traducir hasta la fase de DTP, la mayoría de las tareas se subcontratan, algo que ha sido posible gracias a la contribución de las nuevas tecnologías. Pero ¿no es esto lo mismo que la rotulación que podría realizar un traductor de cómics? Y, por ese motivo, ¿dejaría de llamarse traducción literaria o editorial a pesar de que se incluyen otras tareas? ¿Constituiría una disciplina independiente? En definitiva, la idea básica del término *locale* nos remite a la concepción del traductor como mediador intercultural, concepto que subyace tanto en la traducción literaria como

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

en la localización, por lo que no sería pertinente considerar la localización como una disciplina separada de la traducción.

En conclusión, estamos de acuerdo con la opinión de varios autores como, por ejemplo, Hurtado Albir (2008b: 88), que consideran la localización como una modalidad de traducción diferenciada con una serie de características propias, tal y como ocurre, por ejemplo, con la traducción audiovisual. Como indica Montalt i Resurrecció (2004: 321), las tecnologías siempre han existido, «la diferencia entre las TIC primitivas y las TIC actuales es que llevamos siglos interiorizando las primeras, mientras que las segundas todavía son muy recientes»[6].

2.1.3. GLOBALIZACIÓN

El concepto de globalización, con la abreviatura G11N en el modelo GILT, ha alcanzado en pleno siglo XXI su etapa de mayor esplendor. En términos generales, la globalización se entiende como un proceso político, económico, social, cultural y tecnológico a gran escala producido por una serie de transformaciones de carácter global en cada uno de esos planos que dan lugar a una gran interdependencia y unificación entre países. Este hecho provoca que la distancia geográfica entre países disminuya y aumenten las relaciones internacionales. En el campo de la traducción en concreto ha permitido la aparición de un mercado global con nuevas modalidades y tipos textuales.

En el marco del modelo que venimos analizando, la globalización constituye un proceso más amplio que abarca la internacionalización y la localización y tiene lugar antes, durante y después de estas etapas. Como indica Esselink (2000: 4) «[p]ublishers will "go global" when they start developing, translating, marketing, and distributing their products to foreign language markets». Este concepto se centra básicamente en los aspectos empresariales de organización y recursos existentes, así como en la interacción con el cliente. En palabras de la LISA:

> Globalization addresses the business issues associated with taking a product global. In the globalization of high-tech products this involves integrating localization throughout a company, after proper internationalization and product design, as well as marketing, sales, and support in the world market. (LISA, cit. en Esselink, 2004: 4)

Tal y como indica Montalt i Resurrecció (2004: 318), estamos ante un modelo basado casi exclusivamente en principios de producción económica, lo que supone en

[6] Esta cita la extraemos del repaso que realiza Montalt i Resurrecció (2004: 319) a lo que él llama tecnologización de la palabra: de la comunicación oral hemos pasado a la comunicación escrita en diferentes formas, la inscripción, la manuscritura, la impresión y la digitalización.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ocasiones una infravaloración de los aspectos lingüísticos. Se trata de un modelo pragmático, lineal y jerárquico que realiza el siguiente recorrido: globalización → internacionalización → localización → traducción → globalización (figura 3). La imagen de Jiménez Crespo recoge, en nuestra opinión, la esencia del modelo aquí descrito.

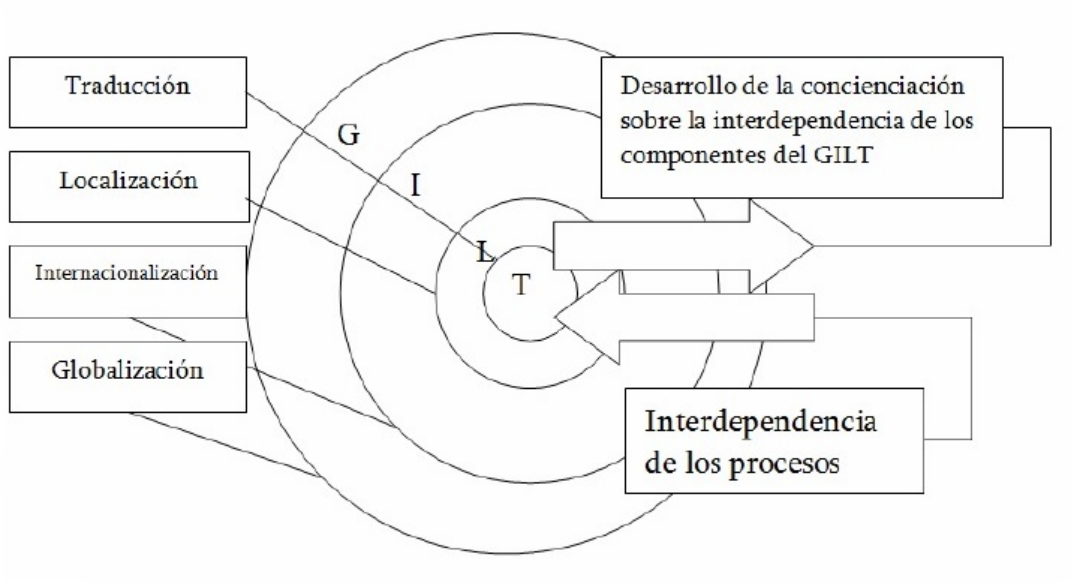


Figura 3. Interdependencia de los procesos GILT (Jiménez Crespo, 2008: 31)

3. Herramientas de traducción asistida por ordenador

Los profundos cambios que ha traído consigo la globalización, con la «eliminación» de fronteras comerciales y el aumento en volúmenes de traducción, han supuesto una modificación en el modo de trabajo de los profesionales de este sector. El mercado actual, y más concretamente el de la localización (entendida esta en el sentido amplio que indicamos más arriba), exige al traductor amplios conocimientos en nuevas tecnologías, no solo para poder trabajar con textos que en su mayoría están digitalizados, sino también para satisfacer las exigencias del mercado de plazos ajustados frente a una buena relación calidad-precio.

Como se deduce de esta fórmula, las necesidades actuales de la industria de la traducción, que han dejado de ser exclusivamente aquellas en las que predominaba la traducción literaria o la traducción jurídica, dan lugar a entornos de trabajo más complejos que los tradicionales diccionarios y máquinas de escribir. Obviamente este escenario se quedó obsoleto hace muchos años con la llegada de los ordenadores personales a multitud

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

de hogares y hoy en día sería impensable que un traductor no recurriera como mínimo a un procesador de textos e internet.

No obstante, en el caso del traductor-localizador el abanico de herramientas se abre considerablemente para constituir la conocida estación de trabajo del traductor (*translator's workstation* o *workbench*). Según Somers (2003: 13), este concepto fue acuñado por Martin Kay en el año 1980 en su publicación «The Proper Place of Men and Machines in Language Translation». Ya en la década de los setenta se habían realizado avances con glosarios, bases de datos terminológicas y las primeras memorias de traducción. Asimismo, Alan Melby propuso en la misma década que Kay la integración de varias herramientas en el ordenador del traductor: primero, procesadores de texto, herramientas terminológicas y de telecomunicaciones; posteriormente, diccionarios de búsqueda automática y memorias de traducción, y finalmente, herramientas de traducción automática (*cfr.* Austermühl, 2001: 9; Somers, 2003: 14).

> A 'workbench' or a 'workstation' is a single integrated system that is made up of a number of translation tools and resources such as a translation memory, an alignment tool, a tag filter, electronic dictionaries, terminology databases, a terminology management system and spell and grammar-checkers. (Quah, 2006: 94)

Como se deduce de esta definición de Quah, la inclusión de unas herramientas u otras en la estación de trabajo del traductor depende mucho de la perspectiva del investigador y de su concepción de automatización del proceso de traducción.

Hace ya algunos años, cuando se pensaba en traducción y nuevas tecnologías de forma conjunta, se tendía a reducir esta combinación a la traducción automática. Tanto es así que, en las múltiples búsquedas bibliográficas que hemos realizado para esta tesis, nos hemos percatado de que en ocasiones libros relacionados con la traducción y las nuevas tecnologías se siguen categorizando bajo la etiqueta de traducción automática en diversas bibliotecas. Sin embargo, en función del grado de automatización del proceso, encontramos la distinción que realizaron hace ya dos décadas Hutchins y Somers (1992: 148) entre MT (*machine translation*), FAHQT (*fully automatic high quality translation*), HAMT (*human-aided/assisted machine translation*), MAHT (*machine-aided/assisted human translation*) y HT (*human translation*).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

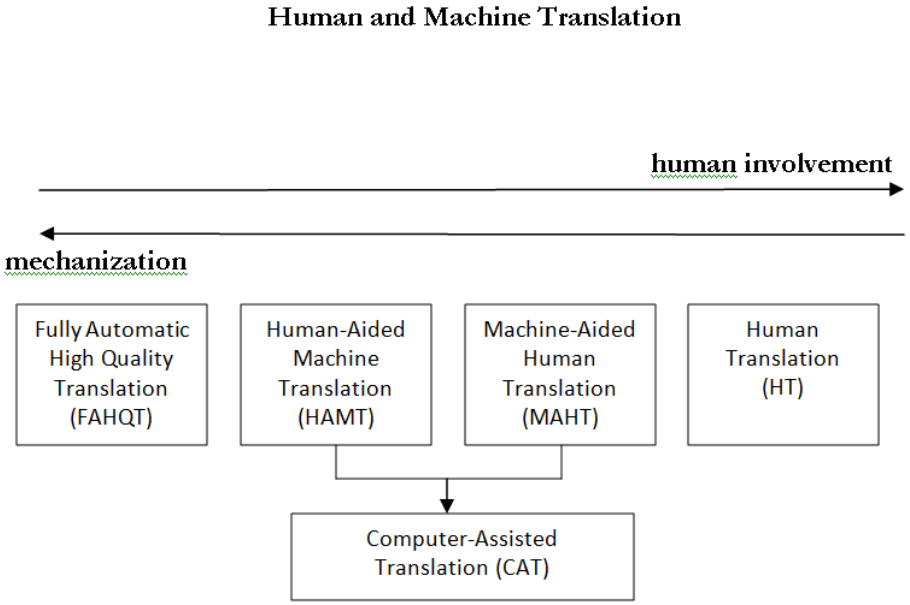


Figura 4. Niveles de automatización de la traducción según Austermühl (2001: 10)[7]

Los múltiples avances que se están produciendo en este campo dificultarían la clasificación estanca de las nuevas herramientas en las categorías que estos autores proponían. No obstante, desde nuestro punto de vista sigue siendo una clasificación muy interesante en lo que se refiere a grados de automatización.

La principal diferencia entre MT y HT es obviamente el encargado de realizar la traducción: la máquina o el humano (*cfr.* Bowker, 2002: 4). Sin embargo, tal y como indica Austermühl (2001: 11), estos dos extremos del continuo apenas se dan en la actualidad en estado puro: la traducción humana sin la ayuda de un ordenador, tal y como indicamos arriba, es prácticamente una visión del pasado; por su parte, la investigación en traducción automática, a pesar de la evolución, no ha conseguido dar lugar a una máquina que sea capaz de sustituir al humano. No obstante, las múltiples investigaciones llevadas a cabo desde los años cincuenta sí han dado lugar a sistemas FAHQT que ofrecen resultados de gran calidad como, por ejemplo, el clásico *software* de la oficina canadiense de meteorología, *Météo,* con el que se llevan traduciendo partes meteorológicos del inglés al francés desde hace más de dos décadas.

[7] En una publicación posterior, Austermühl (2011: en línea) cambia la denominación que en su día dieron Hutchins y Somers a la FAHQT por la de FAUT o *fully automatic usable translation* que, en su opinión, recoge mejor la capacidad de la traducción automática desde el punto de vista de los desarrolladores y de los usuarios.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Si nos desplazamos de izquierda a derecha en la imagen, es decir, desde el mayor grado de automatización al menor, llegamos a la HAMT y MAHT, dos categorías que en ocasiones podrían ver difuminados sus límites. Como se puede observar, Hutchins y Somers (1992: 148) incluyeron ambas modalidades dentro de la *computer-assisted translation* (CAT; en español, TAO). En este sentido, estamos de acuerdo con la propuesta de Quah (2006: 7): consideramos sinónimos, al igual que en su día expusieron Schadek y Moses (2001), únicamente la MAHT y la CAT, que serían aquellos casos en los que el humano es el traductor y cuenta con la ayuda de un ordenador. Por su parte, la HAMT, tal y como indicó Chellamuthu (2002: 76), la incluimos como un tipo de traducción automática, ya que la traducción la realiza una máquina que precisa de la preedición o posedición de un humano. El objetivo de la preedición es básicamente detectar aquellos elementos problemáticos para la máquina, mientras que con la posedición se pretende corregir el resultado de esta con el fin de adecuarlo a las necesidades textuales.

Hecha esta aclaración sobre los diferentes grados de automatización, pasamos a centrarnos en las herramientas que constituyen el eje principal de esta tesis, las *CAT tools* o herramientas TAO. Cuando hablamos de nuevas tecnologías de traducción, se suelen incluir en muchas ocasiones internet, el correo electrónico y los procesadores de texto, herramientas que han pasado a formar parte de otras muchas profesiones. Por este motivo, en esta tesis las denominamos herramientas generales. A pesar de no pertenecer al grupo de traducción asistida por ordenador, las consideramos imprescindibles en la estación de trabajo del traductor y su inclusión en la formación es esencial.

Entre los manuales de referencia principales sobre herramientas tanto generales como de TAO, encontramos algunos de los que ya hemos citado, como por ejemplo, Esselink (2000), Austermühl (2001) y Bowker (2002). Aunque estas obras tienen más de diez años y parte de la información se encuentra un poco desfasada, siguen siendo hoy día referentes en este campo de investigación y abrieron la veda a numerosas publicaciones, seminarios, conferencias y congresos sobre esta temática. Así pues, en sus publicaciones encontramos información sobre sistemas de reconocimiento óptico de caracteres y de reconocimiento de voz, herramientas de conversión de formatos, procesadores de texto, correctores ortográficos y gramaticales, compresores de archivos, editores HTML, programas de correo electrónico, FTP (*file transfer protocol*), motores de búsqueda, bases de datos terminológicas, enciclopedias electrónicas, diccionarios en línea, *software* de DTP, traducción automática, memorias de traducción y herramientas de localización, entre otras muchas. Como indica Vilarnau (2001: 18-19), podemos distinguir herramientas de

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

traducción propiamente dichas, de ayuda a la traducción, para enviar y recibir documentos, accesorias a la traducción y generales[8].

En conclusión, en los siguientes puntos pasamos a describir las herramientas TAO más utilizadas en la estación de trabajo del traductor actual. Por herramientas TAO podemos entender cualquier tipo de herramienta informática cuyo objetivo principal sea ayudar al traductor en su tarea y que sea de uso exclusivo (o casi) de profesionales de este sector (*cfr.* Bowker, 2002: 6). Englobaría memorias de traducción, bases de datos terminológicas, herramientas de localización, herramientas de gestión de proyectos y corpus de textos, entre los más destacados. Omitimos los sistemas de traducción automática, que siguen siendo en la actualidad objeto de investigación de numerosos estudios con los que se pretende avanzar en el uso de lenguajes controlados y en la fiabilidad de dichos sistemas. Igualmente tampoco nombramos herramientas concretas, ya que los enormes avances que se producen en este campo día a día dejarían obsoleta la información que aquí proporcionamos. Por ello, nos limitamos a definir las herramientas en cuestión, presentar sus características y sus principales ventajas e inconvenientes.

3.1. Memorias de traducción

Las memorias de traducción se han convertido en la herramienta de traducción asistida por excelencia. Tanto es así que en algunas de las publicaciones menos especializadas, la denominación de memorias de traducción se utiliza de forma metonímica, es decir, se emplea este término para referirse a las herramientas de traducción asistida en general.

Una memoria de traducción se puede definir como una base de datos lingüística bilingüe o multilingüe en la que se almacenan textos originales y sus traducciones alineadas por segmentos (normalmente oraciones o párrafos), con el fin de reutilizar o reciclar

[8] Las herramientas de traducción propiamente dichas serían aquellas que intervienen directamente en el proceso de traducción y que han sido diseñadas para tal fin (memorias de traducción y herramientas de traducción automática). También pueden incluir herramientas más genéricas, pero necesarias en el proceso de traducción (procesadores de texto y programas de autoedición). Las herramientas de ayuda a la traducción son aquellas que ofrecen información (bases de datos, diccionarios, enciclopedias, etc.) o que facilitan el acceso y recuperación de esta (navegadores, hojas de cálculo). Las herramientas para enviar y recibir documentos serían programas de correo electrónico y sistemas de intercambio de documentos. Por su parte, las herramientas accesorias a la traducción son las que permiten optimizar todas estas tareas mediante la comunicación con otros profesionales (chats, listas de correo, etc.). Por último, las herramientas generales serían aquellas que incluyen el *software* y el *hardware* de un equipo informático (antivirus, grabadoras de discos, etc.) (Vilarnau, 2001: 18-19).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

traducciones anteriores, ahorrar tiempo realizando búsquedas en archivos no alineados y eliminar las tareas repetitivas.

Según Somers (2003: 33), el origen de estas bases de datos se remonta a los años setenta con las investigaciones llevadas a cabo por Alan Melby y el grupo de investigación de la *Brigham Young University;* este autor propuso la utilización de herramientas de concordancias bilingües para facilitar el proceso de traducción. Una década más tarde la publicación citada arriba de Martin Kay (1980) y las contribuciones del traductor de las instituciones europeas, Peter Arthern, volvieron a poner de relieve la importancia del almacenamiento de traducciones anteriores y su acceso en línea. Así pues, en esta época se llevaron a cabo las primeras implementaciones de este tipo de *software,* pero no es hasta los años noventa cuando adquieren verdadero carácter comercial y se convierten en herramientas imprescindibles para el traductor.

Cada vez son más las herramientas de memorias de traducción existentes en el mercado. Pueden variar los sistemas operativos, los formatos y las interfaces. Sin embargo, el principio de funcionamiento básico sobre el que se sustenta este tipo de programas es la comparación automática del texto origen con la información de la base de datos, a fin de recuperar mediante la técnica de lógica difusa traducciones similares almacenadas previamente y así evitar trabajos repetitivos y mantener la coherencia. De esta forma, el motor de búsqueda rastrea la memoria y muestra las coincidencias, ya sean totales o parciales. En el caso de que no haya ninguna, el traductor debe partir de cero. Así pues, en función de las coincidencias, encontramos de mayor a menor grado: *exact matches, full matches, fuzzy matches, sub-segment matches, term matches* y *no matches*[9] (Bowker, 2002: 95 ss.). Las dos primeras son coincidencias totales, con la excepción de que en las *full matches* hay un cambio de formato, numérico, de medida, moneda o cualquier otro elemento fácilmente reemplazable. Las *fuzzy matches* son coincidencias parciales del segmento que se está traduciendo; las *term matches,* coincidencias de términos detectadas por el gestor de reconocimiento de términos, y las *sub-segment matches,* coincidencias de una parte del segmento. Esta última se ha potenciado en los sistemas más recientes con la inclusión de gestores de concordancias que permiten ver desde términos a un segmento completo en todas sus apariciones en la memoria. Las concordancias son básicamente líneas de texto que contienen la cadena de caracteres y que tras la búsqueda ofrecen al usuario la palabra buscada con el texto que le acompaña (Cámara de la Fuente, 2005: 129). Asimismo, el

[9] Esta terminología puede variar en función del *software* utilizado.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

traductor puede establecer distintos límites de sensibilidad, de forma que la herramienta le ofrezca más o menos resultados de coincidencias con respecto al segmento en cuestión. Un nivel de sensibilidad en el reconocimiento de segmentos muy bajo provocaría mucho ruido, mientras que si es muy alto se produciría silencio en la búsqueda de información.

Otro elemento que también puede definir el traductor son los criterios de segmentación. La mayoría de estos sistemas toman el nivel oracional como referencia, aunque también es posible hacer segmentaciones por párrafos o unidades inferiores a la oración. Pero, ¿cómo identifica el sistema estas unidades? Normalmente se basa en elementos de puntuación, organización en celdas o listas numeradas, como criterios más comunes. Esta forma de segmentación en ocasiones crea problemas como, por ejemplo, la separación en dos segmentos diferentes de una oración que contiene una abreviatura.

Además de las herramientas de reconocimiento de términos y de concordancia, la mayoría de los sistemas actuales incluyen herramientas de análisis textual, con las que se extraen estadísticas comparando el texto nuevo con las traducciones almacenadas en la memoria. Así podremos obtener una visión general del proyecto gracias al número de repeticiones internas, el 100 %, el *fuzzy,* el *fuzzy* autogenerado o interno y el número de palabras que hay que traducir desde cero. Igualmente muchos sistemas incluyen herramientas de alineación, de control de calidad y de conversión de archivos. Todas estas herramientas pueden estar integradas dentro de la misma interfaz o en menús adicionales.

Las memorias de traducción son especialmente útiles para textos con numerosas repeticiones internas, revisiones, textos reciclados o actualizaciones, ya que suponen un ahorro de tiempo y, por tanto, un aumento de la productividad. Ahora bien, esto no se alcanza hasta que no se dispone de una base de datos bien alimentada. En el momento de adquirir la herramienta, la memoria de traducción está vacía, por lo que para poder recuperar información, hay que empezar a almacenar las traducciones nuevas o alinear las traducciones antiguas que no habíamos realizado con herramientas de traducción asistida. Una vez alimentada la base de datos, es posible consultarla de dos formas: o bien de forma interactiva, es decir, conforme avanzamos en la traducción, o bien realizando una pretraducción. Esta última opción modificaría ligeramente el proceso de traducción, ya que existe la posibilidad de pretraducir solo aquellos segmentos que sean 100 % idénticos, establecer un umbral de pretraducción inferior al 100 % y utilizar la función de *autoassemble* que ofrecen algunas herramientas, con la que se sustituyen los términos detectados en la base de datos terminológica o incluso traducciones parciales procedentes de la memoria. Especialmente en estos dos últimos casos, se precisa de la posedición del traductor.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Por último, mencionamos las principales ventajas y desventajas de estos sistemas, aunque hay que advertir que muchas de ellas dependen del punto de vista del que se parta. En primer lugar, la eliminación de tareas repetitivas se traduce en un aumento de la productividad. Los análisis estadísticos han supuesto un profundo cambio en las tarifas de traducción, que ya no solo se calculan por palabras, sino también por tramos de coincidencia. No supone el mismo esfuerzo traducir un segmento que está en la memoria entre el 95-99 %, que un segmento que se encuentra entre el 50-75 %. Sin embargo, este cálculo puede ser en ocasiones engañoso, ya que hay muchos factores que influyen en la dificultad de una traducción; de ahí que ciertos traductores prefieran para algunos encargos una tarifa por horas. Nuestra propia experiencia profesional en la gestión de proyectos nos ha demostrado que existen multitud de condicionantes que dificultan el ritmo de trabajo: carácter novedoso del texto, uso de herramientas poco comunes, preparación incorrecta de archivos, falta de referencias y contexto, entre otros muchos. Así el traductor se puede encontrar con un segmento del tramo 75-84 %, pero que contiene un término completamente nuevo que requiere mucha documentación. Si este patrón se repite en todo el texto, es posible que el traductor prefiera aplicar una tarifa por horas que compense el trabajo real del proyecto en cuestión.

En segundo lugar, las memorias de traducción pueden mejorar la calidad de una traducción siempre y cuando el material de referencia sea lo suficientemente rico, tanto en cantidad como en calidad, para ofrecer un producto final que se ajuste a las necesidades del cliente. Así pues, si una memoria de traducción contiene material poco actualizado y de poca calidad, muchos errores se podrían perpetuar en traducciones posteriores. Igualmente hay que tener cuidado con la segmentación, ya que en ocasiones provoca que se pierda la fluidez a favor de cierta rigidez estilística, que no se produciría si el traductor partiera del texto en su conjunto y no de oraciones aisladas en forma de segmentos, la forma más común de trabajo con las memorias de traducción.

Una de las principales desventajas de estos sistemas es el elevado coste de inversión inicial. Sin embargo, su uso es fundamental en la traducción especializada y en la localización, de ahí el incremento del *software* libre o gratuito[10] en este sector. Asimismo, con la aparición de formatos de intercambio como TMX (*translation memory exchange*) y los programas de conversión de archivos no se impone por lo general el uso de ninguna

[10] La diferencia entre *software* libre y *software* gratuito estriba en que el código del primero puede ser modificado y adaptado por los usuarios, mientras que el segundo no siempre ofrece esa opción: no todo el *software* gratuito es libre, pero en cambio el *software* libre sí es siempre gratuito.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

herramienta. Factores como los beneficios económicos y la facilidad de uso para el usuario se convierten en elementos determinantes a la hora de adquirir una herramienta de esta índole. A este respecto, remitimos a la tesis de Filatova (2010), en la que se propone un modelo de evaluación de las herramientas TAO y de los recursos de ofimática para la traducción profesional, con el fin de desarrollar una estación de trabajo lo más adaptada posible a las necesidades personales.

3.2. Herramientas terminológicas

La cantidad de información que el ser humano tiene actualmente a su disposición se ha visto multiplicada frente a la acumulada en toda la historia de la humanidad hasta hace algunas décadas. Tanto es así que, por ejemplo, según el periódico alemán *Der Spiegel,* ya en el año 1996 la cantidad de datos que circulaba durante un día por internet era mucho mayor que los existentes en el siglo XIX (*cfr.* Austermühl, 2001: 6-7). Este hecho no solo se refleja en la información disponible en línea, sino también en la profunda especialización y en los continuos avances que se producen en muchas disciplinas.

¿Qué repercusión tiene todo ello en la traducción? La especialización del conocimiento unida al proceso de globalización actual exigen la traducción constante de toda aquella información nueva sensible de ser utilizada a escala global. Este hecho obliga al traductor a buscar continuamente términos especializados, una tarea intensa que consume mucho tiempo y que ya no resuelven los diccionarios tradicionales; el desarrollo del conocimiento avanza con mayor rapidez, por lo que estas obras se quedan obsoletas nada más salir al mercado. Ante esta situación, se impone la realización de búsquedas de información rápidas que permitan al traductor cumplir los estrechos plazos con los que en muchas ocasiones trabaja.

María Teresa Cabré (1993: 82), en su conocido trabajo *La terminología: teoría, metodología, aplicaciones,* define la terminología como una disciplina de intersección que se encarga de la designación de conceptos de las lenguas de especialidad. En este contexto, la documentación y la informática desempeñan un papel primordial en la recopilación, procesamiento, descripción y presentación de los términos pertenecientes a estos campos especializados. Se hace necesaria la continua búsqueda y gestión terminológica con el fin de acelerar el proceso de traducción en la medida de lo posible y garantizar su calidad.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En los últimos años han proliferado las bases de datos terminológicas, que han venido a perfeccionar los primitivos sistemas existentes en la segunda mitad del siglo XX. Así pues, podemos definir estas bases de datos de la siguiente forma:

> Broadly speaking, a TMS is a computer-based information management system for collecting, storing, manipulating, importing, exporting and managing terminological data, which is structured according to particular criteria andusers [sic], and for the purpose of term compilation. It should be designed to allow extensive documentation of the entry. From the translation perspective, this software is not only used with compiled terminology, but also for the import and export of terms, the creation of new entries, and for recording additional terminological information in the entry (contexts, definitions, cross-references, domain, images, etc.). (Vargas-Sierra, 2011: 51)

Suponen, por tanto, recopilaciones de términos organizadas en registros que contienen la información necesaria sobre los términos incluidos: definiciones, campo de especialización, información gramatical, sinónimos, contextos, notas de uso, etc. En la actualidad, es posible editar todos estos campos, manipular los recursos terminológicos para crear amplios repertorios y realizar un mantenimiento de las bases de datos sin mayor dificultad.

Según Bowker (2002: 77), los primeros intentos de gestión terminológica se produjeron en los años setenta con la aparición de grandes bases de datos terminológicas como *Eurodicautom, Termium* y el *Banco de terminología de Quebec,* que siguen siendo hoy en día grandes referentes de la terminología especializada. Sin embargo, los avances de las últimas décadas, los primeros ordenadores personales y herramientas TAO y la incursión de internet en nuestra vida diaria han supuesto la aparición de herramientas de gestión terminológica más perfeccionadas, que van desde los glosarios y diccionarios electrónicos hasta las herramientas de extracción terminológica, pasando por los gestores de terminología, las herramientas de análisis terminográfico de corpus y las bases de datos multimedia. Como se puede observar, estos sistemas más avanzados se han abierto paso entre las tradicionales fichas terminológicas y las primeras bases de datos electrónicas realizadas con tablas en procesadores de texto. Aunque sigue siendo muy común el uso de hojas de cálculo para este tipo de tareas, dado que constituyen herramientas ampliamente utilizadas, cada vez son más las bases de datos terminológicas que se incluyen como módulo de un programa de traducción asistida. Estas herramientas permiten la introducción, gestión, recuperación y reconocimiento de términos de forma manual y automática. Al igual que ocurría con las memorias de traducción, las bases de datos terminológicas están vacías en el momento de su adquisición. En un principio, el usuario debe definir los campos que considere pertinentes para su base de datos y establecer la estructura y el formato que desee. Esta es una de las principales diferencias entre los

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

antiguos y los nuevos sistemas de gestión de términos. Los primeros constituían archivos estructurados que no permitían la definición de los campos por parte del usuario y eran unidireccionales, es decir, no se podía invertir las lenguas para realizar una consulta en la combinación lingüística contraria. En cambio, el modelo relacional que subyace a los sistemas actuales otorga una mayor flexibilidad al usuario antes, durante y después del proceso de traducción.

Como se deduce de lo anterior, la gestión terminológica supone varias fases de trabajo: la primera, aquella que se realiza antes de la traducción y conlleva el almacenamiento de los términos en el sistema. Para ello es necesario utilizar un extractor de términos o bien partir de la información disponible en la memoria. Igualmente se podrían importar términos de glosarios procedentes de trabajos previos. En esta fase, también es posible realizar una pretraducción del texto a partir del glosario. Esto daría lugar a un texto en la lengua origen con algunos términos en la lengua meta, por lo que se requiere la posedición por parte del traductor. Durante la misma traducción, se produce la recuperación activa de los términos. La mayoría de los sistemas de gestión terminológica actuales muestran los resultados automáticamente y poseen diversos mecanismos de búsqueda de información, desde el más sencillo, con el que se pretende conseguir una coincidencia exacta, hasta coincidencias parciales de términos similares o variantes morfológicas y búsquedas truncadas o con filtros. Igualmente durante el mismo proceso de traducción, la mayoría de los sistemas permiten seguir alimentando la base de datos con nuevos términos. Una vez finalizada la traducción, se debe revisar la terminología en el contexto, realizar la corrección ortográfica y emplear herramientas de control de calidad que contrasten el uso de la terminología del proyecto con la propuesta en los glosarios.

En todas estas fases desempeñan un papel fundamental aquellos lingüistas encargados de la gestión terminológica, que pueden ser los mismos traductores o un equipo especializado en esta tarea. Se deben ocupar, entre otras cosas, de revisar y aprobar la terminología del proyecto, mantener la base de datos, realizar las búsquedas terminológicas, guiar al traductor, controlar la implementación de la terminología y evaluar la gestión terminológica (*cfr.* Austermühl, 2001: 102-103). En su tarea desempeñan un papel esencial las citadas herramientas de extracción terminológica, que suelen ser herramientas de análisis terminográfico de corpus que se encargan de extraer de forma semiautomática los candidatos a término mediante un análisis lingüístico y estadístico del corpus y del texto origen. En la actualidad, la mayoría son herramientas monolingües, aunque cada vez hay

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

más herramientas bilingües que proponen un candidato a término y su traducción, si bien requieren siempre la revisión de un especialista.

Para concluir, recogeremos algunas de las ventajas e inconvenientes que implica el uso de bases de datos terminológicas. En primer lugar, en el plano lingüístico, el empleo de estos sistemas se traduce en una mayor coherencia y, por tanto, calidad lingüística. La sistematización de la terminología en ámbitos especializados permite no solo contextualizar el uso de términos, sino también incluir información sobre posibles problemas terminológicos que la mayoría de los diccionarios, por muy especializados que sean, no recogen. Así pues, ofrecen mayor fiabilidad, al mismo tiempo que aumentan la productividad evitando búsquedas constantes de términos. Igualmente, los avances que se han producido en los últimos años han dado lugar a herramientas más flexibles que permiten ampliar la base de datos, incluir registros multilingües y personalizar los campos. A este hecho hay que unir la aparición del formato de intercambio de bases de datos TBX (*termbase exchange*). Muchos de los inconvenientes que suponía el uso de estas herramientas se están solucionando en la actualidad como, por ejemplo, el uso del estándar de codificación Unicode para resolver problemas de incompatibilidad con los caracteres de algunos idiomas. A diferencia de las memorias de traducción, las bases de datos terminológicas suelen ser más asequibles, aunque posteriormente requieren una gran inversión de trabajo para su alimentación.

3.3. Herramientas de localización

La relación traducción-tecnología no es unidireccional, es decir, la tecnología no solo ha modificado el proceso de trabajo en traducción, sino que también ha dado lugar a nuevas modalidades y tipos textuales, como es el caso de la localización. Esta modalidad ya fue descrita anteriormente dentro del modelo GILT, donde presentamos su definición, tipos, componentes, fases, agentes del proceso y dificultades. A continuación, no entramos en detalle en cada uno de estos aspectos y nos centramos básicamente en las herramientas que constituyen parte de este proceso. En este caso, restringimos el significado de localización a aquella limitada al *software,* los videojuegos y las páginas web, que son los tipos para los que se suelen usar estas herramientas, con algunas peculiaridades, como veremos. Estas se han desarrollado para evitar quebraderos de cabeza tanto a traductores como a informáticos, ya que hasta los años noventa estos textos se traducían dentro del mismo código fuente. De esta forma, no solo se requería la traducción, sino también la

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

edición visual de la aplicación correspondiente. Con la implantación de los nuevos modelos de externalización del trabajo de los últimos años, se hizo necesario desarrollar un *software* que compaginara las tecnologías de memorias de traducción y de edición visual (*cfr.* Esselink, 2000: 383).

Reineke (2005: 74) define las herramientas de localización como «aplicaciones especiales de software concebidas para ayudar a los traductores a editar textos presentes en las interfaces de usuario (menús, diálogos, mensajes del sistema) y adaptar los elementos gráficos». En primer lugar, hemos de aclarar que la mayoría de herramientas de localización actuales están especialmente dirigidas a la localización de *software* y, en menor medida, de páginas web. En la actualidad, no existe ninguna herramienta de localización de videojuegos[11], tarea que sigue dependiendo de formatos tales como .txt, .rtf, .doc y .xls (este último es uno de los más comunes). Para garantizar la calidad lingüística necesaria en proyectos de gran envergadura se suelen combinar estos formatos con el uso de herramientas de traducción asistida como, por ejemplo, memorias de traducción y bases de datos terminológicas.

La localización de *software* conlleva la traducción de la interfaz gráfica en sí, la ayuda en línea y la documentación pertinente. Aunque estos dos últimos documentos, al ser texto, se suelen traducir con memorias de traducción vinculadas a glosarios, son cada vez más los desarrolladores de *software* que prefieren utilizar herramientas de localización específicas para la traducción de la interfaz de usuario. Estas permiten la preparación, traducción, revisión y gestión de los proyectos de localización de la misma interfaz gráfica, sin descontextualizar el texto origen. Dichas herramientas extraen el texto que se debe traducir, mientras que el código sigue protegido y no existe el riesgo de que el traductor lo modifique accidentalmente. De esta forma, se puede introducir la traducción directamente en el cuadro de diálogo, en el menú o mensaje correspondientes y realizar las modificaciones necesarias para que el texto se ajuste por completo a la interfaz gráfica. Así problemas tales como las restricciones físicas, las *hotkeys,* los iconos o las variables dejan de ser elementos descontextualizados cuya traducción podría inducir a error.

Para proporcionar todas estas funcionalidades al usuario, estas herramientas integran, por lo general, los siguientes componentes (*cfr.* Freigang, 2008: en línea):

[11] Algunas grandes empresas sí han desarrollado en los últimos años su propio *software* de localización de videojuegos para proyectos de gran envergadura. No obstante, el uso de estas herramientas se restringe a proyectos específicos y no suelen estar disponibles.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Herramienta de extracción del texto localizable para generar las listas de cadenas. Una vez extraídas se agrupan por recursos: menús, cuadros de diálogo, mensajes de error, etc.
- Editor de texto tipo WYSIWYG (*what you see is what you get*): permite traducir en contexto y ver la traducción tal y como la verá el usuario final.
- Memoria de traducción.
- Sistema de gestión terminológica: glosarios o diccionarios que, además de la consulta, permiten añadir términos nuevos y definir sus características, así como importar y exportar dichos glosarios.
- Control de versiones para utilizar información de versiones anteriores de un producto.
- Análisis estadísticos sobre el texto que se va a traducir en relación con la memoria.
- Herramientas de control de calidad: corrector ortográfico y de puntuación, detector de incoherencias, herramienta de comprobación de elementos superpuestos y de errores como, por ejemplo, *hotkeys* duplicadas, truncamientos o posición incorrecta del signo &.
- Gestión de proyectos: estos sistemas incluyen funciones de gestión básicas como la gestión y extracción de archivos, la asignación de idiomas o la creación de *kits* de traducción.
- Herramientas de alineación: especialmente importantes cuando se han realizado anteriormente proyectos sin herramientas de localización.

Además de este conjunto de funcionalidades, también pueden incluir herramientas de traducción automática, internacionalización o extracción terminológica, entre algunas de las más destacadas.

La mayoría de las características aquí descritas toman como punto de referencia la localización de *software,* aunque son extrapolables a la localización de páginas web. Sin embargo, para este tipo de localización se prefiere contar en ocasiones con un editor de HTML que posibilite ver la forma que toma el contenido final. No obstante, se están realizando incipientes avances en herramientas de localización específicas de páginas web[12].

[12] Entre estas herramientas de localización de páginas web podemos encontrar Catscradle, Excitic o Trans Web Express.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En definitiva, nos encontramos ante sistemas que ofrecen una serie de funciones mejoradas que vienen a suplir algunos de los inconvenientes que suponía traducir *software* únicamente con una memoria de traducción.

3.4. Herramientas de gestión de proyectos

El desarrollo del mercado de la traducción especializada y la localización ha dado lugar a la aparición del perfil de gestor o jefe de proyectos. Esta figura es la encargada de gestionar el flujo de trabajo de los proyectos que tenga a su cargo, proyectos con una duración temporal determinada y unas especificaciones únicas. Dada su complejidad y la gran cantidad de información que gestionan estos profesionales a diario, se precisa de herramientas que faciliten esta tarea en combinación con las que hemos mencionado en este capítulo y otras de carácter más general.

En la última década se han desarrollado multitud de aplicaciones de gestión de proyectos, tanto para la gestión a nivel general como para la gestión de proyectos de traducción. Con estos sistemas se pretende controlar el flujo de trabajo y facilitar la realización de proyectos multilingües (Freigang, 2008: en línea), desde su creación y asignación, establecimiento de objetivos y automatización de determinadas tareas, hasta el seguimiento de los costes, el control de calidad y la entrega final al cliente. En consecuencia, tanto el jefe de proyectos como cualquier persona con los permisos correspondientes que pueda acceder a la aplicación podrán visualizar las diferentes fases y datos de cada proyecto.

Antes de pasar a describir las fases de la gestión de proyectos y las funcionalidades de estas herramientas, mencionamos algunas de sus características generales. En primer lugar, cabe señalar que muchas de las herramientas de gestión actuales no requieren la instalación del programa en el equipo, ya que permiten el acceso en línea a través de un navegador web. Esto ha sido posible gracias al desarrollo de la informática en la nube. Igualmente pueden incluir herramientas de administración del correo electrónico y de intercambio de archivos (FTP), almacenamiento de archivos a partir de estructuras de carpetas predeterminadas, avanzados filtros de búsqueda y la opción de importar y exportar bases de datos. De esta forma, se agiliza el proceso y se aprovecha la integración de todos estos componentes en una sola aplicación con el fin de facilitar el trabajo al gestor de proyectos.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En aras de una mayor claridad y con el fin de analizar las distintas funcionalidades de estas herramientas y su repercusión en el proceso, partiremos de las diferentes fases, establecidas por Freigang[13] (*ibid.*), que se pueden distinguir a nivel general en la gestión de proyectos: iniciación, planificación, ejecución, control o supervisión y cierre.

- **Iniciación**: la fase inicial de cualquier proyecto supone la recepción de una propuesta de traducción por parte de un cliente. Este cliente puede formar parte o no de la base de datos de la herramienta de gestión correspondiente, por lo que la llegada del nuevo proyecto supondría o bien crear un nuevo cliente con su proyecto o directamente incluir otro proyecto dentro de los registros de un cliente determinado. La inclusión de un nuevo cliente implicaría introducir datos como tipos de proyectos o tareas, combinación de idiomas, personas de contacto, objetivos generales de los diferentes proyectos, tarifas y notas generales pertinentes, no solo para la gestión de proyectos, sino también en el plano empresarial y de traducción. Una vez que se dispone de toda esta información, excepto para clientes con los que se han establecido tarifas de antemano, se debe elaborar un presupuesto a partir de un análisis del volumen de trabajo propuesto y los gastos que este suponga como, por ejemplo, los recursos asignados. Este presupuesto lo suelen realizar las herramientas de gestión de forma completamente automática, gracias a las listas de precios integradas y a los recuentos que realizan automáticamente o a partir de su introducción manual por parte del jefe de proyectos.

- **Planificación:** una vez que el cliente ha aceptado el presupuesto inicial y da el visto bueno para la puesta en marcha del proyecto, empieza la fase de planificación. Las herramientas de esta fase permiten calcular, por lo general, los gastos que un proyecto conlleva. De esta forma, el jefe de proyectos, partiendo de una serie de criterios de calidad-rentabilidad, deberá planificar paso a paso el proyecto en lo relativo a tareas que se deben realizar, recursos, plazos, herramientas e instrucciones. A partir de ahí y de la información incluida sobre los proveedores en la base de datos del sistema (experiencia, combinaciones de idiomas, tarifas, campos de especialidad, etc.) se establecerá

[13] Aunque la gestión de proyectos de traducción es un tema sobre el que no existen muchas publicaciones, hemos optado por la clasificación de este autor por su sencillez y claridad. No obstante, para otros modelos remitimos a Esselink (2000: 429), Rico Pérez (2002b: en línea) o Dunne y Dunne (2011).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

un plan de trabajo inicial que puede sufrir modificaciones según el desarrollo del proyecto. En esta fase desempeña un papel esencial la función de calendario o programación que ofrecen la mayoría de estos sistemas, que permite visualizar en forma de hojas, gráficos o tablas la organización de uno o varios proyectos. Igualmente la información financiera adquiere gran importancia, no solo para calcular la rentabilidad de un determinado proyecto, sino también para crear presupuestos, hojas de pedido o facturas. Muchos programas actuales dan la posibilidad de analizar información de proyectos anteriores con el fin de mejorar los resultados, utilizar la planificación existente o evaluar proyectos para identificar errores.

- **Ejecución:** una vez aceptado y planificado el proyecto, se debe proceder a su realización. Para ello, se parte de los archivos recibidos y analizados en la fase anterior, que a su vez se suelen organizar en las carpetas predeterminadas para el proyecto correspondiente dentro del sistema. Para la correcta ejecución de la tarea es preciso contar con las instrucciones y las herramientas necesarias. De esta forma, el jefe de proyectos debe proporcionar a los recursos toda la información que considere pertinente con el fin de mejorar la calidad y acelerar el proceso. Algunos de los sistemas de gestión de proyectos más avanzados permiten la integración de herramientas de traducción asistida.

- **Control o supervisión:** en cuanto los recursos encargados de realizar el proyecto cuenten con toda la información necesaria, el papel del jefe de proyectos pasa a ser el de supervisor. Así pues, actuará como eje de comunicación entre el recurso y el cliente y vigilará el progreso y los costes del proyecto. Algunos de estos sistemas permiten la gestión de consultas relativas al proyecto y ofrecen sistemas de gestión de calidad.

- **Cierre:** finalmente, una vez concluido el proyecto, se procede a su entrega al cliente por correo electrónico, por FTP o cualquier otra plataforma acordada. Como ya indicamos, algunas de estas herramientas ya incorporan estas funciones, por lo que no se precisa de programas complementarios. Una vez entregado, es posible realizar un análisis *post-mortem* que permita extraer conclusiones para futuros proyectos. A este respecto es fundamental contar

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

con *feedback* del cliente y un registro de trabajos anteriores, proporcionado por las herramientas aquí analizadas.

En definitiva, el desarrollo de este tipo de herramientas ha permitido agilizar las tareas de gestión de proyectos, al mismo tiempo que se han ido perfeccionando sus funcionalidades a partir de las necesidades de los usuarios. En la actualidad, existen tanto herramientas generales como específicas que ofrecen muchas de las características que aquí hemos presentado y que se adaptan a las demandas del usuario final, ya sea este un autónomo o una multinacional que deba responder a tareas de gestión muy exigentes.

3.5. Corpus

Los corpus textuales se pueden definir de manera amplia como una colección de textos recopilados según una serie de criterios, que se emplean habitualmente para llevar a cabo algún tipo de investigación lingüística. Hasta hace poco, estas colecciones textuales influían de manera indirecta en la tarea del traductor como, por ejemplo, en la creación de bases de datos terminológicas y en los análisis estadísticos. Sin embargo, el paso de los corpus textuales impresos a los corpus electrónicos ha multiplicado el número de tareas que se pueden realizar con estas recopilaciones, de forma que dejan de ser un mero instrumento de investigación lingüística para ir formando parte cada día más de la estación de trabajo del traductor profesional. Su inclusión en este escenario es todavía muy incipiente, ya que requiere de un enorme esfuerzo por parte de los traductores, quienes en la mayoría de las ocasiones trabajan bajo estrechos plazos. No obstante, la multiplicidad de funciones actuales y su similitud con las memorias de traducción nos obligan a tratar sus características en este apartado.

La búsqueda de textos paralelos (entendidos, en este caso, como textos originales en la lengua de partida y de destino sobre el mismo tema que se está traduciendo o con una función similar) ha constituido tradicionalmente un importante medio de recopilación de información para los traductores. Dichos textos proporcionan información terminológica, fraseológica, de estilo, de contextos de uso y del campo de especialidad en cuestión. De esta forma, la ingente cantidad de información disponible en internet pone a disposición del traductor actual toda una serie de textos que se pueden recopilar de forma electrónica y cuya inclusión en una herramienta de análisis de corpus permitiría analizar de forma automática o semiautomática sus características. Este análisis proporciona datos muy valiosos, no solo para las investigaciones lingüísticas, sino también para las traducciones.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Como indica Austermühl (2001: 125), los corpus se pueden clasificar en función de diversos criterios[14]:

- Medio de representación original: oral o escrito.
- Medio de representación del corpus: escrito o electrónico.
- Número de idiomas: monolingüe o multilingüe.
- Características de los textos seleccionados: variedades regionales, sociales, históricas…
- Características de la preparación del texto: anotado, texto plano, factores estadísticos, etc.
- Función del corpus: lingüística, filológica, lexicográfica, traductológica, etc.

Para la traducción los corpus escritos electrónicos son los que pueden proporcionar mayor información al traductor, tanto en lo referente a una como a varias lenguas. Los corpus monolingües recogen muestras representativas de textos en un solo idioma y su análisis permitiría extraer datos sobre los contextos de uso, los registros, las colocaciones o la terminología. Sin embargo, son los corpus multilingües los que resultan de especial utilidad para los traductores. Dentro de esta categoría cabe diferenciar también entre corpus paralelos, que están constituidos por textos originales y sus traducciones, y corpus comparables creados a partir de dos textos originales en las lenguas correspondientes, pero que pertenecen a situaciones comunicativas similares. De esta forma, es posible la identificación de correspondencias entre las lenguas incluidas en el corpus, especialmente en el caso de los paralelos.

Como indicamos al inicio de esta sección, uno de los principales inconvenientes de los corpus textuales es el enorme esfuerzo que hay que dedicar para su recopilación. Así pues, la fase inicial de la creación de un corpus sería definir los criterios de compilación iniciales a partir de los objetivos que se pretendan alcanzar con dicho corpus. Igualmente, para que cumpla con las metas establecidas, el corpus debe ser lo suficientemente representativo[15] y satisfacer unos criterios de calidad. Una vez recopilados los textos e

[14] Son numerosas las clasificaciones de corpus existentes según los criterios de clasificación de los que se parta. Algunas clasificaciones conocidas pertenecen a Laviosa (1997), Corpas Pastor (2001), Bowker y Pearson (2002) o Rabadán y Fernández Nistal (2002), entre otros muchos. Para una investigación exhaustiva sobre las diferentes clasificaciones de corpus y los autores más influyentes remitimos a la tesis doctoral de Seghiri Domínguez (2006).

[15] El concepto de representatividad ha sido objeto de intensos debates en lingüística de corpus. Biber (1993: 243) define este concepto como «the extent to which a sample includes the full range of variability in a

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

incluidos en la herramienta de análisis de corpus, se pueden analizar de forma automática o semiautomática, recuperar los datos necesarios o anotar los textos. La anotación textual supone la inclusión de información lingüística y extralingüística que el usuario del corpus considere pertinente para sus objetivos. Asimismo, si se trata de un corpus paralelo sería necesaria la alineación de los textos para poder establecer correspondencias entre ellos. Todas estas tareas permitirán explotar de forma eficaz la recopilación textual correspondiente.

Las herramientas de análisis de corpus integran una serie de funciones que permiten al usuario manipular los datos en función de sus necesidades. Así pues, la mayoría cuentan con funciones como listas de frecuencia de palabras, que permiten establecer el número de palabras del que consta un corpus y con qué frecuencia se repiten, concordancias monolingües o multilingües, que dan la posibilidad de ver en contexto el uso de determinados términos o expresiones, o detectores de colocaciones, muy útiles para aquellos lingüistas como los traductores que no son expertos en los diversos campos en los que suelen trabajar (Bowker, 2002: 47).

Para finalizar, nombramos algunas de las ventajas e inconvenientes de los corpus textuales.

> Las ventajas e inconvenientes de la utilización de los corpus ha quedado manifiesta en múltiples trabajos (cf. Laviosa, 1998; Bowker, 2002; Bowker y Pearson, 2002; Zanettin et al. 2003, entre otros). Así, entre los principales aspectos positivos de su utilización se encuentran la objetividad, la reutilización, la multiplicidad de usos y aplicaciones de un solo recurso, la facilidad de manejo y acceso o la gestión de vastos volúmenes de datos en poco tiempo. Sin embargo, no todo pueden ser ventajas, y entre los principales inconvenientes de su utilización destacan que, en ocasiones, es necesario recurrir al análisis manual a lo que se añaden cuestiones como la inexistencia de un acuerdo en torno al tamaño que debe tener un corpus o la inecuación del éste para el fin con el que ha sido compilado. (Seghiri Domínguez: 2006: 204-205)

A esta visión de Seghiri, quisiéramos añadir la nuestra propia, resultado de nuestra experiencia profesional. En primer lugar, la falta de tiempo del traductor dificulta la inclusión de estas herramientas en su día a día. Sin embargo, pueden resultar muy útiles cuando se trabaja asiduamente con textos de una temática muy específica y se dispone de un corpus recopilado con anterioridad. De esta forma, las listas de frecuencia de palabras le evitarán al traductor realizar búsquedas repetitivas, al mismo tiempo que le ofrecen información contextualizada. No obstante, debido a los pasos agigantados del desarrollo del conocimiento, el traductor podría encontrarse con muy pocos textos de referencia en campos muy recientes. Otro inconveniente de estas herramientas es que se requiere el

population». Un estudio sobre las diferentes aproximaciones teóricas a este concepto presentan Corpas Pastor y Seghiri Domínguez (2006).

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

procesamiento previo de los textos para su inclusión en la base de datos textual, ya sea para pasarlos a formato electrónico o para convertirlos a un formato compatible. Cuanto mayor sea la cantidad de textos que se debe procesar, más tiempo se requiere por parte del profesional encargado. Sin embargo, este problema se ve compensado por la rápida recuperación de los datos que ofrecen las herramientas de análisis de corpus.

4. Tradumática

Todos los avances tecnológicos que han modificado la forma de trabajo de los traductores en las últimas décadas no han pasado desapercibidos para los investigadores de este campo. Como hemos visto, las nuevas tecnologías han transformado el proceso y el producto de traducción, así como los tipos de textos que se traducen. Todo ello ha repercutido en la formación de los futuros profesionales, que han visto aumentada su carga lectiva en competencias tecnológicas. Este hecho ha supuesto, al mismo tiempo, una profundización en la definición de dichas competencias, que han pasado de incluir conocimientos básicos en documentación y ofimática a comprender un amplio abanico de herramientas especializadas en traducción, documentación, terminología y gestión de proyectos. Todas estas competencias, como veremos, se vinculan constantemente con aquellas relacionadas con aspectos profesionales.

En este contexto, se ha producido la aparición de diversas iniciativas en los últimos 15 años, con las que se pretende profundizar en los nuevos entornos de trabajo y sus repercusiones en la formación del traductor. Entre las iniciativas más destacadas se encuentra la LEIT (*Lisa Education Initiative Taskforce*), una comisión establecida en 1998 por expertos de diferentes universidades con el fin de evaluar el estado de la enseñanza de la localización en Estados Unidos y Europa. Como resultado de este estudio, se publicaron varios informes en los que se definían los conceptos básicos del modelo GILT, se presentaron los resultados de una encuesta de mercado en el ámbito de la localización y se recogía una larga lista de materiales para la enseñanza en este campo. Una iniciativa similar es la del proyecto LETRAC (*Language Engineering for Translators Curricula*), en el que participaron diversas universidades europeas con el fin de analizar el currículum formativo de las universidades en relación con las nuevas tecnologías e investigar los entornos de trabajo y los requisitos de los futuros traductores en el sector público y privado de la traducción (Esselink, 2000: 10). Otros ejemplos claros de este tipo de proyectos son *Ecolore,*

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ecolotrain o *Ecolomedia*[16], ELECT (*European Localisation Exchange Centre*)[17] o la CERTT (*Collection of Electronic Resources in Translation Technologies*)[18].

Entre las iniciativas más importantes en nuestro país en relación con las nuevas tecnologías de la traducción se encuentran las del grupo de investigación Tradumática, ubicado en la Universidad Autónoma de Barcelona. Dicho grupo, fundado a finales de la década de los noventa, tiene como objetivo promover la investigación en el campo de las herramientas electrónicas para traductores, la creación de programas de formación especializada en este ámbito y la colaboración entre el mercado laboral y el mundo académico. Tal es su grado de profundización en la investigación en nuevas tecnologías que han llegado a acuñar en español el término que da nombre al propio grupo como una nueva rama dentro de la traducción[19] y se han convertido en referentes, tanto a escala nacional como internacional, gracias a sus publicaciones, su revista electrónica, la lista de distribución y el máster que imparten en la UAB.

Una de las primeras definiciones del concepto de *tradumática* proviene del trabajo de investigación de Vilarnau (2001: 18), quien la define como «el conjunto de conocimientos y habilidades en el uso de las TIC que permiten desarrollar la tarea de la traducción de una manera más rápida, eficaz y fiable». Esta definición no se limita únicamente a las herramientas propias de traducción y toma de por sí un cariz claramente didáctico con la alusión a los «conocimientos y habilidades» necesarios para desarrollar una tarea. Al principio, *tradumática* se consideraba sinónimo de informática aplicada a la traducción, pero en la actualidad, tal y como indica este grupo en su página web, incluye todo lo referente a la información multilingüe que el traductor recupera, genera, procesa y transfiere, así como a los sistemas de producción, gestión y almacenamiento de esa información. De esta forma,

[16] Las tres referencias aquí citadas, *Ecolore, Ecolotrain y Ecolomedia,* son proyectos realizados en el marco de la Unión Europea, resultado de la colaboración entre distintas universidades, empresas proveedoras de herramientas TIC, asociaciones de profesionales y distintos organismos que han contribuido a la difusión de este tipo de material y cuyo fin era promover la formación en nuevas tecnologías de la traducción. Varios de los investigadores de estos proyectos pertenecen al grupo HUM855, liderado por la doctora Varela Salinas y del que la autora de la tesis doctoral es miembro investigador. Los tres proyectos se podían consultar en línea en las siguientes páginas: http://ecolore.leeds.ac.uk/, http://ecolotrain.uni-saarland.de/?L=3, http://ecolomedia.uni-saarland.de/de/ [Última consulta 16/12/2013]. Sin embargo, actualmente *Ecolotrain* y *Ecolomedia* no se encuentran disponibles.

[17] ELECT es un proyecto desarrollado por la Universidad de Limerick. Su objetivo era principalmente facilitar el acceso a conocimientos tecnológicos a legos en la materia. Actualmente no continúa en funcionamiento.

[18] CERTT constituye un recurso en línea que contiene tutoriales y ejercicios relacionados con las nuevas tecnologías de la traducción. Se puede consultar en: http://aix1.uottawa.ca/~certt/CERTT-main-EN.htm [Última consulta 16/12/2013].

[19] Este ha sido el principal motivo por el prestamos especial atención a este grupo. No obstante, en relación con la traducción y las nuevas tecnologías existen otros grupos de investigación tanto a nivel nacional como internacional cuyas publicaciones han sido de especial interés para este trabajo.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

se convierten en sus tres pilares fundamentales la documentación, la terminología y la informática aplicadas a la traducción. Su grado de difusión ha sido tal que el concepto ya se utiliza fuera del propio grupo de investigación como un campo más dentro de la traductología.

Los objetivos de este grupo, según la información disponible en su página web y las diversas publicaciones analizadas, son los siguientes:

> - Reflexionar sobre la sistematización del proceso de traducción como consecuencia de su digitalización.
> - Considerar las fases de este proceso de traducción sistematizado.
> - Reflexionar sobre las herramientas y los formatos que actualmente se utilizan en traducción y hacer propuestas de mejora.
> - Desarrollar sistemas de medida y análisis de la calidad de los textos traducidos mediante un proceso de traducción digitalizado.
> - Desarrollar nuevas aplicaciones didácticas para mejorar de [sic] la formación de los traductores. (Grup de recerca Tradumàtica, en línea)[20]

Como se deduce de estos puntos, su investigación no se centra tanto en el análisis del funcionamiento o en la creación de herramientas concretas, sino más bien en la implicación de estas en el proceso de traducción, sus repercusiones traductológicas, la relación con el mercado y la formación de futuros profesionales. Así pues, en lo que respecta a herramientas informáticas encontramos investigaciones sobre modelos de utilización y sus consecuencias tanto en el proceso como en el producto. Igualmente y con el fin de profundizar en las metodologías de aprendizaje, han realizado numerosos trabajos sobre didáctica de la traducción con herramientas informáticas. En lo que concierne a la terminología, llevan a cabo investigaciones sobre los sistemas de gestión del conocimiento aplicados a la gestión terminológica, modelos de conceptualización de términos y determinados problemas terminológicos con el fin de ofrecer soluciones. Finalmente y en lo que respecta a la documentación, sus trabajos se centran en los mecanismos, instrumentos y estrategias de obtención de información y sus consecuencias en el proceso traductológico. En los estudios sobre terminología y documentación también cuentan con trabajos sobre didáctica. Toda esta información se encuentra disponible para el usuario en su página web.

En definitiva, la tradumática, a pesar de constituir todavía un ámbito de investigación muy reciente, cobra cada día más fuerza en la formación de los futuros traductores. No se debe equiparar con la informática aplicada a la traducción, materia

[20] *Tradumàtica* [en línea]. Disponible en: http://pagines.uab.cat/mastertradumatica/es [Última consulta 12/06/2013].

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

limitada en la mayoría de los casos a una serie de herramientas determinadas, ya sean generales o de traducción. La tradumática no solo abarca las mencionadas herramientas, sino también su implicación en el proceso y el producto, sus consecuencias pedagógicas y sus repercusiones en la traductología. Igualmente adquiere especial interés el mundo profesional que se convierte en referencia de investigación y se pretende conciliar la denostada relación universidad-mercado laboral.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Competencias

Publicaciones y
Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5. Paradigma de competencias en educación

A finales del siglo XIX, con la expansión de los mercados, las instituciones educativas empiezan a plantearse la correlación existente entre la educación y la realidad laboral. Hasta entonces el mundo académico se encontraba alejado del profesional y la necesidad de incorporar trabajadores especializados al mercado provocó que los centros de formación empezaran a interesarse por este aspecto (Kuznik, 2010: 56). Desde entonces, la relación establecida entre la educación y el mercado laboral se entiende como una forma de mejorar la economía y la eficiencia de los trabajadores y de las empresas (entre otros factores sociales). Y en este contexto, el paradigma de las competencias ha desempeñado un papel relevante: hasta principios de siglo primaba la enseñanza de contenidos puramente académicos con el fin de formar a las clases sociales más acomodadas; en cambio, la incursión del mercado laboral en la educación supuso el desarrollo del modelo de competencias aplicado al ámbito educativo.

El origen del paradigma de las competencias en el campo de la educación se remonta a la década de los setenta. Concretamente, en el año 1973, McClelland publica en la prestigiosa revista *American Psychologist* el artículo «Testing for competence rather than for intelligence», en el que se plantea este concepto por primera vez desde su propio modelo de evaluación de competencias que pretende dejar atrás la evaluación psicométrica de la inteligencia basada en tests y los tradicionales métodos de selección de personal que se venían utilizando en las empresas (*cfr.* Saravia Gallardo, 2004: 76). Según McClelland, el conocimiento, el expediente académico y el cociente intelectual no son indicadores de las posibilidades de éxito o fracaso laboral. El paradigma de competencias que plantea, basado en toda una teoría psicopedagógica, pone el acento en las capacidades personales del sujeto por encima de los contenidos (Checchia, 2008: 287).

Ante la tradicional descripción de puestos de trabajo como delimitación de las competencias, McClelland optó por preguntar directamente a los trabajadores acerca de las tareas que realizaban con el método de entrevistas de incidentes críticos[21]. Comparó las características de aquellos trabajadores cuyo éxito laboral era notable con las de otros de menor éxito, a fin de definir las competencias necesarias para ofrecer buenos resultados en el puesto de trabajo y establecer el nivel de competencias en cada uno de ellos. Como resultado, se demostró que no era tanto la trayectoria académica de un sujeto lo que influía

[21] El método de entrevistas de incidentes críticos tiene su origen en los trabajos de Flanagan (1954). Su objetivo es básicamente recoger en un contexto real los incidentes que los sujetos entrevistados definan como importantes para una actividad en concreto.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

en su éxito laboral, sino más bien sus competencias, que él entendía como las características personales que daban lugar a un rendimiento eficiente en el trabajo: razones, enfoques de pensamiento, habilidades o conjunto de conocimientos que se pueden aplicar a una situación cuando esta lo demanda (Blanco Prieto, 2007: 22).

Esta concepción de competencia permite identificar variables que explican el desempeño laboral al margen de los resultados académicos, de ahí que no sea de extrañar que la incursión de este concepto en la educación viniera de la mano de la formación profesional. Como resultado, en la década de los setenta, la reacción contra los aprendizajes más academicistas, un enfoque más utilitarista y funcional de la educación, el modelo económico de Capital Humano[22] así como el movimiento de eficiencia social en EE. UU. convirtieron al nuevo paradigma de las competencias en la nueva panacea de la educación. Tanto es así que surgieron instituciones que, avaladas por los gobiernos correspondientes, desarrollaron modelos de educación ampliamente extendidos basados en competencias: el CBET (*Competence-Based Education Training*) o el CBT (*Competence-Based Training*) en los Estados Unidos y el NCVQ (*National Council for Vocational Qualifications*) en el Reino Unido (Rodríguez Esteban, 2013: 156).

Aunque la llegada de las competencias a la educación queda más o menos clara, no existe tanto consenso en torno a su definición. Según Bernstein (1998: 70), en la segunda mitad del siglo XX, el concepto de competencia hace su entrada en diversos campos: la lingüística, la economía, la psicología, la educación, la antropología social, la sociología y la sociolingüística. Todas estas dimensiones del mismo concepto se ven determinadas por diferentes enfoques. Dentro del cúmulo de definiciones, en nuestro trabajo realizamos una distinción principal, basándonos en la propuesta de Bonsón Aventín:

- *La competencia definida desde el mundo del trabajo.* Aquí se concibe como una capacidad que sólo se puede desplegar en una situación de trabajo. Este despliegue tiene sus reglas, procedimientos, instrumentos y consecuencias.
- *La competencia definida desde el mundo de la educación.* En las escuelas y universidades el concepto parece responder a la misma idea básica, pero se acepta que su demostración se lleva a cabo en situaciones de evaluación educativa. (Bonsón Aventín, 2009: 18)

Esta distinción coincide con la realizada por Bernstein (1998: 71 ss.) entre «lógica social» y «lógica económica». La primera asocia la competencia a una perspectiva democrática del desarrollo social, mientras que la segunda la vincula a la teoría del Capital

[22] La teoría del Capital Humano defiende *grosso modo* que la educación y la formación son inversiones de los individuos racionales con las que se pretende aumentar su productividad e ingresos (*cfr.* Becker, 1983).

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Humano (*ibid.*). Entre una y otra lógica se encuentran la mayoría de las definiciones con las que nos hemos topado.

De las obras consultadas, son muchas las que presentan revisiones de las diversas interpretaciones de competencias. Nuestra selección se ha basado en una serie de trabajos que, por la diversidad de enfoques que adoptan, nos permiten abarcar definiciones a lo largo de todo el continuo educativo-laboral: Saravia Gallardo (2004), Blanco Prieto (2007), Zabala Vidiella y Arnau Belmonte (2007), Checchia (2008), Gimeno Sacristán (2008), Olmedo Torre (2008), Blanco Fernández (2009) y Moya Otero y Luengo Horcajo (2011). En nuestra revisión, no nos proponemos presentar toda una recopilación bibliográfica en la que se aborde este concepto, sino más bien exponer algunos ejemplos representativos en los que se defina la competencia desde los dos ámbitos señalados por Bonsón Aventín. Para repasos exhaustivos remitimos a las obras citadas arriba y a otras muchas especializadas que se pueden encontrar tanto en el mundo de las ciencias del trabajo como de la educación[23]. La competencia es un concepto dinámico y es imprescindible contextualizarla para establecer su significado. Como indica De Miguel (2005: 24-25) entre los condicionantes de la competencia en educación podemos encontrar el contexto, las situaciones de estudio o trabajo y la experiencia acumulada por el estudiante dentro y fuera de la universidad.

El término de competencia se acoge en educación como reacción a los modelos academicistas en los que hasta el momento había primado la teoría sobre la práctica y la enseñanza de contenidos sobre la enseñanza de competencias. El nacimiento de esta corriente toma, por tanto, un cariz claramente funcional y este hecho se ve reflejado en las distintas definiciones que se han dado de este concepto a lo largo de los últimos años y que han ejercido una fuerte influencia en el discurso educativo.

Las competencias educativas se han visto principalmente influenciadas por las interpretaciones conductistas de la educación. Pérez Gómez (2008: 76-77) nombra tres características básicas de las competencias desde esta óptica: fragmentación de las conductas complejas en microcompetencias reproducibles, concepción mecanicista y lineal de las microcompetencias y yuxtaposición de estas microconductas para dar lugar a comportamientos más complejos.

Una perspectiva similar adoptan las definiciones funcionalistas de la competencia, que quedan resumidas en la siguiente fórmula de Goñi Zabala (2007: 117):

[23] En el campo de la educación destacamos algunas obras recientes como las de Escamilla González (2008), Gimeno Sacristán (2008), Blanco Fernández (2009) y Bolívar Botía (2010).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

COMPETENCIA = (OPERACIÓN + OBJETIVO) + CONTEXTO Y FINALIDAD

Uno de los avances de las definiciones funcionalistas es la incorporación del contexto a la definición de las competencias.

Sin embargo, actualmente se promueve una interpretación constructivista y holística del proceso educativo en general y, por tanto, de las competencias (Pérez Gómez, 2008: 77). Desde esta perspectiva, las competencias dejan de ser una suma de comportamientos reproducibles cuya ejecución da lugar a un resultado deseado, tal y como pasaba con el conductismo, para convertirse en elementos de activación, aplicación e integración del conocimiento y las destrezas en situaciones diversas, complejas e impredecibles (Perrenoud, 1997, cit. en Martín Morón, 2009: 91).

Dado el interés que las competencias han suscitado en el proceso de convergencia hacia el EEES, se ha publicado un informe en el que esta noción adquiere gran relevancia: el informe Tuning (González y Wagenaar, 2003) para la educación terciaria, resultado del proyecto *Tuning Educational Structures in Europe,* y que pretende «ofrecer a las universidades europeas esquemas eficientes de aplicación del 'programa de Bolonia'» (Angulo Rasco y Redon Pantoja, 2011: 4). Igualmente a partir del Consejo Europeo de Lisboa en el año 2000 se publicó el informe DeSeCo, para la educación primaria y secundaria, resultado del proyecto *Definition and Selection of Competencies,* realizado por la OCDE, con el que se pretendían definir las competencias esenciales para la vida de las personas y el buen funcionamiento de la sociedad. En este último informe se definen las competencias como la habilidad de cumplir con éxito las exigencias complejas, mediante la movilización de los prerrequisitos psicosociales. Cada competencia es la combinación de habilidades prácticas, conocimientos (incluidos conocimientos tácitos), motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que pueden movilizarse conjuntamente para que la acción realizada en una situación determinada pueda ser eficaz (OCDE, 2005, cit. en Pérez Gómez, 2008: 77-78). Sobre el primero de estos informes volveremos más adelante.

Otra definición similar a la de DeSeCo es la de Monereo i Fon, pero con la peculiaridad de que este autor distingue entre estrategia y competencia:

> [...] estrategia y competencia implican repertorios de acciones aprendidas, autorreguladas, contextualizadas y de dominio variable [...], mientras que la estrategia es una acción específica para resolver un tipo contextualizado de problemas, la competencia sería el dominio de un amplio repertorio de estrategias en un determinado ámbito o escenario de la actividad humana. Por lo tanto, alguien competente es una persona que sabe «leer» con gran exactitud qué tipo de problema es el

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> que se le plantea y cuáles son las estrategias que deberá activar para resolverlo. (Monereo i Fon, 2005: 13)

Estas definiciones se pueden resumir en la que proponen Zabala Vidiella y Arnau Belmonte (2007: 43-44), a partir del repaso que realizan de este concepto: «Es la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado. Y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada». En el campo de la educación se pueden encontrar otras definiciones similares a esta. El hecho de que nos hayamos decantado por esta última se debe a su precisión y claridad.

En definitiva, nos encontramos ante una realidad compleja de conglomerados que definen las capacitaciones de un sujeto y que deben adecuarse a diversos contextos y no aplicarse de forma mecánica para ser utilizados con éxito. Igualmente se debe partir de una visión integradora que englobe conocimientos, habilidades, emociones, valores y actitudes (*cfr.* Pérez Gómez, 2008: 77-78).

En el otro extremo de las definiciones se encuentran aquellas que parten de una visión del concepto procedente del mundo del trabajo. De los autores citados arriba que repasan las distintas interpretaciones, en este enfoque se encuadran Saravia Gallardo (2004), Blanco Prieto (2007), Checchia (2008) y Olmedo Torre (2008).

Saravia Gallardo (2004) cita a una serie de autores que hablan de competencia profesional como una suma de cualificación académica y cualificación social y personal, que permite al individuo desenvolverse en cualquier ámbito profesional. Como vemos, no se limita únicamente a competencias aplicables al mundo del trabajo, sino que adquiere importancia el componente individual y contextual.

Entre todas las definiciones que recoge este autor, nos gustaría mencionar dos que, ya en los noventa, desechan la idea de la competencia como conjunto de conocimientos acumulables adquiridos académicamente. Por un lado, Bunk (1994, cit. en Saravia Gallardo, 2004: 78) señala que la competencia profesional es la combinación de conocimientos, destrezas y aptitudes que permiten desarrollar una profesión de una manera adecuada. Por su parte, Mertens (1997, cit. en Saravia Gallardo, 2004: 80) considera la «competencia laboral como la facultad que tiene el profesional para dinamizar sus conocimientos y experiencias en una lógica de reflexión y resignificación permanente de su labor, enriqueciendo su pensamiento con experiencias nuevas traducidas en nuevos aprendizajes».

Olmedo Torre, por su parte, define las competencias de forma similar como el «conjunto de capacidades que posibilitan el desarrollo y adaptación de la persona al puesto

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

de trabajo» (Olmedo Torre, 2008: 152). Este autor en su repaso de definiciones menciona varias que siguen en la línea de las anteriores. Sims (1991, cit. en Olmedo Torre, 2008: 155) define la competencia ocupacional como la posesión y el desarrollo de las habilidades y los conocimientos, las actitudes y la experiencia necesarios para lograr éxito en el desempeño ocupacional. Por su parte, Le Boterf, Barzucchetti y Vincent (1993, cit. en Olmedo Torre, 2008: 156) señalan que es una combinación de conocimientos, capacidades y comportamientos que se pueden utilizar directamente en un contexto laboral. Y, por último, Navío Gámez (2001, cit. en Olmedo Torre, 2008: 156) afirma que las competencias profesionales son una combinación de atributos personales (capacidades, motivos, rasgos de la personalidad, aptitudes, valores personales, recursos individuales, etc.) y atributos personales que se relacionan con los contextos de trabajo (conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, saberes, experiencias, etc.).

Si hay algo en común entre las definiciones del campo de la educación y las procedentes del mundo laboral, es que todas coinciden en definir las competencias como cualidades tanto de tipo disciplinar, es decir, de conocimientos de una materia, como de tipo social y personal. Estas últimas son las que presentan mayor dificultad a la hora de su definición, ya que no son directamente observables ni poseen el carácter «tangible» de las primeras, pero al mismo tiempo son las que suponen mayores diferencias entre un sujeto y otro. Entre estas competencias se suelen incluir muchas de carácter genérico o transversal que se consideran aplicables a diferentes puestos de trabajo: capacidades organizativas, resolución de problemas, toma de decisiones, capacidad de autoaprendizaje, empatía, autocrítica, manejo de nuevas tecnologías, etc. La combinación de ambos tipos, disciplinares y sociopersonales, es una apuesta segura por una formación en todos los niveles. Asimismo, al igual que para Le Boterf, para la mayoría de las propuestas analizadas las competencias no suponen una suma de componentes, sino más bien un constructo que se pone de manifiesto en determinadas situaciones en función de los recursos que el propio sujeto moviliza en un momento determinado. En este sentido, la siguiente cita recoge a la perfección el concepto de competencia que venimos desarrollando.

> Así pues, bien distante de la orientación conductista, el concepto de competencia aquí propuesto contempla la complejidad de la *estructura interna* de las competencias: el conjunto de atributos mentales que sustentan la *capacidad y la voluntad de acción* de los sujetos humanos en las diferentes situaciones y contextos, con una fuerte orientación ética. Es, en definitiva, el conocimiento o sabiduría práctica, cargada de intuición, conocimiento explícito y tácito, habilidades, intenciones y emociones, que utiliza el ser humano en su vida profesional, social o personal para atender los complejos problemas de la vida cotidiana. (Pérez Gómez, 2008: 78)

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Como se puede deducir de este debate académico-profesional, los componentes de las competencias, entendidos estos como las destrezas resultantes de descomponer una competencia en unidades más pequeñas, son el principal eje de discordia entre los diferentes autores que abordan este concepto. Algunas de las definiciones analizadas se han realizado para la educación primaria o secundaria, etapas en las que el niño, además de aprender conocimientos básicos de diversas disciplinas, adquiere una serie de valores imprescindibles para su desarrollo individual y social. Sin embargo, la mayoría de las definiciones pertenecientes a la formación profesional o universitaria tradicionalmente han partido de una visión restringida a un perfil de trabajo muy específico y se han limitado a exponer las competencias observables asociadas a dicho perfil. Como indica Gimeno Sacristán (2008: 38), el hecho de que algunas competencias no sean fácilmente evaluables conlleva su exclusión de este modelo. Esta aproximación a la definición de competencia se corresponde con el enfoque conductista, que asocia la competencia a conductas observables puestas de manifiesto en tareas concretas. De ahí proceden las principales críticas a este paradigma en su aplicación a la educación superior. En cambio, como alternativa se propone la adopción de un enfoque constructivista que preste más atención al desarrollo personal del sujeto con respecto a conocimientos, capacidades, actitudes, habilidades, etc. (Gonczi, 1994, cit. en Olmedo Torre, 2008: 162).

En este contexto, podemos afirmar que el análisis y la identificación de competencias no son procesos neutros y objetivos. El paradigma teórico que se tome como referencia influirá directamente en la definición de las competencias. Según indican Blanco Prieto (2007: 36 ss.) y Moya Otero y Luego Horcajo (2011: 34 ss.), desde las ciencias sociales se distinguen tres enfoques o paradigmas principalmente:

- **Enfoque conductista.** Esta postura se corresponde con la que adoptó McClelland en sus estudios iniciales, según la cual se parte del comportamiento o la actuación de un grupo de personas con resultados positivos y un desempeño laboral más efectivo que el resto. Las competencias se describen, por tanto, según los patrones comportamentales de dichos sujetos y están compuestas por rasgos de personalidad, habilidades, actitudes, valores y conocimientos aplicables a un puesto de trabajo. Sin embargo, no todas estas características se pueden observar de forma directa y su manifestación como resultados tampoco permite extraer conclusiones claras sobre su adquisición y

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

desarrollo. Esta ha sido una de las principales críticas que ha recibido este enfoque y, por extensión, el paradigma de las competencias en educación.

- **Enfoque funcionalista.** Desde este enfoque se analiza la relación existente entre habilidades, conocimientos y aptitudes con los resultados a los que estos conducen, es decir, se relacionan las competencias con la resolución satisfactoria de tareas (Moya Otero y Luengo Horcajo, 2011: 35). De esta forma, se determinan las características más relevantes para alcanzar diversos objetivos. Este enfoque toma como referente teórico la escuela funcionalista de la sociología y se aplicó inicialmente en el Reino Unido con el fin de adaptar la formación profesional a las necesidades del mercado. Una de las principales críticas que ha recibido este enfoque es su interés por el resultado y no por el proceso.

- **Enfoque constructivista.** En este enfoque adquieren importancia los componentes cognitivos de la competencia, las personas y el entorno sociolaboral en el que se desarrollan. Presta atención al proceso de adquisición de las competencias en su contexto y a la forma en la que las personas son capaces de movilizarlas en determinadas tareas (*ibid.*). Para la identificación de las competencias, se requiere la participación de todos los agentes y resulta inevitable la modificación de su definición tras la puesta en práctica. Este enfoque ha sido criticado por su carácter reduccionista aplicable, en ocasiones, solo a contextos muy específicos.

Ahora bien, además de estos enfoques, ¿de qué se parte para establecer los componentes de las competencias tanto en el plano profesional como educativo? En primer lugar, debemos volver a discernir entre formación obligatoria y formación profesional y universitaria. En los primeros niveles educativos, la orientación que adquieren los estudios es más bien la socialización del sujeto en el sentido amplio del término. En cambio, tanto desde la formación profesional como universitaria se pretende que el alumno adquiera los conocimientos necesarios para su incorporación a una determinada comunidad profesional. Con esto, no queremos afirmar que en la formación primaria y secundaria no se deban promover competencias profesionales, ni al contrario, que en niveles universitarios no se fomente el desarrollo social y personal de los discentes. Lo único que

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

queremos resaltar es que en la educación en niveles superiores las competencias profesionales adquieren mayor relevancia.

Teniendo en cuenta esta aclaración, podemos afirmar que tanto en lo educativo como en lo laboral los componentes definitorios de las competencias dependen de dos elementos clave: el perfil profesional y la profesión en sí. Ambos estarán directamente influenciados por factores de carácter social. En el siguiente gráfico que hemos elaborado, queda clara la correlación que se establece entre los tres componentes: profesión, perfil profesional y competencias.

Figura 5. Triángulo de definición de competencias

Aunque esta concepción del paradigma de competencias se ha visto sometida a duras críticas por su carácter reduccionista a las necesidades del mercado laboral, la esencia de este enfoque ha sido la base de modelos educativos en los que la empleabilidad es el concepto clave.

Para establecer los componentes de las competencias se precisa, por tanto, delimitar primero ambos conceptos, la profesión y el perfil profesional. Aquí es donde nos topamos con el primer obstáculo. ¿Cómo y quién define una profesión y sus perfiles profesionales sin dejar fuera ningún aspecto y no pecar de explícitos o al contrario? Sistematizar en su totalidad el conjunto de competencias aplicables a un perfil profesional es una tarea casi imposible, si tenemos en cuenta que dentro de un mismo perfil profesional las competencias variarán de un puesto de trabajo a otro. Asimismo, si las delimitamos en exceso caeríamos en una profunda instrumentalización de la profesión, con la que se pretendería crear máquinas de trabajo al estilo *fordista.* Esta tarea se complica aún más, si tenemos en cuenta el componente de naturaleza emocional extensible a la mayoría de las

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

competencias, difícil de observar directamente y tan importante como la clásica inteligencia racional (Olmedo Torre, 2008: 155).

> Si tomamos como referencia aquellas competencias que son recurrentemente consideradas como la base de un buen desempeño laboral por diferentes autores, así como consultoras, corporaciones empresariales y organizaciones como la *American Society for Training & Development,* el *Council for Adult and Experiental Learning* en EE.UU. [sic] o en nuestro país, el Centro de Excelencia en Competencias de Alta Dirección del Instituto Superior de Estudios de la Empresa (IESE), podemos observar cómo éstas guardan una estrecha relación con las competencias emocionales y, más concretamente, con aquellas de carácter social descritas por Goleman (1999) bajo el concepto de "inteligencia emocional". (Blanco Prieto, 2007: 103)

En consecuencia, la teoría de la inteligencia emocional[24], atribuida a Daniel Goleman en su libro *Inteligencia emocional* (1996), adquiere un papel importante y se puede entender como la «capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los de los demás, motivarnos y manejar de manera adecuada las relaciones que sostenemos con otros y con nosotros mismos» (Olmedo Torre, 2008: 155). El hecho de que los enfoques conductistas no atiendan a estos aspectos encuentra su explicación en la dificultad de enumerar todas y cada una de estas cualidades, que incluyen capacidades tanto interpersonales como intrapersonales. En cambio, desde los enfoques más actuales, la inteligencia emocional se considera una pieza más.

Aunque en un principio las investigaciones de Goleman se encuadraban en el ámbito de la psicología básica y educativa, su interés por el mundo empresarial le llevó a orientar sus estudios hacia la aplicación de la inteligencia emocional en el trabajo. Analizó aquellas competencias emocionales más relacionadas con el rendimiento laboral eficiente y llegó a la conclusión de que estas son más determinantes en cargos de mayor relevancia. Este autor identificó cinco factores de la inteligencia emocional: la autoconciencia, el autocontrol, la automotivación, la empatía y el control de las relaciones sociales (*cfr.* Blanco Prieto, 2007: 106).

En definitiva, la combinación equitativa de competencias de carácter racional y emocional supone un paso más para el paradigma de las competencias. Mientras que las primeras se pueden definir y observar con más o menos facilidad (siempre y cuando se tenga una noción clara de la disciplina, la profesión y el perfil concreto), las segundas, además de incluir cualidades intangibles, son más amplias y permiten ser transferidas de una situación a otra, ya sea académica, profesional, social o personal (Morón Martín,

[24] Como expone Blanco Prieto (2007: 116), la noción de inteligencia emocional está íntimamente relacionada con la «inteligencia social» de Thorndike, la inteligencia intrapsíquica e interpersonal de Gardner, los componentes de la inteligencia emocional de Salovey y Mayer y las habilidades directivas de Whetten y Cameron.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2009: 77). Por lo tanto, en este contexto, se puede hablar también de competencias genéricas (algunas de las cuales se asociarían con las competencias emocionales), aplicables a distintos puestos e incluso profesiones, y competencias específicas (más relacionadas con las competencias racionales), propias de una materia o disciplina y asociadas a un perfil muy concreto. Como veremos, esta distinción es la que se realiza también en el proyecto *Tuning* (González y Wagenaar, 2003: 81-82) y en el *Libro Blanco sobre el Título de Grado en Traducción e Interpretación* (Muñoz Raya y ANECA, 2004: 78).

Hasta el momento hemos determinado *de qué* se parte para definir las competencias (del perfil profesional y de la profesión en sí) y *para qué* se aplica el paradigma de las competencias a la educación profesional y universitaria (para fomentar la empleabilidad del sujeto y promover su integración social en todos los niveles). Con el fin de ofrecer una visión mucho más completa, debemos abordar tres preguntas más: ¿quién?, ¿cuándo? y ¿cómo?

Desde un enfoque simplista de la primera pregunta, podríamos afirmar que las personas encargadas de definir el perfil profesional y, en consecuencia, las competencias relacionadas con dicho perfil, deben ser los empleadores que demandan tales profesionales. Sin embargo, tal y como indica Kuznik (2010: 65), «[l]a definición de las competencias a partir de las necesidades de los puestos de trabajo y de las características específicas de las empresas conduce a una mayor opacidad hacia el exterior, es decir en la demanda de los perfiles profesionales desde la empresa hacia el sistema educativo». Se hace, por tanto, imprescindible ampliar esta visión e incluir a todos los miembros de la comunidad profesional y educativa en su definición. Esta se debe realizar tanto desde entidades profesionales, como organizaciones y empresas, como desde el mundo académico, que engloba personal docente e investigador y alumnado. De esta forma se integran las tres culturas que, según Jaulín Plana (2007: 17), han condicionado la evolución del sistema educativo: la cultura académica de carácter científico, la cultura práctica del ejercicio de la profesión y la cultura política asociada al control y gestión del Estado. Solo desde esta perspectiva integradora se conseguirá delimitar la profesión y sus diversos perfiles profesionales y confeccionar un conjunto de competencias lo más realista posible.

No obstante, para que esta definición de competencias no sea estática, no se quede desfasada ni responda solo a una moda del momento (tal y como apuntan muchas críticas a este modelo), es preciso revisar constantemente la descripción de las competencias para atender a las nuevas necesidades y prescindir de aquellas que, por diversas razones sociales, se hayan quedado obsoletas. Con esto respondemos a la cuestión de *cuándo* se deben definir

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

las competencias. Se trata de un proceso dinámico, en constante revisión, para que satisfaga en todo momento necesidades profesionales, sociales y personales. Así pues, en el ámbito educativo, por ejemplo, se debe realizar durante el diseño y desarrollo del currículum, pero es esencial su reconsideración posterior con el fin de determinar si dichas competencias siguen cumpliendo con los objetivos formativos establecidos inicialmente. En cambio, en el ámbito laboral, este proceso es constante, ya que las tareas diarias del profesional y su desarrollo como tal suponen la adquisición de competencias. Estas serán punto de referencia para los empleadores en procesos de selección de personal.

En lo que concierne al *cómo* se deben definir las competencias, si hay algo que podemos afirmar con toda certeza es que no es posible detallar todas y cada una de las competencias genéricas y específicas de un perfil profesional. Además, de ser así, estaríamos volviendo a la clásica psicología de la instrucción con sus numerosas taxonomías. Igualmente, para conocer el cómo, debemos discernir de nuevo entre definición de competencias educativas y profesionales. Ambos niveles se ven influenciados por factores de tipo económico-social y, en consecuencia, los procedimientos de definición también van a obedecer a dichos factores. Sin embargo, como señalamos antes, las referencias profesionales y necesidades de los empleadores no coinciden cien por cien con aquellas del ámbito educativo. Aunque deben perseguir objetivos profesionales comunes, el contexto de acción es ligeramente diferente: si bien la función de las empresas es satisfacer necesidades sociales, su fin es principalmente lucrativo; en cambio, desde la formación universitaria no solo se debe responder a esos fines económicos, sino también a todas las exigencias que la sociedad plantea al individuo.

En lo laboral las competencias se han delimitado tradicionalmente a partir de la descripción de puestos de trabajo: cómo y quién debe desempeñar dichas tareas, formación del trabajador, antigüedad en el puesto de trabajo, estructuración del trabajo en tareas o funciones asociadas a una descripción objetiva de dicho puesto, entre otras variables. Se adopta una perspectiva psicométrica y se presta atención básicamente a realidades observables o evaluables como es la propia descripción del puesto de trabajo o los conocimientos del sujeto. Sin embargo, ante la compleja relación que se establece entre las empresas y su entorno, este modelo ha dado paso a la definición por competencias que permite adoptar una estructura flexible para ajustarse a los requerimientos del entorno globalizador y cambiante actual (Pollert, 1991, cit. en Blanco Prieto, 2007: 143). Desde esta perspectiva, se debe huir de la pura sistematización de competencias observables y promover un enfoque constructivista con el que comprender las competencias en su

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

contexto, tanto en lo que concierne al proceso como al producto. Como indica Blanco Prieto (2007: 46 ss.), existen diversas técnicas de identificación de competencias: la observación, los cuestionarios, las entrevistas semiestructuradas, las entrevistas de incidentes críticos, las discusiones de grupo, la técnica de la «rejilla» de Kelly[25], las pruebas psicométricas, los análisis de puestos de trabajo, la elaboración de bases de datos o diccionarios de competencias[26].

En lo que respecta al nivel educativo, no nos podemos restringir a la definición de competencias que demanda el mercado, limitadas a puestos de trabajo muy específicos y que a su vez suelen ser solo aplicables a empresas concretas, porque estaríamos descartando otras muchas realidades y perfiles profesionales. El estudiante es un futuro profesional que carece de conocimientos que en la empresa o institución correspondiente se dan por sentado en todo sujeto. Por eso, su desarrollo se debe llevar a cabo en las etapas formativas previas. Con esto, no defendemos la exclusión de las competencias puramente profesionales de la educación, sino todo lo contrario, una formación capaz de combinar dichas competencias con otras de tipo genérico y disciplinar que adquieren la misma relevancia. Y para ello, se debe tomar como referente una definición clara del perfil profesional concreto y tener en cuenta el contexto educativo y social. Solo así podremos determinar qué competencias, profesionales y no profesionales, se deben enseñar para formar a personas competentes en el sentido más amplio de la palabra, siempre teniendo en cuenta la imposibilidad de enumerar minuciosamente todas y cada una de las competencias y sus componentes. Se precisa, por tanto, realizar un análisis contextual que englobe necesidades sociales, económicas y académicas desde el punto de vista de académicos y profesionales del campo. De esta forma se podrá evitar la tradicional separación entre mundo universitario y realidad laboral y se garantizará la respuesta a las necesidades tanto socioeconómicas como educativas.

[25] La técnica de la «rejilla» se utiliza básicamente para la evaluación de la personalidad y la complejidad cognitiva de los sujetos. Estos factores, según Kelly (1966), influyen en el modo en el que las personas construyen su mundo. Dicha técnica permite, por tanto, identificar estas dimensiones personales que repercuten en la relación de los sujetos con la realidad. Gracias al análisis de estas cualidades se puede determinar la importancia de cada una de ellas para el desempeño en diferentes puestos de trabajo (*cfr.* Blanco Prieto, 2007: 54 ss.).

[26] Existen diccionarios de competencias en los que se establecen las competencias de determinados puestos de trabajo a partir de diversas técnicas de investigación. Estos diccionarios ofrecen un amplio espectro de competencias que los usuarios pueden seleccionar para la definición de distintos puestos (*cfr.* Blanco Prieto, 2007: 58 ss.).

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.1. Críticas al paradigma de competencias en educación

> Cabe plantear, no obstante, la duda de si, apariencias aparte, las competencias quieren resucitar los viejos objetivos aunque con un lenguaje que los camufla, o son de nuevo cuño y, entonces, a pesar de las apariencias y de que ciertamente ponen el énfasis en enunciar aprendizajes deseables, son algo diferente y algo con lo que operar de acuerdo con criterios, principios y prácticas sustantivamente distintas a las del modelo de diseño en base a objetivos precisos, conductuales, jerárquicos y fácilmente evaluables, según los cuales los contenidos educativos o son desdeñables o tienen tan sólo un valor instrumental. (Escudero Muñoz, 2009: 66)

Como bien recoge la cita con la que abrimos este apartado, hay quienes opinan que las competencias se han erigido como «buques insignias de la renovación pedagógica» (Escudero Muñoz, 2009: 68) y no han hecho más que resucitar el antiguo modelo de objetivos tecnicista propuesto a principios del siglo XX.

Morón Martín, en su revisión del modelo de competencias y sus implicaciones en el EEES, señala una serie de críticas íntimamente relacionadas con la anterior a partir de la opinión de diversos autores:

- Excesiva instrumentalización de la formación: se pretende formalizar al máximo el proceso de enseñanza-aprendizaje, caracterizado básicamente por su dinamismo.
- Servilismo de la universidad a la sociedad.
- Dificultad de discernir entre competencias y resultados de aprendizaje genéricos y específicos por estar vinculados a un perfil de egreso concreto.
- Neopedagogicismo: se equiparan las competencias exclusivamente con la formación laboral, de manera que se pretende responder solo a las necesidades del mercado del momento.
- Gran número de modelos de competencias y falta de definición de estas.
- Escepticismo ante el papel central que adquiere el estudiante (*cfr.* 2009: 115).

Entre una de las constantes críticas que se hace a este modelo destaca el acentuado mercantilismo que adquiere la educación. Se considera que desde esta perspectiva la educación queda reducida a un simple factor de (re)producción económica, de forma que se bloquean los aspectos sociales, culturales, valorativos y políticos de la formación (Angulo Rasco, 2008: 187). Las voces críticas consideran que la sociedad se encuentra en constante evolución y, por tanto, las competencias son cambiantes. Desde su punto de vista, no es posible partir de una definición fija y uniforme de los perfiles profesionales, ya que las demandas del mercado son de lo más diversas. Como indicaron Dreyfus y Dreyfus (1986,

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

cit. en Angulo Rasco, 2008: 198), los problemas a los que se enfrentan los profesionales no se encuentran claramente delimitados y estructurados, por lo que no es suficiente con la aplicación de modelos preestablecidos.

En nuestra opinión, todas estas críticas están fundadas en una visión restringida del modelo de competencias en formación. Solo si se parte de una visión estática y a corto plazo de las competencias, limitada a la perspectiva ya sea de empleadores, de formadores o de un mercado concreto y se consideran como una suma de componentes observables y evaluables, estaremos intentando formalizar al máximo el proceso de enseñanza-aprendizaje y responderemos solo a necesidades específicas de un sector económico uniforme. Esta percepción coincide con la interpretación conductista de las competencias, desde la que se lleva a cabo una fragmentación de los comportamientos en microcompetencias reproducibles de forma mecánica y lineal y donde existe la posibilidad de yuxtaponer dichas microcompetencias para dar lugar a comportamientos más complejos (*cfr.* Pérez Gómez, 2008: 76-77). En cambio, tal y como venimos exponiendo, desde enfoques más integradores la definición de las competencias no se fundamenta en la simple observación y descripción de las competencias de aquellos trabajadores más eficaces, sino que se tienen en cuenta factores tanto de naturaleza racional como emocional en el plano profesional, social o personal. Como indica Cerezo Merchán (2012: 38), «los estudios universitarios requieren una programación a medio y largo plazo, por lo que no pueden regularse solo por el mercado, sino por una planificación del desarrollo social, económico y cultural». No se parte de una concepción mecánica e igualitaria de las tareas y los perfiles profesionales, sino todo lo contrario, de forma que el establecimiento de competencias esté orientado a la adaptación del sujeto al mayor número de circunstancias posibles. No solo interesa la inserción laboral sino también el pleno desarrollo del sujeto en la sociedad. Para ello, se deben satisfacer las necesidades para el empleo, la integración social y el desarrollo personal del individuo.

Por tanto, tal y como indica Escamilla González (2008: 32), el problema no subyace al enfoque de competencias en sí, sino a una restringida interpretación conductista de este. En la misma línea, Gimeno Sacristán (2008: 18) señala que el concepto de competencia siempre ha existido en educación, a pesar de que ha adquirido diferentes valores en los diversos discursos interpretativos. A este respecto, Bolívar Botía (2010: 189) presenta en relación con la educación obligatoria las principales diferencias entre el enfoque por objetivos, vinculado tradicionalmente al conductismo, y el enfoque por competencias, que en su opinión debe relacionarse con el constructivismo. Mientras que desde la pedagogía

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

por objetivos se describen con precisión los comportamientos finales que debe desarrollar el discente y se fragmentan los contenidos para supeditarlos a los primeros, desde el enfoque por competencias se hace hincapié en la aplicación de lo aprendido a los diferentes contextos. Según este autor, la sociedad del conocimiento deja atrás la acumulación de contenidos debido a la multiplicación constante de la información, para dar paso a las competencias contextualizadas y la capacidad de aprender a aprender.

Ante este contexto, Bolívar Botía (*ibid.*) en lo que concierne a la enseñanza básica distingue dos grandes escuelas con respecto a la relación que se establece entre los objetivos y las competencias: el grupo canadiense del Observatorio de Reformas Educativas, según el cual el enfoque de competencias supone un cambio radical del paradigma de objetivos, y el grupo de Lovaina, dirigido por Xavier Roegiers, desde donde se señala que los objetivos y las competencias pueden ser compatibles siempre que se deje atrás la perspectiva conductista y los objetivos operativos y se dé paso a los enfoques constructivistas y a objetivos más globales. Esta es la postura que nosotros adoptamos en nuestro trabajo. Aunque, como indica el autor, esta distinción se realiza principalmente en la enseñanza básica, en nuestra opinión, es perfectamente aplicable a la enseñanza superior, ya que no concierne tanto al nivel educativo en sí, sino a la forma de interpretar ambos modelos. Siempre que las competencias se entiendan como contenidos sin aplicabilidad situacional, se expliciten al máximo cada una de ellas y se equiparen con un saber operacional, estaremos cayendo de nuevo en la trampa del conductismo, asociado tradicionalmente con los enfoques por objetivos.

¿Qué consecuencias tiene este paradigma en la práctica educativa? Como indica Morón Martín (2009: 77), «[e]n su aplicación al contexto de la formación, las competencias corresponderían con los resultados deseables del proceso formativo». Los objetivos o resultados de aprendizaje constituyen los conocimientos, habilidades o actitudes que se espera que el estudiante haya adquirido al finalizar un determinado periodo de formación, todo ello entendido desde una concepción constructivista. En este contexto, la profesionalización de los sujetos es el eje en torno al que gira el proceso de enseñanza-aprendizaje, el alumno se convierte en el propio constructor de sus competencias y moviliza los recursos necesarios para conseguir los objetivos deseados en situaciones determinadas. Esta modificación del modelo de enseñanza hay que concebirla como un enfoque integrador, no fragmentado, que precisa de la colaboración de entidades profesionales, del alumnado y del profesorado (*ibid.*).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En relación con este último punto, Escamilla González (2008: 16) señala que las competencias se encuentran implícitas en el resto de elementos curriculares (objetivos, contenidos, metodología y evaluación) y los reorienta hacia la funcionalidad. Este hecho implica «repensar todos los elementos del currículo» (Bolívar Botía, 2010: 18), algo que no se encuentra exento de dificultades: la falta de tradición y bases en el diseño y desarrollo del currículum por competencias provoca que en muchos casos se siga planificando por objetivos, llamando competencias a lo que antes se denominaban objetivos o capacidades (*ibid.*).

> Los responsables de la política educativa le exigen a los diseñadores de programas de estudios la construcción de programas con nuevos cuadros de referencia teórica y epistemológica: competencias y no objetivos, socioconstructivismo y no comportamentalismo, situaciones de formación y no contenidos disciplinares, el acento puesto en el alumnado y no en el docente. Con estas orientaciones, a menudo prescriptivas, se concluye que las herramientas tradicionales de los diseñadores de programas se han vuelto obsoletas. (Jonnaert *et al.,* 2008: 11)

En esta cita se pone de manifiesto los cambios que se están produciendo actualmente en el campo de la educación, en nuestro caso, superior. Sin embargo, debemos matizar que la incursión de las competencias no supone una desvirtualización de los contenidos. Aunque el nuevo modelo parta de situaciones y no de concepciones disciplinares, los contenidos constituyen recursos contextualizados que permiten movilizar saberes aplicables a diversas situaciones. Como indica Bolívar Botía en otra publicación (2008: 7), los conocimientos se convierten en una «gramática generadora de prácticas». Por tanto, desde el nuevo enfoque se deben dejar atrás las tradicionales asignaturas para dar lugar a un diseño y desarrollo curricular por competencias definidas desde una perspectiva constructivista (*cfr.* Zabalza Beraza, 2008: 84).

En definitiva, estas críticas nos devuelven al eterno debate educativo entre eficientismo-humanismo y teoría-práctica. En este punto estamos de acuerdo con la postura de Zabala Vidiella y Arnau Belmonte (2007: 99), quienes proponen que las competencias no solo deben abarcar el ámbito profesional, sino también el social, el interpersonal y el personal. Estos autores se centran principalmente en el ámbito escolar, pero sus conclusiones también son extrapolables a la educación superior. En su opinión, existe una clara necesidad profesionalizadora de la educación, pero al mismo tiempo defienden la formación integral de las personas. Asimismo, se precisa dejar atrás los tradicionales modelos conductistas para dar paso a propuestas constructivistas que permitan la contextualización del aprendizaje. Las competencias implican conocimientos relacionados con habilidades y actitudes, de forma que los conocimientos conceptuales son

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

imprescindibles para los procedimentales y actitudinales y viceversa. En nuestra investigación, se ha tomado como punto de partida esta concepción ecléctica que pretende conciliar mundo laboral y formación superior. Entenderemos, por tanto, las competencias no como constructos de capacitaciones cerrados, sino como esquemas de actuación flexibles con los que el individuo es capaz de actuar de forma exitosa en determinadas situaciones.

5.2.El papel de las competencias en el EEES

En la década de los noventa, el concepto de empleabilidad se convierte en el eje en torno al que giran la mayoría de políticas de formación europea en educación superior. En este nuevo escenario se pretende crear agentes competitivos capaces de reaccionar ante cualquier contexto profesional y social. Para ello, se han tomado como punto de partida los principios básicos de los modelos de competencias, concebidos inicialmente para la formación y capacitación profesional y el desarrollo de los recursos humanos (*cfr.* Morón Martín, 2009: 7). Desde estos modelos, el diseño y desarrollo curricular se realizan a partir de la definición de las competencias que constituyen los diversos perfiles profesionales. De esta forma, se deja atrás la tradicional formación basada en contenidos establecidos únicamente a partir de la concepción que los académicos tienen de su propia disciplina.

En este intento de promover la empleabilidad de los sujetos mediante el reconocimiento de competencias, podemos citar diferentes iniciativas a escala europea en las que la empleabilidad desempeña un papel esencial: el Programa Comet (1986), cuyos esfuerzos se centraron en vincular universidad y empresa; el Libro Blanco de Educación y Formación (1995), y la propia Declaración de Bolonia (1999) y el proyecto *Tuning* (2000). El proceso de Bolonia ha venido, por tanto, a reforzar el débil vínculo existente entre la formación universitaria y la sociedad y el mercado laboral.

Antes de entrar de lleno en el proyecto *Tuning* puesto en marcha en el marco del EEES, recogemos una breve introducción histórica a este ambicioso programa desarrollado por los países del viejo continente. El proceso de convergencia educativa europea supone una nueva forma de entender la universidad y su relación con la sociedad. Aunque no entramos a describir en detalle este proyecto[27], sí resumimos las distintas etapas de desarrollo, sus fundamentos y objetivos, así como las principales críticas que recibe.

[27] En el campo de la traducción podemos encontrar diversas tesis, como la de De Manuel Jerez (2005), Tsokaktsidu (2005), Soriano García (2007), Galán-Mañas (2009), Morón Martín (2009), Calvo Encinas (2010),

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.2.1. ETAPAS DE DESARROLLO CRONOLÓGICO Y OBJETIVOS DEL EEES

Aunque las bases de la Europa actual se empiezan a asentar en los años cincuenta del siglo pasado, primero con la Comunidad Europea del Carbón y del Acero y posteriormente con la Comunidad Económica Europea, no es hasta el Tratado de Maastricht en el año 1992 cuando se constituye lo que actualmente conocemos como Unión Europea. Con este Tratado empieza a adquirir relevancia la educación general y profesional, que hasta el momento no había sido apenas considerada como una sola realidad por las comunidades fundadoras.

Seis años más tarde se establecen las bases de la futura reforma educativa europea con la firma de la Declaración de la Sorbona por parte de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido. La Declaración pretendía promover la cooperación y la armonización de los sistemas educativos del viejo continente. Un año después, con la Declaración de Bolonia, el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior queda suscrito por un total de 29 países de la Unión y del Espacio Europeo de Libre Comercio. Como señala Morón Martín (2009: 35), con la firma de esta Declaración se erigen los cimientos para la construcción del EEES, con el que se pretende fomentar la dimensión social de la Unión Europea, la empleabilidad de los sujetos y el reconocimiento de las competencias. Según el sitio web *Espacio Europeo de Educación Superior*[28], los objetivos que los países firmantes se comprometen a cumplir antes de 2010 son los siguientes:

1. La adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones basado en la definición de competencias, mediante la implantación, entre otras cuestiones, de un suplemento europeo al título.
2. La adopción de un sistema basado, fundamentalmente, en dos ciclos principales, primer y segundo ciclo.
3. El establecimiento de un sistema de créditos, como el sistema ECTS, sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos.
4. La promoción de la cooperación europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables.
5. La promoción de una necesaria dimensión europea en la educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular.

Cerezo Merchán (2012) y Muñoz Ramos (2012), que abordan en profundidad el Espacio Europeo de Educación Superior.

[28] *Espacio Europeo de Educación Superior* [en línea]. Disponible en: http://www.eees.es/es [Última consulta 12/05/2012].

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

6. La promoción de la movilidad y eliminación de obstáculos para su ejercicio libre por parte de los estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras instituciones de enseñanza superior europea.

Se trata, en definitiva, de un intento de armonización de la enseñanza superior con el que, además, se persigue vincular la formación universitaria con la sociedad y el mercado laboral. En consecuencia, aspectos como la empleabilidad y el aprendizaje permanente se convierten en pilares fundamentales del nuevo paradigma educativo basado en competencias.

Aunque la Declaración de Bolonia no es jurídicamente vinculante, se establecieron unos grupos de seguimiento constituidos por representantes de los países que firmaron dicha Declaración, con el fin de elaborar el programa de trabajo (seminarios, varios grupos de trabajo y otras actividades de interés) y preparar las Conferencias de Ministros que se celebraban cada dos años. Con ello se pretendía verificar el cumplimiento de los objetivos establecidos y fijar nuevas directrices. Se han publicado los siguientes comunicados surgidos de dichas Conferencias de Ministros:

- Declaración de Praga (2001)
- Declaración de Berlín (2003)
- Declaración de Bergen (2005)
- Declaración de Londres (2007)
- Declaración de Lovaina (2009)
- Declaración de Budapest-Viena (2010)

Estas conferencias bienales tenían entre sus objetivos ratificar compromisos, realizar un seguimiento del proceso, evaluar los avances conseguidos y definir nuevas metas y objetivos. Con la Declaración de Budapest-Viena en el año 2010, a las puertas de la finalización del plazo para la implantación del EEES en las universidades europeas, se marca la nueva agenda de trabajo para el año 2020.

Europa 2020[29] (Comisión Europea, en línea) se ha convertido en una estrategia de crecimiento de la Unión Europea entre 2010 y 2020, centrada básicamente en cinco objetivos: el empleo, la innovación, la educación, la integración social y el clima y la energía. En relación con la educación superior, se ha desarrollado *Educación y Formación 2020 (ET*

[29] COMISIÓN EUROPEA. *Europa 2020* [en línea]. Disponible en: http://ec.europa.eu/europe2020/index_es.htm [Última consulta 31/01/2013].

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2020), un nuevo marco estratégico desde el que seguir desarrollando los principios básicos establecidos en la Declaración de Bolonia (Muñoz Ramos, 2012: 189). El Comunicado de Bucarest (2012) constituye uno de los primeros resultados de esta nueva etapa. En la conferencia ministerial celebrada en Rumanía a mediados de 2012, se analizó el contexto económico y social del momento y las diferencias en cuanto a grado de implantación del EEES en los diferentes países. Se repasó el presente, pasado y futuro del EEES con la intención de situar la educación superior como una de las principales soluciones dentro del abanico de respuestas a la crisis económica y financiera actual. Los principales objetivos que se establecieron fueron ofrecer una educación superior de calidad, reforzar la movilidad y aumentar la empleabilidad. Asimismo se plantearon un conjunto de prioridades para 2012-2015 tanto a escala nacional como europea con las que se pretende alcanzar algunos de los objetivos no cumplidos antes del 2010.

En definitiva, pese a que a principios del milenio se sentaron las bases de un nuevo modelo de universidad, todavía son muchos los desafíos a los que se enfrentan la educación superior y los pilares en los que esta se basa. Uno de estos pilares lo constituyó el proyecto *Tuning,* que repasamos a continuación.

5.2.2. EL PROYECTO *TUNING*

> En este nuevo escenario educativo, se espera que las universidades escuchen las necesidades de la sociedad y del mercado laboral, y desarrollen un servicio de capacitación de profesionales y ciudadanos ajustado a las demandas del entorno. En este sentido, lo que desde el exterior se nos transmite a las universidades es la necesidad de formar titulados universitarios que, además de un extenso conocimiento técnico, hayan adquirido una serie de habilidades, de competencias, que les permitan añadir valor y afrontar con éxito el ejercicio de sus respectivas profesiones. En concreto, estamos hablando de desarrollar las competencias generales que todos los ámbitos profesionales requieren de nuestros titulados […]. Además de ellas, cada ámbito laboral requiere de numerosas competencias específicas […]. (Benito Capa, 2009: 11)

Esta cita introductoria expresa con claridad la importante labor que ejercen las demandas sociales y laborales en el nuevo contexto educativo europeo. Sin embargo, tal y como indica Kelly (2005a: 20-21), la interpretación de dichas demandas no es tarea fácil, dada la imposibilidad de abarcar la multitud de factores situacionales que determinan los diferentes contextos educativos. Este hecho se complica aún más si tenemos en cuenta las políticas de homogeneización educativa puestas en marcha en Europa.

En el nuevo escenario de formación europea, el concepto de empleabilidad se convierte en la base de toda propuesta de enseñanza superior. Desde los grupos de seguimiento del EEES, este concepto se define como la capacidad de obtener un primer trabajo, de mantener el empleo y de ser capaz de moverse dentro del mercado de trabajo

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

(*Espacio Europeo de Educación Superior*, en línea). Con el fin de fomentar una educación superior orientada a la empleabilidad y al aprendizaje permanente y para favorecer la comparación de estudios universitarios a escala europea, se establecieron como punto de partida los tradicionales modelos de competencias.

Como indican Allen *et al.* (2003: 34 ss.) y en consonancia con lo expuesto anteriormente, existen distintas aproximaciones al paradigma de competencias en la educación superior según el valor que se le otorgue al capital humano, el papel social de la universidad y la relación universidad-empresa. Con la intención de hacer frente a las controversias que había suscitado dicho paradigma y de fomentar una dimensión europea en educación superior en lo que concierne a comparabilidad de estudios, se desarrolló el proyecto *Tuning Educational Structures in Europe,* cuyo principal objetivo es:

> [...] la *sintonización* en términos de estructuras y programas y de la enseñanza propiamente dicha. En este proceso de reforma deberán desempeñar un importante papel, además de los objetivos que fije la colectividad académica, los perfiles académicos y profesionales que exige la sociedad. Pero estos perfiles no son suficientes: de igual importancia es el esclarecimiento del nivel de formación que debe lograrse en términos de *competencias* y *resultados del aprendizaje*. (González y Wagenaar, 2003: 26)

El proyecto *Tuning,* puesto en marcha en el año 2000 y coordinado por la Universidad de Deusto (Bilbao) y la Universidad de Groningen (Holanda), se dividió en distintas fases: la primera duró de 2001 a 2002, la segunda de 2003 a 2004 y la tercera se llevó a cabo en el periodo de 2005 a 2006. En él participaron 135 universidades de 27 países y sus objetivos, según la página web *Espacio Europeo de Educación Superior,* fueron los siguientes:

- Desarrollar la convergencia educativa europea en la educación superior.
- Facilitar la transparencia de las estructuras educativas.
- Crear siete redes de trabajo enmarcadas en siete disciplinas que fomenten la innovación y la calidad conjunta a nivel general.
- Elaborar una metodología para el análisis de elementos y áreas comunes en las siete disciplinas del estudio.
- Establecer perfiles profesionales y resultados de aprendizaje como puntos de referencia.
- Favorecer el intercambio de información en lo que concierne al desarrollo curricular.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Construir puentes entre la red de universidades participantes en el proyecto y otros organismos de relevancia para la formación.

En definitiva, este proyecto profundiza en diversas líneas de acción del proceso de Bolonia, concretamente, la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comparables, la puesta en marcha de una formación basada en dos ciclos y el establecimiento de un sistema de créditos a escala europea. Para todo ello se desarrollaron cuatro líneas de investigación principales: las competencias genéricas (ver anexo 1), las competencias específicas por áreas temáticas, el papel de los ECTS como sistema de transferencia y acumulación de créditos y los enfoques de aprendizaje, enseñanza y evaluación en relación con la garantía y el control de calidad. A partir de estos ejes, representantes de las siete áreas temáticas implicadas (empresariales, ciencias de la educación, geología, historia, matemáticas, física y química) procedentes de 16 países analizaron la situación inicial en Europa. Una vez establecida la situación de partida, los grupos de representantes de cada disciplina se encargaron de elaborar y enviar cuestionarios sobre competencias para cada una de sus materias a profesores y estudiantes, graduados, empleadores y organizaciones profesionales. Se obtuvo un total de 7125 respuestas: unas 5000 de graduados y el resto de empleadores y académicos a partes iguales. En definitiva, con estos cuestionarios se consiguió la identificación de perfiles académicos y profesionales para definir las competencias y objetivos, en este caso, en el plano del currículum, aunque repercuten de forma directa a nivel microestructural. Constituyen, por tanto, puntos de referencia no prescriptivos para la elaboración de los planes de estudio.

Como resultado de estos cuestionarios se logró establecer un conjunto de competencias genéricas, aplicables a todos los grados, que a su vez se subdividieron en tres tipos: competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas. Su carácter transversal garantiza al discente, al finalizar la primera etapa formativa, contar con todas las competencias necesarias para la vida adulta y la capacidad de seguir desarrollándolas (Morón Martín, 2009: 108). Por su parte, las competencias específicas son aquellas pertenecientes a diferentes áreas temáticas y que resultan cruciales para la identificación de los grados. Ambos tipos no se deben entender como una mera asociación de conocimientos y habilidades, ya que la movilización de recursos psicológicos es fundamental para el correcto desempeño profesional. Las competencias constituyen elementos dinámicos que, además de promover la empleabilidad, fomentan la transparencia de los perfiles académicos y profesionales.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En palabras de Gimeno Sacristán (2008: 180), este proyecto no pretende más que ofrecer un esquema eficiente de aplicación de la Declaración de Bolonia, un modelo de diseño curricular esencial, estandarizado, válido y eficaz a partir de una definición transparente de los perfiles profesionales (que integran la dimensión social, personal, profesional y formativa) y las consiguientes competencias y resultados de aprendizaje. A pesar de las críticas recibidas desde el campo de la educación por su paralelismo con el paradigma de objetivos, no supone en ningún momento una sistematización impuesta desde Europa a cada una de las universidades, sino una guía para la elaboración de programas basados en competencias adaptables a las necesidades específicas de cada entorno. Asimismo, este paradigma no implica únicamente cambios curriculares, sino también didácticos. Desde esta perspectiva se promueve un modelo individualizado centrado en el estudiante con el fin de responder a sus propias necesidades. Esto supone un cambio profundo del papel del profesorado dentro del aula para, de esta forma, promover la autonomía y el aprendizaje permanente (*lifelong learning*).

Para concluir, podemos afirmar que el paradigma de competencias sobre el que se asienta el nuevo EEES supone una renovación de las prácticas docentes, al mismo tiempo que se presta mayor atención a las dimensiones profesional, social y personal, gracias a la necesidad de contextualización de las competencias propuesta por los enfoques constructivistas. Así pues, solo desde una perspectiva en la que se puedan integrar los fundamentos del enfoque académico y del profesionalizante seremos capaces de formar, en nuestro caso, a futuros traductores e intérpretes con un perfil adecuado de adaptación a las múltiples necesidades que la sociedad actual requiere de este colectivo. En este contexto, los conceptos de flexibilidad y transversalidad son la clave de lo que Calvo Encinas (2010: 76) define como «perfil de egreso curricular más sostenible».

6. La competencia traductora

Si bien es cierto que el concepto de competencia ha reaparecido en educación en las últimas décadas, la investigación en traductología se ha interesado por esta noción casi desde los orígenes de esta disciplina. Como resultado, la competencia traductora ha sido y sigue siendo objeto de numerosas investigaciones que pretenden estudiar diversos aspectos: definición y denominación, componentes, adquisición, etc. Son cuantiosos los estudios que se han realizado en profundidad en torno a este concepto, algunos de ellos para repasar las contribuciones ya existentes y otros para aportar nuevas investigaciones: Orozco Jutorán

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

(2000), Schäffner y Adab (2000), Kelly (2002 y 2005a), Pym (2003), Colina (2003), Kearns (2006b), Soriano García (2007), Galán-Mañas (2009), Morón Martín (2009), Muñoz Ramos (2012), por citar algunos de los ejemplos más significativos. Sin embargo, la falta de consenso en este campo dificulta extraer conclusiones generales. Este hecho se complica aún más en lo que concierne a la definición del concepto. Orozco Jutorán pone de manifiesto en su tesis doctoral la falta de acuerdo en torno a la definición de la competencia traductora. Tras realizar un repaso por las distintas investigaciones solo es capaz de recoger cuatro definiciones explícitas de dicho concepto: Wilss (1982: 58), Bell (1991: 43), Hurtado Albir (1996: 48) y PACTE (2001: 40). Sin embargo, son numerosos los estudios que nombra con respecto a las diversas denominaciones que recibe la competencia traductora y los múltiples componentes que la constituyen.

Ante la variedad de enfoques encontrados, Calvo Encinas nombra una serie de elementos de categorización frecuentes de los modelos que se han establecido en las diversas revisiones llevadas a cabo:

- Si el modelo es cognitivo o constructivista.
- Si el modelo es multicomponencial, cerrado o abierto o simplificador-minimalista.
- Si el modelo describe las habilidades del experto o del ideal de experto vigente o describe la competencia desde la perspectiva del aprendiz.
- Si el modelo se ha diseñado desde la ingeniería de los recursos humanos o desde la pedagogía, desde la teoría curricular…
- Si el modelo es intuitivo, empírico, observacional, basado en encuestas, etc. (*cfr.* 2010: 62).

Hay que tener en cuenta que estas categorías no son excluyentes y la pertenencia a una de ellas no descarta su inclusión en otra categoría. Asimismo, todas ellas dejan entrever dos de los debates en torno a los que gira la investigación sobre la competencia traductora: por un lado, el plano de la descripción y los componentes de la competencia traductora; por otro, los enfoques de los que se debe partir para definir las competencias, aspecto íntimamente relacionado con el plano de la descripción. Así pues, la adopción de un enfoque u otro supone la elección de un paradigma concreto y todo ello tiene consecuencias directas en la aplicación de dichos modelos a la enseñanza. El último punto

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

es uno de los aspectos que recibe mayores críticas en este ámbito: la falta de empirismo[30] de muchos de los trabajos sobre la competencia traductora. A estas categorías Calvo Encinas (2010: 89) añadió los criterios de exhaustividad y universalidad de los modelos competenciales como factores determinantes del nivel de tecnicismo de las competencias y objetivos y, por tanto, del currículum. Cuanto más exhaustivos y universales se consideren los modelos competenciales, menor grado de contextualización y mayor tecnicismo comportan.

Tal y como venimos exponiendo, la intención de este trabajo es ahondar en la subcompetencia instrumental-profesional, denominada así por autores como Kelly (2005a: 32-33). Esta subcompetencia ha recibido distintos nombres, pero creemos que este último es el que mejor recoge su naturaleza práctica. Para profundizar en ella, debemos centrar nuestra investigación en los modelos multicomponenciales que hablan de una sola competencia traductora constituida por varias subcompetencias, ya que nuestra intención no es definir la macrocompetencia traductora, sino centrarnos en uno de los componentes de esta.

Antes de entrar de lleno en los modelos multicomponenciales recogeremos el extremo opuesto, la concepción minimalista de la competencia traductora, capitaneada por investigadores como Anthony Pym. La definición de este investigador es una de las más conocidas de este tipo y adquiere un claro enfoque teórico-descriptivo. La recogemos aquí para resaltar la diferencia principal con los modelos multicomponenciales:

> [...] the training of translators involves the creation of the following two-fold functional competence (cf. Pym 1991):
> • The ability to generate a series of more than one viable target text (TTI, TT2 … TTn) for a pertinent source text (ST);
> • The ability to select only one viable TT from this series, quickly and with justified confidence. (Pym, 2003: 489)

Se deduce con claridad que Pym atiende exclusivamente a la competencia traslativa en sí, es decir, al proceso de creación, selección y solución de problemas que conlleva la

[30] A este respecto, Colina (2003: 32 ss.) cita una serie de estudios empíricos que se han realizado sobre la competencia traductora: TAP (Krings, 1986; Königs, 1987; Jääskeläinen, 1989, 1993; Tirkkonen-Condit, 1989; Lörscher, 1991, 1992; Kussmaul, 1995), análisis de errores (Kussmaul, 1995) e investigaciones cuantitativas (Campbell, 1998). Hurtado Albir (2008) también recoge una serie de estudios que, a pesar de que no se centran en la macrocompetencia traductora, sí arrojan luz sobre algunos aspectos parciales: sobre los conocimientos lingüísticos del traductor (Mondhal y Jensen, 1992), sobre los conocimientos lingüísticos y extralingüísticos (Tirkkonen-Condit, 1992; Dancette, 1995; Alves, 1995, 1996), sobre los conocimientos extralingüísticos (Dancette, 1994, 1997), sobre habilidades y aptitudes como la creatividad, la emotividad y la atención (Kussmaul, 1991, 1995, 1997; Tirkkonen-Condit y Laukkanen, 1996), sobre el papel de la documentación (Atkins y Varantola, 1997; Livbjerg y Mees, 1999), sobre las estrategias (Krings, 1986; Lörscher, 1991, 1992, 1993; Kiraly, 1995).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

traducción de un texto. El autor no excluye los conocimientos terminológicos, informáticos o estratégicos, por citar algunos, necesarios para la traducción, pero critica su categorización en modelos cerrados e intuitivos. En sus propias palabras, ¿por qué definir un modelo con 6 subcompetencias?, ¿por qué no 16 o 127? Esta crítica encuentra su justificación en el paradigma conductista de las competencias en educación.

Aunque esta definición ha sido defendida principalmente por Pym, La Rocca (2007: 29-30) la utiliza como base en su tesis doctoral para proponer su propio modelo compatible con una interpretación de la traducción como comunicación intercultural, en la que se deben tener en cuenta la situación comunicativa original y de la cultura meta (Lvovskaya, 1997), y con un modelo funcional de la traducción (Nord, 1991; Reiss y Vermeer, 1984), que considera los diferentes factores como el iniciador del encargo de traducción, la función asignada y el receptor de la traducción.

Dentro de los modelos multicomponenciales, el grupo PACTE (Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación) constituye uno de los máximos exponentes en investigación sobre la competencia traductora y ha llevado a cabo en la última década numerosos estudios de base empírica que han dado lugar a un modelo holístico de esta noción[31]. En nuestro trabajo, prestamos mayor atención a este modelo multicomponencial en concreto y a algunos similares, aunque para repasos exhaustivos sobre todas las definiciones de la competencia traductora y sus componentes, remitimos a los trabajos citados en el primer párrafo de este apartado.

Desde PACTE se define la competencia traductora como «the underlying system of knowledge and skills needed to be able to translate» (2000: 100). Desde este grupo se considera la competencia traductora como un conocimiento operativo y experto que no poseen todos los bilingües. Las primeras investigaciones realizadas en el seno de PACTE llevaron al establecimiento de un modelo de competencia traductora formado por seis subcompetencias. Sin embargo, trabajos posteriores han reducido el modelo a cinco:

- **Bilingual subcompetence**. Predominantly procedural knowledge required to communicate in two languages. It comprises pragmatic, sociolinguistic, textual, grammatical and lexical knowledge.
- **Extra-linguistic subcompetence**. Predominantly declarative knowledge, both implicit and explicit, about the world in general, and field-specific. It comprises bicultural, encyclopaedic, and subject knowledge.
- **Knowledge about translation subcompetence.** Predominantly declarative knowledge, both implicit and explicit, about translation and aspects of the profession. It comprises knowledge about how translation functions (translation units, processes required, methods and procedures used and types of problems) and knowledge of professional translation practice (the work

[31] PACTE (2000, 2001, 2002, 2005, 2007, 2008, 2009, 2011a y 2011b).

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

market, types of translation briefs, target audiences, etc.). Other aspects intervene, such as knowledge of translation associations, tariffs, taxes, etc.

- **Instrumental subcompetence.** Predominantly procedural knowledge related to the use of documentation resources and information and communication technologies applied to translation (dictionaries of all kinds, encyclopaedias, grammars, style books, parallel texts, electronic corpora, search engines, etc.)
- **Strategic subcompetence.** Procedural knowledge to guarantee the efficiency of the translation process and to solve problems encountered. This is an essential subcompetence that affects all the others since it creates links between the different subcompetences as it controls the translation process. Its functions are to plan the process and carry out the translation project (selecting the most appropriate method), to evaluate the process and the partial results obtained in relation to the final purpose, to activate the different subcompetences and compensate for any shortcomings and to identify translation problems and apply procedures to solve them. (PACTE, 2003: 58-59)

Una de las principales diferencias con el modelo que habían propuesto anteriormente es la eliminación de la subcompetencia psicofisiológica, que sigue siendo considerada como parte del modelo pero bajo la denominación de componentes psicofisiológicos (no subcompetencia psicofisiológica, como la llamaron en un principio); igualmente se divide en dos la subcompetencia instrumental-profesional, que ahora queda recogida en la subcompetencia instrumental y en la subcompetencia de conocimientos de traducción. Así pues, por un lado, la subcompetencia instrumental se refiere a la utilización de técnicas de documentación, información y nuevas tecnologías al servicio de la traducción y, por otro, la subcompetencia de conocimientos sobre traducción alude a los procesos necesarios para realizar la traducción y a los conocimientos sobre el mundo profesional y el mercado laboral de la traducción. Con el fin de validar el modelo elaborado, el grupo PACTE ha llevado a cabo diversas investigaciones empírico-experimentales siguiendo los principios del método hipotético-deductivo, cuyos resultados han permitido corroborar buena parte de las hipótesis que establecían inicialmente. Entre las metas de este grupo se encuentra también verificar su propuesta de proceso de adquisición de la competencia traductora.

Un modelo muy parecido al de PACTE es el presentado por Kelly y lo que ella denomina subcompetencias de la macrocompetencia traductora. En su proyecto docente esta autora ya definía la competencia traductora como «el conjunto de las (sub)competencias, destrezas y conocimientos que hacen que una persona se pueda describir como traductor (en el sentido profesional) y que la distinguen del no profesional, del no experto, del estudiante, del *native translator* [traductor nativo] de Toury (1984)» (Kelly, 1999: 141, cit. en Mayoral Asensio, 2001: 110). Estas subcompetencias son las siguientes:

- Communicative and textual competence in at least two languages and cultures. This area covers both active and passive skills in the two languages involved, together with awareness of textuality and discourse, and textual and discourse conventions in the cultures involved.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Cultural and intercultural competence. Culture here refers not only to encyclopaedic knowledge of history, geography, institutions and so on of the cultures involved (including the translator's or students' own), but also and more particularly, values, myths, perceptions, beliefs, behaviours and textual representations of these. Awareness of issues of intercultural communication and translation as a special form thereof is also included here.
- Subject area competence. Basic knowledge of subject areas the future translator will/may work in, to a degree sufficient to allow comprehension of source texts and access to specialized documentation to solve translation problems.
- Professional and instrumental competence. Use of documentary resources of all kinds, terminological research, information management for these purposes; use of IT tools for professional practice (word-processing, desktop publishing, data bases, Internet, email…) together with more traditional tools such as fax, dictaphone. Basic notions for managing professional activity: contracts, tenders, billing, tax; ethics; professional associations.
- Attitudinal or psycho-physiological competence. Self-concept, self-confidence, attention/concentration, memory. Initiative.
- Interpersonal competence. Ability to work with other professionals involved in translation process (translators, revisers, documentary researchers, terminologists, project managers, layout specialists), and other actors (clients, initiators, authors, users, subject area experts). Team work. Negotiation skills. Leadership skills.
- Strategic competence. Organizational and planning skills. Problem identification and problem-solving. Monitoring, self-assessment and revision. (Kelly, 2005a: 32-33)

En nuestra opinión, el hecho de que esta autora incluya dentro de la misma categoría los conocimientos instrumentales y los profesionales (relación que se establecía también en el primer modelo propuesto por PACTE) pone de manifiesto el vínculo existente entre la definición del perfil profesional del traductor y la relevancia que adquieren los conocimientos instrumentales en dicho perfil. Sobre este aspecto volveremos en el capítulo en el que profundizamos en la subcompetencia instrumental-profesional.

Por último, a estos dos modelos ya clásicos sobre la competencia traductora, quisiéramos añadir una aportación más reciente, la del grupo de expertos del *European Master's in Translation* (EMT). La diversidad lingüística de Europa ha permitido un profundo desarrollo de la traducción en nuestro continente. El EMT constituye un proyecto conjunto entre la Dirección General de Traducción (DGT) de la Comisión Europea y las instituciones universitarias y cuyo fin principal es establecer una etiqueta de calidad para los programas de traducción que cumplan una serie de requisitos. Constituye, por tanto, un marco de referencia en programas de formación en traducción e interpretación. Sus dos objetivos principales son realizar:

- a generic description of the tasks and competences of translators to match the needs of the translation industry and public bodies, such as the EU institutions;
- a draft of a European model curriculum that addresses these requirements and could thereby enhance the status and quality of the translation profession. (EMT expert group, 2009b: 1)

En este proyecto participaron reconocidos especialistas de universidades europeas, asociaciones de profesionales y organismos internacionales. Uno de los resultados más relevantes es su propuesta de modelo competencial, que se ilustra en el siguiente gráfico:

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

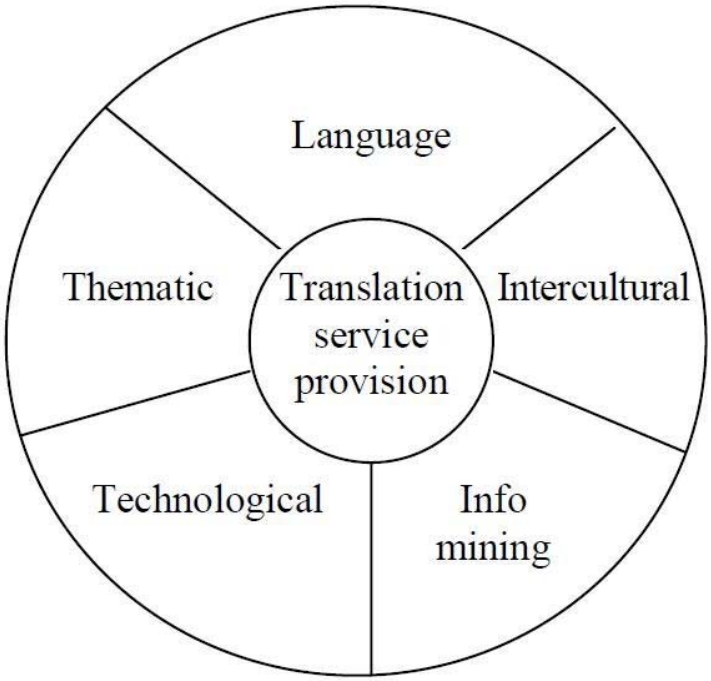


Figura 6. Modelo de competencias del EMT (EMT expert group, 2009a: 4 ss.)

Aunque se trata de un modelo similar a los anteriores, una de las principales diferencias con ellos es que no habla de subcompetencias relacionadas con la inteligencia emocional, como ocurría en los anteriores que incluían componentes actitudinales o psicofisiológicos. Sin embargo, al analizar las distintas subcompetencias encontramos componentes como la capacidad de saber gestionar el tiempo, el estrés y el propio trabajo. La mayoría de estas habilidades se engloban dentro de la subcompetencia relacionada con los servicios de traducción, hecho que deja entrever que entre las competencias principales de todo traductor, los componentes relacionados con la inteligencia emocional y otras habilidades de carácter más general aplicables a muchas profesiones desempeñan un papel fundamental. Uno de los principales inconvenientes que vemos en este modelo es su excesivo tecnicismo, ya que describe minuciosamente los componentes de las distintas subcompetencias. Esta descripción la recogemos en el anexo 2. No obstante, su similaridad con los otros dos modelos y su elaboración por parte de expertos de todo el continente ponen de manifiesto el acuerdo existente en lo que respecta a los componentes básicos de la competencia traductora.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En definitiva, la mayoría de los modelos multicomponenciales de competencia traductora, al igual que ocurre con los tres aquí descritos, difieren más en su descripción que en los contenidos. Hacen referencia a una misma realidad con etiquetas diferentes. Como indica Morón Martín:

> La CT parece ser un contenedor compuesto por distintos recipientes cada uno de los cuales se rellena de un determinado material. La diferencia detectada entre unos modelos y otros es que el mismo material puede ubicarse en recipientes distintos de un modelo a otro, pudiendo variar el número de recipientes necesarios para conservar dicha sustancia, de ahí que haya quienes necesiten un mayor número de compartimentos, mientras que otros necesitan menos. (2009: 149)

Como nuestra intención no es aportar un modelo de competencias nuevo, sino profundizar en una de sus subcompetencias, a continuación pasamos a definir el perfil profesional del que partimos con el fin de determinar sus características esenciales.

6.1. Definición del perfil profesional: paso previo a la definición de las competencias

> Por un lado, notamos un interés creciente de los investigadores de Traductología por todo lo "profesional" que pueda tener relación con los fenómenos de la traducción. Este aumento del interés compartido entre los estudiosos de la traducción ha contribuido a que los aspectos profesionales y el ámbito laboral de los traductores e intérpretes constituyan un subcampo de estudios traductológicos aparte. La constitución de este subcampo de estudio se está produciendo a pesar de la falta de claridad y delimitación conceptual en cuanto al adjetivo "profesional" y "laboral" aplicados a nuestro campo de estudio. (Kuznik, 2010: 34)

La cita con la que abrimos este apartado corrobora el reciente auge de los aspectos profesionales en la traductología. Hasta hace unas décadas, los estudios de traducción habían centrado sus esfuerzos en su reconocimiento como disciplina independiente de la lingüística. Superada esta etapa y constituido el cuerpo teórico de la traductología, en los últimos años se empieza a mostrar mayor interés por los aspectos profesionales. Este hecho encuentra también su explicación en la rápida evolución de los perfiles profesionales de este campo que, con el desarrollo de las nuevas tecnologías a gran escala, la globalización política y económica y la flexibilización de la organización del trabajo, permite la aparición de nuevas figuras.

En nuestro trabajo, es necesario hacer un repaso de los perfiles profesionales de nuestro sector. Solo así podremos obtener una idea global de las necesidades académicas y socioeconómicas sobre las que se fundamenta la descripción de competencias.

En España, dos de las tesis doctorales más recientes y que mayor atención han prestado a los aspectos profesionales de la traducción se han defendido en la Universidad Autónoma de Barcelona: *Programa de formació per a la inserció laboral dels postgraduats en traducció*

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

de Torres Hostench (2007) y *El contenido de los puestos de trabajo de los traductores. El caso de los traductores internos en las empresas de traducción de Barcelona* de Kuznik (2010). Ambas investigaciones resultan complementarias, ya que la primera presta mayor atención a la inserción laboral y a cuestiones relacionadas con el (futuro) traductor, mientras que la segunda pone el acento en las demandas del sector y la descripción de los puestos de trabajo. Entre las contribuciones principales de este último trabajo podemos destacar el intento de delimitación del adjetivo «profesional» en nuestro campo, usado frecuentemente, pero sin que exista acuerdo en torno a su definición. Como indica Séguinot (2008: 2), citado en Kuznik (2010), este adjetivo puede adquirir tres significados diferentes:

1. referente a un colectivo;
2. relativo a los mejores miembros del colectivo;
3. relativo a los estándares de calidad o expectativas que dichos miembros pueden desarrollar.

Ante la falta de definición en traductología de conceptos tan básicos como estos, Kuznik se remonta a la sociología del trabajo para definir nociones esenciales como el trabajo, el empleo y la profesión, el mercado de trabajo y la formación. De su investigación hemos extraído las definiciones de profesión y perfil profesional con el fin de establecer un marco delimitador como punto de partida. En lo que concierne a la profesión, Kuznik retoma el trabajo de Monzó Nebot (2006: 159), quien desde la sociología de las profesiones aplicada a la traducción, define este concepto como la «comunidad que ejerce y detenta en exclusiva la aplicación mercantil de un conjunto organizado de conocimientos en un contexto social determinado». Una de las características principales de este concepto son sus márgenes difusos y la consiguiente necesidad de definición desde dentro de la propia comunidad y a partir de los límites con otras profesiones. Tras su repaso de investigaciones acerca de este concepto, Kuznik establece a modo de conclusión una serie de rasgos definitorios de la profesión: destreza basada en un conocimiento teórico, formación y educación formal, procedimientos de evaluación de las competencias de sus miembros, organización formal, respeto de un código ético y orientación de servicio altruista.

Por su parte, en lo que respecta al perfil profesional, Kuznik recoge la siguiente definición:

> Por perfil profesional, nosotros entendemos un conjunto más o menos estable, identificable y discreto, de rasgos laborales (traductor autónomo, traductor de plantilla), de variedad de traducción (modalidades, clases y tipos de traducción, Hurtado Albir 2001), y aspectos propios de

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> la organización del trabajo (trabajo presencial y teletrabajo). Podríamos decir que dicho conjunto de todos estos rasgos debe alcanzar un suficiente grado de integración para que pueda ser identificado como un perfil profesional aparte (discreto). (Kuznik, 2010: 151)

Como se deduce de esta definición, no podemos hablar de un conjunto de rasgos preestablecidos y claramente acotados aplicables a todos los profesionales del campo. Más bien, se trata de la existencia de determinadas características cuyo grado de integración a nivel individual y colectivo permite determinar si estamos ante un perfil profesional concreto. Así pues, en nuestro campo, podemos hablar de distintos perfiles profesionales en función, por ejemplo, de si un sujeto se dedica a realizar traducciones literarias o técnicas. Tal y como sostiene Durban (2003: 1) «[t]here is not just one translation market, rather a variety of segments». Esta afirmación adquiere una notable importancia en la presente investigación, ya que no es nuestro propósito presentar una descripción de todos y cada uno de los perfiles profesionales existentes y sus competencias correspondientes. Es más, a nuestro parecer, esta tarea no es trabajo de una sola tesis, sino de varias investigaciones complementarias.

Uno de los pilares iniciales de los que partimos en esta tesis es la relevancia de los conocimientos tecnológicos o competencias instrumentales en el perfil del traductor-localizador. Estos, a su vez, se vinculan en ocasiones con determinadas competencias profesionales. Nuestro interés por ahondar en estas habilidades nos obliga, por tanto, a analizar qué competencias de este tipo se demandan en relación con determinados perfiles profesionales de la traducción. Con ello, pretendemos satisfacer las necesidades que reclaman todos los agentes involucrados en el proceso educativo (profesorado, estudiantado y empleadores), al mismo tiempo que contribuimos a una comprensión más global de la realidad laboral en relación con determinados perfiles. Para todo ello, seguimos en parte el esquema de aplicación cíclica del paradigma de competencias propuesto por Calvo Encinas para la identificación de perfiles profesionales:

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

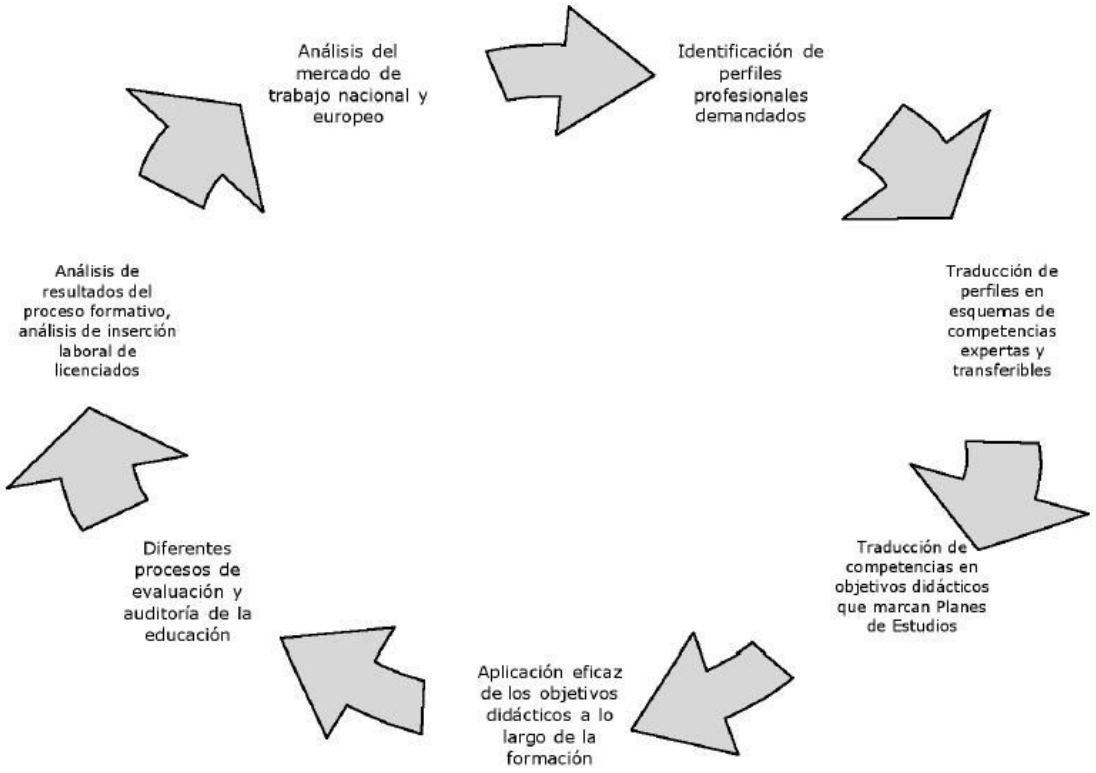


Figura 7. Esquema de aplicación cíclica del paradigma de competencias (Calvo Encinas, 2006: 634)

Como se deduce de este esquema, en el paradigma de las competencias los aspectos puramente didácticos, como los contenidos y su aplicación y evaluación, encuentran su definición en los análisis de inserción laboral y estudios de mercado, siempre teniendo en cuenta los condicionantes sociales de estos estudios. Así pues, en los siguientes apartados repasamos distintos trabajos que se han realizado en lo concerniente a estudios de mercado, inserción laboral y expectativas del estudiantado, con la intención de extraer conclusiones esclarecedoras en torno a los perfiles profesionales en los que la competencia, denominada por muchos, instrumental-profesional es fundamental. Sin embargo, antes de continuar, quisiéramos detenernos en varios trabajos en los que se enumeran perfiles profesionales de traductores desde el mundo académico, algunos de los cuales vienen respaldados por investigaciones empíricas, mientras que otros son enumeraciones *ad hoc* basadas en la propia experiencia laboral o investigaciones realizadas sobre este ámbito. El objetivo de este repaso es facilitar la comparación entre los perfiles citados en dichos estudios y las conclusiones que se extraigan de los estudios de mercado, inserción laboral y expectativas del estudiantado.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

6.1.1. ESTUDIOS ACADÉMICOS SOBRE PERFILES PROFESIONALES EN TRADUCCIÓN

Tradicionalmente la traducción se ha equiparado con tareas de secretariado relacionadas con la transcripción a máquina, redacción y revisión de documentos, realización de fotocopias y otros tipos de trabajos administrativos. Tanto es así que desde Europa se consagró esta clasificación, actualmente corregida, con el informe del Eurostat denominado «Nomenclaturas de Actividades Económicas de la Comunidad Europea» (NACE. Rev. 2) (*cfr.* Katan, 2009: 128-129).

Sin embargo, la figura del traductor ha evolucionado considerablemente en los últimos años gracias a las nuevas tecnologías. En este sentido, abordamos aquí algunos trabajos más o menos recientes del mundo académico en los que se recogen diferentes perfiles profesionales del traductor en función de las tareas que realizan y las competencias que poseen. Estos trabajos son los de Muñoz Raya y ANECA (2004), Torres Hostench (2007), Morón Martín (2009) y Mayoral Asensio (en prensa). Posteriormente, citamos otros en los que la definición del perfil profesional del traductor se basa prácticamente en perfiles de localización o sectores muy específicos: LEIT (1998), *LISA Salary Survey* (2003), la norma europea EN 15038 (2006), la propuesta de Gouadec (2007) y el proyecto OPTIMALE (2010).

El *Libro Blanco sobre el Título de Grado en Traducción e Interpretación* (Muñoz Raya y ANECA, 2004) constituye uno de los macroestudios sobre formación en Traducción e Interpretación, inserción laboral y definición de perfiles y competencias a escala nacional más completos de los que disponemos hoy en día. Es el resultado del consenso de los representantes de diferentes centros universitarios en los que se imparte Traducción e Interpretación en nuestro país. En él se realiza una comparación con estudios europeos afines y se analiza la oferta y la demanda de estos estudios en España, la inserción laboral de los egresados, los perfiles profesionales asociados, las competencias correspondientes y la estructuración de los nuevos grados de Traducción e Interpretación. A escala europea, en lo que concierne a los perfiles profesionales se establecen dos categorías principalmente:

- Perfiles de carácter más general: relaciones internacionales, mediación interpersonal multilingüe, gestión de la información multilingüe, redacción y revisión de textos y correspondencia en la lengua propia y un par de lenguas extranjeras y cualquier otra tarea de asistencia lingüística que implique el uso de al menos una lengua extranjera (turismo, por ejemplo).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Perfiles más especializados: traducción especializada (particularmente, jurídica, técnica, audiovisual, literaria y localización), terminología e interpretación de conferencias.

Ya en nuestro país y para profundizar en los perfiles que desarrollan los egresados una vez incorporados al mercado laboral y los perfiles que demandan los empleadores, en el marco de la investigación realizada para el Libro Blanco se ha llevado a cabo una encuesta entre ambos sectores y se han extraído conclusiones en torno a los perfiles profesionales más desarrollados y demandados. Obviamente no coinciden al cien por cien, puesto que muchos de los perfiles que citan los egresados se encuentran fuera del rango de actividades de la traducción y, por tanto, los empleadores de este sector no los demandan. No obstante, la visión general que permiten obtener estas encuestas así como la consulta a diversas fuentes de autoridad (Martínez de Sousa o la *LISA Salary Survey* realizada por Inger Larsen) facilitan el establecimiento de varios perfiles en este trabajo:

- Perfil 1. Traductor profesional «generalista».
- Perfil 2. Mediador lingüístico y cultural.
- Perfil 3. Intérprete de enlace.
- Perfil 4. Lector editorial, redactor, corrector, revisor.
- Perfil 5. Lexicógrafo, terminólogo y gestor de proyectos lingüísticos.
- Perfil 6. Docente de lenguas.

Las competencias propuestas para estos perfiles profesionales se pueden consultar en el anexo 3.

Esta clasificación deja entrever el carácter general e integrador que cobra la identificación de perfiles profesionales en el nuevo grado de Traducción e Interpretación. Su objetivo es, por tanto, crear un marco de referencia lo menos reduccionista posible con el fin de que el egresado pueda amoldarse a distintas situaciones una vez que se incorpore al mercado laboral. Sin embargo, echamos en falta la figura del traductor especializado o la del localizador, perfiles que se posponen a etapas formativas posteriores en las que la especialización es el pilar fundamental.

En este sentido y ante la falta de adaptación de algunas universidades a las tendencias socioeconómicas, Mayoral Asensio (en prensa) en su artículo «La formación de traductores: apuntes sobre su pasado, presente y futuro» establece los fundamentos de los

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

modelos sociales que han influido en el concepto de «traductor» en el plano del currículum en la Universidad de Granada:

- Organismos internacionales + traductores literarios/editoriales: en esta categoría se incluirían aquellos profesionales de perfil generalista que suelen traducir cualquier temática dentro de un organismo internacional o para editoriales. Este fue uno de los primeros perfiles que se estableció en las universidades y que hoy en día se perpetúa en alguna institución.
- Traductor *freelance* + traductor de plantilla en empresa de traducción: el perfil aquí incluido presenta una mayor especialización en diferentes temáticas: traducción económico-jurídica, traducción científico-técnica, traducción publicitaria, traducción audiovisual, etc.
- Localizador de *software*: desde esta categoría se parte de un perfil que se encarga de la localización de productos informáticos y donde las nuevas tecnologías son el pilar fundamental de trabajo.
- Traductor versátil: en los últimos años se ha optado por la figura de un traductor con capacidad de adaptación a diferentes contextos y temáticas para evitar el reduccionismo a un solo perfil y mercado.

Podemos observar una cierta correlación entre esta clasificación y la propuesta por el Libro Blanco, ya que la conclusión a la que ambas llegan es la necesidad de formar a profesionales versátiles capaces de adaptarse a las múltiples demandas del mercado. Sin embargo, en la propuesta de Mayoral Asensio se muestra una clara evolución curricular basada en perfiles mucho más específicos de traducción que los del Libro Blanco. Mientras en este último se habla únicamente de traductor generalista, en la Universidad de Granada se ha preferido durante un tiempo una formación más especializada a partir de perfiles profesionales mucho más concretos: el traductor de organismos internacionales, el traductor literario, el traductor autónomo o en plantilla y el localizador. Si bien es cierto que dichos perfiles profesionales son completamente diferentes y cada uno requiere una formación específica, los actuales estudios de cuatro años no posibilitan la formación en competencias concretas de cada uno de dichos perfiles. Este hecho explica que actualmente se abogue por una formación más generalista. Sin embargo, dicho enfoque ha sido objeto de constantes críticas por parte de empleadores y estudiantes, ya que una formación tan general no les permite satisfacer los requisitos que inicialmente se les demanda en puestos

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

de trabajo relacionados con la traducción. A este debate volveremos con los estudios de mercado e inserción laboral.

En la tesis de Torres Hostench (2007: 36-37) se presenta un programa de formación en inserción laboral para los posgraduados en Traducción e Interpretación. Examina aspectos como los datos de ocupación, las prácticas, las condiciones laborales, las salidas profesionales y vías de acceso, entre otros muchos factores íntimamente relacionados. Con respecto a los perfiles profesionales, recoge tres grandes categorías a partir de la información que ofrecen las páginas web de universidades españolas de Traducción e Interpretación:

Perfil de traductor o intérprete	- Profesionales del sector audiovisual: subtitulado y doblaje. - Profesionales del sector multimedia: traducción de páginas web, videojuegos, programas informáticos, etc. - Profesionales del sector editorial: traducción, edición y corrección. - Profesionales del sector de servicios y comercio: comercio exterior, relaciones públicas, turismo, mediación intercultural, etc. - Profesionales del sector del derecho: traductor e intérprete jurado, traductor e intérprete en despacho de abogados, tribunales, etc.
Perfil lingüista	- Técnicos de servicios de consultorios lingüísticos. - Especialistas en terminología y lexicografía. - Profesionales en áreas de lingüística computacional. - Creadores de programas informáticos de traducción automática. - Correctores de estilo en lengua materna y extranjera.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Perfil docente e investigador	- Docentes de lenguas modernas, traducción e interpretación. - Lectores y auxiliares de conversación. - Investigadores en lenguas y traducción e interpretación.

Tabla 1. Perfiles profesionales del egresado en Traducción e Interpretación según Torres Hostench (2007: 36-37)

Estamos de nuevo ante una categorización más exhaustiva que las anteriores, pero cuyo trasfondo coincide con buena parte de los perfiles ya citados en los modelos del Libro Blanco y de Mayoral Asensio. En este caso, se apuesta por una fragmentación de los perfiles del traductor por sectores y se incluye una categoría propia de perfiles más generalistas en los que las lenguas no son simplemente objeto de traducción.

Morón Martín (2010: en línea), en el artículo en el que somete la formación universitaria actual en Traducción e Interpretación a un análisis DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades) desde una perspectiva profesional y orientada a satisfacer las necesidades de los formandos y del propio mercado profesional, señala las siguientes actividades:

- Traducción: como autónomo, en agencia, en organismos internacionales, empresarios.
- Comercio exterior: técnicos de comercio exterior, asistentes de importación/exportación.
- Trabajos administrativos: secretaría bilingüe, asesoría y gestión de programas académicos de intercambio.
- Trabajo en cooperación internacional, cooperación para el desarrollo: responsable de proyectos.
- Trabajo en economía y finanzas: banca internacional.
- Turismo: organización de eventos, gestión hotelera, información turística, asistentes de vuelo, guías turísticos, asistentes en centros de llamadas.
- Docencia de lenguas: normalmente en secundaria, en academias o en la universidad.
- Docencia de traducción/interpretación.
- Docencia de otras materias.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Interpretación: de conferencias.
- Revisión, edición, terminología (*cfr.* 2010: en línea).

Esta categorización vuelve a poner de manifiesto la separación clara de tres perfiles: aquellos propios de traducción e interpretación, perfiles más generalistas relacionados con las lenguas aplicadas y, por último, aquellos relacionados con la docencia. Podemos concluir, por tanto, que estas cuatro publicaciones, encuadradas en el mundo académico, van más allá del perfil de traductor «puro» y tienen en cuenta otros perfiles profesionales en los que las competencias del traductor encajan a la perfección.

Como contrapunto a las investigaciones aquí citadas, encontramos un conjunto de estudios en los que, conscientes de la rápida evolución que se ha producido en el sector, se promueve una serie de perfiles relacionados únicamente con la traducción y más en concreto con aquellos en los que han influido las nuevas tecnologías, bien en el modo de trabajo, bien en el tipo de texto que se traduce. En dichos perfiles la traducción de textos especializados, las nuevas tecnologías y la gestión de proyectos desempeñan un papel fundamental. Este hecho explica la aparición de perfiles tan especializados como el del localizador (entendido en su sentido amplio, que no solo se restringe a la localización de *software,* videojuegos y páginas web), que en menos de una década se ha convertido en una figura fundamental en el mercado de la traducción.

En la encuesta de mercado para el ámbito de la localización realizada por el proyecto LEIT (*Lisa Education Initiative Taskforce,* 1998) se distinguían de forma general cinco perfiles profesionales que se tomaron como referencia para clasificar las habilidades básicas de dichos perfiles: *upper managers, project managers, software engineers, translators* y *technical writers.* Esta clasificación se traduce en una menor importancia del traductor en el proceso de localización, quien, a pesar de ser una pieza fundamental, precisa de la intervención de los demás profesionales. Se omiten perfiles más generales como aquellos relacionados con las lenguas aplicadas o la docencia, ya que obviamente se intenta responder a un mercado de traducción muy específico. Lo mismo ocurre con la *LISA Salary Survey* llevada a cabo en el año 2003 por Inger Larsen (*cfr.* Muñoz Raya y ANECA, 2004: 71), en la que se mencionan el perfil del gestor de proyectos y del terminólogo.

Ante la multiplicación de los servicios ofrecidos por el mercado de la traducción, en el año 2006 entró en vigor la norma europea EN 15038[32] *Servicios de traducción. Requisitos para la presentación del servicio*, con la que se pretendía definir una serie de conceptos básicos del

[32] La norma EN 15038 será sustituida por la ISO 17100, actualmente en proceso de elaboración.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

sector y desarrollar un marco de referencia para clientes y proveedores de servicios con el fin de regular sus relaciones. Este proyecto fue iniciado por la EUATC (*European Union of Associations of Translation Companies*) y, como resultado, se implantó el concepto de *translation service provider* (TSP), definido como aquella persona u organización que proporciona servicios de traducción. Aunque esta definición puede abarcar un vasto campo, el hecho de que se originara en el seno de una organización de empresas de traducción y las constantes referencias en la norma a nociones como la de proyecto de traducción, gestión de proyectos, recursos técnicos o sistemas de gestión de calidad dejan entrever que estamos ante los servicios de traducción ofrecidos mayoritariamente por empresas del sector de la localización en su sentido más amplio (llamadas MLV y SLV en el capítulo en el que analizábamos las repercusiones de la globalización en la profesión del traductor), con las características que citábamos en el párrafo anterior: importancia de los textos especializados, nuevas tecnologías y gestión de proyectos. Esta será la definición que tomamos como referencia en este trabajo para el sector de la localización y, en concreto, los TSP.

> El milenario oficio de la traducción está siendo reemplazado poco a poco por una nueva industria de servicios lingüísticos fundamentada en equipos pluridisciplinares y multiculturales. Ya en 1989, Larson admitía que cada vez resulta más frecuente, incluso en encargos de traducción no demasiado especializados, que participen varias personas en los equipos de trabajo en diferentes fases del proyecto, y distinguía aparte del traductor, las figuras de verificador, revisor, consultor, editor y distribuidor. Si bien en los encargos de localización de sitios web y programas informáticos este reparto de tareas se mantiene en parte, se hace mayor hincapié en la inclusión de especialistas técnicos en sus diferentes etapas (más involucrados en él que los «consultores» a los que aludía Larson), y en la especificidad del papel del coordinador del proyecto. (Bolaños Medina, 2002: 8)

Un enfoque similar al de la norma EN 15038 adopta el reciente proyecto europeo OPTIMALE (*Optimising Professional Translator Training in a Multilingual Europe*). Se trata de una red académica Erasmus (*Erasmus Academic Network*) fundada por la Dirección General de Educación y Cultura de la Unión Europea y compuesta por 70 socios de 32 países diferentes de la Unión Europea y otros países. Su objetivo principal ha sido establecer entre 2010 y 2013 un marco de referencia en la formación de traductores, con el fin de desarrollar programas basados en competencias profesionales. Para ello, se estableció el mercado europeo como punto de partida en la definición de perfiles y su intención era definir las competencias profesionales a partir del análisis de las necesidades del mercado. Una de sus grandes contribuciones ha sido la encuesta sobre competencias que realizaron a empleadores, más concretamente a TSP, de todo el continente. El resultado de esta encuesta es un conjunto de competencias relacionadas únicamente con los perfiles que los

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

empleadores encuestados demandan (ver anexo 4). En consecuencia, no interesan aquí tampoco perfiles más generalistas.

> Whom did the survey target?
>
> Following an initial assessment of existing surveys and resources, it was decided that the Optimale survey would focus more specifically on commercial TSP employers. Institutional translation service competence requirements have recently been extensively studied by Anne Lafeber, within the framework of an ongoing doctoral research project undertaken at Universitat Rovira i Virgili (Tarragona) under the supervision of Professor Anthony Pym, while freelance translator competences have been the subject of international and national surveys conducted by professional associations. TSP employer surveys, on the other hand, whether at the national or international level, naturally tend to concentrate on market trends rather that on competence requirements. The survey did not, however, exclude respondents from translation departments within large organisations, institutional language services or freelance translators. (Toudic, 2012: 1)

Por último y en conjunción con las dos últimas contribuciones, quisiéramos citar a uno de los grandes representantes de la corriente profesionalizante en didáctica de la traducción, Daniel Gouadec. Este autor, en su obra *Translation as a Profession* (2007), describe los siguientes perfiles profesionales:

1. Translator/localiser
2. Specialist operators
    - Full-time pre-translator
    - Information retriever and documentation manager
    - Terminologist
    - Phraseologist
    - Pure translator
    - Post-translator or post-editor
    - Proof-reader
    - Reviser
    - Online QA operator
    - Editor/integrator
    - Translator plus
3. Project manager
4. Technical writer
5. Multilingual, multimedia communication manager

Si bien es cierto que muchos de estos perfiles han ido adquiriendo relevancia, buena parte de ellos se suelen dar en una misma figura. Por ejemplo, las tareas de terminología y

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

fraseología las realiza en muchas ocasiones el mismo traductor sobre la marcha, puesto que la inmediatez del mercado impide llevar a cabo estas tareas como fases independientes. Asimismo, un traductor experimentado puede hacer las veces de revisor e incluso de jefe de proyectos y viceversa. Todo dependerá de la distribución de las tareas.

En conclusión, este amplio espectro de perfiles profesionales confirma la definición inicial que establecíamos. Según Kuznik (2010: 151), un perfil profesional no constituye un conjunto de rasgos preestablecidos aplicables a todos los profesionales de un campo, puesto que la variedad de demandas sociales y laborales provoca la coexistencia de perfiles diversos y complementarios. En los modelos analizados, podemos distinguir tres tipos de perfiles principales:

- Perfil generalista
- Perfil de traductor/intérprete
- Perfil de docente

En el primero, se incluirían aquellos perfiles relacionados con las lenguas aplicadas o con el desarrollo de recursos y herramientas para la industria de la traducción, aunque este último se encuentra a caballo con la segunda categoría, que abarca perfiles propios de traducción e interpretación: traductor, revisor, localizador, intérprete de conferencias, entre otros. El perfil del traductor se suele subdividir a su vez en diversas clases en función del tipo o la modalidad de traducción.

Todos los perfiles aquí citados provienen de investigaciones académicas, a excepción de algunos casos, como las aportaciones de la LISA o la norma EN 15038, en las que el mercado laboral adquiere un papel influyente y que hemos decidido incluir en este apartado como contrapunto a las primeras y porque son referentes académicos y profesionales. Para poder establecer un marco integrador, pasamos ahora a repasar las contribuciones en torno al mercado laboral.

6.1.2. ESTUDIOS SOBRE EL MERCADO DE LA TRADUCCIÓN

Si hay algo por lo que se caracterizan los estudios de mercado en nuestra disciplina es precisamente por su escasez. La mayoría de las publicaciones son producto de la propia experiencia laboral de algunos profesionales que, interesados por la investigación, desean dejar constancia de sus conocimientos sobre la realidad laboral del traductor. Otros, por su parte, ante el desconocimiento de la profesión *in situ,* realizan sus aportaciones a partir de

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

investigaciones en traductología. Sin embargo, los estudios empíricos destacan por su ausencia y la mayoría presentan restricciones geográficas, temporales o a un determinado sector productivo (Calvo Encinas, 2010: 197). Bien es cierto que abarcar todos estos aspectos en un solo trabajo sería casi imposible. En consecuencia y con el fin de ofrecer una visión lo más completa posible, se precisa profundizar no solo en los estudios de mercado propiamente dichos, que tratamos en este apartado, sino también en los estudios de inserción laboral y las características o expectativas de los futuros egresados y demandantes de trabajo en este campo, que abordamos en las siguientes secciones.

Tal y como exponíamos en relación con los enfoques de análisis e identificación de competencias especialmente desde el mundo profesional, en traducción también se ha impuesto la definición de competencias a partir de tareas observables y la descripción de puestos de trabajo internos. Uno de los primeros en aplicar este modelo en la traductología fue Rothe-Neves (Kuznik, 2010: 144), quien realizó entrevistas de incidentes críticos a un grupo de profesionales con éxito frente a otro con menos éxito. Su modelo de competencias se basó en las tareas que habían realizado correcta o incorrectamente los sujetos entrevistados. Otro claro ejemplo de este enfoque es la propuesta de Gouadec (2007 y 2009) quien, queriendo sentar las bases de una traductología productivo-instrumental, examina el proceso de realización de traducciones y establece una serie más o menos fija de actividades. Este autor descompone las distintas tareas y fases de trabajo, desde la captación del cliente hasta la entrega del producto final. Aunque sus trabajos se centran principalmente en perfiles muy especializados, en su obra *Guide des métiers de la traduction-localisation et de la communication multilingue et multimédia* analiza perfiles de lo más diverso: intérprete de conferencias, de enlace y lengua de signos, lexicólogo, terminólogo, traductor general, traductor especializado (literario, técnico y jurídico), traductor audiovisual (subtitulador y autor de doblajes), localizador, redactor técnico y jefe de proyectos. Por lo tanto, a partir de estos perfiles y la descripción de las tareas de cada uno de ellos, este autor es capaz de establecer una serie de competencias vinculadas a cada perfil. Tal y como cita Kuznik (2010: 182), una perspectiva similar adoptan Parra Contreras (1999), Austermühl (2001) y Cadieux (2004).

Una de las investigaciones empíricas más completas sobre las tareas y el contenido de los puestos de trabajo de traductores internos en empresas de traducción es la realizada por Kuznik (2010). En relación con los estudios de mercado, esta autora recoge en el cuarto capítulo de su tesis los estudios realizados en torno a empresas de traducción. Propone una doble categorización de las investigaciones encontradas: por un lado, estarían

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

los estudios cualitativos en los que interesan aspectos como la historia o evolución de las empresas, el proceso de trabajo y actividades desempeñadas, la descripción de los puestos de trabajo internos, la gestión empresarial, los sistemas de control de calidad, eficiencia y rendimiento o la influencia de las herramientas electrónicas en el proceso de trabajo, entre otros temas; por otro lado, se encontrarían los estudios de carácter cuantitativo, que permiten profundizar mediante datos estadísticos y, aunque arrojan resultados más generales y descontextualizados, proporcionan cifras actuales y pertinentes.

Kuznik presenta también los estudios realizados en torno a las características y estructura del mercado según criterios geográficos: Cancio-Pastor (1995) y Gouadec (2002, 2007) para el mercado francés; Golden, Hurtado Albir y Piqué (1992) y la Agrupación de Centros Especializados en Traducción (2004) para el contexto español; Davico (2005) para el mercado italiano; Bowker (2004) para el mercado canadiense, y Choi y Lim (2000) presentan la realidad coreana. Además, Gouadec (2002, 2007) y Davico (2005) adoptan una perspectiva global del mercado de la traducción (*cfr.* Kuznik, 2010: 184). Por nuestro lado, en este apartado incluimos algunas de las investigaciones citadas más relevantes y otras más recientes que no se habían publicado cuando Kuznik elaboró su tesis.

En la parte práctica de su tesis, Kuznik lleva a cabo un conjunto de entrevistas en empresas de traducción de Barcelona y las combina con la observación directa de tareas, con el fin de establecer un marco conceptual y estudiar el contexto organizativo de las actividades de traductores internos. Así pues, analiza el perfil de las empresas que constituyen parte del estudio, actividad principal, clientes, evolución, organización del trabajo, composición de la plantilla, identificación de tareas por puesto de trabajo, alternancia de tareas y límites entre ellas, etc. En lo que concierne a los perfiles profesionales, la conclusión principal a la que llega es la diferenciación que realizan los directores de las empresas entrevistadas entre traductor y gestor de proyectos, a pesar de las exigencias comunes de ambos puestos. En relación con las competencias, destaca en primer lugar las lingüísticas, seguidas de las de gestión en las que, además de las propias de un traductor, se requieren una serie de características personales y más generales como la versatilidad, capacidad de resolución de problemas, realización de varias tareas al mismo tiempo, dotes organizativas, por citar algunos ejemplos. Por último, y vinculado con todos los puestos o perfiles, se señala la relevancia de los conocimientos informáticos (según esta investigación el 66 % de las actividades desempeñadas por el personal traductor se realiza con el ordenador), así como la polivalencia y flexibilidad de los perfiles.

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Siguiendo la nomenclatura de Kuznik de estudios cualitativos *versus* estudios cuantitativos, en la primera categoría podemos incluir aquellos en torno a ofertas de mercado en los que, a partir del análisis de los perfiles que se demandan, se pretende definir las competencias profesionales. Dos claros ejemplos de estos estudios son el de Bowker (2004) y Chan (2008). Bowker se encarga de analizar la demanda de traductores en Canadá entre los años 2000 y 2002. Para ello analiza un corpus compuesto por 301 anuncios de empleo relacionados con este sector, a fin de esbozar las características de la demanda en ese momento. Concluye que el carácter polivalente de los perfiles da lugar a puestos de trabajo híbridos, en los que se realizan actividades anexas a la traducción (*cfr.* Kuznik, 2010: 175-176). Por su parte, Chan (2008) en su tesis doctoral analiza un corpus de anuncios de trabajo del año 2006 para ver qué cualificaciones y experiencia se demanda. A todo ello suma una muestra de currículum vítae y entrevistas de trabajo, que analiza con expertos de recursos humanos. Llega a la conclusión de que los perfiles más elegidos eran aquellos titulados con una experiencia media de 2,5 años. Además hay que resaltar la importancia de las cualidades personales.

Estas conclusiones procedentes del ámbito organizativo o empresarial nos permiten profundizar en las competencias desde el contexto de las empresas, el proceso productivo y la situación de trabajo (Kuznik, 2010: 413). Sin embargo, las competencias que un sujeto ha de desarrollar a nivel individual son igualmente de especial interés en perfiles tan versátiles como los que aquí estamos tratando. Entre estas competencias individuales se pueden incluir el carácter, la actitud (*ibid.*) y la inteligencia emocional de las personas. Podemos subrayar, por tanto, que la definición de los perfiles profesionales no solo depende de la empresa, sino también de las características propias del sujeto y su entorno.

Antes de entrar en profundidad en los estudios de mercado que consideramos más relevantes, no debemos olvidar aquellos trabajos que menciona Muñoz Ramos (2012: 593 ss.) en su tesis doctoral, en relación con las tecnologías de la traducción. Esta autora recoge una serie de investigaciones en las que se profundiza principalmente en el uso de las nuevas tecnologías por parte de traductores profesionales y empresas del sector. Así recoge estudios de la LISA, cuestionarios de SDL[33] y distintos proyectos realizados a escala nacional e internacional. Estos estudios no vienen más que a corroborar el alcance actual de las tecnologías propias de traducción y algunos de ellos ahondan también en cuestiones relacionadas con las nuevas tecnologías más generales y aquellas objeto de nuestra

[33] SDL es actualmente una de las empresas multinacionales más conocidas del sector de la traducción y los *translation service providers*.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

investigación. Nosotros no profundizamos en estos trabajos, ya que nos interesa más bien el estado actual del mercado para poder definir los perfiles profesionales, pero creemos necesario tenerlos en mente dada la importancia que adquieren las nuevas tecnologías en nuestra investigación.

Nos centramos ahora en cuatro investigaciones macroestructurales, dos cualitativas y dos cuantitativas que, en nuestra opinión, permiten obtener una visión global del mercado de la traducción en España y en Europa: el estudio de la ACT (Agrupación de Centros Especializados en Traducción), de carácter cuantitativo, publicado en el año 2005 para el contexto español; el programa OPTIMALE, de naturaleza cualitativa, puesto en marcha en octubre de 2010 por la Dirección General de Educación y Cultura de la Unión Europea y que finalizó en junio de 2013, y dos estudios de la DGT de la Comisión Europea publicados bajo la serie *Studies on Translation and Multilingualism*[34]. La principal característica en común entre los dos primeros estudios es que se centran en el sector privado y, más concretamente, en los *translation service providers,* como por ejemplo, empresas o agencias de traducción y traductores autónomos. Se deja, por tanto, fuera la traducción editorial y la traducción generada por el sector público (Mayoral Asensio, 2006: en línea). Por su parte, las publicaciones de la DGT ofrecen una visión internacional de las cuestiones que aquí estamos analizando. En todos ellos las competencias instrumentales-profesionales en los perfiles y sectores que analizan adquieren gran importancia.

6.1.2.1. Estudio de la ACT (2004)

El estudio de mercado presentado por la Agrupación de Centros Especializados de Traducción en el año 2004 constituye el primer estudio empírico sobre el mercado de la traducción en España. Uno de sus principales objetivos era cuantificar el volumen de mercado de este sector en nuestro país en lo que concierne a la oferta y la demanda en todos los campos de traducción, exceptuando la traducción editorial, de agencias publicitarias y el sector público. Para la elaboración de dicho estudio recurrieron a la empresa de investigaciones de mercado Spain Base en colaboración con el Centro Informático de Estadísticas y Sondeos, quienes utilizaron fuentes oficiales (Instituto Nacional de Estadística, Registro Mercantil, Hacienda y Seguridad Social y Cámaras de Comercio), bases de datos privadas e información disponible en internet.

[34] Entre estas publicaciones se encuentran las siguientes: Dirección General de Traducción (2009a, 2009b, 2009c, 2010, 2011a, 2011b, 2012a, 2012b, 2012c, 2012d), Rinsche y Portera-Zanotti (2009), Vieilledent-Monfort (2009), Somssich, Várnai y Bérczi (2010), Pym (2012b).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Dado el carácter mercantil de este estudio, la definición que se proporciona de empresa de traducción, traductor y forma jurídica de las empresas se puede calificar de operativa ya que carece de un referente teórico propio de un estudio académico.

Por lo que concierne a la oferta, además de cuantificar el mercado (número de empresas y profesionales y tamaño y facturación de empresas/profesionales), se pretendía profundizar en aspectos como la estructura empresarial y profesional (recursos humanos, forma jurídica de las empresas, características de los profesionales, antigüedad, distribución de las tareas, uso de tecnologías de la traducción, etc.), los servicios prestados y los precios, al mismo tiempo que se llevaba a cabo una evaluación de dicho mercado.

En esta parte del estudio se incluyeron empresas de traducción y traductores autónomos. Se disponía de una base de datos de 2029 referencias de las que se extrajo una muestra de 155: 100 autónomos y 55 empresas de traducción. Se llevó a cabo una encuesta telefónica a partir de un cuestionario estructurado de 57 preguntas. Por parte de las empresas o agencias consultadas se extrajeron conclusiones sobre los siguientes puntos: estructura de los recursos humanos, facturación, forma jurídica empresarial, antigüedad, distribución geográfica, tendencias asociativas, idiomas, servicios asociados a la traducción, tecnologías, textos, precios, tipos de clientes, valores que aprecian los clientes, evolución, retos y canales de contacto. En relación con los traductores autónomos, se abordaron los mismos temas, además de otros relacionados con este grupo como la cualificación y la dedicación.

En lo que respecta a la demanda, el principal objetivo del estudio era profundizar en los siguientes aspectos: necesidades de traducción en las empresas, identificación de idiomas, combinaciones y distribución proporcional, cálculo comparativo de volumen interno frente al subcontratado, gestión de la necesidad de traducción, perfil del interlocutor en las organizaciones, identificación de las personas que toman las decisiones, criterios de adjudicación, percepciones y actitudes en relación con las empresas de traducción frente a los profesionales libres, precios observados y estimación del gasto en traducciones.

Se elaboró una base de datos de empresas usuarias de servicios de traducción procedentes de diversos sectores: informática, audiovisual, laboratorios farmacéuticos, electromedicina, automoción e industrias auxiliares, importación, exportación, consultoría, empresas de auditoría y agencias de propiedad industrial. Se excluyeron las editoriales, las agencias de publicidad y el sector público. En total se obtuvieron 250 respuestas con un cuestionario estructurado de 49 preguntas. Entre los resultados de estas entrevistas

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

telefónicas llevadas a cabo, encontramos información sobre las necesidades de traducción, idiomas traducidos y tipo de documentación, gestión de las traducciones, políticas de internalización/externalización, uso de servicios externos, selección de proveedores, adjudicación de trabajos, importancia de la calidad y precios de mercado.

Como resultado de todas estas entrevistas se concluye que el sector de los *translation service providers* se encuentra en auge y cuenta con amplios ingresos. Este hecho permite incorporar nuevos campos en los que se precisa de la intervención de profesionales con el fin de garantizar la comunicación. En este sector, aunque la calidad lingüística sigue siendo el pilar fundamental, la dinámica de las empresas impone condicionantes como la rapidez y el precio. Ante esta situación desempeñan un papel fundamental las nuevas tecnologías, que facilitan la productividad, la homogeneidad y la calidad de la traducción. Sin embargo, los resultados de este estudio demuestran que el grado de uso de las nuevas tecnologías para conseguir estos fines es bastante irregular entre los entrevistados. Tengamos siempre en cuenta que este estudio es de 2005. Se ha detectado un empleo poco uniforme de estas nuevas herramientas en las empresas de traducción, de forma que mientras determinados resultados demuestran que se prescinde de ellas, otros ponen de manifiesto que se implantan cada vez más nuevos sistemas para satisfacer las demandas más recientes. En definitiva, el uso de las nuevas tecnologías tanto por empresas como por autónomos asciende a un 80 % y la mayoría de ellas son herramientas TAO y multimedia.

6.1.2.2. Programa OPTIMALE

En el marco de la Unión Europea y el proceso de Bolonia surge para el campo de la traducción el proyecto *Optimising Professional Translator Training in a Multilingual Europe,* conocido por el acrónimo OPTIMALE. Una iniciativa anterior al proyecto OPTIMALE en pro de una formación más profesionalizante en traducción la podemos encontrar en el proyecto *European Master's in Translation* (EMT).

OPTIMALE, como ya expusimos, se trata de una red académica Erasmus puesta en marcha por la Dirección General de Educación y Cultura de la Unión Europea en octubre de 2010 y que llegó a su fin en junio de 2013. En el proyecto han participado 65 universidades de la Unión Europea y otros 5 países de fuera de la Unión. Estos 70 socios procedían de 32 países diferentes y su objetivo principal era delimitar un marco de referencia en la formación de traductores a partir de programas basados en competencias profesionales. Para ello cuentan con los distintos agentes implicados en la formación de

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

traductores y en la profesión: universidades y estudiantes, profesionales del sector y organizaciones internacionales.

Con la intención de acercar mercado y formación y de responder a las exigencias de Bolonia, en el marco del proyecto OPTIMALE se ha realizado un análisis de las competencias profesionales exigidas por el mercado para establecerlas como punto de referencia en la formación de traductores e intérpretes. Tal y como se indica en su página web, con este programa se pretende actuar como vehículo y estímulo para la innovación y la calidad en la formación de traductores profesionales. Sus objetivos principales eran los siguientes:

- Crear un mapa de programas actuales de formación de traductores en las universidades europeas.
- Supervisar las necesidades del mercado y los requisitos profesionales relevantes para la formación de traductores.
- Traducir las nuevas competencias profesionales en resultados de aprendizaje.
- Mejorar la formación de formadores.

Estos objetivos se materializaron en diferentes fases y se pueden consultar en línea[35]. En el mapa interactivo, elaborado en las primeras fases del proyecto, se identifican programas de formación universitaria de traducción e interpretación en toda Europa. Incluye tanto programas de máster como títulos de grado. Este mapa pretende ser un referente en la formación de traductores para estudiantes, académicos, empleadores y cualquier persona interesada en la formación de estos profesionales.

El siguiente objetivo, identificación y supervisión de las necesidades del mercado y requisitos profesionales, constituye una de las aportaciones más importantes de este proyecto. Para establecer los perfiles y competencias profesionales relevantes para la formación, se llevó a cabo un cuestionario en línea a empleadores de diferentes países. Como se indicó anteriormente, la encuesta se centró en las necesidades de los *translation service providers* (aunque también se incluyeron algunas grandes organizaciones y autónomos), por lo que se dejó más a un lado la traducción institucional.

Esta encuesta se llevó a cabo entre abril y octubre de 2011. Su objetivo principal era determinar las competencias actuales y futuras en el sector de los *translation service providers* a

[35] *Optimising Translator Training* [en línea]. Disponible en: www.translator-training.eu/ [Última consulta 18/10/2013].

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

escala europea a partir de la colaboración de universidades y agentes de la industria. Para ello, se crearon ocho talleres regionales constituidos por académicos de universidades participantes en el proyecto. No se realizó una selección sistemática inicial de los encuestados, sino que se contó con la colaboración de la EUATC para la distribución de la encuesta entre sus miembros y los contactos de los participantes en OPTIMALE, que se dirigieron a su propia red de empleadores y socios del sector de la traducción y buscaron posibles encuestados en directorios de empresas. Como resultado, se elaboraron ocho informes, cada uno para una región en concreto:

- Informe de Brasov: Bulgaria, Grecia, Rumanía y Turquía.
- Informe de Alcalá: España y Portugal.
- Informe de París: Francia.
- Informe de Vilna: Lituania, Estonia, Letonia, Polonia y Finlandia.
- Informe de Gante: Bélgica, Holanda, Alemania y Dinamarca.
- Informe de Surrey: Reino Unido, Irlanda, Noruega e Islandia.
- Informe de Trieste: Italia, Eslovenia y Malta.
- Informe de Viena: Austria, República Checa, Eslovaquia y Hungría.

La encuesta estaba constituida por una serie de preguntas sobre las competencias exigidas en el sector de los *language service providers* (LSP). Se excluyeron competencias lingüísticas esenciales como el análisis de textos o las capacidades cognitivas del traductor. Asimismo no se abordaron habilidades de carácter más generalista aplicables a otros muchos puestos de trabajo, como la resolución de problemas, la capacidad de trabajar bajo presión o el cumplimiento de plazos, entre otras muchas cuestiones.

De todos los encuestados se obtuvieron 738 respuestas válidas, 688 procedentes de la Unión Europea y 50 de otros países. Las 10 competencias más valoradas fueron por orden las siguientes:

- Producir textos de calidad.
- Identificar las necesidades del cliente.
- Definir o aplicar controles de calidad.
- Traducir textos en uno o más campos especializados.
- Experiencia en la traducción profesional.
- Conocimiento de las normas y ética profesional.
- Definir los recursos necesarios.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Realizar estimaciones.
- Título universitario en traducción o campos relacionados.
- Consolidar las relaciones con el cliente.
- Usar sistemas de memorias de traducción.

Un análisis inicial de esta lista nos lleva a la conclusión de que las competencias más solicitadas están relacionadas con la subcompetencia lingüística, profesional e instrumental. Asimismo, en cada informe se extrajeron conclusiones generales en torno a las cualificaciones y la experiencia, las competencias en traducción propiamente dichas, las competencias tecnológicas, la gestión de proyectos y el marketing.

La tercera fase de este proyecto tenía como objetivo mejorar la formación en relación con las competencias de la fase anterior. Para ello, se analizó la situación de partida en lo que respecta a la formación en nuevas tecnologías, prácticas profesionales, especialización y control de calidad. Se partió de estudios prácticos que describían enfoques innovadores relacionados con los aspectos anteriores. Todo ello, junto con la descripción de competencias previa, permitió establecer un marco adecuado de objetivos y resultados de aprendizaje junto a una propuesta metodológica adaptada para alcanzar dichos objetivos. No solo afectaba al alumnado como receptor de la formación, sino también a los formadores como transmisores de estos conocimientos.

Como resultado de todo este trabajo, podemos encontrar en la página web del proyecto toda una serie de recursos (compilados a su vez en una plataforma Moodle para los usuarios), relacionados con la formación y su vinculación con el mercado laboral de la traducción. Con todos estos recursos se pretende suplir muchas de las carencias formativas detectadas en los distintos ámbitos implicados en el estudio y constituir nuevas vías de investigación en didáctica de la traducción. Asimismo, en la página web, se pueden consultar los vídeos, las presentaciones y las conclusiones finales del simposio que cerró este proyecto. Con el fin de seguir cosechando resultados, se redactó una declaración para la formación de traductores para el periodo de 2014-2020. El contenido de esta declaración se puede consultar en el anexo 5.

6.1.2.3. Estudios de la DGT (Comisión Europea)

En los últimos años, la Dirección General de Traducción ha realizado numerosos estudios en torno al estado de la traducción en Europa bajo la serie *Studies on Translation and Multilingualism*. Entre ellos podemos destacar varias investigaciones de carácter cualitativo y

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

cuantitativo. Citamos dos de ellas relevantes para nuestra tesis, *Size of the Language Industry in the EU,* de Rinsche y Portera-Zanotti (2009) y *The Status of the Translation Profession in the European Union,* de Pym (2012b).

El estudio realizado por Rinsche y Portera-Zanotti (2009) constituye uno de los estudios cuantitativos más completos sobre el mercado de la industria lingüística en Europa. Con el objetivo de estimar el tamaño de este sector en la Unión Europea, se utilizaron dos fuentes de información: los datos extraídos de publicaciones y estudios realizados anteriormente (como fuente de datos secundaria) y un completo cuestionario distribuido entre profesionales autónomos y pymes, grandes proveedores de servicios lingüísticos y departamentos de diversas instituciones gubernamentales y de la Unión Europea (como fuente de datos primaria). Al cuestionario respondieron más de 1000 participantes, mientras que la fuente de datos secundaria estuvo constituida por bases de datos estadísticas de la UE, publicaciones realizadas por asociaciones de profesionales, bases de datos e informes de investigación sobre el mercado y la información proporcionada por autoridades nacionales. Con toda esta información se pretendía examinar el estado de la industria lingüística por países y sectores: traducción, interpretación, subtitulado, doblaje, internacionalización de *software,* localización y globalización de páginas web, desarrollo de herramientas, organización de conferencias y asesoría y formación lingüística. Los resultados arrojan datos muy interesantes sobre la consolidación del mercado, los idiomas, las tarifas, las normativas, el futuro del sector, entre otros muchos. Como se puede ver en la siguiente tabla, se espera que la industria lingüística duplique sus ingresos entre 2008 y 2015, dato relevante para la formación de traductores si tenemos en cuenta los datos sobre inserción laboral que analizamos más adelante.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	Total turnover (million €)							
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Translation and interpreting, software localisation and website globalisation	5 675	6 243	6 867	7 554	8 309	9 140	10 054	11 059
Language technology tools	568	624	687	755	831	914	1 005	1 106
Subtitling and dubbing	633	696	765	842	926	1 019	1 121	1 233
Language teaching	1 579	1 737	1 911	2 102	2 312	2 543	2 797	3 077
Conference organisation	143	157	172	190	209	229	252	278
Total	8 454	9 300	10 230	11 252	12 378	13 616	14 977	16 475

Tabla 2. Predicciones de crecimiento para la industria lingüística hasta 2015 (Rinsche y Portera-Zanotti, 2009: 80)

En relación con las nuevas tecnologías propias del sector de la traducción también se obtienen resultados interesantes y se demuestra que cada vez están más presentes en el flujo de trabajo del traductor. La siguiente tabla refleja las herramientas que más se utilizan, según los profesionales encuestados.

Language technology tools	Number of responses	Proportion out of total respondents
Translation memory tools	490	87.2%
Terminology tools	306	54.5%
Electronic dictionaries	290	51.6%
Localisation tools	149	26.5%
Translation management systems	88	15.7%
Business information systems specific to the language industry	45	8.0%
Machine translation systems	36	6.4%
Controlled language tools	18	3.2%
Conference and telephone interpreting systems	18	3.2%
Language training software (desktop and web-based)	15	2.7%

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Combined systems and open systems (please specify)	7	1.3%

Tabla 3. Número de respuestas por herramienta del lenguaje utilizada
(Rinsche y Portera-Zanotti, 2009: 80)

El hecho de que los porcentajes de uso de memorias de traducción, herramientas terminológicas y diccionarios electrónicos se encuentren por encima del 50 %, alcanzando casi el 90 % en el caso de las memorias de traducción, evidencia la importancia de la traducción asistida por ordenador en la industria actual.

La otra investigación, publicada por Pym (2012b), *The Status of the Translation Profession in the European Union,* constituye un estudio centrado principalmente en los mecanismos de designación de los traductores en la Unión Europea. Su interés recae en las certificaciones académicas y profesionales, la pertenencia a asociaciones profesionales y los años de experiencia como medios para designar a los profesionales de este campo. Para ello, al igual que en el trabajo anterior, se parte de encuestas e investigaciones llevadas a cabo anteriormente y la opinión recogida gracias a un cuestionario realizado a unos 100 expertos pertenecientes a asociaciones europeas y traductores e investigadores de países participantes en el proyecto. Además, desde una perspectiva socioeconómica arroja datos sobre:

- La categorización oficial de los traductores en las clasificaciones generales de actividades económicas, en los sistemas de impuestos y seguridad social.
- Las cualificaciones necesarias para ejercer como traductor, la contratación de traductores por instituciones intergubernamentales, gobiernos nacionales y empresas de traducción.
- El sector de la traducción jurada: delimitación de conceptos, cifras de traductores jurados a escala europea y reconocimiento entre países.
- El papel de las asociaciones profesionales en el mercado, criterios de admisión, características, servicios ofrecidos y repercusiones en el mercado.

Todo ello se completa con una serie de estudios de caso de diferentes países en los que se abordan las políticas lingüísticas, la formación del traductor, las asociaciones, el número de traductores registrados, los impuestos y la seguridad social y los traductores jurados.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Desde el punto de vista económico, se presenta un estudio exploratorio sobre las percepciones económicas de los traductores. Se parte de encuestas y estudios realizados previamente para calcular una media de las retribuciones percibidas por los traductores profesionales, ya sean autónomos o en plantilla.

6.1.3. ESTUDIOS DE INSERCIÓN LABORAL EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

Al igual que ocurría con los estudios de mercado, actualmente no existen muchos estudios de inserción laboral en Traducción e Interpretación. Torres Hostench (2007) presenta en su tesis doctoral un estado de la cuestión de la investigación en este campo con el fin de mejorar la formación en inserción laboral. A nivel macroestructural solo encontramos un estudio en el que se haya investigado este aspecto. El resto constituyen estudios aislados de universidades cuyo fin es básicamente conocer el grado de inserción de sus egresados.

El estudio macroestructural al que hacemos referencia es el *Libro Blanco sobre el Título de Grado en Traducción e Interpretación* (Muñoz Raya y ANECA, 2004), realizado en el último trimestre de 2003. A la encuesta llevada a cabo en el marco de esta investigación en relación con la inserción laboral respondieron un total de 314 titulados de 12 centros. La mayoría de los encuestados se graduaron entre los años 1995 y 1999.

Al margen del Libro Blanco, otros trabajos pertenecientes a universidades concretas con los que se pretende profundizar en la inserción laboral de los egresados y que ya recogía el Libro Blanco son los siguientes:

- Estudios de la Universidad Autónoma de Barcelona. Según Calvo Encinas (2010: 287) el trabajo realizado por esta universidad, *Informe del grupo de treball de la titulació de traducció sobre el procés de transició al mercat laboral,* presenta los resultados de dos encuestas realizadas en 2001 y 2003. En la primera de ellas, a cargo de la Agencia de Calidad del Sistema Universitario de Cataluña, se obtuvo respuesta de la mitad de los licenciados, 87 en concreto, 44 entrevistas y cuestionarios enviados por correo y 43 realizadas por teléfono. La segunda encuesta la llevó a cabo la misma Facultad de Traducción e Interpretación y se obtuvieron 136 respuestas de egresados de las promociones 1999-2002.
- Estudio de la Universidad Pontificia de Comillas. En esta facultad la encuesta se llevó a cabo en el año 1999 por vía telefónica a licenciados de las

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

promociones de 1997 y 1998. El índice de respuesta de los egresados fue muy elevado, gracias a lo cual se obtuvieron 121 respuestas.

- Estudio de la Universidad Jaume I. El informe de esta universidad, *La inserción laboral de los titulados de la Universidad Jaume I,* fue realizado por el Área de Inserción Profesional de la UJI a través del correo y el teléfono e incluyó a los titulados de las promociones de 1998, 1999 y 2000.

Uno de los principales problemas de este tipo de informes es la dificultad para acceder a ellos. No obstante, por la información extraída de diversos trabajos en los que se citan estas referencias, las conclusiones son muy similares a las que exponemos a continuación. Reciente no hemos encontrado ningún estudio específico sobre el grado de inserción laboral de los titulados en Traducción e Interpretación. Sí existen estudios globales realizados por las universidades o por diferentes organismos públicos en los que se analizan estos datos según una serie de criterios aplicables a todas las titulaciones universitarias, por lo que la información que se puede extraer de ellos es mucho más general.

Según el Libro Blanco, la conclusión a la que llegaron los cuatro estudios que acabamos de citar en lo que respecta al primer empleo es muy similar. En todos ellos la tasa de ocupación de los egresados transcurridos tres meses de la finalización de sus estudios es bastante elevada. Así, mientras que la UPCO y el Libro Blanco hablan de un 60 % aproximadamente de ocupación, el informe de la UAB ronda el 80 %. Sin embargo, aunque encuentran empleo con rapidez, la mayoría de los encuestados afirmaron que su trabajo actual no coincidía con el primero, lo que revela una gran movilidad laboral.

En lo que concierne a la forma de encontrar el primer trabajo, destacan los contactos personales y la prensa, dato llamativo si tenemos en cuenta que hoy en día se mueven la mayoría de las ofertas de traducción por internet. Bien es cierto que el año de graduación de los egresados de las cuatro encuestas es de finales de los noventa, principios de la primera década del 2000, hecho que podría explicar estos resultados. Además de los contactos personales y la prensa, hay que añadir la importancia de las prácticas durante la carrera.

Con respecto a los datos de ocupación, los resultados son bastante halagüeños: en los cuatro estudios la tasa de ocupación de los encuestados en el momento del sondeo rondaba o superaba el 70 %. Sin embargo, al profundizar en los tipos de trabajo, las encuestas de la UAB y la UPCO llegaron a la conclusión de que solo un tercio

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

aproximadamente se dedicaba a tareas relacionadas con la traducción. Otro tercio incluía trabajos administrativos y el último tercio se dividía a partes iguales entre la docencia y diferentes tareas relacionadas en su mayoría con los idiomas. La peculiaridad de estos estudios es que solo se categorizaba dentro de la traducción a aquellos egresados que se dedicaran exclusivamente a este campo. En contraposición, la encuesta del Libro Blanco incluyó dentro de esta categoría a todos aquellos que afirmaban dedicarse ocasionalmente, a tiempo parcial o completo a la traducción. Como resultado, más del 80 % de los encuestados se incluyeron dentro de esta categoría. En este caso, también un tercio se dedicaba a la docencia y a actividades relacionadas con la empresa privada. Hay que añadir otras categorías como son la interpretación (14,3 %) y servicios multilingües (12,1 %). Así pues, en el Libro Blanco los perfiles que mencionaron los egresados en traducción en relación con su empleo actual fueron de mayor a menor los siguientes: traductor (incluye autónomos y en plantilla), docente de lenguas, revisor, administrativo, intérprete social o mediador intercultural, intérprete de conferencias, jefe de proyectos, comercio exterior y redactor.

Citando a Calvo Encinas (2010: 288), «[l]os resultados obtenidos en estos estudios, por tanto, ofrecen una visión muy similar con respecto a la inserción laboral de los egresados y a los sectores profesionales en que suelen encontrar un puesto de trabajo con mayor frecuencia». Todos los estudios confirman el dinamismo laboral, la versatilidad y la capacidad de adaptación de los perfiles que se forman en la licenciatura de Traducción e Interpretación. Incluso se podría entrever que la dedicación exclusiva a tareas propias de traducción e interpretación es más bien de una minoría y encontramos muchos puestos de trabajo no relacionados directamente con la traducción, pero en los que las competencias lingüísticas y culturales del traductor son fundamentales (*ibid.*).

La interpretación de estos datos depende siempre de otros factores como, por ejemplo, la necesidad de traductores en el mercado y las expectativas de los estudiantes al iniciar sus estudios. ¿Es capaz el mercado de absorber a tantos traductores e intérpretes como se gradúan cada año? ¿Realmente todos los futuros traductores escogieron sus estudios por vocación hacia la profesión? La sociedad precisa de otras figuras con las competencias y el perfil profesional de los egresados de esta disciplina para cumplir las expectativas de otros muchos empleadores que buscan un perfil versátil, capaz de satisfacer múltiples necesidades y con un profundo conocimiento de lenguas. De ahí que muchos autores (Tsokaktsidu, 2005: 79-80; Abril Martí, 2006: 340 ss.; Calvo Encinas, 2010: 303;

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Morón Martín, 2009 y 2010: en línea) relacionen estos estudios con los de lenguas aplicadas.

De la comparación de estas conclusiones con las extraídas en los estudios académicos sobre definición de perfiles profesionales y los estudios de mercado, se colige que desde el punto de vista de académicos y egresados los perfiles profesionales no se restringen únicamente a aquellos vinculados en exclusiva a la traducción e interpretación. Ya sea por deseo propio o por imposición social, los egresados de traducción se dedican a otras muchas tareas en las que sus capacidades de mediación lingüística y cultural son fundamentales. Este hecho se refleja directamente en las propuestas de perfiles profesionales procedentes del mundo académico, desde donde se pretende hacer frente a la versatilidad y polivalencia que se exige de estos futuros profesionales. En cambio, desde el mundo profesional de la traducción se promueve más bien la formación de perfiles que satisfagan necesidades propias de su sector, de ahí que no contemplen perfiles más generalistas.

En definitiva, estas conclusiones nos obligan a precisar si optamos por una formación más especializada, constreñida a la traducción e interpretación, o si por el contrario debemos optar por una formación más generalista. Los datos analizados hasta el momento nos llevan a concluir que las competencias lingüísticas y culturales siguen siendo primordiales en la formación en traducción. Gracias al importante papel que adquieren estos conocimientos en los planes de estudio actuales, se puede hablar de una tasa de ocupación elevada entre los egresados en Traducción e Interpretación. Dichas competencias básicas abren las puertas a diversos puestos de trabajo en los que la polivalencia es un factor clave. Ahora nos queda determinar qué importancia adquieren otras competencias más propias del perfil del traductor como la instrumental-profesional en estos estudios y hasta qué punto el desarrollo de estas subcompetencias repercuten en la formación de profesionales versátiles. Para ello, debemos repasar primero las expectativas de los estudiantes.

6.1.4. ESTUDIOS SOBRE EXPECTATIVAS DEL ESTUDIANTADO DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

Al igual que ocurre con los estudios de mercado y los de inserción laboral, las investigaciones en las que se abordan las expectativas de los futuros graduados en Traducción e Interpretación son relativamente escasas y se encuentran bastante dispersas.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Sin embargo, encontramos una serie de trabajos que, aunque parten de contextos diferentes, extraen conclusiones similares.

Toda Castán (2012), en un artículo publicado en la revista *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información,* repasa aquellas investigaciones en las que se abordan las expectativas del estudiantado y presenta la suya propia. Cita publicaciones como la de Aguilar Río (2004), Mayor Serrano (2005), Calvo Encinas y Arrés López (2009), Ordóñez López (2010) y Calvo Encinas (2010). A este conjunto de publicaciones quisiéramos añadir tres más que consideramos relevantes: Li (2002), Hubscher-Davidson (2007) y Ordóñez López (2011). Podríamos citar otros estudios, pero el hecho de que nos hayamos centrado en estos tiene su explicación en que parten de una perspectiva curricular, mientras que el resto de estudios analizados se centran en las expectativas de los estudiantes con respecto a una determinada asignatura o competencia. La mayoría de ellos extraen conclusiones muy similares, por lo que solo nombramos algunas de sus características más relevantes y no entramos a describirlos en profundidad. Solo nos detendremos en las conclusiones extraídas en la tesis de Calvo Encinas (2010) que resumen los resultados del resto de trabajos y presentan una visión global de las expectativas del estudiantado.

Li (2002) realiza un cuestionario a 70 estudiantes del departamento de Traducción de la *Chinese University of Hong Kong*. Su objetivo principal era obtener una visión general de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de Traducción. Para garantizar la fiabilidad de los datos, además del cuestionario, se realizaron 10 entrevistas a alumnos seleccionados entre aquellos que respondieron al cuestionario. Entre las conclusiones más relevantes destaca que la motivación principal de los futuros egresados no es convertirse en traductor o intérprete, sino su interés por las lenguas, en este caso el chino y el inglés, y su intención de mejorar ambos idiomas. Se muestra una clara preferencia por los contenidos prácticos de la carrera, a pesar de que señalan que estos no se suelen ajustar a las necesidades del mercado.

El artículo de Aguilar Ríos (2004) integra aspectos relacionados con la inserción laboral y las expectativas de los estudiantes. El autor realiza un breve estudio estadístico entre sus compañeros de promoción y observa que solo algunos se dedican a la traducción. Ante esta situación, lleva a cabo un breve cuestionario entre sus propios compañeros y extrae dos conclusiones principales: por un lado, existe cierta inseguridad de los recién licenciados a la hora de incorporarse al mundo laboral de la traducción y, por otro, se detectó que muchos egresados se decantaron por otras salidas profesionales en las que las competencias que habían adquirido desempeñaban un papel relevante.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Por su parte, Mayor Serrano (2005), tras exponer las necesidades del mercado de trabajo y el perfil del alumnado de Traducción e Interpretación, señala que la mayoría de los estudiantes se deciden por estos estudios a partir de su interés por las lenguas y el deseo de mejorar sus conocimientos. Sin embargo, la mayoría desconoce los perfiles profesionales de la traducción, ya que la conciben como una pura tarea de transcodificación.

Hubscher-Davidson (2007), como profesora de traducción del primer y segundo curso e interesada por las motivaciones de sus estudiantes, elabora un cuestionario con la intención de reconciliar las expectativas de los estudiantes con los objetivos de una clase de traducción. Aunque este estudio se centre en las asignaturas que ella imparte, pretende adquirir una visión global de la opinión que los estudiantes tienen con respecto a su formación como profesional. Su fin principal es motivarlos y que adquieran las competencias necesarias para su desarrollo profesional. Una de las principales conclusiones que extrae y que confirma los resultados de otros estudios es que la mayoría de los estudiantes no perciben la clase como una forma de convertirse en traductores profesionales.

La investigación realizada por Calvo Encinas y Arrés López (2009) anticipa ya muchas de las conclusiones a las que llega Calvo Encinas en su tesis doctoral (2010). Estas dos autoras partieron de la información extraída de dos medios principalmente: un cuestionario realizado a 326 estudiantes del primer curso de Traducción e Interpretación de varias universidades y los 2000 mensajes enviados por 330 miembros de la comunidad *Forotraducción*[36]. Las conclusiones de este trabajo son muy similares a las de la tesis de Calvo Encinas, por lo que volveremos a ellas más abajo.

Ordóñez López (2010 y 2011), por su parte, analiza en primer lugar las preconcepciones de los alumnos de primer curso del grado en Traducción e Interpretación. Para ello, lleva a cabo una encuesta el primer día de clase entre los alumnos de primero y concluye que la gran mayoría llega con una idea utópica y alejada del perfil profesional del traductor. Este hecho tiene su explicación en el desconocimiento general de la sociedad de esta profesión y la escasa orientación que reciben los estudiantes antes de optar por unos estudios u otros. Ante esta situación, la autora se propone suplir estas carencias durante el

[36] *Forotraducción* es un foro puesto en marcha por Eugenia Arrés y moderado por ella misma. Se creó como punto de encuentro entre todas aquellas personas interesadas en la traducción, estudiantes de la licenciatura y licenciados con la intención de contribuir al intercambio de información académica y profesional (Arrés López y Calvo Encinas, 2009: 614). Aunque inicialmente se constituyó en un grupo de Yahoo, en la actualidad la plataforma principal es Facebook.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

curso y, en su segunda publicación realizada una vez puesto en marcha su programa de orientación laboral, ya se observa un conocimiento más profundo de los estudiantes de la realidad laboral.

Toda Castán (2012) realiza un estudio con respecto a las expectativas de los estudiantes en relación con la traducción literaria. Recaba información sobre el perfil del estudiante, las opiniones que estos tienen con respecto a la profesión y la traducción literaria en concreto. Con este fin, realiza un cuestionario a 119 estudiantes de Traducción e Interpretación de la Universidad de Salamanca y entre las principales conclusiones que extrae se encuentra que al 56 % le gustaría dedicarse a la traducción literaria, una de las principales preferencias junto a la interpretación de los futuros egresados. Sin embargo, este deseo disminuye conforme avanzan los cursos y adquieren una visión más realista, al mismo tiempo que pesimista, del mercado laboral. A pesar de esta preferencia de más de la mitad de los encuestados por este tipo de traducción, muchos de ellos no muestran un interés activo por la profesión y se limitan únicamente a los conocimientos que adquieren durante su formación.

La investigación de Calvo Encinas (2010) constituye el estudio empírico más completo en este campo. Su objetivo es conocer el perfil de los estudiantes, los motivos que les llevaron a decantarse por estos estudios, la percepción que tienen de la carrera, de la inserción laboral, de las competencias desarrolladas y su grado de satisfacción. Para ello, diseñó una serie de instrumentos y estrategias de medida, con los que poder realizar un análisis cuantitativo y cualitativo de los datos recogidos de las 517 encuestas realizadas a estudiantes de primero y cuarto de la licenciatura procedentes de varias universidades.

En este cuestionario se trató el perfil de los estudiantes, los impulsos motivacionales, la información previa que tenían de la carrera, la orientación recibida durante los estudios, las expectativas de formación, las expectativas de la profesión y una valoración de la formación recibida.

Entre las conclusiones más destacadas y repetidas (también en los estudios que hemos citado en este apartado) encontramos las siguientes (Calvo Encinas, 2010: 282).

- El principal interés de los estudiantes al iniciar la carrera son los idiomas y no el ser traductores o intérpretes.
- La gran mayoría procede de una formación humanística, pero rechaza la formación lingüística y de carácter más teórico ofrecida por las filologías. Se busca una formación en idiomas con un enfoque eminentemente práctico y no

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

existe interés por dedicarse a la docencia, principal salida laboral de los filólogos.

- Son estudiantes con un expediente académico por encima de la media. Este hecho, unido a la elevada nota de corte que han tenido tradicionalmente los estudios de Traducción e Interpretación, provoca lo que Calvo Encinas ha denominado el efecto *numerus clausus:* el prestigio que han adquirido estos estudios dada su elevada nota de corte ha atraído a estudiantes con buen expediente interesados por las lenguas aplicadas y el estilo de vida del traductor. Dichos estudiantes no están tan motivados por el contenido de la carrera, sino más bien por las salidas profesionales y la proyección laboral.
- Los perfiles profesionales que han llevado a los discentes a decantarse por estos estudios son básicamente la traducción literaria o audiovisual y la interpretación, tres de los perfiles más conocidos socialmente. Sin embargo, estos estereotipos cambian conforme avanzan los cursos y sus expectativas se vuelven más realistas e incluso, a veces, pesimistas. Aunque sus perspectivas de trabajo en puestos relacionados con la interculturalidad, la comunicación o los idiomas son bastante positivas, el panorama para dedicarse a la traducción o la interpretación lo pintan más oscuro. Por este motivo, en cuarto no hablan de un perfil de traductor concreto, sino más bien de un traductor versátil capaz de adaptarse a las distintas demandas del mercado.
- En lo que respecta a la evaluación de los estudios en sí, buena parte de los estudiantes se muestran decepcionados con los contenidos. Demandan un equilibrio entre contenidos teóricos y prácticos, pero su concepción especialmente positiva de las prácticas profesionales y de la orientación laboral muestra un claro posicionamiento profesionalizante.

Estas conclusiones podrían resultar en cierto modo contradictorias, especialmente si las comparamos con los estudios de inserción laboral. Por un lado, el interés por las lenguas y el atractivo de los perfiles profesionales asociados tradicionalmente a los traductores e intérpretes provocan que la gran mayoría rechace perfiles como el de docente. Sin embargo, como se dedujo en el apartado anterior, la docencia es uno de los perfiles más comunes en la inserción laboral de estos egresados. Por otro lado, se observa una falta de orientación laboral previa a la elección de esta carrera. Este hecho provoca una clara decepción de los estudiantes a lo largo de sus estudios.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

6.2.La subcompetencia instrumental-profesional del traductor

Partiendo de las definiciones sobre la competencia traductora y los perfiles profesionales, haremos un breve repaso por aquellos estudios en los que se aborda la subcompetencia instrumental-profesional desde un modelo multicomponencial de la competencia traductora. Omitimos otros estudios en los que no se menciona esta subcompetencia, como pueden ser aquellos de principios de la década de los ochenta en los que todavía no se había progresado lo suficiente en conocimientos informáticos o cuyas definiciones se centran en otros componentes de la competencia traductora[37].

Entre las cinco subcompetencias que proponía, el canadiense Roberts (1984: 172) citaba la subcompetencia técnica, que hace referencia a la capacidad de usar herramientas de ayuda a la traducción como procesadores de texto, bases de datos terminológicas o dictáfonos, entre otras.

Nord (1992) presenta un modelo de seis subcompetencias y aunque ninguna de ellas hace referencia explícita a las nuevas tecnologías o a los aspectos profesionales, sí que incluye una competencia de documentación. El mismo caso se da en las propuestas de Risku (1998) y Schäffner (2000). Actualmente se ha establecido un estrecho vínculo entre esta subcompetencia y las nuevas tecnologías, ya que la principal fuente de documentación de los traductores de hoy en día es internet. Además, tal y como indica Pinto (2005, cit. en Sales, 2006: 75), esta subcompetencia se basa no solo en saber utilizar los recursos documentales, sino también en «el manejo de información, determinando necesidades, planificando la búsqueda, usando estrategias para localizar y obtener información, discriminando y valorando la información para la toma de decisiones».

Nord, en un artículo posterior titulado «Training functional translators» (2005), presenta una clasificación de las competencias que describen a un traductor funcionalista. Esta clasificación fue acordada por los expertos que participaron en la *Conference on Translation Quality,* celebrada en Leipzig en el año 2004. Dentro de esta clasificación, destacamos las siguientes competencias:

- Competencia documental. Capacidad de buscar y conseguir la información necesaria sobre un tema concreto.

[37] Algunos de estos estudios sobre la competencia traductora son los siguientes: Wilss (1976), Delisle (1980), Krings (1986), Lowe (1987), Bell (1991), Hewson y Martin (1991), Gile (1995), Kussmaul (1995), Beeby (1996), Hansen (1997), Hatim y Mason (1997), Shreve (1997), Campbell (1998), Risku (1998), Neubert (2000), Pym (2003).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Competencia en nuevas tecnologías. Capacidad de utilizar las herramientas de traducción tradicionales y modernas.
- Conocimientos profesionales. Conocimientos sobre la práctica profesional y características relacionadas con dicha práctica: capacidad de trabajar rápido, dando un producto de calidad y rentable al mismo tiempo, resistencia al estrés, asertividad y confianza en uno mismo, entre otras características.

Hewson (1995) divide la competencia traductora en tres niveles: lingüístico, cultural y profesional. Con respecto a este último nivel propone enseñar las condiciones del mundo profesional y subraya la importancia de las herramientas informáticas como pueden ser bancos de datos, textos paralelos, etc.

Presas Corbella (1996) identifica dos tipos de conocimientos dentro de la competencia traductora, los epistémicos y los operativos. Los primeros, a pesar de constituir la base de la competencia traductora, no son específicos del traductor profesional ya que se comparten con lo que ella denomina traductor natural. Dentro de los operativos distingue entre conocimientos nucleares, periféricos y tangenciales. La relación que se establece entre ellos es la siguiente:

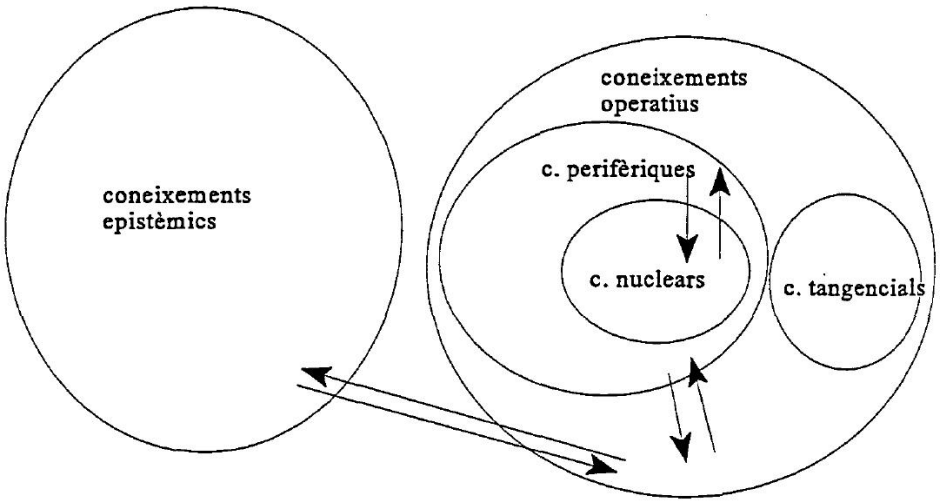


Figura 8. Modelo de competencias del traductor de Presas Corbella (1996: 230)

Los conocimientos periféricos se refieren al uso de instrumentos de trabajo específicos en traducción y a las capacidades del sujeto de realizar predicciones sobre su trabajo a partir del texto origen, recurrir a fuentes de documentación y evaluarlas, estimar el tiempo del que se dispone para adquirir conocimientos sobre el tema al instante, por citar

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

algunos ejemplos. Dentro de los conocimientos tangenciales la autora incluye el uso de tecnologías de edición y autoedición. Así pues, se observa que tanto en los conocimientos periféricos como en los tangenciales se hace mención a los instrumentos de trabajo y a las competencias profesionales.

Uno de los principales representantes del enfoque situacional en didáctica de la traducción, Vienne (1998: 113), recoge dos componentes de la competencia traductora íntimamente relacionados con la competencia instrumental: la habilidad de decidir sobre la estrategia de documentación en función de la situación y la habilidad de utilizar los recursos con eficacia para llevar a cabo la tarea (*cfr.* Kozlova, 2005: 6).

Hurtado Albir en su manual *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes* habla de una competencia profesional que incluye «conocimientos y habilidades relacionados con el ejercicio de la traducción profesional: conocimientos del mercado laboral, de todos los útiles de documentación y de las nuevas tecnologías necesarias para el traductor» (1999: 43). En su opinión, la competencia comunicativa y extralingüística es común a cualquier persona con conocimientos de dos lenguas. Sin embargo, esta competencia profesional junto con la de transferencia, psicofisiológica y estratégica son las que distinguen al traductor de cualquier persona bilingüe. La propuesta de Hurtado Albir evoluciona con la del grupo PACTE y el modelo que recogimos en el capítulo sobre la competencia traductora. Así pues la subcompetencia aquí analizada queda finalmente dividida en la subcompetencia instrumental y la subcompetencia sobre conocimientos de traducción.

Kautz (2000: 20), además de los conocimientos lingüísticos, culturales y teóricos de la traducción, habla de una *translatorische Kompetenz* en la que se incluyen conocimientos relacionados con el texto origen, la presentación del texto meta, las estrategias de traducción, la documentación, la terminología y los conocimientos de la práctica profesional (*cfr.* Pym, 2003: 486). Como se deduce de esta categorización, el autor intenta diferenciar las competencias específicas del traductor como experto de cualquier bilingüe.

Kiraly (2000: 13), por su parte, distingue entre competencia en traducción (*translation competence*) y competencia del traductor (*translator competence*). Esta noción de competencia traductora ya se vislumbraba en su obra de 1995. La diferencia entre una y otra estriba en que la primera se refiere a la capacidad de producir un texto meta en una lengua partiendo de un texto origen en otra, mientras que la segunda alude a la capacidad de formar parte de un grupo de profesionales que maneja distintas lenguas, se defiende en

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

diversos campos de especialización y utiliza las nuevas tecnologías. Su concepción queda clara en la siguiente cita:

> Translator competence does not primarily refer to knowing *the* correct translation for words, sentences or even texts. It does entail being able to use tools and information to create communicatively successful texts that are accepted as good translations within the community concerned. Perhaps most importantly, it means knowing how to work co-operatively within the various overlapping communities of translators and subject matter experts to accomplish work collaboratively; to appropriate knowledge, norms and conventions; and to contribute to the evolving conversation that constitutes those communities. (Kiraly, 2000: 13-14)

En estrecha relación con este concepto se encuentra su definición de la competencia profesional. Tomando las ideas de Schön (1987: 4), destaca el carácter imprevisible del mundo laboral, hecho que provoca que los profesionales tengan que reaccionar ante distintos contextos inesperados. Por este motivo, no defiende tanto enseñar estrategias concretas en sí, sino más bien proporcionar la capacidad de usar las estrategias con las que cuentan y desarrollar otras nuevas en función de las necesidades del contexto. Esta capacidad permitirá adquirir la experiencia y el profesionalismo necesarios para desenvolverse con éxito en la práctica profesional. Dicha idea se relaciona claramente con la concepción de competencia que defendemos, según la cual es imposible enumerar todos los componentes de la competencia traductora, por lo que se pretende ofrecer una formación que permita la adaptación a diferentes contextos.

En 2004 González Davies presenta una particular distinción con respecto a la competencia traductora. Según la autora, esta se divide en aptitudes y actitudes, y dentro de esta última categoría incluye la competencia profesional e informática, que engloba conocimientos sobre exigencias del mercado, nuevas tecnologías, formación permanente, etc. Recogemos aquí su propuesta en forma de gráfico.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

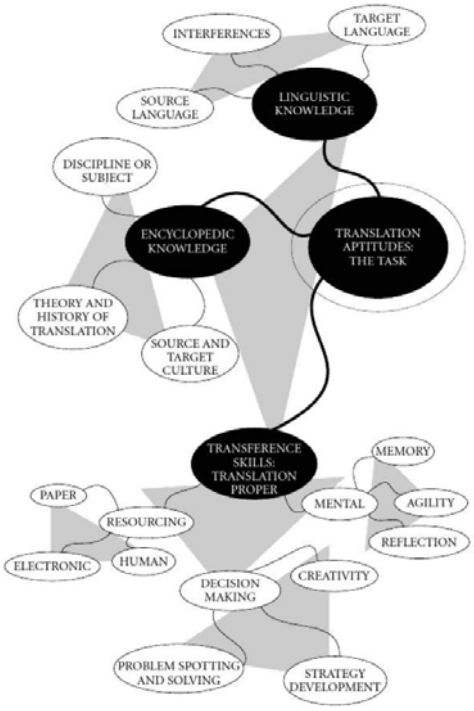


Figura 9. Aptitudes de la competencia traductora según González Davies (2004: 131)

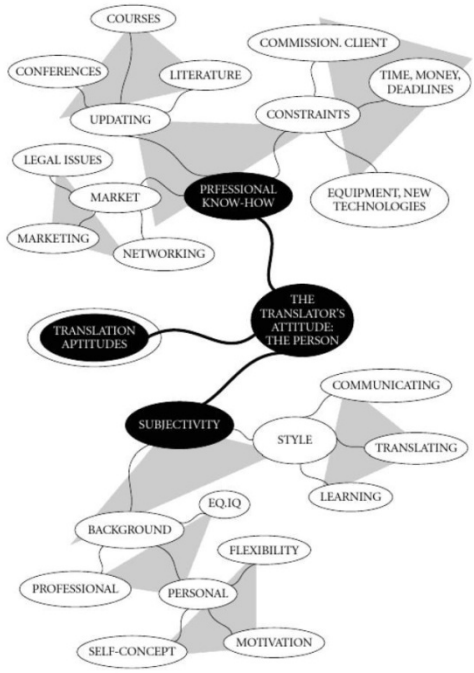


Figura 10. Actitudes de la competencia traductora según González Davies (2004: 217)

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tal y como se puede observar, la subcompetencia instrumental-profesional encuentra su representación en el segundo gráfico donde se incluyen la experiencia profesional y las características propias del sujeto.

En el *Libro Blanco sobre el Título de Grado en Traducción e Interpretación* (Muñoz Raya y ANECA, 2004), tras la encuesta realizada a estudiantes, académicos y empleadores, se establecen una serie de competencias transversales y específicas. Estas últimas se subdividen a su vez en competencias disciplinares, profesionales y académicas. Dentro de las competencias transversales se incluyen competencias de carácter más genérico y algunas de ellas relacionadas con la inteligencia emocional: resolución de problemas, capacidad de análisis y de síntesis, toma de decisiones, capacidad de gestión de la información, etc. Destaca dentro de esta categoría el dominio de lenguas, característica fundamental del traductor.

Entre las competencias específicas establecidas, las más señaladas son las siguientes:

1. Dominio de lenguas extranjeras.
2. Conocimiento de culturas y civilizaciones extranjeras.
3. Dominio de la lengua propia, escrita y oral.
4. Dominio de técnicas y terminología de la traducción especializada.
5. Manejo de herramientas informáticas.
6. Dominio de técnicas de traducción asistida/localización.
7. Destreza para la búsqueda de información/documentación.
8. Conocimiento de los aspectos económicos y profesionales.
9. Capacidad de trabajo en equipo.
10. Capacidad de diseñar y gestionar proyectos.
11. Poseer una amplia cultura. (Muñoz Raya y ANECA, 2004: 88)

En el Libro Blanco se pueden encontrar tablas en las que se especifica la importancia que cada grupo de encuestados otorga a cada una de estas competencias (ver anexo 3). No obstante, esta clasificación pone de manifiesto la relevancia que adquiere la subcompetencia instrumental-profesional, ya que desde el punto 5 en adelante, todas las habilidades citadas están relacionadas con la subcompetencia aquí investigada.

Uno de los estudios en los que más en profundidad se ha tratado la subcompetencia instrumental es en la tesis de Inna Kozlova (2005). Esta autora se encarga de investigar dicha subcompetencia, principalmente en lo que concierne a tareas de documentación y consulta léxica, no solo para la traducción sino también para la reproducción textual en general. En su tesis realiza un estudio observacional sobre el proceso de consulta de los distintos tipos de fuentes y ofrece la siguiente definición: «La competencia instrumental se define en este trabajo como el conocimiento de los recursos, por una parte, y el dominio de los procedimientos de consulta, por otra» (Kozlova, 2005: 335). Aunque esta definición

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

resulte muy restringida para nuestro trabajo, es encomiable la novedosa perspectiva psicolingüística con la que aborda la autora su investigación.

Otra investigadora muy interesada por la subcompetencia instrumental es Fernández Rodríguez (2005: 63). Esta autora la denomina *competencia en tradumática* y la define como «el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para saber utilizar las TIC en la traducción». Con TIC hace referencia tanto a las herramientas de carácter general como a las específicas del campo de la traducción. Al igual que el grupo de investigación al que pertenecía cuando publicó su tesis, PACTE, considera que se trata de un conocimiento experto y principalmente operativo, que supone el dominio técnico y estratégico de los recursos y su adquisición supone la interiorización de operaciones automatizadas resultado de la práctica y la experiencia profesional.

En el año 2006, con la publicación de la norma europea EN 15038 se definen muchos de los conceptos pertenecientes al sector de los *translation service providers*. En esta norma se habla de las siguientes subcompetencias de la competencia traductora:

> a) **Translating competence:** Translating competence comprises the ability to translate texts to the required level, i.e. in accordance with 5.4. It includes the ability to assess the problems of text comprehension and text production as well as the ability to render the target text in accordance with the client-TSP agreement (see 4.4) and to justify the results.
>
> b) **Linguistic and textual competence in the source language and the target language:** Linguistic and textual competence includes the ability to understand the source language and mastery of the target language. Textual competence requires knowledge of text type conventions for as wide a range of standard-language and specialised texts as possible, and includes the ability to apply this knowledge when producing texts.
>
> c) **Research competence, information acquisition and processing:** Research competence includes the ability to efficiently acquire the additional linguistic and specialised knowledge necessary to understand the source text and to produce the target text. Research competence also requires experience in the use of research tools and the ability to develop suitable strategies for the efficient use of the information sources available.
>
> d) **Cultural competence:** Cultural competence includes the ability to make use of information on the locale, behavioural standards and value systems that characterise the source and target cultures.
>
> e) **Technical competence:** Technical competence comprises the abilities and skills required for the professional preparation and production of translations. This includes the ability to operate technical resources as defined in 3.3. (Comité Europeo de Normalización, 2006: 6-7)

Queda claro que las subcompetencias técnica y documental constituyen dos de los pilares de este modelo. Sin embargo, llama la atención que a pesar de incluir en la norma tareas como la de gestión de proyectos, la gestión de calidad o el mantenimiento de la relación con el cliente, estas no se incluyen como componentes de la competencia traductora. En nuestra opinión, este hecho encuentra su justificación en el interés por aportar un modelo de competencias que se centre en la tarea traductora propiamente dicha

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

y no tanto en otras tareas adicionales que pueden tener la misma importancia pero que resultan complementarias al proceso de traducción en sí.

Katan (2008) en su artículo «University Training, Competencies and the Death of the Translator. Problems in Professionalizing Translation and in the Translation Profession» presenta un modelo de seis subcompetencias: textual, extralingüística, de transferencia general o de mediación, de transferencia estratégica o de mediación, instrumental/profesional y actitudinal. Dentro de la subcompetencia/instrumental profesional incluye los conocimientos relacionados con fuentes de documentación, nuevas tecnologías y conocimientos sobre el mercado laboral.

Otra de las denominaciones más recientes de esta competencia es la de competencia tecnológica informacional (Bowker y Corpas Pastor, 2012: en prensa, cit. en Muñoz Ramos, 2012: 424), quienes la definen como una competencia profesional de los traductores que comprende los conocimientos y las habilidades necesarias para seleccionar y usar eficazmente las herramientas TAO y TIC para tareas de pretraducción, comprobación y revisión de un texto meta. En su opinión, esta competencia incluye las subcompetencias técnica y de investigación. Como vemos, estas autoras vuelven a establecer un fuerte vínculo con la profesión.

Como consecuencia del proceso de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior y ante la multiplicación de los programas de formación en traducción e interpretación, se ha promovido en el ámbito de la Unión Europea el desarrollo de la red *European Master's in Translation*. Este proyecto se ha constituido como marco de referencia para la creación de nuevos programas formativos y parte de la definición de las competencias de los profesionales de la traducción. A nosotros nos interesan especialmente lo que ellos denominan *translation service provision competence, information mining competence* y *technological competence*. Como se puede observar se proponen tres competencias, de un modelo de seis, que hacen referencia a la subcompetencia que aquí nos interesa y que otros autores incluían en una única competencia o sencillamente la obviaban. Una descripción detallada de los componentes de estas subcompetencias se incluye en el anexo 2.

Por último, el programa OPTIMALE, tras su encuesta de mercado, extrae una serie de conclusiones acerca de las competencias que más se demandan en el sector de los *translation service providers*. En su encuesta se identificaron una serie de requisitos competenciales en torno a los que giraría el proyecto: especialización en campos, nuevas tecnologías, prácticas profesionales y control de calidad. En este apartado nos centramos

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

únicamente en los aspectos relacionados con las nuevas tecnologías y las prácticas profesionales.

Uno de los principales defectos que, en nuestra opinión, presenta este estudio es la excesiva fragmentación de las competencias en subcompetencias muy concretas. Por ejemplo, para conocer la importancia que los empleadores otorgan a las nuevas tecnologías, se pregunta por la necesidad de manejar memorias de traducción, localizar páginas web o procesar archivos, entre otras muchas tareas. No obstante, este enfoque tiene su justificación en la necesidad de conocer en profundidad qué es lo que realmente se demanda, es decir, su fin es informativo más que didáctico. Si se preguntara únicamente por la importancia de las subcompetencias en sí, por ejemplo, qué importancia tiene la subcompetencia instrumental-profesional sobre el resto, los resultados serían mucho más vagos. Igualmente esta descripción de competencias no se debe entender como un constructo cerrado e inamovible, sino como una referencia a escala europea en la que toda contextualización tiene cabida.

Ya en la lista de las 10 competencias más importantes citada en el capítulo de estudios de mercado, encontramos una serie de competencias relacionadas con la subcompetencia instrumental-profesional: identificar las necesidades del cliente, experiencia en la traducción profesional, conocimiento de las normas y ética profesional, definir los recursos necesarios, realizar estimaciones, consolidar las relaciones con el cliente y usar sistemas de memorias de traducción.

Figura 11. Las 10 competencias más importantes para los TSP según OPTIMALE (Toudic, 2012: 12)

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En lo que concierne a las competencias sobre nuevas tecnologías, podemos distinguir dos grupos diferenciados: las competencias en herramientas «básicas», como herramientas TAO o TIC, y en herramientas más avanzadas, como sistemas de reconocimiento de voz, DTP o traducción automática. Mientras que las primeras son consideradas esenciales o importantes por el 75 % de los encuestados, las segundas se encuentran entre las menos conocidas. No obstante, no se debe pasar por alto una cifra: todas las competencias tecnológicas incluidas en la encuesta se consideraron esenciales o importantes por al menos un 30 % de los encuestados, hecho que pone de manifiesto la relevancia de esta subcompetencia.

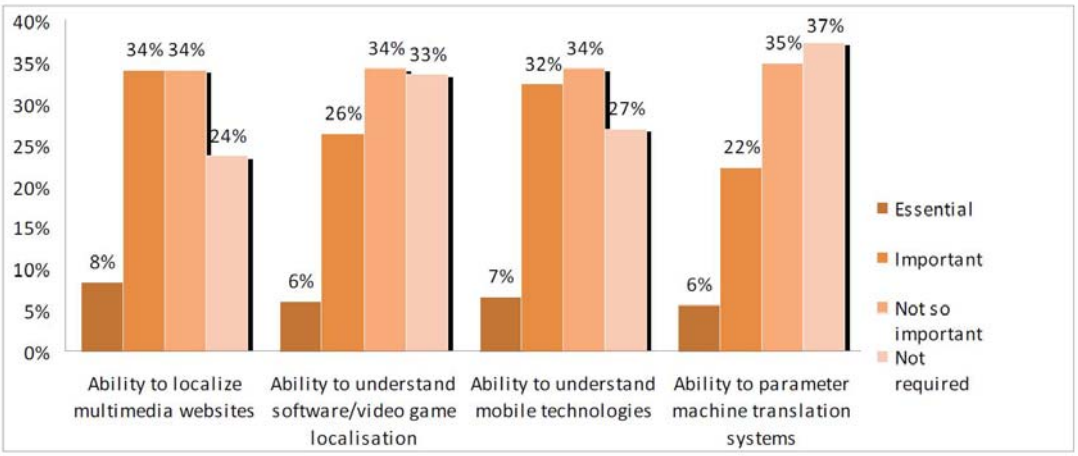


Figura 12. Competencias en nuevas tecnologías según OPTIMALE (Toudic, 2012: 10)

En lo que concierne a las competencias profesionales, podemos destacar varios datos importantes. En primer lugar, hay que resaltar la relevancia que adquiere el conocimiento sobre las normas y la ética profesional. Entre las diez competencias más importantes ya se citaban algunas de las incluidas en esta categoría: identificar los requisitos del cliente, realizar estimaciones y definir los recursos necesarios para un proyecto de traducción. Un 75 % considera importante la competencia de gestión de proyectos complejos y el 90 % estima esencial o importante la realización de controles de calidad.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

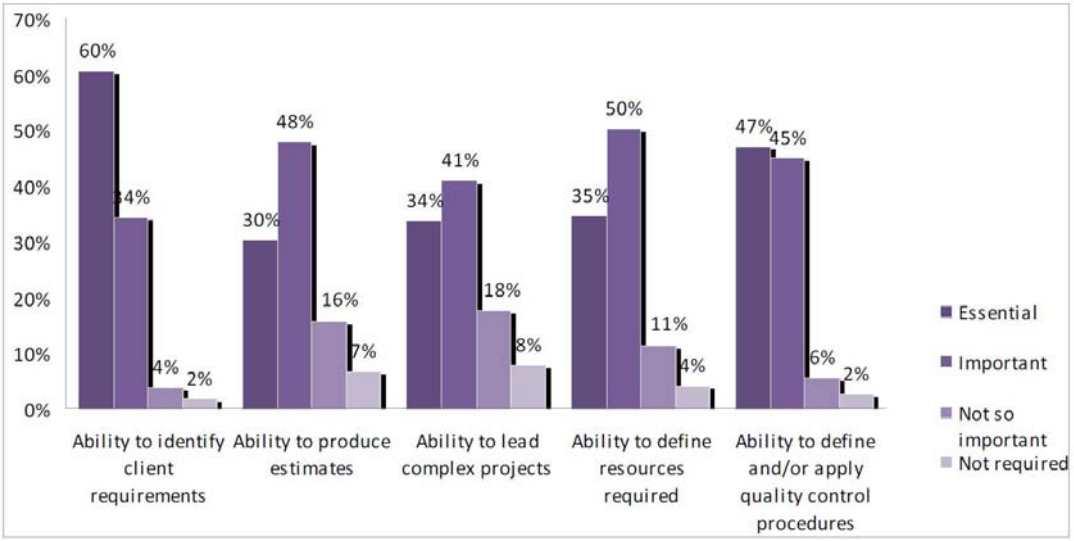


Figura 13. Competencias profesionales según OPTIMALE (Toudic, 2012: 11)

En definitiva, la complejidad expuesta en los diversos modelos componenciales de la competencia traductora y la falta de consenso en torno a su definición nos permiten extraer las siguientes conclusiones. En las definiciones analizadas, a pesar de las diferentes denominaciones que ha recibido la que nosotros llamamos subcompetencia instrumental-profesional (para otros autores, técnica, instrumental, profesional, tecnológica informacional, informática, en tradumática, documental o de conocimientos en traducción), el contenido al que se hace referencia es prácticamente el mismo. Por un lado, encontramos definiciones en las que solo se incluye la competencia documental, la instrumental o la profesional; por otro, se encuentran aquellas en las que estas competencias forman parte de una sola. La combinación más común es la de incluir los conocimientos profesionales y tecnológicos dentro de una misma categoría. Igualmente, se encuentran aquellos casos en los que se consideran los tres componentes como entidades independientes pero interrelacionadas dentro de un mismo modelo. Por último, algunos modelos como el de Presas Corbella (1996), Kautz (2000), Kiraly (2000), González Davies (2004) y Muñoz Raya y ANECA (2004) hablan de categorías más generales en las que estos conocimientos adquieren carácter transversal.

En lo que concierne a las nuevas tecnologías se puede observar, en primer lugar, que el tipo de herramientas al que se hace mención varía en función del modelo. Así las propuestas más recientes incluyen las herramientas de traducción asistida, mientras que modelos más antiguos como, por ejemplo, el de Roberts se limitan a mencionar los procesadores de textos. Otros modelos recogen únicamente la subcompetencia

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

documental, por lo que restringen el abanico de posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías.

En lo que respecta a los conocimientos sobre la profesión, muchas de las propuestas analizadas los incluyen dentro de la misma subcompetencia que los conocimientos tecnológicos, de manera que se llega a asemejar el uso de las nuevas tecnologías con las necesidades del mundo profesional. Como hemos expuesto más arriba, esto se debe a que con la aparición de nuevos modelos de mercado, se ha llegado a limitar los conocimientos profesionales a las competencias instrumentales o tecnológicas. En otros casos, se prefiere la distinción entre conocimientos instrumentales y profesionales, por lo que estos componentes adquieren un gran peso en la definición de la competencia traductora. No obstante, muchos de los componentes de la subcompetencia profesional adoptan carácter actitudinal y guardan una estrecha relación con la inteligencia emocional. Por este motivo, el Libro Blanco habla de competencias transversales para referirse a dichos componentes. Asimismo, no podemos obviar las competencias genéricas descritas por *Tuning* (González y Wagenaar, 2003), aplicables a todos los grados. Estas se subdividieron en competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas, íntimamente relacionadas con las aquí estudiadas.

> —**Competencias instrumentales**: competencias que tienen una función instrumental. Entre ellas se incluyen:
>
> • Habilidades *cognoscitivas*, la capacidad de comprender y manipular ideas y pensamientos.
>
> • Capacidades *metodológicas* para manipular el ambiente: ser capaz de organizar el tiempo y las estrategias para el aprendizaje, tomar decisiones o resolver problemas.
>
> • Destrezas *tecnológicas* relacionadas con el uso de maquinaria, destrezas de computación y gerencia de la información.
>
> • Destrezas *lingüísticas* tales como la comunicación oral y escrita o conocimiento de una segunda lengua.
>
> —**Competencias interpersonales:** capacidades *individuales* relativas a la capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica. Destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales, la capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético. Estas competencias tienden a facilitar los procesos de interacción social y cooperación.
>
> —**Competencias sistémicas:** son las destrezas y habilidades que conciernen a los *sistemas como totalidad*. Suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver cómo las partes de un todo se relacionan y se agrupan. Estas capacidades incluyen la habilidad de planificar los cambios de manera que puedan hacerse mejoras en los sistemas como un todo y diseñar nuevos sistemas. Las competencias sistémicas o integradoras requieren como base la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales (González y Wagenaar, 2003: 81-82).

Todo esto apunta, por tanto, a que la subcompetencia instrumental-profesional está íntimamente relacionada con el desarrollo del paradigma tecnológico-profesional en traductología y los nuevos sectores que han aparecido en las últimas dos décadas, impulsados, entre otros factores, por el despegue de las nuevas tecnologías y el mercado de

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

la localización. Todo ello se encuentra a su vez potenciado por las nuevas políticas educativas a escala europea, en las que las nociones de competencia y profesión adquieren un papel fundamental. Sin embargo, hay que tener claro que, a pesar de estar estrechamente vinculados, los conocimientos instrumentales y los profesionales pueden hacer referencia a competencias muy diferentes. Es más, en nuestra opinión y en el sentido amplio del término, las competencias profesionales se podrían considerar una macrocompetencia que integra al resto (la lingüística, la cultural, la instrumental, etc.), ya que todas ellas son exigidas para formar parte de este sector. El enfoque que aquí adoptamos, en el que se promueve una formación basada en competencias desde una perspectiva constructivista, y la importancia que adquiere el paradigma tecnológico-profesional en esta tesis nos han hecho decantarnos por la denominación de subcompetencia instrumental-profesional, siendo siempre conscientes de los matices de ambos componentes. Además, con este término se pretende responder a las carencias detectadas en nuestra formación en este ámbito y a la necesidad de vincular las destrezas mencionadas con el resto. Ambas las concebimos como competencias que deben recorrer el currículum horizontalmente y, aunque profundizaremos más en aspectos relacionados con la formación en nuevas tecnologías, el hecho de que continuamente se esté relacionando tecnología y profesión, nos obliga a tomar esta última como referente.

En definitiva, debemos señalar que las definiciones más recientes aquí citadas ponen el acento en la necesidad de comprender la competencia traductora como un complejo sistema de conocimientos que están en constante relación. Así pues, la subcompetencia instrumental-profesional se encarga, por un lado, de suplir las insuficiencias informativas que detecta el traductor durante el proceso de trabajo, al mismo tiempo que lo agiliza y lo hace más productivo. Las normas del mercado laboral y las expectativas del cliente son dos de los factores que ejercen gran influencia, pero no podemos olvidar que el proceso traductor no tiene sentido si no es en estrecha relación con el resto de subcompetencias.

6.2.1. ESTUDIOS DE INTEGRACIÓN DE LA SUBCOMPETENCIA INSTRUMENTAL-PROFESIONAL EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

Antes de concluir este capítulo, quisiéramos mencionar dos investigaciones recientes que vienen a complementar los estudios en los que hemos profundizado en torno a la definición de los perfiles profesionales. Estos estudios adoptan una perspectiva

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

curricular que permitiría encuadrarlos también en el siguiente bloque de esta tesis. Sin embargo, hemos decidido mencionarlos en este apartado por su vinculación con la subcompetencia instrumental-profesional. Aunque el número de sujetos empleados para cada estudio pueda resultar escaso, creemos que extraen conclusiones interesantes que corroboran muchas de las cuestiones tratadas en esta tesis.

La primera de estas investigaciones, llevada a cabo por Cerezo Merchán (2012), versa básicamente sobre la traducción audiovisual, pero la relación de esta con la subcompetencia instrumental-profesional permite extrapolar algunas de las conclusiones extraídas a nuestro trabajo. El objetivo principal de la investigación empírica realizada en su tesis era describir, analizar y evaluar la formación en traducción audiovisual en las universidades españolas desde un punto de vista curricular. Para ello, una vez expuesto el marco teórico, recoge las percepciones de profesores encargados de impartir esta materia, profesionales con formación universitaria en este ámbito y que se dedican a ello, y empleadores que ofrecen servicios de traducción audiovisual. Con este objetivo en mente, la autora elabora una serie de cuestionarios y entrevistas que realiza entre las tres poblaciones indicadas. Las preguntas son prácticamente iguales para los tres grupos, aunque siempre adaptadas a los contextos en los que estos se desenvuelven. Así, por ejemplo, para los profesores hay un punto relativo a la investigación, mientras que a los empleadores se les pregunta acerca de su relación con la universidad.

Entre las aportaciones más interesantes para nuestra tesis, encontramos aquellas relacionadas con los recursos tecnológicos y el apartado que hace referencia a la valoración de la formación universitaria en traducción audiovisual. En lo que concierne a los recursos tecnológicos, los tres grupos coinciden en la importancia que ha adquirido el uso de programas específicos de TAV. Sin embargo, su empleo tanto en el aula como en el mundo profesional es bastante dispar. La gran mayoría se decanta por herramientas fáciles de conseguir y de usar y el porcentaje de los tres grupos desciende siempre por debajo del 50 % cuando se les pregunta sobre el uso de herramientas informáticas no relacionadas directamente con la traducción audiovisual. En el grupo de los empleadores, destaca, por ejemplo, que casi un 25 % confiesa no usar herramientas y que los propios autónomos deciden qué programas utilizar. Si nos remitimos al grupo de traductores, el 33,3 % afirma no usar programas específicos de TAV, porque o bien no los consideran imprescindibles o no se sienten preparados para usarlos. Es aún más sorprendente el 66,7 % de traductores que no emplean otros programas informáticos útiles para estas tareas.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En el cuestionario, la autora también incluye preguntas sobre la importancia que adquiere para cada grupo de población un conjunto de competencias generales y específicas que ella misma enumera. Las conclusiones que extrae son las siguientes:

Competencias genéricas más importantes por grupo de población		
Profesores	**Traductores**	**Empleadores**
Comunicación oral y escrita en la propia lengua (79,4%)	Comunicación oral y escrita en la propia lengua (70,7%)	Preocupación por la calidad (70,6%)
Capacidad de análisis y síntesis (58,5%)	Preocupación por la calidad (56,1%)	Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas) (58,8%)
Conocimiento de una segunda lengua (41,2%)	Conocimiento de una segunda lengua (46,3%)	Comunicación oral y escrita en la propia lengua (41,2%)
Preocupación por la calidad (35,5%)	Capacidad de análisis y síntesis (34,1%)	Capacidad de análisis y síntesis (41,2%)
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas) (35,3%)	Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas) (34,1%)	Conocimiento de una segunda lengua (29,4%)
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países (35,3%)	Habilidades básicas de manejo del ordenador (34,1%)	Resolución de problemas (29,4%)

Tabla 4. Competencias genéricas más importantes por grupo de población (Cerezo Merchán, 2012: 384)

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Competencias específicas más importantes por grupo de población		
Profesores	**Traductores**	**Empleadores**
Conocimiento exhaustivo de la lengua meta en todas sus dimensiones (ortográfica, fonética, morfológica, sintáctica, léxica, fraseológica y textual) (79,4%)	Conocimiento exhaustivo de la lengua meta en todas sus dimensiones (ortográfica, fonética, morfológica, sintáctica, léxica, fraseológica y textual) (78%)	Conocimiento exhaustivo de la lengua meta en todas sus dimensiones (ortográfica, fonética, morfológica, sintáctica, léxica, fraseológica y textual) (76,5%)
Dominio de la lengua origen (excelente comprensión escrita y oral, reconocimiento de registros y variedades coloquiales, dialectos, etc.) (50%)	Dominio de la lengua origen (excelente comprensión escrita y oral, reconocimiento de registros y variedades coloquiales, dialectos, etc.) (68,3%)	Dominio de la lengua origen (excelente comprensión escrita y oral, reconocimiento de registros y variedades coloquiales, dialectos, etc.) (70,6%)
Creatividad lingüística (47,1%)	Creatividad lingüística (65,9%)	Capacidad de síntesis y paráfrasis (conocimiento de técnicas de reducción y ampliación de la información en la traducción) (47,1%)
Dominio en el manejo de programas específicos de TAV (de subtitulación, doblaje, audiodescripción, etc.) (47,1%)	Buenos conocimientos de las culturas de trabajo y adecuación de la traducción a las exigencias de la cultura meta (46,3%)	Creatividad lingüística (41,2%)
Capacidad de síntesis y paráfrasis (conocimiento de técnicas de reducción y ampliación de la información en la traducción) (38,2%)	Dominio de estrategias de búsqueda de recursos y documentación (39%)	Dominio de estrategias de búsqueda de recursos y documentación (29,4%)

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

		Dominio en el manejo de programas específicos de TAV (de subtitulación, doblaje, audiodescripción, etc.) (29,4%)
		Buena disposición y talante para el aprendizaje de nuevos programas y paquetes informáticos (29,4%)
		Capacidad para analizar y producir textos a partir de su modo del discurso (falsa oralidad, oralidad fingida) (29,4%)

Tabla 5. Competencias específicas más importantes por grupo de población (Cerezo Merchán, 2012: 389-390)

Como se puede ver en estas tablas, las destrezas documentales adquieren gran importancia en este perfil para todos los grupos y algunos de ellos también incluyen aquellas competencias relacionadas con las nuevas tecnologías, aunque en menor medida, entre las cinco primeras más importantes.

En el sondeo que realiza entre los encuestados sobre los principales problemas de la formación universitaria en TAV en nuestro país, la mayoría pone de relieve la insuficiente formación en materia tecnológica y los escasos vínculos universidad-mercado laboral. Recogemos aquí una parte de las tablas con las respuestas que más se dieron entre los tres grupos:

a. Profesores

¿Cuáles cree que son los principales problemas de la formación universitaria en TAV en España? (Puede marcar más de una opción)			
Opciones de respuesta	**Total de respuestas**	**Recuento de respuestas**	**Porcentaje**
Escasez de vínculos de colaboración entre la universidad y el mercado laboral	**32**	**21**	**65,6%**
Falta de recursos tecnológicos apropiados	**32**	**13**	**40,6%**

Tabla 6. Puntos débiles de la formación universitaria en TAV según el profesorado (Cerezo Merchán, 2012: 276)

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

b. Traductores profesionales

¿Cuáles cree que son los puntos débiles de la formación universitaria que ha recibido en TAV en España? (Puede marcar más de una opción)			
Opciones de respuesta	**Total de respuestas**	**Recuento de respuestas**	**Porcentaje**
Escasez de prácticas en el aula que simulen las condiciones reales de trabajo del traductor profesional	40	21	52,5%
Falta de formación sobre aspectos prácticos de la profesión (Ej. Búsqueda de empleo, tarifas, facturación, impuestos, etc.)	40	18	45,0%
Falta de recursos tecnológicos apropiados	40	15	37,5%
Escasez o inexistencia de prácticas en empresa	40	15	37,5%

Tabla 7. Puntos débiles de la formación recibida en TAV según los traductores profesionales (Cerezo Merchán, 2012: 346)

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

c. Empleadores

¿Y los puntos débiles? (Puede marcar más de una opción)			
Opciones de respuesta	**Total de respuestas**	**Recuento de respuestas**	**Porcentaje**
Deficiencias en el uso de la lengua española (realización de traducciones demasiado literales, incorrecciones sintácticas y ortográficas, etc.)	**17**	**11**	**64,7%**
Falta de experiencia en el manejo de *software* especializado	**17**	**7**	**41,2%**
Carencias en el modo de afrontar el mercado laboral real (adaptación a protocolos de trabajo establecidos por una agencia de TAV, responsabilidad de un proyecto sin esperar que el revisor resuelva las dudas, resolución de problemas con las herramientas informáticas, etc.)	**17**	**7**	**41,2%**

Tabla 8. Puntos débiles de la formación universitaria en TAV según los empleadores (Cerezo Merchán, 2012: 397)

Si hay algo que llama la atención en estas tres tablas, además del primer punto que los empleadores indican en relación con el dominio de la lengua española, es que todos detectan carencias de tipo instrumental-profesional en la formación de esta modalidad. Obviamente, estos conocimientos se encuentran también entre las principales propuestas de mejora de la calidad de esta formación. Según los datos aportados por los profesores en relación con la metodología, parece que cada vez se realizan más simulaciones de encargos profesionales, pero no resulta suficiente para suplir estas carencias. Igualmente, según la información proporcionada por los empleadores, más del 60 % mantiene algún tipo de relación con la universidad. En definitiva, la relación universidad-empresa empieza a asentarse, pero, no obstante, queda un largo camino por delante para suplir muchas de las deficiencias señaladas en estos cuestionarios.

Por su parte, Muñoz Ramos, tras analizar la presencia y el tratamiento de la que ella denomina «subcompetencia tecnológica» (2012: 420) en los recién implantados grados, pretende realizar una propuesta docente de formación en nuevas tecnologías. Para ello,

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

lleva a cabo una encuesta entre estudiantes del último año de la licenciatura y del primer año de grado de Traducción e Interpretación con el fin de medir el nivel de conocimientos que tienen sobre las tecnologías propias de la traducción. Esta autora parte de la hipótesis de que los «semiprofesionales» (2012: 648) (denomina así a los estudiantes de cuarto de la licenciatura) emplean principalmente *software* generalista y defiende que si se promueve la formación en programas propios de traducción, se fomentará también el uso de este tipo de *software*. En nuestra investigación, tomamos como referencia las respuestas del grupo del último año de la licenciatura, ya que, en nuestra opinión, el desconocimiento de la profesión de los recién ingresados en estos estudios confiere a sus respuestas menor fiabilidad.

Según los datos arrojados por la encuesta, la totalidad de los alumnos considera importante o muy importante la competencia tecnológica (33 y 7 encuestados o el 83 % y el 18 % [sic], respectivamente) (2012: 653).

Sin embargo, solo un 7,5 % cree que esta se adquiere durante la carrera, mientras que el 92,5 % considera que se deben realizar cursos de especialización o posgrados, o que se adquirirán con la práctica profesional. Se observa, por tanto, cierto escepticismo en cuanto a la formación en esta materia. Por otro lado, en relación con el uso que hacen de herramientas propias de traducción, más de la mitad señala que las conoce pero no las utiliza y solo un 27,5 % afirma conocerlas y utilizarlas. Se evidencia pues la falta de uso de estas herramientas por parte de los traductores semiprofesionales. Este dato resulta aún más alarmante cuando el 85 % señala haber recibido formación en esta materia, pero casi el 70 % considera que no es suficiente para hacer frente a las demandas del mercado. En cuanto a la importancia otorgada a las diferentes herramientas, Muñoz Ramos (2012: 668-669) obtiene las siguientes respuestas:

- Memorias de traducción: 92,5 %.
- Traducción automática: 47,5 %.
- Herramientas de localización: 69,5 %.
- Sistemas de gestión de traducción: 67,5 %.
- Programas de concordancias: 60 %.

En definitiva, todas estas respuestas muestran carencias de formación destacables en este ámbito. El alumnado es consciente de la importancia que la subcompetencia tecnológica adquiere en el perfil del traductor, sin embargo, no las utilizan asiduamente por

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

falta de conocimiento. Según los datos extraídos por Muñoz Ramos, sí se ofrece formación en esta materia, pero sin embargo, no es suficiente para que los estudiantes hagan un uso activo de ella. Deducimos, por tanto, que apenas se integra en otras asignaturas donde se puedan aplicar.

A las conclusiones extraídas de la tesis de esta autora, podemos añadir las que Bolaños Medina e Isern González (2012) recogen con respecto a las actitudes de los estudiantes hacia las herramientas informáticas de traducción asistida. Tras realizar una encuesta entre un grupo de 89 estudiantes, llegan a la conclusión de que la gran mayoría tiene una actitud negativa con respecto a las nuevas tecnologías, principalmente porque desconocen las ventajas que estas pueden tener en el trabajo del traductor, como es el ahorro de tiempo y esfuerzos. Además, no son conscientes de que no es necesario conocer todas las herramientas de este tipo, ya que es suficiente con entender los principios bajo los que funcionan la mayoría de los sistemas. Se observa también un elevado grado de inseguridad entre el estudiantado a la hora de enfrentarse a las nuevas tecnologías. Se debe fomentar, en definitiva, la confianza en estas herramientas y la necesidad de dedicarle más horas a su aprendizaje.

7. Conclusiones: definición del perfil profesional y relevancia de la subcompetencia instrumental-profesional para los traductores

La universidad europea, con el fin de responder a los imperativos de la globalización, ha sufrido desde principios de siglo una intensa reforma con la que se persigue una economía inteligente, sostenible e integradora (Comisión Europea, en línea)[38]. Se han dejado atrás los estudios puramente disciplinares en los que primaban los contenidos, para dar paso a nuevos modelos basados en la empleabilidad. El objetivo principal de este nuevo panorama es responder a las exigencias sociales y laborales establecidas por el contexto global actual. Este hecho se ha visto propugnado por el paradigma de las competencias, cuya incursión en la educación en la década de los setenta reavivó el debate entre conductismo y constructivismo y enfoque académico y enfoque profesionalizante.

Una de las principales críticas que ha recibido tradicionalmente el paradigma de las competencias ha sido la definición de estas desde un enfoque puramente conductista.

38 COMISIÓN EUROPEA. *European Master's in Translation (EMT)* [en línea]. Disponible en: http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/index_en.htm [Última consulta 08/10/2012].

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Actualmente se promueve una interpretación constructivista, desde la que no solo interesan las capacidades observables del sujeto, sino también sus habilidades personales y los condicionantes contextuales que repercuten en la definición de la competencia. Estos últimos permitirán activar una serie de destrezas adquiridas previamente con el fin de aplicarlas en distintas situaciones, al mismo tiempo que se desarrollan otras nuevas aplicables a contextos a los que el sujeto no se ha enfrentado previamente. De esta forma, las competencias dejan de entenderse como una enumeración mecánica y limitada de capacitaciones y pasan a ser esquemas de actuación flexibles que se ponen en práctica en determinadas situaciones. Desde este enfoque se explica, por tanto, la adaptación del sujeto al mayor número de escenarios posibles y las competencias adquieren naturaleza racional y emocional, es decir, interesa tanto el desarrollo profesional como personal del sujeto.

Nuestro interés por la subcompetencia instrumental-profesional nos ha obligado a analizar dentro de todo este contexto qué relevancia adquiere —entendida desde una perspectiva constructivista—, en el marco de las competencias especificadas por los modelos de competencias multicomponenciales y necesidades sociales, con el fin de extraer conclusiones acerca de si es necesaria o no su inclusión en los estudios de grado y hasta qué nivel es necesario profundizar. Para ello, hemos ahondado en las necesidades sociales y de mercado con el objetivo de contextualizar nuestra propuesta metodológica, definir el perfil profesional del que partimos y su vinculación y repercusión en la subcompetencia instrumental-profesional. Hemos seguido, en definitiva, el siguiente esquema que hemos elaborado:

Figura 14. Componentes de contextualización curricular

Con este esquema pretendemos responder a los aspectos macroestructurales que influyen en toda propuesta didáctica y entender la repercusión que pueden tener en el nivel microestructural o didáctico, aspectos que analizamos en capítulos posteriores. Es obvio que esta propuesta no termina con la formulación de los objetivos y competencias, ya que como indicaba Calvo Encinas (2006: 634), es necesario evaluar los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje para determinar si se ajustan o no al contexto establecido

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

inicialmente. En el caso de que el contexto se vea modificado por otras necesidades, sería necesaria su continua evaluación.

Según las cifras extraídas de los estudios de mercado que hemos analizado en el apartado 6.1.2., se espera que el mercado de la traducción siga creciendo en los próximos años, a lo que hay que unir el escenario global en el que nos movemos actualmente y que permite a los profesionales de este campo trabajar con un cliente del otro lado del mundo. Por otro lado, según los datos obtenidos de inserción laboral en este sector, la mayoría de los egresados se integran rápidamente en el mercado laboral y se observa un gran dinamismo y versatilidad de estos profesionales (Calvo Encinas, 2010: 288). Sin embargo, hasta el momento se puede hablar de éxito en la formación de profesionales, pero con un perfil más propio de lenguas aplicadas y no tanto de traductores o intérpretes. En relación con esta cuestión se encuentra la noción de profesional versátil (Mayoral Asensio, en prensa). Dicha noción adquiere diferentes connotaciones dependiendo de si el estudio procede de empleadores y organizaciones profesionales o de académicos y estudiantes/egresados.

Los primeros, empleadores y organizaciones profesionales, hablan de un profesional versátil dentro de la traducción o la interpretación que sea capaz de adaptarse a las constantes exigencias del mercado propias de estos campos. Tradicionalmente los perfiles profesionales más destacados tanto desde dentro como desde fuera de la profesión han sido los traductores literarios, audiovisuales y de organizaciones internacionales y los intérpretes de conferencias. En cambio, en el contexto de la globalización actual, los denominados *translation service providers* han desempeñado un papel fundamental y si hay algo que los caracteriza es la traducción de textos más o menos especializados de temáticas muy diversas (técnica, científica, jurídica, económica, localización de *software,* web...), el uso de las nuevas tecnologías y la gestión de proyectos. Todo ello supone cierta versatilidad del perfil profesional. Según los datos recogidos por los estudios de mercado, este sector ha crecido exponencialmente en los últimos años y se espera que siga haciéndolo en las próximas décadas (*cfr.* Rinsche y Portera-Zanotti, 2009: 24). Se hace, por tanto, evidente la necesidad de formación en este campo. Este hecho no quiere decir que las clásicas figuras que mencionábamos no se hayan reinventado, es más, se requiere de ellas la misma polivalencia que para el sector de la localización. Factores como la calidad lingüística, la competitividad, la productividad y la rentabilidad constituyen hoy en día exigencias del mercado para todos los profesionales del campo de la traducción.

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En lo que respecta a los estudios de inserción laboral, tal y como reflejan las publicaciones analizadas en los puntos 6.1.1. y 6.1.4., perfiles profesionales propuestos desde el mundo académico y las expectativas del estudiantado, se habla de profesional versátil en el sentido más amplio del término. Se pretende formar a sujetos capaces de satisfacer las demandas de perfiles especializados en traducción e interpretación y de perfiles más generales en los que las lenguas y los conocimientos interculturales de estos profesionales son el pilar central.

Por tanto, tras examinar todos los datos analizados en este capítulo, que reflejan que, a pesar de los altos niveles de inserción laboral, son muy pocos los egresados que se dedican a la traducción, en la propuesta didáctica que presentamos más adelante, basada en dos asignaturas de traducción especializada, nos centramos especialmente en los perfiles propios de la localización, por su carácter relativamente reciente con respecto a los perfiles clásicos que han primado en la definición curricular durante años y por la relevancia que adquiere en estos perfiles la competencia que aquí nos interesa. Dentro de la localización los perfiles pueden resultar a su vez muy versátiles, ya que se pueden tratar textos de diversas temáticas especializadas y se podría ampliar incluso con la denominación de *language service providers* que, además de las propias tareas de traducción, ofrecen otras afines recogidas bajo la denominación de *added value services*[39].

El crecimiento de los TSP ha «monopolizado» en cierto modo el mercado, de forma que es posible en un mismo día recibir textos sobre mecánica, medicina, marketing, informática y contratos, por citar algunos ejemplos. ¿Cuál es el principal problema de una profunda especialización temática en el grado? Al igual que ocurre con el traductor jurado, para ejercer de traductor financiero o traductor técnico, por ejemplo, posiblemente se requiera mayor formación de la que el grado es capaz de ofrecer en los cuatro años. Al mismo tiempo cabría plantearse si el mercado sería capaz de absorber a todos estos profesionales especializados en temáticas tan específicas y si la intención de estos últimos al finalizar sus estudios es dedicarse profesionalmente a la traducción o la interpretación. Por estos motivos, con el concepto que defendemos de traductor versátil en casos como los TSP pretendemos proporcionar las herramientas necesarias para que los recién titulados sean capaces de integrarse en el mercado laboral de la traducción especializada de manera

[39] Según la norma europea EN 15038, dentro de *added value services* se pueden incluir la legalización de documentos, la adaptación, la reescritura, la actualización, la localización, la internacionalización, la globalización, la creación y gestión de bases de datos terminológicas, la transcripción, la transliteración, el diseño gráfico y web, la redacción técnica, la asesoría lingüística y cultural, la alineación, la pre y posedición, el subtitulado, el *voice-over*, la revisión de terceros, entre otros muchos servicios.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

satisfactoria, a pesar de no poseer profundos conocimientos temáticos en los distintos tipos de traducción a los que se puedan enfrentar. La subcompetencia instrumental-profesional adquiere así un papel fundamental para suplir estas carencias.

A pesar de la relevancia que los TSP han adquirido en los últimos años, los nuevos modelos formativos basados en este perfil no han estado exentos de críticas y han dado lugar a dos polos, considerados muy a menudo opuestos, con respecto a la forma de comprender la formación: el enfoque académico frente al enfoque profesionalizante. Debido a la entrada en vigor del EEES y el crecimiento del mercado gracias a la aparición de nuevos procesos, productos y modelos empresariales, los estudios de Traducción e Interpretación han temido por su identidad puramente humanista, amenazada como otras muchas disciplinas por la incursión de las nuevas tecnologías. Sin embargo, la revolución que estas últimas han traído consigo no es más que el curso natural de las ciencias, que hemos tenido la suerte de vivir en primera persona. Así pues, entendidos desde posturas extremas, tanto un enfoque como otro pueden repercutir negativamente en la formación, ya que no nos podemos basar únicamente en concepciones disciplinares, al mismo tiempo que tampoco podemos limitarnos a modelos laborales.

No obstante, al margen de estos cambios que han provocado la aparición de nuevos segmentos de mercado y, en consecuencia, perfiles profesionales, no podemos olvidar que siguen existiendo, y esperemos que así sea por mucho tiempo, figuras tradicionales de este sector como el traductor literario o el intérprete de conferencias. Por tanto, a pesar de que las políticas educativas más recientes promuevan modelos basados en la empleabilidad, los nuevos modelos empresariales no deben monopolizar la formación de los futuros profesionales.

En el plano curricular, en consecuencia, la versatilidad defendida por los estudios académicos y de mercado, de inserción laboral y de expectativas del estudiantado, y que nosotros también promovemos en nuestra propuesta didáctica, obliga a tomar como referencia diferentes perfiles, como el de los localizadores, los traductores literarios, los traductores de organismos públicos o los intérpretes, entre otros, para que el futuro graduado en Traducción e Interpretación pueda adaptarse a distintos contextos y seguir aprendiendo. Se defiende pues una visión prospectiva (Calvo Encinas, 2010: 153). Como indica Kelly (2005a: 21-22), es imposible definir todas y cada una de las necesidades sociales y de mercado, por lo que hay que promover la adaptación a los cambios.

> Es este perfil camaleónico y el carácter de excelencia de una mayoría de estudiantes de TI el que hace que, a pesar de la reducida inserción en sectores muy específicos de la TI, nuestros

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> estudiantes aún presenten una buena empleabilidad. Entendemos que esta transversalidad tiene mucho que ver con lo que Nord (2005a: 210) describe como el «traductor funcional» y Mayoral como «traductor versátil» (en prensa), es decir, aquel capaz de adaptarse a cualquier tema y situación. (Calvo Encinas, 2010: 314-315)

En lo que respecta a las competencias relacionadas con estos perfiles, según las conclusiones extraídas, la formación lingüística y cultural adquiere gran relevancia en los diferentes modelos de competencias analizados y en los planes de estudio actuales, algo incuestionable si tenemos en cuenta que estos conocimientos deben constituir la competencia principal de los traductores. Los estudiantes al finalizar la carrera son capaces de demostrar, por lo general, elevados niveles de competencia lingüístico-cultural, ya que consiguen acceder a puestos donde esta cobra mucha importancia. Sin embargo, según estos mismos datos podemos concluir que no se ha prestado demasiada atención a otras competencias como la instrumental-profesional. Aunque en este aspecto profundizaremos en el análisis curricular que presentamos en el siguiente capítulo, desde modelos de competencias definidos para la educación superior en los últimos años, como por ejemplo *Tuning,* se incluyen estas competencias como transversales para todas las disciplinas.

La subcompetencia instrumental-profesional del traductor sí puede entenderse como una competencia transversal si limitamos su definición a conocimientos informáticos generales y otras destrezas de tipo profesional como la capacidad de resolución de problemas, de toma de decisiones, de trabajo en equipo, de iniciativa y espíritu emprendedor, de liderazgo y de creatividad e innovación, ya que estos conocimientos son extensibles a multitud de disciplinas. Sin embargo, el problema de la definición de las destrezas en herramientas de traducción asistida como competencias transversales supone obviar el hecho de que estas no son aplicables a cualquier titulación. Por tanto, podemos definirlas como una competencia específica interdisciplinar. La similitud que existe con las competencias transversales es que las específicas interdisciplinares también deben recorrer, en nuestra opinión, el currículum de manera horizontal, con el fin de garantizar la integración de todas las competencias traductoras. A su vez, tal y como indica Calvo Encinas, todas estas competencias no van en detrimento del perfil versátil que aquí defendemos, ya que muchas de sus subcompetencias adquieren carácter transversal en otras disciplinas:

> [...] la transversalidad de la competencia de los traductores e intérpretes, centrada en su dominio lingüístico, intercultural, tecnológico, aplicado, de gestión de la información multilingüe, de adaptación a distintos entornos, de trabajo en equipo, su experiencia de movilidad y su capacidad de aprender, etc., hace de nuestros estudiantes un valor deseable para cualquier agente social, [...] (2010: 314)

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Currículum

Publicaciones y
Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

8. Introducción al currículum

En nuestro país las teorías curriculares no se han incorporado hasta hace relativamente poco a las investigaciones en ciencias de la educación. En consecuencia, en el campo de la didáctica de la traducción son escasos los estudios realizados a nivel curricular o macroestructural. La tesis doctoral de Calvo Encinas (2010) presenta un análisis curricular de la licenciatura de Traducción e Interpretación y enumera un conjunto de sesgos que marcan las investigaciones sobre el currículum en esta disciplina. El primero de ellos es la ausencia de un debate curricular basado en la teoría del currículum y que se explica principalmente por la necesidad de dar solución a problemas concretos de diversa naturaleza. Como consecuencia, se produce una mezcla de conceptos clave como son el de *currículum* y *didáctica*. Nos encontramos, por tanto, con que el concepto de currículum en Traducción e Interpretación constituye una realidad casi sin explorar. La propia Calvo Encinas indica lo siguiente:

> Esta iniciativa de investigación tiene interés en nuestro contexto español porque hasta ahora nadie se ha planteado este tema desde el punto de vista que aquí se ha seleccionado, ni en términos tan globales como los que aquí se incluyen. Existen evaluaciones técnicas de calidad sobre los diferentes currícula de TI en España (realizadas bajo el auspicio del Consejo de Universidades, de la ANECA o de las Agencias autonómicas de calidad), pero no existe una visión de conjunto que integre a los agentes curriculares y los distintos aspectos, tanto técnicos como prácticos, del currículum de TI en España, que además incorpore la historia de la titulación. (2010: 2)

Aunque ella se centra en el contexto español, realiza un repaso a nivel internacional de distintas fuentes curriculares, propuestas de diferentes autores. Llega a la conclusión de que todas ellas parten de una serie de posicionamientos que limitan el acercamiento al currículum y, en ningún caso, constituyen modelos curriculares completos. Compartimos la opinión de esta autora y, puesto que no hemos podido encontrar publicaciones más recientes que sigan la línea de Calvo Encinas, tomamos su tesis doctoral como principal referencia de investigación sobre el currículum de Traducción e Interpretación. Todo ello lo combinamos con investigaciones del ámbito de las ciencias de la educación y otros estudios de nuestra disciplina que, aunque son de menor envergadura, arrojan datos muy interesantes.

Ante esta situación se hace imprescindible que los investigadores aúnen fuerzas para seguir profundizando en la enseñanza y el aprendizaje de la traducción en general y, en nuestro caso concreto, la adquisición de la subcompetencia instrumental-profesional desde los dos niveles, el del currículum y el de la didáctica. A este respecto, y en relación con la

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

didáctica de la tradumática, Manuel Mata Pastor indica que la investigación se puede agrupar en dos perspectivas complementarias e íntimamente relacionadas:

> — una macroestructural, que se ocupe principalmente de cuestiones vinculadas a la relación y la sincronización de necesidades y respuestas entre mercado y formación, o a otras relacionadas con la implantación curricular de la tradumática desde un punto de vista geográfico, socio-económico, etcétera;
>
> — otra microestructural, más centrada en el espacio didáctico de la tradumática y, por tanto, en problemas ya abordados con profusión por la didáctica, en general, y por la didáctica de la traducción en particular, como, por ejemplo, los componentes de la subcompetencia tradumática y su integración en la competencia traductora, el papel y las interrelaciones entre estudiantes y profesores, los materiales, las actividades y la metodología de aprendizaje/enseñanza, los mecanismos de evaluación, etcétera. (2004a: 306)

Solo desde una perspectiva que tenga en cuenta estos dos planos seremos capaces de abordar la enseñanza de la subcompetencia instrumental-profesional desde un punto de vista lo más completo posible. Así pues, nuestra intención es, en primer lugar, presentar un marco teórico del currículum desde las ciencias de la educación. Para ello partimos principalmente del *Diccionario enciclopédico de didáctica* (Salvador Mata, Rodríguez Diéguez y Bolívar Botía, 2004) y de la tesis doctoral de Calvo Encinas (2010). Tras esta introducción teórica, estudiamos el impacto que ha tenido la llegada del EEES en los currículos de los nuevos grados y posgrados de traducción, en especial en los contenidos relacionados con la subcompetencia instrumental-profesional. En el siguiente capítulo, vemos cuál es la relación que se establece entre didáctica y currículum y a partir de ahí analizamos la realidad didáctico-curricular de la traducción asistida por ordenador sobre la base de conceptos procedentes del campo de la didáctica.

8.1. Teoría del currículum

El concepto de currículum, tal y como se entiende hoy en el campo de las ciencias de la educación, se remonta según algunos estudios a Platón, época en la que se fechan los primeros antecedentes históricos de realidad curricular. Sin embargo, esta noción dará lugar en pleno siglo XX a toda una teoría que se encargará de enfocar la discusión académica hacia dicho concepto, condicionado en la mayoría de las ocasiones por factores históricos, ideológicos y situacionales. Antes de abordar el currículum en Traducción e Interpretación y, más en concreto, las cuestiones relacionadas con las nuevas tecnologías, la complejidad que rodea al currículum y a la teoría curricular nos obliga a tratar cuestiones básicas de este campo desde las ciencias de la educación. En consecuencia, en este apartado abordamos temas como el origen de estos estudios, modelos de conceptualización curricular y niveles

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

de elaboración e implementación del currículum, para posteriormente abordar la relación entre este y la didáctica.

En el siglo XVII la didáctica nació para satisfacer las demandas de la enseñanza desde un plano individual, el del maestro y los alumnos. A principios del siglo XX, con la industrialización y el nacimiento de la escuela pública básica, empiezan a aparecer las primeras propuestas de desarrollo de planes de estudio, una de las acepciones que posteriormente marcará el concepto de currículum. Por este motivo, se precisaba de una disciplina que estudiara este componente del proceso educativo desde una perspectiva institucional (*cfr.* Díaz Barriga, 2003: 19) y que diera respuesta a las necesidades de la sociedad y, en consecuencia, a los agentes del currículum (que incluyen todos los miembros de la comunidad educativa). Este será el punto de partida de un nuevo campo de estudio dentro de las ciencias de la educación: el currículum.

La mayoría de las publicaciones en torno al currículum nombran a dos investigadores estadounidenses como germen de estos estudios y, al mismo tiempo, como principales exponentes de dos corrientes paradigmáticas en torno a dicho concepto: Bobbitt (1918), con su perspectiva técnica o teórica, y Dewey (1909, 1916), con su corriente práctica o pragmática. Algunos autores, sin embargo, proponen tres corrientes curriculares: una de tipo técnico-teórico, otra de corte deliberativo-práctico y una última perspectiva crítica (*cfr.* Escudero Muñoz, 1999). En nuestra exposición nos limitamos a la doble clasificación inicial que, en nuestra opinión, recoge la trilogía presentada por autores como Escudero Muñoz:

- una basada en la **teoría del currículum** desde un punto de vista técnico, que equivaldría al primer paradigma, centrada en el producto y diseño curricular
- otra basada en la **práctica del currículum**, en el proceso y desarrollo curricular, que incluiría los dos paradigmas restantes, a saber, el interpretativo y el crítico (Álvarez Méndez, 2001, cit. en Calvo Encinas, 2010: 20)

A continuación abordamos de manera sucinta las características básicas de estos modelos, con el fin de favorecer la comprensión de este campo en los estudios de Traducción e Interpretación.

8.2.Modelos clásicos de conceptualización curricular

8.2.1. EL CURRÍCULUM TEÓRICO O TÉCNICO

En el año 1918, Bobbitt, con su obra *The curriculum,* marca el punto de partida de una de las corrientes curriculares que más influencia ha ejercido en la historia de la

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

educación. Este autor parte de un concepto eficientista de la educación basado en la realidad profesional y según el cual se pueden aplicar a la elaboración del currículum los mismos principios que se utilizaban en aquella época para aumentar la productividad industrial. Consideraba la escuela como un agente de reproducción social y señalaba que el contenido del currículum se podía determinar conociendo aquello que los adultos realizan en su vida diaria. A partir de ahí se debían formular los objetivos educativos, de base conductual, mensurables y verificables, que constituirían los resultados sobre los que se cimienta el currículum como producto.

Desde esta visión, el currículum queda reducido a los planes o programas de estudio, en los que prima el contenido como reflejo de los objetivos, y se entiende como un producto más que como un proceso. El carácter prescriptivo que adquiere la organización del contenido en asignaturas pasa por alto la puesta en práctica curricular y la realidad educativa. Así el rol del docente, como sujeto que domina los saberes científicos, se limita a la simple lectura y puesta en práctica de los objetivos que se deben desarrollar y que vienen impuestos por el sistema y a «organizar el ambiente para el aprendizaje» (Mayor Ruiz, 2004: 393). Por su parte, el alumnado asume un papel pasivo en su propia educación, subordinado al conocimiento que le llega a través del profesorado (*ibid.*).

En un intento por dejar atrás la relación establecida entre el capitalismo y esta corriente técnica del currículum, dada la importancia que adquirían los contenidos como factores de reproducción económica y social, Tyler (1949), en su obra *Basic Principles of Curriculum and Instruction,* pretende ofrecer una visión integradora de los distintos elementos que componen un programa de formación y las relaciones que establecen entre sí. Como señala Martínez Ruiz (2004: 339), este autor «apuntó los intereses y las necesidades de los alumnos, las demandas sociales, las orientaciones derivadas de las ciencias, como la filosofía, la psicología y las ciencias de los contenidos».

En opinión de Tyler, el currículum debe dar respuesta a cuatro cuestiones básicas:

- Definición de los objetivos educativos.
- Determinación de las experiencias de aprendizaje para lograr los objetivos educativos.
- Organización de las experiencias de aprendizaje.
- Evaluación del cumplimiento de los objetivos educativos.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Con estos cuatro principios se define un esquema de diseño básico de la acción curricular que marcará muchas de las propuestas que aparecerán en años posteriores. En consecuencia, y pese a sus intentos por incorporar factores de naturaleza contextual a su enfoque, Tyler muestra una clara inclinación hacia el modelo lineal y conductista que ya proponía Bobbitt (*cfr.* Díaz Barriga, 2003: 19).

Así la corriente teórica o prescriptiva se convierte en el modelo predominante del diseño curricular[40] y Tyler en uno de sus máximos exponentes. Los objetivos pasan a ser el eje central que determina los medios, los procedimientos y la evaluación. Como no podía ser de otra forma, la taxonomía de objetivos de Bloom[41] adquiere especial interés en este enfoque y surgen nociones como la de *tecnología educativa*[42].

Hilda Taba es otra de las autoras representantes de este enfoque teórico o prescriptivo quien, a diferencia de Tyler, empieza a mostrar una incipiente inclinación hacia visiones más pragmáticas del currículum. Esta investigadora lleva a la práctica el modelo propuesto por Tyler mediante una meticulosa «definición, selección, secuenciación y operativización de los objetivos» (Calvo Encinas, 2010: 23) en el proceso de planificación y desarrollo del currículum. Sin embargo, la particularidad de este modelo es que no se limita únicamente a especificar los objetivos, sino que toma en consideración el contexto de aplicación del currículum y los sujetos participantes en dicho contexto. Se abre así el

[40] *Diseño curricular* es el término opuesto a *desarrollo curricular*. Desde esta dicotomía, propuesta por Gay (1991), en el *diseño curricular* «se intenta identificar los componentes sustanciales de un plan de enseñanza: el producto, la "entidad sustantiva", el resultado final de los procesos de toma de decisiones» (Estebaranz García, 2004: 282), mientras que con el *desarrollo curricular* se hace referencia al «proceso, la estructura sintáctica, la dinámica interpersonal de la toma de decisiones sobre la planificación de la enseñanza» (*ibid.*). Así pues, mientras el diseño del currículum hace referencia al proyecto o plan de acción, el desarrollo alude a su puesta en práctica.

[41] La taxonomía de Bloom fue propuesta en el año 1948 por un grupo de investigadores liderado por Benjamin Bloom y establecida con el fin de clasificar los objetivos educativos y facilitar la comunicación y el intercambio entre docentes e investigadores del campo de las ciencias de la educación. Se distinguen tres dimensiones principales en relación con los objetivos: la afectiva, la cognitiva y la psicomotora. En cada una de estas dimensiones los objetivos se organizan de manera jerárquica. Esta taxonomía ha sido actualizada a principios del siglo XXI por discípulos de este investigador (Lorin Anderson y David R. Krathwohl, y Andrew Churches).

[42] Angulo Rasco (1994: 80) señala que la «tecnología de la educación es una disciplina de *producción de sistemas educativos* a través de su *tecnificación sistemática*» que tiene una gran repercusión en la práctica. Basado en estudios de autores, Charters (1945) resume el método de la ingeniería de la educación de la siguiente forma: «Primero, tiene que aceptar una idea para desarrollar, un problema para resolver, o una cuestión a responder (36), y añade: "El acto de aceptación no es pasivo. El ingeniero la sopesa en relación a su posible *productividad* y su interés personal" (36-37). Segundo, y después de aceptar la idea original por la que tiene que trabajar, el ingeniero debe *definir el problema.* Tercero, el ingeniero analiza el problema para descubrir "los factores que deben ser considerados". En esta etapa, su atención se focaliza en el método adecuado para controlar los factores definidos, es decir, en el "como de su proyecto" (37). Cuarto, y una vez completado el plan de actuación, el proyecto debe ser llevado a cabo a través de las operaciones especificadas por él previamente (37), en el supuesto de que la solución adoptada incrementará la eficiencia del sistema analizado (37). Quinto y último, el ingeniero tiene la obligación de evaluar y testar dichos métodos y soluciones diseñadas (37-38)» (Angulo Rasco, 1994: 82).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

camino hacia enfoques más pragmáticos, añadiendo a todo lo que indicaba Tyler «el análisis de la cultura y la sociedad, las teorías del aprendizaje, el conocimiento y la personalidad y el estudio de las funciones de la escuela» (Martínez Ruiz, 2004: 339). En las siguientes líneas, se resume la propuesta de Taba:

> Así, de la mano de esta autora descubrimos que la planificación curricular no tiene por qué limitarse a una cuestión de fines y medios, sino que el contexto de desarrollo curricular y el factor humano son también coordenadas en un estudio curricular sistemático. Para ella, los objetivos no son tanto el fin y esencia de la formación, sino más bien la guía necesaria que permite orientar el proceso. (Calvo Encinas, 2010: 23-24)

En definitiva, desde el modelo teórico o técnico, se entiende el currículum como el *qué,* el plan o programa de estudios que recoge de forma prescriptiva los objetivos y los contenidos resultantes de un proceso de diseño curricular (*ibid.*). Esta perspectiva enlaza claramente con una concepción del currículum como producto o realidad acabada, resultado de decisiones de valor y principios de planificación previamente establecidos. Como consecuencia, dicho concepto adquiere un marcado carácter vocacionalista con el que se pretende poner orden en el contexto curricular. Las críticas más recientes a este modelo han señalado que debe existir el «plan de acción» que se propone desde esta perspectiva, pero siempre tomando en consideración la posibilidad de ajustarlo a las características intrínsecas del proceso. En este último aspecto se centra la siguiente corriente.

8.2.2. EL CURRÍCULUM PRÁCTICO O PRAGMÁTICO

En disonancia con la concepción de educación eficientista preconizada por Bobbitt se encuentra la postura de Dewey, principal representante de la corriente pragmática del currículum, con sus obras *Moral Principles in Education* (1909) y *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education* (1916). Este autor criticaba la subordinación de la escuela a la sociedad y la racionalidad propuesta por el modelo anterior, al mismo tiempo que ponía el acento en la complejidad contextual que rodea al proceso educativo, dado los distintos agentes y factores que intervienen en él. Ya no se presta entonces tanta atención a los objetivos o resultados educativos, sino más bien al proceso de enseñanza-aprendizaje, de ahí su cercanía con los planteamientos didácticos.

Desde esta perspectiva se considera que la práctica define los procedimientos que, a su vez, vienen determinados por los sujetos que forman parte de la realidad educativa. «Puesto que no hay principios previos regulados para desarrollar la acción, hay que

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

encontrarlos en las prácticas concretas, en sus propios contextos» (Martínez Rodríguez, 2004: 380). Se es consciente de que no es posible una aplicación totalmente lineal de las planificaciones teóricas del currículum, dado el desinterés que se muestra con respecto al desarrollo curricular desde las propuestas del paradigma técnico.

Ante esta situación, Schwab (1969, 1971), uno de los principales representantes de este movimiento, que paradójicamente se consideraba continuador de las ideas propuestas por Tyler, cita cuatro elementos básicos en la toma de decisiones para la elaboración del currículum: el alumnado, el profesorado, el entorno y el material (*cfr.* Martínez Rodríguez, 2004: 382). Por este motivo, en el enfoque práctico tanto docentes como discentes dejan de ser simples sujetos pasivos subordinados al diseño curricular para convertirse en los «constructores» y actores del currículum. Es más, autores afines a este modelo como, por ejemplo, Stenhouse, sostienen que el enfoque práctico del currículum otorga un papel relevante al profesor, ya que deja de ser un mero implementador y se convierte en diseñador del currículum, hecho que contribuye a su desarrollo profesional. La siguiente cita resume perfectamente este punto de vista:

> Dewey's curriculum would also transform the role of the teacher and the learner. Rather than transmitting a predetermined curriculum to students, the teacher would act more as guide to channel the child's natural curiosity in educationally productive directions. Thus, curriculum would be jointly planned rather than imposed. Dewey wanted to discard passive learning imposed on children and capitalize on their natural interests and curiosities. In this way, the child is both motivated to learn and actively engaged in his or her own educational growth. (Flinders y Thornton, 1997: 4)

Son muchos los representantes que podríamos citar de esta corriente: Schwab, Reid, Walker, Doyle, Westbury, Stenhouse, Elliott, Skilbeck, entre otros. Sería trabajo de otra tesis profundizar en las propuestas de cada uno de ellos, por lo que hemos optado por presentar una síntesis de los principios básicos que caracterizan a esta corriente. Para ello nos basamos en la tesis de Calvo Encinas (2010), quien al mismo tiempo parte de las aportaciones de Schwab y Dewey.

La característica principal de este modelo es que se considera la teoría curricular en conjunción con la práctica docente. La prescriptividad propuesta por el modelo anterior obvia las características del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que se debe promover la adaptación a esa realidad desde una perspectiva práctica que también tenga en cuenta los aspectos teóricos. Esta teoría se debe concebir desde una visión reconciliadora que rehúya de la polarización de sus principios. Al considerar la práctica, se incluyen los valores educativos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y se centra la atención en las habilidades propias de los individuos de dicho proceso. Igualmente se critica el

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

profesionalismo extremo del modelo anterior y el humanismo memorístico representado por diversos modelos metodológicos. Así pues, los objetivos no se deben establecer únicamente en función de las necesidades del colectivo estudiantil, sino también a partir de las del propio individuo. Igualmente, desde esta perspectiva, el currículum no se entiende como un producto acabado, sino que se establece como un modelo evaluable, revisable y actualizable. Con esto se pretende que el currículum se adapte en todo momento a la realidad educativa.

Una de las principales diferencias entre los enfoques curriculares teóricos y prácticos es que en este segundo modelo se trata el currículum como proceso (el *cómo*), un producto en constante evolución orientado al aula, al profesorado y al alumnado como responsables y actores del currículum (*cfr.* Estebaranz García, 2004: 288). Se traslada, por tanto, el interés al currículum como práctica de la realidad educativa y en el que influyen los distintos escenarios y sujetos participantes. En definitiva, diseño y desarrollo curricular no son independientes.

8.3. Nuevas concepciones del currículum

La evolución de la teoría del currículum a lo largo del siglo XX ha dejado atrás la dicotomía inicial establecida entre currículum teórico y práctico y ha propiciado la aparición de nuevas concepciones más integradoras en torno a este concepto que tienen en cuenta la multitud de dimensiones, factores, agentes y procesos que intervienen en la educación. Así pues, se distinguen numerosos tipos de currículum en función de ciertas variables.

> Desde el campo de la Didáctica, el holandés Van den Akker (1998) ha hecho explícita esta visión integral del Currículum, […], porque las distintas representaciones, en el fondo, iluminan su naturaleza: *el currículum ideal*, o la visión original subyacente, la filosofía, la racionalidad o fundamentación teórica y la visión sobre la misión del currículum de una sociedad. El currículum formal, o la visión más elaborada y transformada en un documento con un estatus más prescriptivo, obligatorio, o más abierto, orientador, ejemplar, etc. El *currículum percibido*, o el currículum tal como es interpretado por los usuarios, especialmente los profesores. *El currículum operativo*, o el proceso de enseñanza en las clases, que es guiado por algunas representaciones previas; es el currículum en acción. *El currículum 'experiencial'*, o las experiencias de aprendizaje que están teniendo los estudiantes durante un proceso de enseñanza-aprendizaje; es el *currículum vivenciado**. Y, finalmente, *el currículum logrado*, que se refiere a los *resultados de aprendizaje** de los estudiantes, considerados como individuos y como grupos. (Estebaranz García, 2004: 280)

Como se deduce de esta cita, es posible la integración de los modelos propuestos por Bobbitt y Dewey, ya que su atención recae sobre componentes didácticos y niveles organizativos distintos. Mientras que el paradigma técnico-teórico pone el acento en los objetivos y los contenidos principalmente en lo que concierne al diseño institucional o macroestructural (aunque repercuten directamente en el plano microestructural), la

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

corriente práctica se centra en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el centro o aula de una forma más contextualizada.

En estudios posteriores, autores como Campbell y Caswell (1935) y, más recientemente, Goodson (1990, 1995) y Doyle (1992), entre otros, empiezan a considerar las experiencias no planificadas del currículum, la falta de realización de la planificación y otros muchos factores que hasta el momento no se habían contemplado en la definición de currículum. Nos encontramos, por tanto, ante distintos factores definitorios del concepto aquí tratado que dan lugar a diferentes clases más allá de la categorización inicial. A continuación, establecemos una clasificación en función de distintas variables a partir de los diferentes tipos de currículum que se recogen en el *Diccionario enciclopédico de didáctica* (Salvador Mata, Rodríguez Diéguez y Bolívar Botía, 2004):

- Según el grado de prescripción/oficialidad del currículum: el diseño curricular se produce, en primera instancia, con el *currículum oficial, prescriptivo* o *formal*. Las administraciones públicas asumen una serie de competencias en materia de organización educativa con el fin de garantizar unas enseñanzas mínimas y una cultura común para todos. A través de documentos oficiales ejercen una función normativa y establecen unos mínimos de referencia con los que poder acotar el sistema curricular. Estos mínimos de referencia constituyen a su vez el *currículum común* o *básico*, currículum que en ocasiones ha recibido críticas por no promover la individualidad ni el pluralismo.

  Al igual que muchos opositores de la corriente teórica, al currículum formal, prescriptivo u oficial se le ha criticado con frecuencia por su tendencia a adquirir un carácter ideológico y por la planificación idealizada que realiza del proceso educativo. Pero es la puesta en práctica en las escuelas y en las aulas la que conforma la implementación del currículum formal. En estos contextos se desarrolla el *currículum informal,* aquel que tiene lugar en el aula y que determina la relación del profesor y del alumno a partir del currículum fijado por instancias superiores. Aquí intervienen factores como el contexto de enseñanza-aprendizaje, los objetivos de docentes y discentes, los intereses y competencias de cada uno de ellos, sus roles, etc.

- Según los niveles de organización del currículum: esta categoría deriva directamente de la anterior, ya que en función del nivel en el que nos

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

encontremos, se distinguen diversos grados de concreción: un primer nivel de organización curricular es, como se ha visto, el *currículum común o básico* diseñado comúnmente a escala estatal; este a su vez define el currículum de ciclos, de etapa, etc.; seguidamente se encuentra el *currículum del centro,* cuya función principal es adecuar aquello que se ha prescrito en instancias superiores a la realidad contextual y, por último, el *currículum del aula.* A estas categorías volveremos más adelante.

- Según la organización y transmisión de los contenidos: en esta categoría podemos incluir cuatro tipos de currículum diferentes entre los que se encuentra el *currículum academicista,* que sería aquel que se centra en la transmisión de los contenidos de una disciplina y no en los aspectos pedagógicos de la formación; el *currículum en espiral,* que propone la enseñanza de aspectos básicos en torno a los cuales se irá profundizando, para así garantizar la interconexión de ideas; el *currículum fragmentado,* que constituye el currículum clásico dividido en materias o asignaturas aisladas o distribuidas linealmente, y el *currículum integrado,* que defiende una combinación o fusión de los conocimientos (interdisciplinariedad o transdisciplinariedad).

- Por su grado de explicitación/omisión: en primer lugar, se encuentra el *currículum abierto,* que sería aquel que define a rasgos generales sus elementos constituyentes y ofrece mayor flexibilidad en la práctica, mientras que el *currículum cerrado* define de antemano los componentes y su aplicación práctica no deja lugar a la improvisación. El *currículum explícito* viene definido por Murillo Estepa (2004: 335-336) como «una forma clara y exhaustiva de presentar los contenidos seleccionados, junto a las acciones, descripciones, valoraciones y omisiones significativas que se incluyen en el discurso pedagógico y que no se hacen visibles». Estas omisiones dan lugar al *currículum oculto,* que sería aquel que no aparece recogido en ningún sitio, pero que se transmite implícitamente, de ahí que se denomine también *currículum implícito, no intencional* o *latente*. Estrechamente relacionado con este concepto se encuentra el *currículum potencial,* que serían las posibilidades de desarrollo del currículum oficial que no han sido contempladas por los diseñadores de este. Por último, en esta categoría debemos incluir el *currículum nulo,* que sería aquel que se omite

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

por razones de diversa índole (omisión voluntaria o involuntaria, falta de tiempo, desinterés del profesorado, por ejemplo).

- Por su puesta en práctica: en esta categoría se incluyen los distintos tipos de currículum citados por Estebaranz García en la cita con la que abríamos este apartado. Los términos *currículum manifiesto, en acción, real, operacional, vivido* o *vivenciado* se deben considerar sinónimos y hacen referencia a la puesta en práctica del currículum formal. Previamente debe existir un *currículum necesitado, deseado* y *diseñado,* que pertenece a la fase de elaboración del currículum y un *currículum planificado,* que constituye el resultado de dicha elaboración.

La clasificación que aquí establecemos no es más que una visión general de los principales factores que construyen la teoría del currículum. Con las distintas categorías se pone de manifiesto la complejidad de este concepto y la necesidad de tomarlas en consideración para alcanzar una perspectiva lo más integradora posible.

8.4. Niveles de diseño y desarrollo curricular

Como se ha puesto de manifiesto en la reflexión precedente, el concepto de currículum educativo está sometido a multitud de condicionantes que dificultan alcanzar un consenso en torno a su definición. Los distintos tipos expuestos recogen únicamente acepciones parciales sesgadas por factores de diversa índole y solo una perspectiva global permitiría alcanzar una definición integradora del currículum. Encontramos posturas que entienden el currículum como un conjunto de asignaturas o materias de un determinado periodo de formación; otras se limitan a una exposición de objetivos o resultados de aprendizaje; algunos autores hablan de currículum para referirse a la realidad educativa, es decir, a la propia experiencia de enseñanza-aprendizaje; desde algunas posiciones se hace referencia a un proyecto educativo. Estos son solo algunos ejemplos. En nuestro país la corriente que más influencia ha ejercido en este campo ha sido el enfoque teórico o técnico, en cierto modo condicionado por la situación política en la que se encontraba España a mitad del siglo XX y por la postura tradicional que primaba en aquella época en la didáctica en general.

> En todo caso, ya no puede concebirse como un plan de enseñanza o ni siquiera como un plan de aprendizaje. Porque es más que un plan. Un concepto de currículum debe integrar hoy las diferentes dimensiones que implica el término: *componentes*: intenciones, contenido cultural, métodos didácticos, recursos, estilos y formas de valoración, que corresponden a la dimensión sustantiva; *agentes*: administración, escuela (incluyendo a los padres), aula (principalmente profesores y alumnos);

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> *ámbitos de desarrollo*: teórico, como campo de estudio, y práctico, como procesos de desarrollo en la realidad, que implican tanto el diseño o elaboración previa de planes como la puesta en acción flexible de los mismos. (Estebaranz García, 2004: 280)

Tal y como se expresa en esta cita, diseño y desarrollo del currículum deben ir de la mano, sin olvidar los aspectos políticos, administrativos y sociales que condicionan su elaboración y, en consecuencia, su implementación, así como las condiciones de la escuela que le dan forma y hacen de él una realidad educativa. La trampa en la que han caído muchas de las teorías que han intentado arrojar algo de luz al campo del currículum ha sido el no discernir entre niveles de diseño y desarrollo y, si lo han hecho, ha sido aplicando al currículum oficial y al del aula el mismo patrón de objetivos didácticos, métodos, contenidos de aprendizaje, recursos didácticos e instrumentos de evaluación (*cfr.* Gimeno Sacristán, 1988; Angulo Rasco y Blanco García, 1994).

> El currículum es un fenómeno *sustantivo, sociopolítico* y *técnico-profesional*, que abarca tanto la racionalidad de las intenciones, de la cultura que se ofrece y de las acciones continuadas y coherentes que propicia, como también las experiencias reales que proporciona, ya que el currículum –como contenido de la formación– es tanto lo que se planifica y proporciona el currículum formal como lo que desarrolla el currículum informal, sin intención, dirección ni control, a través de experiencias que ocurren porque entre las expectativas sociales –que se expresan en el currículum escolar– y el desarrollo de este conjunto de expectativas –organizado para su realización en las clases– está la mediación de los estudiantes y de los profesores en las experiencias de cada clase y estos procesos sociales e intrapersonales conforman un currículum informal, integrado en el proceso de desarrollo curricular formal, que ayuda a configurarlo o disminuye la posibilidad de adquisición y progreso dentro de él. (Estebaranz García, 2004: 280)

Esta última cita pone de manifiesto la existencia, como mínimo, de tres niveles en los que se diseña y desarrolla cualquier currículum. Estos niveles ya se citaron en el punto anterior:

a. El nivel institucional: los componentes de un sistema educativo están, en su mayoría, regulados por decisiones de tipo político-administrativo de mayor o menor alcance que, a su vez, deben estar determinadas por las necesidades y la situación del país correspondiente. El currículum que se define en este nivel es el currículum común o básico, que proporciona un marco de actuación y decisión para las distintas fases de implementación. En este nivel se determina la relación educación-sociedad y se definen los conocimientos mínimos comunes para cada periodo de formación. Se puede hablar, por lo tanto, de currículum prescriptivo ya que, en cierto modo, dispone la selección de contenidos.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

b. El nivel organizativo o del centro: el currículum definido por instancias gubernamentales es un currículum básico y teórico que precisa de la intervención de los centros educativos para su puesta en práctica. La realidad de estos centros es de lo más diversa, de ahí la existencia de proyectos curriculares específicos de centros en los que se da un paso más en el grado de concreción del currículum para su aplicación en el aula. Cada centro cuenta con unas necesidades que condicionan su realidad educativa.

c. El nivel del aula: el currículum teórico encuentra su traducción práctica en el aula, donde profesor y alumno, a partir de un currículum prescrito por instancias superiores, desarrollan esos contenidos y objetivos previamente establecidos, pero siempre condicionados por la realidad educativa en la que se encuentran inmersos. Este nivel constituye el punto de encuentro de aspectos didácticos y curriculares y el currículum pasa a ser el método (*cfr.* Gimeno Sacristán, 1988: 248).

> La fase del currículum *real* (Perrenoud, 1990) o del *currículum en acción** (Gimeno, 1991) es la que se sitúa en un contexto de enseñanza y corresponde a un *currículum operacional* (Goodlad, 1992), esto es, el currículum que acontece día a día en la escuela y en el aula, que, de alguna manera, también es un currículum percibido. De aquí resulta el currículum realizado (Gimeno, 1991) o el currículum *experiencial* (Goodlad, 1992), como resultado de la *interacción didáctica**, que se traduce en el *currículum vivenciado** por profesores, alumnos y demás intervinientes. (Murillo Estepa, 2004: 357)

La siguiente imagen extraída de la obra *Didáctica-currículum: diseño, desarrollo y evaluación curricular* de Tejada Fernández recoge gráficamente los niveles que acabamos de exponer.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

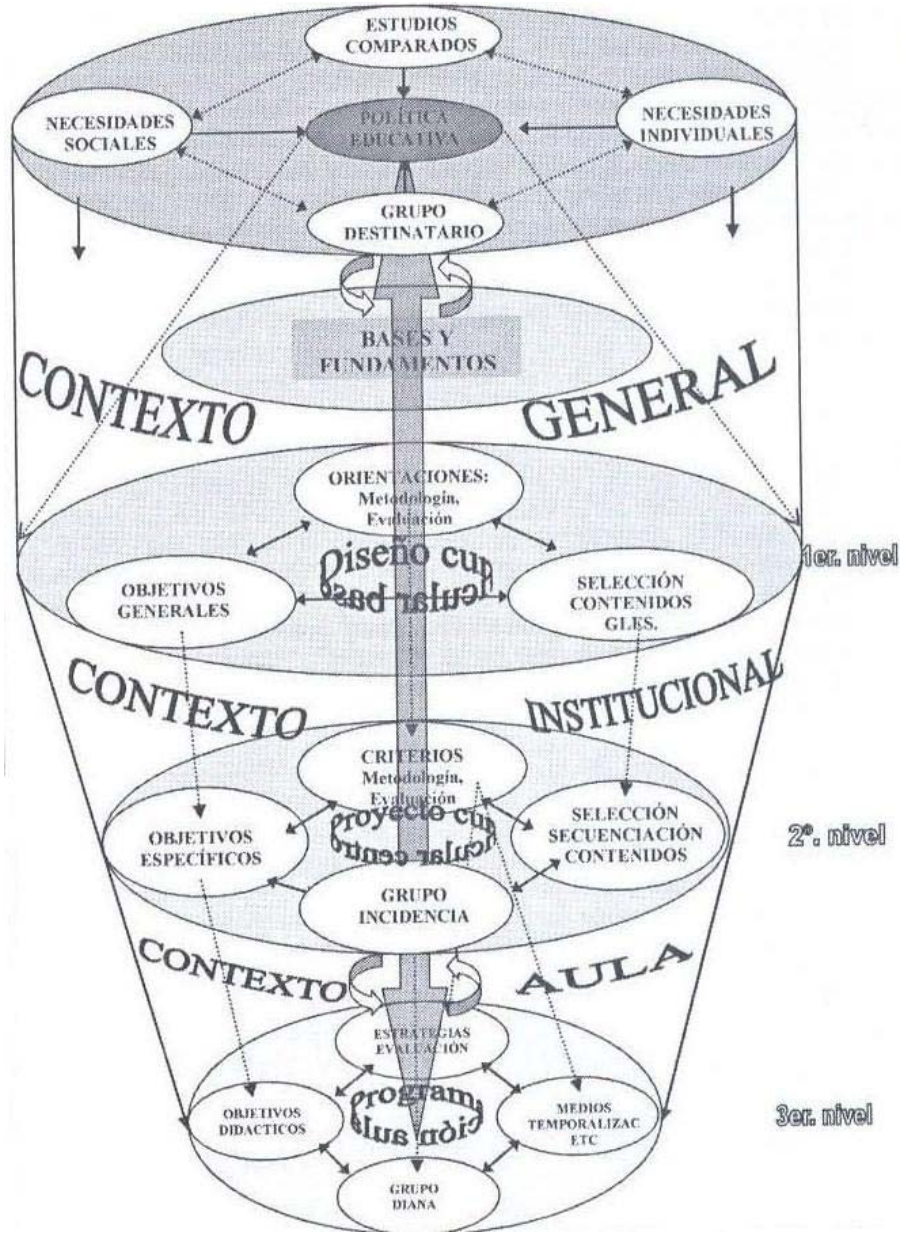


Figura 15. Modelo de diseño y desarrollo del currículum (Tejada Fernández, 2005: 163)

Por lo tanto, los distintos niveles de diseño y desarrollo curricular descritos arriba no pretenden establecer tres tipos de currículum diferentes, sino más bien poner de relieve que toda etapa educativa parte de una base constituida por un solo currículum, delimitado en un primer nivel de manera teórica y cuya definición irá tomando forma en los niveles posteriores con el fin de aunar didáctica y currículum. Se establece, por tanto, una relación de interdependencia, ya que la teoría curricular no puede dejar al margen los procesos de desarrollo del currículum, ni la práctica didáctica debe ser indiferente a los cimientos sobre los que se construye el diseño de dicho currículum.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Aunque no siempre se puedan extrapolar los debates curriculares sobre la educación general a los niveles superiores de formación, consideramos preciso tomar como punto de partida una perspectiva polifocal[43] del currículum (Schwab, 1971: 502-503) con el fin de evitar una concepción sesgada. Así pues, debemos hablar por igual tanto de planificación como de realidad educativas, cuya definición y desarrollo vienen determinados por factores de índole sociológica, psicológica, epistemológica y pedagógica (*cfr.* Díaz Alcaraz, 2002: 77).

9. El currículum en Traducción e Interpretación

En nuestro país, la investigación más exhaustiva del currículum de Traducción e Interpretación viene de la mano de la tesis doctoral defendida por Calvo Encinas en el año 2010. Esta autora, ante la falta de publicaciones sobre el currículum en nuestro campo que fueran más allá de los planes de estudios, presentó una visión de conjunto que toma en consideración el enfoque teórico y práctico del currículum, una historia de la titulación y los agentes curriculares. Igualmente y aunque son diversos los investigadores que han intentado acercarse a este vasto campo delimitado por dos conceptos principales, el currículum y la traducción, destacan principalmente las aportaciones de dos profesores de la Universidad de Granada: Roberto Mayoral y Dorothy Kelly, directora esta última de la tesis doctoral de Calvo Encinas y otras relacionadas directamente con la enseñanza de la traducción y que constituyen importantes referentes en nuestra investigación. Ambos han ido relatando la evolución de los estudios de Traducción e Interpretación en el contexto español, desde su nacimiento como diplomatura en la década de los ochenta hasta la implementación en la actualidad del proceso de Bolonia.

Los orígenes de nuestra titulación se remontan a principios de la década de los ochenta con la aparición de las antiguas EUTI, Escuelas Universitarias de Traductores e Intérpretes[44]. Aunque la primera EUTI nace en la UAB en el año 1972, tomando como referencia planes de estudios europeos (principalmente ingleses, franceses y alemanes), no es hasta los años 1980 y 1984 cuando se aprueban los primeros planes de estudios de las diplomaturas y adquieren carácter oficial. A lo largo de esa década se implanta también el programa de las EUTI en la UGR y la ULPGC. Así pues, nos encontramos con una

[43] La perspectiva polifocal del currículum es un término introducido por Schwab (1971) cuando habla de «polyfocal conspectus» en relación con la adopción de una visión lo más integradora posible del currículum.

[44] Anterior a los estudios de las EUTI, podemos encontrar desde el año 1959 en Madrid el Centro Universitario Cluny, que constituía una extensión del ISIT (*Institut Supérieur d'Interprétation et de Traduction*) de París. Actualmente este centro está cerrado.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

diplomatura de tres años que permitiría responder a las necesidades de una sociedad que empezaba a integrarse en las instituciones europeas.

La implantación de esta diplomatura supuso grandes retos como la inversión en espacios, recursos y personal cualificado (*cfr.* Mayoral Asensio, 1992: 27), al mismo tiempo que otorgó un gran prestigio a la profesión, dada la orientación claramente aplicada que adquirieron estos estudios en nuestro país. Sin embargo, no resultó suficiente para satisfacer las necesidades de unos egresados que no podían acceder a puestos reservados para licenciados o que carecían de las suficientes habilidades en una tercera lengua (*ibid.*).

Por este motivo, a principios de los noventa y tras numerosas reuniones y debates de expertos en la materia, se aprobó el título oficial de la licenciatura de Traducción e Interpretación, que se empezó a implantar en el curso 1991-1992 en diversas universidades españolas. De esta forma, surge una licenciatura de cuatro años (en algunas universidades eran cinco), con entre 300 y 360 créditos, en la que era obligatorio cursar como mínimo dos lenguas extranjeras, lo que supone una especialización de los estudios anteriores.

Como se deduce de estos datos, el nacimiento de la primera EUTI coincide cronológicamente con la eclosión de la traductología en los años setenta, que vio multiplicado su bagaje teórico en menos de dos décadas en la segunda mitad del siglo XX. Se produce una clara vinculación entre las diferentes teorías traductológicas que estaban en auge en aquella época y las concepciones curriculares que marcaron la enseñanza de nuestra disciplina. Dos de las autoras que más atención han prestado a las cuestiones curriculares apuntan a esta relación entre currículum y traductología. Morón Martín (2009: 124), basándose en Kearns (2006a: 28), señala como principales referentes en la evolución de la formación de traductores e intérpretes los siguientes enfoques:

- Enfoques gramaticales, basados en la lingüística contrastiva (Vinay y Darbelnet, 1958).
- Enfoques de la lingüística textual (Hatim y Mason, 1997).
- Enfoques de la lingüística de corpus (Zanettin, Bernardini y Stewart, 2003).
- Enfoque profesional (Schopp, 2006).
- Traducción como acción social (Robinson, 2003).
- Estudios descriptivos (Holmes, 1972; Toury, 1995).

Esta clasificación está estrechamente ligada a las diversas teorías modernas de la traducción, aunque con ciertas matizaciones como, por ejemplo, la diferenciación de la

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

lingüística de corpus de los modelos textuales y la denominación de enfoque profesional, que tradicionalmente se ha asociado a las ideas que defendían las teorías funcionalistas. Sin embargo, como se pone de manifiesto a lo largo de este trabajo, el enfoque profesional adquiere una gran relevancia en didáctica de la traducción y ha cobrado actualmente identidad propia.

Por su parte, Calvo Encinas (2010: 48 ss.) va más allá y, además de recoger estos enfoques didáctico-traductológicos, apunta la influencia que cada uno de ellos ejerce sobre el currículum. Estas son las corrientes disciplinares que señala:

- Corriente disciplinar microtextual y/o comparativista.
- Corriente disciplinar extratextual I: cultural.
- Corriente disciplinar macrotextual.
- Corriente disciplinar extratextual II: funcional.
- Corriente disciplinar cognitiva.
- Corriente disciplinar extratextual III: crítica.
- Corriente disciplinar tecnológica.

Estas corrientes coinciden plenamente con las teorías traductológicas modernas que Hurtado Albir cita en su manual *Traducción y traductología* (2008b: 130-131) y engloban cada uno de los enfoques que citamos arriba de Kearns (2006a), con la peculiaridad de que para cada una de ellas explicita las repercusiones que sus fundamentos han tenido y tienen sobre el currículum. La diferencia más destacable es la inclusión de la corriente tecnológica que parte de la consideración del ordenador como soporte para el proceso traductor. Esta postura se encuentra recientemente respaldada por diversos autores, entre ellos Pym (2012a: 145 ss.), quien habla del paradigma de la localización. Asimismo está íntimamente relacionada con el enfoque profesional que citaba Kearns (2006a: 28) y ha recibido profundas críticas por considerarse una formación excesivamente profesionalizante, crítica que ya rebatimos en el primer capítulo partiendo de una concepción constructivista de las competencias y del perfil profesional. Como vemos, en este punto se vuelve a poner de manifiesto la relación existente en traducción entre nuevas tecnologías y profesión. No entraremos en discusiones acerca de si esta corriente se debe considerar o no un enfoque teórico dentro de la traductología, pero lo que es innegable es que supone una nueva orientación para la didáctica de la traducción. No obstante y en nuestra opinión, este nuevo enfoque, fruto del reciente desarrollo de las tecnologías de la información y de la

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

comunicación y del interés en traductología por la profesión, es perfectamente compatible con el resto de enfoques y se debe fomentar su tratamiento conjunto en el aula. Con esto no queremos afirmar que las diferentes teorías traductológicas sean aplicables a los contenidos relacionados con las nuevas tecnologías, sino que la inclusión de ambos contenidos en el currículum no tiene por qué estar reñida.

Esta definición del currículum a partir de teorías traductológicas nos conduce inevitablemente a uno de los sesgos que Calvo Encinas identifica en su tesis doctoral (2010: 39-40) y que marcan el estado de la cuestión sobre el currículum en traducción, debido a la escasez de estudios al respecto: la falta de contextualización curricular. La mayoría de los estudios y propuestas sobre el currículum de traducción parten de una perspectiva lineal *Traducción>Currículum,* según la cual se toma como referencia una determinada concepción de la traducción y se busca la mejor forma de planificar ese contenido en determinadas materias. En consecuencia, tal y como indica la autora, se consigue un currículum más uniforme, duradero y universal. Como alternativa a este modelo, Calvo Encinas propone un enfoque *Currículum>Traducción,* en el que el objeto de estudio inicial sea el contexto en el que va a tener lugar la formación, para así partir de la demanda social, de mercado y de los intereses del estudiantado. A partir de esta contextualización curricular que ya proponía Kearns (2006a) se evitan las constricciones disciplinares tradicionales y se fomenta la interrelación de todas las variables implicadas. Estos modelos no pretenden ser definitivos, ya que los continuos cambios de los elementos que los definen obligan a su constante revisión. Con esta propuesta, Calvo Encinas pretende impulsar la cohesión entre las necesidades educativas, los objetivos de aprendizaje, los recursos institucionales y las necesidades sociales y conseguir así el alineamiento curricular propuesto por Biggs (2006: 132).

Además del ya descrito, Calvo Encinas (2010: 35-36) señala otro conjunto de sesgos que marcan el panorama global del currículum en Traducción e Interpretación:

- Enfoque no curricular para hablar del currículum, que no toma como punto de partida las teorías curriculares expuestas anteriormente.
- Ausencia de un debate curricular entre investigadores.
- Solapamiento entre lo micro y lo macroestructural. La tradición investigadora en nuestro país, centrada básicamente en cuestiones didácticas, ha provocado que en ocasiones se mezclen conceptos como currículum y componentes didácticos.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Traducción o Interpretación y parcelación disciplinar. La mayor parte de los estudios sobre el currículum en nuestro campo se centran exclusivamente en la traducción.

En conclusión, esta autora, desde su propio examen de las teorías del currículum hasta su exhaustivo análisis del currículum de la licenciatura de Traducción e Interpretación, pasando por las propuestas curriculares de diversos investigadores para estos estudios, defiende un modelo ecléctico de este concepto que comprenda tanto el producto como el proceso curricular, desde una panorámica polifocal que permita abordar esta noción de una forma deliberativa y reflexiva y no como una mera cuestión técnica. En consecuencia, dos de los ejes en torno a los que gira su propuesta de debate curricular son: la forma de entender la labor del traductor y el papel social y profesional que adquiere este colectivo en la actualidad. Llegados a este punto se asoman de nuevo conceptos como el de contextualización curricular y empleabilidad, dos de los pilares sobre los que se apoyan las propuestas del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior.

9.1. Inclusión de la TAO en el currículum de Traducción e Interpretación

Con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior se pretende que la enseñanza superior proporcione al alumnado, entre otras cosas, una perspectiva profesional que incluya las competencias genéricas básicas y transversales y las competencias específicas necesarias para su integración en el mundo laboral. Este paradigma profesionalizante constituye uno de los principales argumentos de defensa para la enseñanza de nuevas tecnologías de la traducción y, por este motivo, en el presente apartado analizaremos cómo se ha aprovechado la entrada del EEES para actualizar los elementos curriculares relacionados con las nuevas tecnologías en Traducción e Interpretación.

Antes de profundizar, debemos aclarar que partimos de una visión técnica del currículum, es decir, trataremos *el qué,* el programa de estudios o currículum oficial, aquello que viene impuesto por instancias superiores y que, por tanto, influye de forma directa en el aula. El análisis del currículum práctico lo realizaremos en el capítulo de didáctica, en el que abordaremos todos los componentes didáctico-curriculares. Por tanto, examinaremos en profundidad desde la óptica de las nuevas tecnologías los planes de estudios de las

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

antiguas licenciaturas y los nuevos grados y posgrados[45] ofertados por las distintas universidades españolas, públicas y privadas, con el fin de extraer conclusiones sobre su repercusión y la del EEES en nuestra disciplina. Un enfoque similar al nuestro adopta Muñoz Ramos (2012) en su tesis doctoral titulada *Hacia una redefinición de las materias de tecnologías de la traducción en el marco del EEES: concepto, competencias, procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación*. Esta autora analiza los módulos, materias y asignaturas relativas a las nuevas tecnologías con el fin de recoger información sobre la presencia de estas en el nuevo grado de traducción. La principal diferencia entre nuestro planteamiento y el de esta investigadora radica en que nosotros incluimos la licenciatura para extraer conclusiones sobre los cambios introducidos por Bolonia y las repercusiones que todo ello tiene en la didáctica. Sin embargo, el análisis de esta autora adopta una perspectiva aún más global y no incluye solo asignaturas como es nuestro caso, sino que también aborda los módulos y las materias en los que estas se encuadran y los evalúa desde distintos programas de evaluación implementados por la ANECA.

Hasta su desaparición, las licenciaturas de Traducción e Interpretación ofertadas en las universidades españolas debían incluir obligatoriamente la documentación, la informática aplicada y la terminología[46] como asignaturas troncales vinculadas de forma directa o indirecta con las nuevas tecnologías de la traducción. El resto de asignaturas ofertadas en los diferentes planes y en las que se abordaban estos contenidos eran el resultado de la elección de cada universidad para sus planes de estudios. Ante esta situación fueron muchas las universidades que optaron por incluir una única asignatura para cada bloque mencionado arriba (informática, documentación y terminología). Sin embargo, los nuevos grados de Traducción han optado en su mayoría por ampliar el abanico de contenidos relacionados con estos conocimientos, debido a los profundos cambios que han traído consigo las nuevas tecnologías en la profesión del traductor. Así pues, nuestra intención es comparar las asignaturas relacionadas con estos contenidos ofertadas en las antiguas licenciaturas y aquellas presentes en los nuevos grados y posgrados, para extraer conclusiones sobre la repercusión que ha tenido el EEES en el desarrollo de estos contenidos.

[45] Como indica Cerezo Merchán (2012: 25) en su tesis doctoral, los másteres antes solo se impartían en instituciones privadas, o públicas pero sin reconocimiento oficial. Actualmente, coexisten másteres oficiales y de carácter público, según la reforma de Bolonia, y másteres de titulación propia, no oficiales y de financiación privada.

[46] Real Decreto 1385/1991 de 30 de agosto por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Traducción e Interpretación y las Directrices Generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquel.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Con la implantación definitiva del EEES en el año 2010, la licenciatura de Traducción e Interpretación de cuatro años (en algunos casos de cinco[47]) pasa a ser un grado de 240 créditos ECTS que recibe distintas denominaciones: grado en Traducción[48], grado en Traducción e Interpretación[49], grado en Traducción y Comunicación Intercultural[50], grado en Lenguas Modernas y Traducción[51] y grado en Traducción y Mediación Interlingüística[52]. En el curso 2013-2014 hay un total de 24 universidades[53] que ofrecen este nuevo grado, las mismas que ofrecían la licenciatura más la Universidad de Alcalá y la Universidad de San Jorge. A esto tenemos que añadir las dobles licenciaturas ofertadas por diversos centros[54]:

- Traducción e Interpretación y Relaciones Internacionales en la Universidad Alfonso X el Sabio y en la Universidad Pontificia de Comillas.
- Lenguas Modernas y Traducción y Lenguas Aplicadas y Traducción en la Universidad Antonio de Nebrija.
- Humanidades y Traducción e Interpretación en la Universidad Pablo de Olavide.
- Relaciones Internacionales y Traducción y Comunicación Intercultural en la Universidad Europea de Madrid.

La información en torno al plan de estudios de los distintos grados y las antiguas licenciaturas la hemos obtenido de las páginas web de las universidades. Esta información nos ha permitido elaborar las tablas que se incluyen en el anexo 6 y en las que se detallan por universidades las asignaturas en las que se tratan aspectos relacionados con las nuevas tecnologías en la licenciatura, en el grado y en el posgrado. Estas tablas, basadas en las que presentaron en su día Corpas Pastor y Varela Salinas (2003: 324 ss.), pretenden

[47] Universidad de Valladolid y Universidad de Vigo.
[48] Universidad Antonio de Nebrija.
[49] CES Felipe II, Universidad de Alicante, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Alfonso X el Sabio, Universidad de Córdoba, Universidad de Granada, Universidad Jaume I, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Málaga, Universidad de Murcia, Universidad del País Vasco, Universidad Pablo de Olavide, Universidad Pontificia de Comillas, Universidad Pompeu Fabra, Universidad de Salamanca, Universidad de Valladolid, Universidad de Vic y Universidad de Vigo.
[50] Universidad Europea de Madrid y Universidad de San Jorge.
[51] Universidad de Alcalá.
[52] Universidad de Valencia.
[53] La implantación del grado en Traducción o Interpretación (o similares) se encuentra en trámite en la Universidad Europea de Valencia, la Universidad Europea del Atlántico y la Universidad Ramón Llull.
[54] Con la implantación de los nuevos grados, se dejó de impartir la doble licenciatura Traducción e Interpretación y Filología Francesa ofertada por la Universidad Autónoma de Barcelona.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

proporcionarnos una visión lo más aproximada posible de la relevancia que adquieren las nuevas tecnologías en los planes de estudios de esta titulación, aunque hay que matizar que en ocasiones la información a la que hemos tenido acceso está incompleta o desactualizada. La primera tabla recoge las asignaturas que abordan dichos contenidos en la licenciatura de Traducción e Interpretación al completo. Partiendo de esta información, hemos elaborado la segunda tabla en la que se incluyen los estudios de grado y que nos ha permitido realizar la comparación con la licenciatura. Hemos decidido incluir los estudios de posgrado debido al carácter profesionalizante que adquieren muchos de los másteres ofertados y, en consecuencia, el alto contenido en materia tecnológica.

En cada tabla se han organizado las asignaturas en varios bloques: INF (informática), DOC (documentación), TER (terminología) y TAV (traducción audiovisual). Dentro del primer grupo se han incluido, además de las asignaturas relacionadas con la informática general y la traducción asistida por ordenador, aquellas en las que se aborda la gestión de proyectos y la localización, ya que constituyen procesos que se realizan básicamente con medios informáticos. Ahora bien, no se ha recogido la edición y revisión de textos, salvo en casos contados en los explícitamente se hace referencia a la maquetación y tareas de DTP, ya que en la mayoría de las ocasiones se entiende como la revisión lingüística/corrección de un texto.

Es preciso subrayar que hemos decidido incluir la traducción audiovisual por dos motivos: en primer lugar, la mayor parte de las tareas que se llevan a cabo en este tipo de traducción se realizan con la ayuda de nuevas tecnologías y, en segundo lugar, la localización y, más en concreto, la localización de videojuegos, surge estrechamente vinculada a la traducción audiovisual y a la localización de *software*. Por este motivo, aunque la localización (restringida en este caso a su significado original de localización de *software*) se ha incluido dentro de la categoría de informática, la localización de videojuegos por su similitud con la traducción audiovisual hemos decidido incluirla dentro de esta última categoría, ya que en muchas ocasiones la misma asignatura de localización de videojuegos se define también como traducción audiovisual. Aunque en el resto de nuestro estudio no abordemos determinadas modalidades propias de la TAV, como pueden ser el subtitulado y el doblaje, creemos preciso hacer referencia a ellas en este apartado por su vinculación con las nuevas tecnologías.

Finalmente queda señalar que para las licenciaturas hemos incluido el ciclo y el curso en los que se debía realizar una determinada asignatura, así como el cómputo de créditos según el antiguo sistema de un crédito igual a diez horas lectivas. En el caso de los

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

estudios de grado, hemos eliminado la columna de ciclo, ya que estos se corresponden siempre con el primer ciclo y los créditos son ECTS (1 crédito = 25 horas de trabajo). En la tabla de los estudios de segundo ciclo o posgrados incluimos también el nombre del máster y los créditos ECTS.

Hechas estas aclaraciones, pasamos a exponer las principales conclusiones extraídas de las tres tablas comparativas incluidas en el anexo. En primer lugar, contrastaremos las antiguas licenciaturas y los nuevos grados, por tratarse de estudios del mismo nivel. Posteriormente, el análisis de los estudios de posgrado nos ofrecerá una visión aún más completa del estado actual de la enseñanza de las nuevas tecnologías en traducción en las diferentes universidades españolas. Con el fin de facilitar la lectura del siguiente apartado y no cargarla con listas de nombres de universidades, hemos considerado oportuno incluir las menciones a estas como notas a pie de página y remitimos al anexo 6 para obtener una visión completa del análisis aquí expuesto.

9.1.1. LICENCIATURA Y GRADO

Como se ha comentado, las asignaturas troncales relacionadas con los contenidos tecnológicos y cuya inclusión en el plan de estudios de la licenciatura era obligatoria eran: la informática aplicada a la traducción, la terminología y la documentación. Este hecho provocó que en la mayoría de las universidades se optara por incluir una única asignatura relacionada con cada materia y, para suplir algunas de las carencias que esta situación provocaba, en distintos casos se recurrió a la optatividad para ofrecer asignaturas de mayor especialización. De las 22 universidades que impartían la licenciatura de Traducción e Interpretación, solo ocho[55] ofrecían más de una asignatura obligatoria en la que se abordaban las herramientas informáticas. Así, contenidos como la localización y la gestión de proyectos brillaban por su ausencia: solo se ofertaba una asignatura de localización en el CES Felipe II y no había ninguna facultad en la que se impartieran contenidos sobre la gestión de proyectos. Sin embargo, en estos estudios adquiría gran relevancia la terminología con siete universidades[56] que ofrecían dos asignaturas obligatorias sobre esta materia y otras tres[57] que, además de las obligatorias, incluían otras optativas. En lo que

[55] Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Antonio de Nebrija, Universidad Alfonso X el Sabio, Universidad Europea de Madrid, Universidad Jaume I, Universidad Pompeu Fabra, Universidad Pablo de Olavide y Universidad de Salamanca.
[56] Universidad de Alicante, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Autonóma de Madrid, Universidad Antonio de Nebrija, Universidad Pompeu Fabra, Universidad de Valencia y Universidad de Vic.
[57] Universidad del País Vasco, Universidad de Alicante y Universidad de Granada.

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

concierne a la traducción audiovisual, solo cuatro universidades[58] la incluían como asignatura obligatoria, mientras que el resto o bien no lo hacía[59] o si acaso como optativa[60].

A excepción de la documentación aplicada a la traducción que se impartía en el primer ciclo, la informática, la terminología y la traducción audiovisual se incluían normalmente en el segundo ciclo. Como consecuencia, los estudiantes no aprendían a manejar las herramientas informáticas básicas hasta bien avanzados los estudios, lo que provocaba carencias como la falta de uso de estas herramientas en asignaturas de traducción en cursos inferiores. No obstante, en las universidades donde la implantación de la licenciatura de Traducción e Interpretación era más reciente o en aquellas con mayor carga lectiva en contenidos tecnológicos, sí se observaba cierta tendencia a incluir asignaturas introductorias a la informática en el primer ciclo de la licenciatura o desdobles de asignaturas que permitían ampliar dichos contenidos. Así pues, en ocho universidades se impartía la informática en el primer ciclo, en seis con carácter obligatorio[61] y en dos como optativas[62].

En lo que concierne a los créditos (en este caso nos referimos solo a las asignaturas troncales y obligatorias que se mencionaban arriba), la informática aplicada a la traducción oscilaba entre los cuatro y los seis créditos, a excepción de la Universidad de Vigo que ofrecía un total de nueve créditos. A estos habría que añadir las asignaturas relacionadas con esta materia y que vienen a ampliar la carga lectiva de dichos contenidos. La documentación se mantenía en un margen comprendido entre los cuatro y los seis créditos y la terminología oscilaba entre los ocho y los doce créditos, aunque en muchas universidades, como mencionábamos, esta materia se desdoblaba y daba lugar a dos asignaturas que ofrecían mayor carga lectiva.

Una vez analizada la licenciatura, podemos ver qué repercusión ha tenido la implantación del nuevo marco de educación superior europea en relación con los contenidos en materia tecnológica en Traducción e Interpretación. En la mayoría de los grados que se están implantando se ha ampliado la oferta de asignaturas sobre nuevas

[58] Universidad del País Vasco, Universidad Jaume I, Universidad de Murcia y Universidad de Vigo.
[59] Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Antonio de Nebrija, Universidad Alfonso X el Sabio, Universidad Europea de Madrid, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Málaga, Universidad de Salamanca, Universidad de Valladolid y Universidad de Vic.
[60] CES Felipe II, Universidad de Alicante, Universidad de Córdoba, Universidad de Granada, Universidad Pontificia de Comillas, Universidad Pompeu Fabra, Universidad Pablo de Olavide y Universidad de Valencia.
[61] Universidad Antonio de Nebrija, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Alfonso X el Sabio, Universidad Europea de Madrid, Universidad Jaume I y Universidad de Salamanca.
[62] Universidad de Córdoba y Universidad de Murcia.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

tecnologías en traducción. Solo hemos detectado algunas excepciones[63] que podrían deberse a la falta de actualización de los contenidos de las páginas web o al carácter reciente de la implantación de estos planes de estudios.

Los contenidos que menos cambios han sufrido con la llegada del EEES son la terminología y la documentación. En algunos casos se ha modificado el nombre a la materia, pero sigue existiendo una sola asignatura por cada bloque o una misma asignatura desdoblada, como es el caso de la terminología[64]. No obstante, sí se ha producido una disminución en la oferta de asignaturas optativas vinculadas a la terminología.

Igualmente se observa la fusión de algunas asignaturas como, por ejemplo, la terminología y la documentación[65] o la informática y la documentación[66], lo que pone de manifiesto la clara relación existente entre los contenidos tecnológicos en el plano informático, documental y terminológico. Este hecho se acentúa con la horizontalidad de estos contenidos en el currículum en universidades como la de Málaga o la de Vigo: en la primera, las asignaturas en las que se abordan estos contenidos se incluyen bajo la denominación de herramientas para la práctica de la traducción, y en la segunda reciben el nombre de herramientas para la traducción y la interpretación. En relación con la terminología, en varias universidades se ha optado por adelantar esta materia al primer o al segundo año del grado[67] (anteriormente se ubicaba mayoritariamente en el segundo ciclo de la licenciatura) y, en lo que concierne a la documentación, hay que citar la Universidad de Alcalá, la Universidad Europea de Madrid y la Universidad Alfonso X El Sabio, que han optado por eliminar esta asignatura del nuevo plan de estudios. En estas últimas universidades, sin embargo, sí se oferta una asignatura denominada Información y documentación en el doble grado Traducción e Interpretación y Relaciones Internacionales en la UAX y Fuentes documentales en el doble grado Relaciones Internacionales y en Traducción y Comunicación Intercultural en la UEM.

El bloque que más modificaciones ha experimentado ha sido el que hemos denominado INF, para hacer referencia a los contenidos informáticos. El abanico de asignaturas incluido en este grupo se ha ampliado considerablemente y se observa una

[63] Universidad del País Vasco, Universidad de Alicante, Universidad de Granada, Universidad de Murcia, Universidad de Valencia y Universidad de Vic.
[64] Universidad de Alicante, Universidad Pompeu Fabra, Universidad de Salamanca y Universidad de Valladolid.
[65] Universidad de Alicante.
[66] Universida Antonio de Nebrija.
[67] Universidad de Córdoba, Universidad Jaume I, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Málaga, Universidad de Salamanca, Universidad de San Jorge, Universidad de Valencia y Universidad de Valladolid.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

mayor especialización. En primer lugar, hay que mencionar que en la mayoría de los grados implantados se ha optado por introducir en los primeros años una o varias asignaturas de introducción a la informática[68]. De esta forma se suple una de las deficiencias que más se ha criticado de la licenciatura. Sin embargo, en algunos casos se llega incluso a impartir informática antes que asignaturas propias de traducción[69]. Aunque en diversas universidades la informática se ha quedado restringida a esa asignatura[70], la mayoría se decanta por ampliar el conocimiento del alumnado en esta materia mediante asignaturas de mayor especialización en cursos posteriores, que en algunos casos adquieren carácter optativo. Así pues, ya no es tan extraño toparse con materias sobre localización[71] de *software* y páginas web y herramientas de traducción asistida[72].

A las asignaturas sobre informática general y aplicada a la traducción, hay que añadir las asignaturas sobre gestión de proyectos[73] que otorgan una visión más profesional de la traducción. Este nuevo enfoque orientado hacia el mundo laboral adquiere gran importancia en el grado y se ofrecen distintas asignaturas sobre cuestiones profesionales, que no se incluyen en las tablas comparativas por no corresponder con los contenidos que estamos examinando, pero que creemos interesante nombrar dada su vinculación a la competencia en torno a la que gira esta tesis. Además, es importante mencionar que la mayoría de los grados incluyen actualmente prácticas tuteladas como asignatura optativa (Cerezo Merchán, 2012: 47).

Esta especialización de los estudios de Traducción e Interpretación, que se produce con la llegada del nuevo EEES, se debe en parte a la aparición de itinerarios dentro de los mismos planes de estudios. Seis universidades[74] ofrecen itinerarios de especialización en traducción o en interpretación o en diferentes modalidades de estas: traducción jurídica, traducción científico-técnica, traducción audiovisual, intérprete de conferencias, etc.

[68] En todos a excepción de la Universidad de Alcalá y la Universidad Autónoma de Madrid.
[69] Universidad del País Vasco, Universidad de Málaga, Universidad de Valencia.
[70] Universidad del País Vasco, Universidad de Alicante, Universidad Antonio de Nebrija, Universidad Jaume I, Universidad de Málaga, Universidad de San Jorge, Universidad de Valencia.
[71] CES Felipe II, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Alfonso X el Sabio, Universidad Pontificia de Comillas, Universidad Pompeu Fabra, Universidad Pablo de Olavide, Universidad de Salamanca y Universidad de Valladolid.
[72] CES Felipe II, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Córdoba, Universidad Europea de Madrid, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Universidad Pontificia de Comillas, Universidad Pompeu Fabra y Universidad de Valladolid.
[73] CES Felipe II, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Alfonso X el Sabio, Universidad Europea de Madrid, Universidad de Granada, Universidad Pontificia de Comillas y Universidad de Valladolid.
[74] Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Jaume I, Universidad Pompeu Fabra, Universidad de Salamanca y Universidad de Vic.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Por último, en relación con los créditos, la implantación del sistema de créditos ECTS ha supuesto un cambio en la medición del trabajo del alumno. La mayoría de las asignaturas oscilan entre los 3 y 6 créditos ECTS, que se traducen en 75-150 horas de trabajo del estudiante. Sin embargo, existen algunas excepciones como, por ejemplo, los 8 créditos de la Universidad de Alcalá para las asignaturas de gestión de proyectos y de terminología.

9.1.2. POSGRADO

Los estudios de posgrado han experimentado un desarrollo vertiginoso en el último lustro debido a la confluencia de dos factores principales: la transformación del primer y segundo ciclo en los que se estructuraban los antiguos títulos y la crisis económica mundial que está impulsando a muchos recién titulados a continuar sus estudios y a seguir especializándose. El cambio de estos estudios de segundo ciclo a los denominados másteres ha permitido, pues, el aumento de perfiles profesionales más especializados y que pretenden ajustarse a las necesidades sociales y de mercado. Así, en el caso de la traducción encontramos todo un abanico de másteres que van desde la traducción editorial a la localización, pasando por la traducción jurídica, la biosanitaria o la audiovisual, sin olvidar los másteres especializados en interpretación.

Antes de la reforma impuesta por Bolonia, si un estudiante quería continuar con su formación una vez concluida la licenciatura, podía acceder a los programas de doctorado, divididos tradicionalmente en un curso de especialización y otro de investigación tutelada. Estos programas se han visto reemplazados por los nuevos másteres oficiales (de carácter público) o de titulación propia (de financiación privada y no oficiales). Todos ellos se pueden estructurar según el modelo formativo propuesto por las respectivas universidades (Cerezo Merchán, 2012: 25).

Ante esta situación creemos pertinente para nuestro trabajo analizar la formación en nuevas tecnologías de la traducción en los nuevos estudios de segundo ciclo de nuestra disciplina. De la treintena de másteres en Traducción e Interpretación en universidades españolas que la página del Ministerio de Educación recoge para los últimos cursos académicos[75], identificamos un total de 23 universidades españolas que ofertan (o han ofertado) 31 títulos de máster (algunos oficiales y otros no) con materias relacionadas con

[75] Hemos tenido en cuenta los últimos cursos académicos, desde 2011 en adelante, y haremos referencia a todos aquellos másteres, vigentes o no, en los que se hayan abordado estos contenidos. Se indicará con una nota aquellos que hayan desaparecido o que no se estén impartiendo actualmente.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

las nuevas tecnologías de la traducción. Estos másteres se pueden consultar en el anexo 6. Además, en el curso 2013-2014, se encuentran en trámite de aprobación varios másteres directamente relacionados con las nuevas tecnologías: Máster Universitario en Gestión Internacional de Proyectos de Traducción por la UEM y el Máster Universitario en Traducción Inglesa Profesional por la Universidad Rovira y Virgili. Hay que aclarar que no todos estos másteres que recogemos están orientados a la formación de expertos en nuevas tecnologías de la traducción, sino que hemos preferido englobar todos aquellos títulos en los que se incluya alguno de los pilares que analizamos en el apartado anterior: la informática, la terminología, la documentación y la traducción audiovisual.

La diversidad de contenidos y la falta de homogeneidad de estos estudios no nos permiten establecer marcos comparativos tan exhaustivos como los del apartado anterior. Sin embargo, sí podemos extraer una serie de conclusiones generales que exponemos a continuación.

De los 31 títulos de máster que cumplen con los criterios de selección que acabamos de mencionar, 19 de ellos no están centrados específicamente en la formación en nuevas tecnologías de la traducción. Sus campos de especialización son de lo más diverso: traducción especializada, interpretación, investigación en traducción, mediación intercultural, traducción editorial y traducción humanística. Así pues, en aquellos que se centran, por ejemplo, en la traducción especializada, adquieren gran relevancia la terminología y las herramientas TAO, mientras que en otros como los de investigación o mediación intercultural, la documentación supone un eje importante. Se deduce, entonces, que por el carácter horizontal de este tipo de contenidos en el currículum estos son aplicables a todo tipo de traducción, no solo en los primeros niveles de formación, sino también durante la fase de especialización.

De los másteres vinculados con las nuevas tecnologías, podemos distinguir dos tipos: aquellos que ofrecen formación en tradumática y aquellos que imparten traducción audiovisual. Encontramos igualmente mezclas de estas dos especialidades.

1. Másteres sobre tradumática
    - Máster en Tradumática (Universidad Autónoma de Barcelona)
    - Máster en Tecnologías de la Traducción y Localización (Universidad Jaume I)[76]

[76] Este máster se encuentra en vías de desaparición.

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Posgrado en Traducción y Tecnologías (Universidad Abierta de Cataluña)
- Especialización en Traducción Asistida por Ordenador y Gestión de Proyectos de Traducción (Universidad Abierta de Cataluña)

2. Másteres sobre traducción audiovisual
    - Máster en Traducción Audiovisual (Universidad Autónoma de Barcelona)
    - Máster en Doblaje, Traducción y Subtitulación (Universidad Europea de Madrid)
    - Máster en Traducción Audiovisual: Localización, Subtitulación y Doblaje (Universidad de Cádiz)
3. Másteres mixtos: tradumática y traducción audiovisual
    - Experto en Tradumática, Localización y Traducción Audiovisual (Universidad Alfonso X el Sabio)
    - Máster en Traducción Multimedia (Universidad de Vigo)
    - Máster en Traducción y Nuevas Tecnologías. Traducción de *Software* y Productos Multimedia (Universidad Internacional Menéndez Pelayo)
    - Especialización en Localización y Traducción Audiovisual (Universidad Abierta de Cataluña)

La principal diferencia entre los primeros y los segundos es que estos últimos presentan un mayor número de asignaturas que se encargan de abordar las distintas técnicas de traducción audiovisual y las herramientas utilizadas para ello. En cambio, los másteres de tradumática, dada la multitud de herramientas que se incluyen en este campo, dan lugar a una gran diversidad de materias que van desde contenidos en informática básica hasta la traducción automática, la localización, las herramientas terminológicas, de traducción asistida y gestión de proyectos. Concretamente el máster en Tradumática de la UAB y el de la UAX ofrecen un elevado número de asignaturas en las que se abordan herramientas específicas de traducción asistida por ordenador. La especificidad de estas materias constituye una de las principales críticas al enfoque profesionalizante que se viene defendiendo en los últimos años desde la didáctica de la traducción.

Como complemento a esta perspectiva empresarial de los másteres que acabamos de citar, encontramos el posgrado de Productividad en la Traducción que ha ofertado en los últimos años la Universidad Alfonso X el Sabio. Este máster es un título propio de este

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

centro que está orientado básicamente a la empresa privada y que promueve el uso de nuevas tecnologías con el fin de aumentar la productividad.

9.1.3. CONCLUSIONES: LA TAO EN EL CURRÍCULUM DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

Antes de entrar de lleno en el nivel microestructural, debemos dejar clara la relación que se establece entre el paradigma de las competencias expuesto en el capítulo 5 y las teorías curriculares explicadas en el presente capítulo. Muchos de los conceptos y principios desarrollados en ambos apartados están estrechamente vinculados, por lo que es necesario entenderlos como nociones interrelacionadas para evitar caer continuamente en la misma trampa que los modelos tradicionales.

Si analizamos las críticas que ha recibido la conceptualización curricular tecnicista de Bobbitt y las comparamos con aquellas que se han realizado con respecto al paradigma de objetivos y competencias, se deduce claramente que el principal problema en ambos modelos lo constituyen los principios del conductismo que subyacen a las dos propuestas. Al igual que ocurría en el enfoque por objetivos, desde la propuesta de Bobbitt se pretende formalizar al máximo el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la formulación de objetivos educativos observables y aplicables a todos los niveles organizativos. La contextualización del proceso educativo brilla por su ausencia y su principal objetivo es formar a sujetos que satisfagan las necesidades del mercado laboral. Sin embargo, desde aquellas primeras formulaciones tecnicistas de objetivos a principios del siglo XX se han producido notables cambios. Mientras que en aquella época el auge industrial y la escasez de mano de obra especializada permitían a los trabajadores dedicarse durante toda su vida a la misma tarea, la ampliación del mercado, la proliferación de los perfiles y el aumento de la competitividad han obligado a las instituciones educativas a ofrecer una formación más versátil y contextualizada que permita la adaptación del sujeto a las múltiples situaciones laborales a las que tenga que enfrentarse.

Aquí es donde entra en juego la propuesta pragmática de Dewey y su relación con la concepción constructivista de las competencias u objetivos. Desde ambas posturas se pone de manifiesto la complejidad contextual que rodea al proceso educativo, hecho que impide definir todos y cada uno de los objetivos y competencias para todos los niveles y hace necesaria la contextualización del diseño y desarrollo curricular. Son, por tanto, numerosos los factores que influyen en la definición del currículum y de las competencias,

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

por lo que se debe partir desde una perspectiva polifocal lo más completa posible en todos los niveles (institucional, organizativo y del aula).

Teniendo en mente las reflexiones anteriores y en relación con la competencia que aquí nos interesa, podemos afirmar que con la entrada en vigor del EEES se ha producido una ampliación de los contenidos tecnológicos en los estudios de primer y segundo ciclo de Traducción e Interpretación, a lo que hay que sumar un aumento de la oferta de estudios tanto de grado como de posgrado. En consecuencia, encontramos un total de 24 universidades españolas que ofertan el grado en Traducción e Interpretación (o variantes de esta titulación) y una treintena de másteres en este campo que, a pesar de no estar todos centrados en las nuevas tecnologías, más de dos tercios de ellos ofrecen asignaturas relacionadas con estos contenidos. Se evidencia, pues, el interés en Traducción e Interpretación por adaptar los nuevos planes de estudios al contexto actual.

Las asignaturas básicas de informática, terminología y documentación eran el común denominador de las licenciaturas en muchas universidades. Por el contrario, en la actualidad, se ha ido mucho más allá de dichos pilares básicos y asignaturas como la gestión de proyectos y la localización pasan a ser materias habituales en muchos de los nuevos planes. Se puede hablar, por tanto, de una mayor especialización o profundización en nuevas tecnologías de la traducción, ya no solo en los últimos años de estudio, sino desde los primeros cursos de la titulación. Asimismo se confirma la horizontalidad curricular de los contenidos que venimos analizando, de forma que en diversos planes dichas materias se abordan de forma conjunta.

En lo que concierne a los estudios de posgrado, la oferta de másteres especializados en nuevas tecnologías (que incluyen herramientas de tradumática y traducción audiovisual) pone de manifiesto la necesidad social de formar a traductores e intérpretes con competencias específicas en estos contenidos. Es obvio que muchas de estas propuestas parten de perfiles definidos para el mundo de la empresa o agencias de traducción (los TSP) pero lo que verdaderamente llama la atención es que estas competencias no se incluyen únicamente en los másteres «tecnológicos», sino en muchos otros cuyo perfil de referencia no es un traductor en plantilla o un traductor autónomo. Este hecho corrobora la importancia de las nuevas tecnologías para los diversos perfiles profesionales del traductor y su carácter horizontal en el currículum.

El aumento en contenidos de este tipo, por consiguiente, puede tener diversas lecturas. En primer lugar, es evidente que el incremento de asignaturas relacionadas con las TIC y, no solo las nuevas tecnologías de traducción, pretende responder a las necesidades

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

de la era de la información y la comunicación, que ha dado lugar a la aparición de nuevos perfiles muy específicos y ha modificado el modo de trabajo de los perfiles más tradicionales. El contexto de principios de la década de los noventa, época en la que nació la licenciatura de Traducción e Interpretación, es completamente diferente al de finales de la primera década del siglo XXI, algo que tiene su claro reflejo en el currículum de los nuevos grados. En segundo lugar y retomando el debate humanismo-eficientismo, desde el primer punto de vista, el del humanismo, se podría hablar de la adopción de una perspectiva profesionalizante con la llegada del EEES, que responde a las necesidades de un mercado muy concreto. En cambio, la inclusión de competencias tecnológicas en el currículum como competencias básicas a raíz de la reforma educativa europea, tal y como hemos demostrado, tiene su explicación en el papel que desempeñan las tecnologías de la información y la comunicación en este nuevo contexto.

La educación no puede dar la espalda a las nuevas herramientas y procesos que han modificado el modo de trabajo de millones de profesionales, por lo que mientras que hace unas décadas la herramienta de trabajo principal del traductor era el diccionario en soporte papel, en la actualidad el ordenador, el acceso a internet y los múltiples recursos digitales y en línea resultan esenciales para desarrollar su tarea con éxito. Esto no quiere decir que el alumnado deba adquirir profundos conocimientos en las nuevas tecnologías de traducción a lo largo del grado, ya que como hemos expuesto, los cuatro años de duración de estos estudios no permiten la especialización de los futuros profesionales. Aunque es posible profundizar en estos contenidos en los estudios de posgrado, al finalizar el primer ciclo el estudiante deberá contar con las destrezas suficientes para desenvolverse con las herramientas TAO. Y, para ello, estos contenidos deben recorrer el currículum de manera horizontal, algo de lo que han carecido hasta hace muy poco los estudios universitarios.

Como bien ponía de manifiesto la dicotomía expuesta por Bobbitt y Dewey, el currículum no solo queda limitado al producto. Por este motivo, en el siguiente capítulo analizamos la relación currículum-didáctica desde las ciencias de la educación y en relación con las herramientas TAO.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Didáctica

Publicaciones y
Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

10. Didáctica y currículum: espacio de intersección

Dentro del campo de las ciencias de la educación, la didáctica se proclama en el siglo XVII como una de las primeras disciplinas en establecer su propio objeto de estudio. Comenio, en el año 1632, publica la que se considera la obra fundacional de la didáctica moderna, su *Didáctica Magna*. En ella define esta disciplina como «un método mediante el cual podía enseñarse a todos los niños con rapidez, amenidad y seguridad, la suma de todos los conocimientos y, al mismo tiempo, imbuirles en aquellas cualidades de carácter que fueran importantes para este mundo y para el otro» (*cfr.* Bolívar Botía, Rodríguez Diéguez y Salvador Mata, 2004: 405). Como indica Estebaranz García (2004: 273), el nacimiento de la didáctica se caracteriza por la existencia de cuatro factores fundamentales: el interés por el método en las ciencias, la atracción por nuevos campos de conocimiento, el deseo de hacer llegar la escuela a la sociedad y la enseñanza en la lengua vernácula.

Bolívar Botía, Rodríguez Diéguez y Salvador Mata (2004: 403-405) analizan las distintas dimensiones y componentes de la noción de didáctica y la definen como un proceso o acción intencional de enseñanza-aprendizaje basada en la comunicación docente-discente. Este proceso se desarrolla con una meta o finalidad establecida y en un marco contextual que determina dicho proceso.

Como se ha puesto de manifiesto en los capítulos anteriores, la relación entre el currículum y la didáctica no siempre ha quedado bien delimitada. Mientras el primero se ha desarrollado primordialmente en el ámbito anglosajón, los países centroeuropeos se convirtieron en la cuna de la didáctica. Tradicionalmente se ha considerado que esta se encargaba de los aspectos microestructurales de la formación, es decir, del *cómo,* mientras que el currículum se ocupaba de las cuestiones macroestructurales, del *qué*. Esta última concepción del currículum (el *qué*) se encuentra íntimamente relacionada con el enfoque teórico preconizado por Bobbitt y, no podemos olvidar, que desde las corrientes que defienden un currículum práctico también se ha prestado atención al *cómo*. Resulta difícil, pues, posicionar currículum y didáctica dentro de las ciencias de la educación como campos de estudio independientes. No queda claro dónde empieza el uno y dónde acaba la otra, motivo por el cual en la actualidad se defiende una visión integradora de los dos: lo adecuado sería hablar de un análisis que contemplara un sesgo didáctico del currículum y una orientación curricular de la didáctica (García Pascual, 2004: 42). Ambas disciplinas ofrecen, por tanto, dos marcos diferentes pero complementarios desde los que abordar la educación.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> En efecto, un enfoque curricular de la Didáctica no se limita a cómo instrumentalizar metodológicamente lo que hay que enseñar sino que se ocupa también de qué merece ser enseñado: llevar a cabo una selección de contenidos, su organización y la planificación. Como consecuencia, se sitúa la acción educativa en un contexto de comprensión más amplio. Desde esta perspectiva, *los problemas de la Didáctica y del Currículum se solapan*. Efectivamente no se puede disociar el currículum que reciben los alumnos de la forma en que se les transmite ni puede evaluarse sin atender a los modos con que se les enseña, de manera que los métodos de enseñanza están condicionados por la naturaleza del propio contenido curricular. Por eso, el Currículum debe integrar dimensiones didácticas o instructivas. (Bolívar Botía, Rodríguez Diéguez y Salvador Mata, 2004: 410)

Como se deduce de esta cita, la relación establecida entre didáctica y currículum se refleja en la dicotomía propuesta por Gay (1991) en torno a diseño y desarrollo curricular. Según Estebaranz García (2004: 282), *diseño curricular* hace referencia a «los componentes sustanciales de un plan de enseñanza: el producto, la "entidad sustantiva", el resultado final de los procesos de toma de decisiones», mientras que con *desarrollo curricular* se hace referencia al «proceso, la estructura sintáctica, la dinámica interpersonal de la toma de decisiones sobre la planificación de la enseñanza» (*ibid.*). Así pues, mientras el diseño del currículum concierne al proyecto o plan de acción —conceptos más relacionados con la postura de Bobbitt y niveles organizativos institucionales o de centro—, el desarrollo alude a su puesta en práctica, es decir, a la definición de objetivos y competencias, contenidos, metodología, medios y evaluación en y para el aula. Por tanto, a partir de ahora, para evitar confusiones utilizaremos diseño o desarrollo curricular según la realidad a la que nos estemos refiriendo, siempre teniendo en cuenta que son dos conceptos íntimamente relacionados.

En definitiva, y con el fin de promover la integración de didáctica y currículum, la interdependencia que se establece entre estas dos disciplinas obliga a los distintos agentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje a considerar en todos sus niveles organizativos los diferentes elementos que constituyen el diseño y desarrollo curricular: los objetivos, los contenidos, la metodología, los medios y la evaluación se deben considerar tanto desde el proceso como desde el producto, desde la teoría y desde la práctica, desde el nivel institucional al aula. Solo de esta forma se evitará partir de una visión sesgada del proceso educativo y se conseguirá el alineamiento constructivo[77] defendido por Biggs (2006: 132). La siguiente imagen recoge a la perfección los diferentes elementos a los que nos estamos refiriendo:

[77] Biggs (2006: 37) presenta un modelo que él denomina 3P (pronóstico-proceso-producto), según el cual todos los componentes de la enseñanza forman parte de un sistema equilibrado. Estos componentes son el currículum, los métodos de enseñanza, los procedimientos de evaluación, el clima de enseñanza-aprendizaje y el clima institucional. Solo con el alineamiento de estos componentes, es decir, su coherencia interna, se puede conseguir el correcto funcionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

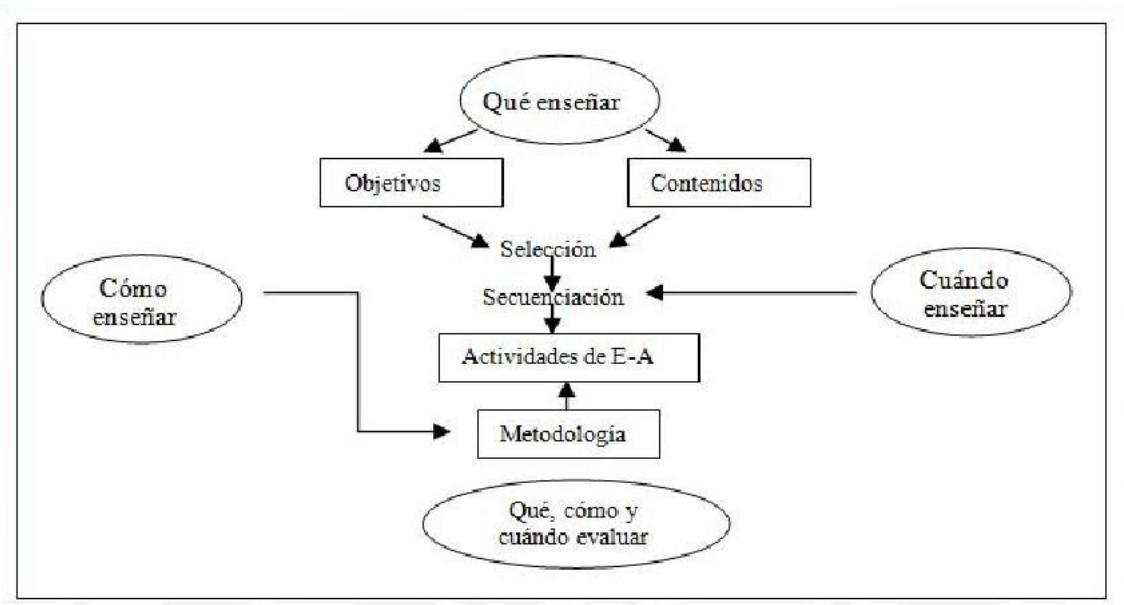


Figura 16. Dimensiones del currículum en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ferreres Pavía, 2004: 359)

Desde el campo de la traducción, también se ha prestado especial atención a estas dimensiones:

> Lo cierto es que las preguntas esenciales a que ha de responder cualquier didáctica siguen en el aire: *para quién* se enseña (características y necesidades de los estudiantes), *qué* se enseña (objetivos y contenidos), *cómo* se enseña (métodos, medios) y *con qué resultado* (criterios de corrección y nivelación, tipo de pruebas). (Hurtado Albir, 1999: 10)

Como se expuso en el capítulo de análisis del currículum de Traducción e Interpretación, en nuestro campo la mayoría de los estudios que hacen referencia al currículum tratan principalmente el programa de estudios como producto y dejan al margen las dimensiones aquí citadas. Así pues, encontramos muy pocos trabajos en los que se aborden cuestiones de diseño y desarrollo curricular de forma conjunta y, en aquellos casos en los que se intenta, se produce una confusión entre el nivel macroestructural y el microestructural.

Partiendo de la delimitación conceptual anterior, el objetivo principal de este apartado es presentar una definición desde el campo de las ciencias de la educación aplicable a cada uno de los componentes de diseño y desarrollo curricular, para ponernos en antecedentes sobre los estudios realizados al respecto. Téngase en cuenta que la definición de estos conceptos puede verse limitada por la óptica adoptada en nuestro trabajo —la didáctica de la traducción—, por lo que muchas de las reflexiones que aquí

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

exponemos pueden resultar muy generales para especialistas del campo de la educación. Nuestra intención no es otra que analizar a partir de una base didáctica el estado de la cuestión actual en la enseñanza de herramientas de traducción asistida por ordenador. Por ese motivo, una vez delimitadas desde el campo de las ciencias de la educación las dimensiones que constituyen nuestro objeto de estudio, repasaremos en el siguiente capítulo la bibliografía de la última década sobre la enseñanza de la traducción y, concretamente, sobre la TAO. Asimismo, la estrecha vinculación entre currículum y didáctica nos hará retomar algunos de los conceptos o discusiones que hemos tratado en capítulos precedentes.

10.1. Objetivos

Gran parte del debate en torno a la definición de los objetivos y las competencias se expuso en el capítulo en el que abordamos el paradigma de las competencias y las críticas que este había recibido. Puesto que en ese capítulo nos centramos básicamente en la definición del concepto de competencia y en los modelos teóricos desde los que se habían definido, en el presente capítulo analizaremos el concepto de objetivos, las corrientes que han influido en su definición y volveremos sobre la relación existente entre objetivos y competencias.

Los objetivos han recibido en el ámbito de las ciencias de la educación diversas denominaciones: objetivos, fines, intencionalidades, metas, finalidades educativas, entre otras muchas. Esta heterogeneidad también se hace patente en la definición de dicho concepto. De forma simplificada se suelen identificar los objetivos con el *para qué* del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Recogemos aquí varias definiciones que se han proporcionado para los objetivos en el campo de las ciencias de la educación. Las tres primeras se han extraído del *Diccionario enciclopédico de didáctica* de Bolívar Botía, Rodríguez Diéguez y Salvador Mata (2004) —concretamente del artículo de Ferreres Pavía (2004: 358-359)—, donde se repasan las definiciones de autores de renombre de este campo:

> [...] los objetivos educativos necesitan ser claramente especificados, por tres razones, al menos: primero, porque proponen las metas a las que se dirige el currículum. Segundo, porque una vez establecidas claramente, facilitan la selección y organización del contenido. Tercero, porque una vez especificados en términos de comportamiento y contenido, hacen posible evaluar los resultados del currículum. (Eisner, 1967: 257)

> Qué deben saber los estudiantes, qué deben ser capaces de hacer o cuáles deben ser las diferencias de su comportamiento después de estudiar este tema. (Kemp, 1972: 31)

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> El comportamiento esperado en el alumno como consecuencia de determinadas actividades docentes y discentes, comportamiento que debe ser susceptible de observación y evaluación. (Rodríguez Diéguez, 1980: 42)

Angulo y Blanco (1994: 218) indican que los objetivos se encargan de precisar las modificaciones que se deben producir en las capacidades del estudiante y, al mismo tiempo, deben especificar la evaluación que se llevará a cabo para valorar el aprendizaje. Mena (1997: 127) define los objetivos como «el elemento más dinámico del planteamiento y el eje principal de la tarea escolar» que, según él debe guiar el proceso educativo y determinar la selección de procedimientos, recursos, etc.

Por su parte, Gallego Ortega y Salvador Mata proponen:

> En efecto, la educación se encamina siempre y, en principio, hacia la formación integral de los alumnos, a través del desarrollo de la capacidad creativa, de la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas, valores, etc. cuya formulación se hace en clave de fines o intenciones de la educación. Toda enseñanza, pues, incluye intencionalidades concretas, que derivan del ideal de persona que se quiere formar y del prototipo de ciudadano que se quiere construir. Estas intencionalidades o fines es lo que denominamos *objetivos educativos* […] (Gallego Ortega y Salvador Mata, 2003a: 117-118)

Todas estas definiciones ponen de manifiesto la necesidad de fijar las metas educativas. Ahora bien, en lo que respecta a los niveles de concreción de los objetivos no existe tanto consenso. Como veremos un poco más adelante, desde las dos corrientes que han influido en este paradigma, los objetivos reciben distintas denominaciones y se clasifican de forma diferente en función del autor. Nosotros recogemos una clasificación simplificada que intente dar cuenta de las diversas posturas al respecto.

El origen de la pedagogía basada en objetivos nos remonta de nuevo a la corriente tecnológica, conductista y eficientista del currículum preconizada por el norteamericano Bobbitt a principios del siglo pasado. Sin embargo, el desarrollo de esta noción a lo largo de los años nos sitúa de nuevo ante dos enfoques diferentes a la hora de tratar los objetivos, en función de su formulación y el grado de especificidad/flexibilidad de estos (*cfr.* Ferreres Pavía, 2004: 355-356). Estos dos enfoques se corresponden con el debate ya expuesto entre currículum teórico y currículum práctico, y objetivos y competencias desde una perspectiva conductista o constructivista.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

10.1.1. CORRIENTE TÉCNICA

Desde esta perspectiva, surgida como se ha mencionado en los años 20, pero cuyo mayor apogeo fue en la década de los 40 con las investigaciones de Tyler sobre evaluación de la enseñanza, se promueve una educación fundada en conductas y objetivos observables en torno a los que gira la formación. La explicitación de los objetivos constituye el punto de partida y se considera que solo a través de esta explicitación es posible determinar los medios necesarios para alcanzarlos. De esta forma, con los objetivos se definen los resultados finales del proceso de enseñanza-aprendizaje y se modela dicho proceso en su totalidad en torno a ellos de la forma más eficaz posible. Así se deja atrás la falta de cientificidad y sistematización que hasta el momento había caracterizado a la didáctica. Según Gallego Ortega y Salvador Mata (2003a: 111), en este modelo los objetivos se caracterizan principalmente por adoptar la forma de conductas observables y medibles (al igual que proponía Bobbitt), de forma que se obvian en todo momento el contexto y los posibles mecanismos subjetivos que se puedan desencadenar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde esta corriente se establecen jerarquías de aprendizaje y cada objetivo se descompone en sus correspondientes subobjetivos:

- Fin: constituye las grandes metas educativas que definen el proceso educativo y, por tanto, el nivel de abstracción más elevado.
- Objetivo general: en este nivel, los objetivos adquieren mayor concreción que en el anterior, pero todavía se encuentran alejados de la realidad del aula y, por tanto, no se pueden observar ni medir directamente.
- Objetivo específico: hace referencia a los conocimientos, destrezas o habilidades que ha de adquirir el estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Objetivo operativo o procesual: estos objetivos son propios de la corriente conductista en educación. Se caracterizan principalmente por describir un resultado de aprendizaje concreto, externo y observable y, en consecuencia, la conducta que se espera del alumno para evaluar la adquisición o no de un determinado objetivo.

Además, la idea de eficacia y racionalidad fomentada desde este enfoque promueve la aparición de taxonomías con el fin de delimitar cuáles son los objetivos que se pretenden alcanzar. Como ya se ha citado, una de las taxonomías más conocidas es la de Benjamin

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Bloom, pero también hay que incluir a otros autores de renombre como Gagné (1979), Gagné y Briggs (1980) y Frabboni (1984), por ejemplo.

La función principal de todas estas categorías es principalmente la de facilitar la evaluación, dado su alto nivel de concreción y su marcado carácter cuantitativo. En definitiva:

> Como después argumentaré, no es que no pueda seleccionarse el contenido, las actividades, las estrategias de enseñanza o los criterios de evaluación si previamente no se han especificado los resultados que se desean. Lo que ocurre es que esta secuencia es absolutamente imprescindible cuando lo que se busca es la eficacia y la eficiencia, que están en el corazón mismo de la concepción tecnológica de la enseñanza. (Angulo Rasco y Blanco García, 1994: 218)

La formulación eficientista de los objetivos se convierte, por tanto, en una de las principales críticas que recibe este enfoque, ya que su carácter extremadamente estructurado y simplista relega a un segundo plano el papel de docentes y discentes, quienes se encuentran subordinados a las prescripciones realizadas en niveles superiores (*cfr.* Gallego Ortega y Salvador Mata, 2003a: 114). Al mismo tiempo se sobrevaloran los resultados finales en detrimento del proceso de enseñanza-aprendizaje, aspecto que constituye el centro de interés del siguiente enfoque.

10.1.2. CORRIENTE PRÁCTICA

> [...] la enseñanza es un conglomerado de múltiples variables, que su desarrollo es fundamentalmente dinámico, que su mayor riqueza formativa radica precisamente en esa variabilidad y multiplicidad de eventos experienciales que se suceden durante su desarrollo. Especificarlo todo de antemano significa negar la posibilidad de realizar otros logros y por lo tanto empobrecer el proceso. (Zabalza Beraza, 1997: 94)

Como se deduce de esta cita, desde el modelo práctico se pone el acento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el contexto educativo y en los diferentes factores que lo condicionan. Así pues, se presta atención al procesamiento de la información que realizan los estudiantes y a las experiencias de enseñanza-aprendizaje de todos los agentes que intervienen. Se considera que la formación debe partir de objetivos indefinidos, globales o centrados en el proceso y no en los resultados (*cfr.* Barrios Arós, 2004: 36).

Gallego Ortega y Salvador Mata (2003a: 115) resumen de la siguiente forma las características de los objetivos de este modelo:

a) Estar expresados en términos de capacidades y no de conducta.
b) Incluir cinco grandes tipos de capacidades humanas: cognitivas, afectivas, motrices, de relación interpersonal e inserción social.
c) Cada objetivo recoge capacidades de ámbitos diferentes de desarrollo.
d) Ser una declaración de intenciones educativas.
e) Constituir un referente principal para planificar la práctica.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

f) Ser un referente indirecto de la evaluación educativa.
g) Perseguir un prototipo de persona «ideal».

Así pues, desde esta corriente no interesa tanto la obtención de unos resultados concretos como las condiciones en las que se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje. La clasificación que incluíamos en la corriente técnica y que establecía fines, objetivos generales, objetivos específicos y objetivos operativos será, por lo tanto, modificada una década después, en España concretamente con la entrada de la LOGSE. Como resultado, la clasificación pasa a ser la siguiente: fines educativos, objetivos generales de etapa, objetivos de área y objetivos didácticos[78].

Del mismo modo, el diseño curricular desde esta perspectiva no parte de objetivos preestablecidos, sino más bien de lo que algunos autores han denominado principios de procedimiento, otra manera de entender las intenciones educativas. Angulo Rasco y Blanco García (1994: 224) definen los *principios de procedimiento* como «estrategias de acción que definen el fin educativo para el que se establecen, al tiempo que especifican criterios de actualización y decisión». Se hace referencia, pues, a la actividad del discente y no a los objetivos que han de alcanzar los estudiantes y se establece un fuerte vínculo entre el currículum oficial y su puesta en práctica. Para autores como Stenhouse y Peters la selección de contenidos y las correspondientes estrategias de enseñanza adecuadas son las que definen las finalidades formativas y no al contrario, como sucedía en la corriente anterior. De esta forma, se otorga al docente mayor autonomía a la hora de organizar la enseñanza y se le permite adecuarse a las diversas circunstancias que se dan en el aula.

En definitiva, desde esta perspectiva las críticas que se oponen al operativismo didáctico defendido en el modelo anterior proponen un currículum cuyos objetivos se formulen en términos de guía de la acción educativa y no simples reglas prescriptivas que supondrían una descontextualización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

¿Cuál es entonces la diferencia entre objetivos y competencias?

> El intento por diferenciar entre finalidades y objetivos; entre objetivos y competencias*; entre saberes de distinta naturaleza (saber, saber hacer, saber ser); entre capacidades, destrezas y actitudes; entre elementos específicos, generales y transversales, etc., nos ha llevado a un terreno pantanoso en el que resulta muy difícil poder avanzar y cuya complejidad acaba repercutiendo seriamente en la claridad y calidad de la guía docente. (Zabalza Beraza y Zabalza Cerdeiriña, 2010: 141)

[78] Como se precisó un poco más arriba, esta clasificación no es compartida por todos los investigadores del campo de las ciencias de la educación. Nosotros recogemos una clasificación simplificada que nos permite obtener una idea general del concepto.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Como se deduce de esta cita, ni los propios expertos en ciencias de la educación tienen claro si existe alguna diferencia. En este trabajo partimos de las conclusiones extraídas en el capítulo de críticas al paradigma de competencias: no estamos ante conceptos incompatibles, sino más bien ante una misma realidad entendida desde dos enfoques diferentes, el conductista y el constructivista. Si hay algo que caracteriza a los objetivos y a las competencias es que ambas nociones pretenden clarificar qué es lo que queremos trabajar con el estudiantado (*ibid.*). Tradicionalmente, los objetivos han partido de una perspectiva conductista, pero como se pone de manifiesto en la reflexión anterior, también es posible entenderlos desde el constructivismo propio del paradigma de las competencias. En consecuencia, compartimos la postura defendida por el grupo de Lovaina, según la cual ambos conceptos pueden resultar compatibles siempre que se entiendan desde la perspectiva situacional del constructivismo (*cfr.* Bolívar Botía, 2010: 189). Uno de los principales investigadores de este grupo, Roegiers, distinguió una serie de conceptos que giran en torno a la noción de competencia: los saberes, las capacidades, los objetivos específicos y los objetivos terminales de integración (2007: 61 ss.). Las capacidades las define como la aptitud o facultad de hacer algo y se aplica sobre contenidos. Por su parte, los objetivos específicos expresan la intención que se tiene de llevar al alumno a ejercer una capacidad sobre un contenido. Estos dos conceptos, como vemos, se podrían entender de forma limitada a acciones observables. Sin embargo, adquieren verdadero significado bajo la definición de competencias, entendidas como la movilización de diferentes capacidades y diversos contenidos que se deben aprender a movilizar en situaciones reales. Por último, bajo la denominación de objetivo terminal de integración define lo que constituiría una macrocompetencia, es decir, la movilización de varias competencias. La relación que se establece entre estos conceptos es la siguiente:

> Según De Ketele, hay que empezar por precisar la familia de situaciones en que se debe ejercer la competencia (1). Luego, hay que determinar las capacidades y contenidos que se deben movilizar (2), combinarlos en objetivos específicos (3) y combinarlos entre sí para movilizarlos en una situación perteneciente a la familia de situaciones (4). (Roegiers, 2007: 88)

Desde esta perspectiva se podría volver a caer en las redes del conductismo, presentar una excesiva fragmentación en microcompetencias u objetivos específicos y entender la competencia como una yuxtaposición de estos comportamientos. Esto es lo que debemos evitar y entender que toda competencia implica también actitudes, emociones, valores éticos, componentes sociales y comportamentales, todo ello fundamental para que las competencias se desarrollen de manera eficaz (OCDE, 2005: 4).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Por eso, en nuestro trabajo tomaremos como referencia la diferenciación que realiza Roegiers entre objetivos específicos y competencias, siempre teniendo en cuenta que la formación no se limita exclusivamente a la consecución de ambos entendidos como actividades observables. Existen muchos otros factores y componentes del proceso educativo implicados que influyen directamente en la adquisición o no de las competencias. Los objetivos los entendemos, por tanto, como un medio más para alcanzar las competencias, pero no como los únicos, ya que en la adquisición de estas repercuten tanto factores contextuales como personales, y la mayoría de las veces todos ellos permanecen tácitos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Creemos preciso realizar esta distinción para evitar formulaciones demasiado vagas o, por el contrario, muy específicas tanto de objetivos como de competencias y, al mismo tiempo, tener en cuenta que dominar los objetivos no supone el consiguiente desarrollo de la competencia.

10.2. Contenidos

El concepto de contenidos se ha confundido hasta muy recientemente con el de objetivos. La diferencia entre uno y otro estriba en que los contenidos no son un fin, sino un medio para alcanzar los objetivos y las competencias. Son el objeto directo de aprendizaje de los discentes y determinan el *qué* se enseña para alcanzar los objetivos propuestos.

En palabras de Joan Mallart y Saturnino de la Torre, los contenidos se pueden definir como:

> [...] las materias concretas que se han de asimilar: los *hechos**, datos, conceptos, principios, generalizaciones, estrategias, *normas**, valores*… que manejan los alumnos durante sus actividades para conseguir los objetivos propuestos. Son los *conocimientos**, *habilidades** y actitudes de cualquier tipo, con los cuales entran en contacto los alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Mallart Navarra y De la Torre, 2004: 219-220)

Una de las principales características de los contenidos es que constituyen una selección de los conocimientos que se consideran culturalmente relevantes en una sociedad. Dicha selección se realiza a partir de criterios de racionalidad, eficacia y funcionalidad y toman la forma de áreas de conocimiento que intentan poner orden entre las diversas disciplinas. La selección de dichos contenidos debe responder a las necesidades educativas y culturales del alumnado (*cfr.* Gallego Ortega y Salvador Mata, 2003b: 135).

En didáctica se suelen distinguir los siguientes tipos de contenidos:

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Contenidos conceptuales: de tipo declarativo, hacen referencia a conceptos, hechos, teorías o principios con características similares, relaciones entre sí o que pertenecen a la realidad objetiva.
- Contenidos procedimentales: relativos a los procedimientos, estrategias o técnicas que pretenden alcanzar un fin o resolver problemas y que, por tanto, precisan de una actuación ordenada.
- Contenidos actitudinales: se refieren a valores, actitudes o normas que rigen la sociedad. En esta categoría se pueden incluir los contenidos socioafectivos que algunos autores tratan como un tipo de contenido independiente.

Hay que tener en cuenta que los distintos tipos de contenidos requieren procesos de aprendizaje diferentes y se debe apostar por el desarrollo conjunto de los tres tipos para favorecer el equilibrio del proceso de enseñanza-aprendizaje (*ibid.*).

Hasta la década de los 70, los contenidos constituían el eje en torno al que se construía el currículum. Sin embargo, la carga ideológica que los contenidos del currículum tenían en ocasiones hizo que se empezara a poner el acento en la consecución de objetivos, definidos a partir de competencias que, a su vez, vienen determinadas por aquellos conocimientos que se consideran imprescindibles en la sociedad o en un grupo (*cfr.* Coll, 1992: 58, y Coll y Martín, 2013: 37). Las demandas y necesidades sociales se convierten en uno de los criterios de selección de los objetivos y los contenidos de más peso. En cierto modo se mantiene el espíritu de Bobbitt, con la diferencia de que en este caso no se trata de objetivos operativos, observables y mensurables, sino de competencias expresadas en forma de capacidades o habilidades contextualizadas que ha de adquirir el estudiantado y que influyen en la selección de contenidos. Igualmente Mallart y De la Torre (2004: 226-227) hablan de cuatro fuentes[79] determinantes de los contenidos: social, psicológica, pedagógica y epistemológica.

La profunda especialización de muchas disciplinas y la llegada de nuevos agentes curriculares obligan a realizar una selección adecuada de los contenidos, ya no por parte de las autoridades educativas, sino más bien desde la óptica del propio contexto educativo (Mallart y De la Torre, 2004: 219-220). En este punto, desempeña un papel fundamental la organización del contenido que tradicionalmente se encuentra categorizado en asignaturas aisladas. En este sentido De la Torre y Mallart (2004: 230-233) distinguen entre:

[79] La mención a las fuentes del currículum proviene de Tyler y sus estudios sobre el currículum técnico-teórico.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- **Multidisciplinariedad**: representa la organización tradicional en asignaturas estancas sin ningún tipo de conexión entre sí. De esta forma se obvia la relación conceptual y metodológica entre materias y se dificulta al alumnado la transferencia del contenido de una asignatura a otra.
- **Pluridisciplinariedad:** desde esta perspectiva se da un paso más intentando introducir cierta relación entre los contenidos y la metodología de asignaturas con contenidos similares. Aunque es un mero intento de ir más allá de la multidisciplinariedad, desde esta óptica el alumnado empieza a percibir cierta relación entre materias.
- **Interdisciplinariedad:** con este enfoque se pretende diluir las fronteras entre asignaturas acercando contenidos y metodologías y tratando los temas fundamentales y transversales. Para ello, se parte de elementos comunes a los campos correspondientes y se establece una forma de organización en torno a dicho tronco común.

Este último modelo organizativo nos remite de nuevo al debate en torno a la incorporación de las competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde las críticas más feroces al paradigma competencial se señalaba que desde los nuevos modelos se desvalorizaban los contenidos disciplinares. Sin embargo tal y como indicaba Perrenoud (2001 y 2003, cit. en Bolívar Botía: 2010: 192), competencias y contenidos no son conceptos excluyentes y el paradigma de las competencias solo viene a proponer un nuevo enfoque a la hora de entender los contenidos. Los tradicionales modelos conductistas partían de concepciones disciplinares previas y se han organizado habitualmente como asignaturas estancas con contenidos duraderos. Por tanto, no se cuestiona el valor de los contenidos, que siguen siendo imprescindibles para ser competentes y movilizar saberes, sino la concepción estable, permanente y descontextualizada de estos. Desde el paradigma de las competencias, los contenidos se convierten en recursos, que a su vez se deben basar necesariamente en conceptos disciplinares y se valoran las situaciones de aprendizaje. Ante esta nueva perspectiva, el modelo organizativo interdisciplinar facilita la contextualización del aprendizaje y la organización de los contenidos más allá de las inamovibles asignaturas.

En definitiva, el establecimiento de los contenidos supone un paso más en la construcción de un modelo didáctico constructivista. Su selección y contextualización en función de los objetivos y las competencias, su clasificación y organización son elementos

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

decisivos que permitirán al estudiante partir de un aprendizaje estructurado que se ajuste a sus necesidades.

10.3. Metodología

En este apartado abordaremos la metodología desde un punto de vista teórico para revisar en el siguiente capítulo las distintas propuestas metodológicas en la enseñanza de la traducción y la traducción asistida por ordenador. Como veremos existen diferencias entre modelo metodológico didáctico y método didáctico propiamente dicho. Igualmente se mencionará la distinción que se debe establecer en traducción entre enfoque metodológico traductológico y enfoque metodológico didáctico.

La definición de *método de enseñanza* puede resultar bastante compleja si tenemos en cuenta la cantidad de factores que influyen en su configuración. De forma simplificada, se podría definir como «el conjunto de modos o maneras de organizar y desarrollar el proceso de *enseñanza-aprendizaje*, orientadas a conseguir unos fines educativos» (De Pablo Pons, 2004: 268). Todos esos modos o maneras influyen en el tipo de interacción didáctica. Son muy diversas las denominaciones que ha recibido: *formas, procedimientos, técnicas, estrategias, tareas* o *actividades,* pero es el *método* el que más aceptación ha tenido puesto que adquiere una visión más amplia que comprende al resto.

La elección de un método u otro viene determinada por una serie de factores que se deben tener en cuenta a la hora de la elaboración de dicho método. Así pues, no podemos hablar de superioridad de unos planteamientos metodológicos sobre otros, ya que vendrán justificados por el contexto en sí y las interacciones didácticas que se gesten durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Gallego Ortega y Salvador Mata (2003c: 165), los factores que vienen a corroborar la estrecha relación de los diversos componentes didácticos y que determinan la selección de un método didáctico son los siguientes:

- Objetivos educativos: solo teniendo en mente los fines que se pretenden alcanzar con el proceso educativo, se podrá elegir correctamente el método que posibilite la consecución de dichos objetivos.
- Alumnado: se debe adecuar la metodología al nivel de desarrollo cognitivo del alumno y, a partir de ahí, fomentar su aprendizaje significativo.
- Contenido: la organización del contenido depende de la propia estructura epistemológica de la disciplina que se esté enseñando. La estructura conceptual determinará, por tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque en este

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

punto tenemos que tener en cuenta la organización curricular *Currículum>Traducción* propuesta por Calvo Encinas (2010: 40-41), según la cual el objeto de estudio inicial debe ser el contexto en el que va a tener lugar la formación, para así partir de la demanda social, de mercado y de los intereses del estudiantado.

- Contexto: el entorno natural y sociocultural en el que se desarrolla la educación va a ejercer una influencia determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que desde algunas corrientes como las constructivistas, se considera que el aprendizaje se produce como consecuencia de la interacción del sujeto con el medio.

Las metodologías, como ya hemos visto en algunos de los conceptos abordados en esta tesis doctoral, encuentran su fundamentación teórica en las teorías del aprendizaje. El primero en vincular estos dos conceptos fue J. F. Herbart a comienzos del siglo XIX. Lo más significativo en la relación entre didáctica y psicología es la consideración de que el sujeto es el núcleo central en el proceso de formación (Coll, 1991: 65). A lo largo del siglo pasado, entre las teorías más importantes que han tratado de dar una explicación al proceso de enseñanza-aprendizaje desde la psicología del aprendizaje se encuentran el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo. Estas tres teorías han sido las más utilizadas en el desarrollo de entornos formativos. No obstante, la llegada de las nuevas tecnologías a la formación ha supuesto la aparición del conectivismo en el siglo XXI, una teoría del aprendizaje surgida a partir de las limitaciones de las tres teorías clásicas y que pretende explicar la repercusión que ha tenido la era digital en el aprendizaje humano. No vamos a profundizar en sus características, pero sí recogemos este cuadro comparativo creado por Siemens, uno de los principales representantes del conectivismo, que creemos que resume adecuadamente los principales rasgos de cada teoría.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Property	Behaviourism	Cognitivism	Constructivism	Connectivism
How learning occurs	Black box—observable behaviour main focus	Structured, computational	Social, meaning created by each learner (personal)	Distributed within a network, social, technologically enhanced, recognizing and interpreting patterns
Influencing factors	Nature of reward, punishment, stimuli	Existing schema, previous experiences	Engagement, participation, social, cultural	Diversity of network, strength of ties
Role of memory	Memory is the hardwiring of repeated experiences—where reward and punishment are most influential	Encoding, storage, retrieval	Prior knowledge remixed to current context	Adaptive patterns, representative of current state, existing in networks
How transfer occurs	Stimulus, response	Duplicating knowledge constructs of "knower"	Socialization	Connecting to (adding) nodes
Types of learning best explained	Task-based learning	Reasoning, clear objectives, problem solving	Social, vague ("ill defined")	Complex learning, rapid changing core, diverse knowledge sources

Tabla 9. Tabla comparativa de las teorías del aprendizaje (Siemens, 2008: 11)

Tradicionalmente el método didáctico por excelencia se ha caracterizado por el papel preponderante que adquiere el profesor como figura transmisora del conocimiento y guía principal del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este método se ha visto sustituido poco a poco por distintos modelos que han ido otorgando al profesor un papel de facilitador de conocimientos. En la actualidad, ha adquirido verdadera importancia el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el alumno. Desde esta perspectiva prima la individualización y la autonomía del estudiante con el fin de favorecer un aprendizaje

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

significativo y cooperativo. Ahora bien, como se indica desde el conectivismo, el aprendizaje ya no solo depende de los sujetos participantes en el proceso:

> Learning is a process that occurs within nebulous environments of shifting core elements – not entirely under the control of the individual. Learning (defined as actionable knowledge) can reside outside of ourselves (within an organization or a database), is focused on connecting specialized information sets, and the connections that enable us to learn more are more important than our current state of knowing. (Siemens, 2004: en línea)

Podemos concluir, por tanto, que el nuevo contexto tecnológico en el que tiene lugar la formación ha supuesto la aparición de nuevas formas de aprendizaje que deben tener su reflejo en las metodologías empleadas en el aula.

10.4. Medios

Con frecuencia los recursos o materiales didácticos suelen caer en el olvido del investigador de la didáctica de la traducción. En nuestro trabajo, centrado en nuevas herramientas TAO, se hace imprescindible abordar esta cuestión, ya que la enseñanza de este tipo de recursos conlleva su introducción en el aula.

En el campo de las ciencias de la educación, los medios didácticos han recibido diversas denominaciones, tal y como hemos puesto de manifiesto hasta el momento con el uso de tres términos que hacen referencia al mismo componente didáctico: medios, recursos y materiales. A la hora de definirlo los autores suelen partir de un común denominador, la dependencia mutua del resto de componentes didácticos:

> Cualquier recurso que el profesor prevea emplear en el diseño o desarrollo del currículo —por su parte o la de los alumnos— para aproximar o facilitar los contenidos, mediar en las experiencias de aprendizaje, provocar encuentros o situaciones, desarrollar habilidades cognitivas, apoyar estrategias metodológicas, o facilitar o enriquecer la evaluación. (Blázquez Entonado y Lucero Fustes, 2002: 188)

Como se puede observar en esta definición, se mencionan los objetivos, los contenidos, las competencias, la metodología y la evaluación. Es, por tanto, evidente el papel de eslabón que adquieren los recursos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así pues, cualquier medio se debe movilizar siempre que esté justificado por los objetivos, los contenidos y el proceso educativo en sí (*cfr.* Díaz Alcaraz, 2002: 236-237). Sin embargo, su contribución a la formación no solo depende de su integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también del conjunto de funciones que puedan desempeñar. En consecuencia, no existe un medio ideal, sino que su utilidad dependerá del resto de elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se debe fomentar, por

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

tanto, la complementariedad de medios en el aula con el fin de formalizar su función informativa, motivadora e instructiva (*cfr.* Díaz Alcaraz, 2002: 239).

La pluralidad que rodea a este concepto ha dado lugar a diversas tipologías de medios. Así, por ejemplo, Blázquez Entonado y Lucero Fustes (2002: 189) distinguen entre medios de la experiencia directa del alumno (objetos de uso cotidiano), los propios recursos escolares (laboratorios, aulas de informática, bibliotecas, laboratorios de idiomas, pizarras, etc.) o los medios simbólicos (libros de texto, fichas o cuadernos, medios tecnológicos…). Area Moreira y Guarro Pallás (2004: 237) recogen, por ejemplo, dos tipos: los medios según el soporte o modalidad simbólica de representación (medios manipulativos, de naturaleza impresa, audiovisuales, auditivos e informáticos o digitales) y los materiales según el destinatario (profesor o alumno). Igualmente podemos encontrar tipologías sobre la base de la funcionalidad de los recursos, la plataforma tecnológica en la que se sustenten, entre otras muchas.

Cebrián de la Serna indicaba que los medios actúan en el currículo como estructuradores del contenido académico, concretizadores del currículo en la práctica, interpretadores y significadores del currículo, facilitadores del desarrollo profesional, causa y efecto para la innovación educativa y representantes del contenido legítimo (1992: 123-124). De su opinión queremos poner de relieve el antepenúltimo y el penúltimo punto —medios como facilitadores del desarrollo profesional y causa y efecto para la innovación educativa—, ya que el resto se ha mencionado de una forma u otra en el párrafo anterior. El papel que los medios desempeñan en el desarrollo profesional de los alumnos y en la innovación educativa se hará más evidente en el punto sobre los medios en TAO.

10.5. Evaluación

En las últimas décadas el concepto de evaluación se ha visto ampliado con la integración de todos los elementos didáctico-curriculares en el proceso evaluativo. Se ha dejado atrás la visión de evaluación restringida al alumnado y se considera imprescindible que la tarea del evaluador se extienda también a la valoración del profesorado, los centros, la metodología, los recursos o el currículum, por ejemplo. Igualmente se ha dejado de evaluar solo los conocimientos y se empiezan a valorar también los procedimientos y actitudes, tanto los programados como aquellos que se han desarrollado de forma implícita.

La definición de este concepto ha sido objeto de numerosas publicaciones que han puesto de manifiesto la diversidad de posturas al respecto. Estas se han visto directamente

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

influenciadas por las corrientes curriculares predominantes de la época, de forma que se pueden encontrar unas posiciones más cercanas al positivismo *tyleriano* y otras más próximas a los planteamientos *deweyanos*.

Como no podía ser de otra forma, Tyler define la evaluación sobre la base de la consecución de los objetivos establecidos de antemano. Desde su postura ya se deja entrever que los objetivos constituyen un criterio de referencia para el proceso evaluativo y que este no consiste solo en recoger información, sino también en valorarla (*cfr.* Blázquez Entonado, 2002: 343). Lafourcade (1972) es otro de los representantes de esta perspectiva.

Otros autores como Mager (1975: 20), Cronbach (1980: 224) o Tenbrick (1984: 19) hacen hincapié en la importancia de la evaluación para la emisión de juicios y la toma de decisiones por parte de los evaluadores, aspectos que, como veremos, se corresponden con diferentes fases del proceso evaluativo.

A finales de la década de los ochenta ya encontramos definiciones de este concepto bastante completas; nos quedamos con la siguiente de Stufflebeam y Shinkfield:

> La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de los momentos de la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados. (1987: 82)

De aquí se deducen las fases en las que muchos autores han dividido el proceso evaluativo: recogida de datos, formulación de juicios de valor y toma de decisiones. Algunos, como Díaz Alcaraz, añaden la comunicación de los resultados (2002: 308). Este proceso se caracteriza por ser contextualizado y organizado, seguir un patrón científico y fundamentarse en datos de calidad para la elaboración de juicios que orienten la toma de decisiones. Igualmente el proceso ha de ser transparente, con diversas fuentes de información, evaluadores con puntos de vista diversos y desde una perspectiva interna y externa (*cfr.* Blázquez Entonado y Lucero Fustes, 2002: 253). En definitiva, se debe distinguir por su carácter continuo, global e integrador y sus intenciones de mejora de la acción educativa.

A nivel general, podemos hablar de dos clases de evaluación en función del agente evaluador: evaluación interna, la que realizan los propios implicados en la enseñanza-aprendizaje, y evaluación externa, la que lleva a cabo un experto ajeno a dicho proceso. Por

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

otro lado, se distinguen tres tipos principales de evaluación, en función de su finalidad: la evaluación inicial o diagnóstica, la continua o formativa y la final o sumativa[80].

- Evaluación inicial: es aquella que se lleva a cabo al inicio de una etapa para valorar los conocimientos previos del alumnado y, así, ajustar la metodología y los contenidos a dichos conocimientos y fomentar el desarrollo cognitivo de los alumnos. Este tipo de evaluación favorece la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje y se puede realizar mediante consultas de la historia escolar del alumno o entrevistas/cuestionarios, entre otros métodos.

- Evaluación formativa: el objetivo primordial de este tipo de evaluación es apoyar el proceso de aprendizaje del estudiante mediante cualquier valoración o comentario que le proporcione un *feedback* sobre su aproximación a un concepto, procedimiento o actitud. Se pretende ver hasta qué punto se están alcanzando los objetivos de aprendizaje propuestos en un principio y no dar un valor numérico a las capacidades del estudiante. De esta forma se convierte en una ayuda para conocer su evolución y mejorar, si es necesario, el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de evaluación está claramente centrada en el alumno, no solo porque este podrá obtener información sobre sus puntos fuertes y débiles, sino porque guiará al profesor en las necesidades del estudiantado.

- Evaluación sumativa: este tipo de evaluación se realiza al final de un periodo de enseñanza, con el fin de valorar los resultados de aprendizaje del alumno y darle una nota final. Su objetivo principal es comprobar si el discente ha adquirido a lo largo del periodo de enseñanza-aprendizaje las competencias que se establecieron en un principio. Se centra, por tanto, en el producto final, pero permite juzgar la validez del proceso seguido para alcanzar dichos resultados.

Estos tres tipos de evaluación no resultan excluyentes, si bien muchos estudios recientes sobre evaluación toman como referencia principios del constructivismo social y

[80] Esta constituye una clasificación típica de los tipos de evaluación en ciencias de la educación. No obstante, hay ligeros matices que distinguen a cada una de estas categorías. Así podemos hablar de tipos de evaluación según su finalidad o función (diagnóstica, formativa o sumativa) o según el momento de aplicación de la evaluación (inicial, continua o final). Esta clasificación y la definición de cada uno de estos tipos de evaluación se pueden consultar en la tesis doctoral de López Martínez (2009: 42 ss.).

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

promueven una evaluación formativa más centrada en el estudiante y que tenga en cuenta los distintos factores que influyen en el proceso evaluativo y de aprendizaje.

Así pues, aunque no se deseche la idea de exámenes finales (evaluación sumativa), entre otras razones porque vienen impuestos con frecuencia desde las mismas instituciones, se promueve que su objetivo no sea simplemente obtener una calificación final, sino que sirva de herramienta de retroalimentación (evaluación formativa) para el estudiante, que el error no sea únicamente para restar puntos, sino para sumarlos en la carrera de fondo que constituye todo proceso de aprendizaje. Igualmente estas pruebas deben tomar como referencia los objetivos marcados en un principio y deben adquirir mayor realismo.

En relación con la calificación final se empieza a observar cierta tendencia a evitar la evaluación basada en normas (*norm-referenced assessment*), en la que la actuación de los estudiantes se mide a partir de una escala de referencia y, por tanto, en comparación con el resto de compañeros. Esta modalidad hace que se olvide la importancia del estudiante como eje central del proceso de aprendizaje. Como alternativa se fomenta la evaluación en función de criterios (*criterion-referenced assessment*), con la que se pretende valorar al estudiante según sus propios logros en relación con los objetivos (*cfr.* Kelly, 2005a: 139 ss.).

Podemos encontrar otros tipos de evaluación como la autoevaluación, la coevaluación (también llamada evaluación entre pares, en inglés, *peer-to-peer*), la heteroevaluación o la metaevaluación, cuyos nombres ya permiten colegir sus características.

Además de los tipos de evaluación, en didáctica se habla de modelos de evaluación que se corresponden directamente con los enfoques curriculares teórico y práctico expuestos en capítulos precedentes. El modelo cuantitativo se basa en el enfoque positivista de Tyler y pone el énfasis en los resultados de aprendizaje. Pretende medir de forma objetiva el producto, los resultados a corto plazo y se ignoran las diferencias individuales del alumnado. Para ello, se hace uso de rigurosas técnicas de recogida de datos con el fin de poner en práctica la evaluación sumativa. Sin embargo, desde el modelo cualitativo, más cercano a la corriente práctica del currículum, se pone el acento en el proceso y se intenta acercar al aprendizaje del alumno. Para ello, toma en consideración los diferentes factores que intervienen en la acción educativa.

En cuanto a las técnicas de evaluación, ya hemos hablado de las modificaciones de las características de las pruebas finales. Igualmente se proponen otras actividades para poder fomentar la evaluación formativa. En esta línea, se señala la importancia de valorar las tareas que se realizan a lo largo del curso, proporcionar *feedback* al final de cada una de

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

las unidades, etc. Especial interés ha recibido el concepto de portafolio o carpeta del estudiante, que se podría definir como un conjunto de actividades llevadas a cabo por el alumno a lo largo del curso o periodo de formación correspondiente. Estas actividades tienen que ser lo suficientemente representativas para mostrar el progreso que ha realizado el estudiante, por lo que se pueden y se deben incluir reflexiones sobre errores que haya cometido, dudas que le hayan surgido, etc. El contenido de este portafolio debe ser acordado entre profesores y alumnos. Otro instrumento utilizado con frecuencia últimamente es la rúbrica, entendida como «un instrumento de evaluación basado en una escala cuantitativa y/o cualitativa asociada a unos criterios preestablecidos que miden las acciones del alumnado sobre los aspectos de la tarea o actividad que serán evaluados» (Torres Gordillo y Perera Rodríguez, 2010: 142) Esta herramienta permite tutorizar y evaluar el trabajo de los estudiantes y proporcionar *feedback* sobre cómo mejorar el trabajo. Asimismo se ofrece información sobre las expectativas y los objetivos establecidos (*cfr.* Mertler, 2001; Roblyer y Wiencke, 2003). Otra técnica bastante extendida últimamente es el uso de proyectos, concepto sobre el que volvemos en el siguiente capítulo. En definitiva, con todo el material que proporcionan estas herramientas de evaluación el profesor no contará solo con un producto final, en nuestro caso, un texto traducido, sino que tareas de diversa índole le proporcionarán información sobre todo el proceso de traducción y de aprendizaje.

11. Modelos didácticos en la enseñanza de la traducción

La didáctica de la traducción, categorizada tradicionalmente por Holmes dentro de la rama aplicada Estudios sobre la traducción, empezó a ser objeto de investigación en traductología con las primeras aplicaciones didácticas de las diversas teorías traductológicas que surgieron a partir de la segunda mitad del siglo XX, época fundacional de la traductología moderna. Hasta el momento solo se había considerado la traducción pedagógica, es decir, el uso de la traducción en las clases de enseñanza de segundas lenguas como un medio para profundizar en el conocimiento del idioma. Sus principios marcaron también, como veremos, los primeros pasos de la didáctica de la traducción.

En la presente tesis, una vez definido el concepto de subcompetencia instrumental-profesional y revisado el escenario curricular de los estudios de Traducción e Interpretación, nos proponemos repasar las distintas tendencias pedagógicas o modelos didácticos existentes en la enseñanza de la traducción con el fin de ofrecer un marco de

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

referencia que permita ponernos en antecedentes y que dé cuenta del panorama actual de la enseñanza en este campo. Para realizar dicha recapitulación nos basamos principalmente en las aportaciones de Hurtado Albir (1999, 2008b) y Kelly (2005a), dos destacadas investigadoras en el ámbito de la didáctica de la traducción en España, y por supuesto en las obras de cada uno de los autores citados, representantes de los diversos modelos.

Como se pondrá de manifiesto a lo largo de esta investigación, los distintos enfoques o modelos didácticos que aquí se recogen coinciden en parte con los que se abordarán en el capítulo sobre cuestiones metodológicas en propuestas de didáctica de la TAO. El hecho de que la didáctica en sus inicios se identificara con los métodos ha marcado la concepción que en la actualidad se tiene de dicha disciplina, una concepción restringida en muchas ocasiones a simples deducciones metodológicas para enseñar eficazmente (*cfr.* De Pablos Pons, 2004: 270). Sin embargo, el método es uno más de los elementos que constituyen el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que debe mantener un estrecho vínculo con el resto de componentes (objetivos, contenidos, medios y evaluación). Solo desde una perspectiva global de estos componentes del acto didáctico que justifique racionalmente la elección del método y su relación con el resto de elementos se puede hablar de modelos didácticos. Y estos son los que abordamos en esta primera sección con el fin de obtener una visión general de la didáctica de la traducción. Así pues, el concepto de *modelo didáctico* queda definido como representaciones valiosas y clarificadoras de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que facilitan su conocimiento y propician la mejora de la práctica, al seleccionar los elementos más pertinentes y descubrir la relación de interdependencia entre ellos (Medina Rivilla, 2002: 61). Debemos distinguir este concepto del de propuestas metodológicas didácticas, que constituirían las realizaciones prácticas de dichos modelos.

En el campo de la traducción, esta diferencia entre modelo didáctico y método didáctico propiamente dicho ya la recogían indirectamente Richards y Rodgers (1986: 20 ss.) en sus trabajos sobre enseñanza de lenguas extranjeras. Estos autores señalaban que todo método de enseñanza está constituido por tres elementos: el enfoque (*approach*), el diseño (*design*) y los procedimientos (*procedures*). Tomamos las definiciones de cada uno de ellos de Martínez Robledo:

> **Enfoque**: nivel del método en el que se explica la teoría sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje. (Martínez Robledo, 2005: 222)

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> **Diseño**: nivel del método en el que se seleccionan los objetivos, los contenidos, las actividades, el papel del alumno, el papel del profesor y los materiales. (Martínez Robledo, 2005: 224)

> **Procedimiento**: nivel del método en el que se incluyen las técnicas, las prácticas y los comportamientos que aparecen en la enseñanza de una lengua cuando se utiliza un método específico en el desarrollo de una clase. (Martínez Robledo, 2005: 225)

Así pues, mientras el primer nivel formaría parte del modelo didáctico en sí, el tercero trataría cuestiones más relacionadas con la metodología y su aplicación. A medio camino se encuentra el diseño, que pertenecería al modelo didáctico cuando la aproximación se realiza desde una perspectiva integradora que incluya todos los componentes, pero se acercaría más al método didáctico cuando se tratan cada uno de ellos por separado.

Asimismo, llegados a este punto y en relación con la definición de metodología en traducción, se debe distinguir entre enfoque metodológico traductológico y enfoque metodológico didáctico. Esta dicotomía, ya presentada por La Rocca (2007: 147-148) en su tesis doctoral, no siempre queda bien delimitada en las distintas revisiones sobre tendencias pedagógicas en estudios sobre traducción e interpretación. Mientras algunos enfoques metodológicos se basan principalmente en la traductología para definir su modelo, otros prefieren partir de cuestiones puramente didácticas.

En la enseñanza de la traducción, *enfoque metodológico traductológico* hace referencia al método traductor, es decir, «la manera en que el traductor se enfrenta al conjunto del texto original y desarrolla el proceso traductor según determinados principios» (Hurtado Albir, 2008b: 241). La mayoría de las propuestas que se enmarcan en esta definición de enfoque metodológico constituyen básicamente una aplicación práctica de un modelo traductológico concreto. En cambio, el *enfoque metodológico didáctico* presta más atención a cuestiones pedagógicas como la definición de los objetivos, las características de los participantes, la progresión, las actividades, la evaluación, etc.

En nuestra opinión, estas dos definiciones de enfoque metodológico establecen una relación dialéctica y no excluyente entre sí. Si relacionamos estos dos conceptos con los de enfoque, diseño y procedimiento diferenciados por Richards y Rodgers, se puede concluir que mientras desde el enfoque se definen cuestiones más teóricas tanto en el plano traductológico como pedagógico, en los planos del diseño y los procedimientos se concretiza el enfoque metodológico didáctico, siempre teniendo en cuenta lo definido en niveles superiores. Es, por tanto, evidente la interrelación que se establece entre los tres elementos de todo método didáctico que indicaban Richards y Rodgers. Sin embargo, en

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

los diferentes modelos didácticos que han surgido en la breve historia de la enseñanza de la traducción se ha puesto el acento en distintos niveles con la consiguiente infravaloración del resto.

En este capítulo tenemos la intención de recoger los distintos modelos que han caracterizado la enseñanza de nuestra disciplina a lo largo de su historia y que han influenciado las estrategias pedagógicas de los docentes. Como ya hemos adelantado, mientras algunos investigadores ponen el acento en el enfoque metodológico traductológico, otros prestan mayor atención al enfoque metodológico didáctico, por lo que se evidencian ciertas carencias debido a una falta de consideración de aspectos traductológicos y pedagógicos de forma conjunta. Asimismo, cada corriente focaliza su atención en alguno de los planos que Richards y Rodgers (1986: 20 ss.) definieron como componentes de un método de enseñanza, lo que conduce igualmente a una subestimación del resto. Al margen de estas deficiencias, se deduce una clara evolución en didáctica de la traducción, marcada en sus inicios por la importancia de las competencias lingüísticas y caracterizada en los últimos años por la relevancia que adquiere el papel del alumno y el carácter profesional de la formación.

11.1. Didáctica tradicional de la traducción y evolución a métodos más actuales

Entre los años cincuenta y setenta del siglo pasado se produjo la explosión teórica de la traductología moderna que llevó a que cobrara mayor peso dentro de la ciencia lingüística, ya que hasta ese momento la traducción se consideraba sobre todo una materia más dentro de la enseñanza de segundas lenguas, y la competencia traductora quedaba reducida a la competencia lingüística y comunicativa. El método utilizado en didáctica de lenguas desde que se empezaron a impartir el griego y latín clásicos en las escuelas fue durante muchos años el de *gramática-traducción,* que basaba la enseñanza de una segunda lengua en el análisis detallado de la gramática para su aplicación posterior a la traducción, directa e inversa, de oraciones y textos. Así pues, las actividades del aula quedaban reducidas al aprendizaje de reglas gramaticales, de listas de vocabulario y la consiguiente realización de ejercicios de traducción mediante análisis gramaticales previos de la oración origen. Según este método, la traducción consistía en la equivalencia de reglas gramaticales y de vocabulario entre dos lenguas, de forma que se convertía en un mecanismo o un

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

medio de acceso a la lengua extranjera (traducción pedagógica) y no en la finalidad en sí. En consecuencia, no importaba tanto el producto traducido sino la adquisición de la lengua.

Este método encuentra su explicación en el contexto espacio-temporal en el que empezó a desarrollarse. En el siglo XVI, el latín dejaba de ser la *lingua franca* hablada y había quedado reducido a los textos escritos, hecho que facilitaba la implantación del método gramática-traducción. Igualmente el aprendizaje de lenguas clásicas se encontraba al alcance solo de unos pocos, aquellos que se dedicaban al cultivo de las facultades intelectuales. Hoy en día apenas se utiliza este método, pero se sigue observando una clara influencia en la concepción de la traducción, principalmente por parte de legos en la materia.

Tomando como referencia la visión literalista, los primeros manuales de traducción no son más que meras recopilaciones de textos que no se ajustan a unos criterios de selección o que recogen traducciones anotadas y comentadas principalmente con respecto al léxico o la gramática y que potencian a menudo el calco. El problema de traducción queda reducido a dificultades léxicas que, en ocasiones, se resuelven con listas de vocabulario que no fomentan el descubrimiento contextual.

Tal y como indica Hurtado Albir (1999: 17-18), este enfoque presenta una serie de inconvenientes:

- Concepción literalista de la traducción: la traducción se convierte en una simple transcodificación de lenguas, se prescinde de cualquier planteamiento situacional o nocio-funcional y se defiende la simetría entre lenguas.
- Falta de definición metodológica y de objetivos pedagógicos: se olvida el aspecto metodológico didáctico en favor de las cuestiones de tipo lingüístico que adquieren gran importancia en este enfoque. El método traductor queda reducido a una simple transcodificación y su resultado, sin prestar atención al proceso. Igualmente no se establecen criterios de selección de textos, predomina el uso de textos literarios de alto nivel estilístico, no se determina una progresión ni se diferencia entre traducción directa e inversa. Mediante la pedagogía «leer-traducir», se comentan en clase las traducciones realizadas, aunque prevalece la traducción que proporciona el profesor.
- Polarización de los resultados: esta metodología, centrada en el comentario de dificultades lingüísticas y en la presentación de soluciones por parte del profesor o del alumno más avezado, no permite al estudiante ser consciente de

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

sus propias carencias, ni recurre a una pedagogía del error que le permita descubrir las causas de sus fallos.

La lingüística comparada tradicional, las estilísticas comparadas, las comparaciones gramaticales entre lenguas —herederas de los estudios diacrónicos— y los enfoques semánticos y semióticos empezaron a formar parte de la investigación en traducción, acercándose más a la descripción y comparación de lenguas que a la propia traducción.

En las últimas décadas se ha ido produciendo un cambio significativo en la orientación de estas corrientes. Desde la didáctica de lenguas se ha defendido el uso de un método más directo (*cfr.* Lavault, 1984; Duff, 1989; Grellet, 1991; Montaner Gutiérrez, 1996, entre algunos de los principales representantes), que facilite la enseñanza comunicativa de lenguas y una concepción interpretativa de la traducción. Asimismo, se ha estudiado la enseñanza de segundas lenguas para traductores en función de sus necesidades específicas, estudios que se encuentran a caballo entre la enseñanza de lenguas para fines específicos y los estudios aplicados en traductología (*cfr.* Hurtado Albir, 2008b: 156).

La importancia que adquirió la lingüística se refleja en la repercusión que tuvieron los estudios contrastivos de lenguas, más concretamente las estilísticas comparadas, en la traducción y su enseñanza. Dichas estilísticas suponen la aplicación de los trabajos realizados en estilística interna por parte de autores como Bally (1921) o Spitzer (1948) y la aparición de una serie de leyes o categorías denominadas procedimientos de traducción que en la práctica permitirían la correcta transposición de todas y cada una de las unidades de traducción. Así, Vinay y Darbelnet distinguen siete procedimientos de traducción principales: préstamo, calco, traducción literal, modulación, adaptación, transposición y equivalencia (*cfr.* Vinay y Darbelnet, 1995: 30 ss.). De esta forma, se establece un marco de comparación entre las dos lenguas implicadas. Algunos de los autores partidarios de este método son los ya citados Vinay y Darbelnet, autores de la conocida S*tylistique comparée du français et de l'anglais* (1958), Vázquez Ayora (1977), Scavée e Intravaia (1979), Legoux y Valentine (1979), Guillemin-Flescher (1981), Garnier (1985), Newmark (1988), Chuquet y Paillard (1989), entre otros.

Sin embargo, este enfoque manifiesta una serie de insuficiencias teórico-pedagógicas que se traducen en carencias en la didáctica de la traducción. En primer lugar, su continuo interés por el producto repercute negativamente en la necesidad de que el alumno conozca el proceso de traducción. Los procedimientos ofrecen el resultado final, pero no indican cómo conseguir dicho resultado, al mismo tiempo que no pueden incluir la

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

diversidad de problemas de traducción ni la forma de resolverlos. Igualmente realizan comparaciones descontextualizadas de unidades aisladas presuponiendo la equivalencia única entre lenguas. En el plano pedagógico se pone de relieve la falta de una metodología completa que defina cada uno de los elementos de un enfoque didáctico: objetivos, medios, evaluación, etc. A pesar de todo, los procedimientos de traducción definidos por las estilísticas han proporcionado un metalenguaje útil a la traducción.

Los estudios comparados entre lenguas se abren actualmente un nuevo camino con los análisis contrastivos a nivel textual que se están realizando desde la textología comparada. Se dejan atrás las comparaciones en el plano lingüístico y surge el interés por las consideraciones contrastivas desde la perspectiva de los mecanismos de funcionamiento de los textos. Cuestiones como la coherencia, la cohesión o las tipologías textuales están mucho más cerca de la realidad del traductor. Sin embargo, estas investigaciones se destinan principalmente al estudio lingüístico y no a su aplicación en la enseñanza, de ahí las lagunas metodológicas didácticas y la polarización de los resultados por la falta de atención al proceso traductor. Algunas de las obras más representativas de esta tendencia de investigación son las de Hartmann (1980), Baker (1992) y Tricás Preckler (1995). Un estudio reciente y muy interesante en este campo, aplicado además a la traducción jurídica, es el de Holl (2011).

Tanto en la enseñanza de segundas lenguas como en las estilísticas comparadas aplicadas a la enseñanza de la traducción se observa una clara desatención de los aspectos metodológicos didácticos, es decir, de cuestiones de diseño y procedimiento. La mayoría de las propuestas se centran en aspectos lingüísticos, en detrimento del plano pedagógico. La siguiente cita de House refleja claramente algunas de las carencias de una clase de traducción basada en estos modelos:

> The teacher of the course, a native speaker of the target language, passes out a text (the reason for the selection of this text is usually not explained, because it is often a literary essay that the teacher has just "found" by accident). This text is full of traps, which means that the teachers do not set out to train students in the complex and difficult art of translation, but to ensnare them and lead them into error. The text is then prepared, either orally or in written form, for the following sessions and then the whole group goes through the text sentence by sentence, with each sentence being read by different student. The instructor asks for alternative translation solutions, corrects the suggested versions and finally presents the sentence in its final, "correct" form… This procedure is naturally very frustrating for the students… (1980: 7-8)

De esta cita se extrae una evidente falta de definición de objetivos, progresión, materiales, método, etc. La clase se reduce al comentario de algunas dificultades lingüísticas y a la consecución de una «traducción ideal». Predomina la idea de que a traducir se aprende

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

traduciendo y se alimenta la frustración del estudiante, quien no es capaz de solucionar los errores que ha cometido. Del mismo modo, se observa el papel preponderante del profesor en el aula e impera el enfoque transmisionista que coloca al discente en un segundo plano. González Davies (2004: 14) precisa que este enfoque transmisionista es básicamente «the traditional product-oriented and teacher-centred learning context where model translations are singled out to be received by unquestioning students who are instructed to "read and translate"».

En definitiva, las tendencias de la didáctica tradicional de la traducción imponen un modelo de enseñanza basado principalmente en cuestiones de tipo lingüístico, que van en detrimento de la formación en el resto de subcompetencias traductoras y que promueven un papel preeminente del docente en el aula. La relevancia que adquiere esta figura como transmisor de conocimientos dificulta el descubrimiento y la consiguiente interiorización de la materia por parte del alumnado como actualmente se concibe desde la didáctica.

11.2. Enseñanza de la traducción mediante teorías traductológicas

Modelos como el que acabamos de describir, que limitaban la traducción a la enseñanza de lenguas, provocaron que la enseñanza de nuestra disciplina se caracterizara en sus inicios por la falta de principios pedagógicos. A partir de la década de los setenta se superaron los límites impuestos por las corrientes lingüísticas en traducción y nuevas disciplinas (psicología, didáctica, informática, filosofía, entre otras) empezaron a contribuir al entramado teórico de la traductología. En este contexto, se intentó hacer frente a esa insuficiencia de principios pedagógicos mediante la aplicación directa de los estudios realizados en traductología a la enseñanza de la traducción. Así pues, con esta nueva tendencia las teorías traductológicas se plantean como un medio de aprendizaje de la práctica, aunque pronto se pone de manifiesto que se trata más bien de libros sobre aspectos teóricos de la traducción que sobre su enseñanza.

Königs (1987, cit. en Kiraly, 1995: 6) identificó tres corrientes principales en lo que concierne a la aplicación de las teorías traductológicas a la enseñanza de la traducción:

a. Uso de una teoría de la traducción como método de enseñanza.
b. Simplificación de una teoría traductológica como base de un enfoque didáctico.
c. Uso de una teoría traductológica mediante un filtro pedagógico.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Al margen de estos tres grupos, hay que advertir que la atomización teórica experimentada por la traductología en las últimas décadas ha supuesto la aparición de numerosas corrientes que intentan ofrecer cada una desde su punto de vista un marco explicativo de la traducción. Sin embargo, no todas esas teorías se prestan a la aplicación en la enseñanza y solo algunas muestran cierto empeño en desarrollar las implicaciones didácticas de su teoría.

De la clasificación establecida por Königs, obviamente el primer punto incluye aquellas contribuciones que más se centran en los aspectos metodológicos traductológicos; desde los puntos dos y tres se presta mayor atención que en el punto anterior a las cuestiones metodológicas didácticas. No obstante, todos ellos tienen como objetivo ofrecer al discente un marco teórico traductológico a partir de la explicación de ciertos modelos y conceptos propios de la disciplina. Así, se tratan cuestiones como el proceso traductor, la unidad de traducción, las estrategias, la fidelidad, la equivalencia, entre otras muchas. Algunas obras clásicas como, por ejemplo, las de Nida y Taber (1969), Hönig y Kussmaul (1982) y Newmark (1988/1991) se encuadrarían dentro de este grupo.

Muchos de los manuales que se incluirían en estas categorías contienen una introducción teórico-metodológica que viene acompañada de un conjunto de textos para traducir con sus correspondientes comentarios y anotaciones, por lo que se vuelve a hacer evidente la falta de definición de cuestiones metodológicas didácticas. Por ejemplo, en *A Textbook of Translation* (1988), Newmark se encarga en la primera parte del manual de presentar una serie de cuestiones teóricas como el análisis del texto, el proceso traductor, las funciones del lenguaje y los métodos de traducción. En la segunda parte, en cambio, presenta un total de ocho textos, algunos con traducciones propias y otros para que sean traducidos por el alumno. Incluye una serie de notas y cuestiones problemáticas que se pretenden resolver con la teoría explicada en la primera parte. Constituye, por tanto, un claro ejemplo de manual que parte de un enfoque metodológico traductológico.

Los principales problemas que estos modelos presentan son diversos:

- En muchas ocasiones se trata de manuales sobre teoría de la traducción y no sobre su enseñanza, de forma que se le otorga gran importancia a los conocimientos teóricos para aprender a traducir. Estas propuestas resultan insuficientes para abarcar la complejidad de mecanismos que constituyen el proceso de aprendizaje de la traducción.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Se hace depender el desarrollo práctico o aplicado de un constructo teórico. Se supedita el conocimiento operativo al conocimiento declarativo a pesar de que, como indica Hurtado Albir (1999: 20), el saber teórico sobre la traducción y el saber traducir son dos conocimientos diferentes. En consecuencia, se confunden los problemas teóricos de la traducción y de aprendizaje de la traducción.
- Se vuelve a producir una falta de definición del enfoque metodológico didáctico: no se definen los objetivos de aprendizaje, los criterios de selección de textos, las actividades, la evaluación, etc., ya que todo esto viene determinado por los aspectos teóricos que se estén aplicando. Así pues, el estudiante no llega a adquirir un método de trabajo con el que poder hacer frente a los problemas de traducción.

A pesar de las insuficiencias que estos enfoques plantean, desde nuestro punto de vista, la teoría de la traducción debe constituir uno de los pilares de la formación de traductores. Teoría y práctica, o lo que es lo mismo, conocimientos declarativos y conocimientos operativos, no son excluyentes, sino complementarios entre sí. Llegados a este punto entramos en el eterno debate entre teoría y práctica. Muchos profesionales del campo rehúsan la inclusión de cuestiones teóricas en el currículum, con el simple pretexto de que no las necesitan para desempeñar su labor profesional. Sin embargo, como indica Gile (1995: 17), entre los aspectos positivos de la aplicación de las teorías traductológicas a la enseñanza de la traducción se encuentran los siguientes:

- Comprensión de distintos fenómenos traductológicos
- Comprensión de las dificultades de traducción
- Comprensión de las estrategias de traducción

Este mismo autor establece una serie de reglas para la aplicación a la didáctica de la traducción de las teorías traductológicas:

a. Los componentes deben ser relevantes para las necesidades de los estudiantes.
b. Se deben entender fácilmente.
c. Se deben enseñar una vez que el estudiante se ha iniciado en el ejercicio de la traducción.
d. Se deben aplicar continuamente durante toda la formación (Gile, 1995: 17-18).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Es posible, por tanto, la aplicación a la práctica de las distintas teorías traductológicas, pero para que dicha aplicación sea efectiva, es necesario que el estudiante comprenda el porqué. Esto no significa que todas las decisiones que toma un traductor durante su ejercicio profesional o las tareas que realiza encuentren explicación desde algunas de las teorías traductológicas.

En conclusión, al igual que ocurría en las corrientes de enseñanza tradicional de la traducción en las que primaba la subcompetencia comunicativa o lingüística, desde los modelos teóricos se pone el acento en la formación traductológica más abstracta, en detrimento de los conocimientos operativos. Se infravaloran los aspectos pedagógicos y la metodología queda reducida a la simple aplicación de cuestiones teóricas a la traducción de textos que han sido elegidos sin cumplir unos criterios de selección. Por tanto, a pesar de la importancia que los contenidos teóricos desempeñan en estos estudios, se debe promover cierto equilibrio entre teoría y práctica.

11.3. Enseñanza de la traducción por objetivos de aprendizaje

La idea de adquisición de la competencia traductora a través de una metodología basada en objetivos de aprendizaje se remonta a los trabajos de Delisle (1980, 1993 y 1998). Su obra *L'analyse du discours comme méthode de traduction* (1980) constituye el punto de partida de las propuestas por objetivos de aprendizaje en didáctica de la traducción.

Delisle, ante la falta de una sistematización de la enseñanza de la traducción (hecho que ya se ha puesto de manifiesto en los enfoques anteriores) y su interés por presentar una pedagogía que permitiera al estudiante partir de una serie de principios que le guíen a lo largo del proceso traductor, propuso un curso de iniciación a la traducción general. Dicho curso se basaba en un conjunto de objetivos de aprendizaje establecidos previamente y en una serie de ejercicios orientados a desarrollar cada uno de los objetivos. Aunque muchas de las actividades que proponía adquirían un tinte lingüístico-contrastivo, sus trabajos siguen siendo hoy día una fuente de referencia para las investigaciones actuales en nuevas metodologías.

Hurtado Albir hace referencia a Delisle para señalar que los objetivos de aprendizaje son la «descripción de la intención que persigue una actividad pedagógica y que precisa los cambios a largo plazo que deberá efectuar el estudiante». Delisle distingue entre objetivos generales y objetivos específicos. Los primeros son un «breve enunciado de intenciones, formulado en términos más o menos precisos, que indica los resultados a que

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

debe conducir un proceso de aprendizaje en el marco de un programa de estudios o de un curso» (Delisle, 1993, cit. en Hurtado Albir, 1999: 45). El autor establece ocho objetivos generales para su curso de iniciación:

- metalenguaje de la iniciación a la traducción;
- documentación de base del traductor;
- método de trabajo;
- proceso cognitivo de la traducción;
- convenciones de la escritura;
- dificultades léxicas;
- dificultades sintácticas;
- dificultades de redacción.

Por su parte, los objetivos específicos se definen como un «enunciado formulado en términos de comportamientos observables, que describe, del modo más preciso posible, los resultados a los que debe conducir una o varias actividades pedagógicas en el marco de un programa de estudios de un curso» (Delisle, 1993, cit. en Hurtado Albir, 1999: 46). Un total de 56 objetivos específicos se encargan de puntualizar cada uno de los ocho objetivos generales anteriores.

Delisle, desde el marco teórico del análisis del discurso, critica que se considere la competencia lingüística como la única necesaria para traducir y distingue cuatro competencias básicas: la lingüística, la enciclopédica, la de comprensión y la de reexpresión (1980: 235).

Este enfoque, aunque con matizaciones, ha ejercido una gran influencia en otras propuestas que se expondrán más adelante. Sin embargo, su gran contribución es el relevante papel que adquieren los objetivos, cuya formulación, según el autor, ofrece las siguientes ventajas:

- It facilitates communication between teachers and students
- It facilitates the choice of teaching tools
- It suggests different learning activities
- It provides a basis from which to assess learning. (Delisle, 1998: 21-22)

Además de la importancia que adquieren los objetivos, Delisle señala que en todo enfoque metodológico se deben delimitar los contenidos, la metodología para alcanzar los objetivos, la progresión y los sistemas de evaluación. Defiende la elaboración de programaciones detalladas y, más recientemente, la aplicación de la taxonomía de Bloom a

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

la descripción de los objetivos de aprendizaje. Otro mérito de este autor es su propuesta de cambiar de una pedagogía polarizada en los resultados a una pedagogía centrada en el proceso traductor.

En conclusión, se observa una clara evolución con respecto a los enfoques precedentes. En este caso, se presta mayor atención a los aspectos metodológicos didácticos, sin perder de vista los principios de las teorías del análisis del discurso, y se parte de la definición de un conjunto de competencias traductoras que se encargan de definir los objetivos finales. De esta forma se deja atrás la metodología del «lea y traduzca» y la mera aplicación teórico-traductológica a la didáctica de esta disciplina.

11.4. Enfoques centrados en el proceso de traducción: cognitivismo y psicolingüística

En traductología el análisis del proceso traductor no siempre ha sido sinónimo de estudio de los procesos cognitivos. Muchas investigaciones se encargan de definir el proceso de traducción como un proceso de comunicación entre dos lenguas, aplicando paradigmas disciplinares procedentes principalmente de la lingüística. A este respecto, encontramos, por ejemplo, la propuesta de Gile (1995).

Sin embargo, las ciencias cognitivas también han ejercido una gran influencia en la investigación sobre el proceso traductor. En psicología, las teorías cognitivistas se han encargado de estudiar los procesos mentales con el fin de explicar las diferentes formas de pensamiento y aprendizaje del ser humano. En general, la mayoría de estas teorías explican el aprendizaje en términos de cambios en los procesos cognitivos.

Desde la traductología, a pesar del interés inicial por el producto de la traducción y sus aspectos comunicativos, han prosperado en las últimas décadas las investigaciones sobre los procesos cognitivos del traductor. Desde este enfoque, se considera que para la didáctica de la traducción se debe tomar como punto de partida un conocimiento amplio de las características del proceso traductor. Sin embargo, uno de los principales obstáculos con los que se topa esta investigación es la dificultad para acceder a la denominada *caja negra* del traductor.

Aun así, Hurtado Albir, una de las principales investigadoras junto a su grupo de investigación, PACTE, en lo que al proceso de adquisición de la competencia traductora se refiere, enumera una serie de características esenciales del proceso traductor (*cfr.* Hurtado Albir, 2008b: 367 ss.):

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

1. Existencia de procesos básicos: entre los numerosos estudios realizados sobre el proceso traductor (algunos de los cuales se mencionarán a continuación), los diferentes modelos que lo dividen en fases coinciden en su mayoría en incluir una fase de comprensión y una de reexpresión (la denominación varía en función del autor). Además de estas dos fases, en ocasiones se habla de una fase intermedia que ha recibido distintos nombres: de transferencia (Nida, 1975; Nida y Taber, 1969); de desverbalización (Seleskovitch y Lederer, 1984); de representación semántica (Bell, 1991); de reformulación (Delisle, 1980), etc.
2. Importancia de la memoria y los conocimientos almacenados en ella: la memoria a corto y a largo plazo permite almacenar los conocimientos lingüísticos y extralingüísticos que se producen como consecuencia del proceso traductor.
3. Carácter interactivo y no lineal: las fases del proceso traductor no se suceden de forma lineal, sino que se producen continuos vaivenes entre unas y otras, lo que permite la interrelación de las distintas fases.
4. Existencia de procesos controlados y no controlados: en algunos estudios como los TAP (*Think-Aloud Protocols*) y las investigaciones realizadas por la ESIT (*École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs*), Kiraly (1995) y Gile (1995), entre los primeros significativos, se pone de manifiesto la existencia de procesos intuitivos que no pueden ser directamente controlados por el sujeto traductor, hecho que dificulta la investigación.
5. Reconocimiento y solución de problemas, de toma de decisiones y de utilización de estrategias: el proceso traductor se considera una tarea de toma de decisiones para solucionar problemas mediante la utilización de una serie de estrategias. Sin embargo, todas estas operaciones no han sido todavía lo suficientemente estudiadas empíricamente.
6. Características específicas en cada modalidad y tipo de traducción, y según el método elegido: las características más específicas del proceso traductor se ven claramente condicionadas por la modalidad y tipo de traducción. En consecuencia, la definición de competencia traductora también queda modificada en función de estos aspectos.

Ante la complejidad del proceso traductor y la imposibilidad de observarlo directamente, así como los numerosos factores que dificultan su descripción, se promueve

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

una pedagogía de la traducción con base empírica. Muchas de las investigaciones de corte experimental que se están llevando o se han llevado a cabo tienen como objetivo identificar los procesos mentales del traductor. Entre los métodos experimentales más usados en el enfoque cognitivista destacan los protocolos de pensamiento en voz alta o TAP que se usan en traductología desde principios de los años 80. Estos protocolos ofrecen una metodología introspectiva de recogida de datos que supone la verbalización de los procesos mentales por parte del sujeto estudiado y la consiguiente recogida de esos datos en protocolos. Con ello se pretende avanzar en el conocimiento de los mecanismos psicolingüísticos implicados en el proceso traductor. No obstante, entre las principales críticas que recibe este método se encuentra el hecho de que el sujeto se siente observado o que no es capaz de verbalizar todos los procesos mentales, ya que algunos se producen inconscientemente. A pesar de estos inconvenientes, son muchos los estudios realizados con este método y entre los pioneros cabe citar los trabajos de Sandrock (1982), Krings (1986), Königs (1987) o Jääskeläinen (1987). Como estudios más recientes podemos citar a Bernardini (1999 y 2002), Jakobsen (2003), Krahmer y Ummelen (2004), Li (2004), Dimitrova (2005), Künzli (2007), Eftekhary (2012), Zhou (2012), entre otros. Algunos autores, como Gile (1995), prefirieron usar informes de problemas por escrito que los estudiantes tenían que entregar con sus traducciones, de forma que se les obligaba a reflexionar sobre la actividad y se facilitaba la identificación de problemas por parte del docente. Otras técnicas de recogida de datos en la investigación empírico-experimental en traducción son los cuestionarios, las entrevistas, los diarios, la observación directa o por ordenador o las medidas psicofisiológicas. Cada vez son más las nuevas técnicas utilizadas en este campo, lo que promueve una perspectiva multimetodológica (*cfr.* Hurtado Albir, 2008b: 364).

Las investigaciones realizadas sobre el proceso traductor no siguen una misma línea, sino que se evidencian distintas tendencias. Hurtado Albir (*cfr.* Hurtado Albir, 2008b: 314 ss.) distingue las siguientes:

- teoría interpretativa o del sentido de la ESIT (Seleskovitch, 1968, 1975; Lederer, 1981, 1994; Seleskovitch y Lederer, 1984; Delisle, 1980);
- propuesta de Bell (1991) que parte de la psicolingüística y de los estudios sobre inteligencia artificial;
- Gutt (1991) y su extrapolación de la teoría de la pertinencia de Sperber y Wilson al estudio sobre los procesos mentales del traductor;

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Kiraly (1995) y su modelo psicolingüístico basado en el modelo de Boekaert;
- Gile (1995) y su modelo de esfuerzos aplicado a la interpretación;
- Wilss (1996) y su análisis de la traducción desde las investigaciones realizadas por la psicología cognitiva.

Y son muchos más los autores que han puesto interés en el estudio del proceso traductor: Hönig y Kussmaul (1982), Krings (1986), Séguinot (1989), Tirkkonen-Condit (1989), Jääskeläinen (1987), Danks y Griffin (1997), Dirven y Verspoor (1998), Lee-Jahnke (2005).

Entre las peculiaridades de algunas de estas contribuciones, hay que citar, por ejemplo, que no todas se centran únicamente en los aspectos cognitivos. Así, Kussmaul (1995), además de partir de la psicolingüística, muestra una gran influencia de la lingüística del texto y da cabida a cuestiones pragmáticas. Y Kiraly (1995) hace especial hincapié en la vertiente social, tomando como referencia el modelo lingüístico de Firth. Otros de los muchos aspectos positivos de las investigaciones cognitivistas en traducción los recoge Gile en los siguientes puntos:

> - Progress is faster than with a product orientation, which is based on trial and error.
> - Attention is focused clearly on one aspect of the process at a time, avoiding dispersion, whereas product orientation implies dealing with all the problems which arise at the same time.
> - Greater emphasis is laid on translation strategies, allowing students better to assimilate how to work, rather than whether or not their efforts have borne fruit.
> - Greater flexibility is possible in areas such as linguistic acceptability or fidelity, which is particularly useful in the early stages of training, when comparing students' results with the teacher of with "ideal" versions can prove de-motivating or even conflictive. (Gile, 1995, cit. en Kelly, 2005a: 14)

Igualmente, el interés que se muestra por el proceso traductor conlleva que se traslade el foco de atención al proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente deja de ser el centro de atención en el aula y se empieza a poner de relieve la importancia del alumno y su proceso de aprendizaje. Esto traerá consigo profundos cambios que se reflejarán en tendencias posteriores.

En definitiva, desde esta corriente se pone el acento en la necesidad de conocer los procesos mentales del profesional para su aplicación práctica en la didáctica de la traducción. Se promueve la investigación empírica como método de validación de dichos procesos y al mismo tiempo, como metodología didáctica, la atención se traslada al alumnado, por lo que se dejan atrás los enfoques meramente transmisionistas en los que el profesor era el «sujeto poseedor de conocimientos».

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

11.5. Enfoque funcionalista en la enseñanza de la traducción: la propuesta de Christiane Nord

El enfoque funcionalista en traductología, representado especialmente por autores como Reiss, Vermeer, Holz-Mänttäri y Nord, ha mostrado siempre una clara orientación pedagógica. Sus propuestas giran en torno al concepto de *función comunicativa* de la traducción y una de sus principales aportaciones a la traductología ha sido la teoría del *skopos,* según la cual la función de la traducción determina el acto traductor y, en consecuencia, el método traslativo. De esta forma, se empieza a poner en entredicho la noción clásica de equivalencia que tan vigente se encontraba en las tendencias anteriores de la enseñanza de la traducción.

La *Skopostheorie* parte de la teoría de la acción que se remonta a los estudios de Von Wright (1968) y Rehbein (1977). Se considera la traducción como una acción traslativa con una finalidad propia que pretende garantizar la comunicación, en este caso, intercultural. Así pues, el *skopos* se convierte en sinónimo de finalidad de dicha interacción comunicativa intercultural y es el principal factor condicionante del proceso traductor. De este modo, se antepone la función pragmática del texto meta a la equivalencia lingüística, lo que lleva a hablar incluso de destronamiento del texto original.

Sin embargo, ante esta fórmula, que se podría resumir con el principio maquiavelista «el fin justifica los medios» y que excusaría cualquier objetivo de una traducción mediante una aplicación radical de la teoría funcionalista, Nord propone su concepto de *lealtad,* según el cual los posibles objetivos de una traducción se ven limitados por el compromiso que adquiere el traductor con respecto al resto de participantes del acto traductor. Como se puede observar, con el enfoque funcionalista se deja de considerar la traducción en abstracto y se empieza a prestar mayor atención a la situación comunicativa.

Las aplicaciones pedagógicas del funcionalismo vienen principalmente de la mano de Nord. La autora presenta un modelo didáctico basado en el análisis textual, las funciones del texto, una tipología funcional de las traducciones y una serie de normas y convenciones. Para el análisis del texto la autora toma como referencia las aportaciones de la nueva retórica y presenta una serie de cuestiones a las que se debe responder con dicho análisis. Estas cuestiones son las siguientes:

Who
is to transmit
to whom
what for

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

by what medium
where
when
why
a text
with what function?
On what subject matter
is he to say
what
(what not)
in which order
using which non-verbal elements
in which words
in what kind of sentences
in which tone
to what effect? (Nord, 1991: 144)

El objetivo prioritario de estas preguntas es analizar el texto origen y poner de relieve las diferencias entre este y el texto meta para crear un texto final funcional en la cultura de destino. Llegados a este punto hay que citar la importancia que adquieren las funciones textuales comunicativas en dicho análisis. Nord, partiendo del modelo de Bühler y Jakobson, presenta un modelo cuatrifuncional constituido por las siguientes funciones con sus correspondientes subfunciones: referencial, expresiva, apelativa y fática. La función o jerarquía de funciones del texto de destino no tiene por qué coincidir con las del texto origen. Este análisis contribuirá a identificar cuáles son las funciones del texto base y cuáles son las que debe cumplir el texto meta en la cultura de llegada. A este respecto, Nord establece una tipología funcional de traducciones según la relación entre el texto meta y los destinatarios o entre el texto meta y el original.

Además de estas aportaciones, los enfoques funcionalistas han contribuido poderosamente a la incorporación de aspectos profesionales de la traducción a la enseñanza de esta disciplina. El concepto de *skopos* favorece la integración de los encargos de traducción como herramienta metodológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción, ya que la finalidad de la traducción entendida como producto se especifica mediante dicho encargo que define de forma más o menos explícita la situación comunicativa del texto meta. De esta forma, acercamos al alumnado a la realidad del mercado laboral, pues el método traductor se puede ver claramente influido por el encargo del cliente. Esta metodología didáctica fundada en encargos de traducción será la base de tendencias pedagógicas posteriores, con la diferencia de que en la propuesta funcionalista se acepta lo que se conoce como «encargos didácticos», aquellos creados o modificados con el fin de tratar ciertos problemas específicos en el aula y promover así la adquisición de determinadas competencias.

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Todo encargo debe dejar claro los siguientes elementos: funciones comunicativas del texto meta, receptores, contexto espacio-temporal en el que se inserta la traducción, medio de transmisión y motivo por el que se traduce el texto. El grado de explicitación de estos elementos contribuirá a la dificultad del encargo. En relación con dicha dificultad, Nord distingue entre dificultades de traducción y problemas de traducción. Según la autora, las primeras son subjetivas, propias de un individuo, mientras que las segundas son generales y se solucionan mediante determinados procedimientos traslativos.

Entre los aspectos positivos del modelo didáctico de Nord cabe destacar la definición de unos criterios de selección textual, una sistematización de los problemas y procedimientos de traducción, una progresión del aprendizaje y sus pautas para la evaluación de las traducciones. Con respecto a esta última cuestión, la autora propone el cumplimiento de los objetivos del encargo didáctico como medio de evaluación, es decir, el hecho de que se incumplan determinados aspectos del encargo conlleva una penalización por falta o error. Así pues, con el encargo se definiría si los alumnos han alcanzado los objetivos didácticos previstos para dicha tarea y se establecería una serie de perspectivas, que deben conocer tanto el alumno como el profesor, para determinar el rendimiento final. Por todo ello, resulta decisivo reflexionar sobre el grado de dificultad de la tarea que se quiere proponer así como señalar de antemano qué se considerará error y qué no. En relación con ello, Nord presenta también su propia clasificación de errores (1996: 99-100).

En conclusión, entre las repercusiones pedagógicas de la teoría funcionalista a la enseñanza de la traducción, Nord cita las siguientes:

> - El principio de autenticidad requiere que se escojan para los ejercicios de traducción textos auténticos, reales, que tengan (cierta) relevancia para la práctica profesional.
> - El principio de comunicatividad requiere que los textos se presenten «en su situación comunicativa», es decir, en una forma que esté lo más próxima posible a la situación en que funciona o funcionó originalmente. Si esto no es posible hay que proveer la mayor cantidad de informaciones sobre esta situación comunicativa.
> - El principio de transparencia significa que el profesor debe hacer «transparentes» sus propias expectativas en cuanto a la calidad del texto meta. Tal transparencia se puede efectuar mediante un «encargo de traducción» que especifique (sea explícita o, al menos, implícitamente) las condiciones de «funcionamiento» del texto traducido. (1996: 94)

Con este enfoque se pone de manifiesto que cada vez se presta más atención a los aspectos metodológicos traductológicos y didácticos en su conjunto. Nord no solo contribuye a la aplicación del funcionalismo en la enseñanza de la traducción, sino que trata cuestiones pedagógicas claves que marcarán tendencias posteriores, como por ejemplo, el uso del encargo de traducción en clase para acercar al alumno a la realidad profesional. Posteriormente sigue investigando en cuestiones educativas como el diseño curricular, la

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

selección de materiales, los textos, la progresión, las actividades de clase, la motivación y la importancia del estudiante en el aula.

11.6. Aprendizaje basado en tareas

En las últimas décadas y dentro del denominado *enfoque comunicativo*[81] en la enseñanza de segundas lenguas, se ha promovido la aplicación del aprendizaje basado en tareas. Con el enfoque comunicativo se deja atrás la importancia de las reglas gramaticales y se pone el acento en el uso del lenguaje, que deja de ser únicamente un producto final. Así, el concepto de tarea se convierte en la base sobre la que se asienta el currículum de lenguas y en un medio de organización didáctica.

Desde la didáctica de segundas lenguas son varios los autores que han aportado su propia definición para el concepto de *tarea:*

> [...] an activity or action which is carried out as the result of processing or understanding language (i.e. as a response). For example, drawing a map listening to a tape, listening to an instruction and performing a command, may be referred to as tasks. Tasks may or may not involve the production of language. A task usually requires the teacher to specify what will be regarded as successful completion of the task. The use of a variety of different kinds of tasks in language teaching is said to make language teaching more communicative... since it provides a purpose for a classroom activity which goes beyond the practice of language for its own sake. (Platt, Richards y Weber, 1986: 289)

> [...] any structured language learning endeavour which has a particular objective, appropriate content, a specified working procedure, and a range of outcomes for those who undertake the task. 'Task' is therefore assumed to refer to a range of workplans which have the overall purpose of facilitating language learning – from the simple and brief exercise type, to more complex and lengthy activities such as group problem-solving or simulations and decision making. (Breen, 1987: 23)

> [...] a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right. (Nunan, 1993: 10)

> Una actividad perteneciente a un conjunto de actividades distinguibles entre sí, secuenciables, capaces de plantear problemas y que involucran a aprendices y profesores en una labor conjunta de selección, a partir de una gran variedad de procedimientos cognitivos y comunicativos aplicados a un conocimiento, existente o nuevo, y de la exploración y búsqueda colectiva de fines predeterminados o emergentes dentro de un medio social. (Candlin, 1990: 39)

Zanón (1990: 53) propone las siguientes características de tarea:

> 1. representativa de procesos de comunicación de la vida real;
> 2. identificable como unidad de actividad en el aula;

[81] A partir de los años setenta se deja atrás el obsoleto enfoque gramática-traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras y se empieza a considerar el aprendizaje de lenguas como un proceso donde lo que importa es la adquisición de la competencia comunicativa. Se pretende que el estudiante conozca cómo funciona un determinado sistema lingüístico en la comunicación real y funcional.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

3. dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje;
4. diseñada con un objetivo, una estructura y una secuencia de trabajo.

Como quinta característica, Zanón distingue dos tipos de tareas: comunicativa y pedagógica posibilitadora.

Estaire (2004) define una serie de características de la tarea partiendo de las definiciones de autores como Nunan, Breen y Long:

> a) que implica a todos los aprendices en la comprensión, o producción, o interacción en L2;
> b) durante la cual la atención de los aprendices está concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma, esto es, en qué se expresa más que en las formas lingüísticas utilizadas para expresarlo;
> c) que tiene una estructura con:
> - un principio, un fin y un procedimiento de trabajo claro (aunque flexible en ciertos casos);
> - un objetivo concreto (no especificado en términos gramaticales);
> - un contenido concreto;
> - un resultado concreto (aunque en ciertos casos, diferente para distintos miembros de la clase);
> d) cuyo desarrollo y consecución pueden ser evaluados por el profesor y los aprendices;
> e) que tiene, dentro de lo posible, elementos de similitud con acciones que se realizan en la vida cotidiana. (Estaire, 2004: en línea)

Otros investigadores que han ahondado en el enfoque por tareas dentro del enfoque comunicativo son Candlin y Murphy (1987), Estaire y Zanón (1990), Hutchinson (1991) y Long y Crookes (1992), entre otros.

En el ámbito de la didáctica de la traducción una de las principales representantes del enfoque por tareas es Hurtado Albir, quien cuenta con varias publicaciones que abordan en profundidad este enfoque: *La enseñanza de la traducción* (1996) y *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes* (1999). Su propuesta es deudora de la teoría interpretativa o del sentido de Seleskovitch y Lederer (1984) y sobre todo del análisis del discurso y la «traduction raisonnée» de Jean Delisle (1980, 1988, 1993, 1998 y 2003).

Tomando como referencia las aportaciones de Delisle, Hurtado Albir presenta en las dos publicaciones mencionadas una propuesta didáctica basada en el establecimiento de objetivos de aprendizaje y una metodología organizada en torno a tareas de traducción y unidades didácticas. El eje vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje lo constituye la tarea, que Hurtado Albir define como «una 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, una estructura y una secuencia de trabajo» (Hurtado Albir, 1999: 56). Este enfoque le permite estructurar la enseñanza de la traducción en unidades didácticas o «conjunto de tareas encaminadas a la consecución de los objetivos elegidos» (Hurtado Albir, 1999: 50). De esta forma, la autora pretende enlazar el proceso y el producto, los objetivos y los contenidos, etc.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> Se propone así un marco flexible de elaboración de la unidad didáctica centrado en el estudiante, que sirve para integrar los objetivos y los demás ejes del proceso educativo (actividades, medios, evaluación, profesor, estudiantes), que permite la negociación y colaboración constante entre el profesor y los estudiantes y que hay que adaptar según los casos (situación educativa, necesidades de los estudiantes, etc.). (Hurtado Albir, 2008b: 168)

Como se deduce de la cita, uno de los objetivos principales de esta corriente es permitir la integración de todos los ejes de un modelo didáctico: objetivos, participantes, contenidos, medios y evaluación. Igualmente la formulación explícita de los objetivos supone un nexo de unión entre la tarea y el currículum, ya que los objetivos de este último se concretan en las distintas tareas o unidades didácticas y viceversa.

Al igual que en la enseñanza de segundas lenguas, se distinguen distintos tipos de tarea: tareas pedagógicas, que son aquellas que se realizarán en el aula con el fin de adquirir una serie de competencias específicas y que facilitarán el proceso de adquisición de otras y, en general, el proceso de aprendizaje; tareas del mundo real, que pretenden acercar al estudiante al mundo laboral que les espera fuera del aula y que se definen a partir de un análisis de las necesidades de los estudiantes. Estas dos categorías básicas de tipos de tareas han recibido distintas denominaciones por parte de autores que defienden este enfoque en la enseñanza de segundas lenguas: Nunan (1993: 40), por ejemplo, habla de tareas pedagógicas y tareas de ensayo, y Estaire y Zanón (1990: 63-64) distinguen entre tareas de comunicación o tareas finales y tareas pedagógicas o posibilitadoras. Esta distinción entre pedagogía/mundo real será relevante en enfoques posteriores en los que se critica el uso de tareas pedagógicas.

Así pues, la propuesta de Hurtado Albir viene a llenar un vacío existente entre los distintos enfoques de enseñanza de la traducción. Aborda la enseñanza de lenguas para traductores, la iniciación a la traducción, la traducción especializada y la interpretación. Para todo ello presenta una serie de objetivos de aprendizaje (generales, intermedios y específicos) y una metodología basada en unidades didácticas constituidas por diferentes tareas. Igualmente propone una progresión que va desde la fase de iniciación a la de especialización.

Una de las principales críticas que se han realizado a este enfoque es que defiende un carácter transmisionista que mantiene la superioridad del profesor por encima del estudiante. Sin embargo, hay que señalar que desde esta perspectiva, tal y como indica Hurtado Albir, aunque no se abandona por completo la idea del profesor como figura transmisora de conocimientos, sí se promueve claramente una mayor colaboración entre las dos partes implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Otra crítica bastante común

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

es su prescriptivismo didáctico y teórico. Hurtado Albir señala que «esta propuesta, tanto en lo que se refiere a los objetivos como a la metodología, no hay que entenderla de modo prescriptivo, sino como un marco de pautas curriculares y de diseño de unidades didácticas que convendrá modificar en cada caso» (Hurtado Albir, 2008b: 168).

Para concluir este bloque, señalamos aquí los aspectos más relevantes del enfoque por tareas, que como se puede deducir de todo lo anterior, pone el acento en los aspectos metodológicos didácticos más relacionados con el diseño y los procedimientos:

- Salva la distancia que se produce en otras propuestas entre objetivos y metodología, proporcionando realmente una metodología activa.
- Arma al estudiante, al introducir tareas posibilitadoras (pedagógicas) que le ayudan a resolver la tarea final (la traducción de determinado género textual, por ejemplo); se consigue así una pedagogía centrada en el recorrido de procesos.
- Encadena constantemente, a través de las tareas, una metodología viva en la que el alumno no sólo aprende *haciendo*, y capta principios, sino que aprende a resolver problemas y adquiere estrategias; la mayoría de tareas posibilitadoras sirven para adquirir estrategias traductoras y estrategias de aprendizaje.
- Se logra realmente una pedagogía centrada en el estudiante, que además, le hace responsable de su propio aprendizaje y, por consiguiente, más autónomo.
- Permite incorporar constantemente tareas de evaluación formativa para el estudiante (que aprende a autoevaluarse y medir sus propias posibilidades) y para el profesor (que puede evaluar su enseñanza). (Hurtado Albir, 1999: 56)

11.7. Enfoque socioconstructivista

En la actualidad el paradigma socioconstructivista propugnado por Don Kiraly ha cobrado gran importancia en la didáctica de la traducción. No obstante, antes de pasar a explicitar los principios del socioconstructivismo, expondremos muy brevemente los fundamentos teóricos de la corriente pedagógica constructivista.

Realmente no existe una única teoría constructivista ni un fundador de esta corriente. El constructivismo, surgido como alternativa al conductismo *skinneriano,* se caracteriza básicamente por incluir una serie de investigadores y teorías que comparten un conjunto de principios de actuación y que, como indica Coll (2001: 72) —uno de los máximos exponentes de esta corriente—, nos ayudan a «construir, revisar y mejorar nuestras propias prácticas como docentes». Según los principios constructivistas, «although there is indeed a real world, each individual mind is a self-creating and self-regulating system that perpetually reconstructs itself by producing and modifying its own meanings, or models of that real world» (Kiraly, 2000: 16). Así pues, desde esta perspectiva se considera que el aprendizaje es un proceso de construcción individual del conocimiento que se produce por la interacción del individuo con su entorno. De esta forma, no sería posible acceder por completo a la realidad. Se rechaza, por tanto, la perspectiva objetivista,

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

según la cual se puede conocer directa y objetivamente la realidad, y que solía respaldar enfoques transmisionistas basados en la mera transferencia de conocimientos del profesor hacia el alumno.

Citaremos muy brevemente a varios autores representantes de las diversas tendencias existentes dentro del constructivismo:

- Jean Piaget y la teoría de los esquemas (1970): considera el desarrollo de las estructuras mentales como una construcción más que como una reproducción. Este desarrollo es inevitable, está determinado biológicamente y es un proceso individual. A pesar de las implicaciones didácticas de su modelo, Piaget no se interesó por la enseñanza.
- Lev Vygotsky y el socioconstructivismo (1978): también considera el aprendizaje como un proceso de construcción, pero en este caso los cambios cognitivos son el resultado del contexto social. Esta es una de las principales divergencias entre el constructivismo y el socioconstructivismo. A diferencia de Piaget, este autor sí se interesó por las aplicaciones didácticas de su propuesta.
- Ernst von Glasersferld y el constructivismo más radical (1987): desde estas teorías se llega incluso a negar la realidad objetiva y se defiende que el conocimiento, construido mediante experiencias individuales, está en la mente de las personas.

Este paradigma ha supuesto, por tanto, una verdadera revolución en educación, ya que propició en la década de los 60 y los 70 la transición del instructivismo/behaviourismo al constructivismo/cognoscitivismo (Martel, 2002: en línea). En este artículo la autora establece las diferencias entre los enfoques instructivistas y los constructivistas, diferencias que creemos pertinente recoger aquí para comprender los principios básicos de estas corrientes:

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tableau 1
Principes d'enseignement/apprentissage des pratiques selon les constructivismes et les instructivismes

	Pratiques constructivistes	Pratiques instructivistes
Dimensions individuelles		
1. Rôle de l'apprenant	Constructeur actif de connaissances Collaborateur parfois un expert	Personne qui écoute Toujours un apprenant
2. Conception de l'apprentissage	Transformation de l'information en connaissance et sens	Accumulation de l'information
3. Fondements cognitifs	Interprétation basée sur les pré-connaissances et les croyances	Accumulation basée sur l'information précédemment acquise
4. Types d'activités	Centré sur l'apprenant, varié, selon les styles d'apprentissage Relation interactive	Centré sur l'enseignant Relation didactique Même exercice pour tous les apprenants
5. Type d'environnement	De soutien	Hiérarchique
6. Type de curriculum	Riche en ressources, autour d'activités Fournit l'accès à l'information sur demande	Pré-établi et figé, fournit les seules ressources nécessaires
7. Preuve de succès	Qualité de la compréhension et construction de connaissances	Quantité d'informations mémorisées
8. Flux des activités	Auto-dirigé	Linéaire et dirigé par l'enseignant
9. Évaluation	En référence aux compétences développées portfolios	En référence à l'information Tests à questions courtes Tests standardisés
Dimensions sociales		
1. Conception des savoirs	Comme un processus dynamique qui évolue dans le temps et dans une culture donnée	Une vérité statique qui peut être acquise une fois pour toute, indépendamment de l'apprenant
2. Rôle de l'enseignant/e	Collaborateur, facilitateur, parfois un apprenant	Expert, transmetteur de connaissances
3. Accent de l'enseignement	Création de relations Réponse à des questions complexes	Mémorisation Accent sur l'information
4. Actions principales	Mis sur le travail en coopération Développement de projets et résolution de problèmes	Lectures et exercices individuels
5. Modèle social	Communauté, sens de l'appartenance Personnes qui agissent sur leur propre environnement et n'en sont pas seulement dépendants Développement de l'autonomie, métacognition et réflexion critique	Salle de classe Apprenants comme récipiendaires de connaissances transmises
6. Rôle du ludique	Jeu et expérimentation comme des formes valables d'apprentissage	Jeu = perte de temps Expérimentation limitée
Outils et technologies	Variés : ordinateurs, lecteurs vidéo, technologies qui engage l'apprenant dans l'immédiat de leur vie quotidienne, livres, magazines, périodiques, films etc.	Papier, crayon, textes, quelques films, vidéos, etc.

Tabla 10. Tabla comparativa: instructivismo vs. constructivismo

(Martel, 2002: en línea)

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Desde la didáctica de la traducción, la corriente que más repercusión ha tenido por el momento ha sido la socioconstructivista de la mano de Don Kiraly. En su primera gran publicación, *Pathways to translation: pedagogy and process* (1995), Kiraly pone el acento en el componente psicolingüístico y social del proceso traductor. Como base para el componente social toma la teoría lingüística de Firth y su concepto de *contexto de situación,* ya acuñado con anterioridad por Branislaw Malinowski. Según la teoría de Firth (1951, 1957, 1964), este contexto está formado por un conjunto de categorías abstractas que clasifican los factores situacionales que influyen en la emisión y recepción de un mensaje y sus partes. El significado de dicho mensaje es el resultado de la coexistencia de un conjunto específico de factores. En consecuencia, todo traductor profesional deberá tener en cuenta los múltiples factores sociales que intervienen en el proceso con el fin de traducir convenientemente.

En lo que concierne al componente psicolingüístico, Kiraly parte del modelo de Boekaert, según el cual la comprensión y producción en la lengua 1 y 2 conllevan una serie de procesos cognitivos mediante los cuales se accede a la información lingüística, conceptual y episódica con el fin de conseguir una serie de objetivos comunicativos.

Sin embargo, será la perspectiva social la que más importancia adquiera en su obra *A social constructivist approach to translator education: empowerment from theory to practice* (2000), basada en los principios teóricos del constructivismo social. Desde este enfoque, tal y como se ha señalado, el individuo crea o construye los conocimientos y significados a través de la interacción interpersonal e intersubjetiva. Esta nueva visión, por su carácter práctico y por la relevancia que adquiere el proceso de construcción del conocimiento, permite hacer hincapié en la importancia del discente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la orientación profesional de los programas de formación en traducción e interpretación, tendencia muy en auge hoy en día.

Kiraly (2000: 34 ss.), basándose en buena parte en los fundamentos de Vygotsky, expone una serie de principios clave que se deben tener en cuenta para la enseñanza socioconstructivista en traducción:

1. Múltiples realidades y perspectivas: desde el socioconstructivismo se defiende que el individuo, como sujeto que forma parte de la sociedad, construye su aprendizaje mediante la interacción con otros miembros de las comunidades en las que se integra. Aprendemos compartiendo y contrastando puntos de vista diferentes, hecho que contribuye al desarrollo personal y al de la propia cultura.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2. Aprendizaje cooperativo/colaborativo: el proceso de aprendizaje no es solo la interiorización por parte del estudiante de una serie de conceptos o métodos de trabajo, sino que supone la colaboración entre profesores y alumnos para la creación de significados. Así pues, se crean realidades de forma conjunta y se interiorizan individualmente. En este proceso de interiorización se ven implicados tanto el alumno como el profesor. A este respecto es de gran utilidad el uso de proyectos de traducción reales en el aula, con el fin de que los estudiantes se vean involucrados en un proceso real en el que tienen que aprender a desenvolverse. Se promueve así el *learning how to learn.*

3. Apropiación del conocimiento sociocultural: el término *apropiación* fue introducido por Leont'ev como alternativa al concepto de asimilación acuñado por Piaget. Se podría definir como el proceso por el que se interioriza el conocimiento interpersonal o sociocultural mediante un diálogo entre el individuo y el medio. Se trata de un proceso recíproco entre el alumno y el profesor, en el que resultan beneficiadas ambas partes y deja de ser la tradicional transferencia de conocimientos unidireccional de profesor a alumno.

4. Zonas de desarrollo próximo (ZDP): término acuñado por Vygotsky que se refiere a la diferencia entre aquello que el alumno es capaz de hacer por sí solo y lo que sería capaz de hacer con ayuda. Es una especie de zona virtual de posible desarrollo que se crea en una situación de aprendizaje y que puede dar lugar al desarrollo cognitivo. El profesor debe intentar mantener al estudiante en esta zona y saber actuar como guía sobre todo al inicio de la etapa de aprendizaje.

5. Aprendizaje situacional: Kiraly aconseja situar el aprendizaje dentro de su contexto situacional mediante la participación activa. Promueve el desarrollo de las habilidades traductoras mediante tareas profesionales reales, sin caer en la tradicional división de habilidades o conocimientos en pequeñas tareas. Fomenta la realización de proyectos en toda su complejidad, siempre teniendo en cuenta el nivel previo del alumnado. Critica la tradicional abstracción de conocimientos sin contexto que se suele realizar en muchas asignaturas.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

6. Viabilidad: las concepciones de la realidad que construimos en nuestra mente se mantienen siempre y cuando sigan funcionando en una realidad determinada. Cualquier perturbación que se produzca modificará esa percepción y conllevará un proceso de apropiación. De esto se deduce que el aprendizaje no es un proceso finito sino dinámico, ya que va transformando la percepción de la realidad a lo largo de nuestra vida. Este planteamiento está claramente relacionado con el *lifelong-learning*.

7. Estructuras de andamiaje (*scaffolding,* término acuñado por Jerome Bruner, uno de los principales representantes del modelo cognitivista de aprendizaje por descubrimiento) para conseguir la adquisición autónoma del conocimiento: la ayuda ofrecida por el profesor, que actúa de guía o tutor del proceso, debe permitir en etapas iniciales del aprendizaje la realización de actividades que el alumno no podría realizar por sí solo. Este hecho le acerca a un nivel de competencias con el que será capaz, en un futuro, de realizar dicha actividad de forma individual. Esto no significa que el docente deba proporcionar la solución a determinados problemas, sino que debe ayudar a construir el camino para hallar la solución propia.

8. Aprendizaje sociocognitivo: proceso por el que se introduce a los estudiantes en prácticas auténticas para la adquisición de sus competencias. Mediante actividades propias del campo, el discente debe saber controlar su propio desarrollo hacia el verdadero dominio de las competencias profesionales y fomentar la autorreflexión sobre sus propias capacidades.

9. Transformación y adquisición de las competencias del traductor: se debe concienciar al estudiante de los factores que intervienen en la traducción para que pueda desarrollar su propio concepto como traductor; igualmente hay que proporcionarle la ayuda necesaria para la construcción de sus propios recursos profesionales.

Como queda claro en la formulación de los principios anteriores, uno de los objetivos principales de las teorías socioconstructivistas es situar al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta metodología ya se empezaba a vislumbrar en algunas de las tendencias expuestas anteriormente y ha caracterizado las propuestas

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

didácticas más innovadoras desde los años 80 del siglo pasado. Como se ha mencionado, se asienta sobre las bases del constructivismo, según las cuales el aprendizaje no se debe basar en la mera transmisión del conocimiento, sino en la construcción conjunta de este. Se abandona el enfoque tradicional de responsabilidad y control por parte de la figura del profesor, quien pasa a adoptar un rol más parecido al de tutor que promueve la adquisición de competencias profesionales a través de la experiencia, la capacidad para tomar decisiones, asumir responsabilidades y conseguir la autonomía suficiente para fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Para ello, Kiraly hace uso de una metodología que reproduce las condiciones de trabajo reales y fomenta el aprendizaje colaborativo y multidireccional entre los distintos participantes en el aula. Al discente se le proporciona la ayuda necesaria para llegar a unos objetivos establecidos de manera colaborativa por él mismo y el docente. Se evita, por tanto, la comunicación unidireccional (profesor-alumnos) y se redefine el papel tradicional del docente, quien se convierte en un apoyo, un guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su actuación se limita básicamente a dos niveles: organización y evaluación de la trayectoria grupal y ayuda individual o de grupo dentro de la zona de desarrollo próximo.

Como se puede observar, el enfoque profesional adquiere un papel esencial en la formación del traductor:

> It is clear that today, high levels of translation competence, foreign language competence and native tongue competence are in themselves insufficient, albeit essential, features of the translator's overall professional profile. But the translator's marketability also depends on his or her ability to use the modern tools of the trade in a professional manner, to research new topics quickly and efficiently, to justify one's work when necessary, to negotiate and collaborate with other translators and subject matter experts to accomplish tasks at hand. What is essential for graduates is that they be competent enough to tackle a wide variety of assignments and that they be confident enough to undertake new language-related tasks that may not have even existed when they were studying. (Kiraly, 2000: 13)

Para alcanzar estos objetivos marcadamente profesionales, Kiraly pone de relieve la importancia de los proyectos. Estos se convierten en la actividad pedagógica principal y se llevan a cabo de manera colaborativa en clase. El grupo asume un proyecto en común y el profesor adquiere el papel de coordinador, ayudante y mediador entre el cliente y los estudiantes/traductores. El proyecto ideal es un encargo de traducción real que cumple con las características propias de los encargos profesionales: lector meta real, fecha límite ajustada, restricciones de formato, estándares de calidad, etc. Igualmente se pueden negociar las condiciones de trabajo entre el cliente y los estudiantes, y se deben identificar las fases del proceso necesarias para conseguir un producto que satisfaga las necesidades

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

del cliente. En todos estos casos, el profesor será un apoyo para la organización y moderación de los trabajos del grupo. Como formato para la organización de la clase, Kiraly promueve el uso de talleres en los que se facilita la práctica real y la distribución de las funciones de los participantes. El uso de este formato didáctico ha sido defendido por otros autores como La Rocca (2007), quien parte de un marco epistemológico socioconstructivista y humanista. Recogemos aquí, a modo de resumen, algunos principios propuestos por Kiraly para la organización de dichos talleres:

1. Es imprescindible ubicar el aprendizaje ya que las experiencias reales o auténticas son las que más fomentan el desarrollo cognitivo.
2. Las experiencias de aprendizaje más valiosas son las que cuentan con diferentes perspectivas y no una única verdad.
3. El trabajo colaborativo es esencial en todo proceso de aprendizaje.
4. El objetivo de cada clase debe ser construir diferentes soluciones posibles a problemas que surgen de proyectos reales.
5. No se debe proporcionar respuestas correctas, sino que hay que ofrecer la ayuda necesaria para la construcción del conocimiento e ir delegando el control del proceso de aprendizaje en los mismos estudiantes.
6. Los talleres deben girar en torno a los principios socioconstructivistas con el fin de que los estudiantes vayan adquiriendo las destrezas necesarias para ser competentes dentro de la comunidad profesional (*cfr.* Kiraly, 2000: 65 ss.).

Desde este enfoque, al mismo tiempo que se cuestionan algunos aspectos de corrientes anteriores, se consolidan otros muchos. Con las corrientes cognitivistas en la enseñanza de la traducción se empezaba a prestar atención al alumnado y a su proceso de aprendizaje, de ahí el papel central que este adquiere en el aula. Igualmente el concepto de tarea se encuentra en la base de los proyectos propuestos por Kiraly. Como indica Hurtado Albir (1999: 49) «[l]a longitud y el número de tareas puede variar. Suele hablarse, así, de *proyecto,* cuando se trata de una tarea abierta, globalizadora de diversos objetivos y con una mayor secuenciación». Es obvia, pues, la interrelación que se establece entre estos dos conceptos que ya se incluían en las propuestas funcionalistas de Nord o en el enfoque por tareas de Hurtado Albir. No obstante, el punto de inflexión entre estas dos últimas propuestas y la de Kiraly es que las primeras distinguen entre tareas pedagógicas y del

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

mundo real, mientras que Kiraly, al igual que otros autores como Vienne y Gouadec, defiende a ultranza el uso de encargos reales.

En conclusión, la propuesta de Kiraly viene a revolucionar la pedagogía de la traducción con un enfoque que pone en evidencia muchos de los pilares en los que se asentaban algunas de las tendencias precedentes. Su propuesta gira principalmente en torno a los siguientes conceptos: construcción del conocimiento, importancia del discente, aprendizaje colaborativo, orientación profesional, proyectos y talleres. Se manifiesta, por lo tanto, la relevancia que este autor otorga a las cuestiones metodológicas didácticas.

11.8. Enfoque de González Davies: principios de las pedagogías humanista, socioconstructivista, comunicativa y cooperativa

La propuesta pedagógica de González Davies adopta un enfoque sincretista que, en nuestra opinión, permite la fusión del enfoque por tareas y del socioconstructivismo explicados anteriormente. En una de sus obras, *Multiple Voices in the Translation Classroom. Activities, tasks and projects* (2004), la autora intenta dejar atrás la obsoleta metodología «read and translate» para evolucionar hacia un enfoque que tenga más en cuenta las necesidades reales del alumnado de Traducción e Interpretación. Para ello, parte de la distinción ya presentada por Richards y Rodgers (1986: 20 ss.) entre enfoque, diseño y procedimientos. En el primer nivel, el enfoque, se basa en las teorías del humanismo, del enfoque comunicativo, del aprendizaje cooperativo y del socioconstructivismo.

Desde el humanismo se considera que el estudiante puede contribuir de forma activa a la transformación del grupo y al desarrollo de su propia competencia. Así deja de ser un sujeto que recibe de forma pasiva el conocimiento del profesor. Favorece el trabajo en grupo y los efectos positivos que tienen los factores emocionales en los resultados de aprendizaje. Desde los principios de la enseñanza humanista se defiende la creación de un ambiente de trabajo en grupo en el que los estudiantes se sientan involucrados, motivados y responsables del proceso y del producto del trabajo colectivo. Se pretende así reducir la presión, mejorar las habilidades comunicativas, aumentar la cohesión grupal y, en definitiva, alcanzar un aprendizaje eficaz. El enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas pretende dejar atrás la simple precisión lingüística y sintáctica y destacar la importancia del significado y la pragmática. Los principios básicos del socioconstructivismo ya se describieron en el apartado anterior. Solo queda señalar aquí la importancia que adquiere en este enfoque el concepto de autonomía del estudiante.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tal y como se deduce de esta reflexión, se rechazan frontalmente los programas estructuralistas y las clases centradas en el docente que hasta el momento habían marcado la enseñanza en este campo. Con su enfoque la autora define su concepción de la traducción (con un modelo integrador de las distintas teorías traductológicas) y de la adquisición de la competencia traductora, al mismo tiempo que se establecen las bases necesarias para la delimitación del diseño y los procedimientos pedagógicos. Como objetivo de su propio modelo, la autora indica que «the aim of the teaching and learning process is to encourage intersubjective communication in a positive atmosphere, mainly through team work, to acquire linguistic, encyclopedic, transfer and professional competence and to learn to learn about translation» (González Davies, 2004: 13-14).

En relación también con el enfoque, González Davies expone la existencia de tres enfoques principales en el proceso de aprendizaje: un enfoque transmisionista, uno transaccional y otro transformacional. Ella propone la implantación de un enfoque transformacional en el cual el profesor actúa como mero facilitador de la tarea y el alumno adquiere un papel activo y autónomo.

González Davies establece una serie de características que muestran su proximidad con la propuesta de Kiraly (2000) en lo que respecta al diseño didáctico. En primer lugar promueve la integración de las diferentes teorías traductológicas y teorías del aprendizaje (especialmente aquellas relacionadas con las dinámicas de clase) en su enfoque metodológico. Para ello, es necesario promover la comunicación entre investigadores e implementadores de dichas teorías en los distintos ámbitos. Desde esta perspectiva adquieren gran importancia los factores relacionados con la inteligencia emocional y se fomenta la negociación en clase mediante talleres y debates que permitan comprender los distintos fenómenos traductológicos. Igualmente el uso de actividades y hojas de trabajo que complementen la comprensión del texto que se va a traducir favorece el proceso de traducción de textos de diversas tipologías y temáticas. Con esta metodología se consigue la inclusión de actividades, pedagógicas y profesionales, relacionadas con el proceso y con el producto. Igualmente se traslada la atención del alumno desde el aprendizaje del lenguaje al de la traducción. En relación con los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje se promueve la interacción de todos ellos, la autonomía del estudiante y la percepción del profesor como guía de dicho proceso. Igualmente se considera la necesidad de respetar los estilos de enseñanza, de aprendizaje y de traducción, todo ello en un ambiente distendido que fomente la sinergia en el aula (*cfr.* González Davies, 2004: 13).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Como se puede observar, se promueve principalmente una pedagogía centrada en el discente que fomente la interacción entre alumnos, profesores, teóricos, investigadores y profesionales mediante actividades, tareas y proyectos que constituyan un reflejo del mundo real. Se intenta favorecer un entorno que considere los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes, siempre teniendo en cuenta los objetivos pedagógicos y el mundo profesional. Todo esto marcará claramente los procedimientos didácticos, tal y como se deja entrever de las siguientes definiciones proporcionadas por la autora de los términos *actividades, tareas* y *proyectos:*

> Here activities are understood as concrete and brief exercises that help to practise specific points, be they linguistic, encyclopedic, transfer or professional (González Davies, 2004: 22).
>
> [...] task will be understood as a chain of activities with the same global aim and a final product. The full completion of a task usually takes up several sessions. In each of these, the activities lead along the same path towards the same end (González Davies, 2004: 23).
>
> In our context, projects can be defined as multicompetence assignments that enable the students to engage in pedagogic and professional activities and tasks and work together towards an end product (González Davies, 2004: 28).

González Davies realiza igualmente una interesante distinción entre actividades, tareas y proyectos con un enfoque pedagógico o profesional. Consideramos que esta distinción es fundamental en didáctica ya que «el primer tipo de procedimientos sirve de apoyo, introducción, refuerzo o concienciación del segundo tipo […]. Las actividades pedagógicas se entienden, pues, como los cimientos sobre los que se asienta su capacidad de mediar que, posteriormente, desarrollarán al llevar a cabo actividades del mundo real» (González Davies, 2009: 148).

En su manual, la autora ofrece una serie de ejemplos de estos tipos de procedimientos para una posible aplicación práctica en el aula. Al mismo tiempo propone dos modelos de evaluación, uno pedagógico o numérico y otro profesional u holístico, y se centra en explicar las funciones del profesor como guía y el papel del estudiante en este nuevo enfoque.

En definitiva, desde este enfoque se produce la integración de conceptos clave de propuestas anteriores. Entre sus peculiaridades hay que citar el esfuerzo que realiza la autora por integrar el enfoque metodológico traductológico y el enfoque metodológico didáctico y la adición de un aspecto que hasta el momento había quedado olvidado y que, en ocasiones, se pasa por alto en la mayoría de las propuestas didácticas: el elemento afectivo y su repercusión en el proceso de aprendizaje.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

11.9. Enfoque situacional

El último modelo al que haremos referencia en este apartado es el denominado por algunos autores «enfoque situacional». Este enfoque se encarga de llevar al máximo exponente la necesidad de profesionalizar la formación de los traductores en la universidad. Dicha perspectiva ya se ha puesto de manifiesto en los últimos modelos que hemos presentado y, como se demuestra a lo largo de esta tesis, la enseñanza de la traducción asistida por ordenador estará continuamente marcada por estos matices profesionalizantes.

El principio básico sobre el que se sustentan los investigadores de este modelo es el de trasladar contextos reales de la traducción profesional a las aulas. Para ello, promueven el uso de encargos reales como tareas académicas, aunque veremos que la propuesta de cada autor presenta sus peculiaridades. Se trata, por tanto, de un enfoque claramente funcionalista que nos remite a las ideas de Nord de incorporar en el aula la realidad profesional mediante el empleo de encargos de traducción.

Con el fin de exponer las propuestas que se han realizado y de resumir los fundamentos del presente modelo, recogeremos aquí los enfoques de diversos investigadores. Los principales exponentes de esta corriente son Vienne y Gouadec. Es más, la denominación de enfoque situacional se la debemos al primero.

En su artículo «Towards a Pedagogy of "Translation in Situation"», Jean Vienne (1994) propone la realización en el aula de traducciones que ya se han llevado a cabo en un contexto profesional. En su opinión, el profesor debe realizar las veces de «cliente» y revisor y si, además, él mismo se ha encargado de traducir el texto proporcionado a los estudiantes, será capaz de ofrecerles las respuestas adecuadas durante todo el proceso de traducción, no solo como profesor sino también como potencial cliente. Para ello propone la realización de un curso de introducción previa a la metodología de trabajo, en el que se aborden cuestiones como el análisis del texto y la situación inicial, las estrategias de traducción, las técnicas de documentación y explotación de recursos, la producción del texto y la revisión. Una visión muy similar en lo que respecta al papel del profesor como revisor la adopta unos años más tarde Kinga Klaudy (1996: 199), quien indica que la actitud del profesor ante la corrección es la de buscar formas de desarrollar la competencia traductora, mientras que el revisor profesional busca facilitar la comprensión al lector meta.

Una postura más radical es la de Daniel Gouadec. Desde su punto de vista, el currículum en la enseñanza de la traducción debe tomar como referencia el tipo de estudiantes y las demandas del mercado. Para ello propone a partir de su propia concepción

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

del mercado, fruto de diversas investigaciones, la especialización en materias que van desde la terminología hasta las herramientas electrónicas. A diferencia de Vienne, este autor defiende la realización de encargos de traducción para clientes reales con el fin de que el discente se habitúe a trabajar en un entorno totalmente contextualizado y propio del mundo laboral. En dos de las publicaciones de este autor, *Translation as a Profession* (2007) y *Guide des métiers de la traduction-localisation et de la communication multilingue et multimédia* (2009), Gouadec nos presenta su visión de la profesión y del mercado de la traducción en Francia y a partir de ahí define aspectos como perfiles profesionales del campo (intérprete, traductor, terminólogo, redactor, localizador, jefe de proyectos, entre otros), el trabajo diario del traductor profesional, perspectivas de futuro de la profesión, cuestiones como las tarifas, la productividad, los plazos, la calidad, etc. Igualmente dedica un capítulo en su publicación de 2007 a las herramientas de la estación de trabajo del traductor. De todo ello se deduce claramente que este autor parte de la visión de un TSP.

Aunque algunos autores incluyen a Robinson en un enfoque diferente[82], su clara inclinación por una formación de traductores eficaces que satisfagan las necesidades del mercado nos permite encuadrarlo dentro de este modelo. Sin embargo, su enfoque se aleja ligeramente de las dos propuestas anteriores. En su manual *Becoming a Translator: An Introduction to the Theory and Practice of Translation* (2003) trata aspectos que van desde la ética profesional a la productividad, la gestión de proyectos y las nuevas tecnologías, pasando por cuestiones de índole cognitiva, semiótica, cultural y social. Así pues, con la intención de favorecer la integración del mundo académico y el profesional propone buscar el equilibrio entre el lento aprendizaje de la universidad, que se produce de forma consciente y analítica, y el aprendizaje del mundo laboral, caracterizado por su rapidez y carácter holístico.

Como se ponía de manifiesto en el apartado en el que abordamos el socioconstructivismo, Kiraly (2000) es otro claro representante de esta corriente. Este autor propone el uso de talleres colaborativos basados en proyectos que permitan a los estudiantes asumir encargos reales de traducción que los enfrente a los problemas que surgen durante un proceso de traducción propio de la realidad profesional. En relación con ello distingue entre dos conceptos muy interesantes: *expertise* y *professionalism.*

[82] Kelly (2005a: 17) encuadra a Robinson en el enfoque que ella establece de equilibrio entre el análisis consciente y el descubrimiento subliminal. En nuestra opinión, este es uno de los aspectos que cobra gran importancia en la obra de Robinson. No obstante, los aspectos que aborda son muchos, por lo que hemos preferido encuadrarlo en esta categoría.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> Expertise I would describe as the competence to accomplish translation tasks to the satisfaction of clients and in accordance with the norms and conventions of the profession with respect to producing a translated text *per se*. (Kiraly, 2000: 30)
>
> Professionalism, on the other hand, would characterize the translator's ability to work within the social and ethical constraints of translation situations in a manner that is consistent with the norms of the profession. (Kiraly, 2000: 31)

Otro investigador que defiende una formación de traductores orientada a la profesión es Schopp (2006). Este autor critica que en la mayoría de las ocasiones el entorno de trabajo en la universidad no ofrezca la autenticidad necesaria para satisfacer los estándares propios del mercado como, por ejemplo, la falta de herramientas informáticas adecuadas. Para suplir algunas de estas carencias, este autor propone la realización de encargos de traducción sobre la base de los siguientes criterios:

> 1. the commission should be as original as possible, so that later in actual professional work the student will deal with the same type of text.
> 2. the desired end product should have a certain degree of publicity so that as a rule, a certain degree of quality is achieved;
> 3. the task should have a certain amount of culture-specific terminology, so that the likelihood of a purely mechanical mistake being made will be reduced. (2006: 178)

Podríamos seguir citando a otros muchos autores que defienden con más o menos entusiasmo esta perspectiva profesional aplicada a la formación: Ulrych (1996), Mossop (2003), Pym *et al.* (2003), entre otros muchos nombrados en esta tesis, como Bolaños Medina (2002), Bermúdez Bausela (2005), Cámara de la Fuente (2005), De Manuel Jerez (2005), Abril Martí (2006), Torres Hostench (2007), Freigang, Ramírez y Zielinski (2009), Kuznik (2010), Biel (2011), Huertas Barros (2013), Li (2013) y OPTIMALE (en línea). Sin embargo, con nuestra exposición pretendemos recoger algunas de las opiniones más relevantes que nos permitan extraer conclusiones. Así pues, vemos que existe una gradación a la hora de definir el encargo: desde el encargo pedagógico defendido por Nord en su enfoque funcionalista, nos encontramos con las propuestas de seleccionar traducciones realizadas anteriormente en el mercado hasta la participación del estudiantado en encargos reales, enfoque en torno al que han girado interesantes debates sobre aspectos éticos en traducción. Igualmente algunos modelos de los expuestos arriba como, por ejemplo, el de Gouadec, se limitan al mundo profesional y la aplicabilidad de la formación a este último. Otros, sin embargo, tienen en cuenta otros aspectos lingüísticos, sociales, culturales y cognitivos. Este hecho nos lleva a la conclusión de que el concepto de perfil traductor no es tan obvio como pudiera parecer y en esta línea nos encontramos con críticas a la excesiva profesionalización defendida desde esta corriente.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

11.10. Conclusiones sobre los modelos didácticos en la enseñanza de la traducción

Los modelos didácticos que acabamos de repasar nos ofrecen un amplio panorama de la enseñanza de la traducción a lo largo de su breve historia. Se puede advertir una clara evolución en lo que a enfoques didácticos se refiere, evolución que ha ido de la mano del desarrollo de la propia traductología, con la que se observa un fuerte paralelismo, de la profesión, del mercado laboral y de la enseñanza en niveles superiores (*cfr.* Morón Martín, 2009: 128).

Desde la tradicional traducción pedagógica basada en el método gramática-traducción, pasando por teorías y propuestas que anclan sus raíces en la psicología cognitiva, hasta los enfoques más recientes que ponen el acento básicamente en los aspectos profesionales, la didáctica de la traducción ha sufrido continuos vaivenes que nos trasladan desde enfoques metodológicos puramente traductológicos hasta otros meramente didácticos. Así pues, en los primeros modelos que hemos repasado, el interés recae en el método traductor, mientras que poco a poco se empiezan a integrar elementos procedentes del campo de la didáctica. Tanto es así que en los últimos enfoques aquí tratados, como el enfoque por tareas y el socioconstructivismo, aunque definen su marco traductológico, se hace especial hincapié en las cuestiones puramente didácticas. Así se observa una clara evolución que va desde los enfoques basados en la clase magistral a aquellos centrados en el alumno, desde el producto al proceso, desde la teoría a la práctica. Por tanto, una de las críticas que se podría realizar a los distintos modelos de investigación en este campo es la falta de consideración de cuestiones traductológicas y didácticas desde una única perspectiva que comprenda traductología y didáctica.

Como se puede advertir, en los primeros modelos se empiezan a sentar las bases de lo que actualmente constituye la didáctica de la traducción. Aunque la traducción pedagógica y las teorías traductológicas para la enseñanza de la traducción han sido objeto de feroces críticas, determinadas cuestiones tratadas en esos enfoques son recogidas posteriormente por modelos más recientes con el fin de avanzar en este campo. Lo mismo ocurre con la propuesta de objetivos de Delisle, la importancia que se le otorga al proceso traductor desde la corriente cognitiva o psicolingüística o el papel que adquiere el encargo de traducción propuesto por Nord.

Otro aspecto debatible, en nuestra opinión, sería que los diferentes modelos didácticos en ocasiones tienden a considerarse como bloques estancos y con límites bien

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

definidos. No debemos olvidar que estos enfoques dejarían de tener sentido sin una aplicación práctica que justifique sus principios: los límites entre las distintas teorías se ven difuminados en el aula. De esta forma, es posible aplicar los principios de unas teorías a otras y sus enfoques pueden resultar compatibles. Por ejemplo, aunque el método gramática-traducción ha dejado de tener validez, los nuevos estudios sobre enseñanza de lenguas para traductores pueden resultar muy útiles en los primeros años de formación. Asimismo, los estudios realizados desde el cognitivismo y la psicolingüística siguen siendo de gran interés para arrojar información sobre el proceso de adquisición de la competencia traductora, aspecto fundamental que se debe tener en cuenta en todo enfoque didáctico. Desde la enseñanza de la traducción mediante teorías traductológicas y en relación con las nuevas tecnologías, se hace imprescindible seguir estudiando el nuevo paradigma tecnológico para determinar si constituye una nueva corriente teórica dentro de la traductología y cuáles son sus implicaciones pedagógicas. Esto permitiría profundizar también en enfoques como el de Nord, el socioconstructivista o el situacional, que defienden una formación de carácter profesionalizante.

Esta reflexión nos lleva a otra de las carencias que desde nuestro punto de vista se pone de manifiesto en los diferentes modelos didácticos. Se debe promover la realización de estudios empíricos que validen los diferentes modelos y que permitan reformular sus principios en función de los diversos contextos de aplicación. Encontramos algunas tesis doctorales (como la de La Rocca [2007] basada en el modelo de González Davies, o la de Galán-Mañas [2009] que parte del enfoque por tareas) que recogen los resultados de la puesta en práctica de los modelos didácticos en los que se basan. Sin embargo, estos estudios son muy escasos y más aún aquellos en los que se combinan diferentes enfoques.

Teniendo en cuenta esta perspectiva, en la propuesta didáctica que presentamos en la parte práctica, creemos necesario partir de un enfoque integrador que tenga en cuenta los principios del enfoque por tareas, el socioconstructivismo, el enfoque sincretista de González Davies y el enfoque situacional. La atención de cada uno de ellos recae sobre aspectos diferentes y solo teniendo en cuenta los principios de estos cuatro enfoques se adoptaría, en nuestra opinión, una perspectiva lo más integradora posible. Como veremos en el capítulo «Propuestas metodológicas en la enseñanza de la TAO», el enfoque por tareas y el socioconstructivismo pueden resultar complementarios si se entienden como una progresión de uno a otro. Igualmente, los aspectos de las teorías humanistas resaltados por González Davies y la importancia de la profesión como elemento definidor de los

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

componentes didácticos, tal y como se defiende en el enfoque situacional, deberán constituir pilares fundamentales en nuestra propuesta.

Una vez delimitados los modelos didácticos en torno a los que ha girado la formación en traducción e interpretación, repasamos desde este mismo campo los elementos clave de todo desarrollo curricular en didáctica de la TAO: objetivos, contenidos, metodología, recursos y evaluación. La delimitación de conceptos realizada en el capítulo anterior nos permite relacionarlos con nuestro campo de estudio y «catalogar» las investigaciones que se están realizando sobre formación en nuevas tecnologías en traducción.

12. Análisis de los componentes didáctico-curriculares en la enseñanza de la TAO

El objetivo principal de este capítulo es presentar un panorama actual desde el nivel microestructural de la enseñanza de herramientas TAO en los estudios de Traducción e Interpretación. Una vez definidos desde el plano didáctico-curricular los pilares básicos sobre los que se debe asentar toda propuesta de enseñanza-aprendizaje, pasamos a repasar la bibliografía desde principios de siglo sobre la enseñanza de la traducción asistida por ordenador. Para ello, citaremos a autores que abordan los distintos componentes didácticos tratados al inicio de este capítulo en relación con la traducción con nuevas tecnologías. Nuestra intención no es proporcionar una bibliografía exhaustiva, sino exponer ejemplos significativos de lo investigado hasta el momento, identificar posicionamientos y establecer cuáles son los marcos teóricos de referencia y sus proyecciones.

Antes de entrar en profundidad, nombraremos los principales criterios de selección de las publicaciones que hemos analizado para extraer conclusiones relativas a la enseñanza de la traducción asistida por ordenador:

- Investigaciones publicadas a partir del año 2000 a escala nacional e internacional.

- Publicaciones relacionadas con la enseñanza de la traducción asistida por ordenador, principalmente, las memorias de traducción, las herramientas de localización, los sistemas de gestión terminológica, los programas de gestión de proyectos y, en algunos casos, corpus. Esta delimitación se ha realizado a partir de la definición de *tecnologías de la globalización* que proporcionaba la LISA y que

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

incluye las memorias de traducción, la gestión terminológica, los sistemas de gestión de contenidos, la traducción automática y los programas de localización. Preferimos dejar al margen la traducción automática (TA), ya que el grado de automatización de la TAO y la TA es diferente (Lehrberger y Bourbeau, 1988: 5) y podría tener implicaciones pedagógicas de diversa naturaleza. En ocasiones los límites entre estas categorías no son tan nítidos como pudiera parecer y se han incluido también algunos trabajos que tratan, por ejemplo, los sistemas de gestión de corpus o las nuevas tecnologías en general en conjunción con las herramientas TAO. No obstante, omitimos investigaciones que tratan única y exclusivamente la TA o el uso de herramientas informáticas generales (correo electrónico, internet, diccionarios electrónicos, procesadores de texto…), pues aunque muy importantes en la enseñanza de la traducción, tocan solo tangencialmente nuestro enfoque. En aquellos casos en los que sí se han incluido, se menciona explícitamente.

- Estudios en los que se aborda la enseñanza de la TAO desde una perspectiva microestructural y macroestructural. La confusión existente entre currículum y didáctica y la escasez de investigaciones sobre el currículum en Traducción e Interpretación se manifiestan también en los estudios realizados sobre la enseñanza de la TAO. Aunque nos centramos básicamente en el plano microestructural, la confusión existente nos ha obligado a incluir estudios macroestructurales. Adelantamos ya que aquellos trabajos en los que se ha tratado de alguna forma el currículum entendido como plan de estudios desde el contexto de la TAO parten de la propuesta realizada por LETRAC (*Language Engineering for Translators Curricula*) en 1999 y en su mayoría se centran en aspectos específicos del currículum con los que se pretende dar solución a problemas de distinta índole.

- Investigaciones sobre propuestas didácticas para el ámbito universitario. Se ha prescindido de aquellos trabajos en los que se trata la enseñanza de la TAO por parte de instituciones que no se dediquen a la educación superior.

- Trabajos sobre didáctica de la TAO para niveles superiores universitarios en la modalidad presencial y a distancia, pasando también por el *blended-learning* (semipresencial). La enseñanza de este tipo de herramientas favorece el

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

aprendizaje a distancia o *e-learning,* de ahí que muchos autores fomenten el uso de estas modalidades en la formación de la TAO.

En definitiva y con el objetivo de analizar el panorama actual de la enseñanza de la TAO, nuestras lecturas se centraron en identificar y clasificar cada uno de los componentes de todo enfoque didáctico señalados más arriba (objetivos y competencias, contenidos, metodología, medios y evaluación), no con la intención de categorizar las distintas publicaciones en compartimentos estancos, sino por la necesidad de organizar según una serie de parámetros comparables la ingente cantidad de información. Por consiguiente, esta parte de nuestro trabajo se articula en torno a las mismas secciones que en capítulos anteriores, pero esta vez relacionadas con la traducción y la TAO. Cerramos el capítulo haciendo referencia a los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje que, aunque cuentan con unas características muy específicas según el contexto que no admiten generalización alguna, suponen un pilar muy influyente en dicho proceso.

Para cada uno de los componentes descritos, tomaremos como referencia la introducción teórica que realizamos en el apartado anterior, a fin de ponernos en antecedentes sobre los estudios existentes en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje y así repasar la bibliografía desde principios de este siglo sobre la enseñanza de la traducción asistida. Citaremos a autores que abordan los distintos componentes didácticos tratados para exponer ejemplos representativos en la enseñanza de la TAO. Sin embargo, somos conscientes de la ingente cantidad de información existente sobre el tema, por lo que citar a todos y cada uno de los autores que han aportado su granito de arena sería una tarea inabarcable dadas las continuas contribuciones a este campo. Del mismo modo, los límites en un ámbito tan interdisciplinar como el nuestro no son siempre tan nítidos como pudiera parecer, por lo que con los criterios expuestos pretendemos acotarlos en la medida de lo posible. Asimismo, merecen mención especial los trabajos que se han realizado en el seno del proyecto OPTIMALE, centrado en cuatro pilares principales: las nuevas tecnologías, la profesión, la especialización y la calidad. Los dos primeros bloques son los que adquieren en nuestro trabajo mayor relevancia, pues aportan un *statu quo* de lo que se está haciendo actualmente en las universidades europeas en la formación de traductores e intérpretes y perspectivas de futuro para mejorar en cada uno de esos pilares. No recogeremos referencias a este proyecto en el siguiente análisis, ya que la mayoría de sus conclusiones las esbozamos en capítulos anteriores, pero sus contribuciones estarán muy presentes dada su similitud con los datos que aquí abordamos.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Finalmente solo nos queda indicar que uno de los principales problemas a los que se ha hecho frente en la presente investigación es la dificultad para acceder a algunas publicaciones que habrían sido de gran utilidad para el estudio. La *literatura gris* a la que hacía referencia Roberto Mayoral (2004: 457) y que está constituida por trabajos de limitada difusión como tesis doctorales, proyectos de investigación o de fin de carrera, trabajos inéditos, etc. constituiría una fuente de información relevante. A pesar de todo, se ha intentado recopilar los trabajos más notables de este ámbito con el fin de proporcionar una visión lo más detallada posible.

12.1. Propuestas de competencias y objetivos en la enseñanza de la TAO

Las publicaciones analizadas en esta sección vienen a corroborar lo que ya exponíamos en el capítulo sobre las competencias y los objetivos: el paradigma de objetivos se ha visto tradicionalmente influenciado por el conductismo y esta perspectiva ha repercutido directamente en la interpretación de las competencias. Para evitar este enfoque, los modelos por competencias se deben entender desde una perspectiva constructivista (*cfr.* Bolívar Botía, 2010: 189). No obstante, muchas propuestas que a continuación analizamos se limitan a identificar competencias y objetivos partiendo de reflexiones conductistas.

Repasaremos en primer lugar las competencias, ya que la mayoría de los estudios analizados parten de definiciones de los perfiles profesionales que, como vimos, es uno de los pasos previos a la definición de las competencias. Teniendo en cuenta la reflexión realizada en el capítulo sobre el concepto de competencia traductora, podemos dividir las investigaciones en dos grupos: por un lado, están aquellas que definen el perfil general de un traductor llamémoslo ideal y, por otro, las que describen perfiles profesionales específicos como, por ejemplo, un localizador de páginas web. Del primer grupo forman parte las publicaciones de Valero Garcés y De la Cruz Cabanillas (2001), Kelly (2002), Rico Pérez (2002a), Jekat y Massey (2003), Muñoz Raya y ANECA (2004), Declercq (2006) y Gouadec (2007). Todas estas aportaciones mencionan la mayoría de las subcompetencias que ya recogían los distintos modelos multicomponenciales, con la diferencia de que ponen el acento en componentes distintos. En concreto, nos gustaría subrayar la contribución del *Libro Blanco* (Muñoz Raya y ANECA, 2004: 94-97) que distingue conjuntos de competencias en función de ciertos perfiles profesionales. Así nos encontramos con una serie de destrezas para el traductor profesional «generalista», el mediador lingüístico y cultural, el intérprete de enlace, el lector editorial, el redactor, el corrector o revisor, el

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

lexicógrafo, el terminólogo, el gestor de proyectos lingüísticos y el docente de lenguas (anexo 3). Para la mayoría de estas figuras las competencias en nuevas tecnologías son esenciales y adquieren un carácter transversal u horizontal, según la especialización de los contenidos y su aplicabilidad o no a otras disciplinas.

El segundo grupo, que hemos delimitado por su definición de competencias según un perfil profesional, lo constituyen los trabajos de García Velasco (2000), Sabaté Carrové (2000), Arevalillo Doval (2001), Gouadec (2003 y 2009), Quirion (2003), Fissgus y Seewald-Heeg (2005), Folaron (2006) y Díaz Fouces (2008). La mayoría de estas contribuciones toman como referencia el perfil del localizador. A este respecto echamos en falta estudios que aborden las diferencias, si es que las hay, entre el perfil de un traductor y el de un localizador. Aquí entramos en el terreno de discusión de si la traducción es parte de la localización, o viceversa, o si constituyen disciplinas independientes. Como ya expusimos, en nuestra opinión la localización es una modalidad de traducción y creemos bastante razonable la propuesta de Pym (2006b: 5) de considerar estos dos campos como «two aspects of cross-cultural communication».

Siguiendo esta línea de especialización del traductor, algunos autores han puesto de relieve la complejidad de los perfiles que están surgiendo en el mundo de la traducción. Así, por ejemplo, Shreve (2000: 228) distinguía entre «bilingual editors, multimedia designers, research and information specialists, cultural assessors, multicultural software designers, software localizers, terminologists, and project managers». Sin embargo, son muy pocos los investigadores que hablan, por ejemplo, de las competencias de un editor bilingüe. Lo que sí se observa es una tendencia a incluir nuevos componentes de las subcompetencias traductoras que surgen por la aplicación de las nuevas tecnologías o que refuerzan las subcompetencias traductoras ya existentes (Sabaté Carrové, 2000; Bowker, 2002; Rico Pérez, 2002a; Arrouart, 2003; Torres del Rey, 2003; Pym, 2006b; Jiménez Crespo, 2007 y 2008; Bowker así como McBride y Marshman, 2008). De esta forma, se subraya la necesidad de que los estudiantes sepan evaluar las herramientas TAO y no se dejen llevar por un discurso excesivamente utilitarista, que sean capaces de hacer frente a la falta de contexto que en muchas ocasiones conlleva la localización y a la necesidad de emplear mecanismos de coherencia y cohesión, que distingan las nuevas tipologías textuales y sus características, que conozcan los nuevos aspectos éticos de la profesión que surgen con el uso de este tipo de herramientas, etc.

En este contexto tecnológico y ante el desarrollo de los TSP adquieren especial relevancia las subcompetencias profesionales, relacionadas con aspectos psicológicos (o

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

componentes psicofisiológicos, como lo denomina el grupo PACTE) y estratégicos. La complejidad de los proyectos de localización obliga a adquirir destrezas en cuestiones de gestión de proyectos, trabajo en equipo, resistencia a la presión, entre otras. Aunque estas características son intrínsecas a muchos perfiles profesionales de la traducción, son especialmente importantes para los localizadores, y este hecho se refleja en las publicaciones analizadas.

En los dos grupos establecidos inicialmente se puede percibir asimismo una tendencia clara con respecto al papel que desempeña la subcompetencia instrumental-profesional en la constitución de la macrocompetencia traductora. La mayoría de los autores subraya la importancia de las nuevas tecnologías en el mercado laboral y, por tanto, también en la formación de los futuros profesionales. Es tal este énfasis que en muchas ocasiones se llega a olvidar el origen lingüístico de la traducción. Así, por ejemplo, en el artículo de Badia y Colominas (2001: 125 ss.), en el que se hace referencia a un cuestionario realizado a distintos colectivos del mundo de la traducción, se desprende que un traductor profesional actual debe ser usuario de un ordenador y tener experiencia en el manejo de programas TAO y otras aplicaciones relacionadas con la traducción (sistemas de gestión terminológica, herramientas TIC…). ¿Dónde quedan entonces los conocimientos lingüísticos y culturales tan arraigados en nuestros estudios?

Del mismo modo, Jekat y Massey enumeran las competencias de lo que denominan un especialista en traducción de la siguiente forma:

> 1. (S)he knows how to plan and manage projects;
> 2. (s)he is familiar with the various translation technologies which help her/him to translate efficiently;
> 3. (s)he possesses considerable competence in the languages in question as well as in the use of the tools which make her able to produce high-quality translations. (Jekat y Massey, 2003: en línea)

Como se puede observar, se menciona la competencia lingüística en tercer lugar, cuando en la mayoría de las ocasiones suele aparecer como la primera destreza. Posiblemente la intención de los autores no era dar prioridad a unas competencias sobre otras, pero llama la atención el orden que se establece. A la hora de definir el perfil profesional del localizador también se suele partir de una supremacía de las nuevas tecnologías. Este hecho ya se ponía de manifiesto en un informe publicado por LEIT en 1998, en el que se enumeraban las competencias necesarias para la localización de *software:* procesamiento de textos, gestión terminológica, investigación, internet, escritura, *hardware* y *software,* redes, bancos de datos (competencias básicas), herramientas de traducción,

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

sistemas de memorias de traducción, traducción automática, codificación de caracteres (competencias adicionales). La única competencia lingüística que se menciona es la escritura.

Ante esta situación son varios los autores que advierten de los riesgos que conlleva centrarse únicamente en el papel que están adquiriendo las nuevas tecnologías en el proceso traductor y olvidarse de su naturaleza lingüística y cultural:

> When it comes to the second part of translational competence, when the translator has to choose between alternatives and there is no absolute determination of which choice is correct, the technologies must fade into the background. Translators make those choices themselves, as humans solving human problems. (Pym, 2006a: 124)

> Como reflexión final, hemos de advertir sobre el peligro de identificar la competencia localizadora con la exclusiva adquisición de ciertas competencias instrumentales inexistentes en otros tipos de traducción, ya que esta suposición puede llevar a un déficit en las subcompetencias bilingües y extralingüísticas asociadas a la traducción de géneros digitales. (Jiménez Crespo, 2008: 331-332)

Gouadec en su libro *Translation as a profession* (2007: 328-329) nos presenta los resultados de un estudio sobre anuncios de trabajo. Según los resultados, la prioridad de unas subcompetencias sobre otras es la siguiente:

1. Competencias lingüísticas
2. Conocimientos de herramientas de traducción específicas
3. Cualificaciones
4. Conocimientos de procedimientos de control de calidad
5. Competencias particulares, como la redacción técnica, la revisión, la gestión terminológica, la pretraducción, etc.
6. Gestión de proyectos
7. Habilidad para hacer frente a traducciones no estándares
8. Experiencia profesional como traductor

Tras todas estas reflexiones, podemos afirmar que la subcompetencia instrumental-profesional, tal y como se refleja en los resultados del estudio anterior, complementa la competencia lingüística, no la sustituye. En este punto, la definición minimalista de Pym de competencia traductora es una buena forma de recordarnos las habilidades básicas del traductor. Igualmente, los resultados de trabajos como el de Gouadec no se deben interpretar como la supremacía de unas competencias sobre otras por el orden que siguen en su enumeración, sino que deben entenderse como conglomerados complejos en los que cada competencia constituye una pieza fundamental.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Este debate sobre la superioridad de unas competencias sobre otras es bastante polémico. Como se viene mencionando, la tendencia en la formación de traductores a tomar como referencia el mercado laboral en la definición de competencias da lugar a multitud de opiniones. Por un lado, se encuentran aquellos que consideran esta corriente como una «amenaza» al origen humanista de la traducción. En el otro extremo se posicionan quienes consideran que hay que formar al traductor según los requerimientos del mercado. Entre ambos extremos, las opiniones son muy dispares. Si extrapolamos estas consideraciones a la formación en nuevas tecnologías, las dos posturas son, en nuestra opinión, perjudiciales para la integración del futuro traductor en el mercado: la primera por mantener ese espíritu romántico de la traducción al margen de la realidad del entorno de trabajo tecnológico del traductor actual y de los requerimientos profesionales correspondientes, y la segunda por responder en la mayoría de las ocasiones a un único perfil profesional (el traductor especializado o localizador) que, entre otras cosas, suele profundizar poco en la tan importante cultura general. Por tanto, debemos ser conscientes de que la globalización exige el manejo de las nuevas tecnologías por parte de todos los profesionales y, en el caso concreto del traductor, esta subcompetencia se debe combinar con otros conocimientos, entre los que destacan los lingüísticos y los culturales.

Esta combinación de conocimientos permite deducir de las propuestas de varios autores que el uso de las nuevas tecnologías se debería interpretar como una competencia transversal o que recorre el currículum de manera horizontal (Sabaté Carrové, 2000; Mayoral Asensio, 2001; Jiménez Serrano, 2002; Montalt i Resurrecció, 2002; Jekat y Massey, 2003; Olvera Lobo *et al.,* 2004; Tebé, 2004; Kelly, 2005a; Samson, 2005; Freigang, Ramírez y Zielinski, 2009; Sánchez Nieto *et al.,* 2009; Mitchell-Schuitevoeder, 2011). Aunque algunos de ellos no explicitan dicha transversalidad, por la organización de contenidos que proponen sí se deduce este posicionamiento. La separación clásica de los contenidos en asignaturas provoca que muchos estudiantes no establezcan vínculos entre ellas. En consecuencia aprenden a manejar herramientas TAO, pero no las utilizan nunca en clase de traducción especializada, por ejemplo. Para evitar esta situación, se requeriría la coordinación del profesorado con el fin de conseguir que los estudiantes adquieran una visión realista y una formación adecuada al proceso traductor de la actualidad.

Otra de las características de las publicaciones que estamos analizando es el grado de precisión en la formulación de los elementos que constituyen las competencias, algo que también mencionaremos en los objetivos. Esto nos permite identificar a autores (Arevalillo Doval, 2001; Valero Garcés y De la Cruz Cabanillas, 2001; Pérez L. de Heredia, 2004;

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Declercq, 2006) que definen los componentes de la subcompetencia instrumental-profesional como meros contenidos de una clase. Así, por ejemplo, se citan las herramientas que el aprendiz de traductor tiene que conocer. Citamos a Pérez L. de Heredia que expone lo que denomina «tipología de destrezas tradumáticas»:

> — *Herramientas de traducción:* programas que participan directamente en el proceso de traducción:
> — Traducción asistida (*Wordfast*, *Trados*, *Deja Vu*,…)
> — Traducción automática (*Freetranslation*, *Systransoft*,…)
> — Programas ofimáticos: tratamiento de texto (*MS Word*), hoja de cálculo (*MS Excel*), presentaciones (*MS Power Point*)
> — *Herramientas de ayuda a la traducción:* programas que ayudan al traductor en su actividad:
> — Bases de datos terminológicas
> — Corpus de textos paralelos
> — Traducción automática
> — Diccionarios y glosarios en formato digital y en la red
> — Motores de búsqueda en la red (*Google*)
> — *Herramientas complementarias:* programas que permiten optimizar el rendimiento del traductor:
> — Correo electrónico (permite al traductor trabajar a gran rapidez y sin necesidad de moverse de su estación de trabajo)
> — Grupos de correo, *chats* (posibilita el intercambio de información con otros traductores o con expertos)
> — Digitalización de datos (OCR, programas de reconocimiento de voz)
> — Sistemas de almacenamiento (grabadoras CD-ROM, etc.)
> — Programas antivirus. (Pérez L. de Heredia, 2004: 460-461)

Uno de los principales problemas de este tipo de formulación es que se podría confundir con una lista de contenidos de clase que, a su vez, podría quedarse obsoleta muy pronto y con regularidad, dados los rápidos cambios en el campo de la tecnología.

En el otro extremo se sitúan aquellas contribuciones que no mencionan directamente los programas que se deben manejar, sino que enumeran las destrezas que los futuros traductores deben adquirir con respecto a esas aplicaciones (Montalt i Resurrecció, 2002; Kelly, 2005a; Folaron, 2006; Gouadec, 2007). Así, Folaron (2006: 213 ss.), en relación con el perfil del localizador, distingue entre comprensión de la gestión (competencia 1), comprensión de la tecnología (competencia 2) y comprensión lingüística y cultural (competencia 3). La primera competencia, por ejemplo, hace referencia a:

> Competence 1: Management Understanding of:
> • standard GILT processes;
> • the components (phases, tasks, teams) of a localization project, in terms of various models (in-house, outsourced, or various combinations thereof) and of desired client outcomes;
> • how to assess the degree of "localizability," i.e., the extent to which the source text is written so as to be adaptable for local markets, and in an internationalized file format that enables easy extraction and reinsertion of translated text (Ingram 2004: 7);
> • how to assess the degree of localization necessary, i.e., full or partial, based on concrete end-user needs; how to evaluate "content" and "product" (functional user application vs. pure information);
> • how to analyze, evaluate, classify, prioritize, and manage various levels and types of information;
> • how to identify tasks and problems (including potential problems) methodically, and how to propose choices and solutions based on education, knowledge and experience;

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> • how to apply world and subject knowledge, socio-cultural context, resources, technologies, models, acquired skills, and common sense to processes;
> • how to apply standard and creative strategies to tasks and problems with the goal of achieving superior communication transfer;
> • how to create project plans that take into account tasks and potential problems (i.e., risk management), with options that are standard and creative;
> • how to manage synergy between diverse teams (for team deliverables) including program or content engineering and design, desktop publishing and/or Web design, translation and editing, terminology; management of translation memory (TM) and/or any other CAT tool (including MT);
> • how to communicate and negotiate effectively; how to create and implement quality control procedures;
> • how to assess the project in terms of quality control, compliance to standards, and testing;
> • how to make the business case for localization and frame the salient issues in actionable, business-critical terms. (Folaron, 2006: 213-214)

Como se puede observar en este caso no se citan las herramientas informáticas cuyo conocimiento y manejo constituirían la competencia traductora, sino que se especifica qué conocimientos deben tenerse en torno a dichas herramientas para ser un traductor competente.

La mayoría de las descripciones aquí expuestas sobre competencias y perfiles profesionales parten consciente o inconscientemente de una perspectiva más cercana al constructivismo, ya que los distintos modelos multicomponenciales en los que se basan defienden su activación e integración en función del contexto. Algunas de ellas, sin embargo, sí muestran una clara predisposición conductista justificada en cierto modo por la falta de base teórica didáctica. Pasamos ahora a repasar las publicaciones en las que se abordan los objetivos en TAO para poder compararlas con los estudios sobre competencias.

Para exponer las distintas publicaciones analizadas en torno a los objetivos, es necesario partir de la distinción que realiza Kelly (2005a: 34 ss.) entre *aims* y *outcomes*. Según esta autora, y en consonancia con lo que adelantábamos en el capítulo del currículum, se hace imprescindible formular objetivos para los distintos niveles del proceso de enseñanza-aprendizaje: programas completos, cursos, módulos, clases, unidades, etc. De esta forma, los objetivos más generales (*aims*) se concretarán en resultados (*outcomes*). Una de las principales trampas que subyace a este planteamiento es la tendencia a interpretar ambos conceptos como conductas observables y medibles.

Si tomamos como referencia esta distinción, identificamos en primer lugar una serie de publicaciones que se encargan de formular objetivos para la enseñanza de la traducción en general (a nivel macroestructural) y, entre ellos, especifican un conjunto de objetivos en relación con la traducción asistida por ordenador (Muñoz Raya y ANECA, 2004; Gouadec, 2007). El segundo grupo de investigaciones formula objetivos muy concretos (o resultados,

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

si seguimos la terminología de Kelly), básicamente para las clases de informática aplicada a la traducción o similar y para clases de traducción especializada en las que se integra el uso de herramientas de traducción asistida (Badia y Colominas, 2001: 128 ss.; Alcina Caudet, 2002: 2; Bolaños Medina, 2002: 256 ss.; Forcada, 2003: en línea; Robichaud y L'Homme, 2003: 27-28; Pérez L. de Heredia, 2004: 459-460; González Davies, 2009: 144 ss.; Doherty y Moorkens, 2013: en línea).

En el *Libro Blanco* (Muñoz Raya y ANECA, 2004: 114-115), que forma parte del primer grupo de publicaciones citadas, se distinguen tres tipos de objetivos: objetivos formativos aplicados, formativos técnicos y formativos nocionales. En relación con todos estos objetivos se hace referencia a la capacidad de «disponer de destrezas profesionales en el manejo de aplicaciones informáticas para todos los fines anteriores» (Muñoz Raya y ANECA, 2004: 115). Por su parte, Gouadec propone una serie de objetivos relacionados con las tecnologías de la información, para los que formula también resultados específicos:

> – IT (as a subject in itself),
> Outcome = mastery of formats, languages, platforms; good knowledge of software development; ability to develop macros and applications
> – IT (as an ever-growing set of tools),
> Outcome = mastery of all technology available in a state-of-the-art translator's work station; ability to analyse and appraise any software package; ability to train colleagues and others in the use of such tools
> – IT (applied to translation at large, including translation project management),
> outcome = ability to choose the right IT for any task and/or to develop or customize it, then to implement and use it or have it used properly by others. (Gouadec, 2007: 332-333)

La principal diferencia entre estas dos contribuciones, que presentan formulaciones de objetivos más generales y, por tanto, aplicables a diferentes contextos, y las que proponen objetivos de aprendizaje para asignaturas específicas, además del grado de concreción, es que algunas de estas últimas, en el momento de definir los resultados, presentan más bien una enumeración de las herramientas que se deben manejar a modo de exposición de contenidos, al igual que ocurría con las competencias. Se muestra, pues, una clara tendencia conductista en las publicaciones sobre objetivos para asignaturas concretas.

Mención especial merece la propuesta realizada por Alcina Caudet (2002: 2). Esta autora, en lugar de enumerar las herramientas y los conceptos relacionados con ellas, propone una división de los objetivos en tres categorías: objetivos de tipo cognitivo (relacionados con el recuerdo, la capacidad de interpretar nuevos contenidos y saber desenvolverse ante nuevas situaciones con los conocimientos adquiridos), procedimental (destrezas y estrategias para manejar herramientas informáticas y automatizar tareas) y de actitud positiva hacia las nuevas tecnologías. Estas ideas se recogen de forma implícita en

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

las contribuciones de los siguientes autores: Alcina Caudet (2002); Rico Pérez (2002a); Baer y Koby (2003); Jekat y Massey (2003); Torres del Rey (2003); Ramírez Polo y Ferrer Mora (2010). En ellas que se pone de relieve que el objetivo no es mostrar al estudiante un catálogo de herramientas, sino proporcionarle la capacidad de razonamiento necesaria para poder trabajar con distintas herramientas TAO sin tener que ser un experto en cada una de ellas.

En las contribuciones en las que se presentan objetivos para las asignaturas de informática o traducción especializada, también podemos encontrar otro conjunto de denominadores comunes. En primer lugar, se promueve la coordinación de las distintas asignaturas en las que se abordan, o se pueden abordar, objetivos relacionados con las nuevas tecnologías. Esta colaboración pretende que el estudiante haga uso de las herramientas durante el proceso de trabajo y no interiorice sus conocimientos en traducción especializada y nuevas tecnologías como unidades independientes. Así, por citar algunos ejemplos, Alcina Caudet *et al.* (2009b: 562) proponen la integración de las asignaturas de terminología e informática aplicada a la traducción, y Freigang, Ramírez y Zielinski (2009: 252 ss.) sugieren que haya al menos cierta coordinación entre las asignaturas en las que se imparte traducción especializada y herramientas de traducción. Mayoral Asensio (2001: 125) va más lejos y habla de la unificación de las asignaturas de terminología, documentación e informática aplicada a la traducción en una sola en la que se aborden los recursos del traductor. Como se puede observar, estas propuestas tratan aspectos macroestructurales relacionados más con el programa, pero que influyen de forma directa en las cuestiones didácticas.

Otra de las características esenciales de las publicaciones en las que se abordan los objetivos de aprendizaje es la perspectiva profesional de la que parten, de forma que se observa una clara influencia de muchos aspectos de la corriente eficientista del currículum de principios del siglo pasado. Kelly enumeraba una serie de factores que hay que tener en cuenta a la hora de formular los objetivos y que ya hemos mencionado en este trabajo: necesidades sociales, estándares profesionales, necesidades del sector, política institucional, restricciones institucionales, consideraciones de la disciplina y perfil del estudiante (2005a: 22). Como se puede observar, en la propuesta de esta autora la profesión desempeña un papel relevante en la definición de los objetivos. Siguiendo la misma línea, la mayor parte de las contribuciones mencionan la necesidad de que los estudiantes se familiaricen con las exigencias del sector, dada la aparición de diversos perfiles profesionales como consecuencia de la globalización. Algunas propuestas, como por ejemplo la de Calvo

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Encinas (2010: 27) en su tesis doctoral, suavizan la postura del «profesionalismo extremo» desde una visión más práctica del currículum, con el fin de adecuar la formación no solo al mercado laboral sino también al conjunto de factores personales y contextuales.

Es, por tanto, evidente que en el contexto de globalización actual, las nuevas tecnologías desempeñan un papel primordial. Sin embargo, cabe señalar, como exponían algunas de las críticas que recogíamos sobre los modelos competenciales propuestos para el nuevo EEES, que esta perspectiva profesional puede ser un arma de doble filo, ya que podríamos estar formando a profesionales altamente cualificados para el mercado laboral de hoy día, pero no para el de mañana, dados los constantes cambios a los que están sometidos la tecnología y el campo de la traducción. Para hacer frente a este problema, es necesario promover los objetivos citados anteriormente por Alcina Caudet, que impulsan una perspectiva constructivista, y fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida. A estos aspectos volveremos en el capítulo relacionado con las metodologías.

En definitiva y siguiendo las conclusiones extraídas del capítulo sobre las competencias, la definición de objetivos didácticos no puede realizarse de forma descontextualizada. Al igual que ocurre a nivel curricular, este proceso debe partir de una delimitación previa de los perfiles profesionales, que a su vez dependerá de las necesidades sociales, económicas y personales. Como establecimos en los primeros capítulos, la definición de los perfiles profesionales permite delimitar las competencias y objetivos, conceptos totalmente compatibles siempre que se entiendan desde un punto de vista constructivista.

12.2. Propuestas de contenidos en la enseñanza de la TAO

Teniendo en cuenta la diferenciación entre nivel macroestructural y microestructural que venimos haciendo desde el principio, es evidente que los contenidos, al igual que los objetivos y las competencias, se pueden formular para ambos niveles. Esta es la primera clasificación que establecemos en este apartado: contenidos en la enseñanza de las nuevas tecnologías a nivel macroestructural y microestructural. Aunque los objetivos y las competencias también son componentes que se relacionan con frecuencia con *el qué,* el hecho de que los contenidos definan la materia en sí que se va a tratar facilita a los autores su investigación en el plano macroestructural. Por ese motivo, el gran número de publicaciones halladas en las que se aborda dicho plano nos permite realizar esta distinción inicial.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En este caso hablamos de nuevas tecnologías y no de traducción asistida por ordenador exclusivamente, porque en la mayoría de las publicaciones se trata la inclusión de herramientas informáticas en general y no únicamente las herramientas TAO, pues la enseñanza de las nuevas tecnologías suele formar parte de los mismos módulos. No obstante, sí se observa cierta tendencia a mencionar aparte los contenidos educativos de un programa o curso de localización, en ocasiones, por las características especiales de esta modalidad de traducción.

12.2.1. NIVEL MACROESTRUCTURAL

En el primer grupo de publicaciones, formado por trabajos que abordan la enseñanza de las nuevas tecnologías de la traducción a nivel curricular, podemos encuadrar a autores como Badia y Colominas (2001), Valero Garcés y De la Cruz Cabanillas (2001), Rico Pérez (2002a), Corpas Pastor y Varela Salinas (2003), Muñoz Raya y ANECA (2004), Tebé (2004), Badia y Colominas (2005), Sandrini (2005), Austermühl (2006), Thelen, van der Staaij y Klarenbeek (2006), Goaudec (2007) y Alcina Caudet (2008). Como ya se indicó anteriormente, la mayoría de estas propuestas curriculares no parten de una teoría del currículum, sino que se basan en necesidades de formación concretas, en este caso, las exigencias del mercado de formar en nuevas tecnologías a traductores en potencia.

Son varias las características que comparten este grupo de autores. En primer lugar, muchos de ellos mencionan la propuesta realizada por el proyecto LETRAC (Badia *et al.,* 1999; Badia y Colominas, 2001: 125 ss.; Rico Pérez, 2002a: 5-6; Corpas Pastor y Varela Salinas, 2003: 314 ss.; Forcada, 2003: en línea; Sandrini, 2005: 217, y Alcina Caudet, 2008: 9 ss.). Aunque esta propuesta es del año 1999, la incluimos en nuestro repaso por constituir un pilar fundamental para muchos investigadores. Los autores de este proyecto formalizaron un programa curricular dividido en tres módulos: introducción a la informática (módulo 1), tecnologías de la información y de la traducción (módulo 2) e ingeniería lingüística (módulo 3). En el primero de estos módulos se tratan los componentes básicos de un ordenador, tipos de *software* y *hardware* y tratamiento de datos. En el segundo se incluyen programas de edición, telecomunicaciones, internet y algunas destrezas más avanzadas como diseño de páginas web, maquetación, etc. En el último módulo se abordan las herramientas generales y de traducción y cursos más complejos sobre formalización del lenguaje, traducción automática y lingüística de corpus. La organización se puede observar en el siguiente gráfico:

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

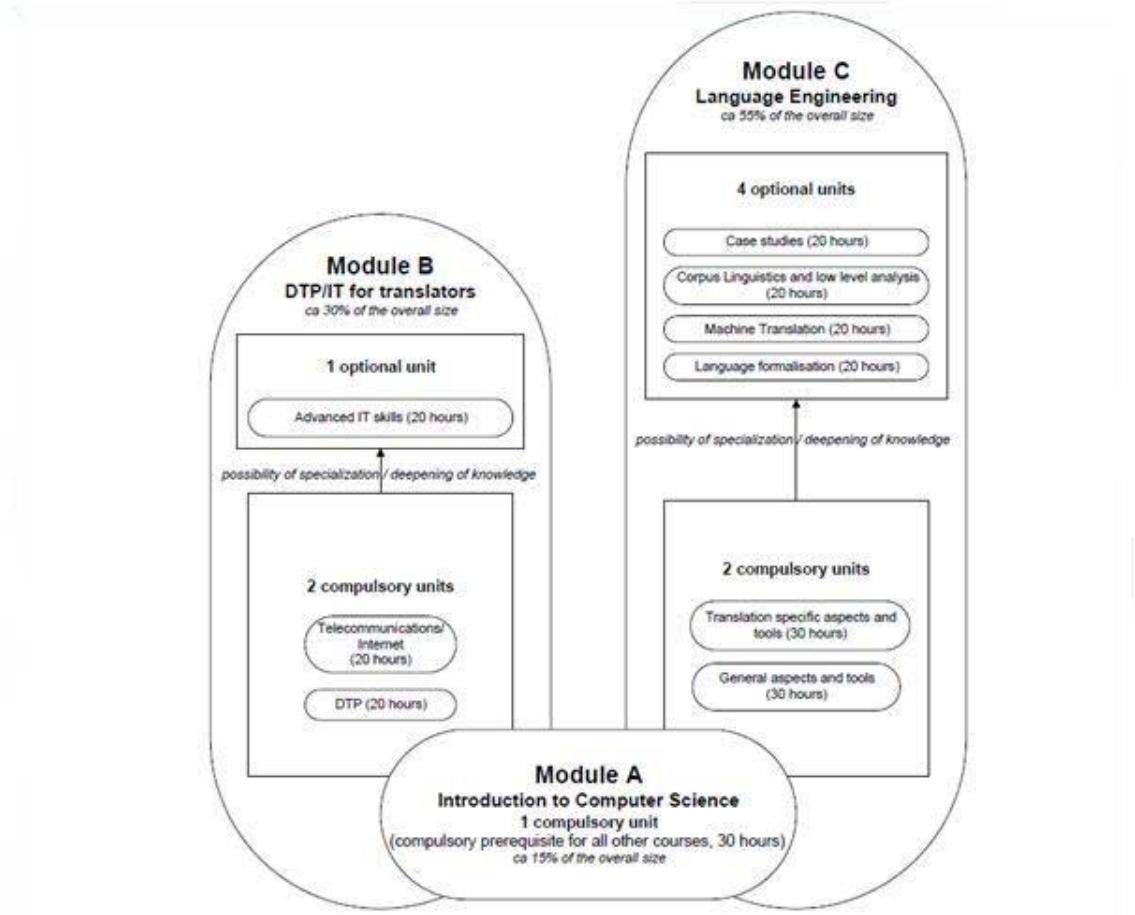


Figura 17. Organización del programa curricular propuesto por LETRAC (Badia *et al.,* 1999: 5)

Se trata de una propuesta de formación en nuevas tecnologías bastante completa para futuros traductores y en la que se detallan los contenidos y la metodología para cada uno de los módulos propuestos. En nuestra opinión, el principal inconveniente de introducir estos contenidos en los grados de Traducción e Interpretación es la escasa relación que se establece con las asignaturas propias de traducción. Como se señaló en el capítulo de competencias, la horizontalidad curricular debe desempeñar un papel importante en la formación en TAO, con el fin de que los estudiantes sean capaces de interiorizar las características del proceso traductor. Igualmente es esencial tomar los objetivos como marco de referencia, ya que para un traductor puede ser útil saber manejar un programa de traducción asistida, pero no tanto saber diseñar un programa de traducción automática. Tenemos que ser conscientes de que estamos formando a lingüistas y no a informáticos o programadores, aunque ello no quiere decir que conocimientos avanzados de esta naturaleza no sean importantes en determinados perfiles de nuestro sector.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En el conjunto de publicaciones que discuten sobre los contenidos curriculares, podemos distinguir dos grupos más: aquellos que presentan un estado de la cuestión de lo que se hace, ya sea en una o varias universidades (Rico Pérez, 2002a; Corpas Pastor y Varela Salinas, 2003; Tebé, 2004; Depraetere, 2005), y los que exponen su propia propuesta de lo que se debería hacer (Valero Garcés y De la Cruz Cabanillas, 2001; Muñoz Raya y ANECA, 2004; Austermühl, 2006; Gouadec, 2007). El grado de precisión es de lo más diverso por lo que no realizaremos ninguna generalización.

En lo que respecta a la inclusión de elementos curriculares relativos a entornos informáticos en traducción, un estudio bastante representativo es el de Corpas Pastor y Varela Salinas (2003)[83]. Las autoras realizan un breve repaso por la enseñanza en nuevas tecnologías en el grado y el posgrado en España, estudian las posibles repercusiones que el EEES podría tener en la enseñanza universitaria y presentan las iniciativas europeas en materia de tecnología y traducción. Un estudio muy similar a este es el que presenta Muñoz Ramos (2012) en su tesis doctoral, en el que se presta especial atención a los contenidos tecnológicos.

En cuanto a las propuestas sobre lo que se debería hacer, nos resulta de gran interés la realizada por Austermühl (2006). Aunque el artículo se titula «Training translators to localize», incluye todo tipo de herramientas de traducción asistida. Este autor propone la inclusión de tres módulos sobre formación en nuevas tecnologías en la enseñanza de la traducción: localización, herramientas electrónicas para traductores y teoría en relación con estas herramientas. Su propuesta queda bien resumida en el siguiente cuadro:

[83] Anterior a este estudio, se encuentra el informe «LEIT phase I final report» (1998) realizado por la desaparecida LISA, en el que se repasan las distintas instituciones a nivel mundial que ofrecen formación en localización, internacionalización y globalización.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

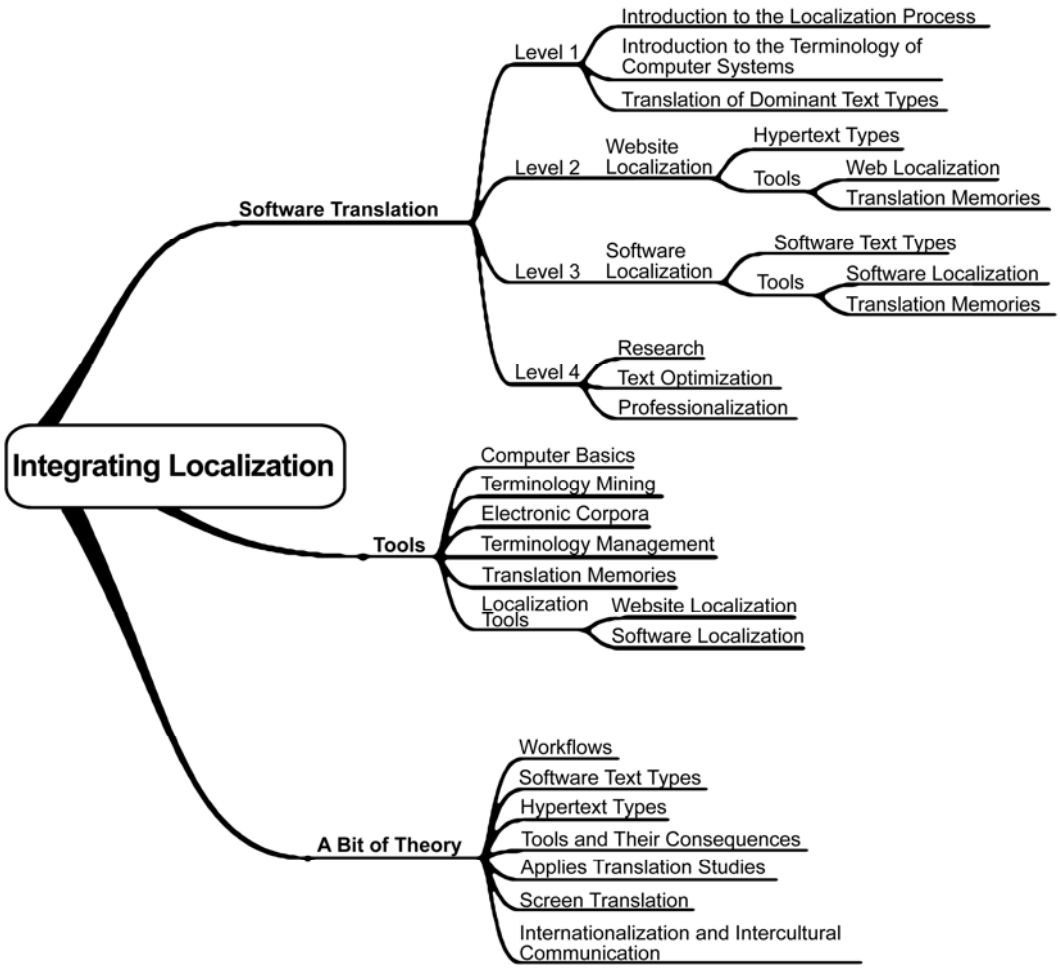


Figura 18. Propuesta de contenidos para la localización de Austermühl (2006: 72)

Como se puede observar, es un enfoque integrador en el que se abordan las herramientas más importantes en el proceso de trabajo del traductor-localizador, al mismo tiempo que se proporciona una base teórica que creemos imprescindible en la formación de todo profesional.

Finalmente, también en estas publicaciones en las que se atiende a cuestiones curriculares, distinguimos un último grupo en el que se incluirían las referencias a la organización de los contenidos de grado o de posgrado. Una de las principales quejas es que en la antigua licenciatura no había apenas formación en nuevas tecnologías y, si la había, esta no era más que una breve introducción. La mayoría de estos contenidos se solían exponer en cursos de posgrado. Quizás esta haya constituido una de las carencias más importantes en la formación de traductores e intérpretes, pero como ya se ha mencionado en varias ocasiones, la falta de investigaciones curriculares con base sólida dificulta el estudio de las causas que provocan estas deficiencias. Lo que sí podemos

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

afirmar, después del análisis curricular realizado en capítulos precedentes, es que los nuevos planes de Bolonia han venido a aumentar la carga lectiva en lo concerniente a nuevas tecnologías y el incremento de los estudios de posgrado ha dado lugar a másteres especializados única y exclusivamente en estos contenidos.

En las publicaciones que hacen referencia al grado y a la licenciatura, se suele tratar la ubicación adecuada de estos contenidos. Así, por ejemplo, Corpas Pastor y Varela Salinas (2003: 304) y Badia y Colominas (2005: 34) subrayan la necesidad de introducir a los estudiantes en el uso de las nuevas tecnologías desde el inicio de su formación. De esta forma, los estudiantes serán capaces de aplicar estas destrezas a lo largo de toda su carrera. Sin embargo, son varios los investigadores que indican que estos contenidos se suelen introducir al final del grado (Valero Garcés y De la Cruz Cabanillas, 2001: 21; Quirion, 2003: 553; Tebé, 2004: 330), lo que provoca que los discentes olviden rápidamente estos conocimientos al finalizar sus estudios por falta de uso.

De las investigaciones que abordan los cursos de posgrado citaremos de nuevo la de Corpas Pastor y Varela Salinas (2003: 305 ss.), que recoge los distintos cursos en España de este nivel sobre nuevas tecnologías en traducción, y la de Depraetere (2005), en la que se nos presenta el *Master en traduction spécialisée multilingue: technologies et gestion de projets* que se imparte en la Universidad de Lille III desde el año 2004. Este máster adopta un enfoque profesional e incluye al final de su formación prácticas profesionales en empresas. Además, es destacable el hecho de que no se centre únicamente en las nuevas tecnologías y que fomente la integración de las herramientas TAO y el proceso de traducción en sí.

12.2.2. NIVEL MICROESTRUCTURAL

Dejamos a un lado los contenidos macroestructurales para centrarnos en las propuestas microestructurales. A este respecto citamos a Muñoz Martín (2000), Arrouart (2003), Forcada (2003), Gouadec (2003), Jekat y Massey (2003), Quirion (2003), Robichaud y L'Homme (2003), Torres del Rey (2003), Bermúdez Bausela (2005), Depraetere (2005), Reinke (2005), Biau Gil (2006), Díaz Fouces (2008), Vintar (2008) y Martín Matas (2011). Estos autores se caracterizan por abordar los contenidos educativos en TAO o nuevas tecnologías para la traducción desde una perspectiva centrada en una única asignatura. Esta asignatura va desde la informática aplicada a la traducción (Muñoz Martín, 2000; Valero Garcés y De la Cruz Cabanillas, 2001; Robichaud y L'Homme, 2003; Torres del Rey, 2003; Tebé, 2004; Reinke, 2005; Biau Gil, 2006; Martín Matas, 2011) hasta cursos especializados

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

en localización (Gouadec, 2003; Quirion, 2003; Austermühl, 2006; Díaz Fouces, 2008; Vintar, 2008), pasando por las clases de traducción especializada (Muñoz Martín, 2000; Torres del Rey, 2003; Tebé, 2004; Bermúdez Bausela, 2005, Grabowski, 2009). Además, varios autores, por su experiencia como profesores en las clases de traducción especializada y de informática, proponen compaginar los contenidos de ambas asignaturas, lo cual permitiría conseguir la horizontalidad de los contenidos y competencias ya mencionada.

Con el fin de obtener una visión general de cuáles son las herramientas cuyo aprendizaje se fomenta más en las distintas asignaturas relacionadas con este ámbito, presentamos el siguiente cuadro comparativo. En él hemos incluido a autores que enumeran claramente su listado de contenidos para determinadas asignaturas relacionadas con las nuevas tecnologías y hemos ordenado las herramientas en diferentes categorías. No pretende ser una representación exhaustiva de lo que se está haciendo (o lo que se debería hacer) hoy día en las facultades y departamentos de Traducción e Interpretación, ya que para ello remitimos al capítulo en el que analizamos el currículum en Traducción e Interpretación. Simplemente pretendemos observar someramente si en las publicaciones que hemos seleccionado para exponer el presente estado de la cuestión priman algunos contenidos de nuevas tecnologías en traducción sobre otros. Se ha incluido la propuesta de LETRAC por ser uno de los marcos de referencia de muchos autores.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

		LETRAC (1999)	Muñoz Martín (2000)	Rico Pérez (2002a)	Torres del Rey (2003)	Robichaud y L'Homme (2003)	Pérez L. de Heredia (2004)	Depractere (2005)	Austermühl (2006)	Biau Gil (2006)	Vintar (2008)
Introducción a la informática	***Hardware/ Software***	X					X		X		
	Tratamiento de datos	X	X				X		X		X
Telecomunicaciones e internet	**Correo electrónico**	X	X	X	X	X	X				
	Sistemas de diálogo	X				X					
	Internet	X	X	X	X	X	X			X	X
Edición	**Edición de textos**		X			X	X			X	
	Maquetación	X									X
	Diseño de páginas web (HTML)	X	X						X	X	
Terminología	**Diccionarios digitales**		X				X				
	Bases de datos terminológicas		X	X		X	X	X	X	X	
	Extracción terminológica		X			X			X		
Herramientas de traducción	**Corpus**		X	X		X	X		X		
	Memorias de traducción	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Traducción automática	X		X	X	X	X	X			
	Localización				X			X	X		X

Tabla 11. Cuadro comparativo de contenidos TAO

Las propuestas son muy variadas, hecho justificable si tenemos en cuenta la diversidad de contextos para los que han sido formuladas. No existe un marco común y cada una de ellas pone el acento en el uso de distintas herramientas, partiendo en el mejor de los casos de las características institucionales y sociales de su entorno o, en su defecto, de una visión personal del perfil profesional del traductor. Se observa de nuevo una clara desvinculación de las teorías del currículum. El siguiente diagrama nos muestra qué tipo de herramientas son las que más se fomentan en la enseñanza.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

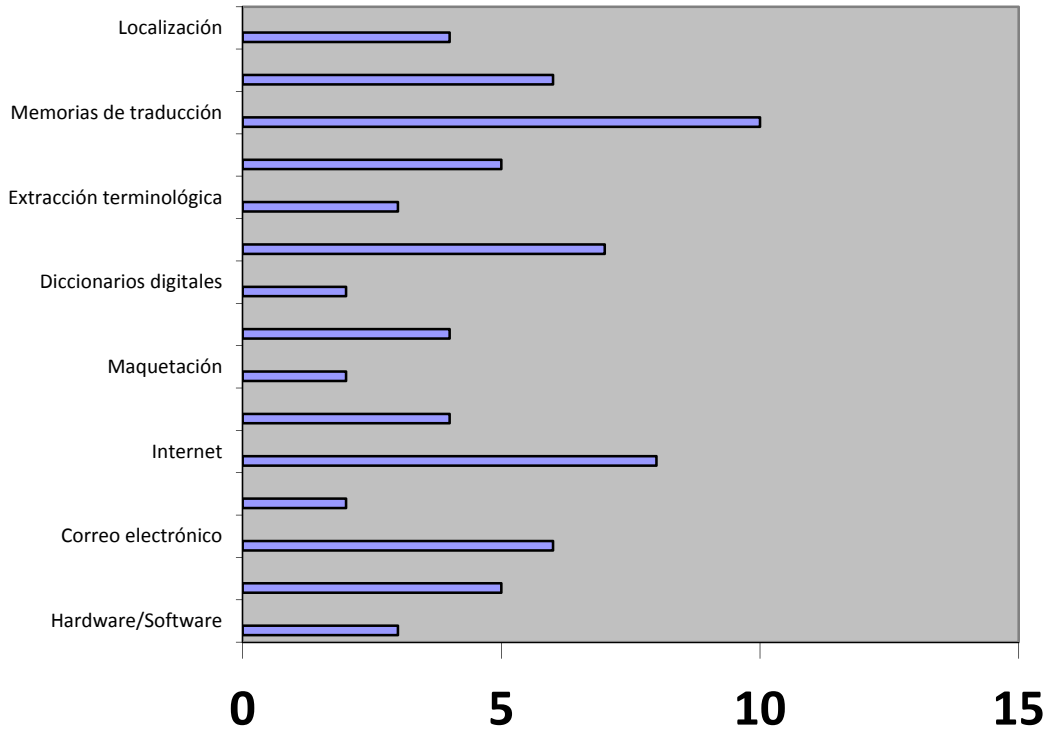


Figura 19. Contenidos TAO que más se promueven según la presente investigación

Vemos claramente que las memorias de traducción e internet son las grandes favoritas. No obstante, por las características de este estudio, que se centra principalmente en la TAO, es lógico que las memorias de traducción se contabilicen en más estudios que internet. Aun así, la tendencia de predominio de internet y herramientas TAO en lo que respecta a la enseñanza de nuevas tecnologías en traducción se pone de manifiesto en multitud de investigaciones. Estas herramientas vienen seguidas muy de cerca por las herramientas terminológicas, la traducción automática y los corpus. Igualmente se pone de manifiesto la importancia que están adquiriendo otros contenidos como la localización de *software* y páginas web, cuya inclusión en la enseñanza de la traducción va en constante aumento. Nuestras conclusiones coinciden con Tebé (2004: 330), quien señala que los principales contenidos informáticos en la licenciatura de Traducción e Interpretación son, por este orden, internet, herramientas informáticas de ayuda a la traducción y herramientas específicas relacionadas con la traducción especializada. La formación complementaria se suele ubicar en el posgrado.

En estrecha relación con estos resultados cabe comentar varios aspectos que se suelen manifestar en la selección de los contenidos. Por un lado, el grado de especialización

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

en conocimientos tecnológicos propuesto por los autores analizados es sustancialmente diferente. Este oscila entre los que promueven un conocimiento de usuario y los que proponen una profundización en el manejo de las herramientas. Este hecho está íntimamente relacionado con la diferenciación entre estudios de grado y de posgrado, algo lógico si tenemos en cuenta que en la mayoría de las ocasiones la especialización del profesional se produce en estudios de segundo o tercer ciclo e incluso durante el desarrollo de su ejercicio profesional. En los estudios de grado actuales se inicia al estudiantado en conocimientos sobre traducción y, por tanto, no podemos limitarnos a formar simplemente expertos en nuevas tecnologías de traducción, ya que estaríamos limitando el abanico de competencias de los futuros profesionales. Así pues, resulta indispensable que, aunque no se forme a especialistas, en este caso, en herramientas TAO, sí se les proporcione los instrumentos suficientes para ser usuarios eficientes y capaces de integrarse en el mercado laboral. Aquí entra en juego otro factor relacionado con los contenidos: la relación entre la teoría y la práctica. Aunque las nuevas tecnologías son un campo eminentemente práctico, no podemos olvidar la necesidad de una base de formación teórica en conceptos clave y nuevas formas de trabajo. Echamos en falta, por tanto, estudios que aborden este aspecto. Ya se mencionó más arriba la propuesta de Austermühl (2006: 72) en relación con los contenidos teóricos en el campo de la localización. A este respecto se observa la aparición de un enfoque más humanista en el análisis de los contenidos en nuevas tecnologías aplicadas a la traducción, representado por investigadores como Biau Gil y Pym (2003), Pym (2003, 2005) y Torres del Rey (2003). Estos autores proponen fomentar no solo el carácter utilitarista de las nuevas tecnologías, sino también promover una reflexión más teórica sobre estas. Las siguientes palabras de Torres del Rey resumen perfectamente esta nueva perspectiva:

> Como resulta más que evidente, por lo tanto, la enseñanza de las nuevas tecnologías puede y debe moverse en varias direcciones: en primer lugar, se han de cubrir las necesidades inmediatas de los alumnos y la sociedad. Aunque los estudiantes prácticamente "nacen" cada vez con más habilidades y con una mentalidad tecnológica "avanzada" desde el punto de vista funcional y operativo, aún es preciso proporcionarle a la mayoría de ellos las herramientas conceptuales y técnicas, sin las cuales, por otra parte, cada vez es más difícil dar el paso necesario para entender su funcionamiento *teórico* y *discursivo* más profundo, que, sin duda, ha de ser la meta de la enseñanza universitaria. Es decir, si el objetivo es hacer más libres, autónomos y solidarios a los estudiantes, hace falta considerar todos los ángulos del aprendizaje de las TIC, sin "abandonarse" a una concepción meramente utilitaria, sino desarrollar una capacidad crítica y de control frente a ellas, y descubrir nuevas posibilidades de manipulación cultural de y con las mismas. (2003: 281)

Uno de los inconvenientes con los que se encuentran estas posturas es el incipiente desarrollo teórico existente en torno a la traducción asistida por ordenador y las nuevas

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

tecnologías en el campo de la traducción, en general. Tal y como indica Tan (2008: 589-590), a pesar de que el mercado de la traducción literaria sea uno de los más limitados del sector, las teorías traductológicas giran principalmente en torno a este tipo de traducción. Este hecho ha provocado el recelo de gran parte de los profesionales que no se dedican a la traducción literaria, quienes ven cómo las teorías propuestas desde la investigación traductológica no son de aplicación directa en su trabajo diario. Así pues, encontramos importantes estudios en los que se abordan las nuevas tecnologías de traducción, pero muy raramente en combinación con teorías traductológicas y, si se enfoca desde alguna, en la mayoría de las veces suele ser desde la corriente funcionalista, dado su marcado carácter práctico y profesional.

12.3. Propuestas metodológicas en la enseñanza de la TAO

En este apartado no volveremos a entrar en detalle en todos y cada uno de los modelos didácticos que han marcado nuestra disciplina ya que, aunque todos han realizado interesantes aportaciones a la didáctica de la traducción, la enseñanza de las nuevas tecnologías y en concreto de la TAO, por su naturaleza eminentemente práctica, han recibido especial atención desde dos enfoques: el aprendizaje basado en tareas y el enfoque socioconstructivista. Podríamos también tener en cuenta el enfoque situacional pero, como bien señala Kelly (2005a: 16), la idea de incluir en la formación de traductores encargos profesionales reales (y no simulados como proponía Nord) la recoge Kiraly (2000) en su enfoque socioconstructivista. Igualmente el enfoque sincretista de González Davies se encuentra latente en muchas de las propuestas que repasaremos, pero todavía siguen prevaleciendo las propuestas basadas exclusivamente en los enfoques de Hurtado Albir y Kiraly.

Partiendo del marco teórico establecido anteriormente con los modelos didácticos, pasamos a comentar distintas propuestas metodológicas realizadas por diversos autores desde el año 2000 en lo que respecta a la enseñanza de la traducción asistida por ordenador. Según la clasificación de Richards y Rodgers, si en el capítulo de modelos didácticos en la enseñanza de la traducción abordamos el enfoque, en este nos centramos en el diseño y los procedimientos.

En nuestra investigación, todas las publicaciones analizadas se pueden categorizar dentro del enfoque por tareas o del socioconstructivismo, aunque, como veremos, con ciertos matices. Así pues, en primer lugar, distinguiremos a aquellos autores que explicitan

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

que van a adoptar una perspectiva socioconstructivista (Kiraly, 2000; Bolaños Medina, 2002; García, 2002; Pérez L. de Heredia, 2004; Freigang, Ramírez y Zielinski, 2009; Peverati, 2009; Mileto y Muzii, 2010; Kiraly, 2012) o de aprendizaje por tareas (Montalt i Resurrecció, 2002; Piqué i Huerta, 2002; Li, 2013). Por las características de la mayoría de las publicaciones, podríamos incluir a muchos más autores en estas categorías, pero solo los que aquí señalamos manifiestan claramente la metodología didáctica adoptada, hecho llamativo si tenemos en cuenta los claros objetivos pedagógicos de la mayoría de las publicaciones.

Aunque no se haga referencia explícita al enfoque de Kiraly, son muchos los conceptos del constructivismo social que aparecen en las distintas propuestas. Así pues, la concepción de proyecto como actividad principal en torno a la cual debe girar la clase es el núcleo de multitud de contribuciones: Kiraly (2000); Muñoz Martín (2000); Jiménez Serrano (2002); Baer y Koby (2003); Pym *et al.* (2003); Depraetere (2005); Olvera Lobo *et al.* (2005); Reinke (2005); Alcina Caudet, Soler y Granell (2007); Vintar (2008); Bartrina, Canos y Espasa (2009); Freigang, Ramírez y Zielinski (2009); Mileto y Muzii (2010); Ramírez Polo y Ferrer Mora (2010); Kiraly (2012); Galán-Mañas (2013); Li (2013). No obstante, se observan matizaciones, ya que Kiraly (basado en lo que defendían Vienne y Gouadec) promovía la realización de proyectos reales en clase:

> Clearly the most obvious way to situate learning in courses specifically designed to draw students into the community of professional translators is to provide them with authentic, that is real or highly realistic, translation opportunities within the institutional setting. (Kiraly, 2000: 70)

Sin embargo, algunos de los autores arriba mencionados proponen la realización de proyectos simulados (Muñoz Martín, 2000; Bolaños Medina, 2002; Jiménez Serrano, 2002; Baer y Koby, 2003; Colina, 2003; Pym *et al.,* 2003; Olvera Lobo *et al.,* 2004; Depraetere, 2005; Reinke, 2005; Sánchez Nieto *et al.,* 2009), bien por las dificultades que conlleva la consecución por parte de los estudiantes de proyectos reales, bien por la reticencia de los clientes a encargar un proyecto a un grupo de traductores en formación y las implicaciones éticas que todo ello conlleva. Así, por ejemplo, Olvera Lobo *et al.* (2005: 251) presentan su propuesta que se basa en la creación de una agencia virtual en la que los estudiantes realizan proyectos simulados haciendo uso de la TAO. Esta idea de simulación del mundo profesional ya la defendió en su momento Nord (1991) con su propuesta funcionalista para la didáctica de la traducción. Por tanto, la perspectiva profesional que promovía Kiraly se ve matizada parcialmente por estas investigaciones.

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

A pesar de este pequeño matiz, la mayoría de las publicaciones que proponen trabajar con proyectos fomentan el trabajo colaborativo en clase (Kiraly, 2000; Muñoz Martín, 2000; Kenny y Way, 2001; Jiménez Serrano, 2002; Baer y Koby, 2003; Biau Gil y Pym, 2003; Jekat y Massey, 2003; Pym *et al.,* 2003; Olvera *et al.,* 2004; Tebé, 2004; Depraetere, 2005; Olvera *et al.,* 2005; Reinke, 2005; Samson, 2005; Risku, 2007; Pym, 2008; Vintar, 2008; Mileto y Muzii, 2010; Ramírez Polo y Ferrer Mora, 2010; Mitchell-Schuitevoeder, 2011). En este contexto, el aprendizaje gira en torno al estudiante, que se convierte en el centro gravitatorio del proceso, y el profesor pasa a un segundo plano como guía y supervisor del cumplimiento de los objetivos. Igualmente existe acuerdo sobre la importancia de los roles que deben adquirir los estudiantes que forman parte del proyecto de traducción. Así, se promueve la alternancia de funciones de los miembros del grupo: traductor, revisor, gestor de proyectos, documentalista, terminólogo, etc. Con esto se pretende concienciar al discente de la complejidad del proceso traductor y que él mismo desarrolle las competencias necesarias para cada función a partir de la interacción con el resto de agentes del proceso.

Al inicio de esta reflexión sobre las publicaciones que tratan cuestiones metodológicas, solo se aludió a tres contribuciones (Montalt i Resurrecció, 2002; Piqué i Huerta, 2002; Li, 2013) que hacían explícita su perspectiva basada en el enfoque por tareas. No obstante, en ocasiones se observa un baile terminológico entre tarea y proyecto, y se habla de tareas en propuestas que parecen decantarse por el proyecto. La definición de tarea de Hurtado Albir , recogida más arriba, es la siguiente: «una 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, una estructura y una secuencia de trabajo» (1999: 56). En un principio, esta definición podría ser también válida para definir el concepto de proyecto, ya que cumple con todas las características. Sin embargo, la exposición posterior en el mismo manual de Hurtado Albir identifica las tareas con unidades de trabajo más pequeñas cuyo objetivo es fomentar el desarrollo de distintas subcompetencias dentro de la macrocompetencia traductora. Así, por ejemplo, para la enseñanza de la traducción jurídica la autora propone, entre otras, las siguientes tareas: búsqueda de textos paralelos, elaboración de un esquema de clasificación de textos jurídicos, comparación de documentos jurídicos en las dos lenguas (1999: 160). La diferencia entre tarea y proyecto se basa, por tanto, en los distintos niveles de complejidad que conllevan uno y otro. En este sentido, estamos completamente de acuerdo con la

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

apreciación que realiza González Davies en cuanto a actividades, tareas y proyectos. Esta misma autora también señala las siguientes diferencias:

> In spite of the different approaches to project work, it has certain characteristics that differentiates it from tasks:
>
> – Their performance takes up longer periods of the academic year, from two weeks to two months or sometimes more.
>
> – They are more likely to be authentically student-centred than tasks and demand an active participation not only in performing the activities and tasks, but in the decision process and the assessment of the end product as well.
>
> – There is a loose sequencing of activities or tasks: they can be suggested by both the students and the teacher as the need arises for them.
>
> – There is a joint effort of all the students in team work that is more or less controlled, but negotiation with the students always takes place at some stage and the teacher acts as facilitator and assessor more than as an authority figure while the project is being carried out. (2004: 28)

Esta mezcla de conceptos se refleja en varias de las publicaciones que estamos analizando. Las más evidentes son las propuestas de Alcina Caudet, Soler y Granell que presentan lo que denominan «Socioconstructive Task-based Approach to Translation Technology Training» (2007) y de Li (2013) en su artículo «Teaching Business Translation. A Task-Based Approach». En un proyecto educativo de su universidad, denominado CREC, Li fomentaba el desarrollo de distintas competencias en el uso de herramientas informáticas a través de la realización de una serie de tareas (enfoque de Hurtado Albir). Al mismo tiempo, se promovía un enfoque colaborativo propio del socioconstructivismo, basado en la estrecha colaboración entre el profesor y el alumno.

Ante esta situación llegamos a la conclusión de que estos dos enfoques, aunque en ocasiones se hayan considerado antagónicos, pueden resultar complementarios si se entienden como una secuenciación de los objetivos y contenidos de todo proceso de enseñanza y aprendizaje. Mientras que la tarea se suele usar para alcanzar una subcompetencia dentro de la macrocompetencia traductora, con los proyectos se promueve el desarrollo de esta macrocompetencia a partir de la realización conjunta de todas las tareas que constituyen un proyecto. A esto último hacía referencia Kiraly cuando afirmaba lo siguiente:

> The starting point for this type of translation exercise class would be a project – a complete, real translation task embedded in an authentic social matrix. It is not my job as a facilitator of learning to define or specify the sub-tasks that students must accomplish in order to achieve the overall outcome of a professional-quality translation and the multifaceted learning that will naturally occur during its production. Instead, I set the stage for the students themselves to identify the sub-tasks they will have to accomplish to complete the overall job. (2000: 71)

Con esta cita se podría observar incluso cierta confusión en la propuesta del autor, al definir proyecto como «a complete, real translation task». Pero lo que realmente nos

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

interesa es lo que él denomina *sub-tasks,* que alude a las distintas tareas que se deben desarrollar antes, durante y después del proceso de traducción. La realización de este conjunto de tareas o subtareas daría como resultado la consecución de un proyecto.

En definitiva, la diferencia principal entre el enfoque de Hurtado Albir y el de Kiraly es que la primera propone la realización de tareas individuales con las que el estudiante adquiere distintas destrezas que podrá aplicar durante la ejecución de un proyecto de mayor envergadura, mientras que Kiraly fomenta la adquisición de estas habilidades desde el principio, enfrentando al estudiante directamente al complejo proyecto de traducción, sin una adquisición previa de las destrezas necesarias para llevar a cabo las distintas subtareas.

En nuestra opinión, la virtud de un enfoque es el defecto del otro y viceversa, pues mientras que en el aprendizaje por tareas se presentan paso a paso las distintas fases y tareas que se llevan a cabo durante el proceso traductor, desde el socioconstructivismo se propone abordar estas fases una vez dentro del proceso, lo que podría provocar cierto desconcierto entre los principiantes. Sin embargo, la ventaja del enfoque de Kiraly es que presenta el flujo de trabajo tal cual, por lo que no se corre el riesgo de que el alumnado interiorice sin relación alguna las distintas tareas del proceso traductor. Ante esta situación, compartimos la idea que ya han expresado varios autores (Marco Borillo, 2004: 609-610; González Davies, 2004; Kelly, 2005a: 18): si se combinan las dos metodologías —en primer lugar el enfoque por tareas para que el discente adquiera distintas subcompetencias y, posteriormente, la metodología socioconstructivista, para que este se habitúe al proceso de trabajo en toda su complejidad—, se conseguirá una visión más completa de la actividad traductora. De esta forma responderíamos también a uno de los principios propuestos por Kiraly, el *scaffolding* o estructuras de andamiaje.

La siguiente imagen que hemos elaborado intenta recoger la combinación de metodologías que aquí proponemos:

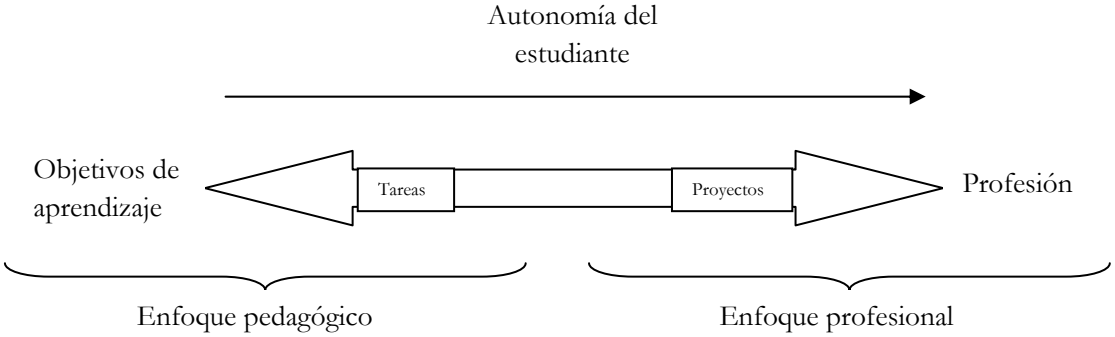


Figura 20. Convergencia del enfoque basado en tareas y del socioconstructivismo

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Este gráfico permite establecer una relación directa con lo que más arriba se categorizaba como tipos de métodos didácticos. González Davies los resume en la siguiente cita:

> a. Transmissionist: the traditional product-oriented and teacher-centred learning context where model translations are singled out to be received by unquestioning students who are instructed to "read and translate".
> b. Transactional: based on cooperative learning, there is group work and interaction, but the teacher still has the final answer to the problems set in the activities; a positive step towards empowering the students.
> c. Transformational: a student and learning-centred context that focuses on collaborative study and exploration of the translation process with the teacher acting as guide and where procedures that bridge class work and extramural practice have a place. (2004: 14)

Pensamos que una buena forma de incluir estos enfoques en el aula es a través de la progresión, es decir, fomentando el aprendizaje desde un enfoque más transmisionista-transaccional hasta el transformacional, con el que se fomenta la autonomía del estudiante. De hecho, en la siguiente cita de Kiraly, pese a su defensa a ultranza del enfoque transformacional, se observa esta progresión de una dinámica a otra:

> When considering the topic of translation-related computer education at its most basic curricular level, three key stages emerge: 1) introducing students to translation-related work on the computer, 2) establishing and maintaining a collaborative learning environment within the computer-based classroom, and 3) encouraging students to move beyond directed instruction to achieve autonomy as lifelong learners and users of new technology. (2000: 129)

Ya al margen de estos modelos, pero relacionadas con el desarrollo metodológico, encontramos varias características más en común entre las publicaciones que estamos analizando. La primera de ellas hace referencia a la tendencia de la mayoría de los autores a proponer como método de enseñanza de la traducción asistida por ordenador, no el manejo de un programa concreto, sino la exposición del método de trabajo con estas herramientas a través del uso de varias aplicaciones. Lo que se pretende es que el estudiante comprenda los principios en los que se basan la mayoría de estos programas y sean capaces de desenvolverse con ellos en cualquier contexto. Así, por ejemplo, encontramos las propuestas de Kenny y Way (2001), Montalt i Resurrecció (2002), Arrouart (2003), Baer y Koby (2003), Biau Gil y Pym (2003), Mata Pastor (2004a y 2004b), Tebé (2004), Badia y Colominas (2005), Sandrini (2005), Bowker, McBride y Marshman (2008) y Freigang, Ramírez y Zielinski (2009).

Íntimamente unidas a esta cuestión se encuentran aquellas publicaciones que, como ya mencionamos en el apartado sobre los contenidos, proponen una metodología de estrecha colaboración entre asignaturas. De esta forma, varios autores coinciden en hacer

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

uso de las nuevas tecnologías en clase de traducción especializada, principalmente la centrada en la traducción científico-técnica (Ortiz-de-Urbina Sobrino, 2001; Jiménez Serrano, 2002; Montalt i Resurrecció, 2002; Freigang, Ramírez y Zielinski, 2009; González Davies, 2009). Otros proponen macroasignaturas en las que se combinen los conocimientos y los métodos necesarios para llevar a cabo distintas tareas. De este grupo forman parte las contribuciones de Pérez L. de Heredia (2004: 457), quien propone la fusión de la informática aplicada a la traducción y las clases de traducción especializada (económica), y Carles Tebé (2004: 331), que pretende integrar la traducción y la terminología en un entorno de traducción asistida. Esta última propuesta, que se recoge en algunos de los programas curriculares analizados en el capítulo 9, nos resulta especialmente interesante si tenemos en cuenta que aborda tres pilares esenciales de la traducción: la terminología, las nuevas tecnologías y el proceso de traducción en sí.

Para cerrar este apartado nos queda únicamente mencionar las distintas modalidades de enseñanza de traducción y nuevas tecnologías. Aunque en la actualidad la mayoría de los programas de formación se llevan a cabo de forma presencial, el reciente desarrollo de las nuevas tecnologías ha fomentado la creación de cursos y programas a distancia. De esta forma distinguimos tres modalidades:

- modalidad presencial;
- modalidad semipresencial (*blended learning*);
- modalidad a distancia (*e-learning*).

A este hecho hay que añadirle la tendencia actual en didáctica de la traducción de formar a profesionales que cumplan con los requisitos del mercado laboral en el que se van a integrar. En los últimos años se ha producido un aumento considerable de traductores que trabajan desde casa o desde cualquier parte del mundo. En estos casos el ordenador e internet son herramientas imprescindibles.

> Today, both freelance and staff translators use computer-based workstations, complete with word processors, spreadsheets, terminology databases, translation memory, desktop publishing software, access to the Internet, and a variety of on- and off-line electronic resources. They send and receive files via electronic mail, and they surf the Internet for background information, parallel texts and multilingual glossaries. Translators today can establish and maintain long-term working relationships with agencies and direct clients they never see and who may be located in distant cities and even far-off countries. (Kiraly, 2000: 123)

La incursión del teletrabajo en nuestra profesión repercute claramente en la metodología empleada en la formación de traductores, de ahí las distintas publicaciones

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

sobre enseñanza de traducción asistida por ordenador de forma semipresencial o a distancia: Pym (2001), Bolaños Medina (2002), Piqué i Huerta (2002), Jekat y Massey (2003), Olvera *et al.,* (2005), Reinke (2005), Pym y Biau Gil (2006), Alcina Caudet, Soler y Granell, (2007), Grabowski (2009) y Galán-Mañas (2011). Estos autores, siguiendo uno de los principios del constructivismo social, pretenden reproducir las condiciones de trabajo reales con su modelo de enseñanza. Este hecho constituye un aliciente más para la integración de las nuevas tecnologías en el aula, ya que estas son hoy día una herramienta esencial para la puesta en práctica de estas modalidades de enseñanza.

12.4. Propuestas de medios en la enseñanza de la TAO

Aunque en el capítulo anterior presentamos una definición de medio didáctico, preferimos tomar como referencia la clasificación que realiza Kelly de los recursos específicos del aula de traducción, más cercana a nuestra realidad, sin olvidar las características mencionadas arriba:

> The following will be understood to constitute resources for translator training: physical environment (classrooms, computer rooms, study rooms, library, office environment); traditional resources (textbooks, texts, blackboard, whiteboard, overhead projectors and so on); new technologies (computer-based learning resources in general); mobility programmes and related resources (staff and student exchanges and cooperative projects); work placements and related resources (outside experts; professionals, visits; cooperative projects). (Kelly, 2005a: 80)

Las dos últimas categorías que nombra la autora resultan muy interesantes si tenemos en cuenta que no son recursos materiales propiamente dichos. No obstante, en nuestro trabajo, que se centra en la enseñanza de la traducción asistida por ordenador, la mayoría de las referencias a recursos se incluyen dentro de las primeras tres categorías. También se menciona la necesidad de incluir el mundo profesional en la formación, pero creemos que este aspecto ya se ha puesto de manifiesto en muchas publicaciones comentadas a lo largo de esta tesis, por lo que nos centramos principalmente en las tres primeras clases de recursos que señala Kelly, que a su vez coinciden con los recursos materiales.

Entre las publicaciones analizadas, en primer lugar, encontramos un grupo de autores que tratan las instalaciones físicas, en concreto el aula de informática o laboratorio: Jiménez Serrano (2002: 2), Quirion (2003: 556), Kelly (2005a: 81-82), Pym (2006: 118 ss. y 2012c: en línea), Alcina Caudet, Soler y Granell (2007: 237) y Freigang, Ramírez y Zielinski (2009: 267 ss.). La mayoría de ellos únicamente nombra la necesidad de este tipo de aulas en la formación de traductores e intérpretes. Sin embargo, nos parecen especialmente

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

interesantes las contribuciones de Kelly (2005a) y Pym (2006), cuyas reflexiones están íntimamente relacionadas. Kelly señala que la organización del espacio físico del aula determina el modelo de enseñanza, habitualmente basado en el enfoque transmisionista (2005a: 80). La disposición tradicional de la clase no permite la interacción con el profesor o con otros compañeros, el movimiento para trabajar en grupos, consultar herramientas, etc. Esta misma denuncia la realiza Pym (2006: 115), quien aprovecha también para proponer una nueva disposición que fomente el trabajo colaborativo en el aula. Tomamos las dos imágenes que Pym ofrece para ver la diferencia entre una disposición y otra.

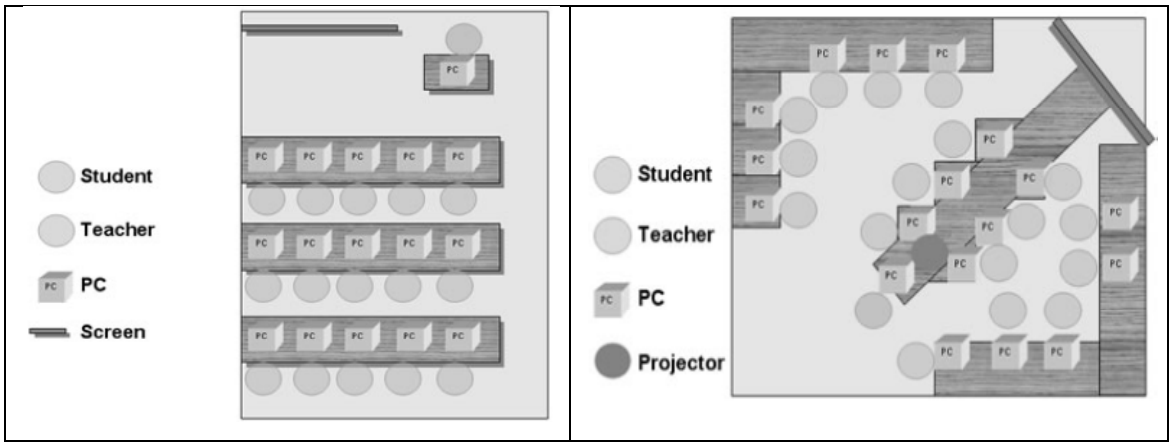


Figura 21. Propuesta de organización del aula de informática (Pym, 2006: 119)

Claramente la segunda propuesta promueve un tipo de formación más cercana a los principios del socioconstructivismo.

En lo que concierne a los recursos tradicionales de clase, básicamente encontramos referencias a los libros de texto o guías con los que se pretende introducir al estudiantado en la materia. Los libros de texto de traducción no tienen mucha aceptación entre el profesorado, ya que la mayoría prefiere elaborar sus propios materiales basados en textos reales. Ante esta situación son varios los autores (Reinke, 2005: 12; Alcina Caudet, Soler y Granell, 2007: 233-234; Alcina Caudet *et al.,* 2009a) que mencionan el uso de dosieres, guías o tutoriales como un apoyo más en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El uso de este tipo de materiales podría llevarnos de nuevo a los enfoques clásicos transmisionistas si nos limitamos a proporcionar el material sin fomentar el aprendizaje del alumno, ya que únicamente estaríamos facilitando el acceso a la información. Así creemos que es necesario promover la actividad del estudiante a partir de estos materiales, para que la interacción con los distintos programas de TAO sea el complemento ideal de este tipo de recursos.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En nuestra tesis, las nuevas tecnologías como recursos son las encargadas de traducir en términos prácticos las características y elementos de un proyecto de enseñanza (*cfr.* Area Moreira y Guarro Pallás, 2004: 241). Las investigaciones que aquí recogemos se pueden clasificar en torno a varios ejes de discusión. Siguiendo la distinción que realiza Montalt i Resurrecció (2002: 2) mencionaremos únicamente aquellos autores que tratan las herramientas profesionales (las que se utilizan en la práctica profesional de la traducción), frente a las pedagógicas (las que se usan para enseñar y aprender como, por ejemplo, una pizarra digital). En este trabajo nos interesa únicamente el primer tipo, pero en la mayoría de las ocasiones su inclusión en clase suele ir de la mano, de ahí la necesidad de presentar esta distinción.

Del grupo de autores que tratan las herramientas profesionales forman parte Kiraly (2000), Jiménez Serrano (2002), Montalt i Resurrecció (2002), Baer y Koby (2003), Thelen, van der Staaij y Krarenbeek (2006), Bowker, McBride y Marshman (2008), Vintar (2008), Bartrina, Canos y Espasa (2009), Ramírez Polo y Ferrer Mora (2010) y Ruiz Yepes (2011). La principal característica en común de estos autores es la mención de distintos tipos de herramientas: memorias de traducción, herramientas terminológicas, herramientas de localización y corpus, entre otras. Su intención es que el estudiante se mueva en su futura estación de trabajo.

Pero el uso de las nuevas tecnologías en clase trae consigo una serie de problemas que el docente o la institución correspondiente tienen que afrontar para poder incluir estas herramientas en el aula. Uno de estos problemas es el coste que conlleva su adquisición y mantenimiento. La mayoría de herramientas cuyo manejo se demanda en el mercado laboral son herramientas comerciales que los alumnos no se pueden costear individualmente. Además las instituciones educativas son un tanto reticentes a hacer grandes desembolsos en la adquisición de esta infraestructura, de ahí las distintas investigaciones que se están realizando para hacer frente a estos desafíos. Hay autores como Valero Garcés y De la Cruz Cabanillas (2001: 21), Mata Pastor (2004b: en línea), Reinke (2005: 11 ss.), Sandrini (2005: 207-208), Bowker, McBride y Marshman (2008), Grabowski (2009: 65), Manteca Merino (2012) y Doherty y Moorkens (2013: en línea) que proponen compromisos con empresas, la inclusión en clase de *software* libre o *software* gratuito, versiones de prueba de programas comerciales, etc. A este respecto resulta muy interesante el concepto *optimum cost-ware* propuesto por Mata Pastor:

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> Within this context, "optimum-cost-ware" (OCW) may open up promising opportunities to achieve a more affordable and successful approach to translator training for this market. The notion of OCW embraces two sides of the same coin:
>
> - A pool of readily available resources whose cost may be affordable to any TTI willing to implement them —including fullyfledged commercial products under special pricing conditions, beta versions, (satel-)lite versions, demos, shareware, freeware, open-source software or self-made solutions.
> - A thoroughgoing review of the long-term objectives and overall methodological approach normally adopted in translator Information and Communication Technology (ICT) training including, as core aspects for its redefinition: promoting the ability for self-learning, adapting to new work environments and empowering students. (2004b: en línea)

Este último punto es el que resulta más relevante, ya que, como se mencionó en el apartado sobre metodología, no se debe promover el uso de una única herramienta, sino el conocimiento de los principios de funcionamiento de estas, por lo que el empleo de este tipo de *software* facilita la consecución de dicho objetivo.

Otro de los problemas a los que se enfrenta el docente de TAO es la falta de materiales adecuados. Así, la práctica de la traducción de páginas web o de *software* requiere un producto que normalmente proporciona un cliente. Igualmente se hace necesario alimentar una memoria de traducción para que el estudiante pueda recuperar información. Ante la falta de materiales son varias las propuestas que proporcionan a los docentes este tipo de recursos. Tenemos, por ejemplo, los materiales elaborados por *Ecolore,* que posteriormente han servido y se han completado con proyectos posteriores como *Ecolotrain* o *Ecolomedia* (a estos dos últimos actualmente no se tiene acceso), la plataforma de la Universidad de Limerick (*LOTS Online*), la *Collection of Electronic Resources in Translation Technologies* (CERTT) del grupo canadiense del mismo nombre dirigido por Lynne Bowker o *Aula.int* de la Universidad de Granada. En relación con los corpus, Ruiz Yepes (2011: 69-70), a partir de la propuesta de Xiao (2009), menciona una serie de corpus paralelos en línea: JRC-ACQUIS, JOC, MLCC, OPUS, CRATER Corpus, BancTrad, COMPARA, INTERSECT.

Asimismo, íntimamente relacionado con el último punto, se encuentra la necesidad de contar con profesorado con la preparación adecuada. Existen muy pocas publicaciones que traten en profundidad a este colectivo. Kelly, en el manual *A handbook for translator trainers* (2005a) y en su artículo «El profesor universitario de Traducción e Interpretación ante el reto del EEES» (2005b), publicado en la revista *Trans,* aborda varios debates de actualidad en torno al profesorado de Traducción e Interpretación: la necesidad o no de que los formadores sean también profesionales de la traducción, estilos de enseñanza, coordinación y trabajo en equipo, etc. En relación con la enseñanza de herramientas TAO, una de las principales críticas que se realiza a esta cuestión es la falta de conocimientos

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

relacionados con la subcompetencia instrumental-profesional de buena parte del profesorado.

En definitiva y a pesar de los problemas existentes en la enseñanza con respecto a la introducción de este tipo de herramientas en clase, son cada vez más las soluciones que se están presentando para erradicar las carencias con las que el futuro profesional se enfrenta al mercado laboral.

12.5. Propuestas de evaluación en la enseñanza de la TAO

En el ámbito de la traducción, el concepto de evaluación se suele asociar con frecuencia a la evaluación de la calidad del producto final generado por el profesional (o el aprendiz). El objetivo de este tipo de evaluación es, por lo general, comentar aquellas decisiones que se consideran acertadas frente a aquellas que, en opinión del crítico, lo son menos. En ocasiones se ofrecen alternativas para la solución de los problemas o fallos detectados.

Uno de los pilares sobre los que se apoya este tipo de evaluación es el concepto de error. En torno a este concepto encontramos multitud de investigaciones que no llegan a un consenso sobre aspectos como su definición o clasificación. Como simple referencia, recogemos aquí la definición de Hurtado Albir (2008b: 308) de este concepto: «*Equivalencia* de traducción inadecuada. Los errores de traducción se determinan según criterios textuales, contextuales y funcionales». Dicha definición pone de manifiesto la importancia del producto frente al proceso traductor, hecho por el que este enfoque ha sido objeto de numerosas críticas desde la enseñanza de la traducción. El enfoque didáctico de nuestro trabajo, basado en la TAO, nos obliga a prestar atención no tanto a los errores que se manifiestan en las traducciones de los estudiantes, sino a la evaluación de su proceso de aprendizaje. No obstante, como veremos en la propuesta didáctica que presentamos en la parte práctica de esta tesis, basada en una asignatura de traducción especializada, nuestra evaluación se centrará tanto en el proceso como en el producto.

La evaluación del aprendizaje de un estudiante ha constituido siempre un asunto espinoso. Sobre este asunto, Postigo Pinazo y Varela Salinas (2005: en línea) repasan el estado de la cuestión de la evaluación en traducción y exponen su propuesta de evaluación que no se limita exclusivamente a los exámenes finales y añaden la participación en el aula y los trabajos evaluados durante el curso. En traducción la evaluación mediante exámenes se suele centrar en la evaluación del producto final generado por el estudiante, tomando como

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

referencia una «traducción ideal» propuesta por el docente y olvidando la mayoría de las veces otros muchos factores que se deben tener en cuenta. Con respecto a los problemas que puede suscitar la evaluación de traducciones mediante exámenes, citamos a dos autores que han supuesto grandes referencias para este trabajo:

> Correction is based on counting up the errors, often subtracting points for each of them from a notional "perfect" version worth 10/10, 20/20, 100% depending on the national tradition of marking scales. This kind of tests may be criticized from a variety of perspectives, which we sum up here.
>
> - They are unrealistic, that is they have little or nothing to do with real professional translation situations (prior knowledge of type of text, subject area, possibility for documentary research of all kinds, kind of time pressure, physical environment...).
> - They attempt to measure all the skills making up the translator's overall competence at one; they further assume that the product is a fair indication of each of these skills, many of which are process, not product related (Hatim and Mason 1997: 198).
> - Criteria for examination text selection are often obscure, unclear, or in the worst cases, practically non-existent.
> - They show intrinsic lack of faith in students' or candidates' responsibility and trustworthiness.
> - This kind of error-based marking does not take into account positive aspects of students' work, which are implicitly grouped together as "non-errors", usually with no impact on grades.
> - The difficulty of the particular task may make it impossible for individual students to show what they have actually learned: the assumption is that if they cannot do X, equally they cannot do Y or Z.
> - Criteria for grading and ultimately passing and failing are often not transparent, and certainly not uniform.
> - Translation form exams are often unaccompanied by even a minimum contextualization of the task at hand in the form of a translation brief. (Kelly, 2005a: 132)

> As suggested above, the use of objectivist yardsticks in traditional testing approaches is based on the assumptions that (1) knowledge can be measured by an outside observer; (2) it is separable from the context in which it is used; (3) a learner's true capabilities can be measured precisely by a test at one particular moment; and (4) the results of a test can be generalized to other potential performance events. (Kiraly, 2000: 143)

Estos dos puntos de vista ponen de manifiesto la necesidad de un cambio en las formas de evaluación tradicionales, más aún si la evaluación pretende valorar las destrezas en traducción asistida por ordenador adquiridas por nuestros estudiantes. En este sentido nos resulta muy interesante la distinción realizada por Kiraly, ya mencionada por Azwell, en torno a distintos conceptos:

> In addition to assessment, these terms include evaluation, testing and marking. I will use assessment to refer to the process of gathering information about the quality of students' emerging competence; evaluation I understand as the process of attributing meaning to the information gathered; testing is a scientific process of sampling performance with the goal of generalizing to competence; and marking is an attempt to sort performance along a scale. (Azwell, 1992, cit. en Kiraly, 2000: 140)

Los tres últimos conceptos se centran especialmente en la evaluación de un producto, al que se le atribuye un significado en forma de calificación, mientras que la noción de *assessment* pone el acento en el proceso, que se puede traducir o no en una

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

calificación, pero cuyo objetivo principal es reunir la información necesaria sobre la progresión del alumnado. Estamos, por tanto, no solo ante la evaluación del proceso de aprendizaje del estudiante, sino también ante la evaluación del proceso traductor.

Esta reflexión nos obliga a tratar también la figura del evaluador, antes de entrar en profundidad en las distintas investigaciones de la última década sobre evaluación en la enseñanza de TAO. En didáctica tradicional el profesor ha sido siempre la figura dominante en el aula, de ahí su importancia como evaluador principal. En ocasiones, también existen tribunales que juzgan los conocimientos de la persona que está siendo evaluada. Este tipo de evaluación suele ser sumativa, ya que el examinado se somete normalmente a una prueba y se le juzga según la exposición de sus conocimientos. Sin embargo, desde las nuevas perspectivas de investigación se centra la atención en la evaluación formativa, de ahí la aparición de «nuevos evaluadores» que pretenden proporcionar una retroalimentación al estudiante. De esta forma se promueve la evaluación entre iguales, es decir, entre compañeros (*cfr.* Pym, 2012c: en línea). Con esto no solo se proporciona un *feedback* al estudiante, sino que se fomenta el trabajo colaborativo y se adquieren otras destrezas de gran importancia como la revisión y la capacidad de evaluar el trabajo de otros, justificar las estrategias que se han utilizado, etc. Igualmente se fomenta la autoevaluación (*ibid.*). El traductor trabaja con frecuencia como *freelance* y para ello es imprescindible desarrollar espíritu crítico sobre su propio trabajo. Galán-Mañas cita a Yániz y Villardón y nombra una serie de ventajas de este tipo de evaluación:

- Le proporciona estrategias de desarrollo personal y profesional que podrá utilizar tanto en el presente como en el futuro.
- Le ayuda a desarrollar su capacidad crítica.
- Favorece su autonomía.
- Le compromete en su proceso de aprendizaje.
- Le motiva para el aprendizaje. (Yániz y Villardón, 2006: 102)

En último lugar, aunque no por ello menos importante, la relevancia que está adquiriendo la profesión en la formación de traductores hace que se promueva la evaluación a través de expertos en la materia. No se pretende que este enjuicie una traducción realizada por los estudiantes, sino que les haga reflexionar sobre los métodos de trabajo, procesos, estrategias, etc.

Tras esta breve introducción en la que hemos abordado cuestiones sobre la evaluación en traducción a nivel general, pasamos a centrarnos en la enseñanza de la traducción asistida por ordenador. De todas las publicaciones analizadas, un número muy escaso de ellas mencionan algo relacionado con este tema. En ocasiones se nombra de

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

pasada, sin entrar en grandes detalles, y la mayoría de las veces se refieren a la evaluación de la traducción como producto. En muy raros casos se trata la evaluación de la adquisición de la subcompetencia instrumental-profesional.

Algunas de las publicaciones a las que hacíamos referencia en el párrafo anterior son las siguientes: Kenny y Way (2001), Torres del Rey (2003), Olvera Lobo *et al.* (2005), Alcina Caudet *et al.* (2009b), Batrina, Canos y Espasa (2009), Freigang, Ramírez y Zielinski (2009) y González Davies (2009), Mitchell-Schuitevoeder (2011). Si analizamos sus características, podemos distinguir dos grupos principales: aquellos que fomentan la evaluación formativa frente a la sumativa (evaluación del proceso y producto de aprendizaje) y aquellos que distinguen entre evaluación del proceso y del producto de traducción.

Del primer grupo forman parte las contribuciones de Kenny y Way (2001), Torres del Rey (2003), Alcina Caudet *et al.* (2009b), Freigang, Ramírez y Zielinski (2009) y Mitchell-Schuitevoeder (2011). Cada una de estas investigaciones tiene sus peculiaridades. En primer lugar, Kenny y Way (2001: 3) con su afirmación «[i]n their assessment, students continue to learn by doing» ponen de relieve la importancia de utilizar la evaluación no solo como un medio para calificar la progresión del estudiantado, sino también para aprender. Torres del Rey (2003: 381), por su parte, presenta un modelo de evaluación basado en un examen final debido a una serie de restricciones (básicamente institucionales) que impiden realizar otro tipo de evaluación. Sin embargo, con este examen pretende contribuir a la formación de sus alumnos y para ello crea una plataforma posterior al examen en la que se pueden discutir las respuestas a las distintas preguntas. Igualmente promueve la evaluación mediante la participación en clase, trabajos en grupo, etc. La propuesta de Alcina Caudet *et al.* (2009b: 564-565) resulta un tanto especial, ya que tras la realización por parte de los alumnos de las tareas con distintas herramientas, estas se envían a los encargados de la corrección, quienes tras hacer las observaciones pertinentes las reenvían al alumno para su rectificación. Aunque en este caso se le proporciona *feedback* al estudiante, creemos que no es suficiente porque la falta de motivación puede hacer que los alumnos simplemente corrijan los errores sin prestar mayor atención a las causas que los pudieron originar. Por su parte, en la propuesta de Freigang, Ramírez y Zielinski (2009: 269-270), desde una perspectiva puramente socioconstructivista, se señalan las carencias que puede tener la evaluación mediante exámenes de la competencia instrumental, que requiere principalmente de conocimientos procedimentales. Ante esta situación promueven trabajos en grupo, la realización de entrevistas personales con los alumnos y de trabajos individuales que

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

cumplan con las demandas de la profesión. Cabe señalar la importancia que han adquirido las entrevistas con los estudiantes para evaluar sus conocimientos. Ya sean estructuradas, semiestructuradas o libres, con esta herramienta es posible conocer en mayor profundidad distintos factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje: emociones, actitudes, esfuerzo personal, inquietudes, entre otros. En este punto, subrayamos el vínculo existente entre este método de evaluación y los estudios empíricos (principalmente los *Think-Aloud Protocols*) que se están realizando desde los enfoques cognitivos de la traductología. Finalmente, Mitchell-Schuitevoeder propone una evaluación del proceso de un proyecto de traducción por tres motivos principales que nos resultan muy interesantes, al mismo tiempo que no se minusvalora la calidad del producto final:

> There are three reasons why the final translation in the project is not assessed: a) although collaboration is deemed essential in this case, it would disqualify the translation from meeting the academic criteria for a summative translation, b) students translating the university website into their acquired language are at a disadvantage compared to students translating into their first language, and c) assessment of the process prevents the students from being product-driven (cf. grade-driven) and helps them to concentrate on the translation process itself. Nevertheless, the translation needs to be made fit for purpose, i.e. (a) the translated university website pages must be adapted to their intended target audiences, which involves the application of translation theories, and (b) the translations need to be revised and passed through a translation quality assurance programme (TQA). (2011: en línea)

Del segundo grupo, aquellos que abordan la evaluación del proceso o del producto de traducción, forman parte las publicaciones de Olvera Lobo *et al.* (2005), Bartrina, Canos y Espasa (2009) y González Davies (2009). Las dos primeras ponen de relieve la importancia de valorar tanto el proceso como el producto del acto traductor. En concreto, Bartrina, Canos y Espasa (2009: 54) señalan que la valoración de uno u otro (o de los dos) dependerá de los objetivos de la asignatura. Estamos de acuerdo con esta afirmación si tenemos en cuenta que, por ejemplo, en clase de traducción especializada, aunque el proceso también es relevante para tratar posibles dificultades, la calidad del producto es lo determinante, ya que es lo que va a exigir el cliente. En cambio, las clases de informática no dependen tanto del producto final, sino del proceso necesario para alcanzar ese producto. También se puede dar el caso en el que se combinen herramientas de traducción y traducción especializada, por lo que al evaluador le interesará tanto el proceso como el producto. Esta reflexión nos remite a la última publicación de este apartado, González Davies (2009: 151). Esta autora propone unos baremos de evaluación (numérico, holístico y de especialización) para una clase de traducción médica en la que se ha hecho uso de herramientas informáticas. Sin embargo, a la hora de evaluar, la autora se centra principalmente en el producto, de ahí su propuesta.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Antes de finalizar este capítulo, no podemos pasar por alto los enfoques que hacen hincapié en los aspectos profesionales. Estos han sido caldo de cultivo de muchas de las aportaciones que hemos analizado y a pesar de la falta de estudios sobre la evaluación en didáctica de la traducción, algunos autores como Gouadec[84], férreo defensor de esta corriente, proponen los siguientes criterios de evaluación:

> It is high time for those academics who have put (or found) themselves in charge of translator training courses to get together to agree on common basic standards providing that any qualifications awarded to future translators would:
>
> – be defined jointly by those in charge of professionally oriented translation courses, after due consultation with professional associations and employers,
>
> – be based entirely on the skills and competences relating to professional translation (so that no one gets a degree in translation without having reached the necessary standard in the professionally significant course components). The point here would be to make it impossible for any student with lousy performances in professional translation to make the grade by averaging out with so-called core modules or broader-based or even 'fancy' courses
>
> – cover all the skills and competences required to practise as a translator, and not simply 'translation skills' assessed on the basis of two or three hours a week of class work involving the translation of a few so-called 'specialised' articles. (2007: 340)

La falta de aplicación de este modelo evaluativo hace que nos planteemos algunas dudas: ¿hasta qué punto están los profesionales sin formación pedagógica cualificados para evaluar el proceso de aprendizaje de un estudiante? Por el contrario, ¿pueden los docentes sin experiencia profesional evaluar el aprendizaje desde una perspectiva profesional? Igualmente se nos plantea la duda de si solo las competencias profesionales son las verdaderamente relevantes para la evaluación y, si estas son las que deben interesar al evaluador, cuáles son, ya que como vimos, no hay un acuerdo sobre la definición de competencia. Sin restarle el más mínimo ápice de relevancia a este tipo de evaluación, creemos que es necesaria más investigación al respecto.

Para concluir, tomamos como referencia la siguiente cita de Kiraly:

> I hope to show that, if we expect our assessments, marks and evaluations to provide valuable information about students' learning progress to teachers, future employers and the students themselves, then our assessment (i.e. information collection) procedures must be 1) demonstrably based on deep and extensive observation of students' performance; 2) representative of the conditions and standards under which our graduates can expect to work professionally; and 3) equitable and collaborative, with students taking an active, empowered role in the assessment process. (2000: 140)

Si comparamos esta reflexión con las propuestas presentadas arriba, vemos que todavía existen muchas deficiencias. Poco a poco se está consiguiendo que la evaluación se centre en el alumno y su proceso de aprendizaje, pero todavía existen restricciones que

[84] Estos principios evaluativos se deducen también de algunos de los autores representantes del enfoque situacional: Vienne (1994), Kiraly (2000), Schopp (2006).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

obligan a los evaluadores a ceñirse a los modelos tradicionales. Se fomenta el uso de nuevas herramientas, pero las pruebas finales centradas en la traducción como producto siguen desempeñando un papel primordial. En conclusión, no existe un modelo que aborde en profundidad la evaluación de la subcompetencia instrumental-profesional, una subcompetencia para la que priman los conocimientos procedimentales por encima de los declarativos.

12.6. Participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje

En relación con los componentes de todo enfoque didáctico, Hurtado Albir (1999: 29) señalaba la importancia de conocer a los agentes participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de elaborar propuestas coherentes en todos los niveles. Aunque no podemos generalizar sobre las características de docentes y discentes, ya que como sujetos independientes, procedentes de multitud de contextos, presentan sus propias singularidades, la necesidad de tenerlos en cuenta a la hora de plantear un currículum lo más práctico posible nos obliga a tomarlos en consideración. Por este motivo, en el presente apartado repasaremos algunos estudios realizados en traducción sobre el estudiantado y el profesorado de traducción y profundizaremos en las escasas publicaciones existentes sobre estos sujetos en la enseñanza de la TAO.

12.6.1. ESTUDIANTADO

A pesar de que el discente es (o debería ser) el eje central de todo proceso de enseñanza-aprendizaje, no existe demasiada bibliografía sobre el perfil de los estudiantes de Traducción e Interpretación. La implantación de estos estudios en distintos países, con diversos programas y denominaciones, y el carácter heterogéneo del estudiantado solo nos permitirán esbozar algunos rasgos generales y mencionar cuestiones que se deben tener en cuenta a la hora de definir los componentes de un enfoque didáctico según las características específicas de unos alumnos en concreto. Ante la falta de estudios de gran envergadura al respecto, para esta introducción teórica tomaremos las aportaciones realizadas por Kelly (2005a) y la tesis doctoral de Calvo Encinas (2010) dirigida también por Kelly.

En España el acceso a la licenciatura y al grado en Traducción o Interpretación se ha realizado y se realiza en la actualidad de dos formas distintas en función de la institución: mediante una prueba de acceso específica para estos estudios con la que se valoran los

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

conocimientos previos o con una nota de corte (que tradicionalmente viene siendo alta) obtenida en las Pruebas de Acceso a la Universidad. Estas pruebas suelen exigir al alumnado un nivel bastante elevado, aunque en los últimos años con el aumento de plazas en las facultades de Traducción e Interpretación españolas, muchos docentes se quejan del escaso nivel lingüístico con el que acceden los estudiantes. Esto ha traído consigo una cierta heterogeneidad de perfiles, que ha obligado a los profesores a buscar un punto intermedio en clase que permita progresar a los estudiantes más avanzados y alcanzar el nivel exigido a los que acceden con un nivel inferior.

Para saber el nivel de conocimientos previos de los estudiantes, el docente encuentra a su disposición una serie de recursos: programas de asignaturas anteriores, módulos paralelos, profesores que han impartido clase al grupo, etc. Se suele usar con bastante frecuencia la evaluación inicial o diagnóstica, que es la que se realiza antes de empezar el proceso de aprendizaje para averiguar qué conocimientos tiene el alumno antes de iniciar el curso. Junto a estos conocimientos previos, hay que tener en cuenta las características personales, estilos de aprendizaje, procedencia geográfica, motivación y expectativas… Todos estos rasgos determinarán su formación y es imprescindible que el docente los conozca para adaptarse a las características del grupo. Sería una tarea bastante compleja entrar a comentar cada uno de estos aspectos, ya que vienen determinados por perfiles muy concretos que impiden la generalización y la falta de estudios al respecto. Sin embargo, creemos que es esencial nombrarlos y tenerlos en cuenta por la influencia que ejercen en los estilos de enseñanza-aprendizaje y la necesidad de tomarlos en consideración para elaborar propuestas lo más adaptadas posible a sus necesidades.

En lo que respecta a la traducción asistida por ordenador, si ya existen pocos estudios sobre el estudiantado de Traducción e Interpretación en general, son muchas más las lagunas existentes en lo que se refiere a los alumnos de este tipo de herramientas, ya sea en asignaturas concretas de la carrera o en programas de posgrado.

La mayoría de las aportaciones que hemos encontrado tratan dos aspectos: los conocimientos previos del alumnado o el estilo de aprendizaje. A la primera categoría pertenecen las contribuciones de Kiraly (2000), Pym et al. (2003), Torres del Rey (2003 y 2004), Kelly (2005a) y Alcina Caudet, Soler y Granell (2007). Estos autores subrayan la necesidad de realizar evaluaciones iniciales o diagnósticas que permitan al profesorado partir de los conocimientos que ya posee el grupo. La procedencia del alumnado (educación secundaria y bachillerato, primer ciclo de otras carreras, profesionales autodidactas con el deseo de formarse académicamente, etc.) crea disparidades que el

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

profesor debe afrontar. Este hecho se une a la escasa motivación frente a las nuevas tecnologías de los estudiantes procedentes principalmente del campo de las humanidades (Torres del Rey, 2003; Alcina Caudet, Soler y Granell, 2007: 232; Bolaños Medina e Isern González, 2012 y Muñoz Ramos, 2012: 652 y 686).

En este contexto, las aportaciones de Kiraly (2000: 133) y Kelly (2005a: 43 ss.) son los modelos de evaluación diagnóstica que nos resultan más completos. El primero presenta su cuestionario inicial que será el eje en torno al que girará todo su programa de formación en nuevas tecnologías (ver anexo 7). Kelly, por su parte, en relación con la formación en traducción en general, propone no solo el uso de cuestionarios, sino también de datos procedentes de otras instituciones, información de otros profesores, ejercicios previos con los que medir sus capacidades, etc.

Una vez realizada la evaluación inicial se podrá observar si existen diferencias de nivel importantes en el grupo. Ante esta situación, autores como Torres del Rey (2003: 338) y Alcina Caudet, Soler y Granell (2007: 232) proponen evitar que estas diferencias se potencien en clase y que los conocimientos de unos sean un beneficio para el aprendizaje de los demás y viceversa. Igualmente estos autores señalan que se debe fomentar la motivación en el uso de estas herramientas.

> Una vez que los estudiantes encuentran sentido a la tecnología tanto en el desempeño de su actividad traductora como en la satisfacción de sus expectativas y dirección de desarrollo personal, puede ser de nuevo aquélla la que aporte los puntos de apoyo para seguir dándole sentido al aprendizaje profesional, traslativo y subjetivo. (Torres del Rey, 2003: 334)

> Once these difficulties were observed, we realised that it was necessary to try: (1) to motivate the autonomous acquisition of knowledge and skills; (2) to encourage these translator trainees to further practice with the translation technology they will need as professional translators; (3) to acquaint students with the needs of the real professional environment; and (4) to encourage students and familiarise them with creating and working with resources useful for purposes beyond class assignments. (Alcina Caudet, Soler y Granell, 2007: 233)

La segunda categoría que establecíamos en este grupo de publicaciones que trata las características del estudiantado era la que proponía inculcar nuevos modelos de aprendizaje. En este grupo se encuadra la propuesta socioconstructivista de Kiraly (2000), que tratamos en profundidad en el apartado relacionado con las metodologías. El carácter práctico de las nuevas tecnologías fomenta la aplicación de esta corriente metodológica, en la que el alumno adquiere el papel principal y es el que determina el funcionamiento del curso y su ritmo de aprendizaje.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

12.6.2. PROFESORADO

Al igual que ocurre con el estudiantado, también existen muy pocas publicaciones que traten en profundidad este colectivo. Kelly, en su manual *A handbook for translator trainers* (2005a) y en su artículo «El profesor universitario de Traducción e Interpretación ante el reto del EEES» (2005b), publicado en la revista *Trans,* aborda varios debates de actualidad en torno al profesorado de Traducción e Interpretación: la necesidad o no de que los formadores sean también profesionales de la traducción, estilos de enseñanza, coordinación y trabajo en equipo, etc. Todos estos puntos han aparecido en las distintas publicaciones analizadas, pero antes de entrar en detalle abordaremos los dos primeros.

Sobre la dedicación del docente a la traducción profesional hay muchas opiniones al respecto. La mayoría de ellas ponen de relieve la necesidad de que el docente sea o haya sido profesional de la traducción y que, por tanto, conozca el funcionamiento del mercado laboral. Esta postura se pone especialmente de manifiesto con el surgimiento de las nuevas corrientes que subrayan la importancia de la profesión como referencia en la formación de traductores. Así, los profesores universitarios de esta disciplina deberían compaginar sus tareas docentes, investigadoras y profesionales. Ante esta situación, Kelly señala lo siguiente:

> Lo que más nos llama la atención es la contraposición explícita o implícita de «profesional» y «docente». ¿Es que los docentes no son profesionales? Nuestra premisa básica es que sí lo son: de la docencia, y que por tanto no todo profesional de la Traducción y/o Interpretación está capacitado para ejercer como docente. (Kelly, 2005b: 62)

Esta reflexión nos resulta muy interesante porque si, según lo que se infiere de las distintas opiniones, no todo docente de la traducción está completamente capacitado para enseñar la práctica profesional en este campo, ¿hasta qué punto pueden los traductores profesionales, generalmente sin conocimientos en didáctica, formar con éxito a sus sucesores? Lo ideal, como mencionábamos arriba, sería la combinación de los tres perfiles, docente, investigador y traductor, pero normalmente se suelen tener más obligaciones en algunas de las tareas en detrimento del resto.

Los estilos de enseñanza constituyen otra cara de la moneda. En didáctica tradicional han primado los enfoques transmisionistas por encima de otros más colaborativos y centrados en el estudiante. Una de las posibles causas de este hecho puede ser, entre otras cosas, la falta de formación pedagógica de estos profesionales, que van adquiriendo sus estrategias a través de la experiencia.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Los rasgos del profesorado citados en las publicaciones analizadas sobre la enseñanza de la TAO coinciden en su mayoría con los ya mencionados arriba. Así pues los autores que tratan las características de los docentes de herramientas de traducción asistida señalan la necesidad de que estos ejerzan la profesión de traductor o que, en su defecto, sean buenos conocedores del ejercicio profesional (Sabaté Carrové, 2000; Jiménez Serrano, 2002; Gouadec, 2003). Siguiendo esta línea, Sabaté Carrové (2000: 118) señala que este docente debe ser «[a] conscientious researcher and practitioner who is able to anticipate future trends of the profession and implement new skills in class». Posiblemente una de las causas por las que se promueve este perfil sea, además de los enfoques de «formación profesional» actuales, la dificultad de encontrar personal cualificado, con buenos conocimientos de este tipo de herramientas, que a su vez requieren el reciclaje constante del docente y del traductor. En relación con este punto, son varios los autores que ponen de manifiesto la relevancia de este tipo de conocimientos y la necesidad de impartir cursos de formación para el profesorado: Jiménez Serrano (2002: 2), Quirion (2003: 556), Samson (2005: 106), Ramírez Polo y Ferrer Mora (2010: 34-35).

> Sin embargo, a la luz de lo expuesto, el docente que desee desenvolverse con soltura en este entorno tecnológico tan exigente tendrá que llevar a cabo esfuerzos ímprobos por actualizar constantemente sus conocimientos técnicos de los diversos productos, amortiguar en lo posible el desfase existente entre la universidad y el mercado profesional dentro de este ámbito, así como seleccionar y elaborar materiales actuales de utilidad satisfactoria. (Jiménez Serrano, 2002: 5)

Igualmente, como se cita en otras partes de este trabajo, son muchos los investigadores que promueven la coordinación docente, especialmente en el campo de las nuevas tecnologías, consideradas una competencia transversal o que recorren el currículum de manera horizontal y cuya adquisición está vinculada a la práctica del proceso traductor. Además, con esta coordinación se fomenta un aprendizaje mucho más gratificante y motivador para el alumno y se reducen esfuerzos docentes.

> Además de la formación es imprescindible la organización y coordinación del plan docente tanto en su progresión como en el tiempo. Esto implica principalmente una coordinación de las diferentes asignaturas, especialmente de la asignatura "Informática Aplicada a la Traducción", cuyos objetivos hemos tratado en el apartado. La enseñanza de las TIC para la traducción, y las demás asignaturas de traducción con el fin de no repetir contenidos y secuenciarlos para que el aprendizaje de los mismos sea lo más progresivo posible. (Ramírez Polo y Ferrer Mora, 2010: 35)

Finalmente cabe citar aquellas aportaciones (Kiraly, 2000; Sabaté Carrové, 2000; Olvera et al., 2005; Samson, 2005; Alcina Caudet, Soler y Granell, 2007; Ramírez Polo y Ferrer Mora, 2010) que desde el socioconstructivismo metodológico de Kiraly (2000) proponen que la figura tradicional del profesor pase a ser la de un guía en el proceso de

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

enseñanza-aprendizaje. Se redefine su papel y se promueve que desde una perspectiva centrada en el estudiante, el profesor simplemente fomente la colaboración e interacción del grupo, formado por alumnos y profesores, para la construcción de los conocimientos.

Antes de concluir este apartado, quisiéramos citar la investigación llevada a cabo por Cerezo Merchán (2012: 292 ss.) en su tesis doctoral, en la que profundiza en las características del profesorado de traducción audiovisual y los traductores y empleadores de este sector. A nosotros nos interesan especialmente las conclusiones extraídas del primer grupo, ya que creemos que buena parte de ellas son extrapolables al profesorado general de Traducción e Interpretación. Resumimos a continuación las principales conclusiones:

- Aunque el perfil formativo de la mayoría de los profesores encuestados se encuadra dentro del ámbito de la Traducción y la Interpretación (especialmente las últimas generaciones), todavía muchos de ellos poseen formación puramente filológica.
- Han adquirido formación no reglada o se consideran autodidactas en el ámbito de la didáctica de la traducción.
- Más de la mitad de los encuestados ha realizado recientemente encargos de traducción en el ámbito profesional y casi el 90 % investiga en campos relacionados con las materias que imparte.
- Con respecto a la metodología didáctica, la mayoría de los encuestados propone un enfoque socioconstructivista basado en la simulación de encargos.
- La opinión mayoritaria sobre una formación puramente profesionalizante es la necesidad de alcanzar un punto medio: se debe formar a ciudadanos capaces de razonar y de extrapolar ideas. Asimismo, opinan que la industria también debe aprender de la universidad.

Estas conclusiones no vienen más que a confirmar muchas de las investigaciones que exponíamos en este apartado.

Una vez revisado el estado de la cuestión en didáctica de la traducción asistida por ordenador, pasamos a presentar nuestra propuesta didáctica, en la que pretendemos reflejar y aplicar todas las conclusiones extraídas de nuestra reflexión teórica.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Parte práctica: propuesta de integración de la subcompetencia instrumental-profesional en el aula

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

13. Propuesta de integración de la subcompetencia instrumental-profesional en el aula

El núcleo central de esta tesis lo constituye la propuesta didáctica para la enseñanza de la traducción especializada alemán-español que hemos desarrollado y que abordaremos en el presente capítulo. Esta propuesta pretende ser el reflejo de los fundamentos pedagógicos que hemos defendido en los capítulos anteriores con el fin de exponer un posible modelo de curso aplicable a diferentes asignaturas de los grados y posgrados.

El interés de nuestra investigación por la enseñanza de la traducción ha recaído tanto en aspectos macroestructurales como microestructurales. Aunque nuestra propuesta pedagógica se centre en dos asignaturas y, por lo tanto, los aspectos microestructurales adquieran mayor importancia, los principios pedagógicos que sustentan la propuesta encuentran su explicación en el nivel macroestructural. Resumimos brevemente estos fundamentos pedagógicos en la siguiente figura que hemos elaborado:

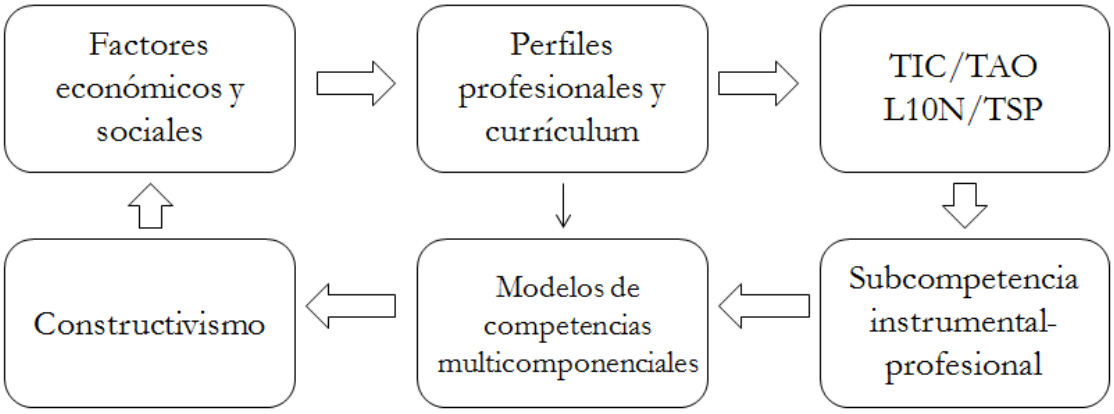


Figura 22. Fundamentos pedagógicos de la propuesta didáctica a nivel macroestructural

El significado que cada uno de estos principios pedagógicos adquiere en nuestra tesis se precisa en el siguiente apartado, en el que definimos el enfoque didáctico de nuestra propuesta. En lo que concierne al plano microestructural, tras presentar el enfoque profundizaremos en la descripción de los diferentes componentes didácticos.

Inicialmente, uno de nuestros objetivos principales era poner en marcha la plataforma en línea con diferentes grupos de alumnos, a fin de validar o refutar los principios pedagógicos que defendemos a lo largo de todo el trabajo. Sin embargo, la falta de tiempo y recursos no nos ha permitido alcanzar dicho objetivo, por lo que intentaremos implementar en un futuro el prototipo de curso que aquí exponemos. A pesar de esta

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

limitación, los objetivos de nuestra propuesta pedagógica basada en la plataforma en línea que hemos desarrollado son los siguientes:

- Desarrollar una propuesta de ajuste de la educación superior en Traducción e Interpretación a las demandas actuales de la sociedad y del mercado.
- Reaccionar ante los bajos niveles de inserción laboral de los egresados en puestos propios de traducción y promover su integración en este sector.
- Satisfacer las expectativas del estudiantado, que demanda un aprendizaje más contextualizado, al mismo tiempo que se alcanza un perfil profesional versátil, capaz de adaptarse a diferentes necesidades.
- Ofrecer una propuesta de formación basada en los principios del constructivismo.
- Integrar dentro de una misma asignatura competencias de diversa naturaleza que suelen responder a los contenidos aprendidos en varias materias.
- Evitar reproducir algunos de los errores en los que han caído las propuestas metodológicas analizadas en relación con la enseñanza de la TAO debido a la falta de fundamentos didácticos.
- Crear una plataforma de trabajo que refleje estos objetivos y que fomente la colaboración entre el docente y los discentes.

Con todos estos objetivos en mente, pasamos a describir en profundidad nuestra propuesta didáctica. Tal y como indicaban Richards y Rodgers (1986: 20 ss.), todo método de enseñanza está constituido por tres elementos: el enfoque, el diseño y los procedimientos. Siguiendo el planteamiento de dichos autores, en esta primera parte práctica de nuestro trabajo presentamos el enfoque que hemos adoptado en nuestra propuesta didáctica.

13.1. Enfoque de la propuesta didáctica

El concepto de enfoque nos remite indudablemente a la cita de Hurtado Albir (1999: 29) que recogíamos al inicio de nuestra tesis, en la cual se nos indica que para todo enfoque metodológico en didáctica de la traducción se deben tener en cuenta:

1. Marco traductológico:
    a. Concepción de traducción.
    b. Concepción de competencia traductora.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

c. Proceso de adquisición de la competencia traductora.

2. Marco pedagógico: principios educativos.

A lo largo de nuestra investigación hemos intentado abordar cada uno de estos elementos en mayor o menor profundidad y, en este apartado, recogeremos únicamente aquellos sobre los que se asentará nuestra propuesta didáctica.

Como indica Calvo Encinas (2010: 39-40) en su tesis doctoral, en toda propuesta metodológica la concepción de la traducción (el punto número uno señalado por Hurtado Albir) no debe partir de una perspectiva lineal *Traducción>Currículum,* en la que se busque la forma de planificar el contenido en determinadas materias según una concepción teórica de la traducción. Desde nuestra propuesta, tal y como afirmaba Calvo Encinas, se defiende un enfoque *Currículum>Traducción,* en el que el objeto de estudio inicial sea el contexto donde va a tener lugar la formación. Se promueve, por tanto, una concepción de traducción mucho más práctica y adaptable a las continuas modificaciones sociales y laborales.

Estos cambios sociales y laborales son los que han conducido en las últimas décadas a la aparición de un nuevo paradigma dentro de la traducción, la «corriente disciplinar tecnológica» (Calvo Encinas, 2010: 52), en la que la localización desempeña un papel fundamental. Aunque esta corriente responde en parte a necesidades del mercado de automatizar y rentabilizar determinados procesos, ha visto su claro reflejo en la formación de traductores que, con las recientes reformas que ha sufrido la educación superior europea, se ha visto obligada a adaptarse al nuevo escenario. Independientemente de si esta corriente se debe considerar o no un modelo traductológico, si hay algo claro es que la universidad no puede dar la espalda a estos nuevos procesos que han modificado el modo de trabajo de los traductores especializados, que están ampliamente asentados en la industria y que evolucionan a pasos agigantados. Se debe garantizar, por tanto, la formación y adaptación de los futuros profesionales a las necesidades cambiantes del entorno.

Dado el carácter reciente de esta tendencia, hasta hace unos años apenas se habían implantado modelos que fomentaran la formación del alumnado en este ámbito. Buena parte de los programas de las universidades españolas se encontraban obsoletos hasta la llegada del EEES. Por este motivo, en nuestra tesis, decidimos decantarnos por una formación orientada hacia la localización y la traducción especializada que suelen ofrecer los TSP. Hemos puesto especial énfasis en el desarrollo de la subcompetencia instrumental-profesional, ya que es una de las subcompetencias en las que más ha repercutido el nuevo escenario global y en las que más carencias presentan los futuros profesionales al graduarse.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Como veremos más adelante, nuestra propuesta se basa en dos asignaturas que están íntimamente relacionadas. En ellas hemos decidido adoptar este enfoque de traducción especializada, al igual que podríamos haber optado por otro enfoque u otra asignatura. Con esto queremos reiterar que no defendemos un currículum basado en su totalidad en los TSP, ya que de ser así estaríamos cayendo en una perspectiva excesivamente profesionalizante que iría en detrimento de la adaptación del futuro traductor a las distintas necesidades del mercado.

Teniendo todo esto en mente, defendemos un currículum con el que el estudiante pueda conocer los distintos sectores y corrientes de traducción y, de esta forma, sea capaz de adaptarse a las necesidades del mercado. Si en determinadas asignaturas se aborda la traducción especializada desde la localización, tal y como nosotros proponemos, en otras se puede tratar la traducción audiovisual, la traducción literaria para editoriales, la interpretación de conferencias, etc. Para ello, es imprescindible una estrecha colaboración del profesorado.

En relación aún con el primer punto que nombraba Hurtado Albir, la concepción de la traducción, y a pesar de que no partimos de una concepción *Traducción>Currículum,* debemos hacer mención al papel que ocupan las teorías traductológicas en nuestra propuesta. Dado nuestro interés por la traducción asistida por ordenador, hemos tenido que desechar la idea de integrar las diversas teorías traductológicas a la enseñanza exclusiva de esta materia, ya que los conceptos tratados por la teoría de la traductología se encuentran aún muy lejos de los nuevos procesos de trabajo surgidos en el ámbito de la localización. Este es uno de los motivos por los que nuestra propuesta parte de la incorporación de las herramientas TAO y la subcompetencia instrumental-profesional, en general, al aula de traducción especializada. Defendemos la integración de conocimientos lingüístico-culturales con otros de naturaleza instrumental-profesional en el marco de un aprendizaje contextualizado encuadrado en el paradigma de competencias.

Puesto que en el último año de grado el discente ya ha estudiado las diversas teorías traductológicas, desde nuestra propuesta no profundizamos en ellas, pero sí fomentaremos la aplicación de los conocimientos adquiridos a los distintos proyectos llevados a cabo. Aunque desde nuestro enfoque, la corriente funcionalista es la que más se ajusta a las necesidades de formación, en contextos concretos las distintas actividades desarrolladas permitirán al estudiante aplicar otras teorías que haya estudiado. Pretendemos, por tanto, fomentar las reglas para la aplicación a la didáctica de la traducción de las teorías

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

traductológicas que defendía Gile (1995: 17-18) y que nosotros recogíamos en la sección «Enseñanza de la traducción mediante teorías traductológicas».

En lo que respecta a la concepción de competencia traductora, debemos tener en cuenta que el objetivo principal de nuestra propuesta no es otro que promover un perfil de traductor versátil que, al acabar sus estudios, sea capaz de ofrecer servicios competitivos, o al menos que cuente con las herramientas necesarias para seguir aprendiendo y amoldarse a las exigencias sociales y laborales.

Una vez establecido el marco contextual y el perfil profesional de los que partimos, podemos delimitar las competencias traductoras en torno a las que girará nuestra propuesta didáctica. Como indicábamos en el capítulo 5, no es posible sistematizar todas y cada una de las competencias de un perfil profesional, al menos en el plano educativo. Mientras que desde el mercado laboral resulta más o menos factible delimitar las competencias que se demandan de un candidato para un determinado puesto de trabajo, en nuestra opinión y teniendo en cuenta todas las conclusiones a las que hemos llegado hasta el momento, no es posible enumerar todas y cada una de las competencias que debe haber desarrollado el discente al finalizar sus estudios. El enfoque contextualizador en el que se encuadra nuestra propuesta no es compatible con modelos competenciales exhaustivos y universales, ya que estos supondrían menor grado de contextualización y mayor tecnicismo.

En el capítulo 6, recogíamos una serie de modelos de competencia traductora que se caracterizan principalmente por su naturaleza multicomponencial. Estos modelos han recibido críticas por parte de investigadores como Pym, quien cuestionaba el número exacto de componentes que los modelos propuestos debían incluir. Esta reflexión entronca con la imposibilidad de sistematizar todas las competencias de un perfil profesional que citábamos en el párrafo anterior. No obstante, y aunque la postura de Pym nos parece acertada, el análisis que hemos realizado de diversos modelos multicomponenciales nos permite concluir que la mayoría de ellos hace referencia a los mismos componentes pero bajo diferentes denominaciones. Para verificar la similitud entre estas propuestas, en la siguiente tabla hemos incluido los tres modelos que citábamos en el capítulo de competencias y hemos encuadrado dentro de la misma línea cada una de las competencias que hace referencia a componentes similares para facilitar la comparación. Tomamos como punto de partida el modelo de PACTE por sus amplias investigaciones realizadas acerca del concepto de competencia traductora.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

PACTE (2003: 58-59)	Kelly (1999: 32-33)	EMT (2009a: 4 ss.)
Subcompetencia bilingüe	Subcompetencia comunicativa; textual	Subcompetencia lingüística
Subcompetencia extralingüística	Subcompetencia cultural e intercultural Subcompetencia temática	Subcompetencia intercultural Subcompetencia temática
Subcompetencia de conocimientos sobre traducción	Subcompetencia instrumental-profesional	Subcompetencia en servicios de traducción
Subcompetencia instrumental	Subcompetencia instrumental-profesional	Subcompetencia tecnológica Subcompetencia documental
Subcompetencia estratégica	Subcompetencia estratégica	Subcompetencia en servicios de traducción
Componentes psicofisiológicos	Subcompetencia interpersonal Subcompetencia actitudinal/psicofisiológica	Subcompetencia en servicios de traducción

Tabla 12. Tabla comparativa de modelos de competencias multicomponenciales

Aunque por la denominación pueda parecer que hacen referencia a componentes diferentes, al analizar las descripciones que los autores presentan, queda claro que las diferencias son puramente onomasiológicas y de clasificación. Desde nuestro trabajo y gracias a los distintos estudios empíricos que pretenden validar estos modelos, creemos que los enfoques multicomponenciales cobran total validez, ya que no realizan una fragmentación exhaustiva de la competencia traductora con extensas enumeraciones de sus componentes, y permiten la contextualización curricular en todos los niveles. El problema surgiría si se fragmentan cada una de esas subcompetencias en otras muchas con el fin de ser lo más exhaustivos posible.

Esta reflexión nos hace retomar los puntos relacionados con el proceso de adquisición de la competencia traductora y el marco pedagógico mencionados por Hurtado Albir a través del paradigma de competencias planteado desde las ciencias de la educación. Desde la didáctica se ha reprobado la concepción mecanicista y lineal que ha primado

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

tradicionalmente en muchas definiciones de competencias, según la cual estas se limitan a simples fragmentaciones de conductas observables que dan lugar a comportamientos más complejos. Desde modelos enormemente exhaustivos, las competencias adquieren carácter conductual, verificable y mensurable y se obvia en todo momento el contexto de aplicación y los agentes involucrados en el currículum. Es, por este motivo, por el que en nuestra tesis proponemos una interpretación constructivista y holística de las competencias, según la cual estas se conviertan en elementos de activación, aplicación e integración del conocimiento y las destrezas necesarias en diversas situaciones complejas e impredecibles (Perrenoud, 1997, cit. en Morón Martín, 2009: 91).

> Une compétence est un savoir-agir complexe résultant de l'intégration, de la mobilisation et de l'agencement d'un ensemble de capacités et d'habiletés (pouvant etre d'ordre cognitif, affectif, psychomoteur ou social) et de connaissances (connaissances déclaratives) utilisées efficacement, dans des situations ayant un caractère commun. (Lasnier, 2000: 32)

Las situaciones en las que se ponen de manifiesto las competencias son tantas y tan diversas que resulta imposible clasificarlas en términos absolutos, por lo que las enumeraciones de competencias *ad hoc* quedan fuera de lugar. Sin embargo, desde el enfoque constructivista importan los componentes cognitivos, las personas y el entorno sociolaboral, de forma que ya no se corre el riesgo de excluir las competencias que no sean directamente observables, tal y como ocurría en los modelos conductistas. Asimismo, los componentes de naturaleza emocional adquieren un papel esencial en el enfoque propuesto.

En definitiva, la incursión del paradigma de las competencias en el campo de la didáctica ha supuesto una reorientación hacia la funcionalidad del resto de componentes didácticos, de forma que las competencias y los objetivos dejan de ser el fin o la esencia de la formación para convertirse en guía del proceso, al mismo tiempo que se pone el acento en el proceso de desarrollo individual del conocimiento que se produce gracias a la interacción del sujeto con su entorno.

Esta última afirmación nos remite a uno de los enfoques pedagógicos que más interés ha suscitado en didáctica de la traducción en la última década: el enfoque socioconstructivista propuesto por Kiraly (2000). Tal y como analizamos en el capítulo sobre métodos didácticos, los principios del socioconstructivismo se encuentran en la base de propuestas metodológicas como la de González Davies (2004) y los enfoques situacionales, al mismo tiempo que guardan una estrecha relación con el aprendizaje basado en tareas de Hurtado Albir. Nuestra propuesta girará en torno a estos cuatro enfoques e

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

intentaremos ofrecer en la medida de lo posible una propuesta holística que permita trasladar la realidad profesional al aula.

De esta forma, del enfoque por tareas de Hurtado Albir rescatamos la idea de tareas, unidades didácticas y delimitación de objetivos para las diferentes tareas. Todo ello entronca con la diferenciación que realiza González Davies entre actividades, tareas y proyectos. En nuestro trabajo tomamos estas categorías para diferenciar entre tipos de trabajos. Asimismo, defendemos la progresión desde un enfoque transmisionista a uno transformacional para fomentar la autonomía del estudiante. Esta autonomía también se verá impulsada con el enfoque humanista que defiende González Davies para la formación, gracias al cual el alumno se involucra y motiva con el trabajo colectivo y se favorece así el desarrollo de competencias de carácter emocional. Por otro lado, González Davies defiende un enfoque comunicativo en el que cobra importancia el significado y la pragmática. En lo que concierne al socioconstructivismo, desde nuestra propuesta intentaremos partir de los principios básicos sobre los que se asienta esta corriente: aprendizaje colaborativo, sociocognitivo y situacional, zonas de desarrollo próximo, estructuras de andamiaje, transformación de las competencias del traductor, aprendizaje basado en proyectos reales y construcción activa de conocimientos. Por último, no podemos olvidar tampoco los principios del conectivismo, la nueva teoría del aprendizaje defendida por Siemens y Downes desde principios de este siglo y según la cual el aprendizaje no solo depende del individuo, tal y como se defendía desde anteriores teorías, sino que puede residir fuera de este y está enfocado en conectar toda la información disponible para que se produzca aprendizaje (Siemens, 2004: en línea).

13.2. Materias de aplicación de la propuesta didáctica

La propuesta didáctica que presentamos pretende ser de aplicación en materias de traducción especializada en lengua C, en este caso el alemán. Para ello, hemos tomado como referente las asignaturas Traducción especializada CA-AC (I) alemán-español/español-alemán y Traducción especializada CA-AC (II) alemán-español/español-alemán, impartidas en cuarto curso de grado en la Universidad de Málaga y de seis créditos ECTS cada una de ellas.

No obstante, las propuestas aquí presentadas son extrapolables a otras materias, ya sean de otras lenguas o de otros contenidos, como por ejemplo, asignaturas relacionadas con las herramientas de traducción. Al mismo tiempo, en el caso de asignaturas con menos

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

créditos o especializadas en un campo como, por ejemplo, las materias de traducción jurídico-económica o científico-técnica, se podrá adaptar el tiempo y las actividades a las exigencias de cada una de ellas. Al fin y al cabo, las materias no se deben entender como unidades independientes, sino como bloques interrelacionados de formación cuya coordinación se hace imprescindible para alcanzar el éxito académico y profesional. Es por este motivo por el que hemos decidido escoger dos asignaturas y enfocarlas como un único bloque. Aunque en nuestro enfoque adoptemos unos contenidos más propios de las traducciones realizadas en el sector de la localización, este hecho no quiere decir que sea la única perspectiva que se deba adquirir y fomentamos la enseñanza de otros sectores en otras asignaturas, con el fin de que el estudiante obtenga una visión lo más completa posible del mercado. Además, como veremos en el apartado sobre los conocimientos previos, su vinculación con las materias impartidas en cursos anteriores es crucial para una buena puesta en práctica de los contenidos aquí propuestos.

El enfoque que hemos adoptado a lo largo de toda la tesis, basado en la subcompetencia instrumental-profesional y la TAO, podría llevar a pensar que nuestra propuesta se debería centrar básicamente en asignaturas de informática o documentación. Sin embargo, nuestra experiencia previa como profesional y discente nos demuestra que solo con la aplicación de las herramientas a la práctica traductora se consigue el verdadero aprendizaje e integración de conocimientos durante el proceso traductor. Por este motivo y dado nuestro interés por los aspectos profesionales, hemos concluido que una buena opción para integrar todos los conocimientos adquiridos a lo largo del grado y ponerlos en práctica a través de encargos de traducción, sería mediante su aplicación en una asignatura de traducción especializada. De esta forma, no olvidamos las competencias lingüísticas y se consigue una integración contextualizada de todas las competencias con el objetivo de facilitar la incorporación de los profesionales al mercado laboral.

Como indicábamos al inicio de este apartado, las asignaturas escogidas especifican la direccionalidad de la traducción: alemán-español/español-alemán. Así pues, se debe realizar tanto traducción directa como inversa. En este sentido, estamos de acuerdo con Beeby (1996: 57) y Hurtado Albir (1999: 24), cuando señalan que la direccionalidad de la traducción exige habilidades distintas al individuo y que, por tanto, merecen espacios didácticos y objetivos diferentes en la formación. Al traducir hacia una lengua que no es la propia, el proceso de reexpresión se puede ver bloqueado por la falta de recursos. Por estos motivos, en nuestra propuesta no hemos incluido textos especializados para realizar traducciones inversas, aunque sí hemos elaborado algunos ejercicios de redacción o

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

búsqueda documental con el fin de que el estudiante adquiera competencias en su tercera lengua. Preferimos, por tanto, centrarnos en la traducción directa para poder acotar el campo y profundizar en diferentes tipos de texto y de herramientas TAO. No obstante, dejamos la puerta abierta a posibles aplicaciones en la clase de traducción inversa[85].

Por último, quisiéramos señalar que muchos de los contenidos profesionales que se van a dar a conocer al estudiantado a través de nuestra propuesta son de aplicación a otras asignaturas, independientemente del tipo de traducción que se esté abordando. En el último curso del grado es primordial que los estudiantes conozcan los requisitos profesionales que exige el mercado y que sepan desenvolverse con autonomía. Por ello, uno de los bloques principales de nuestra asignatura se centra en la orientación profesional. Un resumen de lo que a continuación se va a exponer se puede encontrar en el anexo 8, donde incluimos los formularios de descripción oficial de las asignaturas que todo profesor encargado debe rellenar de manera obligatoria en la Universidad de Málaga con todos los datos de la asignatura correspondiente. Estos formularios pueden variar de una universidad a otra, pero consideramos pertinente tenerlos en cuenta y, por ese motivo, los hemos rellenado con los datos de las dos asignaturas objeto de nuestra propuesta.

13.3. Conocimientos previos

El hecho de que las asignaturas en las que queremos ubicar nuestra propuesta didáctica se encuentren en el último año de grado nos permite jugar con la ventaja de que los alumnos ya han sido introducidos a la gran mayoría de disciplinas que confluyen en nuestro ámbito: las lenguas de trabajo, la terminología, la documentación y la informática. Asimismo, tras tres años de estudios poseerán al menos una ligera idea del mercado laboral.

Por este motivo, entre los requisitos principales deseables para cursar esta asignatura se encuentran, además de haber superado las asignaturas de traducción general directa e inversa de la lengua alemana que han de iniciar a los alumnos en las particularidades de la traducción del y al alemán, los siguientes:

- Buen manejo de la lengua de origen (alemán) y de destino (español).
- Conocimientos terminológicos y documentales necesarios para hacer frente a la problemática que plantean los textos especializados.

[85] Entre algunos de los investigadores que han tratado la didáctica de la traducción inversa encontramos a Cómitre Narváez (2003), Kelly *et al.* (2003), Yuste Frías (2005), Roiss (2006), Wimmer (2011) y Huang (2014).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Conocimientos informáticos generales y específicos de algunas herramientas propias de traducción.

Sobre los dos últimos puntos se hará hincapié a lo largo de nuestra propuesta, pero es imprescindible que los estudiantes cuenten con una base previa a partir de la cual desarrollar nuevos conocimientos y hacer frente a la problemática presentada por los textos especializados y así poder superar con éxito las evaluaciones correspondientes.

13.4. Objetivos de las asignaturas

Con el fin de no caer en repeticiones innecesarias y de evitar las excesivas enumeraciones de objetivos que nos conducirían a una perspectiva conductista del proceso de enseñanza-aprendizaje, en este apartado esbozamos aquellos hacia los que se dirige nuestra propuesta didáctica, basándonos siempre en el modelo constructivista de competencias que hemos seleccionado y expuesto en la parte teórica de nuestro trabajo. No vamos a presentar una lista de objetivos cerrada, sino que optaremos por una exposición descriptiva en forma de párrafos de los principales que guiarán el proceso y con los que se pretenden alcanzar las competencias indicadas. Estos objetivos no se deben interpretar como exclusivos ni tampoco como los sumandos cuyo resultado daría lugar a un traductor ideal. Nuestros objetivos son objetivos globales, centrados en el proceso de adquisición de la competencia traductora y no tanto en los resultados concretos de la realización de determinadas tareas. Solo en las hojas de ruta de cada actividad, que recogeremos en el apartado de metodología, indicaremos algunos de los objetivos específicos de actividades concretas.

Las asignaturas en las que se enmarca nuestra propuesta exigen enfrentar a la clase a toda una variedad de textos especializados de temática diversa. Dada la brevedad de los estudios de grado y la fuerte interdisciplinariedad que gobierna en nuestro ámbito, es imposible que los estudiantes se especialicen durante este nivel de estudios. Por este motivo, en nuestra propuesta, optamos por la introducción a diversos campos temáticos (técnico, científico, económico, jurídico, localización de *software* y localización web) a través de textos de distintos géneros y grados de especialización. De esta forma, el estudiante se podrá hacer una idea general de los campos y textos más comunes y empezar a desenvolverse en tareas terminológicas y documentales, imprescindibles para este tipo de traducción.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Con el objetivo de que sean capaces de ofrecer un producto final de calidad, los estudiantes aprenderán a hacer frente a diversos encargos profesionales de los distintos campos que se abordarán a lo largo del curso. Para ello, deberán aprender a ceñirse a las instrucciones y referencias proporcionadas para el encargo, identificar los problemas que los textos plantean, conocer los distintos tipos de encargos que se suelen ofrecer en el mercado y saber trabajar con rapidez, al mismo tiempo que se ofrece un producto de calidad. Es imprescindible, por tanto, perfeccionar las competencias terminológicas y documentales que han adquirido a lo largo de cursos anteriores y que les permitirán resolver los problemas más habituales con los que se suele encontrar el traductor especializado. Igualmente, deberán manejar las herramientas terminológicas y documentales más comunes para la traducción especializada. La informática también desempeña un papel fundamental y aprenderán a manejar herramientas de traducción asistida y de control de calidad, utilizadas con frecuencia para este tipo de traducciones y que son imprescindibles para dedicarse a la traducción profesional en este campo. Finalmente es esencial que el estudiante sea capaz de evaluar el producto final de su traducción con respecto a unos estándares de calidad. Esto último también es aplicable a las tareas de revisión de textos especializados que se desarrollarán.

Otro de los propósitos de esta materia es dar a conocer al estudiantado el mercado laboral y los requisitos que se demandan de un profesional. A partir de estos conocimientos, el discente deberá ser capaz de analizar el mercado, captar clientes y detectar las necesidades de ambos. A todo ello, hay que añadir el conocimiento de la ética profesional, asociaciones de profesionales y estándares del mercado. En las actividades desarrolladas participará en distintas etapas del proceso: traducción, revisión, tareas terminológicas, gestión de proyectos, así como otras tareas complementarias a la traducción. Asimismo se darán a conocer los distintos factores y agentes que influyen en la traducción profesional. De esta forma, el estudiante conocerá el papel tanto de las empresas de traducción como del traductor autónomo, con el fin de valorar los pros y los contras de cada uno de ellos. Igualmente aprenderá conceptos propios del argot profesional a fin de comunicarse eficazmente.

Además de todo ello, hay una serie de competencias u objetivos transversales que se pondrán de manifiesto a lo largo de toda la propuesta didáctica. El alumno deberá, entre otras cosas, aprender a trabajar en equipo y valorar el trabajo de los compañeros, aprender de los errores y saber solucionarlos para futuros trabajos, trabajar bajo presión, identificar problemas y tomar decisiones, ser capaz de organizarse y coordinar un equipo de trabajo,

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ser competitivo dentro de la propia especialidad y, lo más importante, saber aprender de forma autónoma.

13.5. Contenidos

El carácter interdisciplinar de la traducción ha provocado que a lo largo de muchos años se haya dispersado el interés por cada una de las subdisciplinas que constituyen nuestro ámbito. Por este motivo, en nuestra propuesta didáctica pretendemos aunar todos esos conocimientos disciplinares que ha adquirido el estudiante a lo largo de los tres primeros cursos de grado con el fin de contextualizar el aprendizaje y proponer una perspectiva interdisciplinar de los contenidos. Solo de esta forma, los estudiantes serán capaces de movilizar las competencias necesarias en aquellas situaciones en las que se requieran.

Los contenidos que aquí exponemos pretenden constituir la base sobre la que desarrollaremos nuestras actividades y con los que pretendemos alcanzar nuestros objetivos. En un principio, pensamos en desglosarlos para cada uno de los bloques temáticos que indicaremos en el apartado de secuenciación. Sin embargo, el hecho de que el patrón de contenidos se repitiera y solo cambiara la temática abordada en cada bloque nos llevó a plantearnos la posibilidad de expresar nuestros contenidos para todo el curso y en torno a las competencias y los objetivos que también habíamos definido para los dos semestres. Por lo tanto, los contenidos aquí expuestos se han seleccionado en función de las competencias y objetivos ya presentados y con ellos se pretende conseguir una organización estructurada del aprendizaje.

Además, como ocurría con los objetivos, intentamos evitar las excesivas enumeraciones que nos conducirían a largos listados de contenidos generales y específicos. Así pues, en relación con los procesos de trabajo, donde habláramos de traducción, podríamos empezar a enumerar infinitos contenidos entre los que se encontrarían, por ejemplo: análisis de texto, técnicas de traducción, corrección ortográfica, etc. En nuestra propuesta didáctica, al estar orientada a los últimos años de estudios, todos esos contenidos se encuentran implícitos dentro de los propios procesos de traducción, por lo que inventariarlos aquí solo nos llevaría a querer sistematizar en exceso el proceso traductor y, en consecuencia, el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con la intención de organizarlos de manera lógica y no ofrecer simplemente un listado de contenidos globales, distinguimos tres tipos: conceptuales, procedimentales y

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

actitudinales. Aunque la traducción se base principalmente en contenidos procedimentales, también se precisa de conocimientos declarativos y actitudes con los que hacer frente de manera satisfactoria a un encargo profesional.

Contenidos conceptuales

- Lenguajes especializados.
- Conocimientos temáticos.
- Convenciones textuales, tipologías y géneros de los textos especializados.
- Profesión y mercado laboral.
- Asociaciones de profesionales.
- Ética profesional y estándares del mercado.

Contenidos procedimentales

- Procesos de trabajo: traducción, revisión, maquetación, gestión terminológica, etc.
- Tipos de encargos: traducción, posedición, localización, transcreación, etc.
- Informática general y traducción asistida por ordenador.
- Estrategias terminológicas y de documentación.
- Gestión de proyectos.
- Argot profesional.
- Búsqueda de empleo y atención/negociación con los clientes.

Contenidos actitudinales

- Organización.
- Trabajo en equipo.
- Gestión del tiempo.
- Atención al detalle.
- Autoconfianza.
- Iniciativa y espíritu emprendedor.
- Solución de problemas y toma de decisiones.

Aunque estas categorías pretenden guiarnos en la organización de los contenidos, no se deben entender como compartimentos inamovibles, ya que es posible entenderlos desde diferentes puntos de vista según el componente en el que hagamos mayor hincapié.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Su categorización inicial depende del tipo de contenido que predomina (conceptual, procedimental o actitudinal).

Estos contenidos se irán escalonando en cada uno de los bloques temáticos que hemos establecido y conforme vaya avanzando el curso su complejidad irá aumentando, con la intención de que al finalizar los estudiantes sean capaces de enfrentarse de manera autónoma a un encargo profesional.

13.6. Secuenciación

Las dos asignaturas en las que se encuadra nuestra propuesta didáctica suman un total de 12 créditos ECTS, 6 créditos cada una de ellas. Traducido en horas, cada asignatura sumaría 45 horas de trabajo en el aula y 105 horas de trabajo en casa, lo que hace un total de 150 horas cada una de ellas. Debido a la pluralidad temática con la que nos encontramos dentro de la traducción especializada, hemos decidido organizar la docencia en torno a bloques temáticos.

En un primer momento, optamos por realizar una introducción temática a cada campo durante el primer semestre de la asignatura con encargos de menor dificultad. En el segundo semestre, una vez adquirido ese conocimiento básico, el alumno se enfrentaría a encargos de mayor dificultad. Sin embargo, debido a las restricciones que veremos en cuanto a herramientas y el lapso temporal que se produciría entre una unidad y otra del mismo ámbito temático, consideramos que sería más oportuno incluir en un mismo bloque didáctico y temporal los textos de una misma especialidad. No obstante, esta vía queda abierta para posibles aplicaciones futuras.

Así pues, la organización de nuestra propuesta queda de la siguiente forma:

Bloque temático	**Horas en clase**	**Horas en casa**	**Total**
Traducción especializada y mercado laboral	12,5	1,5	14
Primer semestre			
Traducción técnica	8,5	23	31,5
Traducción económica	10	24,5	34,5
Traducción biosanitaria	10	24	34
Proyecto fin de semestre	5	25	30
Traducción jurídica	10	24,5	34,5

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Segundo semestre			
Localización web	10	25	35
Localización de *software*	9	26,5	35,5
Proyecto fin de semestre	5	25	30

Tabla 13. Secuenciación de la propuesta didáctica

Como podemos observar, en cada asignatura se incluyen tres bloques temáticos: en la primera se imparte la traducción técnica, la traducción económica y la traducción biosanitaria. Para el segundo semestre, dejamos la traducción jurídica, la localización web y la localización de *software*. Cada uno de estos bloques se cierra con un proyecto final cuya temática deberá escoger el estudiante en función del campo en el que se quiera especializar.

Asimismo, hemos incluido un bloque titulado Traducción especializada y mercado laboral con el fin de desarrollar la subcompetencia profesional de los estudiantes. Este bloque lo hemos ubicado al principio de la tabla, porque las asignaturas se iniciarían con una introducción al mercado y la traducción profesional especializada. No obstante, el resto de tareas de este bloque podrán distribuirse a lo largo de los dos semestres, en función del progreso de los estudiantes. Sí dejaremos para el final de curso la investigación de mercado que, como veremos, es la actividad que cierra este bloque relacionado con la profesión.

Si sumamos el total de horas, veremos que sobran horas tanto para el trabajo en el aula como en la casa. Queremos dejar ese margen de aproximadamente 10 horas por semestre y asignatura por los imprevistos que puedan surgir durante el desarrollo del curso, los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes, el aprendizaje de nuevas herramientas y la elaboración del portafolio y el diario reflexivo que se requerirán una vez que se reciba el *feedback* del profesor con respecto a una determinada tarea. Para los encargos de traducción, hemos tomado una media de trabajo de 200 palabras cada hora, con el fin de calcular la media de horas de trabajo necesarias. Esta estimación es solo orientativa y variará en función del alumno y la dificultad del texto. Por tanto, todos los ejercicios aquí propuestos serían los que se podrían realizar en el caso de que el alumnado vaya respondiendo bien a las tareas propuestas. Si surgen dificultades que ralentizan el proceso de enseñanza-aprendizaje, se deberán eliminar o reorientar algunas actividades. Igualmente, el hecho de que los alumnos tengan que atender las necesidades de diferentes asignaturas podría suponer una excesiva carga de trabajo. Por este motivo, aunque nuestra

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

planificación se ajusta a las horas establecidas por el sistema de créditos ECTS, esta se podrá amoldar con el fin de ajustarse a las diferentes cargas de trabajo.

En cuanto a la organización general de los bloques, hemos intentado que fuera de temáticas, por así llamarlas, más sencillas a las que más dificultad podrían causar. No obstante, esto es muy relativo y, por ejemplo, un texto técnico de alto nivel de especialización, podría resultar mucho más complicado que la traducción de un certificado de nacimiento. Por este motivo, en cada bloque temático, hemos procurado empezar con tareas de menor dificultad y en las que existe más colaboración tanto por parte de compañeros como entre profesor y estudiantes, hasta finalizar con un proyecto más especializado al que el alumno tendrá que hacer frente de manera autónoma la mayoría de las veces. De esta forma, fomentamos la transición del enfoque transmisionista al enfoque transformacional.

13.7. Metodología

Como veíamos en capítulos precedentes, la metodología hace referencia a los modos de organizar o desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje a fin de conseguir los objetivos educativos (De Pablo Pons, 2004: 268). Como indicábamos al principio de este capítulo, nuestra propuesta parte básicamente de los principios socioconstructivistas, el enfoque por tareas, el enfoque situacional y el modelo propuesto por González Davies. Abogamos por una propuesta de formación centrado en el estudiante, gracias al cual fomentar su autonomía y, de esta forma, favorecer la consecución de los objetivos de aprendizaje establecidos inicialmente. El docente se convierte en tutor o guía, aunque en determinadas actividades adquiere mayor importancia. Por tanto, al igual que González Davies, defendemos tres enfoques principales en el proceso de aprendizaje: un enfoque transmisionista, uno transaccional y otro transformacional. Nuestra propuesta se orienta en esta línea con introducciones a la materia por parte del profesor, tareas colaborativas en grupo y, finalmente, tareas autónomas en las que el alumno toma el mando de su aprendizaje.

Teniendo en cuenta esta dinámica de trabajo, nuestras propuestas de unidades temáticas tendrán básicamente la siguiente estructura:

1. Introducción a los campos temáticos por parte del profesor. Para ello, se han elaborado unas diapositivas de introducción a cada uno de los bloques, en las que se abordan las características, los campos más comunes, dificultades y problemas, el mercado

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

del tipo de traducción abordada y posibles herramientas y recursos. Aunque en esta presentación el profesor adquiere un papel importante, es imprescindible la colaboración del grupo para responder preguntas, plantear debates y realizar pequeñas tareas de investigación en relación con lo que se vaya tratando en las diapositivas.

2. Vídeos instructivos sobre herramientas TAO. Como las tareas y proyectos que se van a realizar a lo largo del curso requieren el uso de herramientas de traducción asistida, se han elaborado vídeos instructivos sobre cada una de las herramientas que se van a usar. Así pues, en la plataforma en línea el estudiante encontrará vídeos sobre Wordfast Anywhere, OmegaT, Studio 2011/2014, MemoQ, Déjà Vu y Across. Con estos vídeos pretendemos seguir una metodología de enseñanza recientemente desarrollada gracias a las nuevas tecnologías y conocida como *flip teaching,* según la cual el alumnado asiste en casa a una clase magistral, grabada previamente por el profesor, y en clase aplica los conocimientos aprendidos en esta clase magistral. El hecho de que hayamos decidido aplicar esta metodología al aprendizaje del uso de herramientas se debe a que, en primer lugar, el nivel de los estudiantes en este ámbito puede ser diferente, por lo que a algunos les permitirá refrescar conocimientos adquiridos en cursos anteriores, mientras que otros podrán visionar el vídeo a su ritmo, al mismo tiempo que trabajan con la herramienta y van asumiendo conceptos. En segundo lugar, esos vídeos, junto con la ayuda en línea de las herramientas, se convertirán en archivos de consulta en el caso de que el estudiante tenga dudas a la hora de realizar una tarea determinada.

3. Actividades, tareas y proyectos. En este punto, nos ceñimos a la distinción establecida por González Davies (2004: 19) con respecto a estos tres conceptos. Así pues, entre todas las tareas planificadas, incluimos actividades para la práctica de aspectos concretos, tareas que incluyen un conjunto de actividades y proyectos en los que se ponen en práctica varias subcompetencias. Todo ello se realizará siguiendo diferentes dinámicas: individuales, en parejas y en grupo. Aunque muchos proyectos se llevarán a cabo de manera individual, creemos que es muy importante el trabajo en pareja y en grupo en el día a día del traductor. Igualmente, serán tareas presenciales y semipresenciales para que el alumno adquiera nuevos conocimientos en el aula y los pueda aplicar a su trabajo en casa. La modalidad semipresencial también permitirá a los discentes habituarse al modo de trabajo de los traductores. Asimismo, al final de cada semestre, se propone la realización de

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

un proyecto individual sobre la temática que el alumno escoja de las estudiadas durante ese periodo.

Aunque nosotros proponemos una serie de actividades, tareas y proyectos, estos pueden variar a lo largo del curso para adaptarnos a las necesidades del grupo. Se intentarán abordar todo tipo de trabajos: traducción, revisión, tareas terminológicas, tareas complementarias a la traducción (DTP, internacionalización, LSO, etc.) y gestión de proyectos.

Hecha esta introducción, pasamos ahora a describir cada uno de los bloques que hemos establecido. Para ello determinaremos primero un calendario de trabajo, donde se reflejarán las horas estimadas para cada actividad en el aula y en casa y, en segundo lugar, incluiremos las hojas de ruta que se proporcionarán a los alumnos para la realización de cada tarea. En estas hojas de ruta se incluye, por lo general, la siguiente información: número y nombre de la tarea, duración, dinámica y modalidad, objetivos específicos, materiales necesarios, descripción del desarrollo de la actividad y evaluación de la actividad.

Queremos matizar que, aunque la introducción que incluimos en las distintas unidades didácticas en la que hacemos referencia a la presentación de diapositivas y al vídeo de herramientas es similar en todos los casos, hemos decidido incluirla para cada unidad didáctica con la intención de facilitar la lectura y consulta posterior de este trabajo.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

13.7.1. UNIDAD DIDÁCTICA *TRADUCCIÓN PROFESIONAL*

	Horas en clase	**Horas en casa**
1. Introducción a la traducción profesional (principio de curso)	2,5	1,5
2. Planificación de proyectos (a lo largo de/finales del primer semestre)	2	
3. Casos prácticos (a lo largo del segundo semestre)	2	
4. Investigación de mercado (final de curso)	6	

Esta unidad didáctica adquiere un cariz ligeramente distinto al resto de unidades que presentamos en las siguientes páginas. Aunque la ubicamos la primera, sus actividades se van a extender a lo largo de todo el curso, con el fin de ir alternando el aprendizaje de la traducción especializada con aspectos profesionales y la orientación laboral tan necesaria en el último curso de grado. Nuestra propuesta ideal de organización sería la que indicamos debajo de cada actividad en la tabla de arriba. Así pues, empezaríamos con una introducción a la traducción profesional (ver anexo 9) como primera actividad del curso, para después continuar con los bloques de traducción especializada. A lo largo del primer semestre se deberían llevar a cabo las tareas de planificación de proyectos, con las que se introduce al estudiante a la gestión de proyectos. Ya en el segundo semestre, se deberían analizar los casos prácticos propuestos, a fin de adquirir competencias más avanzadas en la gestión de proyectos. Y por último, al finalizar el curso proponemos realizar una investigación de mercado de acuerdo con los intereses propios de cada estudiante, con el objetivo de que al finalizar el grado sepa a qué se puede enfrentar. Todo este bloque se debe complementar con la orientación profesional ofrecida a través de la plataforma que hemos creado.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

<table>
<tr><td>N.º: 1</td><td colspan="2">Nombre de la tarea: Introducción a la traducción profesional</td></tr>
<tr><td>Duración: 4 horas
- En clase: 2,5
- En casa: 1,5</td><td>Dinámica: individual/en grupo</td><td>Modalidad: presencial</td></tr>
<tr><td colspan="2">Objetivos:
- Conocer los distintos factores, agentes y procesos de la traducción profesional.
- Hacer frente a un encargo profesional.
- Ofrecer un producto final traducido de calidad.
- Manejar herramientas de control de calidad.
- Saber interpretar recuentos realizados con herramientas TAO.
- Llevar a cabo tareas propias de la gestión de proyectos.
- Redactar una carta de presentación y un currículum vítae.</td><td>Materiales:
- Ordenador con programas de edición de textos, correo electrónico, xBench y conexión a internet.</td></tr>
</table>

Desarrollo de la actividad

- ✓ **Ejercicio 1**: Tras una pequeña introducción a la traducción profesional, se realizará una lluvia de ideas entre todos los componentes del grupo en relación con la concepción que tienen los estudiantes de las empresas o agencias de traducción y los traductores autónomos. Se deben abordar aspectos como las distintas funciones que se pueden desarrollar en una empresa, el tipo de texto y de clientes con los que se suele tratar, los procesos de trabajo, las herramientas, los plazos, los perfiles profesionales, entre otras cuestiones. Para ello, se abrirá un hilo en el foro, en el que se podrá debatir en torno a estos aspectos.
- ✓ **Ejercicio 2**: El alumno deberá crear una estructura de carpetas que considere pertinente para el trabajo que realiza un traductor autónomo. Para ello, deberá tener en cuenta las distintas fases y tareas que este puede llevar a cabo.
- ✓ **Ejercicio 3**: Una vez creada la estructura de carpetas, los estudiantes recibirán varios encargos. Para cada uno de ellos el cliente proporciona una fecha de entrega

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

y un recuento realizado con la herramienta TAO correspondiente. Deberán determinar el volumen de trabajo y si es factible o no realizarlo en el plazo indicado por el cliente. En el caso de que no sea factible, se deberán proponer alternativas para poder asumir ese trabajo.

- ✓ **Ejercicio 4**: La siguiente tarea consiste en realizar controles de calidad con xBench. El cliente proporciona un texto ya traducido y un glosario y será necesario realizar el QA y solucionar los problemas que aparezcan en dicho informe. Los falsos positivos se deben ignorar.
- ✓ **Ejercicio 5:** Para conocer la diferencia entre agencias de traducción y clientes directos se debatirán en grupo los pros y los contras de unos y otros. Para ello, se abrirá un hilo en el foro, en el que se podrá debatir en torno a estos aspectos.
- ✓ **Ejercicio 6:** Para poder hacer frente a los distintos encargos que se propondrán a lo largo del curso, se realizará una pequeña investigación de mercado en torno a las tarifas de traducción para potenciales clientes. El alumno deberá recoger información sobre las tarifas que se suelen establecer actualmente para distintos servicios (traducción, revisión, maquetación, etc.) con fines orientativos.
- ✓ **Ejercicio 7:** Con el objeto de que el profesor obtenga información previa de los estudiantes, estos deberán redactar un currículum vítae y una carta de presentación. En clase se tratarán algunas de las principales dificultades y errores que suponen la redacción de estos documentos para orientar a los estudiantes profesionalmente.

Evaluación

El alumno deberá ir tomando nota de todos los ejercicios realizados en clase. Una vez que se hayan recibido los comentarios del profesor, se deberán incluir en el portafolio que se entregará al final del curso. En este portafolio se incluirá también una autoevaluación a modo de diario reflexivo en el que el estudiante plantee los principales problemas a los que se ha hecho frente y posibles soluciones en un futuro.

1. Valoración del proceso de trabajo y del producto (formativa y sumativa).
2. Diario reflexivo sobre dificultades y problemas y posibles soluciones.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

<table>
<tr><td>N.º: 2</td><td colspan="2">Nombre de la tarea: Planificación de proyectos</td></tr>
<tr><td>Duración: 2 horas
- En clase</td><td>Dinámica: en parejas</td><td>Modalidad: presencial</td></tr>
<tr><td colspan="2">Objetivos:
- Hacer frente a un encargo profesional.
- Saber interpretar recuentos realizados con herramientas TAO.
- Llevar a cabo tareas propias de la gestión de proyectos.
- Gestionar los recursos humanos para la ejecución de un proyecto.</td><td>Materiales:
- Ordenador con programas de edición de textos, correo electrónico y conexión a internet.</td></tr>
</table>

Desarrollo de la actividad

1. El alumno recibirá varios recuentos con un volumen elevado y deberá planificar la ejecución de ese trabajo en lo que a tiempo, recursos y entregas se refiere.
2. Para ello, se le proporcionará un recuento y la fecha de entrega que exige el cliente. En función de todo ello, deberá organizar el trabajo de los recursos, posibles entregas parciales y la coordinación con un revisor.
3. El profesor deberá guiar la tarea y añadir posibles problemas que puedan surgir durante la ejecución del proyecto, para que los alumnos los analicen y actúen en consecuencia.
4. Se deberá entregar la planificación de los proyectos en formato Excel o algún formato similar que se considere pertinente. Igualmente, se deberán anotar los posibles contratiempos que se puedan producir con el proyecto y la forma de solucionarlos. Es una tarea sencillamente de gestión, no de traducción.

Evaluación

El alumno deberá ir tomando nota de todos los ejercicios realizados en clase. Una vez que se haya recibido los comentarios del profesor, se deberán incluir en el portafolio que se entregará al final del curso. En este portafolio se incluirá también una autoevaluación a modo de diario reflexivo en el que el estudiante plantee los principales problemas a los que se ha hecho frente y posibles soluciones en un futuro.

1. Valoración del proceso de trabajo y del producto (formativa y sumativa).
2. Diario reflexivo sobre dificultades y problemas y posibles soluciones.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

<table>
<tr><td>N.º: 3</td><td colspan="2">Nombre de la tarea: Casos prácticos de gestión de proyectos</td></tr>
<tr><td>Duración: 2 horas
- En clase</td><td>Dinámica: en parejas</td><td>Modalidad: presencial</td></tr>
<tr><td colspan="2">Objetivos:
- Hacer frente a un encargo profesional.
- Saber interpretar recuentos realizados con herramientas TAO.
- Llevar a cabo tareas propias de la gestión de proyectos.
- Gestionar los recursos humanos para la ejecución de un proyecto.
- Solucionar problemas y tomar decisiones.</td><td>Materiales:
- Ordenador con programas de edición de textos, correo electrónico y conexión a internet.</td></tr>
</table>

Desarrollo de la actividad

1. El alumno recibirá varios casos prácticos en los que se dan una serie de datos y circunstancias que confluyen en la ejecución de un proyecto.
2. A partir de esos datos, el alumno deberá planificar el proyecto, tomar decisiones y solucionar los problemas que se le plantean.
3. Para ello, se incluyen una serie de preguntas que guían la tarea y es posible añadir problemas que puedan surgir durante la ejecución del proyecto, para que los alumnos los analicen y actúen en consecuencia.
4. Se deberán entregar las soluciones que se hayan planteado a cada situación.

Evaluación

El alumno deberá ir tomando nota de todos los ejercicios realizados en clase. Una vez que se haya recibido los comentarios del profesor, se deberán incluir en el portafolio que se entregará al final del curso. En este portafolio se incluirá también una autoevaluación a modo de diario reflexivo en el que el estudiante plantee los principales problemas a los que se ha hecho frente y posibles soluciones en un futuro.

1. Valoración del proceso de trabajo y del producto (formativa y sumativa).
2. Diario reflexivo sobre dificultades y problemas y posibles soluciones.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

N.º: 4	**Nombre de la tarea:** Investigación de mercado	
Duración: 6 horas - En clase	**Dinámica:** individual	**Modalidad:** presencial
Objetivos: - Realizar un estudio de mercado. - Introducirse en el mercado laboral. - Saber identificar necesidades de mercado y nichos empresariales. - Ser competitivo dentro del mercado laboral actual. - Identificar problemas y tomar decisiones.	**Materiales:** - Ordenador con programas de edición de textos, correo electrónico y conexión a internet.	

Desarrollo de la actividad

1. El alumno deberá realizar una investigación de mercado con el fin de obtener la información necesaria para entrar en el mercado laboral.
2. Se tienen que recabar datos con respecto a:
   - ✓ Tendencias de mercado y demanda
   - ✓ Posibles clientes
   - ✓ Competencia
   - ✓ Socios
   - ✓ Tarifas
   - ✓ Cualificaciones
   - ✓ Organizaciones profesionales
   - ✓ Obligaciones fiscales y legales
3. Para ello deberá:
   - ✓ Establecer un objetivo global y desglosarlo en objetivos más pequeños.
   - ✓ Establecer la información que es necesario recopilar.
   - ✓ Determinar los medios de recopilación de información.
   - ✓ Realizar estudios propios.
   - ✓ Analizar y actuar según los resultados recogidos.
4. A partir de estos datos se esbozará un plan de negocio/de marketing (base de datos de posibles clientes, servicios, promoción, objetivos, métodos para establecerse,

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

tarifas, etc.) para ponerlo en marcha una vez que se vayan a integrar en el mercado laboral.

Evaluación

El alumno deberá entregar su estudio de mercado y plan de negocios. Una vez que se haya recibido los comentarios del profesor, se deberán incluir en el portafolio que se entregará al final del curso. En este portafolio se incluirá también una autoevaluación a modo de diario reflexivo en el que el estudiante plantee los principales problemas a los que se ha hecho frente y posibles soluciones en un futuro.

1. Valoración del proceso de trabajo y del producto (formativa y sumativa).
2. Diario reflexivo sobre dificultades y problemas y posibles soluciones.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

13.7.2. UNIDAD DIDÁCTICA *TRADUCCIÓN TÉCNICA*

	Horas en clase	**Horas en casa**
Introducción a la traducción técnica	1	
Vídeo de Wordfast		0,5
1. Traducción manual de instrucciones	3	8
2. Traducción ficha producto informático	2	
3. LSO	1,5	
4. Traducción folleto informativo + ficha técnica	1	14,5

Siguiendo la estructura que hemos establecido para nuestras unidades didácticas, la primera actividad de este bloque consistirá en una introducción a la traducción técnica por parte del profesor (ver anexo 10). Se verán cuáles son los campos más comunes en este tipo de traducción, los géneros con los que se suele trabajar y dificultades y problemas propios de estos tipos de textos. Asimismo, se introducirá al estudiante al mercado que más demanda este tipo de traducción y se le proporcionará posibles herramientas y recursos. Como indicábamos, el alumno debe adquirir un papel participativo en la presentación.

Una vez que se ha realizado la introducción al campo y que se han proporcionado las herramientas básicas para poder hacer frente a un encargo profesional, es necesario conocer la herramienta con la que se va a trabajar, en este caso es Wordfast Anywhere. El alumno cuenta con un vídeo de aproximadamente 15 minutos en la plataforma en línea. Igualmente la ayuda en línea de este programa es muy básica y ofrece toda la información necesaria para llevar a cabo un trabajo de traducción.

Con estas pinceladas básicas en torno al campo temático y la herramienta que se va a utilizar, es posible empezar a trabajar en tareas que permitan el desarrollo de la competencia traductora.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

N.º: 1	**Nombre de la tarea:** Traducción de un manual de instrucciones	
Duración: 11 horas - En clase: 3 horas - En casa: 8 horas	**Dinámica:** en parejas	**Modalidad:** semipresencial
Objetivos: - Hacer frente a un encargo profesional de dificultad media característico del campo técnico. - Ofrecer un producto final traducido de calidad. - Manejar herramientas TAO. - Documentarse de manera adecuada. - Llevar a cabo tareas propias de la gestión de proyectos. - Iniciarse en la rentabilización de proyectos. - Trabajar en pareja y valorar el trabajo de otros compañeros. - Aprender de los errores y solucionarlos para futuros trabajos.	**Materiales:** - Ordenador con programas de edición de textos, correo electrónico, Wordfast Anywhere y alguna herramienta de control de calidad. - Diccionarios técnicos.	

Desarrollo de la actividad

1. El alumno recibe un correo electrónico de petición de un trabajo. El trabajo consiste en la traducción de un manual de instrucciones relacionado con el montaje de faros de una determinada marca en vehículos.
2. El cliente solicita, en primer lugar, un presupuesto que el alumno deberá elaborar a partir de las instrucciones dadas por el cliente. Se pide que la tarea se realice con Wordfast Anywhere. No hay memoria de traducción, se deberá utilizar una nueva.
3. La tarea consiste en traducir, en primer lugar, un glosario de términos extraídos inicialmente por el cliente. Con este glosario de términos, se procederá a la realización de la traducción y revisión del texto en cuestión.
4. Para poder aprovechar referencias anteriores de la página web, en clase se realizará una tarea de búsqueda documental para localizar textos paralelos que se puedan alinear y así alimentar la memoria de traducción antes de empezar a trabajar. Una

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

vez localizados, se tendrán que alinear con la función específica de Wordfast Anywhere y alimentar la memoria de traducción que vamos a utilizar.

5. Antes de avanzar con la traducción, se deberán abordar igualmente en clase las opciones de *software* y su tratamiento durante la traducción.
6. La traducción la deberá realizar cada alumno por separado. Una vez finalizada, se debe intercambiar dicha traducción con el compañero para que este realice la revisión.
7. Una vez finalizada la tarea, se deberá entregar al cliente (en nuestro caso, el profesor) un archivo comprimido que contenga:

   - ✓ Glosario traducido.
   - ✓ Versión traducida con archivo sucio y limpio.
   - ✓ Versión revisada con archivo sucio y limpio. Se debe incluir el nombre del compañero que ha realizado la revisión.
   - ✓ Informe de control de calidad libre de errores realizado con alguna herramienta general o la propia de Wordfast.
   - ✓ Memoria de traducción en formato .tmx que se ha creado para nuestro trabajo con la traducción final que se le ha dado a cada segmento.
   - ✓ Factura del trabajo.

   Para poder identificar los archivos, se debe seguir esta nomenclatura al nombrar el archivo comprimido: Apellidos_Nombre_1. Traducción manual instrucciones.
8. Para finalizar la tarea, en clase se comentarán las dificultades y los errores más importantes tanto durante el proceso de trabajo como en el producto final de la traducción. Los alumnos deberán implementar los cambios necesarios en su tarea e incluirla en el portafolio final.

Evaluación

El alumno deberá mandar, en primer lugar, los archivos de entrega que solicite el cliente. Una vez que se hayan comentado las dificultades y problemas a los que se ha hecho frente a lo largo de todo el proceso y se hayan resuelto las principales dudas, el alumno deberá aplicar los cambios a su versión traducida e incluir la versión corregida en el portafolio que se entregará al final del curso. En este portafolio se incluirá también una autoevaluación a modo de diario reflexivo en el que el estudiante plantee los principales problemas a los que se ha hecho frente y posibles soluciones en un futuro.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

1. Revisión por parte de los compañeros (coevaluación).
2. Valoración del proceso de trabajo y del producto (formativa y sumativa).
3. Diario reflexivo sobre dificultades y problemas y posibles soluciones.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

<table>
<tr><td>N.º: 2</td><td colspan="2">Nombre de la tarea: Traducción de una ficha informativa de un producto informático</td></tr>
<tr><td>Duración: 2 horas
- En clase</td><td>Dinámica: individual</td><td>Modalidad: presencial</td></tr>
<tr><td colspan="2">Objetivos:
- Hacer frente a un encargo profesional de dificultad media característico del campo técnico.
- Ofrecer un producto final traducido de calidad.
- Manejar herramientas TAO.
- Trabajar bajo la presión del tiempo.
- Tomar decisiones y documentarse con rapidez.
- Aprender de los errores y solucionarlos para futuros trabajos.</td><td>Materiales:
- Ordenador con programas de edición de textos, correo electrónico, Wordfast Anywhere y alguna herramienta de control de calidad.
- Diccionarios técnicos.</td></tr>
</table>

Desarrollo de la actividad

1. El alumno recibe un correo electrónico de petición de un trabajo. El trabajo consiste en la traducción urgente de una ficha informativa de un producto informático.
2. Se pide que la tarea se realice con Wordfast Anywhere. No hay memoria de traducción, se deberá utilizar una nueva.
3. El encargo deberá estar listo para entregar en el plazo de una hora. La entrega deberá contener únicamente el archivo sucio. Este archivo sucio se debe comprimir siguiendo esta nomenclatura: Apellidos_Nombre_2. Traducción producto informático.
4. En la siguiente clase se realizará la revisión en grupo del texto. El alumno deberá incluir en el portafolio final la versión corregida.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Evaluación

El alumno deberá entregar, en primer lugar, el archivo sucio con su traducción final.

Una vez revisado en clase y comentados los principales errores y dificultades, se deberán aplicar los cambios pertinentes e incluir la versión corregida del trabajo en el portafolio que se entregará al final del curso. En este portafolio se incluirá también una autoevaluación a modo de diario reflexivo en el que el estudiante plantee los principales problemas a los que se ha hecho frente y posibles soluciones en un futuro.

1. Valoración del proceso de trabajo y del producto (formativa y sumativa).
2. Diario reflexivo sobre dificultades y problemas y posibles soluciones.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

<table>
<tr><td>N.º: 3</td><td colspan="2">Nombre de la tarea: LSO</td></tr>
<tr><td>Duración: 1,5 horas
- En clase</td><td>Dinámica: individual</td><td>Modalidad: presencial</td></tr>
<tr><td colspan="2">Objetivos:
- Ofrecer un producto final traducido de calidad.
- Realizar tareas complementarias a la traducción.
- Detectar problemas de maquetación y saber solucionarlos.
- Saber utilizar un lenguaje adecuado para la comunicación profesional.</td><td>Materiales:
- Ordenador con programas de edición de textos, correo electrónico y editor de archivos .pdf.</td></tr>
</table>

Desarrollo de la actividad

1. El alumno recibe un correo electrónico de petición de un trabajo. El trabajo consiste en realizar un *linguistic sign-off* (LSO) de un texto que ha sido traducido previamente.
2. En clase se explicarán los conceptos básicos de este proceso y se darán las pautas sobre cómo realizar la tarea.
3. El alumno deberá realizar el LSO comparando archivo original y traducido y anotar aquellas cuestiones que se deban corregir en la maquetación final. Igualmente, los cambios que sean pertinentes se deberán aplicar en el archivo limpio en formato .doc que se nos proporciona.
4. La entrega deberá contener el archivo .pdf comentado y el .doc con los cambios implementados con control de cambios. Se deben comprimir estos archivos y seguir esta nomenclatura a la hora de entregar: Apellidos_Nombre_3. LSO.
5. Para finalizar la tarea, en clase se comentarán las dificultades y los errores más importantes tanto durante el proceso de trabajo como en el producto final. Los alumnos deberán implementar los cambios necesarios en su tarea e incluirla en el portafolio final.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Evaluación

El alumno deberá entregar, en primer lugar, el archivo .doc con los cambios introducidos y el .pdf con los comentarios.

Una vez revisado en clase y comentados los principales errores y dificultades, se deberán aplicar los cambios pertinentes e incluir la versión corregida del trabajo en el portafolio que se entregará al final del curso. En este portafolio se incluirá también una autoevaluación a modo de diario reflexivo en el que el estudiante plantee los principales problemas a los que se ha hecho frente y posibles soluciones en un futuro.

1. Valoración del proceso de trabajo y del producto (formativa y sumativa).
2. Diario reflexivo sobre dificultades y problemas y posibles soluciones.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

<table>
<tr><td>N.º: 4</td><td colspan="2">Nombre de la tarea: Traducción de un folleto informativo + ficha técnica</td></tr>
<tr><td>Duración: 15,5 horas
- En clase: 1 hora
- En casa: 14,5 horas</td><td>Dinámica: individual</td><td>Modalidad: semipresencial</td></tr>
<tr><td colspan="2">Objetivos:
- Hacer frente a un encargo profesional de dificultad media-alta característico del campo técnico.
- Ofrecer un producto final traducido de calidad.
- Manejar herramientas TAO.
- Llevar a cabo encargos terminológicos.
- Documentarse de manera adecuada.
- Realizar tareas propias de la gestión de proyectos.
- Aprender de los errores y solucionarlos para futuros trabajos.</td><td>Materiales:
- Ordenador con programas de edición de textos, correo electrónico, Wordfast Anywhere y alguna herramienta de control de calidad.
- Diccionarios técnicos.</td></tr>
</table>

Desarrollo de la actividad

1. El alumno recibe un correo electrónico de petición de un trabajo. El trabajo consiste en la traducción de un manual de un folleto informativo sobre autocaravanas y la traducción de la lista de precios.
2. El cliente solicita, en primer lugar, un presupuesto que el alumno deberá elaborar. Se pide que la tarea se realice con Wordfast Anywhere. No hay memoria de traducción, se deberá utilizar una nueva.
3. Una vez aprobado el presupuesto, la tarea consiste en traducir y revisar el texto en cuestión y elaborar un glosario con los términos más importantes.
4. La traducción la deberá realizar cada alumno por separado. Una vez finalizada, él mismo llevará a cabo la revisión de su propio archivo y deberá entregar una versión traducida y otra revisada.
5. Una vez finalizada la tarea, se deberá entregar al cliente (en nuestro caso, el profesor) un archivo comprimido que contenga:

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- ✓ Versión traducida con archivo sucio y limpio.
- ✓ Versión revisada con archivo sucio y limpio. El archivo limpio debe estar correctamente maquetado.
- ✓ Glosario traducido.
- ✓ Informe de control de calidad libre de errores realizado con alguna herramienta general o la propia de Wordfast.
- ✓ Memoria de traducción en formato .tmx que se ha creado para nuestro trabajo con la traducción final que se le ha dado a cada segmento.
- ✓ Factura del trabajo.

Para poder identificar los archivos, se debe seguir esta nomenclatura al nombrar el archivo comprimido: Apellidos_Nombre_4. Folleto informativo y ficha técnica.

6. Para finalizar la tarea, en clase se comentarán las principales dificultades surgidas durante el proceso de trabajo y en relación con el producto final de la traducción.

Evaluación

El alumno deberá proporcionar, en primer lugar, los archivos de entrega que solicite el cliente. Una vez que se hayan comentado las dificultades y problemas a los que se ha hecho frente a lo largo de todo el proceso y se hayan resuelto las principales dudas, el alumno deberá aplicar los cambios a su versión traducida e incluir la versión corregida en el portafolio que se entregará al final del curso. En este portafolio se incluirá también una autoevaluación a modo de diario reflexivo en el que el estudiante plantee los principales problemas a los que se ha hecho frente y posibles soluciones en un futuro.

1. Valoración del proceso de trabajo y del producto (formativa y sumativa).
2. Diario reflexivo sobre dificultades y problemas y posibles soluciones.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

13.7.3. UNIDAD DIDÁCTICA *TRADUCCIÓN ECONÓMICA*

	Horas en clase	**Horas en casa**
Introducción a la traducción económica	1	
Vídeo de Déjà Vu		0,5
1. Traducción de un comunicado de prensa	2,5	8
2. Traducción de una hoja informativa sobre una cuenta corriente	5,5	
3. Traducción de un informe financiero	1	16

La primera actividad de este bloque consistirá en una introducción a la traducción económica por parte del profesor (ver anexo 11). Se abordarán los campos más comunes en este tipo de traducción, los géneros con los que se suele trabajar, características de estos textos y dificultades y problemas. Por otro lado, se presentará al estudiante el mercado propio de este tipo de traducción y se le proporcionará posibles herramientas y recursos. Para fomentar el aprendizaje, el alumno debe adquirir un papel participativo en la presentación.

Una vez que se ha introducido el campo en cuestión y que se cuenta con las herramientas básicas para poder hacer frente a un encargo profesional, es necesario profundizar en la herramienta con la que se va a trabajar, en este caso es Déjà Vu. El alumno cuenta con un vídeo de aproximadamente 20 minutos en la plataforma en línea. Igualmente la ayuda en línea de este programa es muy útil y ofrece toda la información necesaria para llevar a cabo un trabajo de traducción.

Con esta introducción al campo temático y la herramienta que se va a utilizar, es posible empezar a trabajar en tareas que permitan el desarrollo de la competencia traductora.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

<table>
<tr><td>N.º: 1</td><td colspan="2">Nombre de la tarea: Traducción de un comunicado de prensa</td></tr>
<tr><td>Duración: 10,5 horas
- En clase: 2,5 horas
- En casa: 8 horas</td><td>Dinámica: individual</td><td>Modalidad: semipresencial</td></tr>
<tr><td colspan="2">Objetivos:
- Hacer frente a un encargo profesional de dificultad media característico del campo económico.
- Ofrecer un producto final coherente y de calidad.
- Llevar a cabo revisiones.
- Manejar herramientas TAO.
- Documentarse de manera adecuada.
- Llevar a cabo tareas propias de la gestión de proyectos.
- Aprender de los errores propios y del cliente y solucionarlos para futuros trabajos.</td><td>Materiales:
- Ordenador con programas de edición de textos, correo electrónico, Déjà Vu y alguna herramienta de control de calidad.
- Diccionarios económicos.</td></tr>
</table>

Desarrollo de la actividad

1. El alumno recibe un correo electrónico de petición de un trabajo. El trabajo consiste en la traducción de un comunicado de prensa relacionado con el aumento de la presencia de mujeres en altos cargos.
2. El cliente solicita, en primer lugar, un presupuesto que el alumno deberá elaborar. Se pide que la tarea se realice con Déjà Vu.
3. Hay una memoria de traducción. Sin embargo, se pide la revisión de los segmentos 100 % que contenga la memoria porque presentan errores e incoherencias. La tarea consiste, por tanto, en traducir los segmentos nuevos y en revisar los segmentos 100 % procedentes de la memoria. Una vez revisado y traducido el documento, este deberá ser coherente y no contener errores.
4. Una vez finalizada la tarea, se deberá entregar al cliente (en nuestro caso, el profesor) un archivo comprimido que contenga:

   ✓ Versión traducida y revisada con archivo sucio y limpio. El archivo limpio debe estar correctamente maquetado.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- ✓ Informe de control de calidad libre de errores realizado con alguna herramienta general o la propia de Déjà Vu.
- ✓ Memoria de traducción en formato .tmx con la traducción final que se le ha dado a cada segmento.
- ✓ Factura del trabajo.

Todos estos archivos se deberán entregar en un archivo comprimido cuyo nombre responda a la siguiente nomenclatura: Apellidos_Nombre_1. Comunicado de prensa.

5. Para finalizar la tarea, en clase se comentarán los errores o dificultades más importantes tanto durante el proceso de trabajo como en el producto final de la traducción y revisión. Los alumnos deberán implementar los cambios necesarios en su tarea e incluirla en el portafolio final.

Evaluación

El alumno deberá enviar, en primer lugar, los archivos de entrega que solicite el cliente. Una vez que se hayan comentado las dificultades y problemas a los que se ha hecho frente a lo largo de todo el proceso y se hayan resuelto las principales dudas, el alumno deberá aplicar los cambios a su versión traducida e incluir la versión corregida en el portafolio que se entregará al final del curso. En este portafolio se incluirá también una autoevaluación a modo de diario reflexivo en el que el estudiante plantee los principales problemas a los que se ha hecho frente y posibles soluciones en un futuro.

1. Valoración del proceso de trabajo y del producto (formativa y sumativa).
2. Diario reflexivo sobre dificultades y problemas y posibles soluciones.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

<table>
<tr><td>N.º: 2</td><td colspan="2">Nombre de la tarea: Traducción de una hoja informativa sobre una cuenta corriente</td></tr>
<tr><td>Duración: 5,5 horas
- En clase</td><td>Dinámica: en grupos</td><td>Modalidad: presencial</td></tr>
<tr><td colspan="2">Objetivos:
- Hacer frente a un encargo profesional de dificultad media-alta característico del campo financiero.
- Ofrecer un producto final traducido de calidad.
- Manejar herramientas TAO.
- Documentarse de manera adecuada.
- Coordinar el trabajo en grupo para ofrecer un trabajo final.
- Trabajar bajo la presión del tiempo.
- Realizar revisiones.
- Aprender de los errores y solucionarlos para futuros trabajos.</td><td>Materiales:
- Ordenador con programas de edición de textos, correo electrónico, Déjà Vu y alguna herramienta de control de calidad.
- Diccionarios económicos.</td></tr>
</table>

Desarrollo de la actividad

1. Los alumnos reciben un correo electrónico de petición de un trabajo. El trabajo consiste en la traducción de una hoja informativa sobre una cuenta corriente en un banco determinado.
2. Se trata de un trabajo urgente, por lo que es necesario realizar la traducción en grupos de 4-5 traductores. No hay memoria de traducción previa y se requiere que se trabaje con Déjà Vu.
3. La traducción contiene un total de 2400 palabras aproximadamente y debe estar lista en un plazo de 2,5 horas. Los alumnos deberán organizarse en grupos y repartirse la traducción.
4. Para garantizar la coherencia y calidad final del producto, es imprescindible que se aprovechen las funciones propias del programa para coordinar la traducción en equipo, así como cualquier otro medio que se crea conveniente para garantizar la calidad final (creación de glosarios, intercambios de memorias, herramientas de control de calidad, etc.).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5. Una vez finalizada la traducción en grupo, se debe intercambiar dicha traducción con otros grupos para que realicen la revisión. Además de implementar los cambios, se debe rellenar un informe de calidad.
6. Se deberá entregar la versión traducida y la versión revisada y el informe de calidad relleno con el nombre de los revisores. La nomenclatura del archivo comprimido que contenga todos los anteriores debe ser: Apellidos de miembros del grupo_2. Hoja cuenta corriente.
7. Para finalizar la tarea, en clase se comentarán los errores más importantes tanto durante el proceso de trabajo como en el producto final de la traducción. Los alumnos deberán incluir en el portafolio final la versión corregida tras implementar los cambios. Igualmente, se abrirá un debate sobre las ventajas/desventajas de la traducción en grupo y los procesos necesarios para cumplir con el encargo final cuando se trabaja con esta dinámica.

Evaluación

El alumno deberá mandar, en primer lugar, los archivos de entrega que solicite el cliente. Una vez que se hayan comentado las dificultades y problemas a los que se ha hecho frente a lo largo de todo el proceso y se hayan resuelto las principales dudas, el alumno deberá aplicar los cambios a su versión traducida e incluir la versión corregida en el portafolio que se entregará al final del curso. En este portafolio se incluirá también una autoevaluación a modo de diario reflexivo en el que el estudiante plantee los principales problemas a los que se ha hecho frente y posibles soluciones en un futuro.

1. Revisión por parte de los compañeros (coevaluación).
2. Valoración del proceso de trabajo y del producto (formativa y sumativa).
3. Diario reflexivo sobre dificultades y problemas y posibles soluciones.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

N.º: 3	**Nombre de la tarea:** Traducción de un informe financiero	
Duración: 17 horas - En clase: 1 hora - En casa: 16 horas	**Dinámica:** individual	**Modalidad:** semipresencial
Objetivos: - Hacer frente a un encargo profesional de dificultad alta característico del campo económico. - Ofrecer un producto final traducido de calidad. - Manejar herramientas TAO. - Llevar a cabo encargos terminológicos. - Documentarse de manera adecuada. - Realizar tareas propias de la gestión de proyectos. - Aprender de los errores y solucionarlos para futuros trabajos.	**Materiales:** - Ordenador con programas de edición de textos, correo electrónico, Déjà Vu y alguna herramienta de control de calidad. - Diccionarios económicos.	

Desarrollo de la actividad

1. El alumno recibe un correo electrónico de petición de un trabajo. El trabajo consiste en la traducción de un informe financiero.
2. El cliente solicita, en primer lugar, un presupuesto que el alumno deberá elaborar. Se pide que la tarea se realice con Déjà Vu. No hay memoria de traducción, se deberá utilizar una nueva.
3. Una vez aprobado el presupuesto, la tarea consiste en traducir y revisar el texto en cuestión y elaborar un glosario con la herramienta con los términos más importantes.
4. La traducción la deberá realizar cada alumno por separado. Una vez finalizada, él mismo llevará a cabo la revisión de su propio archivo y deberá entregar una versión traducida y otra revisada.
5. Una vez finalizada la tarea, se deberá entregar al cliente (en nuestro caso, el profesor) un archivo comprimido que contenga:
   - ✓ Versión traducida con archivo sucio y limpio.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- ✓ Versión revisada con archivo sucio y limpio. El archivo limpio debe estar correctamente maquetado.
- ✓ Glosario traducido.
- ✓ Informe de control de calidad libre de errores.
- ✓ Memoria de traducción en formato .tmx que se ha creado para nuestro trabajo con la traducción final que se le ha dado a cada segmento.
- ✓ Factura del trabajo.

Para poder identificar los archivos, se debe seguir esta nomenclatura al nombrar el archivo comprimido: Apellidos_Nombre_3. Informe financiero.

6. Para finalizar la tarea, en clase se comentarán las principales dificultades surgidas durante el proceso de trabajo y en relación con el producto final de la traducción.

Evaluación

El alumno deberá proporcionar, en primer lugar, los archivos de entrega que solicite el cliente. Una vez que se hayan comentado las dificultades y problemas a los que se ha hecho frente a lo largo de todo el proceso y se hayan resuelto las principales dudas, el alumno deberá aplicar los cambios a su versión traducida e incluir la versión corregida en el portafolio que se entregará al final del curso. En este portafolio se incluirá también una autoevaluación a modo de diario reflexivo en el que el estudiante plantee los principales problemas a los que se ha hecho frente y posibles soluciones en un futuro.

1. Valoración del proceso de trabajo y del producto (formativa y sumativa).
2. Diario reflexivo sobre dificultades y problemas y posibles soluciones.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

13.7.4. UNIDAD DIDÁCTICA *TRADUCCIÓN BIOSANITARIA*

	Horas en clase	**Horas en casa**
Introducción a la traducción biosanitaria	1	
Vídeo de Studio 2011/2014		0,5
1. Traducción boletines informativos	1	13,5
2. Traducción de plantillas EMA	7	
3. Traducción de prospectos	1	10

Como en el resto de unidades didácticas, una introducción temática, en este caso a la traducción biosanitaria, por parte del profesor (ver anexo 12) constituirá la primera actividad de este bloque. Aunque se empezará haciendo referencia a la traducción científica, el relevante papel que adquieren los textos biosanitarios en este ámbito conlleva que nos centremos en él como uno de los campos de especialización. Se verán cuáles son las especialidades más comunes en este tipo de traducción, los géneros con los que se suele trabajar y dificultades y problemas propios de estos tipos de textos. Asimismo, se le proporcionará al estudiante posibles herramientas y recursos para poder hacer frente a los encargos profesionales más propios de este tipo de traducción. Para ello, es imprescindible realizar una introducción al mercado laboral. Como en otras unidades, el alumno debe adquirir un papel participativo en la presentación.

Tras toda esta introducción y para poder hacer frente a un encargo profesional, es necesario conocer la herramienta con la que se va a trabajar, en este caso es Studio 2011/2014. En la plataforma en línea, el alumno podrá encontrar un vídeo de aproximadamente 20 minutos en el que se muestra el funcionamiento básico de la herramienta. Igualmente la ayuda en línea de este programa se convierte en un recurso de consulta accesible y ofrece toda la información necesaria para llevar a cabo un trabajo de traducción.

Con estas pinceladas básicas en torno al campo temático y la herramienta que se va a utilizar, es posible empezar a trabajar en tareas que permitan el desarrollo de la competencia traductora.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

<table>
<tr><td>N.º: 1</td><td colspan="2">Nombre de la tarea: Traducción de un boletín informativo</td></tr>
<tr><td>Duración: 14,5 horas
- En clase: 1 hora
- En casa: 13,5 horas</td><td>Dinámica: en parejas</td><td>Modalidad: semipresencial</td></tr>
<tr><td colspan="2">Objetivos:
- Hacer frente a un encargo profesional de dificultad media característico del campo médico.
- Ofrecer un producto final traducido de calidad.
- Llevar a cabo tareas de gestión de proyectos, tanto como gestor de proyectos como traductor autónomo.
- Manejar herramientas TAO.
- Documentarse de manera adecuada.
- Revisar el trabajo de otros compañeros.
- Realizar implementaciones de cambios.
- Aprender de los errores y solucionarlos para futuros trabajos.</td><td>Materiales:
- Ordenador con programas de edición de textos, correo electrónico, Studio 2011/2014 y alguna herramienta de control de calidad.
- Diccionarios médicos.</td></tr>
</table>

Desarrollo de la actividad

1. En esta tarea el alumno llevará a cabo dos funciones, la de gestor de proyectos y la de traductor autónomo. Los textos con los que se trabajarán serán boletines informativos sobre enfermedades dirigidos a los pacientes o lectores interesados por la enfermedad tratada. Se trabajará con Studio 2011/2014.
2. Por parejas se distribuirán dos textos, uno por alumno. El texto que recibe cada uno de ellos va a constituir el encargo que tienen que lanzar a su compañero. Por tanto, la primera tarea que tienen que realizar es actuar como jefes de proyecto, analizarlo todo, preparar el material para trabajar con la herramienta y enviar el correo de lanzamiento con todas las instrucciones que consideren pertinentes al compañero que actúa como traductor autónomo.
3. Una vez que el compañero ha recibido la tarea, deberá traducir el texto en cuestión, remitiendo cualquier duda a su jefe de proyectos con un formulario de consultas específico.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4. Una vez finalizada la traducción, se deberá hacer la entrega al jefe de proyectos para que este realice la revisión. Se debe entregar un paquete de retorno de Studio.
5. El jefe de proyectos llevará a cabo la revisión con el control de cambios de Studio y se lo remitirá al traductor para que acepte/rechace los cambios.
6. Una vez implementados los cambios de la revisión, el traductor generará un archivo limpio que deberá entregar bien maquetado y sin errores.
7. La entrega deberá contener el archivo traducido inicialmente, el archivo tras la revisión con el nombre del revisor y el archivo limpio final. Se deberá entregar comprimido con el nombre Apellidos_Nombre_1. Boletines informativos.
8. Para finalizar la tarea, en clase se comentarán los errores y dificultades más importantes tanto durante el proceso de trabajo como en el producto final de la traducción. Los alumnos deberán implementar los cambios necesarios en su tarea e incluirla en el portafolio final.

Evaluación

El alumno deberá enviar en primer lugar, los archivos de entrega que solicite el cliente. Una vez que se hayan comentado las dificultades y problemas a los que se ha hecho frente a lo largo de todo el proceso y se hayan resuelto las principales dudas, el alumno deberá aplicar los cambios a su versión traducida e incluir la versión corregida en el portafolio que se entregará al final del curso. En este portafolio se incluirá también una autoevaluación a modo de diario reflexivo en el que el estudiante plantee los principales problemas a los que se ha hecho frente y posibles soluciones en un futuro.

1. Revisión por parte de los compañeros (coevaluación).
2. Valoración del proceso de trabajo y del producto (formativa y sumativa).
3. Diario reflexivo sobre dificultades y problemas y posibles soluciones.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

<table>
<tr><td>N.º: 2</td><td colspan="2">Nombre de la tarea: Traducción de textos con plantilla EMA</td></tr>
<tr><td>Duración: 7 horas
- En clase</td><td>Dinámica: individual</td><td>Modalidad: presencial</td></tr>
<tr><td colspan="2">Objetivos:
- Hacer frente a un encargo profesional de dificultad alta característico del campo médico.
- Ofrecer un producto final traducido de calidad.
- Manejar herramientas TAO.
- Documentarse de manera adecuada.
- Ceñirse a las instrucciones y referencias del cliente.
- Buscar formas de rentabilizar un proyecto.
- Aprender de los errores y solucionarlos para futuros trabajos.</td><td>Materiales:
- Ordenador con programas de edición de textos, correo electrónico, Studio 2011/2014 y alguna herramienta de control de calidad.
- Diccionarios médicos.</td></tr>
</table>

Desarrollo de la actividad

1. Los alumnos reciben un correo electrónico de petición de un trabajo. El trabajo consiste en la traducción de un resumen de características de un medicamento.
2. El cliente quiere que se trabaje con Studio 2011/2014. No proporciona memoria de traducción, pero sí unas plantillas estándares de la Agencia Europea del Medicamento, aplicable a estos documentos.
3. En clase se tratarán las características especiales de estas plantillas, las referencias proporcionadas por la EMA y su aplicabilidad a la traducción médica. En conjunto se analizará la forma de sacar rentabilidad al proyecto sin tener que buscar constantemente la traducción en las plantillas y garantizar la coherencia y calidad final del producto.
4. Una vez finalizada la traducción, se realizará una revisión conjunta en clase, donde además se comentarán los errores más importantes tanto durante el proceso de trabajo como en el producto final de la traducción. Los alumnos deberán incluir en el portafolio final la versión traducida y revisada.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Evaluación

Una vez que se haya recibido los comentarios del profesor, se deberán aplicar e incluir la versión inicial y corregida del trabajo en el portafolio que se entregará al final del curso. En este portafolio se incluirá también una autoevaluación a modo de diario reflexivo en el que el estudiante plantee los principales problemas a los que se ha hecho frente y posibles soluciones en un futuro.

1. Valoración del proceso de trabajo y del producto (formativa y sumativa).
2. Diario reflexivo sobre dificultades y problemas y posibles soluciones.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

N.º: 3	**Nombre de la tarea:** Traducción de un prospecto	
Duración: 11 horas - En clase: 1 hora - En casa: 10 horas	**Dinámica:** individual	**Modalidad:** semipresencial
Objetivos: - Hacer frente a un encargo profesional de dificultad alta característico del campo médico. - Ofrecer un producto final traducido de calidad. - Manejar herramientas TAO. - Documentarse de manera adecuada. - Realizar tareas propias de la gestión de proyectos. - Aprender de los errores y solucionarlos para futuros trabajos.	**Materiales:** - Ordenador con programas de edición de textos, correo electrónico, Studio 2011/2014 y alguna herramienta de control de calidad. - Diccionarios médicos.	

Desarrollo de la actividad

1. El alumno recibe un correo electrónico de petición de un trabajo. El trabajo consiste en la traducción de un prospecto.
2. El cliente solicita, en primer lugar, un presupuesto que el alumno deberá elaborar. Se pide que la tarea se realice con Studio 2011/2014. No hay memoria de traducción, se deberá utilizar una nueva.
3. Una vez aprobado el presupuesto, la tarea consiste en traducir y revisar el texto en cuestión y elaborar un glosario en Excel con los términos más importantes.
4. La traducción la deberá realizar cada alumno por separado. Una vez finalizada, él mismo llevará a cabo la revisión de su propio archivo y deberá entregar una versión traducida y otra revisada.
5. Una vez finalizada la tarea, se deberá entregar al cliente (en nuestro caso, el profesor) un archivo comprimido que contenga:
   - ✓ Versión traducida con archivo sucio y limpio.
   - ✓ Versión revisada con archivo sucio y limpio. El archivo limpio debe estar correctamente maquetado.

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- ✓ Glosario traducido.
- ✓ Informe de control de calidad libre de errores.
- ✓ Memoria de traducción en formato .tmx que se ha creado para nuestro trabajo con la traducción final que se le ha dado a cada segmento.
- ✓ Factura del trabajo.

El archivo comprimido debe llamarse: Apellidos_Nombre_3. Prospecto.

6. Para finalizar la tarea, en clase se comentarán las principales dificultades surgidas durante el proceso de trabajo y en relación con el producto final de la traducción.

Evaluación

El alumno deberá mandar, en primer lugar, los archivos de entrega que solicite el cliente. Una vez que se hayan comentado las dificultades y problemas a los que se ha hecho frente a lo largo de todo el proceso y se hayan resuelto las principales dudas, el alumno deberá aplicar los cambios a su versión traducida e incluir la versión corregida en el portafolio que se entregará al final del curso. En este portafolio se incluirá también una autoevaluación a modo de diario reflexivo en el que el estudiante plantee los principales problemas a los que se ha hecho frente y posibles soluciones en un futuro.

1. Valoración del proceso de trabajo y del producto (formativa y sumativa).
2. Diario reflexivo sobre dificultades y problemas y posibles soluciones.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

13.7.5. UNIDAD DIDÁCTICA *TRADUCCIÓN JURÍDICA*

	Horas en clase	**Horas en casa**
Introducción a la traducción jurídica	1	
Vídeo de MemoQ		0,5
1. Traducción certificado participación	2	
2. Posedición de documentos	1	4,5
3. Traducción CV/carta presentación	3	
4. Traducción contrato alquiler	1	9,5
5. Creación base de datos textos jurídicos	1	
6. Traducción acuerdo marco	1	10

Como en el resto de unidades didácticas, la primera actividad de este bloque consistirá en una introducción a la traducción jurídica por parte del profesor (ver anexo 13). Se abordarán los géneros con los que se suele trabajar, características textuales y dificultades y problemas propios de este tipo de textos. Asimismo, se introducirá al estudiante al mercado que más demanda este tipo de traducción y se le proporcionará posibles herramientas y recursos. Un lugar especial ocupa la traducción jurada y sus peculiaridades. Como indicábamos, el alumno debe adquirir un papel participativo en la presentación.

Una vez que se ha realizado la introducción al campo y que se han proporcionado las herramientas básicas para poder hacer frente a un encargo profesional, es necesario conocer la herramienta con la que se va a trabajar, en este caso es MemoQ. El alumno cuenta con un vídeo de aproximadamente 20 minutos en la plataforma en línea. Igualmente la ayuda en línea de este programa es muy básica y ofrece toda la información necesaria para llevar a cabo un trabajo de traducción.

Con estas pinceladas básicas en torno al campo temático y la herramienta que se va a utilizar, es posible empezar a trabajar en tareas que permitan el desarrollo de la competencia traductora.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

N.º: 1	**Nombre de la tarea:** Traducción de un certificado de participación	
Duración: 2 horas - En clase	**Dinámica:** individual	**Modalidad:** presencial
Objetivos: - Hacer frente a un encargo profesional de dificultad media característico del campo jurídico. - Ofrecer un producto final traducido de calidad. - Documentarse de manera adecuada. - Realizar traducciones juradas. - Aprender de los errores y solucionarlos para futuros trabajos.	**Materiales:** - Ordenador con programas de edición de textos, correo electrónico y alguna herramienta de control de calidad. - Diccionarios jurídicos.	

Desarrollo de la actividad

1. El alumno recibe un correo electrónico de petición de un trabajo. El trabajo consiste en la traducción de un certificado de participación en un curso de formación. Se requiere una traducción jurada al español.
2. En clase se verán los aspectos que un traductor jurado debe conocer para ofrecer un producto final válido como traducción jurada y qué procesos son los más comunes.
3. El cliente solicita, en primer lugar, un presupuesto que el alumno deberá elaborar.
4. Una vez aprobado el presupuesto, la tarea consiste en traducir, revisar y jurar el documento. La traducción la deberá realizar cada alumno por separado.
5. Una vez finalizada, se debe intercambiar dicha traducción con un compañero para que este realice la revisión.
6. Se deberá entregar el archivo traducido y el archivo revisado por el compañero, con el nombre de este. Todo ello deberá estar en un archivo comprimido con el nombre Apellidos_Nombre_1. Certificado de participación.
7. Para finalizar la tarea, en clase se comentarán los errores y las dificultades más importantes tanto durante el proceso de trabajo como en el producto final de la traducción. Los alumnos deberán implementar los cambios necesarios en su tarea e incluirla en el portafolio final.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Evaluación

El alumno deberá enviar, en primer lugar, los archivos de entrega que solicite el cliente. Una vez que se hayan comentado las dificultades y problemas a los que se ha hecho frente a lo largo de todo el proceso y se hayan resuelto las principales dudas, el alumno deberá aplicar los cambios a su versión traducida e incluir la versión corregida en el portafolio que se entregará al final del curso. En este portafolio se incluirá también una autoevaluación a modo de diario reflexivo en el que el estudiante plantee los principales problemas a los que se ha hecho frente y posibles soluciones en un futuro.

1. Revisión por parte de los compañeros (coevaluación).
2. Valoración del proceso de trabajo y del producto (formativa y sumativa).
3. Diario reflexivo sobre dificultades y problemas y posibles soluciones.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

<table>
<tr><td>N.º: 2</td><td colspan="2">Nombre de la tarea: Posedición de un documento de compraventa/contrato de representación</td></tr>
<tr><td>Duración: 5,5 horas
- En casa: 4,5 horas
- En clase: 1 hora</td><td>Dinámica: individual</td><td>Modalidad: semipresencial</td></tr>
<tr><td colspan="2">Objetivos:
- Hacer frente a un encargo profesional de dificultad media característico del campo jurídico.
- Ofrecer un producto final coherente y de calidad.
- Llevar a cabo posediciones de traducciones automáticas.
- Manejar herramientas TAO.
- Documentarse de manera adecuada.
- Realizar controles de calidad.</td><td>Materiales:
- Ordenador con programas de edición de textos, correo electrónico, MemoQ y alguna herramienta de control de calidad.
- Diccionarios jurídicos.</td></tr>
</table>

Desarrollo de la actividad

1. El alumno recibe un correo electrónico de petición de un trabajo. El trabajo consiste en la posedición de un documento de compraventa y un contrato de representación que se han traducido con un traductor automático.
2. El cliente quiere que se revise la traducción ofrecida por el traductor automático y se edite para adaptarla a las peculiaridades de estos textos en la lengua de llegada utilizando MemoQ. Para trabajar es necesario importar el archivo exportado que el cliente proporciona.
3. Una vez finalizada la tarea, se deberá entregar al cliente (en nuestro caso, el profesor) un archivo comprimido que contenga:
   - ✓ Archivo limpio y sucio poseditado. El archivo limpio debe tener la misma estructura que el original en alemán.
   - ✓ Un comparado que refleje los cambios realizados.

   El comprimido se debe nombrar siguiendo esta nomenclatura: Apellidos_Nombre_2. Posedición.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4. Para finalizar la tarea, en clase se comentarán los errores o dificultades más importantes tanto durante el proceso de trabajo como en el producto final de la traducción y revisión. Los alumnos deberán implementar los cambios necesarios en su tarea e incluirla en el portafolio final.

Evaluación

El alumno deberá enviar, en primer lugar, los archivos de entrega que solicite el cliente. Una vez que se haya recibido los comentarios del profesor, se deberán aplicar e incluir la versión corregida del trabajo en el portafolio que se entregará al final del curso. En este portafolio se incluirá también una autoevaluación a modo de diario reflexivo en el que el estudiante plantee los principales problemas a los que se ha hecho frente y posibles soluciones en un futuro.

1. Valoración del proceso de trabajo y del producto (formativa y sumativa).
2. Diario reflexivo sobre dificultades y problemas y posibles soluciones.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

<table>
<tr><td>N.º: 3</td><td colspan="2">Nombre de la tarea: Traducción al alemán del CV y carta de presentación</td></tr>
<tr><td>Duración: 3 horas
- En clase</td><td>Dinámica: en parejas</td><td>Modalidad: presencial</td></tr>
<tr><td colspan="2">Objetivos:
- Hacer frente a un encargo profesional de dificultad media característico del campo jurídico.
- Ofrecer un producto final traducido de calidad.
- Realizar traducciones inversas.
- Documentarse de manera adecuada.
- Captar nuevos clientes.</td><td colspan="2">Materiales:
- Ordenador con programas de edición de textos, correo electrónico y alguna herramienta de control de calidad.
- Diccionarios jurídicos.</td></tr>
</table>

Desarrollo de la actividad

1. Para poder vender sus servicios en el extranjero es importante que el alumno posea su currículo y su carta de presentación en los idiomas con los que trabaja. Por eso, en esta unidad didáctica, el alumno deberá traducir al alemán el currículo y la carta de presentación general que elaboró a principios de curso.
2. Un compañero deberá revisar la traducción al alemán y sugerir cambios tanto en el plano lingüístico como funcional.
3. Para finalizar la tarea, en clase se comentarán los errores y las dificultades más importantes tanto durante el proceso de trabajo como en el producto final de la traducción. Los alumnos deberán implementar los cambios necesarios en su tarea e incluirla en el portafolio final.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Evaluación

El alumno deberá entregar, una vez que se haya recibido los comentarios del profesor, la versión corregida del trabajo en el portafolio que se entregará al final del curso. En este portafolio se incluirá también una autoevaluación a modo de diario reflexivo en el que el estudiante plantee los principales problemas a los que se ha hecho frente y posibles soluciones en un futuro.

1. Revisión por parte de los compañeros (coevaluación).
2. Valoración del proceso de trabajo y del producto (formativa y sumativa).
3. Diario reflexivo sobre dificultades y problemas y posibles soluciones.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

<table>
<tr><td>N.º: 4</td><td colspan="2">Nombre de la tarea: Traducción de un contrato de alquiler de vivienda</td></tr>
<tr><td>Duración: 10,5 horas
- En clase: 1 hora
- En casa: 9,5 horas</td><td>Dinámica: individual</td><td>Modalidad: semipresencial</td></tr>
<tr><td colspan="2">Objetivos:
- Hacer frente a un encargo profesional de dificultad media característico del campo jurídico.
- Ofrecer un producto final traducido de calidad.
- Manejar herramientas TAO.
- Llevar a cabo encargos terminológicos.
- Documentarse de manera adecuada.
- Realizar tareas propias de la gestión de proyectos.
- Aprender de los errores y solucionarlos para futuros trabajos.</td><td>Materiales:
- Ordenador con programas de edición de textos, correo electrónico, MemoQ y alguna herramienta de control de calidad.
- Diccionarios jurídicos.</td></tr>
</table>

Desarrollo de la actividad

1. El alumno recibe un correo electrónico de petición de un trabajo. El trabajo consiste en la traducción de un contrato de alquiler de una vivienda.
2. El cliente solicita, en primer lugar, un presupuesto que el alumno deberá elaborar. Se pide que la tarea se realice con MemoQ. No hay memoria de traducción, se deberá utilizar una nueva.
3. Una vez aprobado el presupuesto, la tarea consiste en traducir y revisar el texto en cuestión y elaborar un glosario con los términos más importantes.
4. La traducción la deberá realizar cada alumno por separado. Una vez finalizada, él mismo llevará a cabo la revisión de su propio archivo y deberá entregar una versión traducida y otra revisada.
5. Una vez finalizada la tarea, se deberá entregar al cliente (en nuestro caso, el profesor) un archivo comprimido que contenga:
   - ✓ Versión traducida con archivo sucio y limpio.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- ✓ Versión revisada con archivo sucio y limpio. El archivo limpio debe estar correctamente maquetado.
- ✓ Glosario traducido.
- ✓ Informe de control de calidad libre de errores.
- ✓ Memoria de traducción en formato .tmx que se ha creado para nuestro trabajo con la traducción final que se le ha dado a cada segmento.
- ✓ Factura del trabajo.

Todos estos archivos se deberán entregar en un comprimido nombrado Apellidos_Nombre_4. Contrato alquiler.

6. Para finalizar la tarea, en clase se comentarán las principales dificultades surgidas durante el proceso de trabajo y en relación con el producto final de la traducción.

Evaluación

El alumno deberá mandar, en primer lugar, los archivos de entrega que solicite el cliente. Una vez que se hayan comentado las dificultades y problemas a los que se ha hecho frente a lo largo de todo el proceso y se hayan resuelto las principales dudas, el alumno deberá aplicar los cambios a su versión traducida e incluir la versión corregida en el portafolio que se entregará al final del curso. En este portafolio se incluirá también una autoevaluación a modo de diario reflexivo en el que el estudiante plantee los principales problemas a los que se ha hecho frente y posibles soluciones en un futuro.

1. Valoración del proceso de trabajo y del producto (formativa y sumativa).
2. Diario reflexivo sobre dificultades y problemas y posibles soluciones.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

N.º: 5	**Nombre de la tarea:** Creación de una base de datos de textos jurídicos	
Duración: 1 hora - En clase	**Dinámica:** individual	**Modalidad:** presencial
Objetivos: - Hacer frente a un encargo profesional de dificultad media característico del campo jurídico. - Documentarse de manera adecuada. - Manejar herramientas de documentación. - Crear bases de datos de textos paralelos. - Conocer el mercado propio del sector.	**Materiales:** - Ordenador con programas de edición de textos, correo electrónico, conexión a internet. - Diccionarios jurídicos. - Bibliografía jurídica.	

Desarrollo de la actividad

1. El alumno deberá realizar una pequeña investigación sobre los textos jurídicos que más se suelen traducir en el mercado.
2. A partir de esta investigación, realizará un rastreo documental para conseguir textos representativos del mercado con el fin de poseer modelos o plantillas en los que basarse a la hora de realizar futuros encargos. Se debe valorar la calidad documental de los documentos encontrados.
3. Si se encuentra la versión original y la traducción, se podrán alinear los documentos para crear una memoria de traducción.
4. El alumno deberá entregar la pequeña base de datos recopilada organizada de forma coherente y el tmx, en caso de que se haya podido crear. Todo ello se debe incluir en un comprimido cuyo nombre siga la siguiente nomenclatura: Apellidos_Nombre_5. Base de datos.

Evaluación

El alumno deberá enviar la pequeña base de datos recopilada organizada de forma coherente y el tmx, en caso de que se haya podido crear.

1. Valoración del proceso de trabajo y del producto (formativa y sumativa).
2. Autoevaluación de las propias dificultades y problemas.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

<table>
<tr><td>N.º: 6</td><td colspan="2">Nombre de la tarea: Traducción de un acuerdo marco</td></tr>
<tr><td>Duración: 11 horas
- En clase: 1 hora
- En casa: 10 horas</td><td>Dinámica: individual</td><td>Modalidad: semipresencial</td></tr>
<tr><td colspan="2">Objetivos:
- Hacer frente a un encargo profesional de dificultad media-alta característico del campo jurídico.
- Ofrecer un producto final traducido de calidad.
- Manejar herramientas TAO.
- Llevar a cabo encargos terminológicos.
- Documentarse de manera adecuada.
- Realizar tareas propias de la gestión de proyectos.
- Aprender de los errores y solucionarlos para futuros trabajos.</td><td>Materiales:
- Ordenador con programas de edición de textos, correo electrónico, MemoQ y alguna herramienta de control de calidad.
- Diccionarios jurídicos.</td></tr>
</table>

Desarrollo de la actividad

1. El alumno recibe un correo electrónico de petición de un trabajo. El trabajo consiste en la traducción de un acuerdo marco entre dos organismos alemanes.
2. El cliente solicita, en primer lugar, un presupuesto que el alumno deberá elaborar. Se pide que la tarea se realice con MemoQ. No hay memoria de traducción, se deberá utilizar una nueva.
3. Una vez aprobado el presupuesto, la tarea consiste en traducir y revisar el texto en cuestión y elaborar un glosario con los términos más importantes.
4. La traducción la deberá realizar cada alumno por separado. Una vez finalizada, él mismo llevará a cabo la revisión de su propio archivo y deberá entregar una versión traducida y otra revisada.
5. Una vez finalizada la tarea, se deberá entregar al cliente (en nuestro caso, el profesor) un archivo comprimido que contenga:
   - ✓ Versión traducida con archivo sucio y limpio.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- ✓ Versión revisada con archivo sucio y limpio. El archivo limpio debe estar correctamente maquetado.
- ✓ Glosario traducido.
- ✓ Informe de control de calidad libre de errores.
- ✓ Memoria de traducción en formato .tmx que se ha creado para nuestro trabajo con la traducción final que se le ha dado a cada segmento.
- ✓ Factura del trabajo.

Todo ello debe estar comprimido en un archivo que lleve como nombre Apellidos_Nombre_6. Acuerdo marco.

6. Para finalizar la tarea, en clase se comentarán las principales dificultades surgidas durante el proceso de trabajo y en relación con el producto final de la traducción.

Evaluación

El alumno deberá enviar, en primer lugar, los archivos de entrega que solicite el cliente. Una vez que se hayan comentado las dificultades y problemas a los que se ha hecho frente a lo largo de todo el proceso y se hayan resuelto las principales dudas, el alumno deberá aplicar los cambios a su versión traducida e incluir la versión corregida en el portafolio que se entregará al final del curso. En este portafolio se incluirá también una autoevaluación a modo de diario reflexivo en el que el estudiante plantee los principales problemas a los que se ha hecho frente y posibles soluciones en un futuro.

1. Valoración del proceso de trabajo y del producto (formativa y sumativa).
2. Diario reflexivo sobre dificultades y problemas y posibles soluciones.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

13.7.6. UNIDAD DIDÁCTICA *LOCALIZACIÓN WEB*

	Horas en clase	**Horas en casa**
Introducción a la localización web	1	
Vídeo de Across		0,5
1. Traducción web óptica	3	8,5
2. Traducción web cárnicas	6	16

Como se viene haciendo en el resto de unidades didácticas, en primer lugar, es preciso realizar una introducción a la localización web por parte del profesor (ver anexo 14). Se abordará el modelo GILT, las características del hipertexto, las fases de un proyecto de localización web, características de esta modalidad de traducción y problemas propios de este tipo de textos. En segundo lugar, se tratará el mercado de la localización web y se presentarán posibles herramientas y recursos útiles para este tipo de traducción. En todo momento el alumno debe adquirir un papel participativo en la presentación con el fin de desarrollar nuevas destrezas.

Tras todo ello, es imprescindible conocer la herramienta necesaria para desarrollar las actividades y proyectos de esta unidad didáctica. En este caso hemos elegido Across. El alumno dispone de un vídeo de aproximadamente 20 minutos en la plataforma en línea. Igualmente la ayuda en línea de este programa ofrece toda la información necesaria para llevar a cabo un trabajo de traducción.

Con estas pinceladas básicas en torno al campo temático y la herramienta que se va a utilizar, es posible empezar a trabajar en tareas que permitan el desarrollo de la competencia traductora.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

<table>
<tr><td>N.º: 1</td><td colspan="2">Nombre de la tarea: Traducción de la página web de una óptica</td></tr>
<tr><td>Duración: 11,5 horas
- En clase: 3 horas
- En casa: 8,5 horas</td><td>Dinámica: en parejas</td><td>Modalidad: semipresencial</td></tr>
<tr><td colspan="2">Objetivos:
- Hacer frente a un encargo profesional de dificultad media característico de la localización web.
- Ofrecer un producto final traducido de calidad.
- Manejar herramientas TAO.
- Documentarse de manera adecuada.
- Llevar a cabo tareas propias de la gestión de proyectos, tanto como cliente como gestor.
- Conocer aspectos relacionados con la internacionalización web.
- Trabajar en pareja y valorar el trabajo de otros compañeros.
- Aprender de los errores y solucionarlos para futuros trabajos.</td><td>Materiales:
- Ordenador con programas de edición de textos, correo electrónico, Across y alguna herramienta de control de calidad.
- Herramientas documentales aplicables al texto.</td></tr>
</table>

Desarrollo de la actividad

1. Esta tarea se realizará por parejas y grupos de cuatro. Cada pareja va a actuar a la vez como cliente/gestor y como traductor para otros compañeros.
2. En primer lugar, cada pareja recibe los documentos html de la página web que se va a localizar, la página web de una óptica. Como cliente/gestores de proyectos tienen que analizar el proyecto y crear una guía de estilo con las instrucciones que se consideren necesarias. Deberán dar todas las instrucciones para que los compañeros lleven a cabo la traducción.
3. Una vez analizado el proyecto y establecidas todas las directrices que se deban seguir, enviarán el correo de lanzamiento a su pareja de compañeros que actuarán como traductores.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4. La pareja de traductores deberá elaborar un presupuesto para el pedido y una vez aceptado, deberán organizarse para repartirse la traducción entre dos y coordinarse en la medida de lo posible para obtener un texto final coherente. Para ello habría que analizar el volumen total del proyecto, las repeticiones internas, las instrucciones proporcionadas por el cliente, la fecha de entrega, etc. Una vez que se hayan organizado entre sí, podrán empezar a traducir.
5. Cuando se haya finalizado la traducción se debe entregar al cliente/gestor los archivos limpios y sucios para su revisión.
6. El cliente revisará los archivos y enviará al traductor un informe de LQI con los comentarios.
7. Finalizados todos estos pasos, se debe entregar la versión traducida y revisada (con el nombre de los revisores) del encargo que hemos recibido en un comprimido que se llame Apellidos_Nombre_1. Web óptica.
8. Para finalizar la tarea, en clase se comentarán los errores o dificultades más importantes tanto durante el proceso de trabajo como en el producto final de la traducción y revisión. Igualmente se tratarán aspectos que se deberían tener en cuenta para la internacionalización de la página web. Los alumnos deberán implementar los cambios necesarios en su tarea e incluirla en el portafolio final.

Evaluación

El alumno deberá proporcionar en primer lugar, los archivos de entrega que solicite el cliente. Una vez que se haya recibido los comentarios del profesor, se deberán aplicar e incluir la versión inicial y corregida del trabajo en el portafolio que se entregará al final del curso. En este portafolio se incluirá también una autoevaluación a modo de diario reflexivo en el que el estudiante plantee los principales problemas a los que se ha hecho frente y posibles soluciones en un futuro.

1. Revisión por parte de los compañeros (coevaluación).
2. Valoración del proceso de trabajo y del producto (formativa y sumativa).
3. Diario reflexivo sobre dificultades y problemas y posibles soluciones.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

<table>
<tr><td>N.º: 2</td><td colspan="2">Nombre de la tarea: Traducción de la página web de una distribuidora cárnica</td></tr>
<tr><td>Duración: 22 horas
- En clase: 6 horas
- En casa: 16 horas</td><td>Dinámica: en parejas</td><td>Modalidad: semipresencial</td></tr>
<tr><td colspan="2">Objetivos:
- Hacer frente a un encargo profesional de dificultad media característico de la localización web.
- Ofrecer un producto final traducido de calidad.
- Manejar herramientas TAO.
- Documentarse de manera adecuada.
- Llevar a cabo tareas propias de la gestión de proyectos, tanto como cliente como gestor.
- Conocer aspectos relacionados con la internacionalización web.
- Trabajar en pareja y valorar el trabajo de otros compañeros.
- Aprender de los errores y solucionarlos para futuros trabajos.</td><td>Materiales:
- Ordenador con programas de edición de textos, correo electrónico, Across y alguna herramienta de control de calidad.
- Herramientas documentales aplicables al texto.</td></tr>
</table>

Desarrollo de la actividad

1. Esta tarea se realizará por parejas y grupos de cuatro. Cada pareja va a actuar a la vez como cliente/gestor y como traductor para otros compañeros.
2. En primer lugar, cada pareja recibe los documentos html de la página web que se va a localizar, la página web de una distribuidora cárnica. Como cliente/gestores de proyectos tienen que analizar el proyecto y crear una guía de estilo con las instrucciones que se consideren necesarias. Deberán dar todas las instrucciones para que los compañeros lleven a cabo la traducción.
3. Una vez analizado el proyecto y establecidas todas las directrices que se deban seguir, enviarán el correo de lanzamiento a su pareja de compañeros que actuarán como traductores.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4. La pareja de traductores deberá elaborar un presupuesto para el pedido y una vez aceptado, deberán organizarse para repartirse la traducción entre dos y coordinarse en la medida de lo posible para obtener un texto final coherente. Para ello habría que analizar el volumen total del proyecto, las repeticiones internas, las instrucciones proporcionadas por el cliente, la fecha de entrega, etc. Una vez que se hayan organizado entre sí, podrán empezar a traducir.
5. Cuando se haya finalizado la traducción se debe entregar al cliente/gestor los archivos limpios y sucios para su revisión.
6. El cliente revisará los archivos y enviará al traductor un informe de LQI con los comentarios.
7. Finalizados todos estos pasos, se debe entregar la versión traducida y revisada (con el nombre de los revisores) del encargo que hemos recibido en un comprimido que se llame Apellidos_Nombre_2. Web cárnica.
8. Para finalizar la tarea, en clase se comentarán los errores o dificultades más importantes tanto durante el proceso de trabajo como en el producto final de la traducción y revisión. Igualmente se tratarán aspectos que se deberían tener en cuenta para la internacionalización de la página web. Los alumnos deberán implementar los cambios necesarios en su tarea e incluirla en el portafolio final.

Evaluación

El alumno deberá mandar, en primer lugar, los archivos de entrega que solicite el cliente. Una vez que se haya recibido los comentarios del profesor, se deberán aplicar e incluir la versión inicial y corregida del trabajo en el portafolio que se entregará al final del curso. En este portafolio se incluirá también una autoevaluación a modo de diario reflexivo en el que el estudiante plantee los principales problemas a los que se ha hecho frente y posibles soluciones en un futuro.

1. Revisión por parte de los compañeros (coevaluación).
2. Valoración del proceso de trabajo y del producto (formativa y sumativa).
3. Diario reflexivo sobre dificultades y problemas y posibles soluciones.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

13.7.7. UNIDAD DIDÁCTICA *LOCALIZACIÓN DE* SOFTWARE

	Horas en clase	**Horas en casa**
Introducción a la localización de *software*	1	
Vídeo de OmegaT		0,5
1. Identificación y traducción de opciones de *software*	1	
2. Traducción aplicación móvil	4	15,5
3. Traducción de SW y documentación	3	10,5

En este último bloque, se empezará también con una introducción a la localización de *software* por parte del profesor (ver anexo 15). Se abordará el modelo GILT, las características y fases de un proyecto de localización de *software,* características de esta modalidad de traducción y problemas propios de este tipo de textos. Por otro lado, se presentará al estudiante el mercado de la localización de *software* y se le proporcionará posibles herramientas y recursos. El alumno debe adquirir un papel participativo en la presentación.

Una vez que se ha realizado la introducción al campo y que se han proporcionado las herramientas básicas para poder hacer frente a un encargo profesional, es necesario conocer la herramienta con la que se va a trabajar, en este caso es OmegaT. Para ello, volvemos a remitir a la plataforma en línea, donde se encontrará un vídeo de aproximadamente 15 minutos de introducción a la herramienta. Además, la ayuda en línea de este programa es muy básica y ofrece toda la información necesaria para llevar a cabo un trabajo de traducción.

Con estas pinceladas básicas en torno al campo temático y la herramienta que se va a utilizar, es posible empezar a trabajar en tareas que permitan el desarrollo de la competencia traductora.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

N.º: 1	**Nombre de la tarea:** Identificación y traducción de opciones de *software*	
Duración: 1 hora - En clase	**Dinámica:** individual	**Modalidad:** presencial
Objetivos: - Identificar opciones de SW. - Tomar decisiones con respecto a la traducción del SW. -Ofrecer una traducción de SW coherente y de calidad.	**Materiales:** - Ordenador con programas de edición de textos y acceso a internet.	

Desarrollo de la actividad

1. En clase se proporcionará un manual de instalación de un dispositivo electrónico.
2. El alumno deberá identificar las opciones de *software* en dicho manual y tomar una decisión con respecto a cómo se deben traducir.
3. Se deberá rellenar la plantilla de Excel proporcionada para la tarea, en la que se incluyan las opciones de *software,* la propuesta de traducción y los comentarios que el alumno considere pertinentes.

Evaluación

El alumno deberá enviar la plantilla de Excel rellenada correctamente con las opciones de *software* que haya identificado y su traducción en el portafolio que se debe entregar a final de curso. En este portafolio se incluirá también una autoevaluación a modo de diario reflexivo en el que el estudiante plantee los principales problemas a los que se ha hecho frente y posibles soluciones en un futuro.

1. Valoración del proceso de trabajo y del producto (formativa y sumativa).
2. Autoevaluación de las propias dificultades y problemas.
3. Diario reflexivo sobre dificultades y problemas y posibles soluciones.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

<table>
<tr><td>N.º: 2</td><td colspan="2">Nombre de la tarea: Traducción de una aplicación móvil</td></tr>
<tr><td>Duración: 19,5 horas
- En clase: 4 horas
- En casa: 15,5 horas</td><td>Dinámica: individual</td><td>Modalidad: semipresencial</td></tr>
<tr><td colspan="2">Objetivos:
- Hacer frente a un encargo profesional de dificultad media-alta característico de la localización de software.
- Ofrecer un producto final traducido de calidad.
- Manejar herramientas TAO.
- Llevar a cabo encargos terminológicos.
- Documentarse de manera adecuada.
- Aprender de los errores y solucionarlos para futuros trabajos.</td><td>Materiales:
- Ordenador con programas de edición de textos, correo electrónico, OmegaT y alguna herramienta de control de calidad.</td></tr>
</table>

Desarrollo de la actividad

1. El alumno recibe un correo electrónico de petición de un trabajo. El trabajo consiste en la traducción del *software* de una aplicación móvil.
2. El cliente solicita, en primer lugar, un presupuesto que el alumno deberá elaborar. Se pide que la tarea se realice con OmegaT. No hay memoria de traducción, se deberá utilizar una nueva.
3. Una vez aprobado el presupuesto, la tarea consiste en traducir y revisar el texto en cuestión. La traducción la deberá realizar cada alumno por separado.
4. Una vez finalizada, en clase se hará una revisión conjunta en grupo para ver las dificultades surgidas con esta traducción.
5. Cuando se haya terminado la tarea y se haya revisado en clase, se deberá entregar al profesor un archivo comprimido que contenga:
   - ✓ Versión traducida con archivo sucio y limpio.
   - ✓ Versión revisada con archivo sucio y limpio.
   - ✓ Informe de control de calidad libre de errores.
   - ✓ Memoria de traducción en formato .tmx que se ha creado para nuestro trabajo con la traducción final que se le ha dado a cada segmento.

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- ✓ Factura del trabajo.

Todo ello debe estar en un archivo comprimido cuyo nombre sea Apellidos_Nombre_2. Aplicación móvil.

Evaluación

El alumno deberá proporcionar, en primer lugar, los archivos de entrega que solicite el cliente. Una vez que se haya recibido los comentarios del profesor, se deberán aplicar e incluir la versión corregida del trabajo en el portafolio que se entregará al final del curso. En este portafolio se incluirá también una autoevaluación a modo de diario reflexivo en el que el estudiante plantee los principales problemas a los que se ha hecho frente y posibles soluciones en un futuro.

1. Valoración del proceso de trabajo y del producto (formativa y sumativa).
2. Diario reflexivo sobre dificultades y problemas y posibles soluciones.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

<table>
<tr><td>N.º: 3</td><td colspan="2">Nombre de la tarea: Traducción de software y documentación</td></tr>
<tr><td>Duración: 13,5 horas
- En clase: 3 horas
- En casa: 10,5 horas</td><td>Dinámica: en parejas</td><td>Modalidad: semipresencial</td></tr>
<tr><td colspan="2">Objetivos:
- Hacer frente a un encargo profesional de dificultad media-alta característico de la localización de software.
- Ofrecer un producto final traducido de calidad.
- Manejar herramientas TAO.
- Llevar a cabo encargos terminológicos.
- Documentarse de manera adecuada.
- Aprender de los errores y solucionarlos para futuros trabajos.</td><td>Materiales:
- Ordenador con programas de edición de textos, correo electrónico, OmegaT y alguna herramienta de control de calidad.</td></tr>
</table>

Desarrollo de la actividad

1. El alumno recibe un correo electrónico de petición de un trabajo. El trabajo consiste en la traducción del *software* de un navegador GPS y su documentación.
2. El cliente solicita, en primer lugar, un presupuesto que el alumno deberá elaborar. Se pide que la tarea se realice con OmegaT. No hay memoria de traducción, se deberá utilizar una nueva.
3. Una vez aprobado el presupuesto, la tarea consiste en traducir y revisar el texto en cuestión.
4. La traducción la deberá realizar cada alumno por separado. Una vez finalizada, el compañero deberá llevar a cabo la revisión de su propio archivo y se deberá entregar una versión traducida y otra revisada.
5. Una vez finalizada la tarea, se deberá entregar al cliente (en nuestro caso, el profesor) un archivo comprimido que contenga:
   - ✓ Versión traducida con archivo sucio y limpio.
   - ✓ Versión revisada con archivo sucio y limpio. El archivo limpio de la documentación debe estar correctamente maquetado.
   - ✓ Informe de control de calidad libre de errores.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- ✓ Memoria de traducción en formato .tmx que se ha creado para nuestro trabajo con la traducción final que se le ha dado a cada segmento.
- ✓ Factura del trabajo.

Todo ello debe estar en un archivo comprimido cuyo nombre sea Apellidos_Nombre_3. SW y documentación.

6. Para finalizar la tarea, en clase se comentarán las principales dificultades surgidas durante el proceso de trabajo y en relación con el producto final de la traducción.

Evaluación

El alumno deberá enviar, en primer lugar, los archivos de entrega que solicite el cliente. Una vez que se haya recibido los comentarios del profesor, se deberán aplicar e incluir la versión corregida del trabajo en el portafolio que se entregará al final del curso. En este portafolio se incluirá también una autoevaluación a modo de diario reflexivo en el que el estudiante plantee los principales problemas a los que se ha hecho frente y posibles soluciones en un futuro.

1. Valoración del proceso de trabajo y del producto (formativa y sumativa).
2. Diario reflexivo sobre dificultades y problemas y posibles soluciones.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

13.7.8. PROYECTOS DE FINAL DE SEMESTRE

	Horas en clase	**Horas en casa**
Proyecto 1. Realización del proyecto	5	25
Proyecto 2. Realización del proyecto	5	25

Con el fin de que el estudiante asuma y aplique los conocimientos adquiridos a lo largo del semestre y realice un trabajo para su evaluación final, al terminar cada semestre los estudiantes deberán realizar un encargo de traducción de la especialidad que ellos elijan y que se haya impartido en ese semestre. El encargo deberá tener aproximadamente entre 3000 y 4000 palabras. Ellos mismos podrán elegir el texto con el que quieren trabajar y el profesor deberá aprobar la validez del texto para el encargo. Si no encuentran ningún posible ejemplo de texto, el profesor les podrá guiar en la búsqueda del encargo concreto.

La tarea consistirá en:

1. Seleccionar el texto en cuestión con el que quieren trabajar.
2. Realizar una planificación del trabajo: documentación, terminología, traducción, revisión, gestión de proyectos y DTP.
3. Llevar a cabo la traducción y revisión del texto con una herramienta TAO.
4. Una vez finalizada la tarea, se deberá entregar al cliente (en nuestro caso, el profesor) un archivo comprimido que contenga:
   - ✓ Versión traducida con archivo sucio y limpio.
   - ✓ Versión revisada con archivo sucio y limpio. El archivo limpio debe estar correctamente maquetado.
   - ✓ Informe de control de calidad libre de errores.
   - ✓ Memoria de traducción en formato .tmx que se ha creado para nuestro trabajo con la traducción final que se le ha dado a cada segmento.
   - ✓ Factura del trabajo.

   Todo ello debe estar en un archivo comprimido cuyo nombre sea Apellidos_Nombre_Proyecto final_X_Semestre.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Evaluación

El alumno deberá enviar, en primer lugar, los archivos de entrega que solicite el cliente.

1. Valoración del producto (sumativa).
2. Diario reflexivo sobre dificultades y problemas y posibles soluciones.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

13.8. Medios

Los recursos o materiales didácticos caen con frecuencia en el olvido de aquellos que se encargan de elaborar propuestas didácticas, ya que se suele dar por hecho que el profesor seguirá un libro de texto o materiales elaborados personalmente para la materia en cuestión. Sin embargo, en nuestra propuesta, dado el enfoque socioconstructivista del que partimos, es imprescindible no solo tener en cuenta esos materiales utilizados para enseñar y aprender a traducir, sino también la propia aula y los medios de comunicación empleados. Así pues, en este apartado, abordamos las características del aula y las herramientas necesarias, los canales de comunicación empleados, los materiales y herramientas utilizados para aprender a traducir textos especializados y el material adicional proporcionado como apoyo para el aprendizaje.

Lo primero que tenemos que valorar es la existencia de un aula acondicionada a los tipos de trabajos que se van a realizar. Podríamos llevar a cabo las tareas en un aula de informática con equipos en los que los estudiantes puedan trabajar. No obstante, se aconseja el uso de portátiles personales en un aula con pupitres y conexión a internet, ya que de esta forma se facilita la movilidad del grupo y el trabajo conjunto entre alumnos y profesor. Asimismo, como el estudiante tiene que instalar versiones de prueba de diferentes programas en el equipo, ya contará con ellas tanto en casa como en clase en su equipo personal, por lo que se evita tener que instalar los programas dos veces. En el caso de aquellos estudiantes que no tengan portátil o no puedan acceder a él (como, por ejemplo, a través del préstamo bibliotecario), también es posible optar por la opción mixta, es decir, los estudiantes que no tengan portátil podrán utilizar los equipos del aula de informática y el resto, sus propios ordenadores. En todo caso, es recomendable que el aula cuente con un proyector en el que poder reflejar diapositivas o material que consideremos pertinente.

En lo que concierne a los canales de comunicación, contamos con varias vías. En primer lugar, utilizaremos el correo electrónico con el fin de dirigirnos al grupo y enviar encargos de traducción. No obstante, la plataforma en línea desarrollada específicamente para nuestra tesis pretende ser una de las vías de comunicación principales entre el profesor y los alumnos y entre los propios alumnos. Aunque más adelante describiremos las características de esta plataforma, el alumno encontrará allí todo el material necesario para llevar a cabo sus actividades, los ejercicios que se deben realizar, material de orientación, foro, chat y panel de noticias, entre otras funcionalidades.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En tercer lugar, nos encontramos con los materiales y herramientas elaborados y utilizados para llevar a cabo las traducciones o tareas similares: los textos y las herramientas de traducción asistida. En lo que respecta a los textos, en un primer momento nos planteamos la posibilidad de utilizar textos de encargos reales. Sin embargo, por cuestiones de confidencialidad, esta opción resultaba casi imposible, ya que precisaríamos de una autorización previa por parte de los clientes para usar sus textos y sus referencias. Como muchos de los encargos provienen de empresas multinacionales, es bastante difícil encontrar a la persona encargada de gestionar las traducciones, por lo que para evitar problemas de confidencialidad optamos por seleccionar nosotros mismos los textos a partir del material disponible en internet. Para ello, consultamos los manuales de traducción especializada más conocidos de las distintas temáticas abordadas (la bibliografía se puede consultar en las diapositivas elaboradas para cada bloque) y los estudios de mercado que citamos en apartados anteriores. A partir de esta bibliografía extrajimos qué tipo de textos son los más comunes para las distintas temáticas y buscamos posibles ejemplos en internet. Una vez seleccionados, analizamos la dificultad de cada uno de ellos y los organizamos por tareas de menor a mayor dificultad. Igualmente, para poder procesarlos en las distintas herramientas que se van a utilizar, ha sido necesario convertirlos la mayoría a formato *Word* y eliminar posibles retornos de carro, saltos de página o palabras cortadas al final de línea.

En lo que a herramientas de traducción asistida se refiere, en nuestra propuesta utilizamos dos herramientas gratuitas (Wordfast Anywhere y OmegaT) y cuatro herramientas de pago (Studio 2011/2014, Déjà Vu, Across y MemoQ) y, en el caso de que la universidad no cuente con licencias, se podrá utilizar la versión de prueba, ya que la mayoría ofrece el plazo de un mes. Como se puede observar, no se han incluido herramientas propias de localización, como pueden ser Passolo o Catalyst. Esto se debe a la dificultad de encontrar archivos compatibles con estas herramientas, primordialmente en formato .exe, que estén originalmente en alemán y sean *software* libre. Lo mismo ocurre con los videojuegos. Por este motivo, y dado que el mercado de la localización de videojuegos o de *software* es más propio del inglés hacia otras lenguas o se utiliza esta lengua como lengua vehicular, dejamos estos contenidos para otras asignaturas.

Asimismo hay que mencionar que, salvo en contadas actividades donde se precisa de un glosario o una memoria previamente alimentados para llevar a cabo la tarea, para casi ninguno de los textos se ha creado una memoria o un glosario previo. Esto se debe a que, al tratarse de una asignatura de traducción especializada, creemos que el alumno debe ser capaz por sí solo de buscar sus fuentes documentales y terminológicas, ya que ha cursado

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

estas asignaturas en años anteriores (aunque en la realidad muchas veces hay que volver a recordar o completar esos conocimientos). La memoria que vaya creando conforme traduce le permitirá mantener la coherencia, aprovechar el *fuzzy* interno y consultar sus traducciones anteriores a lo largo del proceso. Con estas y otras funciones que ofrecen estas herramientas, al finalizar el curso conocerán los principios de funcionamiento básicos para desarrollar su tarea como traductor profesional.

Por último, encontramos el material de apoyo que hemos elaborado para guiar al estudiante a lo largo de su aprendizaje. Así tenemos diapositivas, formularios, vídeos, referencias bibliográficas y hojas de rutas. Todo este material se encuentra disponible en la plataforma en línea y les ayudará a completar los ejercicios de manera satisfactoria.

13.8.1. PLATAFORMA EN LÍNEA

Uno de los principales pilares sobre los que se asienta la parte práctica de nuestra tesis es la plataforma en línea que hemos creado específicamente para el desarrollo de las materias de aplicación de nuestra propuesta didáctica: Traducción especializada CA-AC (I) alemán-español/español-alemán y Traducción especializada CA-AC (II) alemán-español/español-alemán.

En esta plataforma, titulada *Traducción especializada DE-ES*[86]*,* intentamos reflejar los principios básicos en los que se apoya nuestra tesis y que venimos describiendo a lo largo de todo el trabajo. En ella se refleja el diseño y los procedimientos metodológicos de las asignaturas y pretende ser una herramienta de ayuda a las clases presenciales y al trabajo en casa. Por tanto, al centrarse principalmente en la metodología, la descripción propia de los objetivos, contenidos y evaluación no se encuentra explícita en la plataforma, ya que el alumnado dispone de esta información a través de las programaciones docentes y del profesorado.

Uno de los motivos por los que decidimos desarrollar esta plataforma en línea es porque creemos que es imprescindible acostumbrar a los futuros traductores a trabajar en entornos informáticos desconocidos y a distancia. A la hora de elegir la herramienta que íbamos a utilizar para desarrollarla, se barajaron diferentes opciones: programas de desarrollo de *software* que permitieran crear ejecutables, plataformas de aprendizaje en línea, tipo Moodle, y páginas web. Después de profundizar y analizar el funcionamiento de varios

[86] No incluimos la combinación ES-DE en el nombre ya que, tal y como indicamos anteriormente, en nuestra propuesta nos centraremos principalmente en la traducción directa.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

programas de desarrollo de *software* y plataformas de aprendizaje en línea, se pusieron de manifiesto una serie de inconvenientes que dificultaban el desarrollo en dichas plataformas:

- *Software* de pago que resultaba inaccesible.
- Dificultad de uso para legos en programas de desarrollo de *software*.
- Estructura preestablecida y fija de las plataformas de aprendizaje en línea.
- Limitación de funciones.

Teniendo en cuenta estas limitaciones y las características con las que queríamos dotar a nuestra plataforma, llegamos a la conclusión de que la creación de una página web, de acceso restringido, con WordPress constituía la mejor opción para nuestro fin.

WordPress es una plataforma de gestión de contenidos libre y gratuita dirigida principalmente a la creación de blogs. No obstante, sus constantes actualizaciones y el perfeccionamiento de sus funciones lo han convertido en uno de los sistemas de gestión de contenidos (CMS, por sus siglas en inglés) más usados en todo el mundo para el desarrollo de páginas web. Este sistema permite crear y gestionar contenidos de manera sencilla y, además, dispone de constantes actualizaciones y miles de temas y *plugins* que facilitan la personalización del sitio web.

Antes de decantarnos por esta opción, tuvimos que plantearnos en primer lugar cuál sería la estructura que queríamos que tomara nuestra plataforma. Teniendo clara dicha estructura, profundizamos en las funciones que ofrecían tanto WordPress.com como WordPress.org. La primera opción, más orientada a los blogs, nos resultaba insuficiente para nuestros propósitos, mientras que la segunda ofrecía un sistema de gestión de contenidos personalizable y que se ajustaba a nuestras necesidades con los diferentes temas y *plugins* que este sistema pone a disposición de los usuarios. Por este motivo y para poder completar la instalación de WordPress, tuvimos que instalar un servidor local en nuestro equipo, con el fin de empezar a desarrollar la plataforma. Una vez finalizada la página, la subimos al servidor de la Universidad de Málaga.

Una vez instalado el servidor local, creada la base de datos SQL de nuestro futuro sitio web e instalado el paquete de WordPress en nuestro ordenador, tuvimos que plantear un esquema de páginas y funciones principales del sitio. Estos dos aspectos son imprescindibles para tomar una decisión sobre el tema que se va a utilizar en la página. El *tema* se podría definir como la «piel» de una página web, la apariencia o el diseño que esta adquiere de cara al usuario final, lo que se conoce actualmente como *front-end*. La elección

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

del tema es un aspecto crucial, ya que de sus funcionalidades depende que la página se ajuste a nuestras necesidades o, por el contrario, dificulte nuestro trabajo. Para ejemplificarlo, tomamos una página para traductores creada con WordPress, *Tools4Translation:*

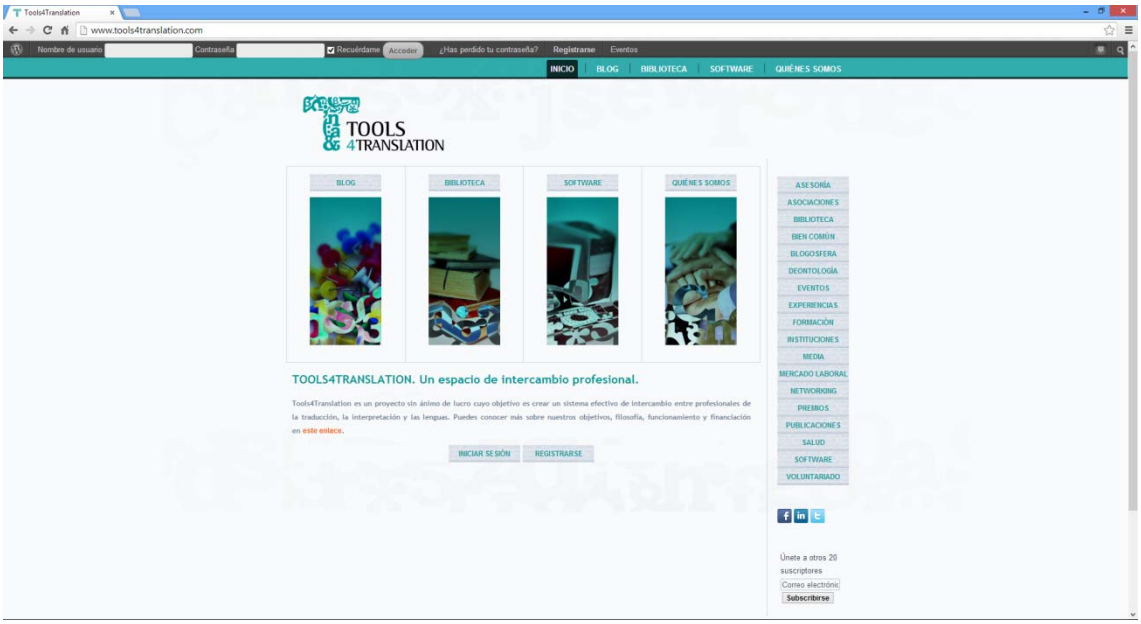


Figura 23. Interfaz de la plataforma *Tools4Translation* creada con WordPress

En esta imagen se aprecia que la página inicial es una página estática, con un menú superior, una columna lateral con enlaces a las secciones principales, el cuerpo central de la página dividido en cuatro columnas y un pie de página, que en esta imagen no se puede apreciar. Toda esta disposición depende en buena parte del tema que elijamos o que nosotros mismos desarrollemos.

En el panel de administración o *back-end* de WordPress, el usuario puede realizar las modificaciones principales y sus secciones dependen del tema y los *plugins* instalados, así como de los permisos que tenga el usuario asignado. Con el usuario de invitado que hemos creado para nuestra página, no es posible acceder a este *back-end*, ya que no es necesario para consultar la página, pero si creemos importante mencionarlo, ya que desde aquí se realizan muchas tareas relevantes de nuestra plataforma.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

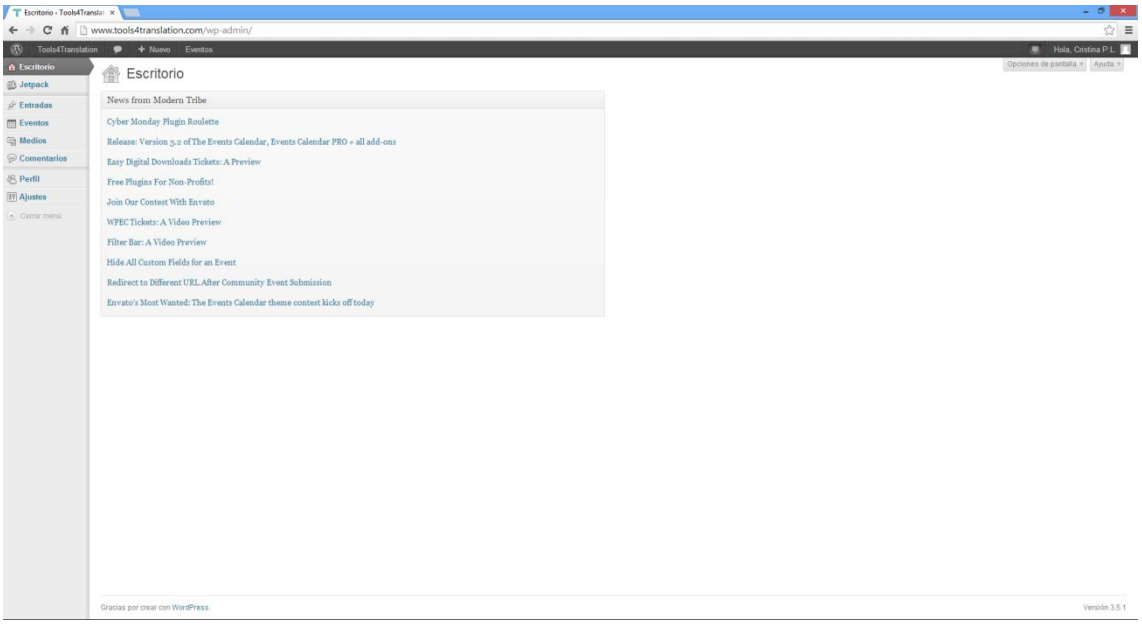


Figura 24. Panel de configuración de WordPress

Finalizada la fase inicial de instalación del *software* y decidido el tema que íbamos a utilizar, pasamos a la instalación de *plugins* básicos de seguridad. Una vez instalados, se continuó con la creación y el desarrollo de las diferentes páginas, que tal y como se indica en la misma plataforma, no se deben considerar como páginas de contenido estático, sino que su actualización será constante en función de las necesidades e intereses del estudiantado.

A continuación pasamos a describir cada una de las secciones de la plataforma. Para poder consultarla en línea, es preciso acceder a la página web con las credenciales proporcionadas al inicio de esta tesis[87]: http://www.redit.uma.es/wordpress/INDEX.PHP/.

Usuario: invitado

Contraseña: t3s1s_tr4d

La primera página con la que se encuentra el usuario, además de la de inicio de sesión, es la página de inicio.

[87] Aunque hemos probado el correcto funcionamiento de esta página web en los diferentes navegadores existentes y no presentan ningún problema, aconsejamos su visualización en Google Chrome.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

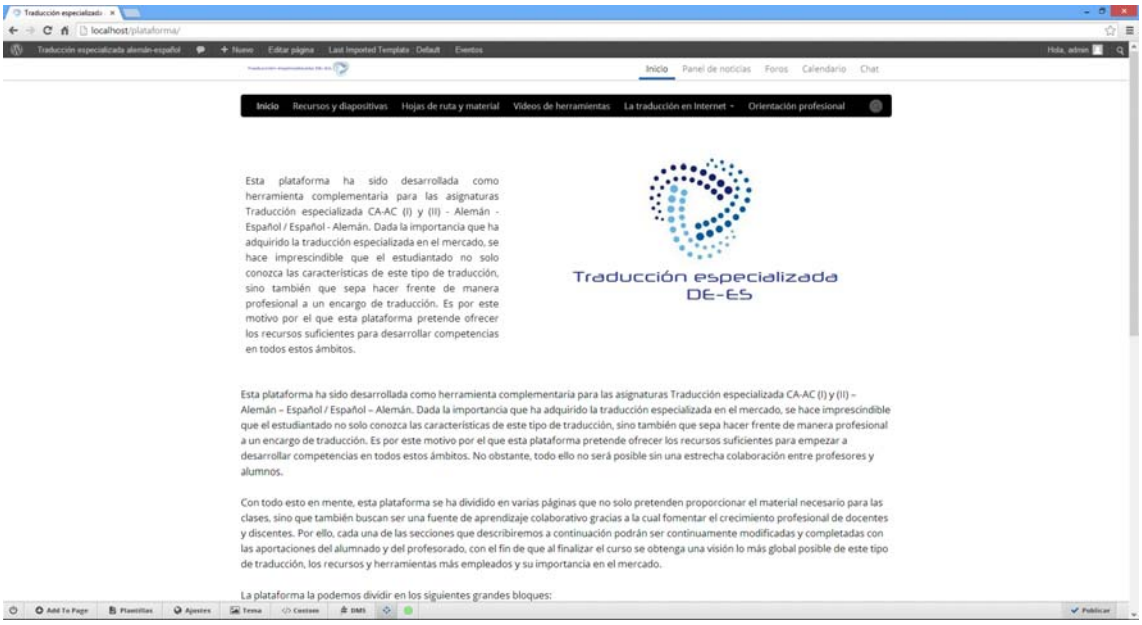


Figura 25. Página de inicio de la plataforma en línea

En esta página se describen las características y objetivos de la plataforma y los principales bloques en los que esta se puede dividir:

- Material didáctico: dentro de esta categoría se incluyen básicamente las páginas Recursos y diapositivas y Hojas de ruta y material, en las que el alumno podrá encontrar el material necesario para la clase y la realización de los distintos encargos que se llevarán a cabo a lo largo del curso.
- Recursos didácticos: en este grupo se incluyen los recursos que forman el menú de herramientas en la parte superior derecha de la página. Allí se encuentra el panel de noticias, el foro, el calendario y el chat.
- Recursos profesionales: a esta categoría pertenecen las páginas Vídeos de herramientas y La traducción en internet. Aunque la primera de ellas puede considerarse también como parte del material didáctico, creemos que constituye una herramienta de consulta interesante para profesionales que desconozcan el uso de determinadas herramientas. Por su parte, en la página La traducción en internet se recogen diversos recursos relacionados con la traducción profesional y que consideramos imprescindibles.
- Herramientas de orientación profesional: el último bloque lo constituye la sección de orientación profesional en la que se abordan temas como las salidas

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

profesionales y estudios de mercado, marketing, fiscalidad y contabilidad, y tarifas y ética profesional.

Veamos cada uno de estos bloques en más profundidad. En la página Recursos y diapositivas, el estudiante encontrará el material sobre el que se apoyará el profesor para impartir las clases. Para cada uno de los bloques temáticos que se abordarán a lo largo del curso, se ha elaborado una serie de diapositivas sobre las que se realizará una presentación teórica en clase y que consta básicamente de los mismos apartados en la mayoría de los casos: introducción al campo temático, características, dificultades y problemas, mercado, herramientas y recursos, y bibliografía. A estas diapositivas, se le podrá añadir cualquier otro material que en el desarrollo del curso se considere pertinente para el bloque en cuestión.

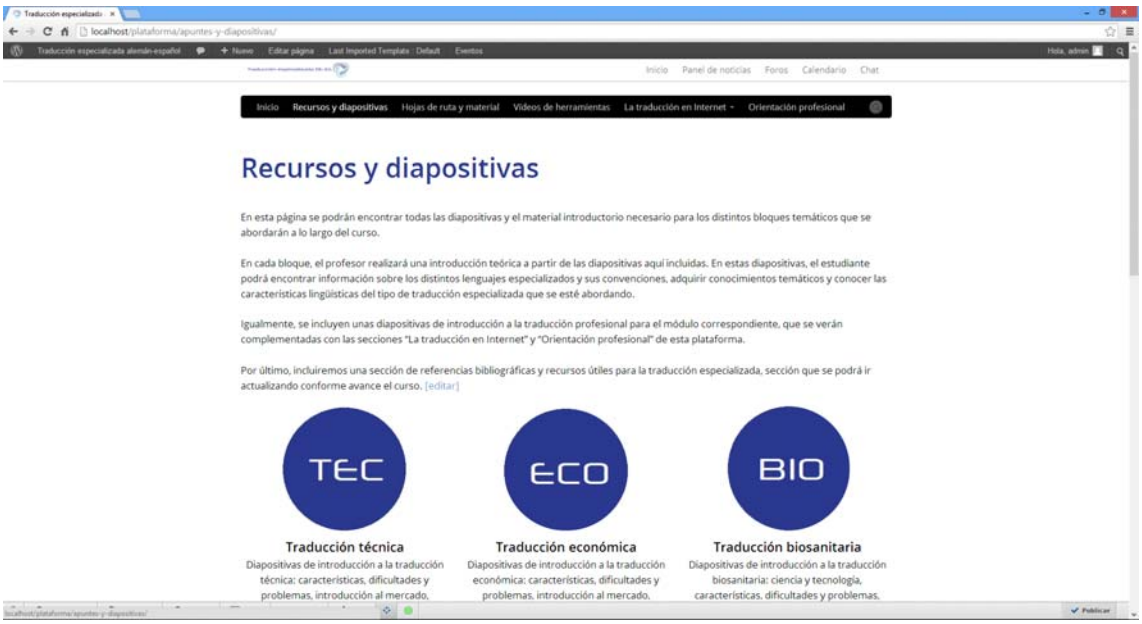


Figura 26. Página de recursos y diapositivas de la plataforma en línea

Una de las peculiaridades de esta página, es que los puntos relativos a la bibliografía y los recursos no presentan aún ningún enlace. Esto se debe a que estas secciones se pretenden elaborar con las contribuciones de todos los estudiantes que, a lo largo del curso, irán descubriendo material de consulta y herramientas imprescindibles para la traducción especializada. Para poder colaborar en la creación de esta pequeña base de datos de consulta en lo relativo a recursos y bibliografía, se ha creado un hilo en el foro.

En la página Hojas de ruta y material, el alumno podrá encontrar el material organizado por bloques temáticos para llevar a cabo las distintas tareas. Están organizadas

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

por proyectos y cada archivo que se descargue de esta página contiene todo el material necesario para la tarea en cuestión. Se ha incluido un bloque de material general para todas las tareas, en el que se ha subido también el cuestionario de evaluación inicial.

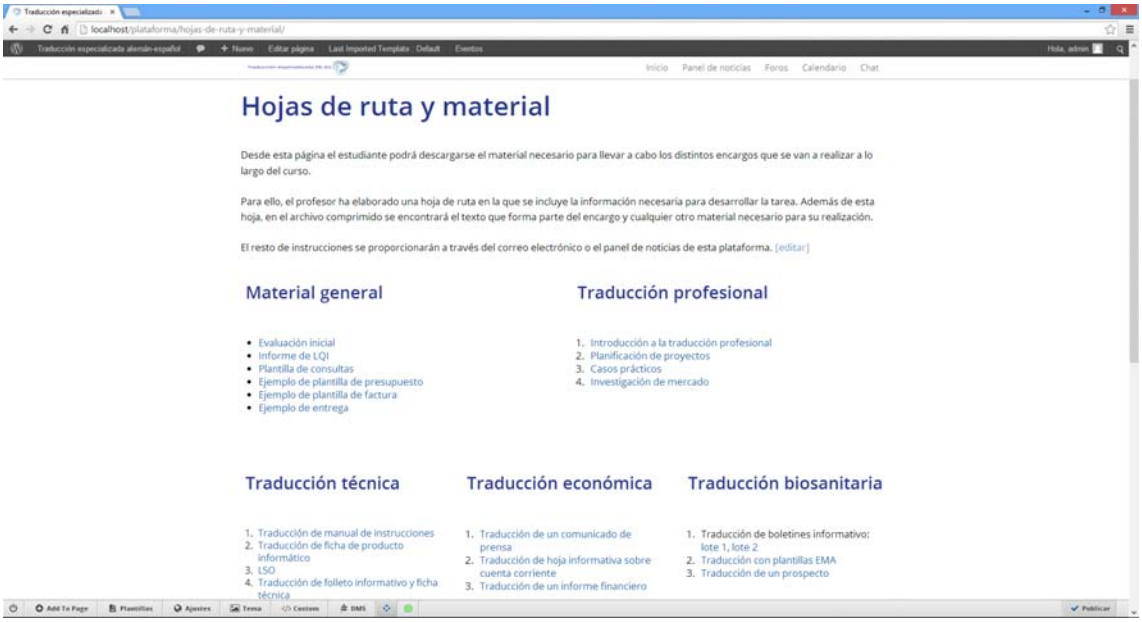


Figura 27. Página de hojas de ruta y material de la plataforma en línea

En la página Vídeos de herramientas, se han vinculado los vídeos introductorios que hemos creado para las distintas herramientas de traducción asistida que se emplearán a lo largo del curso. Estos vídeos se han elaborado con la versión de prueba de la herramienta de grabación de videotutoriales Camstasia Studio y se han subido a la plataforma Vimeo. Con cada uno de ellos, pretendemos que el estudiante aprenda lo básico sobre el funcionamiento de una herramienta y pueda hacer frente a los requisitos informáticos que se exigen en un encargo profesional.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

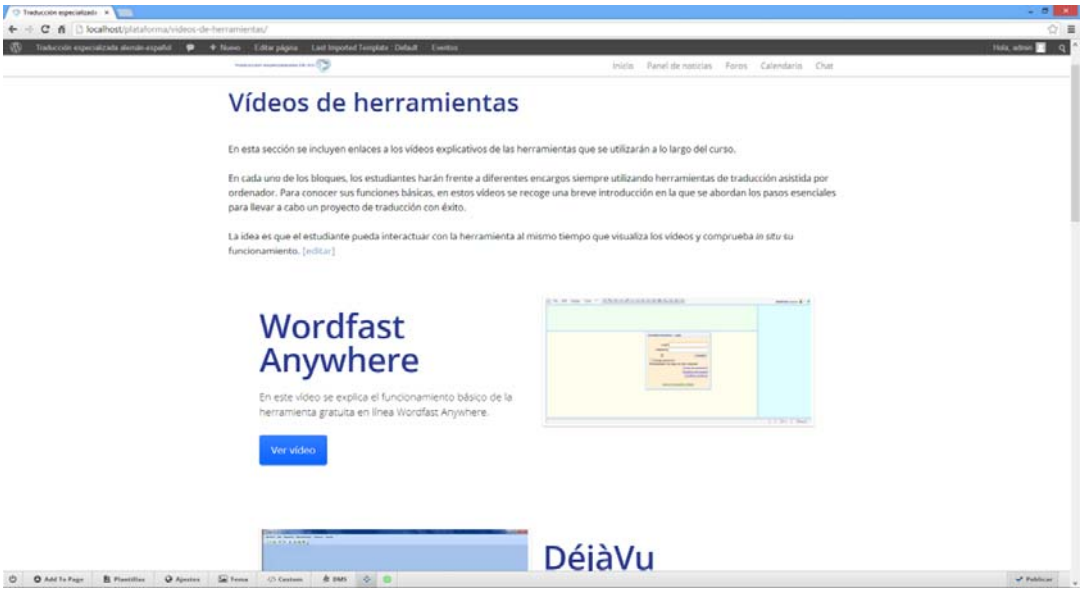


Figura 28. Página de vídeos de herramientas de la plataforma en línea

En la sección La traducción en internet, el alumno encontrará una serie de páginas con recursos interesantes para los traductores, ya que además de constituir una página de apoyo a la docencia, otro de los objetivos principales de nuestra plataforma es convertirse en un sitio de orientación laboral. Aunque se ha creado una página específica para este fin, la información de este bloque también está orientada a proporcionar recursos imprescindibles para todo traductor especializado.

Noticias (*tuits* interesantes sobre herramientas, prácticas, entradas de blogs, etc.):

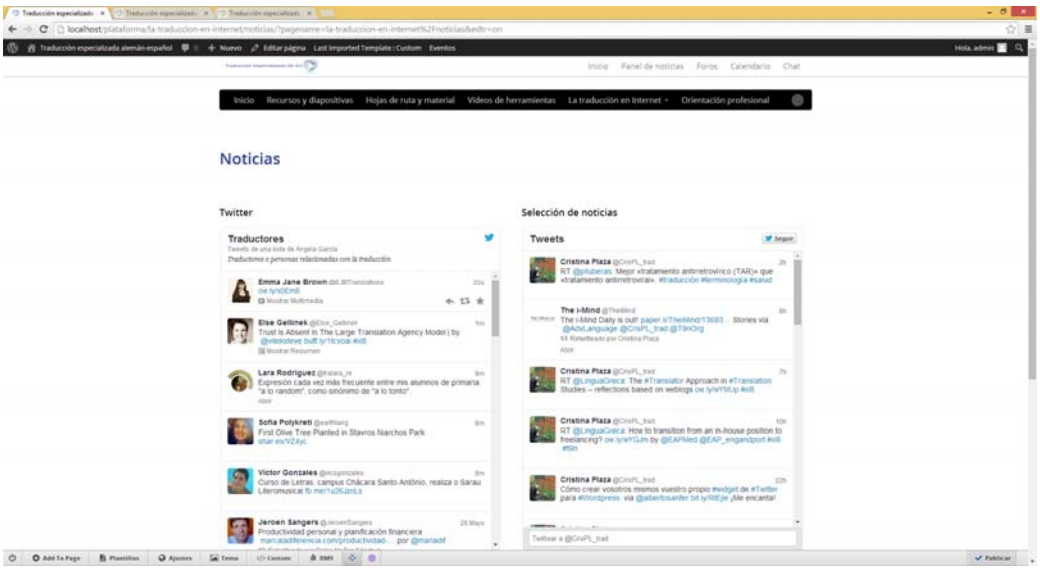


Figura 29. Página de noticias enlazada a Twitter de la plataforma en línea

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Enlaces a asociaciones de profesionales:

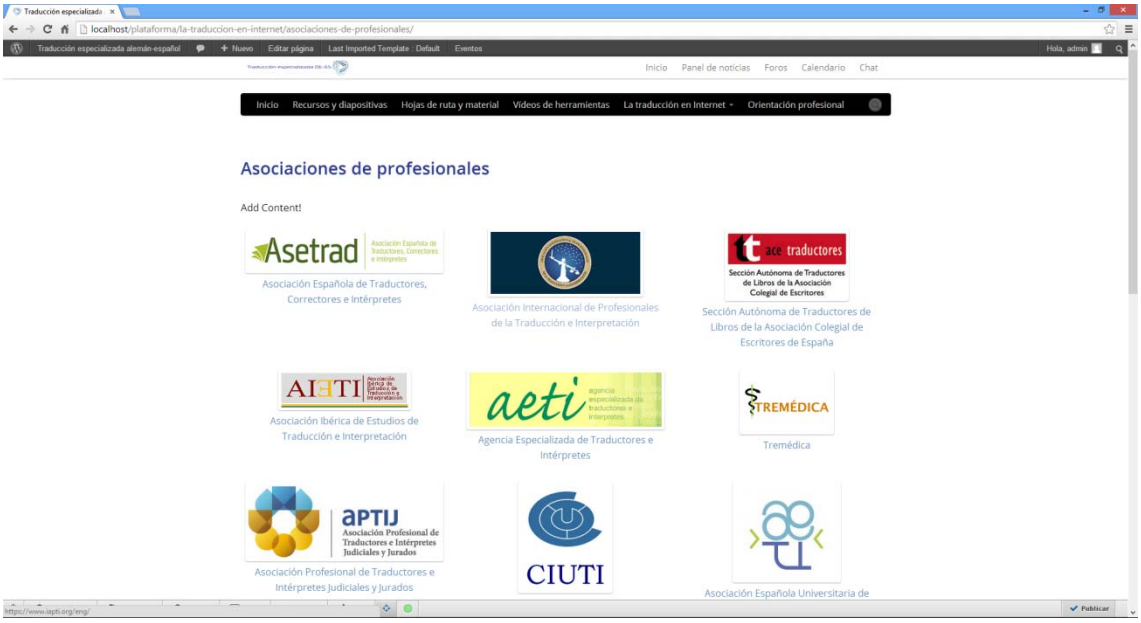


Figura 30. Página de asociaciones de profesionales de la plataforma en línea

Herramientas necesarias:

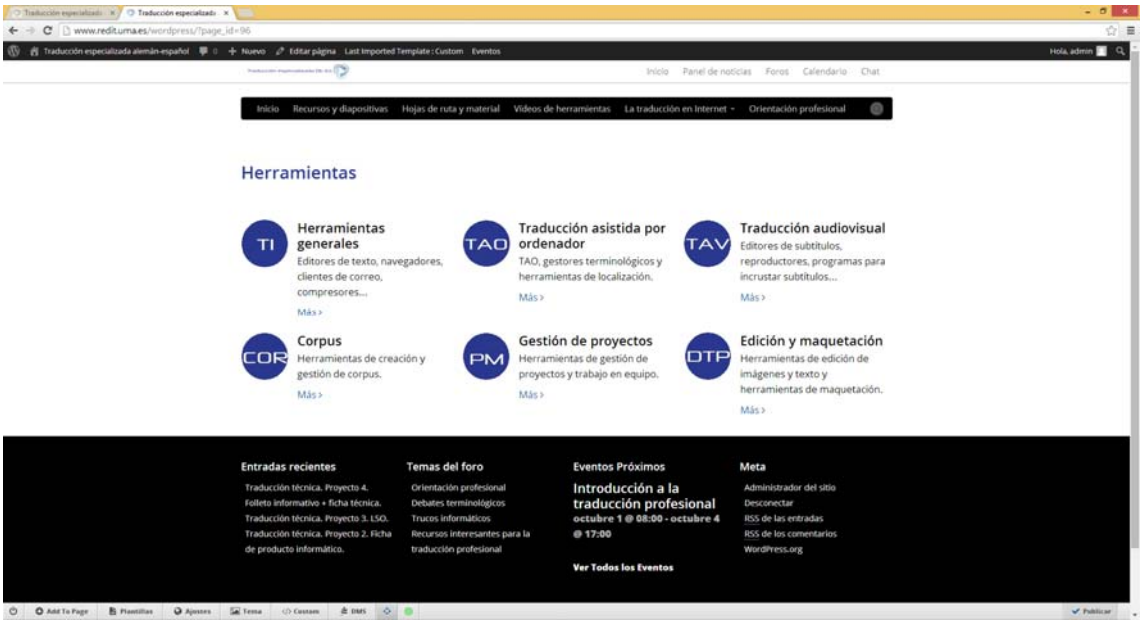


Figura 31. Página de herramientas informáticas de la plataforma en línea

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Portales de información/formación:

Figura 32. Página de portales de información/formación de la plataforma en línea

En relación con la orientación laboral, se han creado una serie de páginas con información que consideramos de relevancia sobre la profesión: glosario de términos, estudios de mercado y salidas profesionales, marketing, fiscalidad y contabilidad, tarifas y ética profesional.

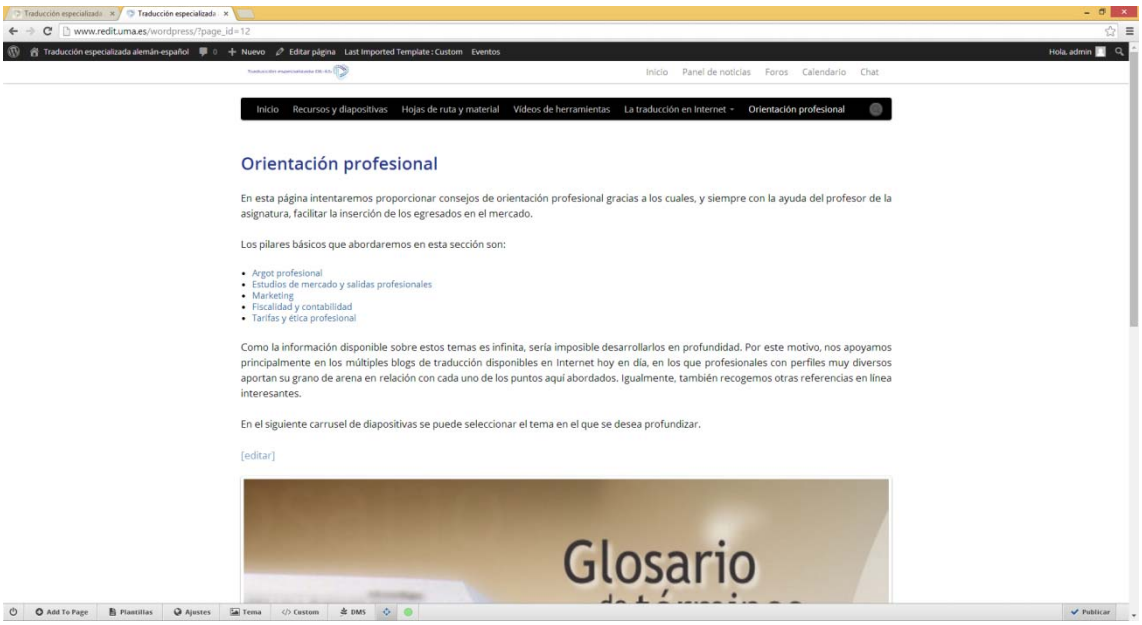


Figura 33. Página de orientación profesional de la plataforma en línea

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En el visor de diapositivas que se ha creado con diferentes imágenes, el alumno podrá ver los distintos temas que componen este bloque y consultar aquellos que le interesen.

En primer lugar, se encontrará un glosario con términos relacionados con la profesión, y concretamente con la traducción especializada y el sector de la localización, que puedan resultar desconocidos para iniciados en el sector. Este glosario se irá ampliando con términos que el estudiante vaya asimilando a lo largo del curso o nuevos procesos/productos que puedan surgir en la profesión.

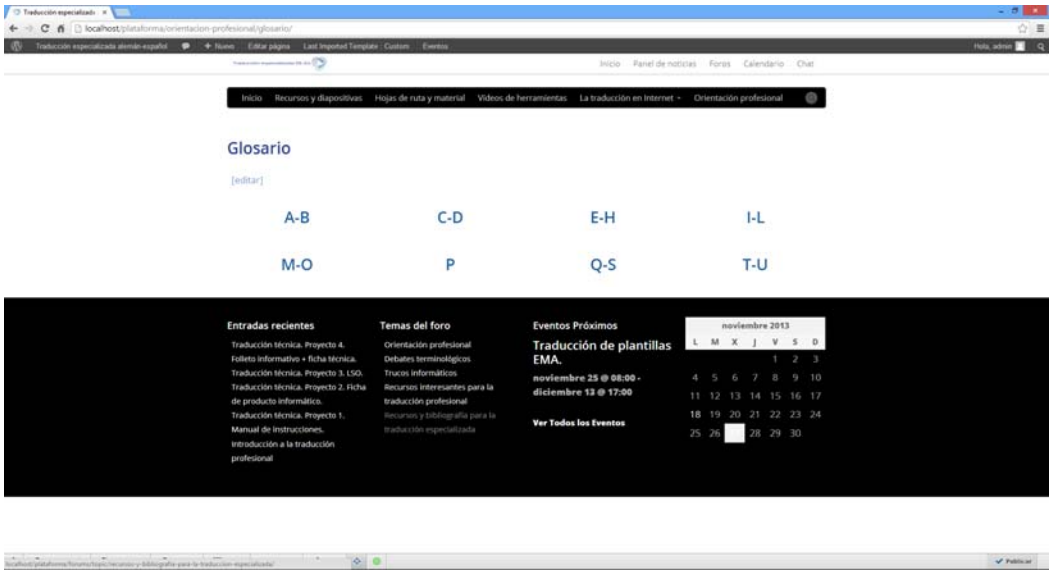


Figura 34. Página del glosario de la plataforma en línea

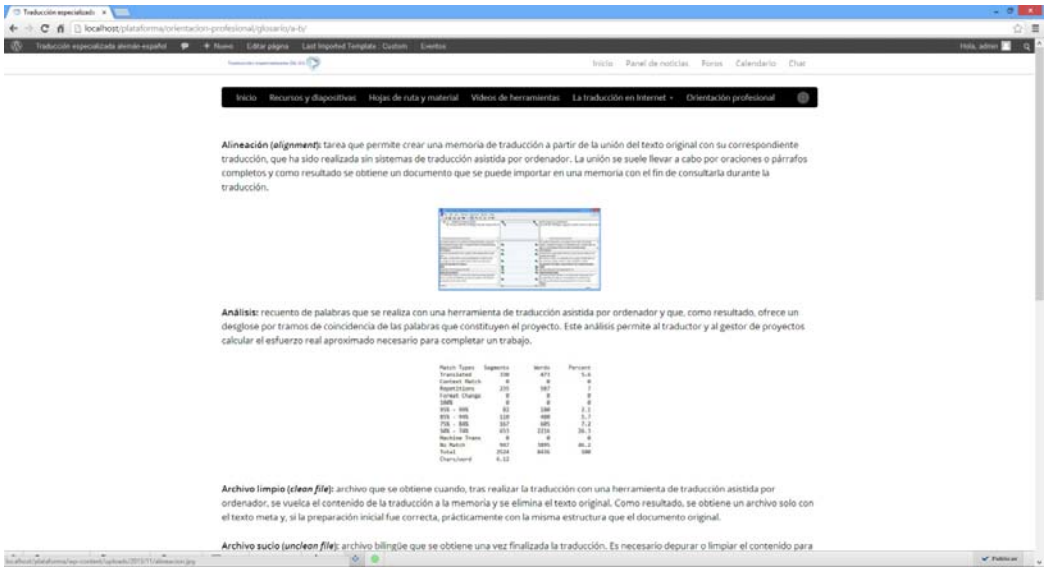


Figura 35. Página del glosario en la letra A de la plataforma en línea

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

La segunda sección de este bloque la constituye la página Estudios de mercado y salidas profesionales. Ofrece una serie de referencias imprescindibles sobre el mercado y la profesión. Dichas referencias junto con la orientación del profesor permitirán al estudiantado hacerse una idea del mundo profesional que les espera al finalizar sus estudios.

Figura 36. Página de estudios de mercado y salidas profesionales de la plataforma en línea

En la página relacionada con el marketing, se ha incluido información sobre el trabajo como autónomo o en plantilla, la elaboración del currículum vítae y la carta de presentación, la formación y la realización de prácticas, la visibilidad en internet y algunas estrategias de marketing. Buena parte de la información incluida en estas páginas se ha extraído de blogs de profesionales de la traducción, recursos que han proliferado en la última década de forma vertiginosa y que ofrecen una fuente de consulta interesantísima y creada por profesionales. Como indica Gloria Fiorani en su trabajo *El papel de los blogs en el oficio del traductor hispanohablante*, los blogs se han convertido en una «poderosa herramienta de comunicación y de difusión de información» (2012: 149).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

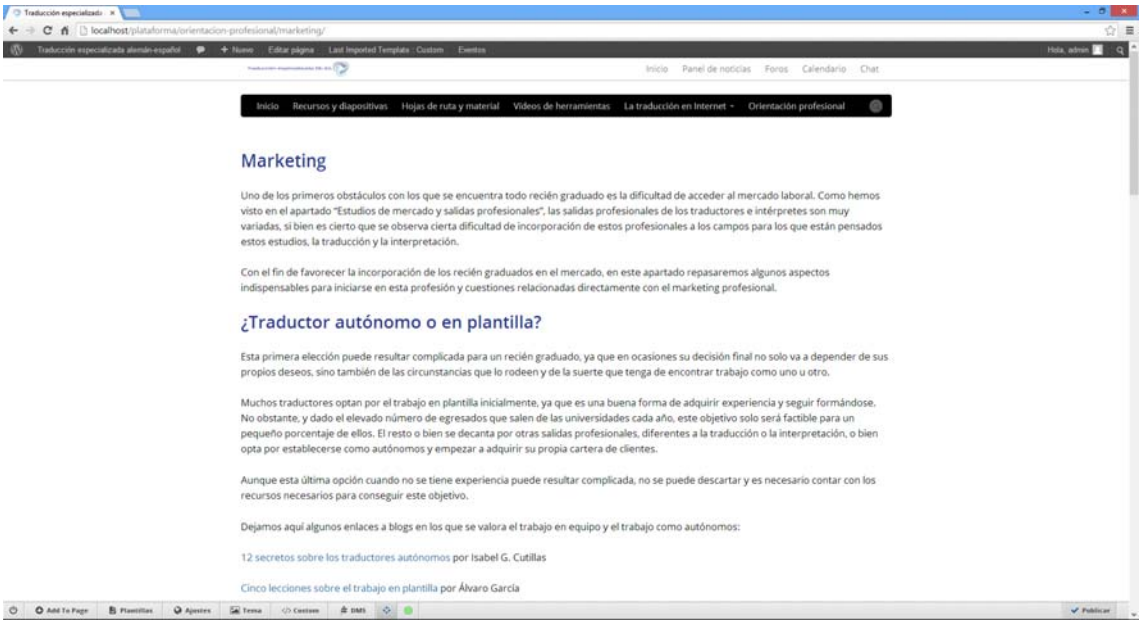


Figura 37. Página de marketing de la plataforma en línea

En la sección de contabilidad y fiscalidad se ofrece información sobre cuestiones relacionadas con el régimen de autónomos (uno de los perfiles más comunes entre los traductores) y consejos de contabilidad, rentabilidad y productividad, a fin de que al acabar sus estudios los discentes posean nociones básicas sobre cómo gestionar proyectos y su propia empresa. En este caso, volvemos a hacer referencias a blogs de profesionales en los que se aborda esta información.

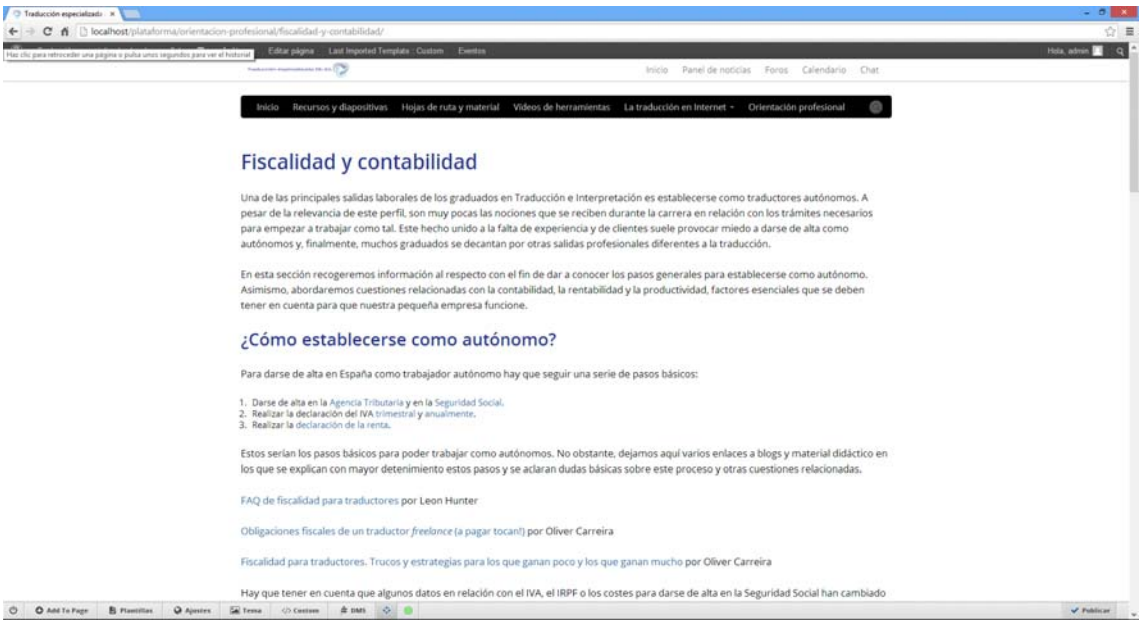


Figura 38. Página de fiscalidad y contabilidad de la plataforma en línea

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Por último, en la página relacionada con las tarifas y la ética profesional se dan pinceladas sobre dos temas que pueden provocar eternos debates y sobre los que los estudiantes suelen tener pocas nociones al finalizar sus estudios. En esta página, volvemos a remitir a blogs de profesionales y páginas de organismos oficiales que abordan estos asuntos.

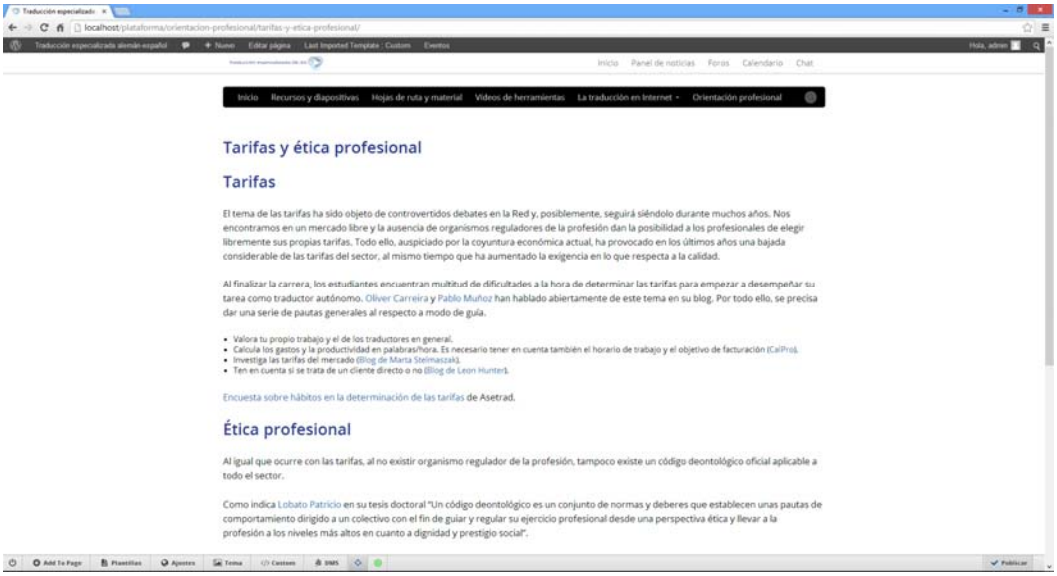


Figura 39. Página de tarifas y ética profesional de la plataforma en línea

Con el fin de organizar las tareas que se realizarán a lo largo del curso, mantener informados a los estudiantes y fomentar el trabajo colaborativo, en la parte superior de la página hemos incluido un menú adicional de herramientas didácticas.

Figura 40. Menú de herramientas didácticas de la plataforma en línea

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En este menú el alumno encontrará el panel de noticias donde, entre otras cosas, se publicarán las distintas tareas que se irán realizando a lo largo del curso; los foros con los que se pretende fomentar el debate sobre diferentes aspectos relacionados con la traducción especializada y el intercambio de recursos; el calendario en el que se recoge la planificación de las actividades a lo largo de todo el curso, y el chat, con el que se pretende facilitar el trabajo en grupo.

Figura 41. Página del panel de noticias de la plataforma en línea

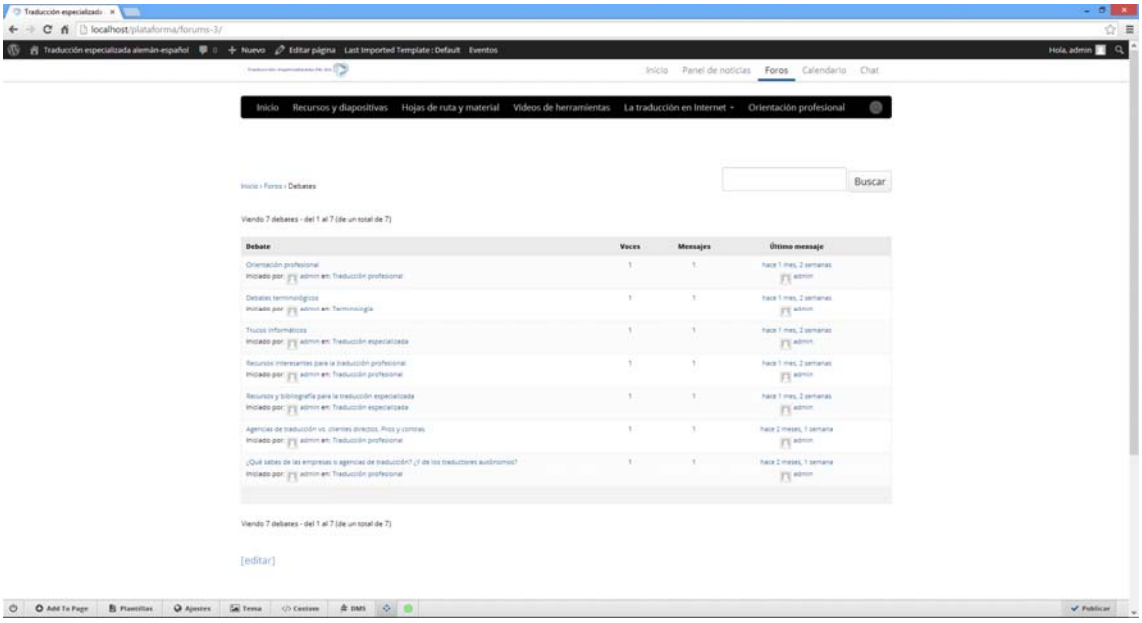


Figura 42. Página de foros de la plataforma en línea

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

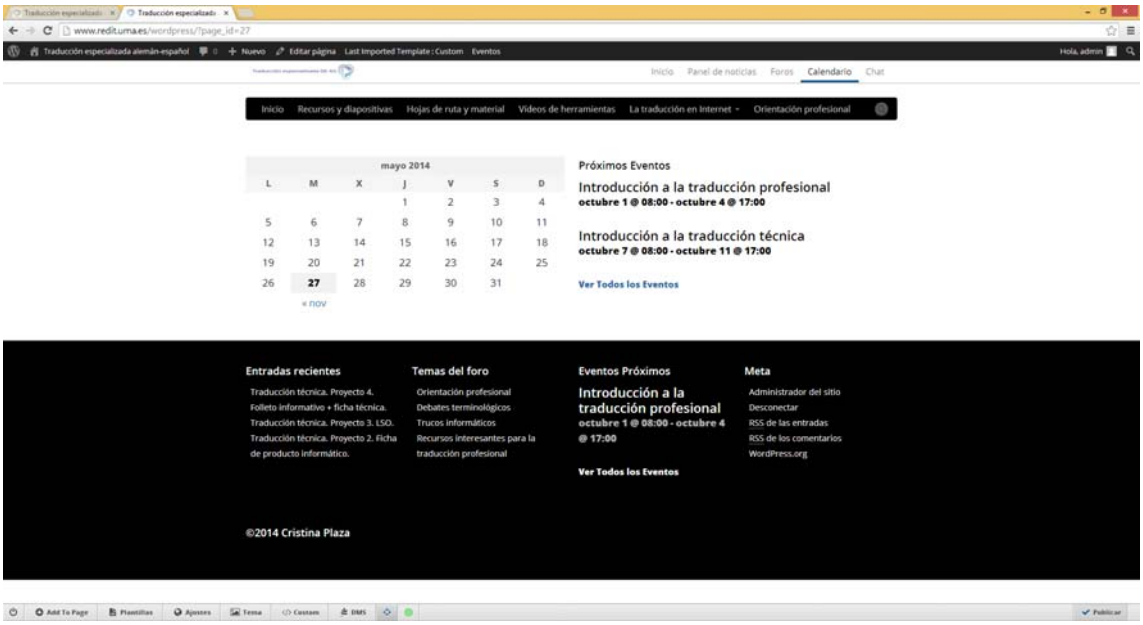


Figura 43. Página del calendario de la plataforma en línea

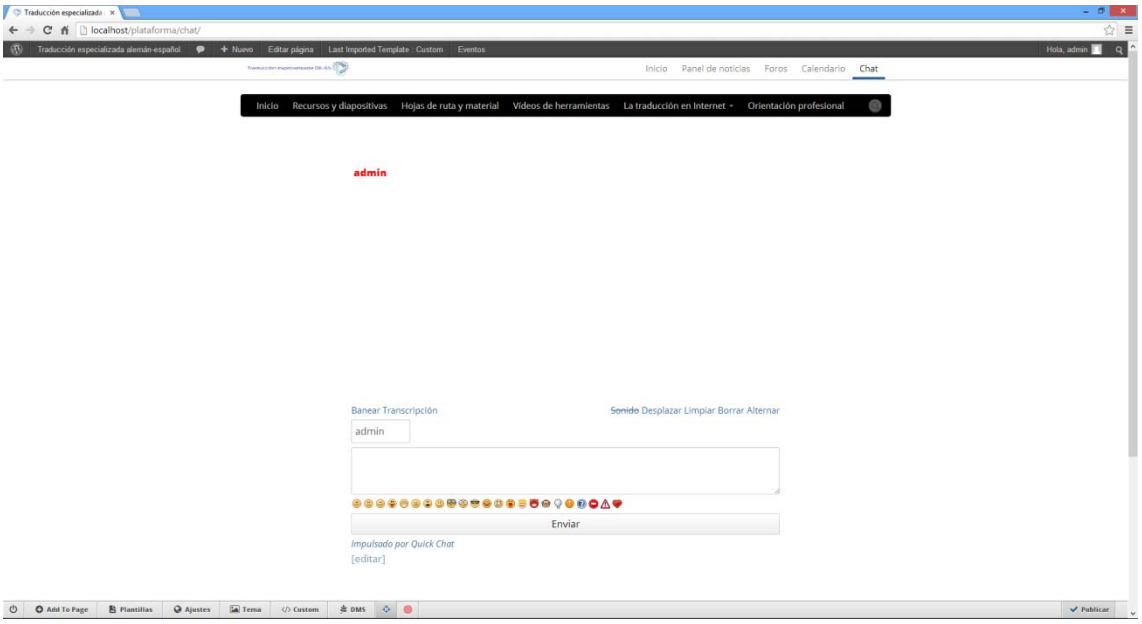


Figura 44. Página del chat de la plataforma en línea

Nos encontramos, por tanto, con una plataforma que pretende constituir una fuente de información y actualización constantes para ajustarse a los intereses del grupo y que fomente el trabajo colaborativo, el aprendizaje permanente y la adaptación de los estudiantes a las necesidades del mercado.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

13.9. Evaluación

Aunque a veces no recibe la suficiente atención en las investigaciones sobre didáctica de la traducción, la evaluación constituye un pilar fundamental en toda programación didáctica, ya que a partir de ella podemos determinar la consecución o no de los objetivos establecidos inicialmente. De esta consecución depende el éxito de la propuesta y, por ende, el desarrollo de las competencias de los estudiantes.

La propuesta que presentamos en esta tesis tiene como objetivo fomentar una evaluación formativa, global e integradora, gracias a la cual poder obtener una visión lo más completa posible del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, es preciso partir de los objetivos previstos de antemano, recoger datos, valorarlos y tomar decisiones. Con todo esto en mente, desde nuestra propuesta proponemos tres tipos de evaluación (inicial, formativa y sumativa), cada una de ellas para obtener datos diferentes. Como venimos comentando, uno de los principales pilares de esta tesis centra nuestro interés en integrar la traducción asistida por ordenador y aspectos profesionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción. Por este motivo, no nos podemos limitar solo al resultado de la traducción y los posibles errores de esta, sino que también se precisa evaluar el proceso de traducción y el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

a. Evaluación inicial

Con el fin de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo del curso, el profesor debe conocer las necesidades e inquietudes del alumnado que va a cursar la asignatura. En nuestro caso, al tratarse de dos asignaturas del último curso de grado, el profesor se enfrenta a un grupo que ya cuenta con conocimientos previos sobre traducción y disciplinas afines, como pueden ser la documentación, la terminología o la informática. Además de disponer del temario de dichas asignaturas, la consulta y coordinación con profesores que han impartido clase a ese alumnado en años anteriores se hace imprescindible para conocer la base de la que se parte y no solapar contenidos.

No obstante, la trayectoria académica del estudiantado puede ser muy diversa y, aunque la mayoría accede a los estudios a través de la selectividad, puede ocurrir que haya estudiantes procedentes de grados de formación profesional, graduados de otras carreras, estudiantes que hayan accedido por las pruebas de acceso a mayores de 25 o 45 años y, por supuesto, estudiantes extranjeros. Por este motivo, realizamos un pequeño cuestionario inicial con preguntas sobre las lenguas de trabajo, estancias en el extranjero, experiencia

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

profesional, trayectoria académica, intereses dentro de la traducción especializada, conocimientos informáticos, conceptos de la traducción profesional y una pequeña prueba de traducción. Este cuestionario se puede consultar en el anexo 16.

Por otro lado, en el primer bloque relacionado con la traducción profesional que abordaremos en el aula, se llevarán a cabo actividades que permitirán al profesor interaccionar con su alumnado y detectar intereses y posibles carencias. Así pues, se tantearán los conocimientos sobre el mercado de la traducción especializada, las agencias y empresas de traducción, los traductores autónomos, las herramientas que se utilizan, los perfiles profesionales y las tarifas, entre otras cuestiones. Para cerrar este bloque, se pedirá a cada estudiante que entregue un currículum vítae y una carta de presentación. Con todo ello, valoraremos los conocimientos iniciales del grupo y podremos determinar la base y los intereses de los que partimos.

b. Evaluación formativa

Como hemos visto, nuestra propuesta didáctica se articula en torno a bloques temáticos en los que se proponen diferentes actividades, tareas y proyectos con el fin de desarrollar competencias en cada uno de los campos. Estas actividades constituyen el primer elemento evaluador del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para que los estudiantes vayan progresando en todas las actividades que se realizan, es preciso proporcionarles *feedback* tras cada una de ellas. Además, la competencia instrumental, basada principalmente en procesos, se debe evaluar desde esta perspectiva con el fin de favorecer su adquisición.

Tal como hemos visto en el capítulo de metodología, para cada actividad se presenta el modo de evaluación, en el que se remite a un portafolio y a un diario reflexivo del estudiante. El primero de ellos se elaborará a partir de las tareas que el estudiante realice a lo largo del curso y los cambios que este implemente tras los comentarios generales recibidos por el profesor y el conjunto del grupo. Así pues, la implementación de cambios permitirá asentar los conocimientos adquiridos. Por otro lado, el diario reflexivo del estudiante obligará en cierto modo a los alumnos a pensar sobre las principales dificultades y problemas con los que se han encontrado en la tarea y posibles soluciones para ir mejorando. De esta forma se favorece la evaluación formativa que, junto con la tutorización y las entrevistas con los estudiantes, garantizarán la evolución de estos a lo largo del curso. Además, como indicábamos, para el aprendizaje y la valoración de los conocimientos relacionados con la subcompetencia instrumental-profesional, la tutorización, el diario reflexivo y las entrevistas con los estudiantes desempeñan un papel

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

fundamental, ya que permitirán identificar los principales escollos encontrados y poder solucionarlos en tareas posteriores.

Aunque en el párrafo anterior hablábamos de portafolio y de diario reflexivo como dos elementos diferentes, proponemos que se realice como un único ejercicio. Tal y como hemos establecido en la metodología, para la mayoría de los ejercicios los estudiantes tienen que realizar un primer envío al profesor, en la que incluyen los archivos de entrega final que solicita un cliente ficticio (el profesor en la mayoría de las ocasiones). Tras un análisis por parte del profesor o a partir de las correcciones realizadas por compañeros (en aquellas actividades en las que se haya establecido la coevaluación), se comentarán en clase, en tutorías o en la plataforma en línea las principales dificultades y problemas que se han detectado en la realización del ejercicio, no solo en lo referente al texto en sí, sino también en lo que concierne a las herramientas y procesos de trabajo. Con todo ello, el alumno deberá corregir su traducción final con control de cambios y, acto seguido, reflexionar sobre su tarea y la forma de mejorar para futuros trabajos.

Así pues y, aunque el alumno tiene libertad para crear su propio portafolio combinado con el diario reflexivo, una estructura básica podría ser la siguiente:

1. Portada
2. Índice
3. Actividades
   a. Nombre de la actividad y fecha
   b. Tarea corregida con control de cambios
   c. Reflexión sobre la tarea
      i. Puntos fuertes durante el proceso de traducción y en relación con el producto final
      ii. Puntos débiles durante el proceso de traducción y en relación con el producto final
      iii. Mejoras para el futuro y retos
4. Bibliografía consultada

Toda esta estructura es solo orientativa sobre los puntos que se deben tratar, pero con esta información y la entrega inicial que realice el alumno al cliente ficticio, el profesor podrá comparar y determinar el número de fallos que ha cometido, la gravedad de estos y

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

las principales carencias en cuanto a procesos, con el fin de poder hacer mayor hincapié en ellos en actividades posteriores.

Por último, debemos destacar que la inclusión de la autoevaluación y la coevaluación como actividades de aprendizaje dotará al alumno de un espíritu crítico y de reflexión sobre su propio aprendizaje, esencial en el caso de que decidan dedicarse en un futuro a la traducción como autónomos. Al mismo tiempo, será posible evaluarlos con respecto a la consecución de sus propios objetivos (*criterion-referenced assessment*) y no en comparación con el resto del grupo (*norm-referenced assessment*) (cfr. Kelly, 2005a: 139 ss.).

c. Evaluación sumativa

Desde nuestra propuesta entendemos las evaluaciones finales como herramientas complementarias a la evaluación continua y formativa. Así pues descartamos la realización de exámenes finales como elemento exclusivo para el establecimiento de una nota final, porque además no suelen reproducir las condiciones de trabajo reales. No obstante, al final de cada semestre, tal y como indicamos en el apartado de secuenciación, el alumno debe realizar un proyecto cuya temática y texto elegirá él mismo con la aprobación previa del profesor. Con este proyecto, pretendemos que el estudiante ponga en práctica todos los conocimientos adquiridos a lo largo del semestre. Además, con este tipo de evaluación se presta más atención al producto final, es decir, al texto traducido. No obstante, valoramos aquellas propuestas como la de Torres del Rey (2003) o la de Postigo Pinazo y Varela Salinas (2005), que consideran el examen como una herramienta complementaria de formación y no exclusivamente de evaluación.

Para la evaluación final de los textos se manejaron distintas propuestas de baremos de corrección y matrices. En primer lugar, nos remitimos a la norma europea EN-15038 para Servicios de Traducción, cuyo objetivo principal es «establecer y definir los requisitos para la prestación de un servicio de calidad por parte de los proveedores de servicios de traducción» (AENOR, 2006: 6). Sin embargo, tal y como indica Biel (2011: en línea) en esta norma no se establece cómo evaluar un texto meta en sí, sino que se abordan los procesos para conseguir un producto final de calidad. Así pues, mientras el traductor se debe centrar en cuestiones como la terminología, la gramática, el léxico, el estilo, las convenciones locales, el formato, los destinatarios y la finalidad de la traducción, sorprende que el revisor solo se deba centrar en la terminología, el registro y el estilo (Parra Galiano, 2011: 176).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Después de valorar la propuesta de esta norma y los criterios de revisión establecidos en diversos modelos citados por Parra Galiano en su tesis doctoral (2005)[88], la evaluación de los proyectos finales de nuestra programación didáctica se realizará de acuerdo con los baremos de corrección establecidos por la LISA en su día. Esta organización desapareció hace unos años, pero sus criterios de corrección siguen estando vigentes en la traducción profesional y especialmente en la localización. De esta forma, se ha convertido casi en un modelo estandarizado a la hora de proporcionar *feedback* sobre la calidad de una traducción.

El modelo de control de calidad elaborado por la LISA distingue entre diferentes categorías de errores (terminológicos, exactitud, lenguaje, estilo, errores de traducción, aspectos locales/localización, coherencia) y niveles de errores en función de la gravedad (críticos, graves, leves). Estas categorías y la puntuación otorgada a los niveles de error se pueden consultar en el anexo 17. Debido al elevado número de alumnos a los que en ocasiones tiene que evaluar un mismo profesor, no creemos pertinente rellenar un informe para cada uno de ellos, pero sí es interesante seguir esta clasificación de errores con el fin de evaluar el trabajo final del estudiante. No obstante, aunque no se rellene la plantilla, sería interesante devolver la traducción con las correcciones finales a los estudiantes para que puedan aplicar esos conocimientos a futuros trabajos.

Según el nivel de gravedad del error, el estudiante recibirá una serie de puntos negativos que, al sumarlos, como indica Parra Galiano (*ibid.*), no pueden superar el 1 % del número total de palabras de la muestra de texto seleccionada. Si supera el 1 % la traducción será considerada no apta.

El coeficiente de ponderación que se aplica según el nivel del error es el siguiente:

- Errores críticos: el número máximo de número permitido por errores más uno.
- Errores graves: cinco puntos por error.
- Errores leves: un punto por error.

En nuestro caso, al tratarse de una propuesta didáctica, creemos que el porcentaje del 1 % indicado arriba puede resultar a veces demasiado estricto. Todo ello depende del nivel previo de los estudiantes. Por este motivo, debemos movernos con cierto margen y aumentar o disminuir este porcentaje en función de las competencias generales del grupo.

[88] Algunos de estos modelos son, por ejemplo, el de gestión de calidad de las traducciones externas en los órganos de la Unión Europea, la norma alemana DIN 2345, el modelo de la LISA y el modelo que Parra Galiano desarrolla.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Lo ideal sería poder evaluar los últimos proyectos del curso con este porcentaje, ya que esto significaría que los estudiantes están preparados para hacer frente a la demanda del mercado.

Una vez establecidos estos tipos de evaluación podemos resumir las actividades que formarán parte de nuestra evaluación continua en la siguiente lista:

1. Entregas iniciales de las tareas.
2. Portafolio y diario reflexivo.
3. Entrevistas con los estudiantes y tutorías.
4. Proyectos finales.

Con estos elementos, que se pueden modificar en función del avance del curso, será posible evaluar tanto el proceso de traducción como el producto final.

A la hora de establecer la nota final, los porcentajes quedan distribuidos de la siguiente forma:

Entregas iniciales de las tareas	20 %
Portafolio y diario reflexivo	30 %
Proyectos finales	50 %

El valor más alto se lo hemos otorgado a los proyectos finales del semestre, ya que en ellos se reflejaría el aprendizaje de todas las competencias adquiridas a lo largo del semestre. No obstante, la otra mitad de la nota estaría constituida por las tareas realizadas a lo largo del curso, por lo que si no se consigue la suficiente nota en el proyecto final, si la evolución a lo largo del curso ha sido favorable, el alumno podrá aprobar la asignatura.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Conclusiones

Publicaciones y
Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

14. Conclusiones

Bien es cierto que toda investigación que se precie sufre continuos vaivenes de los que ni el propio investigador es consciente al inicio de su trabajo. Las dificultades pueden ser aún mayores cuando las disciplinas en las que se encuadra la investigación no pertenecen a las clasificadas tradicionalmente como ciencias «exactas», sino que oscilan en torno a diferentes teorías que pueden llegar a ofrecer puntos de vista muy dispares. Igualmente la interdisciplinariedad del campo puede provocar que el investigador se desvíe de los objetivos establecidos inicialmente o que, finalmente, estos no resulten viables.

El objetivo principal en torno al que giraba nuestra investigación era la elaboración de una propuesta didáctica en traducción especializada centrada en el sector de la localización que favoreciera la integración de las distintas subcompetencias traductoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con especial hincapié en la subcompetencia instrumental-profesional. El producto resultante de la consecución de este objetivo es una plataforma en línea, elaborada con WordPress, que constituye un portal de formación absolutamente novedoso en cuanto a diseño y funcionalidades. Este portal pretende ser una herramienta de apoyo para el profesorado y el alumnado, no solo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también como posible herramienta de interacción entre profesionales y egresados que buscan orientación profesional.

Entre las peculiaridades de la plataforma destaca que, además de incluir las funciones de cualquier aplicación de educación virtual, ofrece un entorno totalmente personalizable que permite a los usuarios ajustarla a sus necesidades, en función de los permisos asignados por el administrador de la plataforma. Por otro lado, aunque muchos de los principios didácticos que hemos defendido a lo largo del trabajo solo será posible aplicarlos en la práctica, el enfoque adoptado ha conseguido ser el reflejo de los principios socioconstructivistas aquí defendidos como, por ejemplo, el empleo de vídeos para el aprendizaje de herramientas, el uso de foros como herramienta colaborativa, la importancia de los componentes profesionales y de orientación laboral, la posibilidad de modificación y ampliación de los contenidos por parte de los usuarios (tanto profesores como alumnos), entre otros.

Podemos concluir, por tanto, que hemos cumplido el objetivo principal de nuestra investigación. Ahora bien, dicho objetivo quedaría incompleto sin la consecución de los objetivos específicos que nos marcamos. En lo que concierne a estos objetivos específicos hemos alcanzado los siguientes:

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Análisis de las repercusiones de la globalización en la industria de la traducción: nuevos modelos de mercado y nuevos procesos, herramientas y tipos textuales.
- Examen de los perfiles profesionales en los que la subcompetencia instrumental-profesional ha cobrado verdadera importancia.
- Aplicación de los fundamentos del paradigma de competencias del campo de la didáctica al análisis de la competencia traductora y la subcompetencia instrumental-profesional.
- Visión macroestructural a partir de las teorías curriculares de la educación, análisis del currículum en Traducción e Interpretación y presencia de contenidos relacionados con las nuevas tecnologías en dicho currículum.
- Perspectiva microestructural de la enseñanza de la traducción, a partir de la definición de conceptos didácticos y la observación de estos conceptos en propuestas de enseñanza de traducción asistida por ordenador.
- Aplicación de toda la investigación a la propuesta didáctica.

Todos estos objetivos específicos, que a su vez se podrían haber concretado en otros que no desglosamos por no otorgar una perspectiva claramente conductista a nuestra investigación, han cobrado forma en los distintos bloques de esta tesis y han conseguido darnos respuestas a los interrogantes que nos planteábamos.

14.1. Aportaciones de las ciencias de la educación a la investigación en didáctica de la traducción

Entre nuestras metas iniciales determinamos presentar un marco teórico y conceptual de referencia para la enseñanza de la traducción en general. En este sentido, creímos fundamental partir de una base sólida de conocimientos procedentes de las ciencias de la educación, con la intención de analizar las contribuciones didácticas de enseñanza de la TAO y justificar las decisiones que tomamos para nuestra propuesta de formación.

Esta perspectiva nos ha permitido concluir que las teorías psicológicas del aprendizaje que subyacen a la mayoría de planteamientos en educación conceden a las nociones que hemos analizado significados completamente distintos en función de la lupa con la que se mire. Así pues, han sido objeto de nuestro interés las competencias, las teorías del currículum y los diferentes significados de este, la didáctica y sus componentes (objetivos, contenidos, metodología, medios y evaluación). Dos de las teorías del

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

aprendizaje que más han marcado el debate en torno a estos conceptos han sido el conductismo y el constructivismo, considerados en la mayoría de las ocasiones como teorías irreconciliables.

Tras el análisis que realizamos de todos estos conceptos tanto desde la perspectiva conductista como desde la constructivista, llegamos a la conclusión de que en la actualidad el enfoque que se debería promover en didáctica de la traducción es el procedente del constructivismo. En lo que respecta a las competencias, un concepto a la vez muy arraigado en traducción pero casi siempre desde la óptica psicológica, concluimos que una enumeración exhaustiva de los diferentes componentes de las competencias no garantizaría una puesta en práctica satisfactoria por parte de los sujetos. Son muchos los factores que influyen en la movilización de las competencias y no todos ellos son observables ni predecibles. Por su parte, tanto desde las teorías curriculares como didácticas se puede distinguir dos corrientes claves, una teórica o técnica y otra más práctica o pragmática. Esta última coincide en mayor medida con los principios constructivistas y defiende en todo momento una contextualización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se sostiene que no es posible considerar la educación como un producto acabado resultado de prescripciones previas descontextualizadas, por lo que se precisa la armonización didáctica y curricular en todos los niveles para alcanzar una visión lo más integradora posible.

14.2. Relevancia de la subcompetencia instrumental-profesional en el escenario global actual

La globalización es un hecho. En la actualidad, intentar huir de este escenario resulta algo casi impensable. Las universidades como instituciones de formación de las nuevas generaciones no deben permanecer al margen de dicha realidad y se les exige que su capacidad de adaptación sea mayor que nunca. Tanto es así que el concepto de empleabilidad, tan arraigado al EEES, obliga a partir no tanto de concepciones disciplinares, sino más bien de aquellas necesidades sociales que perfilan dichas concepciones.

En el campo de la traducción, una disciplina que tradicionalmente ha pertenecido al campo de las humanidades, la globalización ha supuesto la expansión del mercado a escala mundial y ha convertido a la informática en herramienta fundamental en la estación de trabajo del traductor. Este último punto podría resultar irrelevante si tenemos en cuenta que la incursión de la informática ha modificado la forma de trabajo de muchas

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

profesiones. Sin embargo, en nuestro campo ha supuesto la aparición de nuevas modalidades como la localización, que ha dejado de limitarse tradicionalmente a la traducción de *software,* webs y videojuegos y ha pasado a incluir la traducción de muchos tipos de textos, con la peculiaridad de que se requieren destrezas técnicas muy específicas (Jiménez Crespo, 2008: 327). El desarrollo de este segmento ha sido tal que se ha desarrollado un verdadero mercado en torno a los TSP, principal sector de la localización, al igual que pudo ocurrir en su día con las editoriales para la traducción literaria, los organismos institucionales para la traducción jurídica o las cinematográficas para la traducción audiovisual.

Por tanto, dada la importancia de las competencias técnicas en la localización y el auge de este sector, podemos concluir que en la actualidad la subcompetencia instrumental-profesional adquiere tanta relevancia como los conocimientos lingüísticos y culturales. Bien es cierto que estos últimos son fundamentales y no se deben ver sustituidos por ninguna otra subcompetencia, pero el hecho de que sean unas destrezas intrínsecas a los traductores provoca que, a la hora de diferenciar unos perfiles de otros, los empleadores presten atención a otras subcompetencias que diferencien al candidato del resto del grupo. Y en localización las subcompetencias instrumentales-profesionales, tal y como hemos puesto de manifiesto en nuestro trabajo (véase, por ejemplo, los resultados de OPTIMALE), son las que mayor importancia adquieren.

En respuesta a esta reflexión, deducimos que para que la universidad pueda hacer frente a esta reciente necesidad social y económica impuesta por la localización, se debe fomentar la formación de estos perfiles en traducción. Esto no implica descartar los perfiles, que podríamos denominar, más tradicionales en pro de una formación centrada en los perfiles propios de la localización, sino promover su integración en el currículum a fin de alcanzar un perfil versátil que se ajuste a las diferentes demandas sociales y laborales. Según los datos del presente estudio, pensamos que no es posible especializarse durante el grado. La subcompetencia instrumental-profesional, a pesar de adquirir mayor relevancia en la localización, es extensible a todos los perfiles del traductor y su aprendizaje no va en detrimento de la versatilidad profesional. Además, tal y como ponen de manifiesto los estudios de mercado, de inserción laboral y de expectativas de los estudiantes, es necesario hacer mayor hincapié en dicha subcompetencia con el fin de favorecer la inserción laboral en puestos propios de traducción. Igualmente su redefinición debe ser constante por parte de todos los agentes de la comunidad educativa y profesional, a fin de responder a las modificaciones sociales y laborales.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

No obstante, el hecho de que se haga mayor hincapié en determinadas subcompetencias no implica que los estudiantes movilicen estos conocimientos en las situaciones necesarias, ya que el aprendizaje descontextualizado de las competencias desde una perspectiva meramente conductista no supone una correcta movilización de estas. Por este motivo, fomentamos la integración didáctica desde una perspectiva constructivista de todas las competencias traductoras, con la intención de que los estudiantes sepan responder adecuadamente en distintas situaciones.

14.3. Papel de la subcompetencia instrumental-profesional en el diseño y desarrollo curricular

Una de las peculiaridades de nuestra investigación es que no nos centramos por separado en el nivel macroestructural o el microestructural, sino que partimos de una perspectiva conjunta con el objetivo de ofrecer una visión lo más completa posible. Entre las principales consecuencias que ha traído consigo la relevancia actual de la subcompetencia aquí estudiada se encuentra el aumento de investigaciones en torno a ella. Sin embargo, pocas han adquirido el enfoque conjunto que aquí ofrecemos de los dos niveles.

Entre los principios de las teorías curriculares que analizamos en el capítulo 8, Dewey señalaba la importancia de tener en cuenta los diversos agentes y factores contextuales que intervienen en la definición del currículum. Compartimos esta opinión, pero debemos tener en cuenta que el marco en el que se mueve actualmente la traducción es global, por lo que solo desde esta perspectiva se podrá contextualizar el aprendizaje en traducción. Pueden existir peculiaridades en determinados sectores y la zona geográfica también puede influir, por ejemplo, en aquellos casos con elevado número de inmigrantes. Por tanto, es posible determinar que el escenario global en el que la localización se ha hecho un hueco importante ha supuesto un aumento de las destrezas instrumentales-profesionales en el currículum del grado debido a la aparición de nuevos perfiles en la profesión que están íntimamente relacionados con estos conocimientos.

En lo que concierne a la relación didáctica y currículum, aunque en un principio hablábamos de la posibilidad de considerar la subcompetencia eje de nuestro estudio como una competencia transversal, existen determinados matices. Podemos considerar transversales los conocimientos informáticos o las destrezas profesionales generales y extensibles a cualquier profesión. Sin embargo, conocimientos tan específicos como

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

aquellos de la TAO, la terminología o la gestión de proyectos de traducción solo se pueden entender desde una perspectiva interdisciplinar, ya que estas destrezas son exclusivas del traductor. Sin embargo, comparten con las competencias transversales la necesidad de que recorran el currículum de manera horizontal a fin de garantizar su integración con el resto de subcompetencias.

Otra de las consecuencias que ha tenido la importancia actual de la subcompetencia instrumental-profesional ha sido su reflejo en los modelos metodológicos existentes en didáctica de la traducción. Así pues, mientras los primeros prestaban mayor atención a cuestiones lingüísticas, teóricas o psicológicas, desde las corrientes más recientes, como el enfoque socioconstructivista de Kiraly o el enfoque situacional, se hace especial hincapié en las destrezas exigidas por el nuevo contexto. Se deja atrás, por tanto, la metodología clásica del «lea y traduzca» para incluir la informática en el aula y entornos de trabajo reales o simulados, pero que cumplen con las exigencias laborales actuales. Este contexto facilita, a su vez, la inclusión de los principios socioconstructivistas en el aula y en ningún momento supone una amenaza para los modelos formativos más tradicionales.

Por último, cabe señalar que la incursión de la subcompetencia instrumental-profesional en el aula ha tenido también consecuencias en los sujetos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, profesores y alumnos. Por un lado y a pesar de que según los estudios de expectativas de los alumnos, estos muestran una cierta decepción con los contenidos impartidos durante los estudios, existe cierta reticencia en cuanto al uso de las nuevas tecnologías (véase, por ejemplo, la investigación de Muñoz Ramos, 2012: 658). Por su parte, del profesorado se requiere un perfil más profesional dedicado al menos parcialmente a la traducción, a fin de poder impartir conocimientos relevantes en el mercado actual. En ocasiones, este perfil no es tan fácil encontrarlo, ya que la universidad española otorga más importancia a la investigación, por lo que sus tareas en este campo podrían dificultar su ejercicio como profesional de la traducción.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

14.4. Estado de la cuestión en didáctica de la TAO

La amplitud de la subcompetencia instrumental-profesional nos ha obligado a centrar nuestra atención en la traducción asistida por ordenador en determinados capítulos de esta tesis. Esta restricción nos ha permitido obtener una visión global del estado actual en didáctica de la TAO, uno de los componentes de la subcompetencia instrumental-profesional. Esta investigación se debe complementar con otras centradas en otros componentes de dicha subcompetencia.

Entre las principales conclusiones extraídas de este estado de la cuestión, podemos destacar, en primer lugar, un aumento de contenidos tecnológicos en los nuevos grados de Traducción e Interpretación. Asimismo, muchos de los estudios de posgrado que se vienen impartiendo de unos años para acá también han incluido los conocimientos en nuevas tecnologías como pilar fundamental, no solo en aquellos relacionados con la localización o sectores afines, sino también en otros tipos y modalidades de traducción.

En lo que concierne al plano didáctico, podemos confirmar la existencia de un extenso corpus de publicaciones en las que se aborda la formación en TAO y nuevas tecnologías en general. Es cierto que estas publicaciones se han multiplicado en los últimos veinte años, coincidiendo también con el auge de la localización y los TSP. De aquellas que hemos podido analizar podemos extraer una serie de características en común.

En primer lugar, se observa cierto desconocimiento o malinterpretación de conceptos propios de las ciencias de la educación. Así, en ocasiones se habla de objetivos cuando realmente se quiere abordar los contenidos, no se diferencia entre teorías del aprendizaje o se producen bailes terminológicos.

Por otro lado, apenas se han encontrado propuestas didácticas completas que abordaran en conjunto los objetivos, los contenidos, la metodología, los medios y la evaluación de la TAO. Esto ha dado lugar a estudios parciales que no ofrecen una visión completa del proceso de enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, existen muchas más investigaciones, por ejemplo, sobre objetivos que sobre evaluación, por lo que se puede hablar de cierta descompensación en lo que a componentes estudiados se refiere.

Por último, hay que poner de relieve la falta de visión curricular de muchos estudios que simplemente hacen hincapié en la importancia de los conocimientos instrumentales, sin tener en cuenta su integración con el resto de competencias. De esta forma, en algunos casos se llega a otorgar más importancia a estos conocimientos que a las propias competencias lingüísticas.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En definitiva, podemos concluir que, para la elaboración de nuestra propuesta y la consecución de los diferentes objetivos que nos propusimos, hemos respondido a cada uno de los puntos propuestos por Hurtado Albir en la cita con la que abríamos la investigación (véase el apartado «Objeto de estudio, fundamentos y antecedentes»), excepto aquel relacionado con la adquisición de la competencia traductora. En esta cuestión se debe profundizar durante la futura puesta en práctica de nuestra propuesta.

Nuestro interés por las distintas cuestiones abordadas en esta tesis nos ha llevado a plantearnos nuevos interrogantes en los que quisiéramos profundizar en trabajos futuros. Entre estas posibles líneas de investigación complementarias a nuestro trabajo podemos citar las siguientes: corriente tecnológica en traductología, componentes de la subcompetencia instrumental-profesional (terminología, informática, documentación y profesión), estudios de orientación profesional e inserción laboral, integración de las competencias en diferentes modelos didácticos, posedición y traducción automática como nuevos componentes de las destrezas en TAO, entre los más importantes.

Las conclusiones extraídas de esta tesis nos ponen en alerta ante las diferentes necesidades sociales que están modificando el mercado. Solo con una estrecha colaboración entre universidades y agentes económicos y sociales se podrá aumentar los niveles de inserción laboral de los egresados en el sector de la traducción. Las lenguas aplicadas y todos los perfiles profesionales asociables a estos estudios son tan válidos como las salidas propias de traducción o interpretación. Sin embargo, si hay algo incuestionable es que los estudiantes de esta carrera deben salir formados como traductores e intérpretes, aunque después, por decisión propia o no, se dediquen a otros sectores.

La traducción es un sector tan amplio que la especialización durante el grado es prácticamente imposible. No obstante, al igual que los conocimientos lingüísticos al finalizar los estudios deben corresponder a los de casi un bilingüe, las destrezas del traductor no se deben limitar solo a estos. Solo con la movilización contextualizada de competencias el futuro traductor será capaz de hacer frente a tareas mucho más complejas que la simple transcodificación de textos.

En definitiva, la principal aportación de este trabajo a la didáctica de la traducción ha sido intentar responder a las distintas carencias detectadas en relación con las nuevas corrientes de mercado, a partir de una propuesta de formación que parte de la definición de competencias desde un punto de vista constructivista y la interpretación macroestructural y microestructural de estas.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Bibliografía

Publicaciones y
Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ABRIL MARTÍ, M. I. (2006). *La interpretación en los servicios públicos: caracterización como género, contextualización y modelos de formación. Hacia unas bases para el diseño curricular*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada. Disponible en: http://hera.ugr.es/tesisugr/16235320.pdf [Última consulta 10/10/2012].

AENOR (2006). *Norma Europea UNE-EN 15038. Servicios de traducción. Requisitos para la presentación del servicio*. Madrid: AENOR.

AGRUPACIÓN DE CENTROS ESPECIALIZADOS EN TRADUCCIÓN (2004). *Estudio de situación del mercado español de servicios profesionales de traducción*. Madrid: ACT.

AGUILAR RÍO, J. M. (2004). «La enseñanza de la traducción y su relación con las exigencias del mercado laboral: estudio de caso». *TRANS: revista de traductología,* n.º 8, págs. 11-28. Disponible en: http://www.trans.uma.es/Trans_8/t8_11-28_JMAguilar.pdf [Última consulta 21/10/2012].

ALCINA CAUDET, A. (2002). «Estrategias y recursos en la enseñanza de la Informática aplicada a la traducción». *Papers de Tradumàtica*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: http://www.fti.uab.es/tradumatica/papers/Papers_1.htm [Última consulta 21/11/2010].

ALCINA CAUDET, A. (2003). «La programación de objetivos didácticos en Terminótica atendiendo a las nuevas herramientas y recursos». En N. GALLARDO SAN SALVADOR (dir.). *Terminología y traducción: un bosquejo de su evolución*. Granada: Atrio, págs. 79-89.

ALCINA CAUDET, A. (2008). «Translation technologies. Scope, tools and resources». *Target: International Journal of Translation Studies,* vol. 20, n.º 1, págs. 80-103.

ALCINA CAUDET, A., V. SOLER Y J. GRANELL (2007). «Translation technology skills acquisition». *Perspectives: Studies in Translatology,* vol. 15, n.º 4, págs. 230-244.

ALCINA CAUDET, A., *ET AL.* (2009a). «Cam-tutorial: Elaboración de tutoriales interactivos para el aprendizaje de las tecnologías de la traducción y la terminología». En *VIII Jornada de millora educativa i VII Jornada d'harmonització europea de la Universitat Jaume I*. Castellón de la Plana: Unitat de Suport Educatiu, págs. 552-559. Disponible en: http://tecnolettra.uji.es/pubs/Alcina_Florez_Pastor_Rambla_Valero_09_Jornadas_CAMTutorial.pdf [Última consulta 21/11/2010].

ALCINA CAUDET, A., *ET AL.* (2009b). «CREC IV: Creación de recursos lingüísticos electrónicos y adquisición de destrezas en tecnologías de la terminología y la traducción». En *VIII Jornada de millora educativa i VII Jornada d'harmonització europea de la Universitat Jaume I*. Castellón de la Plana: Unitat de Suport Educatiu, págs. 560-567. Disponible en:

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

http://tecnolettra.uji.es/pubs/Alcina_Estelles_Pastor_Rambla_Valero_09_Jornadas_CRECIV.pdf [Última consulta 21/11/2010].

ÁLVAREZ ÁLVAREZ, S. (2012). *La tecnología al servicio de la enseñanza de la traducción: diseño de un curso de traducción económica en la modalidad mixta (presencial-virtual) y su experimentación en el aula*. Tesis doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid. Disponible en: http://uvadoc.uva.es/handle/10324/1988 [Última consulta 19/02/2014].

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2001). *Entender la Didáctica, entender el Currículum*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

ALVES, F. (1995). *Zwischen Schweigen und Sprechen: Wie bildet sich eine transkulturelle Brücke?: eine psycholinguistisch orientierte Untersuchung von Übersetzungsvorgängen zwischen portugiesischen und brasilianischen Übersetzern*. Hamburgo: Dr. Kovac.

ALVES, F. (1996). «Veio-me um "click" na cabeça: The Theoretical Foundations and the Design of a Psicholinguistically Oriented, Empirical Investigation on German-Portuguese Translation Processes». *Meta,* vol. 41, n.º 1, págs. 33-44.

ANGULO RASCO, J. F. (1994). «Enfoque práctico del currículum». En J. F. ANGULO RASCO Y N. BLANCO GARCÍA (coords.). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe, págs. 80-110.

ANGULO RASCO, J. F. (2008). «La voluntad de distracción: Las competencias en la universidad». En J. GIMENO SACRISTÁN (comp.). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, págs. 176-205.

ANGULO RASCO, J. F. Y N. BLANCO GARCÍA (coords.) (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.

ANGULO RASCO, J. F. Y S. REDON PANTOJA (2011). «Competencias y contenidos: cada uno en su sitio en la formación docente». *Estudios pedagógicos,* vol. 37, n.º 2, págs. 281-299.

AREA MOREIRA, M. Y A. GUARRO PALLÁS (2004). «Medios didácticos». En F. SALVADOR MATA, J. L. RODRÍGUEZ DIÉGUEZ Y A. BOLÍVAR BOTÍA (eds.). *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Málaga: Aljibe, vol. 2, págs. 234-258.

AREVALILLO DOVAL, J. J. (2001). «La localización: concepto, nuevas tecnologías y requisitos del nuevo traductor de informática». En C. VALERO GARCÉS E I. DE LA CRUZ CABANILLAS (eds.). *Traducción y nuevas tecnologías. Herramientas auxiliares del traductor*. Madrid: Universidad de Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones, págs. 115-124.

ARRÉS LÓPEZ, E. Y E. CALVO ENCINAS (2009). «¿Por qué se estudia Traducción e Interpretación en España? Expectativas y retos de los futuros estudiantes de traducción

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

e interpretación». *Entreculturas: revista de traducción y comunicación intercultural,* n.º 1, págs. 613-625. Disponible en: http://www.entreculturas.uma.es/n1pdf/articulo31.pdf [Última consulta 21/10/2012].

ARROUART, C. (2003). «Les mémoires de traduction et la formation universitaire: quelques pistes de réflexion». *Meta,* vol. 48, n.º 3, págs. 476-479.

ATKINS, B. T. S. Y K. VARANTOLA (1997). «Monitoring Dictionary Use». *International Journal of Lexicography,* vol. 10, n.º 1, págs. 1-45.

AUSTERMÜHL, F. (2001). *Electronic Tools for Translators.* Mánchester: St. Jerome.

AUSTERMÜHL, F. (2006). «Training Translators to Localize». En A. PYM, A. PEREKRESTENKO Y B. STARINK (eds.). *Localization and Translator Training (with much mention of localization).* Tarragona: Intercultural Studies Group, págs. 69-81. Disponible en: http://isg.urv.es/library/papers/Austermuehl_Training.pdf [Última consulta 28/11/2010].

AUSTERMÜHL, F. (2011). «On Clouds and Crowds: Current Developments in Translation Technology». *T21N - Translation in Transition,* n.º 9, págs. 1-25. Disponible en: http://www.t21n.com/homepage/articles/T21N-2011-09-Austermuehl.pdf [Última consulta 09/06/2012].

BADIA, T., *ET AL.* (1999). *LETRAC curriculum modules.* Disponible en: http://www.iai-sb.de/docs/D3.pdf [Última consulta 21/11/2010].

BADIA, T. Y C. COLOMINAS (2001). «Elementos curriculares en los planes de estudio de traducción: resultado de un proyecto». En C. VALERO GARCÉS E I. DE LA CRUZ CABANILLAS (eds.). *Traducción y nuevas tecnologías. Herramientas auxiliares del traductor.* Madrid: Universidad de Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones, págs. 125-134.

BADIA, T. Y C. COLOMINAS (2005). «An experience of integrating IT and LE elements in general translation courses». En *Ecolore/Mellange Workshop* [en línea]. Disponible en: http://ecolore.leeds.ac.uk/xml/project/workshop.xml?lang=en [Última consulta 27/11/2010].

BAER, B. J. Y G. S. KOBY (2003). «Task-based instruction and the new technology. Training translators for the modern language industry». En B. J. BAER Y G. S. KOBY (eds.). *Beyond the Ivory Tower. Rethinking translation pedagogy.* Ámsterdam, Filadelfia: John Benjamins, págs. 211- 228.

BAKER, M. (1992). *In Other Words: A Coursebook on Translation.* Londres: Routledge.

BALLY, C. (1921). *Traité de stylistique française.* Heidelberg: Winter.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

BARCELÓ MARTÍNEZ, T. Y M. J. VARELA SALINAS (2011). «Enseñanza-aprendizaje de la traducción biosanitaria (alemán-español): una propuesta didáctica». *Panace@,* vol. 12, n.º 34, págs. 242-249. Disponible en: http://www.medtrad.org/panacea/IndiceGeneral/n34-tribuna-tanaguavarela.pdf [Última consulta 05/08/2013].

BARRIOS ARÓS, C. (2004). «Fines-objetivos de la enseñanza». En F. SALVADOR MATA, J. L. RODRÍGUEZ DIÉGUEZ Y A. BOLÍVAR BOTÍA (eds.). *Diccionario enciclopédico de didáctica.* Málaga: Aljibe, vol. 1, págs. 32-38.

BARTRINA, F., M. CÁNOVAS Y E. ESPASA (2009). «Herramientas y tareas para la traducción subordinada a la imagen en un contexto virtual». En M. CÁNOVAS, M. GONZÁLEZ DAVIES Y L. KEIM. *Acortar distancias: las TIC en la clase de traducción y de lenguas extranjeras.* Barcelona: Octaedro, págs. 51-69.

BECKER, G. (1983). *El capital humano*. Madrid: Alianza editorial.

BEEBY, A. (1996). *Teaching Translation from Spanish to English.* Ottawa: University of Ottawa Press.

BELL, D. (1973). *The Coming of Post-Industrial Society: A venture in Social Forecasting.* Nueva York: Basic Books.

BELL, R. T. (1991). *Translation and Translating: Theory and Practice.* Londres: Longman.

BENITO CAPA, Á. (2009). «Prólogo». En A. BLANCO FERNÁNDEZ (coord.). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior.* Madrid: Narcea, págs. 11-12.

BERMÚDEZ BAUSELA, M. (2005). «Teaching Localisation in Spanish Universities». En *LRC Reader* [en línea]. Disponible en: http://www.localisation.ie/reader/teaching_in_spain.php [Última consulta 21/11/2010].

BERNARDINI, S. (1999). «Using think-aloud protocols to investigate the translation process: methodological aspects». En J. WILLIAMS (ed.). *RCEAL Working papers in English and applied linguistics 6*. Cambridge: Universidad de Cambridge, págs. 179-199.

BERNARDINI, S. (2002). «Think-aloud protocols in translation research: Achievements, limits, future prospects». *Target: International Journal of Translation Studies*, vol. 13, n.º 2, págs. 241-263.

BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad.* Madrid: Morata.

BIAU GIL, J. R. (2006). «Teaching electronic tools for translators online». En A. PYM, A. PEREKRESTENKO Y B. STARINK (eds.). *Translation Technology and its Teaching (with much*

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

mention of localization). Tarragona: Intercultural Studies Group, págs. 89-96. Disponible en: http://isg.urv.es/library/papers/isgbook.pdf [Última consulta 25/11/2010].

BIAU GIL, J. R. Y A. PYM (2003). «Las memorias de traducción y el olvido del traductor. Apuntes para la pedagogía de un avance tecnológico imperfecto». En G. CORPAS PASTOR Y M. J. VARELA SALINAS (eds.). *Entornos informáticos de la traducción profesional: las memorias de traducción*. Granada: Atrio, págs. 287-300.

BIAU GIL, J. R. Y A. PYM (2006). «Technology and Translation. A pedagogical overview». En A. PYM, A. PEREKRESTENKO Y B. STARINK (eds.). *Translation Technology and its Teaching (with much mention of localization)*. Tarragona: Intercultural Studies Group, págs. 5-19. Disponible en: http://isg.urv.es/library/papers/isgbook.pdf [Última consulta 25/11/2010].

BIBER, D. (1993). «Representativiness in Corpus Design». En A. ZAMPOLLI, N. CALZOLARI Y M. PALMER (eds.). *Current Issues in Computational Linguistics: In honour of Don Walker*. Dordrecht y Pisa: Kluwer y Giardini, págs. 377-408.

BIEL, L. (2011). «Training Translators or Translation Service Providers? EN 15038: 2006 Standard of Translation Services and its Training Implications». *The Journal of Specialised Translation,* n.º 16, págs. 61-76.

BIGGS, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario* (2.ª ed.). Madrid: Narcea.

BLANCO FERNÁNDEZ, A. (coord.) (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid: Narcea.

BLANCO PRIETO, A. (2007). *Trabajadores competentes. Introducción y reflexiones sobre la gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: ESIC Editorial.

BLÁZQUEZ ENTONADO, F. (2002). «La evaluación como proceso de diálogo». En M. RODRÍGUEZ ROJO. *Didáctica general: qué y cómo enseñar en la sociedad de la información*. Madrid: Biblioteca Nueva, págs. 341-368.

BLÁZQUEZ ENTONADO, F. Y M. LUCERO FUSTES (2002). «Los medios y recursos en el proceso didáctico». En A. MEDINA RIVILLA Y F. SALVADOR MATA. *Didáctica general*. Madrid: Pearson-Prentice Hall, págs. 183-213.

BOBBITT, J. F. (1918). *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin Company.

BOLAÑOS MEDINA, A. (2002). *Diseño y aplicación de un modelo didáctico innovador para la traducción de géneros digitales*. Tesis doctoral. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

BOLAÑOS MEDINA, A. Y J. ISERN GONZÁLEZ (2012). «Análisis de las actitudes de los estudiantes hacia las herramientas informáticas de traducción asistida». *Sendebar,* vol. 23, págs. 275-300.

BOLÍVAR BOTÍA, A. (2008). «El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior». *Red-U. Revista de Docencia Universitaria,* vol. 2, n.º 6. Disponible en: http://www.um.es/ead/Red_U/m2/bolivar.pdf [Última consulta 02/12/2012].

BOLÍVAR BOTÍA, A. (2010). *Competencias básicas y currículo.* Madrid: Síntesis.

BOLÍVAR BOTÍA, A., J. L. RODRÍGUEZ DIÉGUEZ Y F. SALVADOR MATA (2004). «Didáctica (objeto de la)». En F. SALVADOR MATA, J. L. RODRÍGUEZ DIÉGUEZ Y A. BOLÍVAR BOTÍA (eds.). *Diccionario enciclopédico de didáctica.* Málaga: Aljibe, vol. 1, págs. 401-416.

BONSÓN AVENTÍN, M. (2009). «Desarrollo de competencias en educación superior». En A. BLANCO FERNÁNDEZ (coord.). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior.* Madrid: Narcea, págs. 17-34.

BOWKER, L. (2002). *Computer-Aided Translation Technology.* Ottawa: University of Ottawa Press.

BOWKER, L. (2004). «What does it take to work in the translation profession in Canada in the 21st century? Exploring a database of job advertisements». *Meta,* vol. 49, n.º 4, págs. 960-972.

BOWKER, L. Y J. PEARSON (2002). *Working with Specialized Language: A practical guide to using corpora.* Londres: Routledge.

BOWKER, L., C. MCBRIDE Y E. MARSHMAN (2008). «Getting more than you paid for? Considerations in integrating free and low-cost technologies into translator training programs». *Redit,* n.º 1, págs. 26-47. Disponible en: http://www.redit.uma.es/Archiv/v1_2008/Bowker_et_al.pdf [Última consulta 21/11/2010].

BOWKER, L. Y G. CORPAS PASTOR (en prensa). «Translation Technologies». En R. MITKOV. *The Oxford Handbook of Computational Linguistics* (2.ª ed.). Oxford, Nueva York: Oxford University Press.

BRAVO UTRERA, S. Y R. GARCÍA LÓPEZ (coords.) (2006). *Estudios de traducción: problemas y perspectivas.* Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

BREEN, M. P. (1987). «Contemporary Paradigms in Syllabus Design. Part II». *Language Teaching,* vol. 20, n.º 3, págs. 157-174.

BUENO GARCÍA, A. (2007). «Nuevas iniciativas en torno a la formación e investigación en traducción biosanitaria». *Panace@,* vol. 9, n.º 26, págs. 225-229. Disponible en:

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

www.tremedica.org/panacea/IndiceGene-ral/n26_tribuna-Garcia.pdf [Última consulta 05/08/2013].

CABRÉ CASTELLVÍ, M. T. (1993). *La terminología: teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Antártida/Empúries.

CADIEUX, P. (2004). «Globalization Is Here! Part I: The Year of Content». *The LISA Newsletter: Globalization Insider,* vol. 13, n.º 2.1. Disponible en: http://www.lisa.org/archive_domain/newsletters/2004/2.1/cadieux.html [Última consulta 12/05/2006].

CALVO ENCINAS, E. (2006). «Orientación profesional para futuros licenciados de Traducción e Interpretación: estrategias centradas en las necesidades del estudiantado». En S. BRAVO UTRERA Y R. GARCÍA LÓPEZ (coords.). *Estudios de traducción: problemas y perspectivas*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, págs. 633-648.

CALVO ENCINAS, E. (2010). *Análisis curricular de los estudios de Traducción e Interpretación en España: perspectiva del estudiantado*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada. Disponible en: http://digibug.ugr.es/handle/10481/3488 [Última consulta 27/11/2010].

CALVO ENCINAS, E. (2011). «Translation and/or translator skills as organising principles for curriculum development practice». *JoSTrans: The Journal of Specialised Translation,* n.º 16. Disponible en: http://www.jostrans.org/issue16/art_calvo.php [Última consulta 11/02/2012].

CÁMARA DE LA FUENTE, L. (2005). *Comunicación técnica multilingüe: gestión del conocimiento y de recursos lingüísticos para proyectos de traducción*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra. Disponible en: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/7514/tlicf.pdf?sequence=1 [Última consulta 26/05/2012].

CAMPBELL, S. (1998). *Translation into the Second Language*. Londres: Longman.

CAMPBELL, H. L. Y D. S. CASWELL (1935). *Curriculum development*. Nueva York: American Book Company.

CANDLIN, C. (1990). «Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas». *Comunicación, Lenguaje y Educación,* n.º 7-8, págs. 33-53.

CANDLIN, C. Y D. MURPHY (eds.) (1987). *Language learning tasks*. Nueva Jersey: Prentice-Hall.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

CEBRIÁN DE LA SERNA, M. (1992). *La didáctica, el currículum, los medios y los recursos didácticos.* Málaga: Universidad de Málaga.

CEREZO MERCHÁN, B. (2012). *La didáctica de la traducción audiovisual en España: Un estudio de caso empírico-descriptivo.* Tesis doctoral. Castellón de la Plana: Universidad Jaume I. Disponible en: http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/83363/bcerezo.pdf?sequence=1 [Última consulta 03/12/2012].

CHAN, A. L. C. (2008). *Information economics, the translation profession and translator certification.* Tesis doctoral. Tarragona: Universidad Rovira i Virgili. Disponible en: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8772/Chan.pdf?sequence=1 [Última consulta 12/10/2012].

CHECCHIA, B. (2008). *Estudio y validación de un modelo contextualizado basado en competencias profesionales para la elaboración y valoración de posgrados empresariales.* Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: http://eprints.ucm.es/8102/1/T_30537.pdf [Última consulta 19/09/2012].

CHELLAMUTHU, K. C. (2002). «Russian to Tamil Machine Translation System at TAMIL University». En K. KALYANSUNDARAM (ed.). *Tamil internet 2002: Conference Papers.* Chennai: Asian Printers, págs. 74-83. Disponible en: http://www.infitt.org/ti2002/papers/16CHELLA.PDF [Última consulta 03/06/2012].

CHODKIEWICZ, M. (2012). «The EMT framework of reference for competences applied to translation: perceptions by professional and student translators». *JoSTrans: The Journal of Specialised Translation,* n.º 17. Disponible en: http://www.jostrans.org/issue17/art_chodkiewicz.pdf [Última consulta 28/10/2012].

CHUQUET, J. Y M. PAILLARD (1989). *Approche linguistique des problèmes de traduction.* París: Ophris.

COLINA, S. (2003). *Translation teaching. From research to the classroom. A handbook for teachers.* Boston: McGraw-Hill.

COLL, C. (1991). *Psicología y currículum.* Paidós: Barcelona.

COLL, C. (1992). *Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes.* Madrid: Santillana.

COLL, C. (2001). «Constructivismo y práctica docente». *Aula de innovación educativa,* n.º 102, pág. 72.

COLL, C. Y E. MARTÍN (2013). «Curriculum Reforms and the Field of Curriculum in Spain». En W. F. PINAR (ed.). *International Handbook of Curriculum Research.* Mahwah, Nueva

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Jersey: Lawrence Earlbaum Associates. Disponible en: http://www.psyed.edu.es/grintie/producciones/index.php?idioma=ES&a=a2&tipo=&referencia=&ftitulo=curriculum [Última consulta 15/06/2014].

Collection of Electronic Resources in Translation Technologies (CERTT) [en línea]. Disponible en: http://aix1.uottawa.ca/~certt/CERTT-main-EN.htm [Última consulta 21/11/2010].

COMISIÓN EUROPEA (1993). *Crecimiento, competitividad y empleo: retos y pistas para entrar en el siglo XXI*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Disponible en: http://europa.eu.int/en/record/white/c93700/contents.html [Última consulta 12/05/2012].

COMISIÓN EUROPEA (1995). *Enseñar y aprender: hacia la Sociedad del Conocimiento*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Disponible en: http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/lb-en.pdf [Última consulta 12/05/2012].

COMISIÓN EUROPEA. *Europa 2020* [en línea]. Disponible en: http://ec.europa.eu/europe2020/index_es.htm [Última consulta 31/01/2013].

COMISIÓN EUROPEA. *European Master's in Translation (EMT)* [en línea]. Disponible en: http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/index_en.htm [Última consulta 08/10/2012].

COMITÉ EUROPEO DE NORMALIZACIÓN (2006). *EN 15038: 2006 Translation services. Service requirements*. Bruselas.

CÓMITRE NARVÁEZ, I. (2003). «La enseñanza de la traducción inversa (español-francés): realidad profesional y desafío didáctico». En R. MUÑOZ MARTÍN (ed.). *I AIETI. Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*. Granada: AIETI, págs. 383-389.

CORONEL LLAMAS, J. M. (2004). «Contextos de la enseñanza». En F. SALVADOR MATA, J. L. RODRÍGUEZ DIÉGUEZ Y A. BOLÍVAR BOTÍA (eds.). *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Málaga: Aljibe, vol. 1, págs. 241-258.

CORPAS PASTOR, G. (2001). «Compilación de un corpus *ad hoc* para la enseñanza de la traducción inversa especializada». *TRANS: revista de traductología,* n.º 5, págs. 155-184. Disponible en: http://www.trans.uma.es/Trans_5/t5_155-184_GCorpas.pdf [Última consulta 21/11/2010].

CORPAS PASTOR, G. Y M. J. VARELA SALINAS (2003). «Sobre la inclusión de elementos curriculares relativos a entornos informáticos en las licenciaturas de Traducción e Interpretación». En G. CORPAS PASTOR Y M. J. VARELA SALINAS (2003). *Entornos*

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

informáticos de la traducción profesional. Las memorias de traducción. Granada: Atrio, págs. 301-328.

CORPAS PASTOR, G. Y M. SEGHIRI DOMÍNGUEZ (2006). *El concepto de representatividad en la Lingüística del Corpus: aproximaciones teóricas y metodológicas*. Documento técnico. [BFF2003-04616 MCYT/TI-DT-2006-1]. Disponible en: http://www.uma.es/hum892/Publicaciones/Corpas_Seghiri_2006i.pdf [Última consulta 15/07/2013].

CRONBACH, L. J. (1980). *Toward Reform of program Evaluation*. San Francisco: Sage.

DANCETTE, J. (1994). «Comprehension in the Translation Process: an analysis of Think-Aloud Protocols». En C. DOLLERUP Y A. LINDEGAARD (eds.). *Teaching Translation and Interpreting*. Ámsterdam, Filadelfia: John Benjamins, págs. 113-121.

DANCETTE, J. (1995). *Parcours de traduction: Étude expérimentale du processus de compréhension*. Lille: Presses Universitaires de Lille.

DANCETTE, J. (1997). «Mapping Meaning and Comprehension in Translation: Theoretical and Experimental Issues». En J. DANKS *ET AL*. (eds.). *Cognitive Processes in Translation and Interpreting (Applied Psychology: Individual, Social & Community Issues)*. Thousand Oaks, Londres, Nueva Delhi: Sage Publications, vol. 3, págs. 77-103.

DANKS, J. Y J. GRIFFIN (1997). «Reading and Translation. A Psycholinguistic Perspective». En J. DANKS *ET AL*. (eds.). *Cognitive Processes in Translation and Interpreting (Applied Psychology: Individual, Social & Community Issues)*. Thousand Oaks, Londres, Nueva Delhi: Sage Publications, vol. 3, págs. 161-175.

DE MANUEL JEREZ, J. (2005). *La incorporación de la realidad profesional a la formación de intérpretes de conferencias mediante las nuevas tecnologías y la investigación-acción*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada. Disponible en: http://hera.ugr.es/tesisugr/15891574.pdf [Última consulta 19/04/2012].

DE MIGUEL, M. (dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Programa de estudios y análisis destinado a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario (Proyecto EA2005-0118, Convocatoria: 2 de noviembre de 2004, BOE del 22; Resolución: 23 de marzo de 2005, BOE del 8 de abril). Universidad de Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

DE PABLOS PONS, J. (2004). «Métodos de enseñanza». En F. SALVADOR MATA, J. L. RODRÍGUEZ DIÉGUEZ Y A. BOLÍVAR BOTÍA (eds.). *Diccionario enciclopédico de didáctica.* Málaga: Aljibe, vol. 2, págs. 268-283.

DECLERCQ, C. (2006). «Tomorrow's Translation Studies Today: Some Considerations». En J. KEARNS. *New Vistas in Translator and Interpreter Training.* Dublín: Irish Translators' and Interpreters' Association, págs. 121-133.

DELISLE, J. (1980). *L'analyse du discours comme méthode de traduction.* Ottawa: Université d'Ottawa.

DELISLE, J. (1988). *Translation: an Interpretative Approach.* Ottawa: Université d'Ottawa.

DELISLE, J. (1993). *La traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle, anglais-français.* Ottawa: Université d'Ottawa.

DELISLE, J. (1998). «Définition, rédaction et utilité des objectifs d'apprentissage en enseignement de la traduction». En I. GARCÍA IZQUIERDO Y J. VERDEGAL (eds.). *Los estudios de traducción: un reto didáctico.* Castellón de la Plana: Universidad Jaume I, págs. 13-43.

DELISLE, J. (2003). *La traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle, anglais-français: méthode par objectifs d'apprentissage.* Ottawa: Université d'Ottawa.

DEPRAETERE, I. (2005). «Setting up a New Masters in CAT and Project Management: Challenges and Prospects». En *Ecolore/Mellange Workshop* [en línea]. Disponible en: http://ecolore.leeds.ac.uk/xml/project/workshop.xml?lang=en [Última consulta 27/11/2010].

DEWEY, J. (1909). *Moral Principles in Education.* Boston: Houghton Mifflin.

DEWEY, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education.* Nueva York: Macmillan.

DÍAZ ALCARAZ, F. (2002). *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista.* Cuenca: Universidad de Castilla La-Mancha.

DÍAZ BARRIGA, Á. (1997). *Didáctica y currículum: convergencias en los programas de estudio.* México: Paidós.

DÍAZ BARRIGA, Á. (2003). «Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas». *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* vol. 5, n.º 2, págs. 81-93. Disponible en: http://redie.uabc.mx/contenido/vol5no2/contenido-diazbarriga.pdf [Última consulta 03/10/2011].

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

DÍAZ FOUCES, O. (2008). «A localização de páginas da internet na formação de tradutores». *Confluências – Revista de Tradução Científica e Técnica,* n.º 1, págs. 16-52. Disponible en: http://confluencias.net/n1/fouces.pdf [Última consulta 21/11/2010].

DIMITROVA, B. E. (2005). *Expertise and Explicitation in the Translation Process.* Ámsterdam, Filadelfia: John Benjamins.

DIRECCIÓN GENERAL DE TRADUCCIÓN (2009a). *Programme for Quality Management in Translation.* Luxemburgo: Comisión Europea. Disponible en: http://ec.europa.eu/dgs/translation/publications/studies/quality_management_translation_en.pdf [Última consulta 07/01/2013].

DIRECCIÓN GENERAL DE TRADUCCIÓN (2009b). *Translation Tools and Workflow.* Luxemburgo: Comisión Europea. Disponible en: http://bookshop.europa.eu/is-bin/INTERSHOP.enfinity/WFS/EU-Bookshop-Site/en_GB/-/EUR/ViewPublication-Start?PublicationKey=HC8108467 [Última consulta 02/01/2013].

DIRECCIÓN GENERAL DE TRADUCCIÓN (2009c). *Web translation as a genre.* Luxemburgo: Comisión Europea. Disponible en: http://bookshop.europa.eu/is-bin/INTERSHOP.enfinity/WFS/EU-Bookshop-Site/en_GB/-/EUR/ViewPublication-Start?PublicationKey=HC8009160 [Última consulta 07/01/2013].

DIRECCIÓN GENERAL DE TRADUCCIÓN (2010). *Contribution de la traduction à la société multilingue dans l'Union européenne.* Luxemburgo: Comisión Europea. Disponible en: http://bookshop.europa.eu/is-bin/INTERSHOP.enfinity/WFS/EU-Bookshop-Site/en_GB/-/EUR/ViewPublication-Start?PublicationKey=HC3110679 [Última consulta 07/01/2013].

DIRECCIÓN GENERAL DE TRADUCCIÓN (2011a). *Lingua Franca: Chimera or Reality?* Luxemburgo: Comisión Europea. Disponible en: http://bookshop.europa.eu/is-bin/INTERSHOP.enfinity/WFS/EU-Bookshop-Site/en_GB/-/EUR/ViewPublication-Start?PublicationKey=HC3111001 [Última consulta 07/01/2013].

DIRECCIÓN GENERAL DE TRADUCCIÓN (2011b). *Mapping Best Multilingual Business Practices in the EU.* Luxemburgo: Comisión Europea. Disponible en: http://bookshop.europa.eu/is-bin/INTERSHOP.enfinity/WFS/EU-Bookshop-Site/en_GB/-/EUR/ViewPublication-Start?PublicationKey=HC3111018 [Última consulta 07/01/2013].

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

DIRECCIÓN GENERAL DE TRADUCCIÓN (2012a). *Crowdsourcing translation.* Luxemburgo: Comisión Europea. Disponible en: http://ec.europa.eu/dgs/translation/publications/studies/crowdsourcing_translation_en.pdf [Última consulta 07/01/2013].

DIRECCIÓN GENERAL DE TRADUCCIÓN (2012b). *Intercomprehension.* Luxemburgo: Comisión Europea. Disponible en: http://bookshop.europa.eu/is-bin/INTERSHOP.enfinity/WFS/EU-Bookshop-Site/en_GB/-/EUR/ViewPublication-Start?PublicationKey=HC3012594 [Última consulta 07/01/2013].

DIRECCIÓN GENERAL DE TRADUCCIÓN (2012c). *Language and Translation in International Law and EU Law.* Luxemburgo: Comisión Europea. Disponible en: http://ec.europa.eu/dgs/translation/publications/studies/crowdsourcing_translation_en.pdf [Última consulta 07/01/2013].

DIRECCIÓN GENERAL DE TRADUCCIÓN (2012d). *Quantifying Quality Costs and the Cost of Poor Quality in Translation.* Luxemburgo: Comisión Europea. Disponible en: http://bookshop.europa.eu/is-bin/INTERSHOP.enfinity/WFS/EU-Bookshop-Site/en_GB/-/EUR/ViewPublication-Start?PublicationKey=HC3112463 [Última consulta 07/01/2013].

DIRVEN, R. Y M. VERSPOOR (1998). *Cognitive Exploration of Language and Linguistics.* Ámsterdam, Filadelfia: John Benjamins.

DOHERTY, S. Y J. MOORKENS (2013). «Investigating the experience of translation technology labs: pedagogical implications». *JoSTrans: The Journal of Specialised Translation,* n.º 19. Disponible en: http://www.jostrans.org/issue19/art_doherty.php [Última consulta 06/02/2013].

DOLLERUP, C. Y V. APPEL (1996). *Teaching Translation and Interpreting 3: new horizons: papers from the Third Language International Conference, Elsinore, Denmark, 9-11 June 1995.* Ámsterdam, Filadelfia: John Benjamins.

DOYLE, W. (1992). «Curriculum and Pedagogy». En PH. W. JACKSON (ed.). *Handbook of Research on Curriculum.* Nueva York: MacMillan Publishing Company, págs. 486-516.

DREYFUS, H. L. Y S. E. DREYFUS (1986). *Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of the computer.* Oxford: Basil Blackwell.

DUFF, A. (1989). *Translation.* Oxford: Oxford University Press.

DUNNE, J. (2006). *Perspectives on Localization.* Ámsterdam, Filadelfia: John Benjamins.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

DURBAN, C. (2003). «Translator training and the real world: Concrete suggestions for bridging the gap». *Translation Journal,* vol. 7, n.º 1. Disponible en: http://www.bokorlang.com/journal/23roundtablea.htm [Última consulta 08/10/2012].

eCoLoMedia: Developing shareable and customisable resources for vocational training in multimedia eContent localisation [en línea]. Disponible en: http://ecolomedia.uni-saarland.de/ [Última consulta 21/11/2010].

eCoLoRe: eContent localisation resources for translator training [en línea]. Disponible en: http://ecolore.leeds.ac.uk/ [Última consulta 21/11/2010].

eCoLoTrain: Training in eContent Localisation and Translation Tools for Teachers of Professional Translation [en línea]. Disponible en: http://ecolotrain.uni-saarland.de/?L=3 [Última consulta 21/11/2010].

EFTEKHARY, A. A. (2012). «Investigating the Use of Thinking Aloud Protocols in Translation of Literary Texts». *Theory and Practice in Language Studies*, vol. 2, n.º 5, págs. 1039-1047.

EISNER, E. W. (1967). «Los objetivos educativos: ¿Ayuda o estorbo?». En J. GIMENO Y A. PÉREZ (1985). *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Madrid: Akal, págs. 257-264.

EMT EXPERT GROUP (2009a). *Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication.* Bruselas: European Master's in Translation. Disponible en: http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf [Última consulta 28/10/2012].

EMT EXPERT GROUP (2009b). *Developing a European network of translation programmes.* Bruselas: European Master's in Translation. Disponible en: http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/index_en.html [Última consulta 28/10/2012].

ESCAMILLA GONZÁLEZ, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros.* Barcelona: Graó.

ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (ed.) (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum.* Madrid: Síntesis.

ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (2009). «Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos». *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria,* n.º 16, págs. 65-82. Disponible en: www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=135012677005 [Última consulta 19/12/2012].

Espacio Europeo de Educación Superior [en línea]. Disponible en: http://www.eees.es/es [Última consulta 12/05/2012].

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ESSELINK, B. (2000). *A practical guide to localization.* Ámsterdam, Filadelfia: John Benjamins.

ESTAIRE, S. (2004). «La programación de unidades didácticas a través de tareas». *redELE,* n.º 1. Disponible en: http://www.mec.es/redele/revista1/estaire.shtml [Última consulta 15/08/2011].

ESTAIRE, S. Y J. ZANÓN (1990). «El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo». *Comunicación, Lenguaje y Educación,* vol. 7, n.º 8, págs. 55-90.

ESTEBARANZ GARCÍA, A. (2004). «Currículum». En F. SALVADOR MATA, J. L. RODRÍGUEZ DIÉGUEZ Y A. BOLÍVAR BOTÍA (eds.). *Diccionario enciclopédico de didáctica.* Málaga: Aljibe, vol. 1, págs. 270-295.

FALZOI ALCÁNTARA, M. C. (2005). *Aproximación para una metodología didáctica de la traducción jurídica. Teoría y práctica.* Tesis doctoral. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Disponible en: http://acceda.ulpgc.es/handle/10553/1856 [Última consulta 07/08/2013].

FERNÁNDEZ COSTALES, A. (2010). *Traducción, localización e internacionalización. El caso de las páginas web universitarias.* Tesis doctoral. Oviedo: Universidad de Oviedo. Disponible en: http://recopila.uniovi.es/dspace/handle/123456789/6975 [Última consulta 19/04/2012].

FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, M. (2005). «El enfoque por tareas en la enseñanza de la tradumática (Traducción y Tecnologías de la Información y la Comunicación). Propuesta pedagógica». En M. L. ROMANA GARCÍA. *Actas del II Congreso Internacional AIETI 2005. Formación, investigación y profesión. (Madrid 9-11 de febrero de 2005).* Madrid: Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. Disponible en: http://www.aieti.eu/pubs/actas/II/AIETI_2_MFR_Enfoque.pdf [Última consulta 18/02/2012].

FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, M., J. PARRA CONTRERAS Y P. SÁNCHEZ-GIJÓN (2002). «La tradumática: las tecnologías de la información y las comunicaciones y la traducción». En A. ALCINA CAUDET Y S. GAMERO PÉREZ (eds.). *La traducción científico técnica y la terminología en la sociedad de la información.* Castellón de la Plana: Universidad Jaume I, págs. 136-146.

FERRERES PAVÍA, V. S. (2004). «Objetivos didácticos». En F. SALVADOR MATA, J. L. RODRÍGUEZ DIÉGUEZ Y A. BOLÍVAR BOTÍA (eds.). *Diccionario enciclopédico de didáctica.* Málaga: Aljibe, vol. 2, págs. 355-368.

FILATOVA, I. (2010). *Evaluación de herramientas y recursos informáticos (TAO y ofimática) para la traducción profesional. Hacia la configuración de un entorno óptimo de trabajo para el traductor*

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

autónomo. Tesis doctoral. Málaga: Universidad de Málaga. Disponible en: http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4568/18TIF.pdf?sequence=2 [Última consulta 05/06/2012].

FIORANI, G. (2012). *El papel de los blogs en el oficio del traductor hispanohablante*. Viterbo: Università Degli Studi della Tuscia. Disponible en: http://dspace.unitus.it/bitstream/2067/2288/1/gfiorani_tesi_ii.pdf [Última consulta 27/11/2013].

FIRTH, J. R. (1951). «Modes on meaning». En J. R. FIRTH. *Essays and studies of the English association,* vol. 4/1, págs. 118-149.

FIRTH, J. R. (1957). *Papers in linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

FIRTH, J. R. (1964). *The tongues of men*. Oxford: Oxford University Press.

FISSGUS, U. Y U. SEEWALD-HEEG (2005). «Ausbildung in Softwarelokalisierung». En D. REINEKE Y K-D. SCHMITZ (eds.). *Einführung in die Softwarelokalisierung*. Tubinga: Gunter Narr Verlag, págs. 189-204.

FLANAGAN, J. C. (1954). «The critical incident technique». *Psychological Bulletin,* vol. 51, págs. 327-359.

FLINDERS, D. J. Y S. J. THORNTON (eds.) (1997). *The curriculum studies reader*. Nueva York, Londres: Routledge.

FOLARON, D. (2006). «A discipline coming of age in the digital age». En K. DUNNE (eds.). *Perspectives on localization*. Ámsterdam, Filadelfia: John Benjamins, págs. 195-222.

FORCADA, M. (2003). «A 45-hour Computers in Translation course». En *MT Summit IX Workshop on Teaching Translation Technologies and Tools (T^4) (Third Workshop on Teaching Machine Translation)*. Nueva Orleans, págs. 11-16. Disponible en: www.dlsi.ua.es/t4/docum/forcada.pdf [Última consulta 21/11/2010].

FRABBONI, F. (1984). *La scuola de base a tempo luongo*. Milán: Liguori.

FREIGANG, K. H. (2008). «Características de las herramientas de localización de software». En *Ecolotrain* [en línea]. Disponible en: http://ecolotrain.uni-saarland.de/index.php?id=2430&L=3 [Última consulta 14/06/2012].

FREIGANG, K. H., Y. RAMÍREZ Y D. ZIELINSKI (2009). «Didaktisch-methodische Überlegungen zum Einsatz moderner Übersetzungstechnologie im Rahmen einer praxisorientierten Fachübersetzungsausbildung». En M. J. VARELA SALINAS (ed.). *Panorama actual del estudio y la enseñanza de discursos especializados*. Berna: Peter Lang, págs. 237-277.

GAGNÉ, R. M. (1979). *Las condiciones del aprendizaje*. México: Interamericana.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

GAGNÉ, R. M. Y L. J. BRIGGS (1980). *La planificación de la enseñanza.* México: Trillas.

GALÁN-MAÑAS, A. (2009). *La enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial.* Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4568/18TIF.pdf?sequence=2 [Última consulta 21/06/2011].

GALÁN-MAÑAS, A. (2011). «Translator Training Tools. Moving towards blended learning». *Babel,* vol. 57, n.º 4, págs. 411-429.

GALÁN-MAÑAS, A. (2013). «L'apprentissage par projets dans la formation de traducteurs». *Babel,* vol. 59, n.º 1, págs. 41-56.

GALLEGO ORTEGA, J. L. Y F. SALVADOR MATA (2003a). «El diseño didáctico: objetivos y fines». En A. MEDINA RIVILLA Y F. SALVADOR MATA. *Didáctica general.* Madrid: Pearson Educación, págs. 103-128.

GALLEGO ORTEGA, J. L. Y F. SALVADOR MATA (2003b). «Los contenidos en el proceso didáctico». En A. MEDINA RIVILLA Y F. SALVADOR MATA. *Didáctica general.* Madrid: Pearson Educación, págs. 129-154.

GALLEGO ORTEGA, J. L. Y F. SALVADOR MATA (2003c). «Metodología de la acción didáctica». En A. MEDINA RIVILLA Y F. SALVADOR MATA. *Didáctica general.* Madrid: Pearson Educación, págs. 155-185.

GAMERO PÉREZ, S. (1998). *La traducción de textos técnicos (alemán-español). Géneros y subgéneros.* Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

GAMERO PÉREZ, S. (2001). *La traducción de textos técnicos.* Barcelona: Editorial Ariel.

GARCÍA, I. (2002). «A place for discussion lists within the CAT class». En *The Consortium for Training Translation Teachers* [en línea]. Disponible en: http://isg.urv.es/cttt/cttt/research.html [Última consulta 21/11/2010].

GARCÍA PASCUAL, E. (2004). *Didáctica y Currículum: claves para el análisis del proceso de enseñanza.* Zaragoza: Mira Editorial.

GARCÍA VELASCO, M. (2000). «Localización: un rico mercado para el traductor técnico». En D. KELLY. *La traducción y la interpretación en España hoy: perspectivas profesionales.* Granada: Comares, págs. 13-23.

GARNIER, G. (1985). *Linguistique et traduction. Éléments de systématique verbales comparée du français et de l'anglais.* Caen: Paradigme.

GAY, G. (1991). «Curriculum Development». En A. LEWY. *International Encyclopedia of Curriculum.* Oxford: Pergamon Press, págs. 293-302.

GENTZLER, E. (2001). *Contemporary translation theories.* Clevedon: Multilingual Matters.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

GILE, D. (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training.* Ámsterdam, Filadelfia: John Benjamins.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica.* Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. (comp.) (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

GOBIERNO DE ESPAÑA. *Ministerio de educación, cultura y deporte* [en línea]. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/portada-mecd/ [Última consulta 16/12/2012].

GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional.* Barcelona: Kairós.

GONZÁLEZ, J. Y R. WAGENAAR (2003). *Tuning Educational Structures in Europe.* Bilbao: Universidad de Deusto. Disponible en: http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf [Última consulta 19/04/2012].

GONZÁLEZ DAVIES, M. (2004). *Multiple Voices in the Translation Classroom.* Ámsterdam, Filadelfia: John Benjamins.

GONZÁLEZ DAVIES, M. (2009). «Socioconstructivismo, humanismo y plataformas pedagógicas: de la teoría al proyecto auténtico de traducción». En M. CÁNOVAS, M. GONZÁLEZ DAVIES Y L. KEIM. *Acortar distancias: las TIC en la clase de traducción y de lenguas extranjeras.* Barcelona: Octaedro, págs. 143-158.

GOÑI ZABALA, J. M. (2007). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículo universitario.* Barcelona: Octaedro.

GOODSON, I. (1990). «Studying curriculum: Towards a social constructivist perspective». *Journal of Curriculum Studies,* vol. 22, n.º 4, págs. 299-312.

GOODSON, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares.* Barcelona: Pomares-Corredor.

GOUADEC, D. (2003). «Le bagage specifice du locateur/localizateur. La vrai "nouvel profil" requis». *Meta,* vol. 28, n.º 4, págs. 526-545.

GOUADEC, D. (2007). *Translation as a profession.* Ámsterdam, Filadelfia: John Benjamins.

GOUADEC, D. (2009). *Guide des métiers de la traduction-localisation et de la communication multilingue et multimédia.* París: La Maison du Dictionnaire.

GRABOWSKI, L. (2009). «The role of computer skills in the formation of modern translator's professional competence». En *Unity in Diversity – Teaching Languages in V4 Countries Conference Proceedings.* Gliwice: Studium Języków Obcych Politechniki Śląskiej.

GRELLET, F. (1991). *Apprendre à traduire.* Nancy: Presses Universitaires de Nancy.

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

GUILLEMIN-FLESCHER, J. (1981). *Syntaxe comparée du français et de l'anglais. Problémes de Traduction*. París: Ophris.

GUTT, E. A. (1991). *Translation and Relevance*. Oxford: Basil Blackwell.

GUZMÁN, R. (2005). «e-Learning for Localisation tools training». *Translation Today,* vol. 1, n.º 2, págs. 14-16. Disponible en: http://www.invenis.net/articles/guzman/e-Learning4loc_tools_training.pdf [Última consulta 21/11/2010].

HANSEN, G. (1997). «Success in Translation». *Perspectives. Studies in Translatology,* vol. 5, n.º 2, págs. 201-210.

HARTMANN, B. (1980). *Contrastive Textology. Comparative Discourse Analysis in Applied Linguistics*. Heidelberg: Julius Groos.

HATIM, B. E I. MASON (1997). *The Translator as Communicator*. Londres: Routledge.

HEWSON, L. (1995). «Detecting Cultural Shifts: Some Notes on Translation Assessment». En I. MASON Y C. PAGNOULLE (eds.). *Cross-Words. Issues and Debates in Literary and Non-Literary Translating*. Lieja: Universidad de Lieja, págs. 101-108.

HEWSON, L. Y J. MARTIN (1991). *Redefining Translation. The Variational Approach*. Londres: Routledge.

HOLL, I. (2011). *Textología contrastiva, derecho comparado y traducción jurídica: las sentencias de divorcio alemanas y españolas*. Berlín: Frank & Timme.

HOLMES, J. S. (1972). «The Name and Nature of Translation Studies Translated». En J. S. HOLMES. *Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies*. Ámsterdam: Rodopi, págs. 67-80.

HOLZ-MÄNTTÄRI, J. (1984). *Translatorisches Handeln: Theorie und Methode*. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia.

HÖNIG, H. G. Y P. KUSSMAUL (1982). *Strategie der Übersetzung*. Tubinga: Gunter Narr.

HUANG, W. (2014). *Iniciación a la traducción inversa: una propuesta comunicativa para la didáctica de la traducción del chino al español en China*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.

HUBSCHER-DAVIDSON, S. (2007). «Meeting students' expectations on undergraduate translation programmes». *The Translation Journal,* vol. 11, n.º 1.

HUERTAS BARROS, E. (2013). *La competencia interpersonal en la formación de traductores en España: un estudio empírico-descriptivo del trabajo colaborativo durante la primera etapa de formación en Traducción e Interpretación*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada. Disponible en: http://hera.ugr.es/tesisugr/22074508.pdf [Última consulta 17/03/2014].

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

HURTADO ALBIR, A. (1995). «La didáctica de la traducción: evolución y estado actual». En P. FERNÁNDEZ NISTAL Y J. M. BRAVO GOZALO (coords.). *Perspectivas de la traducción.* Valladolid: Universidad de Valladolid, págs. 49-74.

HURTADO ALBIR, A. (ed.) (1996). *La enseñanza de la traducción.* Madrid: Edelsa.

HURTADO ALBIR, A. (dir.) (1999). *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes.* Castellón de la Plana: Universidad Jaume I.

HURTADO ALBIR, A. (2008a). «Compétence en traduction et formation par compétences». *TTR: traduction, terminologie, rédaction,* vol. 21, n.º 1, págs. 17-64.

HURTADO ALBIR, A. (2008b). *Traducción y traductología: introducción a la traductología* (4.ª ed.). Madrid: Cátedra.

HUTCHINS, J. Y H. SOMERS (1992). *An Introduction to Machine Translation.* Londres: Academic Press Ltd.

HUTCHINSON, T. (1991). *Introduction to project work.* Oxford: Oxford University Press.

JÄÄSKELÄINEN, R. (1987). *What happens in a Translation Process: think-aloud protocols of translation.* Pro gradu thesis. Joensuu: Savonlinna School of Translation Studies, Universidad de Joensuu.

JÄÄSKELÄINEN, R. (1989). «Translation Assignment in Professional Versus Non-Professional Translation: A Think-Aloud Protocol Study». En C. SÉGUINOT (ed.). *The Translation Process.* Toronto: H. G. Publications, Universidad de York, págs. 87-98.

JÄÄSKELÄINEN, R. (1993). «Investigating Translation Strategies». En S. TIRKKONEN-CONDIT Y J. LAFFLING (eds.). *Recent Trends in Empirical Translation Research.* Toronto: H. G. Publications, Universidad de York, págs. 87-98.

JAKOBSEN, A. L. (2003). «Effects of think aloud on translation speed, revision, and segmentation». En F. ALVES. *Triangulating Translation: Perspectives in process oriented research.* Ámsterdam, Filadelfia: John Benjamins.

JAULÍN PLANA, C. (2007). *La competencia profesional: perspectiva dialógica sobre el Sistema Nacional de Formación Profesional.* Madrid: Síntesis.

JEKAT, S. J. Y G. MASSEY (2003). «The Puzzle of Translation Skills. Towards an Integration of E-Learning and Special Concepts of Computational Linguistics into the Training of Future Translators». *Linguistik online,* vol. 17, n.º 5/03. Disponible en: http://www.linguistik-online.de/17_03/jekatMassey.html [Última consulta 25/11/2010].

JIMÉNEZ CRESPO, M. A. (2007). «El hipertexto en la enseñanza de la localización: un nuevo modelo textual». En M. C. BALBUENA TOREZANO Y Á. GARCÍA CALDERÓN (coords.).

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Traducción y mediación cultural: reflexiones interdisciplinares. Zaragoza: Atrio, págs. 391-398. Disponible en: http://people.uncw.edu/jimenezm/Research/El%20hipetexto%20en%20la%20docencia%20en%20traductolog%EDafinal.MiguelAJimenezCrespo.pdf [Última consulta 25/11/2010].

JIMÉNEZ CRESPO, M. A. (2008). *El proceso de localización web: estudio contrastivo de un corpus comparable del género sitio web corporativo*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada. Disponible en: http://hera.ugr.es/tesisugr/17515324.pdf [Última consulta 12/02/2014].

JIMÉNEZ SERRANO, Ó. (2002). «Retos metodológicos y profesionales de la enseñanza de la traducción técnica ante las nuevas tecnologías». *Papers de Tradumàtica*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: http://www.fti.uab.es/tradumatica/papers/articles/50_esp.pdf [Última consulta 25/11/2010].

JONNAERT, P., *ET AL*. (2008). «La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente». *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado,* vol. 12, n.º 3. Disponible en: http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART3.pdf [Última consulta 02/12/2012].

KATAN, D. (2008). «University Training, Competencies and the Death of the Translator. Problems in Professionalizing Translation and in the Translation Profession». En M. T. MUSACCHIO Y G. HENROT (eds.). *Tradurre: Formazione e Professione*. Padua: CLEUP, págs. 113-140.

KATAN, D. (2009). «Translation Theory and Professional Practice: A Global Survey of the Great Divide». *Hermes,* vol. 42, págs. 111-153.

KAUTZ, U. (2000). *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. Múnich: Iudicum, Goethe-Institut.

KAY, M. (1980). «The proper place of men and machines in language translation». *Machine Translation,* vol. 12, n.º 1/2, págs. 3-23.

KEARNS, J. (2006a). *Curriculum Renewal in Translator Training: vocational challenges in academic environments with reference to need and situation analysis and skills transferability form the contemporary experience of Polish translator training culture*. Tesis doctoral. Dublín: Dublin City University.

KEARNS, J. (2006b). *New Vistas in Translator and Interpreter Training*. Dublín: Irish Translators' and Interpreters' Association.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

KELLY, D. (2002). «Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular». *Puentes. Hacia nuevas investigaciones en la mediación intercultural,* n.º 1, págs. 9-20. Disponible en: http://www.ugr.es/~greti/puentes/puentes1/02%20Kelly.pdf [Última consulta 21/11/2010].

KELLY, D., *ET AL.* (eds.) (2003). *La direccionalidad en traducción e interpretación.* Granada: Atrio.

KELLY, D. (2004). «La investigación sobre formación de traductores: algunas reflexiones y propuestas». En E. ORTEGA ARJONILLA (dir.). *Panorama actual de la investigación en traducción e interpretación.* Granada: Atrio, págs. 585-596.

KELLY, D. (2005a). *A Handbook for Translator Trainer.* Mánchester: St. Jerome.

KELLY, D. (2005b). «El profesor universitario de Traducción e Interpretación ante el reto del EEES». *TRANS: revista de traductología,* n.º 9, págs. 61-71. Disponible en: http://www.trans.uma.es/Trans_9/t9_61-71_DKelly.pdf [Última consulta 21/11/2010].

KELLY, G. A. (1966). *Teoría de la personalidad.* México: Troquel.

KEMP, J. (1972). *Planteamiento didáctico. Plan de Desarrollo para Unidades y Cursos.* México: Diana.

KENNY, D. Y A. WAY (2001). «Teaching Machine Translation & Translation Technology: A Contrastive Study». En *MT Summit VIII Workshop on Teaching Machine Translation.* Santiago de Compostela, págs. 13-17. Disponible en: http://www.dlsi.ua.es/tmt/proceedings.html [Última consulta 21/11/2010].

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

KIRALY, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education.* Mánchester: St. Jerome.

KIRALY, D. (2012). «Growing a project-based translation pedagogy: A fractal perspective». *Meta,* vol. 57, n.º 1, págs. 82-95.

KLAUDY, K. (1996). «Quality assessment in school vs professional translation». En C. DOLLERUP Y V. APPEL. *Teaching Translation and Interpreting 3: new horizons: papers from the Third Language International Conference, Elsinore, Denmark, 9-11 June 1995.* Ámsterdam, Filadelfia: John Benjamins, págs. 197-204.

KÖNIGS, F. G. (1987). «Was beim Übersetzen passiert. Theoretische Aspekte, empirische Befunde und praktische Konsequenzen». *Die Neueren Sprachen,* vol. 86, n.º 2, págs. 162-185.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

KOZLOVA, I. (2005). *Competencia instrumental para la reproducción textual en lengua extranjera: procesos de consulta léxica en fuentes externas.* Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

KRAHMER, E. Y N. UMMELEN (2004). *Thinking About Thinking Aloud. A comparison of two verbal protocols for usability testing.* Países Bajos: Tilburg University.

KRINGS, H. P. (1986). *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Eine empirische Untersuchung der Struktur der Übersetzungsprozesses an Fortgeschrittenen.* Tubinga: Gunter Narr.

KRINGS, H. P. (1987). «The Use of Introspective Data in Translation». En C. FAERCH Y G. KASPER (eds.). *Introspection in Second-language Research.* Clevedon: Multilingual Matters, págs. 159-176.

KÜNZLI, A. (2007). «The ethical dimension of translation revision. An empirical study». *The Journal of Specialised Translation,* n.º 8, págs. 42-56.

KUSSMAUL, P. (1991). «Creativity in the Translation Process: Empirical Approaches». En K. VAN LEUVEN-ZWART Y T. NAAIJKENS (eds.). *Translation Studies. The State of the Art.* Ámsterdam: Rodopi, págs. 91-101.

KUSSMAUL, P. (1995). *Training the translator.* Ámsterdam, Filadelfia: John Benjamins.

KUSSMAUL, P. (1997). «Comprehension Processes and Translation: A Think-aloud Protocol Study». En M. SNELL-HORNBY, Z. JETMAROVA Y K. KAINDL. *Translation as Intercultural Communication.* Ámsterdam, Filadelfia: John Benjamins, págs. 239-248.

KUZNIK, A. (2010). *El contenido de los puestos de trabajo de los traductores. El caso de los traductores internos en las empresas de traducción de Barcelona.* Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/5279/ak1de1.pdf?sequence=1 [Última consulta 21/06/2011].

LA ROCCA, M. (2007). *El taller de traducción: una metodología didáctica integradora para la enseñanza universitaria de la traducción.* Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Vic. Disponible en: http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0504107-095313/ [Última consulta 21/11/2010].

LAFOURCADE, P. D. (1972). *Evaluación de los aprendizajes.* Madrid: Cincel.

LASNIER, F. (2000). *Réussir la formation par compétences.* Montreal: Guérin.

LAVAULT, E. (1984). *Fonction de la traduction en didactique des langues.* París: Didier Erudition.

LAVIOSA, S. (1997). «How comparable can 'comparable corpora' be?». *Target: International Journal of Translation Studies,* vol. 9, n.º 2, págs. 289-319.

LEDERER, M. (1981). *La traduction simultanée.* París: Minard.

LEDERER, M. (1994). *La traduction aujourd'hui. Le modèle interprétatif.* París: Hachette.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

LEE-JAHNKE, H. (2005). «New Cognitive Approaches in Process-Oriented Translation Training». *Meta,* vol. 50, n.º 2, págs. 359-377.

LEGOUX, M. N. Y E. VALENTINE (1979). *Stylistique différentielle anglais-français.* Montreal: Sodilis.

LEHRBERGER, J. Y L. BOURBEAU (1988). *Machine Translation. Linguistic Characteristics of MT Systems and General Methodology of Evaluation.* Ámsterdam, Filadelfia: John Benjamins.

LEIT (LISA EDUCATION INITIATIVE TASKFORCE) (1998). *LEIT Phase I Final Report.* Disponible en: http://leit.lisa.org/pubs/public.pdf [Última consulta 27/11/2010].

LI, D. (2002). «Translator Training: What Translation Students Have to Say». *Meta,* vol. 47, n.º 4, págs. 513-531. Disponible en: http://www.erudit.org/revue/meta/2002/v47/n4/008034ar.html?vue=resume [Última consulta 21/10/2012].

LI, D. (2004). «Trustworthiness of think-aloud protocols in the study of translation processes». *International Journal of Applied Linguistics,* vol. 14, n.º 3, págs. 301-313.

LI, D. (2013). «Teaching Business Translation. A Task-Based Approach». *The Interpreter and Translator Trainer (ITT),* vol. 7, n.º 1, págs. 1-26.

LISA (2003). *Guía de introducción al sector de la localización.* Disponible en: http://www.lisa.org [Última consulta 21/11/2010].

LIVBJERG, I. E I. M. MEES (1999). «A study of the use of dictionaries in Danish-English translation». En G. HANSEN (ed.). *Probing the process in translation: methods and results.* Copenhague: Samfundslitteratur, págs. 135-150.

LONG, M. H. (1985). «A role for instruction in second language acquisition». En K. HYLTENSTAM Y M. PIENEMANN (eds.). *Modelling and Assessing Second Language Acquisition.* Clevedon: Multilingual Matters, págs. 77-99.

LONG, M. H. Y G. CROOKES (1992). «Three Approaches to Task-Based Syllabus Design». *TESOL Quarterly,* vol. 26, n.º 1, págs. 27-57.

LÓPEZ MARTÍNEZ, A. M. (2009). *Modelo de evaluación continua formativa-formadora-reguladora y tutorización continua con soporte multimedia apoyado en una plataforma virtual.* Tesis doctoral. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Disponible en: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=tesisuned:Educacion-Amlopez&dsID=Documento.pdf [Última consulta 24/05/2014].

LÓPEZ MARTÍNEZ, M. A. (2008). *Uso y aplicación de las tecnologías de información y comunicación en el proceso de enseñanza a nivel de secundaria: su elección e integración curricular.* Tesis doctoral. Hidalgo: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Disponible en:

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/bitstream/231104/1005/1/Tesis%20doc...pdf [Última consulta 15/05/2013].

LÖRSCHER, W. (1991). *Translation Performance, Translation Process, and Translation Strategies. A Psycholinguistic Investigation.* Tubinga: Gunter Narr.

LÖRSCHER, W. (1992). «Investigating the Translation Process». *Meta,* vol. 37, n.º 3, págs. 429-439.

LOTS (Localisation Technology Laboratory and Showcase) [en línea]. Disponible en: http://www.localisation.ie/resources/Research/ELECT/Elect_Project_Web/LOTS.htm [Última consulta 27/11/2010].

LOWE, P. (1987). «Revising the ACTFL/ETS Scales for a New Purpose: Rating Skill in Translating». En M. GADDIS (ed.). *Translation Excellence: Assessment, Achievement, Maintenance.* Nueva York: SUNY Binghamton Press, págs. 53-61.

LVOVSKAYA, Z. (1997). *Problemas actuales de la traducción.* Granada: Granada Lingüística.

MAGER, R. F. (1975). *Preparing objectives for programmed instruction.* San Francisco: Fearon.

MALLART NAVARRA, J. Y S. DE LA TORRE (2004). «Contenidos de la enseñanza». En F. SALVADOR MATA, J. L. RODRÍGUEZ DIÉGUEZ Y A. BOLÍVAR BOTÍA (eds.). *Diccionario enciclopédico de didáctica.* Málaga: Aljibe, vol. 2, págs. 218-240.

MANTECA MERINO, J. M. (2012). «El *software* libre en el sector de la traducción». *Abehache: revista da Associação Brasileira de Hispanistas,* n.º 3, págs. 177-190.

MARCO BORILLO, J. (2004). «La formación de traductores, en la encrucijada entre lo social, lo cognitivo y lo textual». En E. ORTEGA ARJONILLA (dir.). *Panorama actual de la investigación en traducción e interpretación.* Granada: Atrio, págs. 597-611.

MARTEL, A. (2002). *Constructivisme et formation à distance. La transition des instructivismes aux constructivismes par les technologies de la communication au service de l'enseignement/apprentissage à distance* [en línea]. Disponible en: http://dev.refad.ca/recherche/constructivisme/constructivisme.html [Última consulta 02/05/2013].

MARTÍN MATAS, P. (2011). «Propuesta para desarrollar las competencias relacionadas con los conocimientos de informática dentro de los grados de traducción adaptados al EEES». En M. L. ROMANA GARCÍA, J. M. SÁENZ ROTKO Y P. ÚCAR VENTURA (coords.) (2011). *Traducción e Interpretación: estudios, perspectivas y enseñanzas.* Madrid: Universidad Pontificia de Comillas, pág. 135-142.

MARTÍN MOR, A. (2011). *La interferència lingüística en entorns de Traducció Assistida per Ordinador: Recerca empíricoexperimental.* Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Barcelona. Disponible en: http://www.academia.edu/1603742/PhD_Thesis_La_interferencia_linguistic_en_entorns_de_Traduccio_Assistida_per_Ordinador_recerca_empiricoexperimental [Última consulta 12/09/2013].

MARTÍNEZ ROBLEDO, M. I. (2005). *La tecnología multimedia: enseñanza de lenguas, terminología y traducción.* Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada. Disponible en: http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/4574/1/TESIS%20DOCTORAL.pdf [Última consulta 21/11/2010].

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (2004). «Currículum práctico (deliberativo)». En F. SALVADOR MATA, J. L. RODRÍGUEZ DIÉGUEZ Y A. BOLÍVAR BOTÍA (eds.). *Diccionario enciclopédico de didáctica.* Málaga: Aljibe, vol. 1, págs. 378-387.

MARTÍNEZ RUIZ, M. A. (2004). «Currículum (Fuentes del)». En F. SALVADOR MATA, J. L. RODRÍGUEZ DIÉGUEZ Y A. BOLÍVAR BOTÍA (eds.). *Diccionario enciclopédico de didáctica.* Málaga: Aljibe, vol. 1, págs. 337-340.

MATA PASTOR, C. (2004). «Algunas preguntas y respuestas sobre la didáctica de la traducción». En E. ORTEGA ARJONILLA (dir.). *Panorama actual de la investigación en traducción e interpretación.* Granada: Atrio, págs. 613-632.

MATA PASTOR, M. (2002). «La formación de traductores en España: cuando no hay pan». *La linterna del traductor,* n.º 2, págs. 19-27. Disponible en: http://traduccion.rediris.es/linterna2.pdf [Última consulta 27/11/2010].

MATA PASTOR, M. (2004a). «Algunas consideraciones básicas sobre la investigación en el ámbito de la didáctica de la tradumática». En E. ORTEGA ARJONILLA (dir.). *Panorama actual de la investigación en traducción e interpretación.* Granada: Atrio, págs. 289-311.

MATA PASTOR, M. (2004b). «Optimum Cost-Ware in Translator Training for the Localisation Market». En *LRC Reader* [en línea]. Disponible en: http://www.localisation.ie/reader/cost_translator_training.php [Última consulta 27/11/2010].

MATIS, N. (2005). «La gestion de projets de traduction et sa place dans la formation des traducteurs». *Equivalences. La traduction à l'heure de la localisation,* vol. 32, n.º 1, págs. 47-62.

MAYOR RUIZ, C. (2004). «Currículum técnico». En F. SALVADOR MATA, J. L. RODRÍGUEZ DIÉGUEZ Y A. BOLÍVAR BOTÍA (eds.). *Diccionario enciclopédico de didáctica.* Málaga: Aljibe, vol. 1, págs. 393-394.

MAYOR SERRANO, M. B. (2005). «Consideraciones fundamentales en la formación de traductores: mercado de trabajo y tipo de alumnado». *TRANS: revista de traductología,*

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

n.º 9, págs. 195-201. Disponible en: http://www.trans.uma.es/Trans_9/t9_195-201_MBlancaMayor.pdf [Última consulta 21/10/2012].

MAYORAL ASENSIO, R. (1992). «La EUTI y la traducción en Granada». *Campus: número monográfico sobre la traducción,* n.º 62, págs. 27-29. Disponible en: http://www.robertomayoral.es [Última consulta 16/04/2012].

MAYORAL ASENSIO, R. (2001). *Aspectos epistemológicos de la traducción.* Castellón de la Plana: Universidad Jaume I.

MAYORAL ASENSIO, R. (2004). «Investigación en traducción jurada». En E. ORTEGA ARJONILLA (dir.). *Panorama actual de la investigación en traducción e interpretación.* Granada: Atrio, págs. 457-467.

MAYORAL ASENSIO, R. (2006). Reseña: «Asociación de centros especializados en traducción (ACT). 2004. *Estudio de situación del mercado profesional de servicios profesionales de traducción.* Madrid: ACT». *Butlletí de l'Associació de Traductors i Intèrprets Jurats de Catalunya,* (agosto): s.p. Disponible en: http://www.robertomayoral.es [Última consulta 16/04/2012].

MAYORAL ASENSIO, R. (2007). «La traducción comercial». En P. A. FUERTES OLIVERA. *Problemas lingüísticos en la traducción especializada.* Valladolid: Universidad de Valladolid, págs. 33-48.

MAYORAL ASENSIO, R. (en prensa). «La formación de traductores: apuntes sobre su pasado, presente y futuro». En AVANTI (ed.). *La formación de traductores en el contexto universitario: situación actual y algunas propuestas.* Granada: Atrio. Disponible en: http://www.robertomayoral.es [Última consulta 16/04/2012].

MCCLELLAND, D. (1973). «Testing for competence rather than for intelligence». *American Psychologist,* vol. 28, págs. 1-14.

MEDINA RIVILLA, A. (2002). «Enfoques teorías y modelos de la didáctica». En A. MEDINA RIVILLA Y F. SALVADOR MATA. *Didáctica general.* Madrid: Pearson Educación, págs. 39-74.

MEDINA RIVILLA, A. Y F. SALVADOR MATA (2003). *Didáctica general.* Madrid: Pearson Educación.

MENA MERCHÁN, B. (1997). *Didáctica y currículum escolar.* Salamanca: Anthema Ediciones.

MERTLER, C. A. (2001). «Designing scoring rubrics for your classroom». *Practical assessment, Research & Evaluation,* vol. 7 n.º 27. Disponible en: http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=25 [Última consulta 19/06/2013].

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

MILETO, F. Y L. MUZII (2010). «Teaching computer-assisted translation and localization: a project based approach». En L. BOGUCKI (ed.). *Teaching Translation and Interpreting: Challenges and Practices*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES Y DE COOPERACIÓN (2010). *Libro Blanco de la traducción y la interpretación institucional*. Madrid: Ministerio de Asunto Exteriores y de Cooperación. Disponible en: http://ec.europa.eu/spain/pdf/libro_blanco_traduccion_es.pdf [Última consulta 02/02/2013].

MINISTERIO DE CULTURA Y ACE TRADUCTORES (2010). *Libro Blanco de la traducción editorial en España*. Madrid: Ministerio de Cultura y Ace Traductores. Disponible en: https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxsaWJyb2JsYW5jb2FjZXR0fGd4OjNiZmRkNDdlZWU2NTdhZDY [Última consulta 02/02/2013].

MITCHELL-SCHUITEVOEDER, R. (2011). «Translation and technology in a project-based learning environment». *Tralogy*. Disponible en: http://lodel.irevues.inist.fr/tralogy/index.php?id=173 [Última consulta 12/02/2012].

MONDHAL, M. Y K. A. JENSEN (1992). «Information Processing in Translation Task». *Multilingua,* vol. 11, n.º 2, págs. 195-216.

MONEREO I FON, C. (coord.) (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Graó.

MONTALT I RESURRECCIÓ, V. (2002). «Herramientas electrónicas para la traducción de textos médicos en la enseñanza semipresencial». *Papers de Tradumàtica*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: http://www.fti.uab.es/tradumatica/papers/articles/40_esp.pdf [Última consulta 27/11/2010].

MONTALT I RESURRECCIÓ, V. (2004). «La traducción de géneros electrónicos: el caso de la localización». En E. ORTEGA ARJONILLA (dir.). *Panorama actual de la investigación en traducción e interpretación*. Granada: Atrio, vol. 2, págs. 313-328.

MONTANER GUTIÉRREZ, P. (1996). *Tareas de traducción. La rehabilitación de la traducción en la didáctica del E/LE*. Memoria del Máster de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera. Barcelona: Universidad de Barcelona.

MONZÓ NEBOT, E. (2006). «¿Somos profesionales? Bases para una sociología de las profesiones aplicada a la traducción». En A. PARADA Y O. DÍAZ FOUCES (eds.). *Sociology of translation*. Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo, págs. 155-176.

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

MORÓN MARTÍN, M. A. (2009). *Percepciones sobre el impacto de la movilidad en la formación de traductores: la experiencia de los graduados en el programa LAE (Lenguas Aplicadas Europa)*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada. Disponible en: digibug.ugr.es/bitstream/10481/3496/1/18608620.pdf [Última consulta 12/02/2012].

MORÓN MARTÍN, M. A. (2010). «Perfiles profesionales en traducción e interpretación: análisis DAFO en el marco de la sociedad multilingüe y multicultural». *La Linterna del Traductor,* n.º 4. Disponible en: http://www.lalinternadeltraductor.org/n4/dafo-traduccion.html [Última consulta 10/10/2012].

MOSSOP, B. (2003). «What Should Be Taught at Translation School?». En A. PYM *ET AL.* (eds.). *Innovation and E-learning in Translator Training.* Tarragona: Intercultural Studies Group. Disponible en: http://isg.urv.es/publicity/isg/publications/innovation_2003/index.htm [Última consulta 27/11/2010].

MOYA JIMÉNEZ, V. (2004). *La selva de la traducción: teorías traductológicas contemporáneas.* Madrid: Cátedra.

MOYA OTERO, J. Y F. LUENGO HORCAJO (2011). «Las competencias básicas como poderes para la ciudadanía». En J. MOYA OTERO Y F. LUENGO HORCAJO (coords.). *Teoría y práctica de las competencias básicas.* Barcelona: Graó, págs. 29-48.

MUÑOZ MARTÍN, R. (2000). «*As Time Goes By*: Herramientas de traducción en la enseñanza». En E. MORILLAS Y J. ÁLVAREZ (eds.). *Las herramientas del traductor.* Málaga: Ediciones del Grupo de Investigación Traductología, págs. 397-416. Disponible en: http://traductolog.filosofia.uma.es/textos/herramientas2.pdf [Última consulta 27/11/2010].

MUÑOZ MIQUEL, A. (2009). «El acceso al campo profesional de la traducción médica: hacia una definición social del traductor médico». *Fòrum de Recerca,* n.º 14. Disponible en: www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi14/trad/4.pdf [Última consulta 05/08/2013].

MUÑOZ RAMOS, M. (2012). *Hacia una redefinición de las materias de tecnologías de la traducción en el marco del EEES: concepto, competencias, procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación.* Tesis doctoral. Málaga: Universidad de Málaga. Disponible en: http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/5048/Tesis%20Doctoral%20de%20Maria%20Muñoz%20Ramos.pdf?sequence=1 [Última consulta 26/01/2013].

MUÑOZ RAYA, E. (coord.) Y ANECA (2004). *Libro Blanco sobre el Título de Grado en Traducción e Interpretación.* Disponible en:

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

http://www.aneca.es/media/150288/libroblanco_traduc_def.pdf [Última consulta 21/11/2010].

MURILLO ESTEPA, P. (2004). «Currículum manifiesto». En F. SALVADOR MATA, J. L. RODRÍGUEZ DIÉGUEZ Y A. BOLÍVAR BOTÍA (eds.). *Diccionario enciclopédico de didáctica.* Málaga: Aljibe, vol. 1, págs. 356-357.

NAVARRO GONZÁLEZ, F. (2005). *Diccionario crítico de dudas inglés-español de medicina.* Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.

NEUBERT, A. (2000). «Competence in Language, in Languages, and in Translation». En C. SCHÄFFNER Y A. BEVERLY (eds.). *Developing Translation Competence.* Ámsterdam, Filadelfia: John Benjamins, págs: 3-18.

NEUBERT, A. Y G. M. SHREVE (1992). *Translation as text.* Kent (Ohio): The Kent State University Press.

NEWMARK, P. (1988). *A textbook of Translation.* Londres: Prentice Hall.

NEWMARK, P. (1991). *About translation.* Clevedon: Multilingual Matters.

NIDA, E. A. (1975). *Exploring semantic structures.* Múnich: Fink.

NIDA, E. A. Y CH. TABER (1969). *The theory and practice of translation.* Leiden: E. J. Brill.

NORD, C. (1991). *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology, and Didactic Application Model for Translation-Oriented Text Analysis.* Ámsterdam, Atlanta: Ga, Rodopi.

NORD, C. (1992). «Text analysis in translator training». En C. DOLLERUP Y A. LINDEGAARD (eds.). *Teaching Translation and Interpreting I.* Ámsterdam, Filadelfia: John Benjamins, págs. 39-48.

NORD, C. (1994). «Traduciendo funciones». En A. HURTADO ALBIR (ed.). *Estudis sobre la traducció.* Castellón de la Plana: Universidad Jaume I, págs. 97-112.

NORD, C. (1996). «El error en la traducción: categorías y evaluación». En A. HURTADO ALBIR (dir.). *La enseñanza de la traducción.* Castellón de la Plana: Universidad Jaume I, págs. 91-103.

NORD, C. (1997a). «A Functional Typology of Translation». En A. TROSBORG (ed.). *Text Typology and Translation.* Ámsterdam, Filadelfia: John Benjamins, págs. 43-66.

NORD, C. (1997b). *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained.* Mánchester: St. Jerome.

NORD, C. (2005). «Training functional translators». En M. TENNENT (ed.). *Training for the New Millennium: Pedagogies for translation and interpreting.* Ámsterdam, Filadelfia: John Benjamins, págs. 209-223.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

NUNAN, D. (1991). *Language Teaching Methodology. A textbook for teachers*. Nueva York: Prentice Hall.

NUNAN, D. (1993). *Designing tasks for the communicative classroom* (6.ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

O'HAGAN, M. Y D. ASHWORTH (2002). *Translation-mediated communication in a digital world: facing the challenges of globalization and localization*. Clevedon: Multilingual Matters.

OCDE (2005). *The definition and selection of key competencies. Executive summary*. Disponible en: http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf [Última consulta 22/01/2012].

OFICINA AUTÒNOMA INTERACTIVA DOCENT. *Grup de recerca Tradumàtica* [en línea]. Disponible en: http://grupsderecerca.uab.cat/tradumatica/es [Última consulta 15/12/2012].

OLMEDO TORRE, P. (2008). *Modelo experimental para la detección, adquisición de competencias y definición de perfiles profesionales en el sector multimedia de las empresas TIC*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Politécnica de Cataluña. Disponible en: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/6550/01Pot01de02.pdf;jsessionid=207585834B7D0D10B9961FD328389CDA.tdx2?sequence=1 [Última consulta 20/09/2012].

OLVERA LOBO, M. D., *ET AL.* (2004). «Aplicación de un modelo didáctico de enseñanza de la traducción». *Eslavística Complutense,* vol. 4, págs. 249-255. Disponible en: http://revistas.ucm.es/fll/15781763/articulos/ESLC0404110249A.PDF [Última consulta 27/11/2010].

OLVERA LOBO, M. D., *ET AL.* (2005). «Translator Training and Modern Market Demands». *Perspectives: Studies in Translatology,* vol. 13, n.º 2, págs. 132-142.

OLVERA LOBO, M. D., *ET AL.* (2009). «Teleworking and collaborative work environments in translation training». *Babel,* vol. 55, n.º 2, págs. 165-180.

«OPTIMALE. Optimising professional translator training in a multilingual Europe» [en línea]. Disponible en: http://www.translator-training.eu/optimale/attachments/article/24/OPTIMALE_dissemination%20presentation.pdf [Última consulta 10/10/2012].

Optimising Translator Training [en línea]. Disponible en: http://www.translator-training.eu/optimale/ [Última consulta 10/10/2012].

ORDÓÑEZ LÓPEZ, M. P. (2010). «De mayor quiero ser traductor. Estudio de las preconcepciones de los alumnos de primer curso del Grado en Traducción e

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Interpretación». *inTralinea. Online translation journal,* vol. 12. Disponible en: http://www.intralinea.org/archive/article/De_mayor_quiero_ser_traductor [Última consulta 20/10/2012].

ORDÓÑEZ LÓPEZ, M. P. (2011). «De mayor quiero ser traductor II. Estudio de la visión del alumnado sobre el perfil socio-profesional del traductor actual». *inTralinea. Online translation journal,* vol. 13. Disponible en: http://www.intralinea.org/archive/article/De_mayor_quiero_ser_traductor_II [Última consulta 20/10/2012].

OROZCO JUTORÁN, M. (2000). *Instrumentos de medida de la adquisición de la competencia traductora: construcción y validación.* Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: http://ddd.uab.cat/pub/tesis/2000/tdx-0507108-141008/moj1de4.pdf [Última consulta 11/02/2012].

ORTIZ-DE-URBINA SOBRINO, P. (2001). «Aplicaciones de recursos informáticos en traducción especializada económica directa alemán-español». En C. VALERO GARCÉS E I. DE LA CRUZ CABANILLAS (eds.). *Traducción y nuevas tecnologías. Herramientas auxiliares del traductor.* Madrid: Universidad de Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones, págs. 359-370.

PACTE (2000). «Acquiring translation competence: "hypotheses and methodological problems of a research project"». En A. BEEBY *ET AL.* (eds.). *Teaching Translation and Interpreting. Training, talent, and experience.* Ámsterdam, Filadelfia: John Benjamins, págs. 279-290.

PACTE (2001). «La competencia traductora y su adquisición». *Quaderns. Revista de Traducció,* n.º 6, págs. 39-45.

PACTE (2002). «Exploratory tests in a study of translation competence». *Conference Interpretation and Translation,* vol. 4, n.º 2, págs. 41-69.

PACTE (2003). «Building a Translation Competence Model». En F. ALVES (ed.). *Triangulating Translation: Perspectives in process oriented research.* Ámsterdam, Filadelfia: John Benjamins, págs. 43-66.

PACTE (2005). «Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues». *Meta,* vol. 50, n.º 2, págs. 609-619.

PACTE (2007). «Zum Wesen der Übersetzungskompetenz – Grundlagen für die experimentelle Valiedierung eines Ük-Modells». En G. WOTJAK (ed.). *Quo vadis Translatologie? Ein halbes Jahrhundert universitäre Ausbildung von Dolmetschern und Übersetzern in Leipzig.* Berlín: Frank & Timme, págs. 327-342.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

PACTE (2008). «First results of a Translation Competence Experiment: 'Knowledge of Translation' and 'Efficacy of the Translation Process'». En J. KEARNS (ed.). *Translator and Interpreter Training. Issues, Methods and Debates*. Londres: Continuum, págs. 104-126.

PACTE (2009). «Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Acceptability and Decision Making». *Across Languages and Cultures,* vol. 10, n.º 2, págs. 207-230.

PACTE (2011a). «Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Problems and Translation Competence». En C. ALVSTAD, A. HILD Y E. TISELIUS (eds.). *Methods and Strategies of Process Research: Integrative Approaches in Translation Studies*. Ámsterdam, Filadelfia: John Benjamins, págs. 317-343.

PACTE (2011b). «Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Project and Dynamic Translation Index». En S. O'BRIEN (ed.). *Cognitive Explorations of Translation*. Nueva York: Continuum Studies in Translation, págs. 30-53.

PARRA CONTRERAS, J. (1999). *Fonaments de la localització de software*. Trabajo de investigación de doctorado. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

PARRA GALIANO, S. (2005). *La revisión de traducciones en la Traductología: aproximación a la práctica de la revisión en el ámbito profesional mediante el estudio de casos y propuestas de investigación*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada. Disponible en: http://digibug.ugr.es/handle/10481/660 [Última consulta 12/10/2013].

PARRA GALIANO, S. (2011). «La revisión en la norma europea EN-15038 para "Servicios de traducción"». *Entreculturas: revista de traducción y comunicación intercultural,* n.º 3, págs. 165-187. Disponible en: http://www.entreculturas.uma.es/n3pdf/articulo09.pdf [Última consulta 12/10/2013].

PÉREZ GÓMEZ, Á. I. (2008). «¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción». En J. GIMENO SACRISTÁN (comp.). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, págs. 59-102.

PÉREZ GONZÁLEZ, L. (2004). «Las tecnologías de la traducción como factor catalizador de la innovación en la formación de traductores». En *VIII Seminário de Tradução Científica e Técnica em Língua Portuguesa – 2005 "Tradução e Inovação"*. Lisboa. Disponible en: http://dtil.unilat.org/VIIIseminariofct_ul/perez_gonzalez.htm [Última consulta 27/11/2010].

PÉREZ L. DE HEREDIA, M. (2004). «Interferencias en el aula: nuevas tecnologías aplicadas a la didáctica de la traducción especializada (y viceversa)». En E. ORTEGA ARJONILLA

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

(dir.). *Panorama actual de la investigación en traducción e interpretación*. Granada: Atrio, vol. 3, págs. 457-465.

PERRENOUD, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Oporto: Ediçoes ASA.

PERRENOUD, P. (2003). *Construir competencias desde la escuela*. Providencia: Ediciones Noreste.

PEVERATI, C. (2009). «Professionally Oriented Translation Teaching in a Modern-Language Faculty. An Exploratory Case Study». En A. PYM Y A. PEREKRESTENKO (eds.). *Translation Research Projects 2*. Tarragona: Intercultural Studies Group, págs. 173-189. Disponible en: http://isg.urv.es/publicity/isg/publications/trp_2_2009/TRP_2_may_3.pdf [Última consulta 22/12/2012].

PIAGET, J. (1970). *L'épistémologie génétique*. París: Presses Universitaires de France.

PIQUÉ I HUERTA, R. (2002). «Apuntes para un modelo pedagógico de enseñanza a distancia de la tradumática». *Papers de Tradumàtica*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: http://www.fti.uab.es/tradumatica/papers/articles/80_esp.pdf [Última consulta 27/11/2010].

PIZARRO SÁNCHEZ, I. (2010). *Análisis y traducción del texto económico (inglés-español)*. La Coruña: Netbiblo.

PLATT, J., J. RICHARDS Y H. WEBER (1986). *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Londres: Longman.

POSTIGO PINAZO, E. Y M. J. VARELA SALINAS (2005). «La evaluación en los estudios de traducción». *Translation Journal,* vol. 9, n.º 1. Disponible en: http://www.translationjournal.net/journal/31evaluacion.htm [Última consulta 12/06/2012].

PRESAS CORBELLA, M. L. (1996). *Problemes de traducció i competència traductora. Bases per a una pedagogia de la traducció*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

PYM, A. (2001). «E-Learning and Translator Training». Disponible en: http://www.tinet.cat/~apym/on-line/training/2001_elearning.pdf [Última consulta 27/11/2010].

PYM, A. (2003). «Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defence of a Minimalist Approach». *Meta,* vol. 48, n.º 4, págs. 481-497.

PYM, A. (2005). «Training Translators: Ten Recurrent Naiveties». *Translating Today,* n.º 2, págs. 3-6.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

PYM, A. (2006a). «Asymmetries in the teaching of translation technology». En A. PYM, A. PEREKRESTENKO Y B. STARINK (eds.). *Translation Technology and its Teaching (with much mention of localization)*. Tarragona: Intercultural Studies Group, págs. 133-124. Disponible en: http://isg.urv.es/library/papers/isgbook.pdf [Última consulta 25/11/2010].

PYM, A. (2006b). «Localization, Training, and the Threat of Fragmentation». Disponible en: http://www.tinet.org/~apym/on-line/translation/Localization_monterey.doc [Última consulta 25/11/2010].

PYM, A. (2008). «"Professional corpora": Teaching strategies for work with online documentation, translation memories, and content management». Disponible en: http://www.tinet.cat/~apym/on-line/training/2007_professional_corpora.pdf [Última consulta 29/11/2010].

PYM, A. (2012a). *Teorías contemporáneas de la traducción*. Tarragona: Intercultural Studies Group. Disponible en: http://isg.urv.es/publicity/isg/publications/2011_teorias/pym_teorias_traduccion_web.pdf [Última consulta 17/03/2013].

PYM, A. (2012b). *The Status of the Translation Profession in the European Union*. Luxemburgo: Comisión Europea. Disponible en: http://ec.europa.eu/dgs/translation/publications/studies/ [Última consulta 30/12/2012].

PYM, A. (2012c). «Translation skill-sets in a machine-translation age». Disponible en: http://usuaris.tinet.cat/apym/on-line/training/2012_competence_pym.pdf [Última consulta 22/12/2012].

PYM, A., *ET AL.* (eds.) (2003). *Innovation and E-learning in Translator Training*. Tarragona: Intercultural Studies Group. Disponible en: http://isg.urv.es/publicity/isg/publications/innovation_2003/index.htm [Última consulta 27/11/2010].

PYM, A., A. PEREKRESTENKO Y B. STARINK (eds.) (2006). *Translation Technology and its Teaching (with much mention of localization)*. Tarragona: Intercultural Studies Group. Disponible en: http://isg.urv.es/library/papers/isgbook.pdf [Última consulta 25/11/2010].

QUAH, C. K. (2006). *Translation and technology*. Houndmills: Palgrave.

QUIRION, M. (2003). «La formation en localisation à l'université: pour quoi faire?». *Meta,* vol. 48, n.º 4, págs. 546-558.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

RABADÁN, R. Y P. FERNÁNDEZ NISTAL (2002). *La traducción inglés-español: fundamentos, herramientas, aplicaciones*. León: Servicio de publicaciones de la Universidad de León.

RAMÍREZ POLO, L. Y H. FERRER MORA (2010). «Aplicación de las TIC en Traducción e Interpretación en la Universidad de Valencia: experiencias y reflexiones». *Redit,* n.º 4, págs. 23-41. Disponible en: http://www.redit.uma.es/Archiv/n4/mono_LauraRamirezPolo_redit4.pdf [Última consulta 27/11/2010].

REAL DECRETO 1385/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Traducción e Interpretación y las Directrices Generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquel. [BOE 234, 30/09/91]. Disponible en: http://www.boe.es/boe/dias/1991/09/30/pdfs/A31773-31775.pdf [Última consulta 03/05/2012].

REHBEIN, J. (1977). *Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache*. Stuttgart: Metzler.

REINEKE, D. (ed.) (2005). *Traducción y Localización. Mercado, gestión y tecnologías*. Las Palmas de Gran Canaria: Anroart Ediciones.

REINKE, U. (2005). «Selecting Text Material for eContent Localisation Training: Localisation Tools». Disponible en: http://ecolore.leeds.ac.uk/downloads/guidelines/selecting_text_for_l10n_en.pdf [Última consulta 27/11/2010].

REISS, K. (1983). *Texttyp und Übersetzungsmethode: der Operative Text*. Heidelberg: Julius Groos.

REISS, K. Y H. VERMEER (1984). *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tubinga: Niemeyer.

RICHARDS, J. C. Y T. S. RODGERS (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Nueva York: Cambridge University Press.

RICO PÉREZ, C. (2002a). «El perfil del traductor profesional. Desarrollo de competencias para una rápida incorporación a la industria». *Papers de Tradumàtica*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: http://www.fti.uab.es/tradumatica/papers/articles/20_esp.pdf [Última consulta 27/11/2010].

RICO PÉREZ, C. (2002b). «Translation and Project Management». *Translation Journal,* vol. 6, n.º 4. Disponible en: http://www.translationjournal.net/journal/22project.htm [Última consulta 08/10/2012].

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

RINSCHE, A. Y N. PORTERA-ZANOTTI (2009). *Size of the Language Industry in the EU*. Luxemburgo: Comisión Europea. Disponible en: http://ec.europa.eu/dgs/translation/publications/studies/ [Última consulta 30/12/2012].

RISKU, H. (1998). *Translatorische Kompetenz. Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit*. Tubinga: Stauffenburg.

RISKU, H. (2007). «The role of technology in translation management». En Y. GAMBIER, M. SHLESINGER Y R. STOLZE (eds.). *Doubts and directions in translation studies: Selected contributions from EST Congress, Lisbon 2004*. Ámsterdam, Filadelfia: John Benjamins, págs. 85-97.

ROBERTS, R. (1984). «Compétence du nouveau diplômé en traduction». En *Traduction et qualité de langue. Actes du Colloque Societé des traducteurs du Québec/Conseil de la langue française*. Quebec: Éditeur officiel du Québec, págs. 172-184.

ROBICHAUD, B. Y M-C. L'HOMME (2003). «Teaching the automation of the translation process to future translators». En *MT Summit IX Workshop on Teaching Translation Technologies and Tools (T4) (Third Workshop on Teaching Machine Translation)*. Nueva Orleans, págs. 27-34. Disponible en: www.dlsi.ua.es/t4/docum/robichaud.pdf [Última consulta 27/11/2010].

ROBINSON, D. (2003). *Becoming a Translator: An Introduction to the Theory and Practice of Translation* (2.ª ed.). Londres: Routledge.

ROBLYER, M. D. Y W. R. WIENCKE (2003). «Design and use of a rubric to assess and encourage interactive qualities in distance courses». *The American Journal of Distance Education*, vol. 17, n.º 2, págs. 77-97.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1980). *Didáctica General I. Objetivos y evaluación*. Madrid: Cincel-Kapelusz.

RODRÍGUEZ ESTEBAN, A. (2013). *El ajuste entre formación y empleo de los universitarios en España*. Tesis doctoral. León: Universidad de León. Disponible en: https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/3018/tesis_d5e05f.PDF?sequence=1 [Última consulta 27/01/2014].

RODRÍGUEZ ROJO, M. (coord.) (2002). *Didáctica general. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información*. Madrid: Biblioteca nueva.

ROEGIERS, X. (2007). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y AECI.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ROISS, S. (2006). «El pacto de lectura y la adquisición de la competencia traductora especializada inversa (español-alemán)». *TRANS: revista de traductología,* n.º 10, págs. 99-112. Disponible en: http://www.trans.uma.es/pdf/Trans_10/t10_99-112_SRoiss.pdf [Última consulta 12/10/2013].

ROMÁN MÍNGUEZ, V. (2008). *La enseñanza de la traducción (inglés-español) de los tipos textuales del mundo de la empresa: aproximación metodológica y materiales.* Tesis doctoral. Málaga: Universidad de Málaga.

RUÉ DOMINGO, J. (2007). *Enseñar en la universidad. El EEES como reto para la Educación Superior.* Madrid: Narcea.

RUIZ YEPES, G. (2011). «Parallel Corpora in Translator Education». *Redit,* n.º 7, págs. 65-80. Disponible en: http://www.redit.uma.es/Archiv/anteriores/redit7_2011.pdf [Última consulta 21/07/2013].

SABATÉ CARROVÉ, M. (2000). *Towards a theory of translation pedagogy based on computer assisted translation tools for Catalan and English non-literary texts.* Tesis doctoral. Lleida: Universidad de Lleida. Disponible en: http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0717109-174102/index_cs.html [Última consulta 27/11/2010].

SALES, S. D. (2006). *Documentación aplicada a la traducción: Presente y futuro de una disciplina.* Gijón: Ediciones Trea.

SALVADOR MATA, F., J. L. RODRÍGUEZ DIÉGUEZ Y A. BOLÍVAR BOTÍA (eds.) (2004). *Diccionario enciclopédico de didáctica.* Málaga: Aljibe.

SAMSON, R. (2005). «Computer-assisted translation». En M. TENNENT. *Training for the new millennium: pedagogies for translation and interpreting.* Ámsterdam, Filadelfia: John Benjamins, págs. 101-126.

SÁNCHEZ NIETO, M. T., *ET AL.* (2009). «Experiencias de colaboración interdisciplinar en Traducción e Interpretación». *@tic, Revista d'Innovació Educativa,* n.º 3, págs. 52-61. Disponible en: http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/111/151 [Última consulta 21/04/2014].

SANDRINI, P. (2005). «Translationstechnologie. Überblick und Aussicht». En L. ZYBATOW (ed.). *Translatologie - Neue Ideen und Ansätze. Innsbrucker Ringvorlesungen zur Translationswissenschaft IV*. Fráncfort: Lang, págs. 203-220.

SANDROCK, U. (1982). *Thinking Aloud Protocols (TAPs) — Ein Instrument zur Dekomposition des komplexen Prozesses "Übersetzen".* Tesis doctoral. Kassel: Universidad de Kassel.

SARAVIA GALLARDO, M. A. (2004). *Evaluación del profesorado universitario. Un enfoque desde la competencia profesional.* Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona. Disponible

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

en:
http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2342/TESISSARAVIA.pdf?sequence=2 [Última consulta 19/09/2012].

SCAVÉE, P. Y P. INTRAVAIA (1979). *Traité de stylistique comparée du français et de l'italien*. París: Didier.

SCHADEK, S. Y T. MOSES (2001). «Machine Translation: An Introduction and Some History». *Language and Computers Seminar*. Disponible en: http:/www.uni-gessen.de/ga1007/language_and_computers/machine_translation.ppt [Última consulta 10/01/2012].

SCHÄFFNER, C. Y B. ADAB (eds.) (2000). *Developing translation competence*. Ámsterdam, Filadelfia: John Benjamins.

SCHÄLER, R. (2005). «The Irish Model in Localization». Ponencia en el Congreso LISA Forum Cairo 2005: *Perspectives from the Middle East and Africa*. Disponible en: http://www.lisa.org/utils/getfile.html?id=61136686 [Última consulta 05/02/2010].

SCHÖN, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

SCHOPP, J. (2006). «How Good is an Authentic Commission for Teaching Translation?». En J. KEARNS (ed.). *New Vistas in Translator and Interpreter Training*. Dublín: Irish Translators' and Interpreters' Association, págs. 171-180.

SCHWAB, J. (1969). «The Practical: A Language for Curriculum». *School Review,* n.º 78. Chicago: University of Chicago Press, págs. 1-23.

SCHWAB, J. (1971). «The Practical: Arts of Eclectic». *School Review,* n.º 80. Chicago: University of Chicago Press, págs. 493-542.

SCRIVEN, M. (1967). «The Methodology of Evaluation». En R. TYLER *ET AL*. *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago: Rand and McNally.

SDL. «LISA QA Metric» [en línea]. Disponible en: http://producthelp.sdl.com/SDL_TMS_2011/en/Welcome.htm [Última consulta 07/02/2014].

SEGHIRI DOMÍNGUEZ, M. (2006). *Compilación de un corpus trilingüe de seguros turísticos (español-inglés-italiano): aspectos de evaluación, catalogación, diseño y representatividad*. Tesis doctoral. Málaga: Universidad de Málaga. Disponible en: http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/16754888.pdf [Última consulta 11/06/2013].

SÉGUINOT, C. (1989). «Understanding Why Translators Make Mistakes». *TTR,* vol. 2, n.º 2, págs. 73-81.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

SÉGUINOT, C. (2008). «Professionalization and Intervention». En J. KEARNS (ed.). *Translator and Interpreter Training. Issues, Methods and Debates*. Londres, Nueva York: Continuum Studies in Translation, págs. 1-18.

SELESKOVITCH, D. (1968). *L'interprète dans les conférences internationales. Problèmes de langage et de communication*. París: Minard.

SELESKOVITCH, D. (1975). *Langage, langues et mémoire. Étude de la prise de notes en interprétation consécutive*. París: Minard.

SELESKOVITCH, D. Y M. LEDERER (1984). *Interpréter pour traduire*. París: Didier Érudition.

SHREVE, G. (1997). «Cognition and the Evolution of Translation Competence». En J. DANKS *ET AL*. (eds.). *Cognitive Processes in Translation and Interpreting. (Applied Psychology: Individual, Social & Community Issues)*. Thousand Oaks, Londres, Nueva Delhi: Sage Publications, págs. 120-136.

SHREVE, G. (2000). «Translation at the Millennium: prospects for the evolution of a profession». En P. SCHMITT (ed.). *Paradigmenwechsel in der Translation. Festschrift für Albrecht Neubert zum 70. Geburtstag*. Tubinga: Stauffenburg, págs. 217-234.

SIEMENS, G. (2004). «Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age» [en línea]. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, vol. 2, n.º 1. Disponible en: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm [Última consulta 25/05/2014].

SIEMENS, G. (2008). *Learning and knowing in networks: Changing roles for educators and designers* [en línea]. Presentado en ITFORUM. Disponible en: http://itforum.coe.uga.edu/Paper105/Siemens.pdf [Última consulta 25/05/2014].

SNELL-HORNBY, M. (1999). *Estudios de traducción: hacia una perspectiva integradora*. Salamanca: Almar.

SOMERS, H. (2003). *Computers and translation. A translator's guide*. Ámsterdam, Filadelfia: John Benjamins.

SOMSSICH, R., J. VÁRNAI Y A. BÉRCZI (2010). *Lawmaking in the EU multilingual environment*. Luxemburgo: Comisión Europea. Disponible en: http://bookshop.europa.eu/is-bin/INTERSHOP.enfinity/WFS/EU-Bookshop-Site/en_GB/-/EUR/ViewPublication-Start?PublicationKey=HC3110678 [Última consulta 07/01/2013].

SORIANO GARCÍA, I. (2007). *Evaluación de un programa de movilidad en la formación de traductores: expectativas, experiencias y grado de satisfacción de los participantes, profesores y gestores del intercambio MGLU-UGR-ULPGC*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Disponible en: http://hera.ugr.es/tesisugr/16713266.pdf [Última consulta 12/02/2012].

SPITZER, L. (1948). *Linguistics and Literary History: Essays in Stylistics.* Nueva Jersey: Princeton University Press.

STUFFLEBEAM, D. L. Y A. J. SHINKFIELD (1987). *Evaluación sistémica. Guía teórica y práctica.* Madrid: Paidós-MEC.

TABA, H. (1962). *Curriculum development: theory and practice.* Nueva York: Harcourt, Brace & World.

TAN, Z. (2008). «Towards a Whole-Person Translator Education Approach in Translation Teaching on University Degree Programmes». *Meta,* vol. 53, n.º 3, págs. 589-608.

TEBÉ, C. (2004). «Las herramientas informáticas en la didáctica de la traducción especializada». En E. ORTEGA ARJONILLA (dir.). *Panorama actual de la investigación en traducción e interpretación.* Granada: Atrio, vol. 2, págs. 329-341.

TEJADA FERNÁNDEZ, J. (2005). *Didáctica-currículum: diseño, desarrollo y evaluación curricular.* Mataró: Davinci.

TENBRICK, T. D. (1984). *Evaluación. Guía práctica para profesores.* Madrid: Narcea.

TENNENT, M. (2005). *Training for the new millennium: pedagogies for translation and interpreting.* Ámsterdam, Filadelfia: John Benjamins, págs. 101-126.

THELEN, M. (2006). «Information technology for translation: gadget or must? The interplay between translator training, professional world, and industry». En *Conference "Towards a European Master's in Translation" (EMT).* Bruselas. Disponible en: http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/conferences/2006_2008_conferences_en.htm [Última consulta 27/11/2010].

THELEN, M., H. VAN DER STAAIJ Y A. KLARENBEEK (2006). «Localisation in The Netherlands: Training and Career Opportunities». *Localisation Focus,* vol. 5, n.º 3, págs. 15-18. Disponible en: http://www.translationdirectory.com/articles/article1329.php [Última consulta 27/11/2010].

TIRKKONEN-CONDIT, S. (1989). «Professional Versus Non-professional Translation: A Think-Aloud Protocol Study». En C. SÉGUINOT (ed.). *The Translation Process.* Toronto: H. G. Publications.

TIRKKONEN-CONDIT, S. (1992). «The Interaction of World Knowledge and Linguistic Knowledge in the Processes of Translation: a think-aloud protocol study». En B. LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK (ed.). *Translation and Meaning.* Maastricht: Euroterm, págs. 433-440.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

TIRKKONEN-CONDIT, S. Y J. LAUKKANEN (1996). «Evaluations: a key towards understanding the affective dimension of translational decisions». *Meta,* vol. 41, n.º 1, págs. 45-59.

TODA CASTÁN, C. (2012). «Ideas y expectativas del estudiante de traducción respecto a la traducción literaria». *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información,* vol. 13, n.º 1, págs. 266-316. Disponible en: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8796/9002 [Última consulta 21/10/2012].

TORRES DEL REY, J. (2003). *Nuevas tecnologías y enseñanza de la traducción: límites y posibilidades de los modelos de aplicación tecnológica para la formación de traductores.* Tesis doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca. Disponible en: http://isg.urv.es/library/papers/TORRESDELREY.pdf [Última consulta 27/11/2010].

TORRES DEL REY, J. (2004). «Tecnología y enseñanza de la traducción: panorama investigador, enfoque humanístico». En E. ORTEGA ARJONILLA (dir.). *Panorama actual de la investigación en traducción e interpretación.* Granada: Atrio, vol. 2, págs. 343-359.

TORRES GORDILLO, J. J. Y V. H. PERERA RODRÍGUEZ (2010). «La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior». *Pixel-bit. Revista de Medios y Educación*, n.º 36, págs. 141-149.

TORRES HOSTENCH, O. (2007). *Programa de formació per la inserció laboral dels postgraduats en traducció.* Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5279/ak1de1.pdf.txt;jsessionid=2DD61E760051E1FF01559468F88B67FE.tdx2?sequence=2 [Última consulta 17/02/2014].

TOUDIC, D. (2012). «The OPTIMALE employer survey and consultation». Disponible en: http://www.translator-training.eu/optimale/attachments/article/36/WP4_Synthesis_report.pdf [Última consulta 11/10/2012].

TOURY, G. (1995). *Descriptive Translation Studies and Beyond.* Ámsterdam, Filadelfia: John Benjamins.

TRICÁS PRECKLER, M. (1995). *Manual de traducción: francés-castellano.* Barcelona: Gedisa.

TSOKAKTSIDU, D. (2005). *El aula de traducción multilingüe y multicultural: Implicaciones para la didáctica de la traducción.* Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada. Disponible en:

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

http://ldei.ugr.es/cddi/uploads/tesis/Tsokaktsidu2005.pdf [Última consulta 10/10/2012].

TYLER, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

ULRYCH, M. (1996). «Real-world criteria in translation pedagogy». En C. DOLLERUP Y V. APPEL. *Teaching Translation and Interpreting 3: new horizons: papers from the Third Language International Conference, Elsinore, Denmark, 9-11 June 1995*. Ámsterdam, Filadelfia: John Benjamins, págs. 251-259.

UNESCO. «Nomenclatura Internacional de la UNESCO para los campos de Ciencia y Tecnología» [en línea]. En *Ministerio de Economía y Competitividad*. Disponible en: http://www.idi.mineco.gob.es/portal/site/MICINN/menuitem.8ce192e94ba842bea3bc811001432ea0/?vgnextoid=363ac9487fb02210VgnVCM1000001d04140aRCRD&vgnextchannel=28fb282978ea0210VgnVCM1000001034e20aRCRD [Última consulta 07/08/2013].

UNIÓN EUROPEA. *Educación y formación 2020 (ET 2020)* [en línea]. Disponible en: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_es.htm [Última consulta 31/01/2013].

VALERO GARCÉS, C. E I. DE LA CRUZ CABANILLAS (2001). «La traducción y las nuevas tecnologías». En C. VALERO GARCÉS E I. DE LA CRUZ CABANILLAS (eds.). *Traducción y nuevas tecnologías. Herramientas auxiliares del traductor*. Madrid: Universidad de Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones, págs. 11-24.

VARGAS-SIERRA, C. (2011). «Translation-oriented Terminology Management and ICTs: Present and Future». En F. SUAU JIMÉNEZ Y B. PENNOCK (eds.). *Interdisciplinarity and languages: Current Issues in Research, Teaching, Professional Applications and ICT*. Berna: Peter Lang Publishing, págs.45-64.

VÁZQUEZ AYORA, G. (1977). *Introducción a la Traductología*. Georgetown: Georgetown University Press.

VERMEER, H. J. (2001). «Didactics of translation». En M. BAKER (ed.). *Encyclopedia of Translation Studies*. Londres, Nueva York: Routledge, págs. 60-63.

VIEILLEDENT-MONFORT, C. (2009). *Études sur la traduction et le multilinguisme. La traduction à la Commission: 1958-2010*. Luxemburgo: Comisión Europea. Disponible en: http://ec.europa.eu/dgs/translation/publications/studies/translation_european_commission_fr.pdf [Última consulta 02/01/2013].

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

VIENNE, J. (1994). «Towards a Pedagogy of "Translation in Situation"». *Perspectives,* vol. 2, n.º 1, págs. 51-59.

VIENNE, J. (1998). «Teaching What They Didn´t Learn as Language Students». En K. MALMKJAER (ed.). *Translation and Language Teaching. Language Teaching and Translation.* Mánchester: St. Jerome, págs. 111-116.

VILARNAU, J. (2001). *La Tradumàtica. Delimitació conceptual i importància en el procés de formació del traductor.* Trabajo de investigación. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

VINAY, J. P. Y J. DARBELNET (1958). *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction.* París: Didier.

VINAY, J. P. Y J. DARBELNET (1995). *Comparative Stylistics of French and English.* Ámsterdam, Filadelfia: John Benjamins.

VINTAR, Š. (2008). «Real-world projects in localization training». En R. DIMITRIU Y K. H. FREIGANG (eds.). *Translation technology in translation classes.* Iaşi: Editura Institutul European, págs. 160-174.

VON GLASERSFELD, E. (1987). «Learning as a constructive activity». En C. JANVIER. *Problems of representation in the teaching and learning of mathematics.* Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, págs. 3-17.

VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychologycal Processes.* Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press.

WILSS, W. (1976). «Perspectives and limitations of a didactic framework for the teaching of translation». En R. W. BRISLIN (ed.). *Translation applications and research.* Nueva York: Gardner, págs. 117-137.

WILSS, W. (1982). *The Science of Translation.* Tubinga: Gunter Narr.

WILSS, W. (1996). *Knowledge and Skills in Translator Behavior.* Ámsterdam, Filadelfia: John Benjamins.

WIMMER, S. (2011). *El proceso de la traducción especializada inversa: modelo, validación empírica y aplicación didáctica.* Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: http://ddd.uab.cat/pub/tesis/2011/hdl_10803_42307/sw1de1.pdf [Última consulta 10/04/2014].

WRIGHT, G. H. VON (1968). *An Essay in Deontic Logic and the General Theory of Action.* Ámsterdam: North Holland.

YÁNIZ, C. Y L. VILLARDÓN (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje.* Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

YUSTE FRÍAS, J. (2005). «Didáctica de la traducción inversa español-francés: el fin justifica los medios». En A. ÁLVAREZ LUGRÍS Y J. YUSTE FRÍAS. *Estudios sobre traducción: teoría, didáctica, profesión.* Vigo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Vigo, págs. 147-172.

ZABALA VIDIELLA, A. Y L. ARNAU BELMONTE (2007). *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias.* Barcelona: Graó.

ZABALZA BERAZA, M. A. (1997). *Diseño y desarrollo curricular.* Madrid: Narcea.

ZABALZA BERAZA, M. A. (2008). «El trabajo por competencias en la enseñanza universitaria». En I. RODRÍGUEZ ESCANCIANO. *El nuevo perfil del profesor universitario en el EEES: claves para la renovación metodológica.* Valladolid: Servicio de Publicaciones, Universidad Europea Miguel de Cervantes, págs. 79-113.

ZABALZA BERAZA, M. A. Y M. A. ZABALZA CERDEIRIÑA (2010). *Planificación de la docencia en la universidad. Elaboración de las guías docentes de las materias.* Madrid: Narcea.

ZANETTIN, F., S. BERNARDINI Y D. STEWART (eds.) (2003). *Corpora in Translator Education.* Mánchester: St. Jerome.

ZANÓN, J. (1995). «La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas». *Signos*, vol. 14, n.º enero-marzo, págs. 52-67.

ZHOU, Y. (2012). «An Investigation on Translation Strategies Based on Think-Aloud Protocols». *Journal of Language Teaching and Research,* vol. 3, n.º 4, págs. 707-715.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Anexos

Publicaciones y
Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Anexo 1. Modelo de competencias genéricas de *Tuning Educational Structures in Europe* (González y Wagenaar, 2003: 83-84)

- Competencias instrumentales:
  - Capacidad de análisis y síntesis.
  - Capacidad de organizar y planificar.
  - Conocimientos generales básicos.
  - Conocimientos básicos de la profesión.
  - Comunicación oral y escrita en la propia lengua.
  - Conocimiento de una segunda lengua.
  - Habilidades básicas de manejo del ordenador.
  - Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas).
  - Resolución de problemas.
  - Toma de decisiones.
- Competencias interpersonales:
  - Capacidad crítica y autocrítica.
  - Trabajo en equipo.
  - Habilidades interpersonales.
  - Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar.
  - Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas.
  - Apreciación de la diversidad y multiculturalidad.
  - Habilidad de trabajar en un contexto internacional.
  - Compromiso ético.
- Competencias sistémicas
  - Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
  - Habilidades de investigación.
  - Capacidad de aprender.
  - Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.
  - Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad).
  - Liderazgo.
  - Conocimiento de culturas y costumbres de otros países.
  - Habilidad para trabajar de forma autónoma.
  - Diseño y gestión de proyectos.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Iniciativa y espíritu emprendedor.
- Preocupación por la calidad.
- Motivación de logro.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Anexo 2. Modelo de competencias del *European Master's in Translation* (EMT expert group, 2009a: 4 ss.)

TYPE OF COMPETENCE	***DEFINITIONS / COMPONENTS***
TRANSLATION SERVICE PROVISION COMPETENCE	**INTERPERSONAL dimension** - Being aware of the social role of the translator - Knowing how to follow market requirements and job profiles (knowing how to remain aware of developments in demand) - Knowing how to organise approaches to clients/potential clients (marketing) - Knowing how to negotiate with the client (to define deadlines, tariffs/invoicing, working conditions, access to information, contract, rights, responsibilities, translation specifications, tender specifications, etc.) - Knowing how to clarify the requirements, objectives and purposes of the client, recipients of the translation and other stakeholders - Knowing how to plan and manage one's time, stress, work, budget and ongoing training (upgrading various competences) - Knowing how to specify and calculate the services offered and their added value - Knowing how to comply with instructions, deadlines, commitments, interpersonal competences, team organisation - Knowing the standards applicable to the provision of a translation service

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	- Knowing how to comply with professional ethics - Knowing how to work under pressure and with other experts, with a project head (capabilities for making contacts, for cooperation and collaboration), including in a multilingual situation - Knowing how to work in a team, including a virtual team - Knowing how to self-evaluate (questioning one's habits; being open to innovations; being concerned with quality; being ready to adapt to new situations/conditions) and take responsibility **PRODUCTION dimension** - Knowing how to create and offer a translation appropriate to the client's request, i.e. to the aim/skopos and to the translation situation - Knowing how to define stages and strategies for the translation of a document - Knowing how to define and evaluate translation problems and find appropriate solutions - Knowing how to justify one's translation choices and decisions - Mastering the appropriate metalanguage (to talk about one's work, strategies and decisions) - Knowing how to proofread and revise a translation (mastering techniques and strategies for proofreading and revision) - Knowing how to establish and monitor quality

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	standards
LANGUAGE COMPETENCE	- Knowing how to understand grammatical, lexical and idiomatic structures as well as the graphic and typographic conventions of language A and one's other working languages (B, C) - Knowing how to use these same structures and conventions in A and B - Developing sensitivity to changes in language and developments in languages (useful for exercising creativity)
INTERCULTURAL COMPETENCE (the dual perspective – sociolinguistic and textual – is in the comparison of and contrast between discursive practices in A, B and C)	**SOCIOLINGUISTIC dimension** - Knowing how to recognise function and meaning in language variations (social, geographical, historical, stylistic) - Knowing how to identify the rules for interaction relating to a specific community, including non-verbal elements (useful knowledge for negotiation) - Knowing how to produce a register appropriate to a given situation, for a particular document (written) or speech (oral) **TEXTUAL dimension** - Knowing how to understand and analyse the macrostructure of a document and its overall coherence (including where it consists of visual and sound elements) - Knowing how to grasp the presuppositions, the implicit, allusions, stereotypes and intertextual nature of a document

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	- Knowing how to describe and evaluate one's problems with comprehension and define strategies for resolving those problems - Knowing how to extract and summarise the essential information in a document (ability to summarise) - Knowing how to recognise and identify elements, values and references proper to the cultures represented - Knowing how to bring together and compare cultural elements and methods of composition. - Knowing how to compose a document in accordance with the conventions of the genre and rhetorical standards - Knowing how to draft, rephrase, restructure, condense, and post-edit rapidly and well (in languages A and B)
INFORMATION MINING COMPETENCE	- Knowing how to identify one's information and documentation requirements - Developing strategies for documentary and terminological research (including approaching experts) - Knowing how to extract and process relevant information for a given task (documentary, terminological, phraseological information) - Developing criteria for evaluation vis-à-vis documents accessible on the internet or any other medium, i.e. knowing how to evaluate the reliability of documentary sources (critical mind)

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	- Knowing how to use tools and search engines effectively (e.g. terminology software, electronic corpora, electronic dictionaries) - Mastering the archiving of one's own documents
THEMATIC COMPETENCE	- Knowing how to search for appropriate information to gain a better grasp of the thematic aspects of a document (cf. information mining competence) - Learning to develop one's knowledge in specialist fields and applications (mastering systems of concepts, methods of reasoning, presentation, controlled language, terminology, etc.) (learning to learn) - Developing a spirit of curiosity, analysis and summary
TECHNOLOGICAL COMPETENCE (mastery of tools)	- Knowing how to use effectively and rapidly and to integrate a range of software to assist in correction, translation, terminology, layout, documentary research (for example text processing, spell and grammar check, the internet, translation memory, terminology database, voice recognition software) - Knowing how to create and manage a database and files - Knowing how to adapt to and familiarise oneself with new tools, particularly for the translation of multimedia and audiovisual material - Knowing how to prepare and produce a translation in different formats and for different technical media - Knowing the possibilities and limits of MT

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Anexo 3. Modelo de competencias del *Libro Blanco sobre el Título de Grado en Traducción e Interpretación* (Muñoz Raya y ANECA, 2004)

	Licenciados	Profesores	Empleadores	MEDIA
Comunicación oral y escrita en la lengua propia	3,59	3,70	3,38	3,50
Conocimiento de una 2ª lengua extranjera	3,69	3,70	3,28	3,50
Capacidad de organización y planificación	3,55	3,10	3,00	3,20
Resolución de problemas	3,27	3,10	3,00	3,10
Capacidad de análisis y síntesis	3,07	3,40	2,72	3,00
Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio	2,92	3,20	2,92	3,00
Capacidad de gestión de la información	3,00	3,20	2,78	2,90
Toma de decisiones	3,00	2,80	2,64	2,80

Tabla 14. Competencias transversales instrumentales según el Libro Blanco (Muñoz Raya y ANECA, 2004: 81)[89]

	Licenciados	Profesores	Empleadores	MEDIA
Compromiso ético	3,57	3,10	2,98	3,20
Razonamiento critico	2,87	3,80	2,96	3,20
Reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad	3,08	3,10	2,74	2,90
Habilidades en las relaciones interpersonales	3,17	2,80	2,70	2,89
Trabajo en equipo	2,80	2,90	2,78	2,82
Trabajo en un contexto internacional	2,90	3,00	2,54	2,80
Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar	2,45	2,90	2,78	2,70

Tabla 15. Competencias transversales personales según el Libro Blanco (Muñoz Raya y ANECA, 2004: 82)

	Licenciados	Profesores	Empleadores	MEDIA
Motivación por la calidad	3,59	3,50	3,36	3,40
Aprendizaje autónomo	3,40	3,40	3,02	3,20
Adaptación a nuevas situaciones	3,28	3,20	3,06	3,1
Conocimientos de otras culturas y costumbres	3,07	3,40	2,74	3,07
Creatividad	2,79	2,90	2,68	2,70
Iniciativa y espíritu emprendedor	2,84	2,70	2,80	2,70
Liderazgo	2,09	2,00	2,04	2,03
Sensibilidad hacia temas medioambientales	1,73	1,70	–	1,70

Tabla 16. Competencias transversales sistémicas según el Libro Blanco (Muñoz Raya y ANECA, 2004: 82)

[89] La puntuación de las columnas Licenciados, Profesores y Empleadores hace referencia a la importancia que dichos grupos otorgaron a las distintas competencias en las encuestas llevadas a cabo y la columna final refleja la media de los tres grupos.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	Licenciados	Profesores	Empleadores	MEDIA
Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica	3,40	3,40	3,32	3,30
Capacidad de trabajo individual	3,40	3,40	3,02	3,20
Diseño y gestión de proyectos	2,06	2,20	2,38	2,20

Tabla 17. Otras competencias genéricas según el Libro Blanco

(Muñoz Raya y ANECA, 2004: 83)

	Licenciados	Profesores	Empleadores	MEDIA
Dominio de dos lenguas extranjeras	57,0	60	16	44,4
Dominio de la lengua propia, escrita y oral	20,0	59	12	30,5
Conocimiento de culturas y civilizaciones extranjeras	15,0	45	–	20,0
Capacidad de análisis y síntesis	–	50	–	16,7
Dominio de técnicas de traducción asistida/localización	6,3	32	–	12,8
Conocimiento de los aspectos económicos profesionales y del mercado	–	24	12	12,0
Capacidad de trabajo en equipo	–	–	18	6,0
Dominio de técnicas y terminología de la traducción especializada	17,0	–	–	5,7
Manejo de herramientas informáticas	17,0	–	–	5,5
Destreza para la búsqueda de información/documentación	6,0	–	–	2,0

Tabla 18. Competencias disciplinares específicas según el Libro Blanco

(Muñoz Raya y ANECA, 2004: 88)

	Licenciados	Profesores	Empleadores	MEDIA
Dominio de herramientas informáticas	47	54	20	40,2
Dominio de las técnicas de edición, maquetación y revisión textual	–	45	8	17,7
Organizar el trabajo y gestionar y coordinar proyectos	21	–	18	13,0
Capacidad de tomar decisiones	–	35	–	11,7
Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica	–	32	–	10,7
Capacidad de diseñar y gestionar proyectos	–	28	–	9,3
Facilidad para las relaciones humanas	12	–	12	8,1
Destrezas de traducción	7,6	–	10	5,9
Rigor y seriedad en el trabajo	7,6	–	10	5,9
Uso de herramientas de traducción asistida	7,3	–	8	5,1

Tabla 19. Competencias profesionales específicas según el Libro Blanco

(Muñoz Raya y ANECA, 2004: 89)

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	Licenciados	Profesores	Empleadores	MEDIA
Capacidad de aprendizaje autónomo	–	55	–	18,33
Conocimientos de cultura general y civilización	6,7	32	12	16,90
Capacidad de razonamiento crítico	–	50	–	16,67
Poseer una gran competencia sociolingüística	–	48	–	16,00
Formación universitaria específica	9,2	–	18	9,07
Conocimiento de idiomas	16,0	–	10	8,73
Conocimientos de informática profesional y TAO	7,9	–	16	7,97
Saber reconocer la diversidad y multiculturalidad	–	19	–	6,33
Dominio oral y escrito de la lengua propia	–	–	14	4,67

Tabla 20. Competencias académicas específicas según el Libro Blanco

(Muñoz Raya y ANECA, 2004: 89)

	Licenciados	Profesores	Empleadores	MEDIA
Dominio de dos lenguas extranjeras	73,0	60,0	42	58,4
Excelencia en la lengua propia	23,0	59,0	44	41,9
Dominio de la informática (sin detallar)	24,0	54,0	42	39,9
Dominio de la traducción asistida, la localización y la maquetación	21,0	54,0	38	37,5
Cultura general y civilización	25,0	45,0	26	31,8
Capacidad de aprendizaje autónomo	8,3	55,0	12	25,1
Gestionar proyectos y organizar el trabajo	26,0	28,0	12	22,0
Rigor en la revisión y control de calidad	15,0	23,2	24	20,8
Capacidad de análisis y síntesis	7,6	50,0	–	19,2
Dominar la gestión y administración de empresa y conocer el mercado	15,0	24,0	18	18,9
Capacidad de relacionarse profesionalmente	15,0	–	24	12,8
Capacidad de traducir	–	–	34	11,3
Buscar información y documentación	19,0	–	12	10,3
Contar con conocimientos transversales	–	–	28	9,3
Trabajar en equipo	7,0	–	16	7,6
Capacidad de traducir textos especializados	23,0	–	–	7,5
Formación universitaria específica	7,6	–	10	5,8

Tabla 21. Competencias específicas en general según el Libro Blanco

(Muñoz Raya y ANECA, 2004: 90)

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	Traductor	Mediador lingüístico y cultural	Intérprete de enlace	Lector editorial, redactor, corrector, revisor	Lexicógrafo, terminólogo y gestor de proyectos lingüísticos	Docente de lenguas
Comunicación oral y escrita en la lengua nativa	3,94	3,80	3,94	4,00	3,77	4,00
Conocimiento de una 2ª lengua extranjera	3,93	4,00	3,94	4,00	3,77	3,92
Capacidad de organización y planificación	3,43	3,27	3,29	3,88	3,67	3,33
Resolución de problemas	3,40	3,40	3,18	3,63	3,15	3,08
Capacidad de análisis y síntesis	3,25	2,93	3,47	3,38	3,62	3,42
Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio	3,32	3,07	3,35	3,38	3,58	2,75
Capacidad de gestión de la información	3,40	3,47	3,41	3,75	3,31	3,08
Toma de decisiones	3,25	2,93	3,47	3,38	3,62	3,42

Tabla 22. Competencias transversales instrumentales y perfiles profesionales

(Muñoz Raya y ANECA, 2004: 94)

	Traductor	Mediador lingüístico y cultural	Intérprete de enlace	Lector editorial, redactor, corrector, revisor	Lexicógrafo, terminólogo y gestor de proyectos lingüísticos	Docente de lenguas
Compromiso ético	3,09	3,67	3,41	3,63	3,15	3,42
Razonamiento critico	3,34	3,67	3,65	3,63	3,23	3,75
Reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad	3,17	3,73	3,71	3,50	3,31	3,42
Habilidades en las relaciones interpersonales	2,85	3,20	3,53	3,13	2,77	3,33
Trabajo en equipo	2,90	3,13	3,29	3,50	3,08	3,17
Trabajo en un contexto internacional	3,19	3,71	3,27	3,13	3,15	3,08
Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar	2,91	3,20	3,24	3,25	3,15	3,33

Tabla 23. Competencias transversales personales y perfiles profesionales

(Muñoz Raya y ANECA, 2004: 95)

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	Traductor	Mediador lingüístico y cultural	Intérprete de enlace	Lector editorial, redactor, corrector, revisor	Lexicógrafo, terminólogo y gestor de proyectos lingüísticos	Docente de lenguas
Motivación por la calidad	3,72	3,64	3,88	3,63	3,77	3,75
Aprendizaje autónomo	3,74	3,60	3,76	3,63	3,31	3,75
Adaptación a nuevas situaciones	3,61	3,73	3,88	3,25	3,31	3,83
Conocimientos de otras culturas y costumbres	3,39	3,53	3,59	3,63	3,23	3,50
Creatividad	3,74	3,67	3,59	3,88	3,85	3,58
Iniciativa y espíritu emprendedor	3,06	2,93	3,12	3,38	2,54	3,50
Liderazgo	3,57	3,60	3,71	3,38	3,31	3,67
Sensibilidad medioambiental	2,88	3,00	2,61	2,88	2,92	2,75
Capacidad de aplicar conocimientos a la práctica	2,13	2,40	2,35	2,50	2,92	2,50
Diseño y gestión de proyectos	2,06	2,13	2,33	1,88	2,54	2,50

Tabla 24. Competencias transversales sistémicas y perfiles profesionales

(Muñoz Raya y ANECA, 2004: 95)

	Traductor	Mediador lingüístico y cultural	Intérprete de enlace	Lector editorial, redactor, corrector, revisor	Lexicógrafo, terminólogo y gestor de proyectos lingüísticos	Docente de lenguas
Dominio de dos lenguas extranjeras	3,91	2,88	3,45	3,88	3,27	3,58
Dominio de la lengua propia, escrita y oral	3,32	3,84	3,38	3,72	2,95	3,13
Conocimiento de culturas y civilizaciones extranjeras	2,32	3,11	2,26	2,86	2,71	2,48
Capacidad de análisis y síntesis	1,81	2,82	2,87	2,22	2,36	2,46
Dominio de traducción asistida / localización	3,57	1,30	1,78	1,90	3,08	1,54
Conocimiento de los aspectos económicos, profesionales y del mercado	2,40	2,33	1,79	3,00	1,29	1,99
Capacidad de trabajo en equipo	3,56	1,22	1,33	2,11	3,27	1,29
Manejo de herramientas informáticas	3,33	1,70	1,67	3,21	3,50	1,01

Tabla 25. Competencias disciplinares específicas y perfiles profesionales

(Muñoz Raya y ANECA, 2004: 96)

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	Traductor	Mediador lingüístico y cultural	Intérprete de enlace	Lector editorial, redactor, corrector, revisor	Lexicógrafo, terminólogo y gestor de proyectos lingüísticos	Docente de lenguas
Dominio de herramientas informáticas	3,63	1,98	2,35	3,90	3,47	2,49
Dominio de las técnicas de edición, maquetación y revisión textual	3,38	2,67	2,84	2,81	3,19	2,11
Organizar el trabajo y gestionar y coordinar proyectos	3,44	1,57	2,39	3,75	2,94	1,38
Capacidad de tomar decisiones	1,00	2,36	2,68	2,70	3,78	2,35
Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica	3,67	2,76	1,96	3,00	2,88	2,39
Capacidad de diseñar y gestionar proyectos	3,47	2,72	2,28	3,11	2,68	2,17
Facilidad para las relaciones humanas	3,62	2,44	1,91	2,59	3,81	1,62
Destrezas de traducción	3,82	2,16	2,96	2,61	2,65	1,40
Rigor y seriedad en el trabajo	3,18	3,41	2,32	2,48	2,62	1,38
Dominio de herramientas de traducción asistida por ordenador	3,67	1,67	1,47	3,00	2,88	1,80

Tabla 26. Competencias profesionales específicas y perfiles profesionales

(Muñoz Raya y ANECA, 2004: 96)

	Traductor	Mediador lingüístico y cultural	Intérprete de enlace	Lector editorial, redactor, corrector, revisor	Lexicógrafo, terminólogo y gestor de proyectos lingüísticos	Docente de lenguas
Capacidad de aprendizaje autónomo	3,37	3,00	3,90	3,20	3,93	3,68
Conocimientos de cultura general y civilización	3,00	3,24	3,21	3,50	3,50	3,20
Capacidad de razonamiento crítico	3,36	1,00	3,38	2,28	3,73	3,00
Poseer una gran competencia sociolingüística	3,00	–	–	–	2,13	2,00
Poseer formación superior	2,00	1,87	1,90	3,25	2,16	2,37
Conocimientos de idiomas	4,00	3,00	4,00	2,99	3,00	3,75
Conocimientos de informática profesional y TAO	3,50	1,50	1,23	3,50	3,00	2,75
Saber reconocer la diversidad y multiculturalidad	3,40	–	4,00	–	4,00	–
Dominio oral y escrito de la lengua propia	4,00	3,05	2,51	3,78	2,50	3,75

Tabla 27. Competencias académicas específicas y perfiles profesionales

(Muñoz Raya y ANECA, 2004: 97)

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Anexo 4. Modelo de competencias del Proyecto OPTIMALE (en línea)

- Qualifications and experience

Experience in the field of professional translation

A university degree in translation or related fields

A university degree in a subject other than languages or translation

Experience or knowledge in other professional fields than translation

A good knowledge of the language industry and professions

Awareness of professional ethics and standards

- Translation competence

Ability to translate quickly though quality not 100%

Ability to produce 100% quality

Ability to translate into the translator's second language

Ability to proofread in the translator's second language

Ability to proofread in the translator's third language

Ability to translate materials in one or more highly specialised domains

Ability to use translation memory systems

Ability to use speech recognition systems (dictated translation)

Ability to pre-edit texts for machine translation

Ability to post-edit machine translation

Ability to extract and manage terminology

- Technological competence

Ability to process files in and convert files to different formats

Ability to understand and use markup languages (html, xml…)

Ability to program and/or modify simple macro-commands

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ability to use and parameter desktop publishing tools

Ability to localize multimedia websites

Ability to understand software/video game localisation processes

Ability to understand mobile technologies

Ability to parameter machine translation systems

- Project management

Ability to identify client requirements

Ability to produce estimates

Ability to define resources required

Ability to lead complex projects

Ability to define and/or apply quality control procedures

- Marketing competence

Ability to negotiate contracts with clients or suppliers

Ability to find new clients

Ability to consolidate client relationships

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Anexo 5. Declaración final de OPTIMALE. *Optimising Translator Training in Europe 2014-2020* (en línea)

We, the representatives of the OPTIMALE project partner universities, professional language service associations and language services, assembled at Rennes 2 University on June 7th 2013, wish to reassert our belief in the future of translation:

→ as a value-creating service which remains instrumental in supporting economic development, international trade and the preservation of a peaceful multilingual and multicultural society in Europe and beyond;
→ as a process inseparable from the interpretation of meaning, which continues to require highly qualified human expertise, whether or not combined with the speed and processing power of advanced language technologies;
→ as a specialised academic field, with its own conceptual and methodological frameworks and research objectives.

We therefore firmly believe that translator education and training should remain within the remit of higher education and be delivered in professionally-relevant academic programmes at an advanced level.

Such programmes should:

- aim to ensure that future language service professionals possess an expert knowledge of their own first language and an advanced knowledge of at least one other working language and culture;
- focus on the skills, competences and knowledge needed to perform as future language industry experts and professionals;
- provide a relevant framework for continuous professional development and lifelong learning for those already engaged in the language service professions;
- comply with international and widely-recognized standards regarding the course contents, methodology, infrastructure and resources required to train high-level language service professionals;
- make extensive use of student-centered methodologies, such as project-based collaborative learning promoting participation, team-work, autonomous learning and interaction with other students and staff members, enabling students to act autonomously and critically in a range of professional environments;

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- ensure that translation graduates are market ready and market aware by making them familiar with industry conditions, translation and translation management processes, ethical codes and customer demands;
- ensure programme quality through accreditation and quality assurance systems, while maintaining sufficient flexibility to allow adaptation to a constantly evolving academic, professional and technological environment;
- establish strong links with practising professionals, by inviting them to give talks and advice to students on work placements and future career paths and, where legally possible, by encouraging their active involvement in course delivery;
- develop links with language service providers through partnership agreements, regular work placements, advisory boards, etc.;
- anticipate and take on board new technologies and methodologies being developed in the language service industry and professions.

To successfully fulfil these goals, translator training programmes require the following conditions to be met:

- Dedicated degree programmes leading to clearly identified qualifications in the area of professional translation, preferably at Master's Degree level;
- Qualified teaching and research staff, collectively able to deliver courses and/or conduct research in a wide range of professionally-relevant fields, including but not limited to applied linguistics, specialised translation, terminology management, translation process optimisation and management, quality control, and language technology development and management;
- Teaching staff who are familiar with, maintain strong links with or are currently involved in the language industry;
- Incentives for teaching staff to engage in lifelong learning and continuing professional development;
- Dedicated facilities and equipment that enable students, teachers and researchers to work in a digital environment and to access the relevant language technologies;
- Involvement in international academic networks in order to further collaborative teaching and research through the exchange of good practices;
- Support from university authorities in terms of financial and administrative resources.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Anexo 6. Tablas comparativas de los planes de estudios de licenciaturas, grados y posgrados en Traducción e Interpretación

Listado de universidades y páginas web

Siglas	Universidad	Página web
CES	Centro de Estudios Superiores Felipe II	http://www.cesfelipesegundo.com/
EHU	Universidad del País Vasco	http://www.ehu.es/
UA	Universidad de Alicante	http://www.ua.es/
UAB	Universidad Autónoma de Barcelona	http://www.uab.es/
UAH	Universidad de Alcalá de Henares	http://www.uah.es/
UAM	Universidad Autónoma de Madrid	http://www.uam.es/
UAN	Universidad Antonio de Nebrija	http://www.nebrija.com/
UAX	Universidad Alfonso X el Sabio	http://www.uax.es/
UCA	Universidad de Cádiz	http://www.uca.es/
UCO	Universidad de Córdoba	http://www.uco.es/
UEM	Universidad Europea de Madrid	http://www.uem.es/
UGR	Universidad de Granada	http://www.ugr.es/
UIMP	Universidad Internacional Menéndez Pelayo	http://www.uimp.es/
UJI	Universidad Jaume I	http://www.uji.es/
ULPGC	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	http://www.ulpgc.es/
UM	Universidad de Murcia	http://www.um.es/
UMA	Universidad de Málaga	http://www.uma.es/
UOC	Universidad Abierta de Cataluña	http://www.uoc.edu/portal/es/index.html
UPCO	Universidad Pontificia de Comillas	http://www.upcomillas.es/
UPF	Universidad Pompeu Fabra	http://www.upf.edu/
UPO	Universidad Pablo de Olavide	http://www.upo.es/
URV	Universidad Rovira i Virgili	http://www.urv.cat/
US	Universidad de Sevilla	http://www.us.es/
USAL	Universidad de Salamanca	http://www.usal.es/

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

USJ	Universidad de San Jorge	http://www.usj.es/
UV	Universidad de Valencia	http://www.uv.es/
UVA	Universidad de Valladolid	http://www.uva.es/
UVIC	Universidad de Vic	http://www.uvic.es/
UVIGO	Universidad de Vigo	http://www.uvigo.es/
UZAR	Universidad de Zaragoza	http://www.unizar.es/

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Licenciatura de Traducción e Interpretación

Centro	Asignaturas		Ciclo	Curso	Créd.
CES[90]	INF	Informática aplicada a la traducción	2	3	4,5
		Recuperación textual multilingüe	2 opt.	-[91]	4,5
		Aula virtual de traducción (de/en/fr-es)	1 y 2 opt.	2 y 3	9
		Localización de *software* y páginas web	1 y 2 opt.	1 y 4	4,5
	DOC	Documentación aplicada a la traducción	1	2	6
	TER	Terminología	2	3	9
	TAV	Técnicas para la traducción audiovisual	2 opt.	3 o 4	4,5
EHU	INF	Informática aplicada a la traducción	2	3	4,5
		Informática aplicada a la traducción II	2 opt.	-	6
		Lingüística computacional	2 opt.	-	6
	DOC	Documentación aplicada a la traducción	1	1	4,5
	TER	Terminología de la lengua A (española/vasca)	2	3	9
		Terminología de la lengua A2 (española/vasca)	2 opt.	-	9
	TAV	Traducción espec. B/A III (cient-técn. y medios audiov.)	2	4	6
UA	INF	Informática aplicada a la traducción	2	3	4,5
		La traducción e internet	- opt.	-	6
		Tecnologías de la información y la comunicación para la traducción al	- opt.	-	6

[90] Centro adscrito a la Universidad Complutense de Madrid.
[91] Con el guion indicamos aquella información que no se encuentra disponible en la página web.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

		catalán			
	DOC	Documentación aplicada a la traducción	1	1	4,5
		Documentación del mundo árabe e islámico	- opt.	-	6
		Documentación y lexicografía especializadas aplicadas a la traducción jurídico-administrativa	- opt.	-	6
	TER	Terminología I	2	3	6
		Terminología II	2	4	4,5
		Terminología árabe de los medios de comunicación	- opt.	-	6
		Terminología catalana aplicada a la traducción	- opt.	-	6
		Terminología del árabe comercial	- opt.	-	6
		Terminología jurídica árabe	- opt.	-	6
		Terminología II (francés/alemán)	- opt.	-	4,5
	TAV	Doblaje y subtitulado en francés	- opt.	-	6
		Introducción al doblaje y a la subtitulación: alemán-español, español-alemán	- opt.	-	6
		El inglés y la traducción cinematográfica y teatral	- opt.	-	6
		Traducción cinematográfica y televisiva al catalán	- opt.	-	6
UAB[92]	INF	Introducción a la informática	1	1	4
		Informática aplicada a la traducción	2	4	4
		Memorias de traducción	- opt.	-	10
	DOC	Documentación aplicada a la traducción	1	1	4

[92] Además de la licenciatura de Traducción e Interpretación, esta universidad ofertaba una doble licenciatura de Traducción e Interpretación (francés) y Filología francesa que ya no se oferta en el grado.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	TER	Introducción a la terminología y a la lexicología aplicada a la traducción	1	2	4
		Terminología y lexicología aplicada a la traducción	2	4	8
UAM	INF	Informática aplicada a la traducción	2	4	6
		Traducción e internet	2 opt.	-	6
		Traducción automática y asistida	2 opt.	-	6
	DOC	Documentación aplicada a la traducción	1	1	6
	TER	Terminología, lexicología y lexicografía aplicadas a la traducción I	2	3	6
		Terminología, lexicología y lexicografía aplicadas a la traducción II	2	3	6
UAN	INF	Informática aplicada I	1	1	6
		Informática aplicada II	1	1	6
		Informática aplicada a la traducción	2	4	6
	DOC	Documentación aplicada a la traducción	1	2	6
	TER	Terminología I	2	4	6
		Terminología II	2	4	6
UAX	INF	Informática de usuario (TEI)	1	1	4,5
		Informática aplicada a la traducción	2	3	4,5
		Traducción y nuevas tecnologías	2	4	6
	DOC	Documentación aplicada a la traducción	1	1	4,5
	TER	Terminología	2	3	9
UCO	INF	Traducción por ordenador	1 opt.	2	6
		Informática aplicada a la traducción	2	3	6
	DOC	Bibliografía y fuentes de información	1 opt.	1	6

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

		Documentación aplicada a la traducción	1	2	6
	TER	Terminología	2	3	12
	TAV	Doblaje y subtitulado (inglés/francés)	2 opt.	4	6
UEM	INF	Laboratorio de traducción	1	1	1
		Laboratorio de traducción II	2	3	4,5
		Informática aplicada a la traducción	2	3	4,5
	DOC	Documentación aplicada a la traducción	1	2	4,5
	TER	Terminología	2	3	8
UGR	INF	Informática aplicada a la traducción	2	3	6
		Traducción automática y asistida	2 opt.	-	4,5
		Programación multimedia	2 opt.	-	6
	DOC	Documentación aplicada a la traducción	1	2	6
		Documentación científica y médica	2 opt.	-	4,5
		Documentación jurídica, económica y comercial	2 opt.	-	4,5
	TER	Terminología	2	3	9
		Terminología científica y médica	1 opt.	-	6
		Terminología II	2 opt.	-	4,5
	TAV	Traducción 14 b-a (informática-audiovisual) inglés/francés/alemán	2 opt.	-	6
UJI	INF	Informática I	1	1	3
		Informática II	1	2	3
		Informática aplicada a la traducción	2	3	4
		Lingüística computacional	- opt.	-	3
	DOC	Documentación aplicada a la traducción	1	2	4
	TER	Terminología	2	3	8

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	TAV	Traducción audiovisual	2	3	3
ULPGC	INF	Informática aplicada a la traducción	2	3	4,5
	DOC	Documentación aplicada a la traducción	1	1	4,5
	TER	Terminología	2	4	9
UM	INF	Nuevas tecnologías aplicadas a la traducción e interpretación	1 opt.	1	6
		Procesamiento automático del lenguaje natural	1 opt.	2	6
		Soporte lógico (*software*) al servicio de la traducción	1 opt.	2	6
		Informática aplicada a la traducción	2	3	6
		Programación multimedia aplicada a la traducción	2 opt.	3	6
	DOC	Documentación aplicada a la traducción	1	2	6
	TER	Terminología	2	3	9
	TAV	Traducción audiovisual	2	3	6
UMA	INF	Informática aplicada a la traducción	2	3	6
		Procesamiento del lenguaje natural	2 opt.	4	6
	DOC	Documentación aplicada a la traducción	1	1	6
	TER	Terminología	2	3	9
UPCO	INF	Informática aplicada a la traducción	2	3	4,5
		Nuevas tecnologías para la traducción	2 opt.	4	6
	DOC	Documentación aplicada a la traducción	1	2	4,5
	TER	Terminología	2	3	8
	TAV	Traducción audiovisual	2 opt.	4	6

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UPF	INF	Informática aplicada a la traducción	2	3	5
		Nuevas tecnologías y traducción	2	3	4,5
		Industrias de la lengua	- opt.	-	4,5
	DOC	Documentación aplicada a la traducción	1	1	5
	TER	Terminología I	2	3	5
		Terminología II	2	3	4,5
	TAV	Traducción audiovisual	- opt.	-	4,5
UPO	INF	Informática aplicada a la traducción I	2	3	6
		Informática aplicada a la traducción II	2	3	6
	DOC	Documentación aplicada a la traducción	1	1	6
	TER	Terminología	2	3	9
	TAV	Traducción audiovisual	2 opt.	-	4,5
USAL	INF	Recursos para la traducción	1	1	6
		Informática aplicada a la traducción	2	3	6
	DOC	Documentación aplicada a la traducción	1	1	6
	TER	Terminología	2	3	10
UV[93]	INF	Informática aplicada a la traducción	2	4	5
	TER	Terminología I (general)	2	4	5
		Terminología I (lengua B)	2	4	5
	TAV	Traducción audiovisual	2 opt	-	5
UVA	INF	Informática aplicada a la traducción	2	4	4,5
		Recursos telemáticos al servicio de la traducción	1 opt.	-	4,5

[93] La licenciatura de Traducción e Interpretación se ha impartido en la Universidad de Valencia solo de segundo ciclo.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	DOC	Documentación aplicada a la traducción	1	2	4,5
	TER	Terminología	2	5[94]	9
UVIC	INF	Informática aplicada a la traducción	2	4	4,5
	DOC	Documentación aplicada a la traducción	1	2	4,5
	TER	Terminología I	2	3	4,5
		Terminología II	2	4	4,5
		Terminología aplicada a la traducción I B-A (traducción audiovisual)	2 opt.	4	6
		Terminología aplicada a la traducción II B-A (informática)	2 opt.	4	6
UVIGO	INF	Informática aplicada a la traducción	2	4	9
	DOC	Documentación aplicada a la traducción	1	2	6
	TER	Terminología	2	4	9
	TAV	Traducción para los medios audiovisuales	2	5[95]	6

[94] La licenciatura de la Universidad de Valladolid era de cinco años.
[95] La licenciatura de la Universidad de Vigo era de cinco años.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Grado en Traducción e Interpretación

Centro	Asignaturas		Curso	Créd.
CES	INF	Tecnologías aplicadas a la traducción y la interpretación I	1	6
		Tecnologías aplicadas a la traducción y la interpretación II	2	6
		Prácticas de traducción virtual B1-A	2	6
		Prácticas de traducción virtual B2-A	2	6
		Tecnologías de traducción asistida por ordenador	3	6
		Traducción, interpretación y profesión. Gestión de proyectos	4	6
		Localización de *software* y páginas web	4 opt.	6
	DOC	Documentación para traductores e intérpretes	2	6
	TER	Terminología para traductores e intérpretes	3	6
	TAV	Técnicas para la traducción audiovisual	3 opt.	6
		Traducción audiovisual B1-A	4 opt.	6
		Traducción audiovisual B2-A	4 opt.	6
EHU	INF	Informática para traductores	1	6
	DOC	Información y documentación para traductores e intérpretes	1	6
	TER	Terminología de la lengua A	3	6
UA	INF	Tecnologías de la traducción	2	6
	DOC	Terminología y documentación aplicadas a la traducción	1	6
	TER			
		Terminología bilingüe	3	6
	TAV	Traducción audiovisual B-A/A-B	3 opt.	6

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UAB[96]	INF	Introducción a las tecnologías de la traducción y la interpretación	1	6
		Tecnologías de la traducción y la interpretación	3	3
		Tradumática	- opt.	6
	TAV	Traducción audiovisual y localización A-A e inglés-A	- opt.	6
	DOC	Documentación aplicada a la traducción y a la interpretación	2	3
	TER	Terminología aplicada a la traducción y a la interpretación	3	4
UAH[97]	INF	Herramientas informáticas aplicadas a la traducción	3	6
		Gestión de proyectos de traducción	3	8
	TER	Terminología aplicada a la traducción	3	8
UAM	INF	Informática aplicada a la traducción	3	6
		Gestión de proyectos	4 opt.	6
		Informática avanzada para traductores	4 opt.	6
		Localización de *software* y programación web	4 opt.	6
		Traducción automática y asistida	4	6
	DOC	Documentación aplicada a la traducción	1	6
	TER	Terminología aplicada a la traducción	3	6
UAN[98]	INF	Documentación y técnicas informáticas aplicadas a la traducción	2	6
	DOC			

[96] Esta universidad ya no ofrece la antigua doble licenciatura de Traducción e Interpretación (francés) y Filología francesa.
[97] En la Universidad de Alcalá el grado recibe la denominación de Lenguas Modernas y Traducción.
[98] En la Universidad Antonio de Nebrija el grado se denomina grado en Traducción y se ofrece igualmente un doble grado en Lenguas Modernas y Traducción.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	TER	Lingüística y terminología aplicadas a la traducción	4	6
	TAV	Traducción audiovisual y accesibilidad	4	6
UAX[99]	INF	Informática de usuario	1	6
		Informática aplicada a la traducción	3	4
		Gestión de proyectos empresariales de traducción	3	3
		Traducción y nuevas tecnologías	3	5
		Traducción científico-técnica y localización B-A	4	4
	DOC	Información y documentación[100]	1	6
	TER	Terminología	3	6
	TAV	Traducción profesional C-A (audiovisual, biosanitaria, científico-técnica) (A)	4	6
UCO	INF	Herramientas informáticas profesionales	1	6
		Herramientas profesionales para la traducción	2	6
		Informática aplicada a la traducción	2	6
		Memorias de traducción	4	6
	DOC	Documentación	1	6
	TER	Terminología	2	6
	TAV	Traducción cinematográfica y subtitulado lengua B (inglés/francés)	4	6
		Traducción multimedia lengua B (inglés/francés)	4 opt.	6

[99] La UAX, además del grado de Traducción e Interpretación, oferta el grado Lenguas Modernas y Gestión y los dobles grados Traducción e Interpretación y Relaciones Internacionales, y Lenguas Modernas y Gestión y Relaciones Internacionales. En nuestra tabla, solo incluimos el grado en Traducción e Interpretación y el doble grado Traducción e Interpretación y Relaciones Internacionales.

[100] Esta asignatura pertenece al doble grado Traducción e Interpretación y Relaciones Internacionales. Es la única que difiere del grado.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UEM[101]	INF	Traducción asistida por ordenador	2	6
		Traducción en el entorno digital	3	6
		Gestión de servicios de traducción	4	6
		Laboratorio de traducción avanzada	4	6
	DOC	Fuentes documentales[102]	1	6
	TER	Gestión de la terminología	3	6
	TAV	Doblaje y subtitulación	4	6
UGR	INF	Informática	2	6
		Gestión profesional	4	6
	DOC	Documentación	1	6
	TER	Terminología	3	6
UJI	INF	Nuevas tecnologías de las lenguas y las humanidades	2	6
		Tecnologías de la traducción	2	6
	DOC	Documentación aplicada a la traducción y a la interpretación	1	6
	TER	Terminología para traductores e intérpretes	2	6
	TAV	Traducción audiovisual B-A1	3	6
		Doblaje B-A1	4 opt.	6
		Subtitulación B-A1	4 opt.	6
		Traducción audiovisual y accesibilidad	4 opt.	6
ULPGC[103]	INF	Informática	1	6
		Herramientas de la traducción asistida por ordenador	3	6

[101] En la UEM el grado recibe el nombre de Traducción y Comunicación Intercultural.
[102] Esta asignatura pertenece al doble grado en Relaciones Internacionales y en Traducción y Comunicación Intercultural.
[103] La ULPGC oferta los grados de Traducción e Interpretación Inglés-Alemán e Inglés-Francés así como el doble grado Inglés-Alemán e Inglés-Francés.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	DOC	Documentación	1	6
	TER	Terminología	2	6
	TAV	Traducción audiovisual y accesibilidad	3	6
UM	INF	Informática aplicada a la traducción I	1	6
		Informática aplicada a la traducción II	3	6
	DOC	Documentación aplicada a la traducción	2	6
	TER	Terminología (inglés)	3	6
	TAV	Traducción especializada audiovisual B-A, A-B (inglés)	4	6
UMA	INF	Recursos informáticos aplicados a la traducción e interpretación	1	6
	DOC	Herramientas para la práctica de la traducción (2): documentación	2	6
	TER	Herramientas para la práctica de la traducción (1): terminología	2	6
	TAV	Traducción audiovisual BA-AB	3	6
UPCO[104]	INF	Informática aplicada a la traducción	2	3
		Gestión y normalización de proyectos de traducción	3	3
		Traducción asistida por ordenador (CAT/TAO)	3	3
		Localización	3 y 4 opt.	3
		Gestión profesional de la traducción	3 y 4 opt.	3
	DOC	Documentación aplicada a la traducción	1	3

[104] La UPCO también oferta la doble titulación en Relaciones Internacionales y en Traducción e Interpretación.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	TER	Terminología	3	4,5
	TAV	Traducción audiovisual	3 y 4 opt.	3
UPF	INF	Informática	1	4
		Tecnologías de la traducción	3	4
		Industrias de la lengua	- opt.	4
		Localización	- opt.	4
		Traducción asistida	- opt.	4
	DOC	Documentación	1	4
	TER	Gestión terminológica	- opt.	4
		Terminología	3	4
	TAV	Traducción audiovisual	- opt.	4
UPO[105]	INF	Informática aplicada a la traducción (I)	1	6
		Informática aplicada a la traducción (II)	3	3
		Traducción de *software* y páginas web de la lengua B y C	3	6
	DOC	Documentación aplicada a la traducción	1	3
	TER	Terminología	3	3
	TAV	Traducción audiovisual	- opt.	3
USAL[106]	INF	Informática básica	1	6
		Recursos tecnológicos para la traducción	2	6
		Gestión terminológica y de proyectos	4	6
		Localización (inglés)	3 y 4 opt.	6

[105] La UPO oferta también un doble grado en Humanidades y Traducción e Interpretación. En este grado se respetan las asignaturas del primero con una serie de matizaciones: no hay asignatura relacionada con la traducción audiovisual y la informática aplicada del primer curso pasa a llamarse TIC para Humanidades.

[106] La USAL ofrece igualmente un grado en Traducción y Documentación que difiere considerablemente del grado en Traducción e Interpretación. Así pues desaparece la terminología y la traducción audiovisual del programa y el acento principal recae obviamente sobre la documentación.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	DOC	Documentación aplicada a la traducción	2	6
	TER	Recursos lexicográficos para la traducción	1	3
		Terminología aplicada a la traducción	3	6
		Gestión terminológica y de proyectos	4	6
	TAV	Traducción audiovisual	3 y 4 opt.	6
		Subtitulado para sordos	3 y 4 opt.	3
		Audiodescripción	3 y 4 opt.	3
USJ[107]	INF	Tecnologías aplicadas a la traducción	2	6
	DOC	Documentación	1	6
	TER	Terminología	2	6
UV[108]	INF	TIC aplicadas a la traducción	1	6
	DOC	Documentación para traductores	2	6
	TER	Terminología y lexicografía	2	6
UVA	INF	Informática aplicada a la traducción	2	6
		Localización	3 opt.	3
		TIC para la traducción	3 opt.	3
		TAO	3 opt.	3
		Gestión de proyectos de traducción	4 opt.	3
	DOC	Documentación para traductores	1	6
	TER	Terminología	2	6
		Gestión terminológica	3 opt.	3
UVIC	INF	Informática I	1	6

[107] En la USJ estos estudios reciben la denominación de grado en Traducción y Comunicación Intercultural.
[108] En la UV estos estudios reciben la denominación de grado en Traducción y Mediación Interlingüística.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

		Informática II	3	3
	DOC	Documentación aplicada a la traducción	3	3
	TER	Terminología	3	6
	TAV	Traducción audiovisual B-A	3	6
UVIGO	INF	Herramientas para la traducción y la interpretación, I: informática	1	6
		Herramientas para la traducción e interpretación: informática avanzada	4	6
	DOC	Herramientas para la traducción y la interpretación, II: documentación	2	6
	TER	Herramientas para la traducción y la interpretación, III: terminología	3	6
	TAV	Traducción medios audiovisuales Idioma I	4	6

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Posgrados en Traducción e Interpretación

Centro	Máster	Asignaturas		Créd.
UAB	Máster en Traducción, Interpretación y Estudios Interculturales[109]	INF	Herramientas y recursos TIC	3 opt.
			Herramientas informáticas para la investigación	2 opt.
		DOC	Documentación especializada	2 opt.
		TER	Terminología multilingüe	2 opt.
		TAV	Localización multimedia: videojuegos	1
			Traducción audiovisual (inglés-catalán/castellano)	5 opt.
	Máster en Tradumática	INF	Autoedición	3,5
			Corpus	0,5
			Herramientas libres I	0,5
			Herramientas libres II	0,5
			Introducción a la Tradumática	0,5
			memoQ	0,5
			Ofimática	3
			Trados 2011	2,5
			Wordfast	1,5
			Xbench	0,5
			CMS	1
			Déjà Vu X2	1,25
			Edición de imágenes	2
			Edición web	2
			Flash	0,5
			Formatos multimedia	0,75
			Internet	0,5

[109] Este máster se encuentra dentro de la red *European Master's in Translation*.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

			Seminario SEO	0,5
			WebBudget	0,5
			XLIFF	1
			Catalyst	2,5
			Gestión de formatos	2,5
			Introducción a la ingeniería de la localización	1
			Introducción a la localización	0,5
			Localización de *apps*	1,25
			Localización de *software*	2,5
			Postedición	1
			OTM	0,5
			Traducción automática	0,5
		TER	Gestión de bases de datos terminológicas	1
		TAV	Localización de videojuegos	2
			Subtitulación	1
	Máster en Traducción Audiovisual	TAV	Doblaje	6
			Subtitulado	6
			Voces superpuestas	6
			Audiodescripción	4
			Subtitulado para sordos	4
			Multimedia y localización de *software*	4
			Traducción de videojuegos	4
UAX	Experto en Tradumática, Localización y Traducción Audiovisual	INF	Introducción a sistemas operativos y teoría de aplicaciones	N/A[110]
			Introducción a la	N/A

[110] Este máster, al no ser máster oficial, no tiene créditos ECTS.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

			localización	
			Localización de programas informáticos: interfaces de usuario	N/A
			Localización de programas informáticos: interfaces de usuario: Passolo	N/A
			Localización de programas informáticos: interfaces de usuario: Catalyst	N/A
			Localización de programas informáticos: pruebas de interfaces localizadas (*testing*)	N/A
			Localización de programas informáticos: ayudas	N/A
			Introducción a la localización *software* libre y herramientas propietarias	N/A
			Introducción a la localización en Apple Macintosh	N/A
			Localización de páginas web	N/A
			Posicionamiento en buscadores para traductores	N/A
			Déjà-Vu	N/A
			SDL Trados	N/A
			MemoQ	N/A
			Autoedición y tratamiento de imágenes para traductores	N/A
			Macros	N/A
			Contenidos multimedia	N/A
			Formatos típicos de	N/A

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

			localización y traducción	
			Introducción a la traducción automática	N/A
			Gestión de proyectos en empresas de traducción	N/A
			Gestión de proyectos para traductores autónomos	N/A
			Introducción a Microsoft Project	N/A
		TER	Terminología aplicada	N/A
		TAV	Localización de videojuegos	N/A
			Traducción audiovisual	N/A
	Posgrado de Productividad en la Traducción[111]	INF	Elementos del entorno de trabajo del traductor	N/A
			Optimización del PC: puesta a punto del equipo y buenas prácticas	N/A
			Programas genéricos para trabajar mejor	N/A
			Herramientas para aumentar la productividad	N/A
			Flujo de trabajo con herramientas gratuitas	N/A
			Presentación de project-open	N/A
			Panorámica sobre herramientas y métodos de búsqueda	N/A
			Integración de herramientas TAO y afines	N/A
			Automatización de procesos	N/A

[111] Este máster, al no ser oficial, no tiene créditos ECTS. No se ha impartido en el último curso académico, 2013-2014.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

			Traducción automática	N/A
		TER	El traductor terminólogo: introducción a la gestión terminológica	N/A
UCA	Máster en Traducción Audiovisual: Localización, Subtitulación y Doblaje	TAV	Técnicas de traducción aplicada a la subtitulación	3,75
			Técnicas de traducción aplicada al doblaje	3,75
			Técnicas de subtitulación para deficientes auditivos y personas sordas	3,75
			Técnicas de audiodescripción para invidentes	3,75
			Técnicas de ajuste	3,75
			Técnicas de traducción aplicada a la localización	3,75
UCO	Máster en Traducción Especializada (Inglés / Francés / Alemán - Español)	INF y DOC	Documentación y localización	4
UEM	Máster en Doblaje, Traducción y Subtitulación	INF	Tecnologías aplicadas a la traducción	N/A[112]
			Traducción de páginas web	N/A
		TAV	Procesos de post-producción	N/A
			Localización de videojuegos	N/A
			Técnicas de grabación en sala	N/A

[112] Este máster, al no ser máster oficial, no tiene créditos ECTS.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

			Post-producción y mezcla	N/A
			Prácticas de grabación de sonorización	N/A
			Prácticas de grabación de doblaje	N/A
			Traducción de guiones: cine, televisión y vídeo	N/A
			Audiodescripción	N/A
			Subtitulación: DVD, vídeos corporativos, cine y televisión	N/A
UGR	Máster en Traducción e Interpretación	INF	Herramientas informáticas para la investigación en TI[113]	4 opt.
		TER	Gestión de terminología[114]	4 opt.
		TAV	Traducción audiovisual (doblaje, subtitulado, audiodescripción)[115]	4 opt.
UIMP	Máster en Traducción y Nuevas Tecnologías. Traducción de *Software* y Productos Multimedia	INF	La traducción de *software,* juegos y multimedia	2,5
			Herramientas de traducción asistida y traducción automática	2
			Traducción y localización de contenidos web	2,5
			Localización de *software*	2
			Lingüística computacional y lenguaje de programación	3

[113] Esta asignatura es común a los seis itinerarios ofertados en este máster.
[114] Esta asignatura se incluye en el itinerario de traducción científica, técnica y multimedia y en el de traducción jurídica, jurada y comercial.
[115] Esta asignatura se incluye en el itinerario de traducción científica, técnica y multimedia y en el de traducción literaria y estudios culturales en traducción e interpretación.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

			Gestión de proyectos de traducción y localización	2
			Herramientas de ayuda a la gestión de proyectos	2
		TER	Gestión terminológica	2
			Creación y mantenimiento de bases de datos terminológicas	2
		TAV	Localización de videojuegos	2,5
UJI	Máster a distancia en Traducción Médico-Sanitaria	DOC y TER	Práctica profesional, terminología y fuentes de información	6
	Máster en Tecnologías de la Traducción y Localización[116]	INF	Traducción asistida	4
			Traducción automática	4
			Localización de páginas web	4
			Localización de *software*	4
			Teletraducción	2,5 opt.
			Edición de textos[117]	2,5 opt.
			Gestión de proyectos	2,5 opt.
			Software libre para la traducción	2,5 opt.
			Herramientas de traducción asistida	2,5 opt.
			Lingüística computacional	2,5 opt.
			Instrumentos informáticos	2,5

[116] Este máster se encuentra en vías de desaparición.
[117] Hemos decidido incluir en este caso en concreto la edición de textos, porque en los objetivos y contenidos de la asignatura se especifica que se trata de edición de texto con nuevas tecnologías.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

			para la investigación en traductología	opt.
		TER	Terminótica y corpus electrónico	4
		TAV	Localización de videojuegos	2,5 opt.
	Máster en Investigación en Traducción e Interpretación	INF	Aplicaciones y herramientas para la investigación en traducción e interpretación	5
ULPGC	Máster en Traducción Profesional y Mediación Intercultural	TER	Terminología y traducción especializada	6
		TAV	Traducción de textos audiovisuales	6
UM	Máster en Traducción Editorial	INF	Marketing y herramientas informáticas para traductores editoriales	3
UMA	Máster en Traducción para el Mundo Editorial	INF	Redacción científica en español y herramientas informáticas para la práctica de la traducción científica y técnica	3 opt.
		TER	Terminología, lexicografía y diccionarios	3 opt.
UOC	Posgrado en Traducción y Tecnologías	INF	Traducción y tecnologías: procesos, herramientas y recursos	5
			Traducción asistida por ordenador con Trados	5
			Gestión de proyectos de	5

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

			traducción	
			Localización de *software*	5
		TAV	Traducción audiovisual	5
	Especialización en Traducción Asistida por Ordenador y Gestión de Proyectos de Traducción	INF	Traducción y tecnologías: procesos, herramientas y recursos	5
			Traducción asistida por ordenador con Trados	5
			Gestión de proyectos de traducción	5
	Especialización en Localización y Traducción Audiovisual	INF	Localización de *software*	5
			Introducción al desarrollo de aplicaciones web	5
		TAV	Traducción audiovisual	5
UPCO	Máster en Traducción Jurídica-Financiera[118]	INF	Organización y gestión profesional de la traducción	2 opt.
		INF, DOC y TER	Herramientas TAO, documentación y terminología aplicadas a la traducción jurídico-financiera	2
UPF	Máster en Estudios de Traducción[119]	INF	Gestión de proyectos de traducción	5
			Corpus para la traducción	5
			Herramientas para la traducción especializada	5
		TAV	Adaptación en traducción audiovisual	5 opt.

[118] Este máster se encuentra dentro de la red *European Master's in Translation*.
[119] Este máster se encuentra dentro de la red *European Master's in Translation*.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UPO	Máster en Comunicación Internacional, Traducción e Interpretación	INF	Nuevas tecnologías aplicadas a la traducción	3
			Localización, gestión de proyectos y control de calidad	3 opt.
		TAV	Traducción audiovisual y publicitaria (inglés/francés)	3 opt.
URV	Máster en Traducción y Estudios Interculturales	INF	Investigación sobre procesos de traducción y nuevas tecnologías	3
US	Máster en Traducción e Interculturalidad[120]	INF	Herramientas y nuevas tecnologías aplicadas a la traducción	4 opt.
		TER	Terminología, lexicología y lexicografía	4 opt.
		INF, TER y DOC	Terminología, documentación y herramientas aplicadas a la traducción de textos jurídico-económicos	4 opt.
			Terminología, documentación y herramientas aplicadas a la traducción de textos científicos-técnicos	4 opt.
		TAV	Traducción para el medio audiovisual. Subtitulación y doblaje	4 opt.
USAL	Máster en Traducción y	INF	Localización	3 opt.

[120] Este máster se encuentra dentro de la red *European Master's in Translation.*

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	Mediación Intercultural	INF, DOC y TER	Gestión terminológica, recursos documentales y gestión de proyectos aplicados a la traducción	6
		TAV	Traducción audiovisual	3 opt.
UV	Máster en Traducción Creativa y Humanística	TAV	Traducción para el doblaje	4 opt.
			Traducción para la subtitulación	4 opt.
			Traducción de otros géneros literarios y audiovisuales	5 opt.
			Traducción de documentales	5 opt.
			Traducción audiovisual y accesibilidad	5 opt.
			Traducción de cómics y videojuegos	5 opt.
UVA	Máster en Traducción Profesional e Institucional[121]	INF	Tecnologías de la información para la traducción, TAO	4
			Soportes telemáticos	4
		TER	Herramientas terminológicas	4
		TAV	Doblaje y subtitulado inglés/francés-español	4 opt.
			Doblaje y subtitulado para entornos de discapacidad	4 opt.
UVIC	Máster en Traducción Especializada	INF	Localización	3 opt.
		TAV	Traducción audiovisual y multimedia	9 opt.
UVIGO	Máster Traducción &	INF	Tecnologías y herramientas	6 opt.

[121] Este máster se encuentra dentro de la red *European Master's in Translation.*

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	Paratraducción		lingüísticas para la investigación	
		TER	Terminología en traducción e interpretación: herramientas y estrategias	6 opt.
		TAV	Traducción para la pantalla y publicidad	6 opt.
	Máster en Traducción Multimedia	INF	Nuevas tecnologías y traducción multimedia	6
			Localización de páginas web	6 opt.
			Localización de *software*	6 opt.
		DOC	Documentación para la traducción multimedia	6
		TAV	Localización de videojuegos	6 opt.
			Doblaje	6 opt.
			Subtitulado	6 opt.
			Voice-over	6 opt.
UZAR	Máster en Traducción de Textos Especializados	INF y DOC	Herramientas informáticas y documentales aplicadas a la traducción	6

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Anexo 7. Análisis de necesidades de destrezas informáticas básicas de Kiraly (2000: 133)

Semester Topic: The Y2K Problem and Commercial Affairs

Initial assessment: What can I already do and what to [sic] I need to learn more about?

Instructions: In order for you to assess your skill at using some of the basic software functions that many translators deal with on a day-to-day basis, please complete the following assignment and place a check in the box that best describes how difficult it was for you to complete each respective sub-task. This information will be used to help the tutor determine what to focus on in initial sessions.

The overall task involves handling a number of steps that a professional translator might got through when undertaking a translation job - except for the translation work itself.

Please undertake the sub-tasks in the order given:

- Open file: o:\\utexte\kiraly\y2k_first.htm in Word for Windows©.
- Mark the section that is indicated in yellow and paste it into a blank page.
- Change the font to Times New Roman - 12 point; and change the margins to 2 cm on all sides.
- Unmark the text (remove yellow marking).
- Underline all words that you feel are especially related to the Y2K problem.
- Check for those terms in one of our networked terminology management programmes.
- Using the internet, find one parallel page in English that you feel could help you translate the text. Copy that page onto a blank page in Word© and save it in the C:\docs directory on your workstation. Mark passages that you believe provide helpful information for translating your German text.
- Create an ASCII import file for the TM programme (using instructions in the online-help file if necessary), including all of the specialized Y2K terms you found, translations of them into English, and useful contextual information to ensure that the user of the glossary can be confident of its accuracy.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

After saving the various files to the C:/docs folder on your workstation, create a zip file containing: 1) your downloaded Web page, 2) your ASCII import file, and 3) the Y2k.doc file that you have reformatted to: Kiraly@mail.fask.uni-mainz.de.

Once you have finished please go through the checklist below and indicate how difficult it was for you to complete each of the above steps.

Task	**No problem**	**Somewhat difficult**	**Impossible**
Find and open file			
Cut and paste			
Change font and margins			
Remove yellow marking			
Check vocabulary in database			
Download WWW page			
Create ASCII import file			
Zipping files			
E-mailing zipped file			

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Anexo 8. Formularios de descripción oficial de las asignaturas

a. Asignatura Traducción especializada CA-AC (I) alemán-español/español-alemán

OBJETIVOS

OBJETIVOS GENERALES
Adquisición de destrezas de nivel intermedio-alto en relación con la traducción de textos de diferentes campos de especialidad (técnico, científico, económico, jurídico, localización de *software* y localización web) y las tareas terminológicas y documentales, imprescindibles para este tipo de traducción.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS
- Hacer frente a diversos encargos profesionales de los distintos campos que se abordarán a lo largo del curso. - Ceñirse a las instrucciones y referencias proporcionadas para el encargo. - Identificar los problemas que los textos plantean, conocer los distintos tipos de encargos que se suelen ofrecer en el mercado y saber trabajar con rapidez, al mismo tiempo que se ofrece un producto de calidad. - Perfeccionar las competencias terminológicas y documentales que se han adquirido a lo largo de cursos anteriores. - Manejar las herramientas terminológicas y documentales más comunes en la traducción especializada. - Manejar herramientas de traducción asistida y de control de calidad. - Evaluar el producto final de traducción con respecto a unos estándares de calidad. - Dar a conocer al estudiantado el mercado laboral y los requisitos que se demandan de un profesional: analizar el mercado, captar clientes y detectar las necesidades de ambos. - Conocer la ética profesional, asociaciones de profesionales y estándares del mercado. - Conocer los distintos factores y agentes que influyen en la traducción profesional. - Aprender conceptos propios del argot profesional a fin de comunicarse eficazmente.

COMPETENCIAS

Competencias transversales/genéricas
Capacidad para comunicarse de manera oral y escrita en (al menos) dos lenguas extranjeras a

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

niveles profesionales.	
Capacidad para trabajar y aprender de forma individual o autónoma y llevar a cabo una planificación del tiempo y una organización del trabajo de una manera adecuada.	
Capacidad para aplicar los conocimientos adquiridos a la práctica.	
Capacidad de liderazgo y trabajo en equipo tanto en un contexto nacional como internacional con la flexibilidad necesaria para adaptarse a nuevas situaciones.	
Conocimientos de otras culturas y costumbres y habilidades de interacción y mediación lingüística y cultural.	
Competencias específicas	
Cognitivas (*saber*)	Dominar la lengua C, escrita y oral, para comprender textos en campos especializados. Conocer las características principales de la traducción especializada: tipos de texto, mercado, problemática, etc.
Procedimentales/ instrumentales (*saber hacer*)	Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar y saber utilizar como usuario las herramientas básicas en TIC. Ser capaz de resolver los problemas de traducción aplicando las estrategias y técnicas adecuadas dependiendo del contexto y tipo de texto. Ser capaz de manejar las herramientas básicas de traducción, ya sean documentales, terminológicas o informáticas. Conocer las normas y procedimientos de realización y entrega de encargos de traducción profesionales.
Actitudinales (*ser*)	Desarrollar razonamientos críticos y aprender con autonomía. Ser capaz de trabajar en equipo. Saber valorar el trabajo de los compañeros. Saber trabajar bajo presión, identificar problemas y tomar decisiones.

TEMARIO

Bloque temático 1

Traducción especializada y mercado laboral

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Bloque temático 2

Traducción técnica

Bloque temático 3

Traducción económica

Bloque temático 4

Traducción biosanitaria

CONTENIDOS/ BLOQUES TEMÁTICOS

BLOQUE TEMÁTICO N.º 1			
TÍTULO	Traducción especializada y mercado laboral	**N.º ECTS/ HORAS (trabajo en el aula y en casa)**	0,24 ECTS/ 6 h.
1	**CONTENIDO**		
Introducción a la traducción profesional y planificación de proyectos			
2	**BIBLIOGRAFÍA Y RECURSOS ESPECÍFICOS DEL BLOQUE TEMÁTICO**		
Material específico que se proporcionará en clase y a través de la página web de la asignatura.			

BLOQUE TEMÁTICO N.º 2			
TÍTULO	Traducción técnica	**N.º ECTS/ HORAS (trabajo en el aula y en casa)**	1,26 ECTS/ 31,5 h.
1	**CONTENIDO**		

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Introducción a la traducción técnica. Wordfast. Traducción de un manual de instrucciones. Traducción de una ficha de un producto informático. Traducción de un folleto informativo y una ficha técnica.

2	**BIBLIOGRAFÍA Y RECURSOS ESPECÍFICOS DEL BLOQUE TEMÁTICO**

Material específico que se proporcionará en clase y a través de la página web de la asignatura.

- CÁMARA DE LA FUENTE, L. (2006). *Comunicación técnica multilingüe: gestión del conocimiento y de recursos lingüísticos para proyectos de traducción* [en línea]. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra. Disponible en: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/7514/tlicf.pdf?sequence=1 [Consulta 26/05/2012].
- GAMERO PÉREZ, S. (1998). *La traducción de textos técnicos (alemán-español). Géneros y subgéneros.* Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- GAMERO PÉREZ, S. (2001). *La traducción de textos técnicos*. Barcelona: Editorial Ariel.

BLOQUE TEMÁTICO N.º 3			
TÍTULO	Traducción económica	**N.º ECTS/ HORAS (trabajo en el aula y en casa)**	1,38 ECTS/ 34,5 h.

1	**CONTENIDO**

Introducción a la traducción económica. Déjà Vu. Traducción de un comunicado de prensa. Traducción de una hoja informativa sobre una cuenta corriente. Traducción de un informe financiero.

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2	**BIBLIOGRAFÍA Y RECURSOS ESPECÍFICOS DEL BLOQUE TEMÁTICO**

Material específico que se proporcionará en clase y a través de la página web de la asignatura.

- ALCARÁZ VARÓ, E. Y B. HUGHES (2008). *Diccionario de términos económicos, financieros y comerciales*. Barcelona: Ariel.
- GALLEGO HERNÁNDEZ, D. (2012). *Traducción económica y corpus: del concepto a la concordancia. Aplicación al francés y al español.* Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- MAYORAL ASENSIO, R. (2007). «La traducción comercial». En P. A. FUERTES OLIVERA. *Problemas lingüísticos en la traducción especializada*. Valladolid: Universidad de Valladolid, págs. 33-48.
- PIZARRO SÁNCHEZ, I. (2010). *Análisis y traducción del texto económico (inglés-español)*. La Coruña: Netbiblo.
- ROMANA GARCÍA, M. L. (2009). *La sintaxis en la traducción económica (inglés-español)*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- ROMÁN MÍNGUEZ, V. (2008). *La enseñanza de la traducción (inglés-español) de los tipos textuales del mundo de la empresa: aproximación metodológica y materiales*. Tesis doctoral. Málaga: Universidad de Málaga.

BLOQUE TEMÁTICO N.º 4			
TÍTULO	Traducción biosanitaria	**N.º ECTS/ HORAS (trabajo en el aula y en casa)**	1,36 ECTS/ 34 h.

1	**CONTENIDO**

Introducción a la traducción biosanitaria.

Studio 2011/2014.

Traducción de boletines informativos.

Traducción de plantillas EMA.

Traducción de prospectos.

2	**BIBLIOGRAFÍA Y RECURSOS ESPECÍFICOS DEL BLOQUE TEMÁTICO**

Material específico que se proporcionará en clase y a través de la página web de la asignatura.

- BARCELÓ MARTÍNEZ, T. Y M. J. VARELA SALINAS (2011). «Enseñanza-aprendizaje de la traducción biosanitaria (alemán-español): una propuesta didáctica. *Panace@,* vol. 12, n.º 34,

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

segundo semestre, págs. 242-249. Disponible en: http://www.medtrad.org/panacea/IndiceGeneral/n34-tribuna-tanaguavarela.pdf [Última consulta 05/08/2013].
- BUENO GARCÍA, A. (2007). «Nuevas iniciativas en torno a la formación e investigación en traducción biosanitaria». *Panace@*, vol. 9, n.º 26, segundo semestre, págs. 225-229. Disponible en www.tremedica.org/panacea/IndiceGeneral/n26_tribuna-Garcia.pdf [Última consulta 05/08/2013].
- MUÑOZ MIQUEL, A. (2009). «El acceso al campo profesional de la traducción médica: hacia una definición social del traductor médico». *Fòrum de Recerca,* 14. Disponible en: www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi14/trad/4.pdf [Última consulta 05/08/2013].
- NAVARRO GONZÁLEZ, F. (2005). *Diccionario crítico de dudas inglés-español de medicina*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- UNESCO. «Nomenclatura Internacional de la UNESCO para los campos de Ciencia y Tecnología» [en línea]. En *Ministerio de Economía y Competitividad*. Disponible en: http://www.idi.mineco.gob.es/portal/site/MICINN/menuitem.8ce192e94ba842bea3bc811001432ea0/?vgnextoid=363ac9487fb02210VgnVCM1000001d04140aRCRD&vgnextchannel=28fb282978ea0210VgnVCM1000001034e20aRCRD [Última consulta 07/08/2013].

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía general

- AGRUPACIÓN DE CENTROS ESPECIALIZADOS EN TRADUCCIÓN (2005). *Estudio de situación del mercado español de servicios profesionales de traducción*. Madrid: ACT.

- HURTADO ALBIR, A. (dir.) (1999). *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Castellón de la Plana: Universidad Jaume I.

Esta bibliografía se complementará tanto en las sesiones presenciales como en la página web de la asignatura.

METODOLOGÍA DOCENTE

La metodología habitual es la siguiente:

1. Introducciones al campo temático por parte del profesor.

2. Vídeos instructivos sobre herramientas TAO.

3. Actividades, tareas y proyectos: tareas colaborativas en grupo y, finalmente, tareas autónomas en las que el alumno toma el mando de su aprendizaje.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

SISTEMA DE EVALUACIÓN

EVALUACIÓN CONTINUA

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD	%
Entregas de las tareas realizadas a lo largo de todo el curso	Encargos de traducción obligatorios. Baremos de corrección establecidos por la LISA. Los criterios de evaluación y los archivos que se deben entregar se especificarán en las hojas de ruta de cada actividad.	20
Portafolio y diario reflexivo	Reflexión sobre el trabajo realizado y formas de mejorar para futuros trabajos	30
Proyectos de final de semestre	Encargo de traducción de la especialidad que los alumnos elijan (3000-4000 palabras). Baremos de corrección establecidos por la LISA. Los criterios de evaluación y los archivos que se deben entregar se especificarán en las hojas de ruta de cada actividad.	50

ACLARACIONES Y RECOMENDACIONES
En clase y en la página web de la asignatura se especificarán los criterios de evaluación de cada

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

uno de los encargos de traducción. En la planificación de las tareas se ha tenido en cuenta el tiempo que el alumno debe dedicar a la elaboración del portafolio, del diario reflexivo y los proyectos de final de semestre. La **calificación final** del alumno será la suma de las diferentes actividades e instrumentos evaluables descritos por el docente en la guía docente de la asignatura. Una vez publicadas las calificaciones finales, se dará a conocer la **fecha de revisión** de las pruebas y/o exámenes.	
Recomendaciones para la evaluación	Se recomienda cuidar la expresión oral y escrita en las intervenciones en el aula, exposición de trabajos, pruebas escritas, etc., pues será tenida en cuenta la competencia lingüística del alumno y el dominio del léxico específico de la disciplina.
Recomendaciones para la recuperación	Se recomienda que se sigan las mismas pautas que para la evaluación continua de la convocatoria ordinaria.

CALIFICACIÓN FINAL DEL ALUMNO

Tipos de evaluación		**Componente de la calificación**
1. Evaluación continua		- Entregas de las tareas/encargos: 2 puntos - Portafolio y diario reflexivo: 3 puntos - Proyecto final de semestre: 5 puntos
TOTAL CALIFICACIÓN		Máximo 10 puntos

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

b. Asignatura Traducción especializada CA-AC (II) alemán-español/español-alemán

OBJETIVOS

OBJETIVOS GENERALES
Adquisición de destrezas de nivel intermedio-alto en relación con la traducción de textos de diferentes campos de especialidad (técnico, científico, económico, jurídico, localización de *software* y localización web) y las tareas terminológicas y documentales, imprescindibles para este tipo de traducción.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS
- Hacer frente a diversos encargos profesionales de los distintos campos que se abordarán a lo largo del curso. - Ceñirse a las instrucciones y referencias proporcionadas para el encargo. - Identificar los problemas que los textos plantean, conocer los distintos tipos de encargos que se suelen ofrecer en el mercado y saber trabajar con rapidez, al mismo tiempo que se ofrece un producto de calidad. - Perfeccionar las competencias terminológicas y documentales que se han adquirido a lo largo de cursos anteriores. - Manejar las herramientas terminológicas y documentales más comunes en la traducción especializada. - Manejar herramientas de traducción asistida y de control de calidad. - Evaluar el producto final de traducción con respecto a unos estándares de calidad. - Dar a conocer al estudiantado el mercado laboral y los requisitos que se demandan de un profesional: analizar el mercado, captar clientes y detectar las necesidades de ambos. - Conocer la ética profesional, asociaciones de profesionales y estándares del mercado. - Conocer los distintos factores y agentes que influyen en la traducción profesional. - Aprender conceptos propios del argot profesional a fin de comunicarse eficazmente.

COMPETENCIAS

Competencias transversales/genéricas
Capacidad para comunicarse de manera oral y escrita en (al menos) dos lenguas extranjeras a niveles profesionales.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Capacidad para trabajar y aprender de forma individual o autónoma y llevar a cabo una planificación del tiempo y una organización del trabajo de una manera adecuada.	
Capacidad para aplicar los conocimientos adquiridos a la práctica.	
Capacidad de liderazgo y trabajo en equipo tanto en un contexto nacional como internacional con la flexibilidad necesaria para adaptarse a nuevas situaciones.	
Conocimientos de otras culturas y costumbres y habilidades de interacción y mediación lingüística y cultural.	
Competencias específicas	
Cognitivas (*saber*)	Dominar la lengua C, escrita y oral, para comprender textos en campos especializados. Conocer las características principales de la traducción especializada: tipos de texto, mercado, problemática, etc.
Procedimentales/ instrumentales (*saber hacer*)	Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar y saber utilizar como usuario las herramientas básicas en TIC. Ser capaz de resolver los problemas de traducción aplicando las estrategias y técnicas adecuadas dependiendo del contexto y tipo de texto. Ser capaz de manejar las herramientas básicas de traducción, ya sean documentales, terminológicas o informáticas. Conocer las normas y procedimientos de realización y entrega de encargos de traducción profesionales.
Actitudinales (*ser*)	Desarrollar razonamientos críticos y aprender con autonomía. Ser capaz de trabajar en equipo. Saber valorar el trabajo de los compañeros. Saber trabajar bajo presión, identificar problemas y tomar decisiones.

TEMARIO

Bloque temático 1

Traducción especializada y mercado laboral

Bloque temático 2

Traducción jurídica

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Bloque temático 3

Localización web

Bloque temático 4

Localización de *software*

CONTENIDOS/ BLOQUES TEMÁTICOS

BLOQUE TEMÁTICO N.º 1			
TÍTULO	Traducción especializada y mercado laboral	**N.º ECTS/ HORAS (trabajo en el aula y en casa)**	0,32 ECTS/ 8 h.
1	**CONTENIDO**		
Casos prácticos de gestión de proyectos e investigación de mercado.			
2	**BIBLIOGRAFÍA Y RECURSOS ESPECÍFICOS DEL BLOQUE TEMÁTICO**		
Material específico que se proporcionará en clase y a través de la página web de la asignatura.			

BLOQUE TEMÁTICO N.º 2			
TÍTULO	Traducción jurídica	**N.º ECTS/ HORAS (trabajo en el aula y en casa)**	1,38 ECTS/ 34,5 h.
1	**CONTENIDO**		
Introducción a la traducción jurídica. MemoQ.			

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Traducción de un certificado de participación.

Posedición.

Traducción de currículum vítae y carta de presentación.

Traducción de un contrato de alquiler.

Creación de una base de datos de textos jurídicos.

Traducción de un acuerdo marco.

2	**BIBLIOGRAFÍA Y RECURSOS ESPECÍFICOS DEL BLOQUE TEMÁTICO**

Material específico que se proporcionará en clase y a través de la página web de la asignatura.

- BORJA ALBI, A. (2000). «La traducción jurídica: didáctica y aspectos textuales». *Centro Virtual Cervantes: Aproximaciones a la traducción*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/aproximaciones/borja.htm [Última consulta 07/08/2013].
- FALZOI ALCÁNTARA, M. C. (2005). *Aproximación para una metodología didáctica de la traducción jurídica. Teoría y práctica*. Tesis doctoral. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Disponible en: http://acceda.ulpgc.es/handle/10553/1856 [Última consulta 07/08/2013].
- FERNÁNDEZ-NESPRAL, J. Y A. WALCHER (2001). *Rechtswörterbuch zum Zivilprozessrecht Spanisch-Deutsch*. Múnich: Luchterland.
- MARTIN, S. A. (2005). *Fehler in der juristischen Fachübersetzung Spanisch-Deutsch: der Immobilienkaufvertrag als Fallstudie (Errores en la traducción jurídica español-alemán: el contrato de compraventa de inmuebles como estudio casuístico)*. Tesis doctoral. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Disponible en: http://hdl.handle.net/10553/2035 [Última consulta 07/08/2013].
- MINISTERIO DE ASUNTO EXTERIORES Y DE COOPERACIÓN (2010). *Libro Blanco de la traducción y la interpretación institucional*. Disponible en: http://ec.europa.eu/spain/pdf/libro_blanco_traduccion_es.pdf [Última consulta 02/02/2013].

BLOQUE TEMÁTICO N.º 3			
TÍTULO	Localización web	**N.º ECTS/ HORAS (trabajo en el aula y en casa)**	1,4 ECTS/ 35 h.

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

1	**CONTENIDO**

Introducción a la localización web.

Across.

Traducción de la web de una óptica.

Traducción de la web de una industria cárnica.

2	**BIBLIOGRAFÍA Y RECURSOS ESPECÍFICOS DEL BLOQUE TEMÁTICO**

Material específico que se proporcionará en clase y a través de la página web de la asignatura.

- DIRECCIÓN GENERAL DE TRADUCCIÓN (2009c). *Web translation as a genre*. Disponible en: http://bookshop.europa.eu/is-bin/INTERSHOP.enfinity/WFS/EU-Bookshop-Site/en_GB/-/EUR/ViewPublication-Start?PublicationKey=HC8009160 [Última consulta 07/01/2013].

- DUNNE, J, (2006). *Perspectives on Localization*. Ámsterdam: John Benjamins.

- FERNÁNDEZ COSTALES, A. (2010). *Traducción, localización e internacionalización. El caso de las páginas web universitarias*. Tesis doctoral. Oviedo: Universidad de Oviedo. Disponible en: http://recopila.uniovi.es/dspace/handle/123456789/6975 [Última consulta 19/04/2012].

- JIMÉNEZ CRESPO, M. A. (2008). *El proceso de localización web: estudio contrastivo de un corpus comparable del género* sitio web corporativo. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.

- SCHÄLER, R. (2005). «The Irish Model in Localization». Ponencia en el Congreso LISA Forum Cairo 2005: *Perspectives from the Middle East and Africa*. Disponible en: http://www.lisa.org/utils/getfile.html?id=61136686 [Última consulta 05/02/2010].

BLOQUE TEMÁTICO N.º 4			
TÍTULO	Localización de *software*	**N.º ECTS/ HORAS (trabajo en el aula y en casa)**	1,42 ECTS/ 35,5 h.
1	**CONTENIDO**		

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Introducción a la localización de *software*. OmegaT. Identificación y traducción de opciones de *software*. Traducción de una aplicación móvil. Traducción de *software* y documentación.	
2	**BIBLIOGRAFÍA Y RECURSOS ESPECÍFICOS DEL BLOQUE TEMÁTICO**
Material específico que se proporcionará en clase y a través de la página web de la asignatura. - DUNNE, J, (2006). *Perspectives on Localization*. Ámsterdam: John Benjamins. - ESSELINK, B. (2000). *A practical guide to localization*. Ámsterdam: John Benjamins. - LISA (2000). «The Future of Globalization Technology: Is it the Graveyared? Interview with Mark Homnack». *LISA Newsletter*, vol. 9, n.º 4.	

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía general

- AGRUPACIÓN DE CENTROS ESPECIALIZADOS EN TRADUCCIÓN (2005). *Estudio de situación del mercado español de servicios profesionales de traducción*. Madrid: ACT.

- HURTADO ALBIR, A. (dir.) (1999). *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Castellón de la Plana: Universidad Jaume I.

Esta bibliografía se complementará tanto en las sesiones presenciales como en la página web de la asignatura.

METODOLOGÍA DOCENTE

La metodología habitual es la siguiente:

1. Introducciones al campo temático por parte del profesor.
2. Vídeos instructivos sobre herramientas TAO.
3. Actividades, tareas y proyectos: tareas colaborativas en grupo y, finalmente, tareas autónomas en las que el alumno toma el mando de su aprendizaje.

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

SISTEMA DE EVALUACIÓN

EVALUACIÓN CONTINUA

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD	%
Entregas de las tareas realizadas a lo largo de todo el curso	Encargos de traducción obligatorios. Baremos de corrección establecidos por la LISA. Los criterios de evaluación y los archivos que se deben entregar se especificarán en las hojas de ruta de cada actividad.	20
Portafolio y diario reflexivo	Reflexión sobre el trabajo realizado y formas de mejorar para futuros trabajos	30
Proyectos de final de semestre	Encargo de traducción de la especialidad que los alumnos elijan (3000-4000 palabras). Baremos de corrección establecidos por la LISA. Los criterios de evaluación y los archivos que se deben entregar se especificarán en las hojas de ruta de cada actividad.	50

ACLARACIONES Y RECOMENDACIONES
En clase y en la página web de la asignatura se especificarán los criterios de evaluación de cada

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

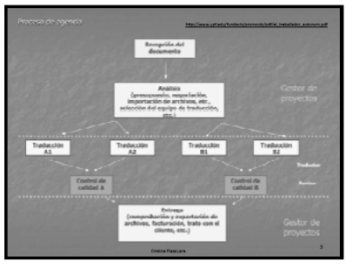
uno de los encargos de traducción. En la planificación de las tareas se ha tenido en cuenta el tiempo que el alumno debe dedicar a la elaboración del portafolio, del diario reflexivo y los proyectos de final de semestre. La **calificación final** del alumno será la suma de las diferentes actividades e instrumentos evaluables descritos por el docente en la guía docente de la asignatura. Una vez publicadas las calificaciones finales, se dará a conocer la **fecha de revisión** de las pruebas y/o exámenes.	
Recomendaciones para la evaluación	Se recomienda cuidar la expresión oral y escrita en las intervenciones en el aula, exposición de trabajos, pruebas escritas, etc., pues será tenida en cuenta la competencia lingüística del alumno y el dominio del léxico específico de la disciplina.
Recomendaciones para la recuperación	Se recomienda que se sigan las mismas pautas que para la evaluación continua de la convocatoria ordinaria.

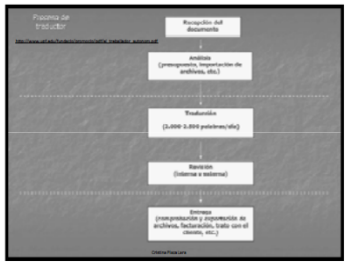
CALIFICACIÓN FINAL DEL ALUMNO

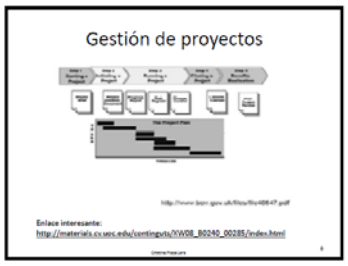
Tipos de evaluación		**Componente de la calificación**
1. Evaluación continua		- Entregas de las tareas/encargos: 2 puntos - Portafolio y diario reflexivo: 3 puntos - Proyecto final de semestre: 5 puntos
TOTAL CALIFICACIÓN		Máximo 10 puntos

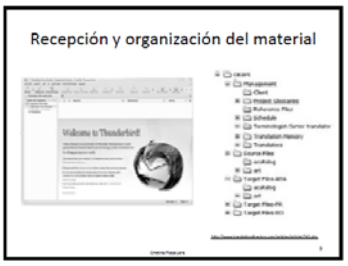
Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

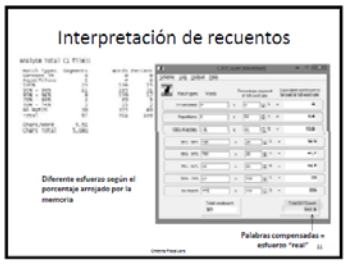
Anexo 9. Diapositivas sobre la traducción profesional

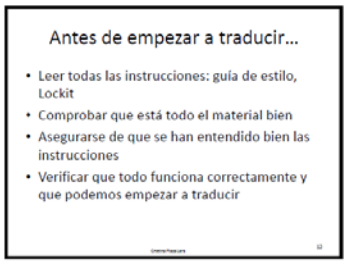


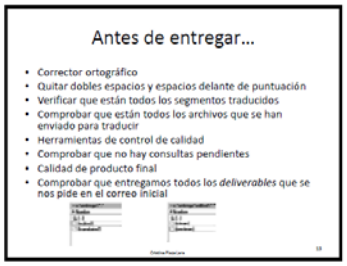




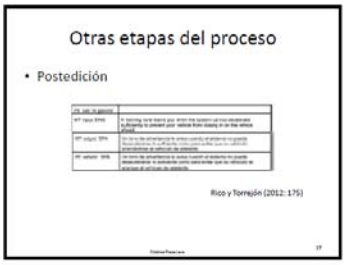


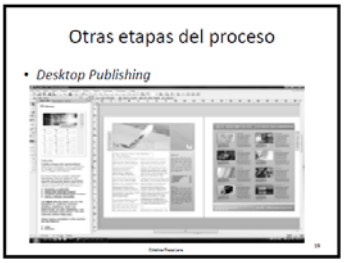


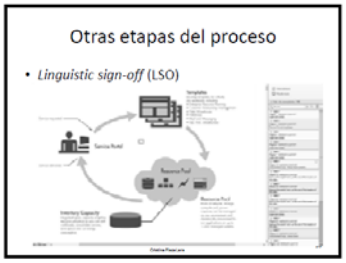


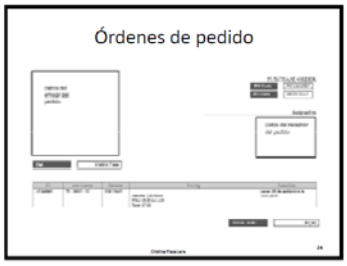


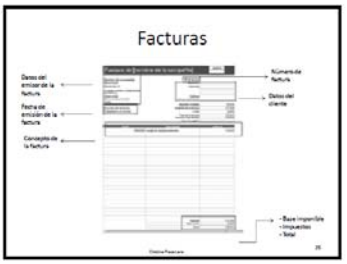
Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA











Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Anexo 10. Diapositivas sobre traducción técnica

Traducción técnica

Cristina Plaza

Índice

- Introducción a la traducción técnica
- Características de la traducción técnica
- Dificultades y problemas
- El mercado de la traducción técnica
- Herramientas y recursos
- Bibliografía

Introducción a la traducción técnica

- Definición de texto técnico

Teniendo en cuenta todo lo dicho, proponemos definir el texto técnico como un acto concreto de comunicación en el que los emisores son ingenieros, técnicos o profesionales; los receptores son otros ingenieros, técnicos o especialistas en formación o público general; la situación comunicativa está relacionada con la industria, la explotación agrícola, la fabricación de productos o la oferta de servicios; el foco predominante es la exposición o la exhortación; el modo es generalmente escrito; el campo de carácter exclusivamente técnico, de acuerdo con los epígrafes 31 y 33 de la Nomenclatura internacional de la UNESCO; presenta escasa variedad en cuanto a dialectos temporales, geográficos e idiolectos; y sus rasgos intratextuales son muy variados y están determinados fundamentalmente por las convenciones del género como categoría semiótica. (Gamero Pérez, 2001: 38)

Introducción a la traducción técnica

Ronda de preguntas

- ¿Qué conclusiones extraéis de esta definición?
- ¿Qué añadiríais?
- ¿Hay algo con lo que no estéis de acuerdo?

Delimitación temática: técnica

Nuevas divisiones temáticas	Diferentes géneros
• Automoción	• Patentes
• Informática	• Manuales de instrucciones
• Electrónica	• Normas
• Telecomunicaciones	• Listado de piezas
• Energías renovables	• Informes técnicos
• Ingenierías	• Artículos de investigación
• Arquitectura	• Proyectos
• Aeronáutica	• Anuncios
• Etc.	• Etc.

Introducción a la traducción técnica

- Otros criterios de clasificación
  - Grado de especialización
  - Público al que se dirige
  - Funciones textuales
  - Situaciones comunicativas

Posibles contenidos

- Introducción a las funciones del producto o descripción genérica del producto
- Instrucciones de uso del propio manual, identificación de siglas, símbolos, etc.
- Guía de instalación
- Instrucciones de uso de las funciones del producto, contenidas o no en las ayudas en línea
- Guías didácticas o tutoriales
- Información sobre el mantenimiento del producto
- Catálogo con diagnóstico de posibles errores
- Condiciones de garantía
- Controles de licencias y otras informaciones legales como la información del copyright (aplicable a los programas de software)
- Índice analítico (palabras clave)
- Índice de contenidos
- Información de embalaje
- Folletos publicitarios adicionales
- Archivos léame (readme) o actualizaciones con información anexa (aplicable a los programas de software)
- Etc.

Cámara de la Fuente (2006: 64)

Características de la traducción técnica

CARACTERÍSTICAS DE FUNCIONAMIENTO TEXTUAL	COMPETENCIAS REQUERIDAS	
Importancia del campo temático	Conocimientos temáticos	CAPACIDAD PARA DOCUMENTARSE
Terminología específica	Conocimientos de terminología	
Diversidad de tipos y géneros	Conocimientos sobre las convenciones de los tipos y géneros textuales	

Gamero Pérez (1995: 100)

Dificultades y problemas

- Textos muy especializados
- Temática novedosa
- Falta de contexto o referencias (traducción de software, títulos de otras publicaciones, terminología incoherente en el material del cliente)
- Terminología especializada: escasez de referencias terminográficas. Uso de textos paralelos.
- Neologismos. Creación de neologismos en la lengua meta, adopción de préstamos, utilización de paráfrasis
- Sinonimia/polisemia/homonimia/palabras comodín. Necesidad de conocimientos por parte del traductor para tomar la decisión adecuada.
- Siglas y símbolos
- Sistemas internacionales de medidas
- Errores en el texto original

SOLUCIÓN

DOCUMENTACIÓN

⇩

ESPECIALIZACIÓN

El mercado de la traducción técnica

El mercado de la traducción técnica

- Disposiciones legales internacionales que obligan a que la documentación de un producto esté en la lengua del mercado de destino
- Ventajas de los productos localizados con respecto a la competencia
- Aumento de asociaciones técnicas
- Necesidad de facilitar la interacción usuario-máquina

Cámara de la Fuente (2006)

Herramientas y recursos

Diccionarios y bases de datos especializadas

- IATE
- Termium
- Termcat
- Portal lingüístico de Microsoft
- Recursos especializados en diferentes temáticas

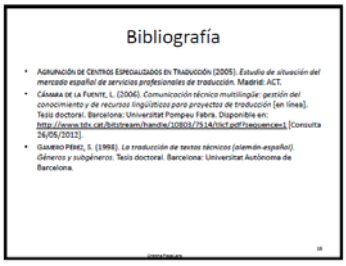
Organismos oficiales

- AENOR
- DIN
- ISO
- Tekom

Herramientas y recursos

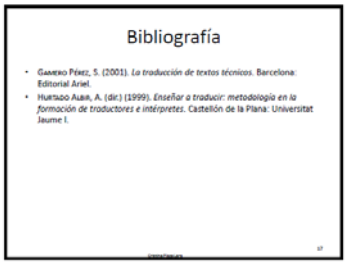
- Textos paralelos y corpus
- Glosarios y memorias proporcionadas por el cliente (TAO)
- Listas de distribución de especialistas en la materia
- Publicaciones especializadas
- Referencias generales a todo tipo de traducción

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



Bibliografía

- AGRUPACIÓN DE CENTROS ESPECIALIZADOS EN TRADUCCIÓN (2005). *Estudio de situación del mercado español de servicios profesionales de traducción*. Madrid: ACT.
- CÁMARA DE LA FUENTE, L. (2006). *Comunicación técnica multilingüe: gestión del conocimiento y de recursos lingüísticos para proyectos de traducción* [en línea]. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Disponible en: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/7914/tlcf.pdf?sequence=1 [Consulta 26/06/2011].
- GAMERO PÉREZ, S. (1998). *La traducción de textos técnicos (alemán-español). Géneros y subgéneros*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

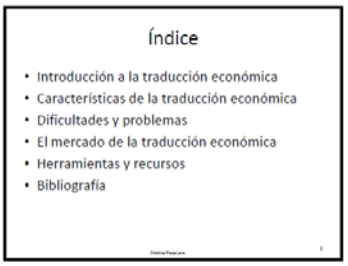


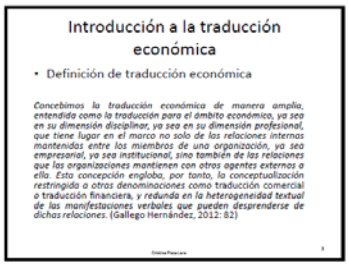
Bibliografía

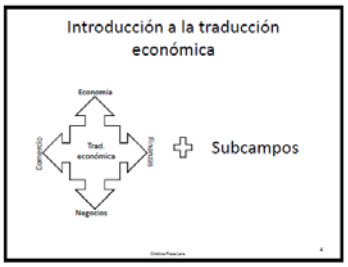
- GAMERO PÉREZ, S. (2001). *La traducción de textos técnicos*. Barcelona: Editorial Ariel.
- HURTADO ALBIR, A. (dir.) (1999). *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.

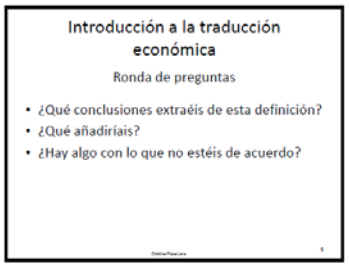
Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

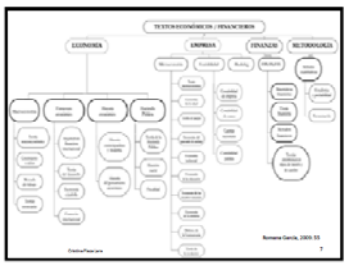
Anexo 11. Diapositivas sobre traducción económica

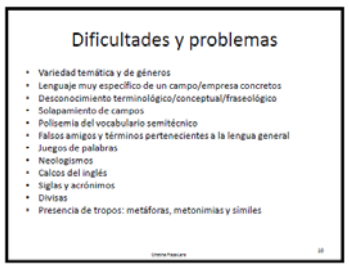


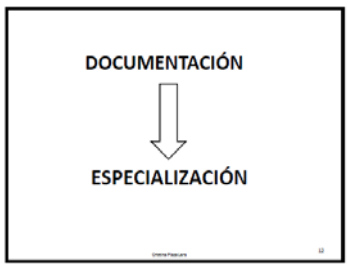


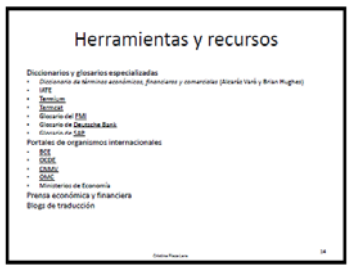


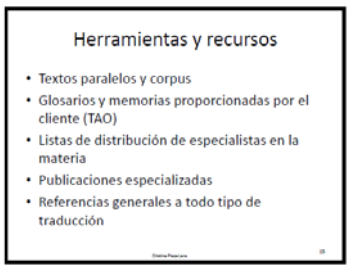




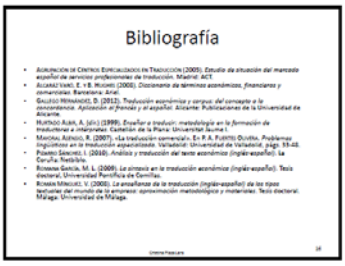








Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

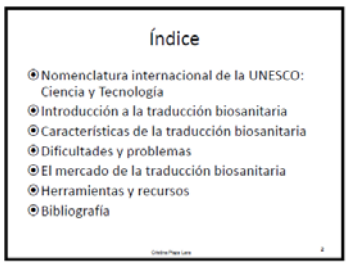


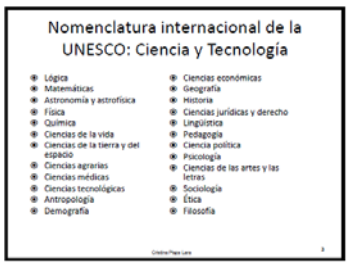
Bibliografía

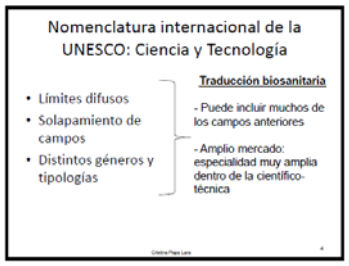
- Agrupación de Centros Especializados en Traducción (2005). *Estudio de situación del mercado español de servicios profesionales de traducción*. Madrid: ACT.
- Alcaraz Varó, E. y B. Hughes (2008). *Diccionario de términos económicos, financieros y comerciales*. Barcelona: Ariel.
- Gallego Hernández, D. (2012). *Traducción económica y corpus: del concepto a la concordancia. Aplicación al francés y al español*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Hurtado Albir, A. (ed.) (1999). *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.
- Martín Alonso, R. (2007). «La traducción comercial». En P.A. Fuertes Olivera. *Problemas lingüísticos en la traducción especializada*. Valladolid: Universidad de Valladolid, pags. 59-68.
- Pinedo Sánchez, I. (2010). *Análisis y traducción del texto económico (inglés-español)*. La Coruña: Netbiblo.
- Romera García, M. L. (2009). *La sintaxis en la traducción económica (inglés-español)*. Tesis doctoral. Universidad Pontificia de Comillas.
- Román Mínguez, V. (2008). *La enseñanza de la traducción (inglés-español) de los tipos textuales del mundo de la empresa: aproximación metodológica y materiales*. Tesis doctoral. Málaga: Universidad de Málaga.

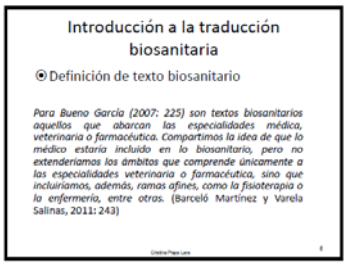
Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

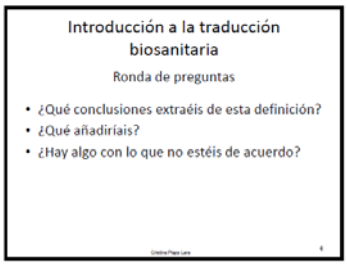
Anexo 12. Diapositivas sobre traducción biosanitaria

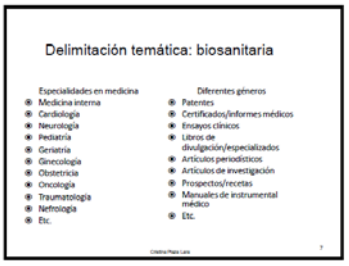


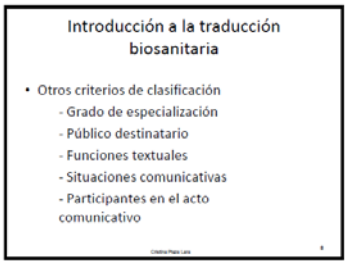


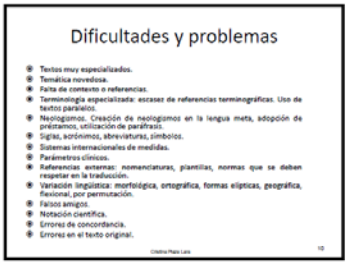


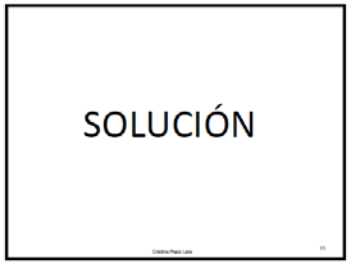


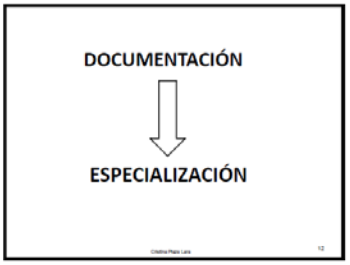


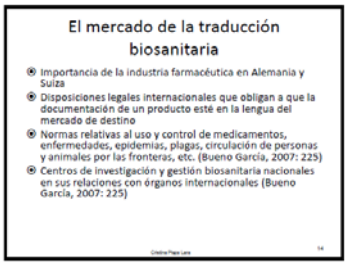


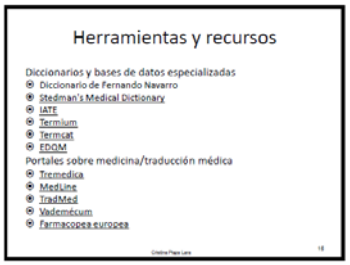




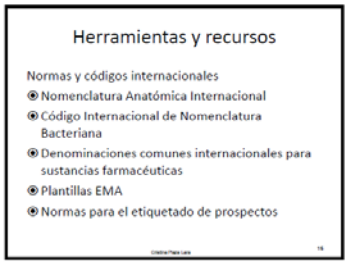


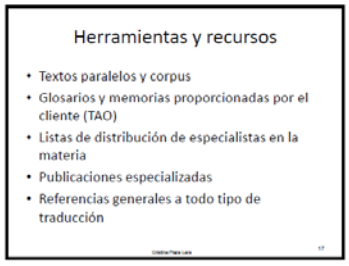


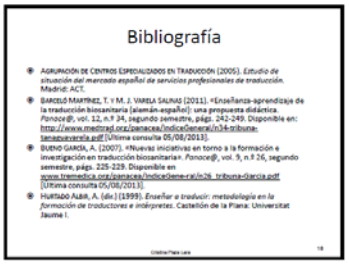




Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



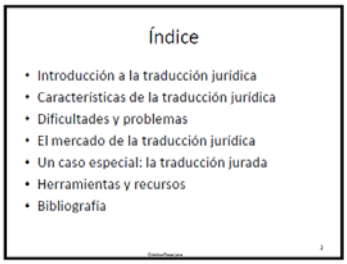


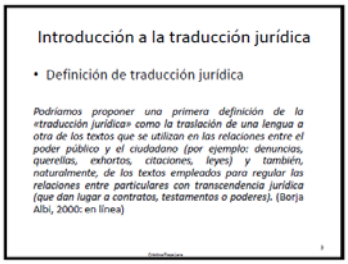


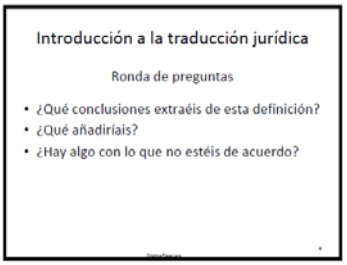
- AGRUPACIÓN DE CENTROS ESPECIALIZADOS EN TRADUCCIÓN (2005). *Estudio de situación del mercado español de servicios profesionales de traducción*. Madrid: ACT.
- BARCELÓ MARTÍNEZ, T. Y M. J. VARELA SALINAS (2011). «Enseñanza-aprendizaje de la traducción biosanitaria (alemán-español): una propuesta didáctica». *Panace@*, vol. 12, n.º 34, segundo semestre, págs. 242-249. Disponible en: http://www.medtrad.org/panacea/IndiceGeneral/n34-tribuna-tesauvarela.pdf [Última consulta 05/08/2013].
- BUENO GARCÍA, A. (2007). «Nuevas iniciativas en torno a la formación e investigación en traducción biosanitaria». *Panace@*, vol. 9, n.º 26, segundo semestre, págs. 225-229. Disponible en www.tremedica.org/panacea/IndiceGeneral/n26_tribuna-Garcia.pdf [Última consulta 05/08/2013].
- HURTADO ALBIR, A. (dir.) (1999). *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.

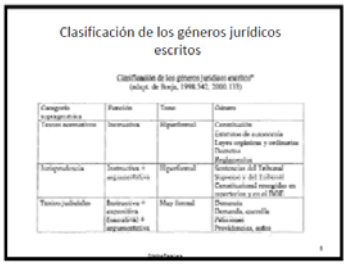
Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

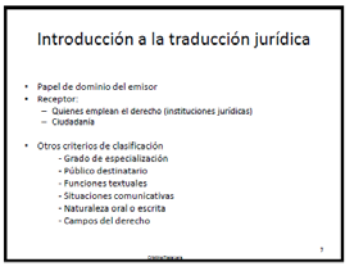
Anexo 13. Diapositivas sobre traducción jurídica

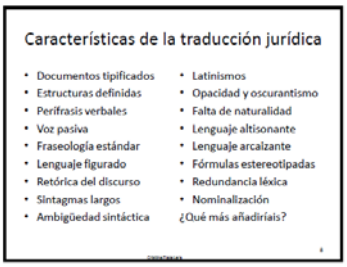


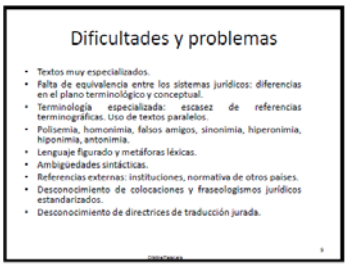


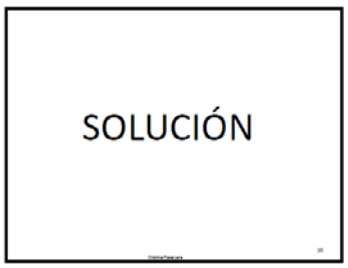


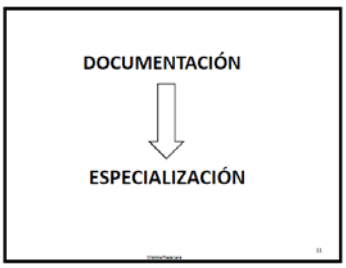


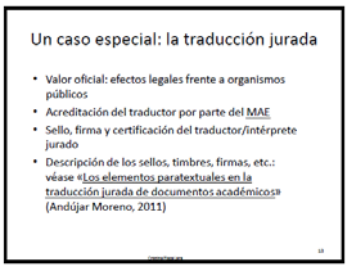


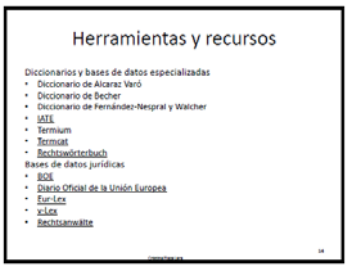


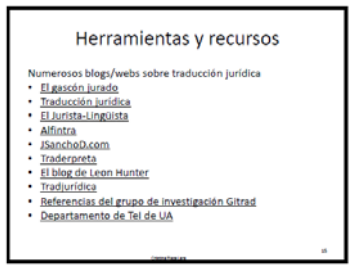




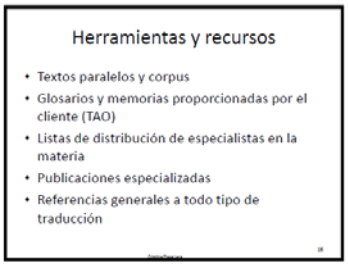






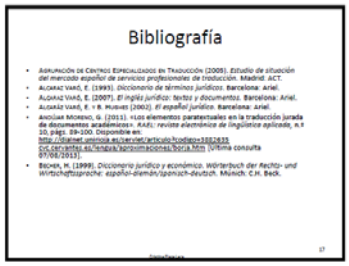


Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



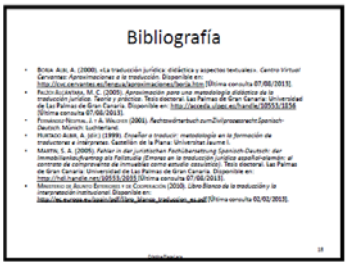
Herramientas y recursos

- Textos paralelos y corpus
- Glosarios y memorias proporcionadas por el cliente (TAO)
- Listas de distribución de especialistas en la materia
- Publicaciones especializadas
- Referencias generales a todo tipo de traducción



Bibliografía

- AGRUPACIÓN DE CENTROS ESPECIALIZADOS EN TRADUCCIÓN (2009). *Estudio de situación del mercado español de servicios profesionales de traducción*. Madrid: ACT.
- ALCARAZ VARÓ, E. (1993). *Diccionario de términos jurídicos*. Barcelona: Ariel.
- ALCARAZ VARÓ, E. (2007). *El inglés jurídico: textos y documentos*. Barcelona: Ariel.
- ALCARAZ VARÓ, E. y B. HUGHES (2002). *El español jurídico*. Barcelona: Ariel.
- ANDÚJAR MORENO, G. (2011). «Los elementos paratextuales en la traducción jurada de documentos académicos». *RAEL: revista electrónica de lingüística aplicada*, n.º 10, págs. 89-100. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3882635 CVC.cervantes.es/lengua/aproximaciones/boria.htm [Última consulta 07/08/2013].
- BECHER, M. (1999). *Diccionario jurídico y económico. Wörterbuch der Rechts- und Wirtschaftssprache: español-alemán/spanisch-deutsch*. Múnich: C.H. Beck.



Bibliografía

- BORJA ALBI, A. (2000). «La traducción jurídica: didáctica y aspectos textuales». *Centro Virtual Cervantes: Aproximaciones a la traducción*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/aproximaciones/boria.htm [Última consulta 07/08/2013]
- PACHÓN ÁLVAREZ, M. C. (2005). *Aproximación para una metodología didáctica de la traducción jurídica. Teoría y práctica*. Tesis doctoral. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Disponible en: http://accesa.ulpgc.es/handle/10553/1856 [Última consulta 07/08/2013].
- PONSEELE RICHTER, J. I. A. WILSON (2001). *Rechtswörterbuch zum Zivilprozessrecht Spanisch-Deutsch*. Múnich: Luchterland.
- HURTADO ALBIR, A. (ed.) (1999). *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.
- MARTÍN, S. A. (2005). *Fahlar in der juristischen Fachübersetzung Spanisch-Deutsch: der Immobilienkaufvertrag als Fallstudie [Errores en la traducción jurídica español-alemán: el contrato de compraventa de inmuebles como estudio casuístico]*. Tesis doctoral. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Disponible en: http://hdl.handle.net/10553/2035 [Última consulta 07/08/2013].
- MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES Y DE COOPERACIÓN (2010). *Libro Blanco de la traducción y la interpretación institucional*. Disponible en: http://ec.europa.eu/translation/files/libro_blanco_traduccion_es.pdf [Última consulta 02/02/2013].

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Anexo 14. Diapositivas sobre la localización web

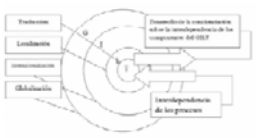
LOCALIZACIÓN DE PÁGINAS WEB

Cristina Plaza

Índice

- Introducción a la localización web
- Proyectos de localización web
- Componentes de la localización de páginas web
- Dificultades y problemas
- El mercado de la localización web
- Herramientas y recursos
- Práctica

Introducción a la localización web



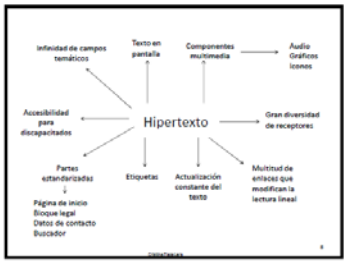
Introducción a la localización web

- Definición de localización

La localización constituye una modalidad de traducción que comprende un complejo proceso textual, comunicativo, cognitivo y tecnológico por el que un texto en formato digital y en un entorno interactivo se modifica para su uso en una lengua y contexto sociocultural de recepción distintos a los originales, siempre según las expectativas de la audiencia a la que se dirija y las especificaciones o grado de localización que encargue el iniciador. (Jiménez Crespo, 2008: 45)

Introducción a la localización web

- Traducción del texto
  ⇩
  Convenciones textuales de la lengua meta
- Adaptación del contenido no textual
  - Colores
  - Iconos
  - Mapas de bits
  - Embalajes
  - Diseños



Grados de localización

- Sitios web únicos: web similar para todos los países, en una sola lengua sin traducción alguna.
- Sitios web semilocalizados: sitios web en los que se ofrece la información de contacto de la filial local, pero no se ofrece contenido específico para países diferentes.
- Sitios web localizados: ciertas páginas web localizadas específicas para cada país, pero no se adapta el *back-end* o estructura profunda de las páginas.
- Sitios web localizados extensivamente: en los que nos encontramos una localización global y el contenido se adapta totalmente.
- Sitios web culturalmente adaptados: en los que se refleja una inmersión total en la cultura de destino, objetivo de su estudio.

Jiménez Crespo (2008: 58)

Proyectos de localización web

1. Preparación del proyecto
   - Evaluación del material
   - Extracción de los segmentos y cadenas textuales que se deben traducir
   - Separación del código fuente
   - Preparación para trabajar con una herramienta TAO: análisis, imágenes que traducir, tiempo de edición final, etc.
   - Elaboración del kit de localización
   - Importancia de la fase de internacionalización en esta etapa

---

Proyectos de localización web

2. Traducción y revisión de contenidos
   - Importancia de la fase de internacionalización en esta etapa
   - Lectura y comprensión del kit de localización
   - Trabajar con una herramienta TAO
   - Distinción del código fuente del texto traducible en caso necesario
   - De lo más general a lo más particular

Proyectos de localización web

3. Comprobación de la funcionalidad de la página
   - Ausencia de mensajes de error
   - Compatibilidad con los navegadores
   - Buena velocidad de acceso
   - Fallos operativos
   - Adaptar el aspecto visual
   - Ajustar los menús y cuadros de diálogo
   - Correcta colocación de etiquetas

Proyectos de localización web

4. Actualización de contenidos
   - Actualización con nuevos contenidos
   - Coherencia entre *source* y *target*
   - Evitar que la página se quede desfasada
   - Aprovechamiento del material anteriormente traducido para mantener la coherencia

---

Componentes de la localización de páginas web

- Localización de texto
  - Unidades textuales
  - Título
  - Descriptores
  - Palabras clave (SEO)
  - Menús
  - Enlaces
  - Descriptores de imágenes
  - Archivos audiovisuales

Componentes de la localización de páginas web

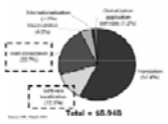
- Localización de elementos técnicos
  - Fecha/hora y ajustes de calendario
  - Monedas y divisas
  - Formato de números
  - Direcciones
  - Números de teléfono
  - Unidades de medida
  - Colores y símbolos
  - Convenciones icónicas
  - Archivos audiovisuales
  - Convenciones legales
  - Velocidad de navegación en diferentes países
  - Fuente empleada en el texto
  - Formato del nombre (p. ej., dos apellidos en español)

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Dificultades y problemas

- Problemas en la fase de internacionalización
- Incorrecta separación código fuente y texto
- Falta de comprensión de las etiquetas
- Se respeta la estructura del texto origen
- Uso de anglicismos no adaptados: *links*, *home*, *email*.
- Falta de coherencia en distintos enlaces: Sobre, Acerca de, etc.
- Errores en los menús de navegación
- Falta de contexto
- Textos muy especializados
- Errores en el texto original

El mercado de la localización web



El mercado de la traducción técnica

- Aumento vertiginoso del número de usuarios de internet
- Ventajas de los productos localizados con respecto a la competencia
- Aumento del mercado y rutas comerciales
- Acceso remoto a clientes
- Numerosos servicios ofrecidos a través de la web

Herramientas y recursos

- Textos paralelos y corpus
- Glosarios y memorias proporcionadas por el cliente (TAO)
- Listas de distribución de especialistas en la materia
- Publicaciones especializadas
- Referencias generales a todo tipo de traducción

Bibliografía

- AGRUPACIÓN DE CENTROS ESPECIALIZADOS EN TRADUCCIÓN (2005). *Estudio de situación del mercado español de servicios profesionales de traducción*. Madrid: ACT.
- DIRECCIÓN GENERAL DE TRADUCCIÓN (2009e). *Web translation as a genre*. Disponible en: http://bookshop.europa.eu/is-bin/INTERSHOP.enfinity/WFS/EU-Bookshop-Site/en_GB/-/EUR/ViewPublication-Start?PublicationKey=HC8009160 [Última consulta 07/01/2013].
- DUNNE, J. (2006). *Perspectives on Localization*. Ámsterdam: John Benjamins.
- FERNÁNDEZ COSTALES, A. (2010). *Traducción, localización e internacionalización. El caso de las páginas web universitarias*. Tesis doctoral. Oviedo: Universidad de Oviedo. Disponible en: http://reunir.unavi.es/jspui/handle/123456789/6973 [Última consulta 18/04/2012].
- JIMÉNEZ CRESPO, M. A. (2008). *El proceso de localización web: estudio contrastivo de un corpus comparable del género sitio web corporativo*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- SCHÄLER, R. (2005). «The Irish Model in Localization». Ponencia en el Congreso LISA Forum Cairo 2005: *Perspectives from the Middle East and Africa*. Disponible en: http://www.lisa.org/Lists/profile.html?id=61136686 [Última consulta 05/02/2010].

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Anexo 15. Diapositivas sobre la localización de *software*

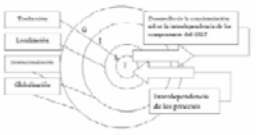
LOCALIZACIÓN DE *SOFTWARE*

Cristina Plaza

Índice

- Introducción a la localización de *software*
- Características y fases de la localización de *software*
- El mercado de la localización de *software*
- Herramientas y recursos
- Práctica

Introducción a la localización de *software*



Introducción a la localización de *software*

- Definición

In general, "software translation" refers to the translation of all graphical user interface (GUI) components of a software application, such as dialog boxes, menus, and error or status messages displayed on screen. (Esselink, 2000: 57)

- Componentes
  - Aplicación de SW
  - Ayuda en línea
  - Documentación en papel

Introducción a la localización de *software*

- Fases
  1. Aplicación de SW (archivos .rc, .dll, etc.)
  2. Ayuda en línea (archivos hlp, .cnt, .chm, HTML o XML)
  3. Documentación en papel (archivos de Word, FrameMaker, QuarkXpress, Adobe, etc.)

¡IMPORTANTE! Es primordial traducir la aplicación de *software* primero, ya que la ayuda en línea y la documentación hacen referencias a opciones de *software* de la propia interfaz → COHERENCIA

Características y fases de la localización de *software*

Traducción del *software*

- Componentes
  - Cuadros de diálogos
  - Menús
  - Cadenas de *software* (mensajes de error, de estado, preguntas, etc.)
- *Resource file*
  - Texto que se traduce entre comillas
  - No traducir el nombre de los valores/comentarios de programación
  - Normalmente se extrae para traducir en una herramienta TAO/localización

Traducción del *software*

Traducción del *software*

- Verificar el funcionamiento de cada opción para traducirla (falta de contexto)
- Garantizar la coherencia terminológica
- Tener en cuenta el SO (Apple, Windows, etc.)
- Evitar la primera persona en mensajes
- Utilizar siempre que sea posible el imperativo
- No calcar las mayúsculas/exclamaciones del inglés
- Garantizar la coherencia estilística/gramatical en cadenas similares
- Evitar el uso de "Congratulations", "Please", etc. en español
- Otros consejos: http://alaomasquetraducir.com/2013/01/21/los-15-mandamientos-del-traductor-de-software-ingles-espanol/

Esselink (2000)

Traducción del *software*

- Evitar el uso de "" y &. En caso necesario, utilizarlos dobles.
- mm/dd/yyyy hh:mm AM/PM: se debe consultar si son traducibles o no.
- No traducir nombres/extensiones de archivos
- Restricciones de espacio
- Variables: Choose %s to copy %s (no cambiar el orden)
- Códigos de control: información de formato: "%1 already exists.\nDo you want to replace it?"
- Palabras que no se traducen: todo en mayúscula (EDIT), palabras con guión bajo (size_is), combinaciones de palabras (ConnCount)

Esselink (2000)

Traducción del *software*

Variable	Parameter
%s	string
%d	decimal integer
%ld	decimal long integer
%x	integer in hexadecimal form
%g	floating point value
%c	Unicode character
%p	page number

Códigos de control

\n	line feed/message return
\t	tab
\0	tab character

Esselink, 2000

Traducción del *software*

- *Hot keys*: Alt + letra; no repetir en el mismo menú/cuadro de diálogo; evitar caracteres acentuados.
- Atajos de teclado: Control + letra; no se traducen.
- Traducción del nombre de teclas: May, Ctrl, Alt, etc.
- Trailing spaces: "Can't find record ".
- Concordancia con variables.

Esselink (2000)

Traducción de la ayuda en línea

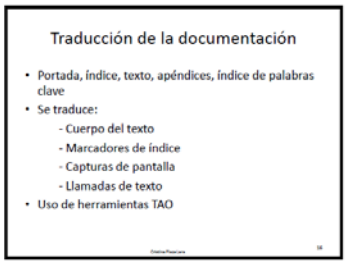
Traducción de la ayuda en línea

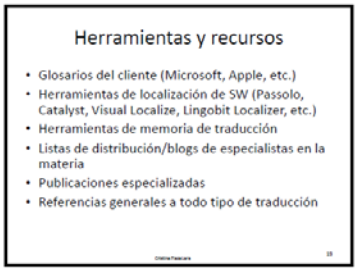
- Componente de mayor tamaño
- Uso de memoria de traducción
- Adaptación de imágenes/gráficos
- Importancia de la coherencia, precisión y referencias a la interfaz de usuario
- Adaptaciones al país en el que se va a publicar (teléfonos, hora, leyes y normativas, etc.)

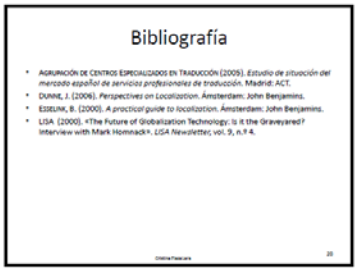
Traducción de la ayuda en línea

- Referencias de SW
  - - Si están traducidas, usar la traducción
  - - Si no están traducidas, en el idioma original, bilingüe o traducir → SIEMPRE AVISAR
- Entradas de índice
  - - Ser coherentes en el uso de may./min.
  - - Seguir el orden lógico de búsqueda (palabra clave primero)
  - - Entradas principales y secundarias separadas por punto y coma
  - - Entradas principales separadas por coma

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA







Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Anexo 16. Evaluación inicial para la propuesta didáctica

Evaluación inicial

1. ¿Cuáles son tus lenguas de trabajo?

Lengua materna:

Segundas lenguas:

2. ¿Has disfrutado de alguna estancia en el extranjero en un país de algunas de tus lenguas de trabajo?

SI/NO

En caso afirmativo, ¿dónde? ¿cuánto tiempo?

3. ¿Has realizado algún encargo profesional?

SI/NO

En caso afirmativo, ¿qué tipo de texto era?

4. ¿Qué estudios cursaste antes de acceder a Traducción e Interpretación?

- Bachillerato
  Modalidad:
- Formación profesional
  Modalidad:
- Titulación universitaria
  Modalidad:
- Otros (señala cuáles):

5. De las siguientes temáticas, señala en orden de prioridad aquellas que más te interesan a nivel personal y profesional:

Técnica

Científica

Jurídica/institucional

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Económica
Localización de *software*
Localización de páginas web
Localización de videojuegos
Otras (señala cuáles):

6. Al margen de la formación universitaria, ¿has adquirido conocimientos en algunas de las temáticas anteriores, ya sea en lo relativo a la traducción o no?

SI/NO

Indica cuál y el tipo de formación:

7. ¿Cómo definirías tu nivel de conocimientos en informática general?

Muy bueno Bueno Normal Regular Malo

8. Marca qué herramientas conoces y manejas a nivel de usuario básico y en cuáles te consideras un usuario avanzado:

Procesador de texto (p. ej. Microsoft Word)
Bases de datos (p. ej. Microsoft Access)
Hojas de cálculo (p. ej. Microsoft Excel)
Herramientas PDF (p. ej. Adobe Reader)
Navegador web (p. ej. Firefox, Chrome)
Clientes de correo (p. ej. Outlook)
Antivirus/Antiespías
Compresores de archivos (p. ej. Winzip)
Editores de imágenes (p. ej. Photoshop)
Herramientas de almacenamiento en la nube (p. ej. Dropbox)
Otras (especifica cuáles):

9. ¿Qué herramientas de traducción asistida conoces y has manejado al menos en un nivel inicial?

Trados 2007

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

SDLX

Studio 2009/2011/2014

Multiterm

Translation Workspace

Wordfast

OmegaT

Déjà Vu

Across

MemoQ

SDL Passolo

Alchemy Catalyst

Transit

Google Translator Toolkit

Idiom

CatsCradle

Otras (especifica cuáles):

10. ¿Sigues blogs de profesionales de la traducción o sus cuentas profesionales en Twitter?

SI/NO

11. ¿Sabes qué es un recuento compensado (*weighted wordcount*)?

SI/NO

En caso afirmativo, proporciona una definición.

12. ¿Sabrías elaborar un presupuesto y una factura para un cliente?

SI/NO

En caso afirmativo, ¿cuáles son los datos básicos que debe incluir?

13. ¿Podrías definir algunos de los siguientes términos/siglas?

Heads-up:

Hand-off:

PO:

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

LQI:

QA:

LSO:

PM:

14. Proporciona una traducción a los siguientes segmentos:

Back:	Next:	Unsupported:
Invalid:	#4:	Checkbox:
Refresh:	Run:	Please click the Exit button:

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Anexo 17. Categorías y puntuación de los errores del modelo de QA elaborado por la LISA (SDL, en línea)[122]

	Doc Language		
	Minor	**Major**	**Critical**
Mistranslation	1	5	10
Accuracy	1	5	10
Terminology	1	5	10
Language	1	5	10
Style	1	5	10
Country	1	5	10
Consistency	1	5	10

	Doc Formatting		
	Minor	**Major**	**Critical**
Layout	1	5	10
Typography	1	5	10
Graphics	1	5	10
Call Outs and Captions	1	5	10
TOC	1	5	10
Index	1	5	10

	Help Formatting		
	Minor	**Major**	**Critical**
Index	1	5	10
Layout	1	5	10
Typography	1	5	10
Graphics	1	5	10

[122]SDL. «LISA QA Metric» [en línea]. Disponible en: http://producthelp.sdl.com/SDL_TMS_2011/en/Welcome.htm [Última consulta 07/02/2014].

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	Software Formatting		
	Minor	**Major**	**Critical**
Graphics	1	5	10
Alignment	1	5	10
Sizing	1	5	10
Truncation/Overlap	1	5	10
Character Formatting	1	5	10

	Software Functionality Testing		
	Minor	**Major**	**Critical**
Localizable Text	1	5	10
Dialog Functionality	1	5	10
Menu Functionality	1	5	10
Hotkeys/Accelerators	1	5	10
Jumps/Links	1	5	10

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA