

# La evaluación en la formación de traductores: una propuesta de modelo de análisis de programas de asignaturas

Francisco Javier Vigier Moreno

Facultad de Traducción e Interpretación / Grupo de investigación AVANTI  
Universidad de Granada  
fvigier@ugr.es

**Resumen:** En la actualidad, la evaluación en la formación de traductores no sólo comprende la valoración de los resultados académicos obtenidos por los estudiantes sino que sirve también a la mejora de todos los elementos que intervienen en un determinado programa formativo, entre otros, el propio funcionamiento y diseño del mismo. En esta contribución, presentamos un modelo de análisis de programas de asignaturas sobre la base de la técnica de evaluación educativa conocida como análisis de contenido y del concepto de competencia traductora. Este modelo surge de una investigación más amplia orientada a la descripción exhaustiva de la formación que se está impartiendo en la actualidad en las universidades españolas a los licenciados que acceden a la profesión de Intérprete Jurado por la vía de la acreditación académica, pero consideramos que puede ser fácilmente adaptado y aplicado en otros estudios cualitativos sobre la formación de traductores profesionales.

**Palabras clave:** evaluación educativa, didáctica de la traducción, programas de asignaturas, análisis de contenido, competencia traductora.

## El concepto de evaluación en la formación de traductores

La evaluación, objeto de intenso estudio en el campo de las Ciencias de la Educación desde hace años, definida como la actividad «capaz de ayudar al logro de los objetivos [de un programa educativo] a la vez que de mejorar técnicamente los programas para que, edición tras edición, sus resultados sean mejores a través de todos y cada uno de sus elementos» (Pérez, 2006: 44), ha ido aumentando su ámbito de actuación a otras esferas del proceso formativo: ya no solo se limita a los resultados de aprendizaje por parte del alumnado, sino que toma en consideración también otros elementos como los medios, los contextos, los formadores y los programas, teniendo siempre como meta la mejora del programa educativo al que sirve. Partimos, pues, de la base de que:

The present concept of evaluation in Education Science not only focuses on the end-product, but also on the pro-

**Abstract:** Today, assessment in translator training not only focuses on students' academic performance but also aims to improve all the elements involved in a given training programme, including the functioning and designing of the programme itself. In this paper, we present a model for syllabus analysis on the basis of content analysis, a technique deployed in educational research, and the concept of translator competence. This model is the result of a wider study geared towards describing in detail the specific university training of the graduates who qualify as sworn interpreters in Spain, but we believe that it may be easily adapted and applied in other qualitative studies on translator training assessment.

**Key words:** training assessment, translator training, syllabuses, content analysis, translator competence.

cess. Moreover, it is concerned with people (students, teachers, and professionals in all fields), as well as with teaching programs, curricula, training centres and companies (Martínez y Hurtado, 2001: 277).

En el campo de la Traductología, el concepto de evaluación, que tradicionalmente se ocupaba de la valoración de traducciones, en la actualidad engloba también la evaluación del ejercicio profesional y de la formación de traductores (Martínez y Hurtado, 2001: 273). Precisamente, en este último campo, el concepto de evaluación ha seguido el mismo proceso de expansión anteriormente aludido, insistiéndose en que «*assessment includes not only evaluation of the degree of attainment of the learning outcomes established for the programme, but also the functioning of the programme itself, with a view to identifying areas for improvement*» (Kelly, 2005: 3).

No obstante, esta progresión del concepto de evaluación en la didáctica de la traducción no se ha visto acompañada por

un correspondiente incremento de estudios centrados en esta cuestión. De hecho, la ausencia de estudios en la materia hace más patente que nunca la necesidad de desarrollar herramientas al servicio de la evaluación de todos los diferentes elementos implicados en la formación de traductores (Martínez y Hurtado, 2001: 283). Dentro de la amplísima gama de acciones que se pueden y deben acometer para llevar a cabo la correcta evaluación de cualquier programa educativo, incluidos los destinados a la formación de traductores profesionales, se encuentra, a tenor de lo que acabamos de exponer, la evaluación del diseño curricular del programa formativo en sí, que incluye, a su vez, la descripción pormenorizada de la formación que se pretende impartir por medio del mismo. A continuación, pasamos a describir la herramienta al servicio de la evaluación —y, por ende, mejora— educativa sobre la que hemos aposentado nuestro modelo de análisis

### El análisis de contenido de programas como instrumento de evaluación educativa

Los responsables de los programas educativos plasman sus planteamientos formativos en programas. Por programa entendemos lo expresado en la siguiente definición:

Un programa es un documento técnico, elaborado por personal especializado, en el que se deja constancia tanto de sus objetivos cuanto de las actuaciones puestas a su servicio. Responde, pues, a las notas de todo plan de acción: planteamiento de metas, previsión, planificación, selección y disponibilidad de medios, aplicación sistemática, sistema de control y evaluación al mismo tiempo. Sus contenidos básicos son: los contenidos, los objetivos, el plan de acción, integrado por un conjunto de medios y recursos, entre los que se encuentra la evaluación formativa, y un sistema de evaluación (Pérez, 2006: 559).

Toda actuación educativa, pues, debe exponerse en un programa, que, a su vez, debe contemplar la evaluación como herramienta al servicio de la mejora educativa. Por tanto, los programas pueden, y deben, convertirse en objeto de evaluación, sobre todo si mediante la misma se persigue detectar aspectos de la formación susceptibles de mejora. En esta evaluación pueden valorarse criterios tan dispares como las necesidades, los objetivos, los medios y recursos, la implementación del programa o los resultados que este genera.

En caso de pretender ofrecer una descripción detallada de la formación, dentro de las diferentes técnicas que se pueden emplear para evaluar los programas, resulta especialmente idónea la conocida como análisis de contenido, ya que sirve para poner de manifiesto las características de documentos escritos (como los programas de las asignaturas) dentro de un enfoque exploratorio de la evaluación. Además, como sostiene Pérez (2006: 340), esta técnica

«extrae datos objetivos de los documentos analizados como paso previo a la posterior aplicación de criterios valorativos».

Para realizar un análisis de contenido hay que establecer un objetivo, fijar un contenido que analizar, establecer categorías e interpretar los resultados que se obtengan. La interpretación de los resultados que se alcancen por medio del análisis resulta esencial para el enfoque exploratorio, mediante el que se pretende formular hipótesis que deberán contrastarse en posteriores estudios.

Teniendo presentes los propósitos de la investigación más amplia en que se engloba esta propuesta (Vigier, 2007), el principal objetivo de nuestro análisis de contenido radica en la descripción pormenorizada de la formación expresada en los programas de las asignaturas que configuran los itinerarios formativos conducentes a la habilitación como Intérprete Jurado de inglés mediante acreditación académica<sup>1</sup> que ofrecen las distintas universidades españolas. Sin embargo, creemos que el modelo de análisis que aquí proponemos puede aplicarse al estudio cualitativo-exploratorio de cualquier tipo de formación de traductores.

En cuanto a los elementos de los programas que hemos analizado, hemos hecho especial hincapié en los objetivos y en los contenidos, ya que consideramos que en estos elementos recogidos en los programas de asignaturas se plasma en mayor medida la formación que se persigue por medio de un programa educativo. Por un lado, los objetivos de aprendizaje constituyen el punto de partida de cualquier proceso formativo de traductores (Delisle, 1998: 14) y del diseño curricular del mismo (Kelly, 2005: 16). Por el otro, Pérez (2006: 187) atribuye a los contenidos su utilidad de transmisión, al definirlos como «el medio a través del cual se actúa para el logro de los objetivos». Para Kelly (2005: 16), los contenidos no se limitan solo a elementos relacionados con el conocimiento puramente declarativo, sino que hacen referencia a una amplia gama de competencias (conocimientos, destrezas y actitudes) que deben desarrollarse, consolidarse o lograrse. Además, el análisis de otros elementos propios de los programas de asignaturas, tales como la metodología aplicada, la bibliografía o la evaluación, que, como ya se ha explicado, pueden ser objeto de la evaluación del programa educativo en sí, no sirven en cambio para el propósito de describir el ideal formativo que se refleja en el programa de una asignatura.

Por lo que respecta a las categorías que rigen nuestro análisis, que, como ya hemos advertido, cada investigador ha

<sup>1</sup> Los licenciados en Traducción e Interpretación deben acreditar una preparación específica de un mínimo de 16 créditos en interpretación y 24 créditos en traducción jurídica y/o económica para obtener el nombramiento de Intérprete Jurado (Vigier, 2007: 27).

de elaborar y seleccionar a partir de estudios previos o de teorías específicas que se deseen emplear, en nuestro estudio hemos desarrollado tales categorías o parámetros en función del concepto de competencia traductora de Kelly (2002 [2007]), ya que compartimos la opinión de que, a la postre, la formación de traductores tiene como objetivo que el estudiante desarrolle las competencias necesarias para llevar a cabo una buena traducción (Martínez y Hurtado, 2001: 27).

### **El concepto de competencia traductora en la didáctica de la traducción y la interpretación**

El concepto de competencia traductora constituye uno de los grandes objetos de debate de la disciplina académica de Traducción e Interpretación. Son muchos los autores que directa o indirectamente aluden a este constructo a la hora de definir los conocimientos y habilidades que caracterizan a un traductor profesional. Por tanto, son también muy numerosas las diversas propuestas de descripción y categorización de la competencia traductora, como no es menor la disparidad entre los diferentes intentos de definición de una actividad tan compleja e inextricable como la traducción y, por consiguiente, su enseñanza.

Como ya hemos anunciado, para la mayoría de los especialistas en el ámbito de la didáctica de la traducción, la principal finalidad de los diferentes programas de formación en traducción consiste en preparar a los estudiantes para que puedan ejercer como traductores con absoluta profesionalidad, tal y como demanda el mercado laboral y la disciplina en sí (Schäffner, 2000: 15; Way, 2000: 134; por citar solo algunos ejemplos). En este sentido, la formación de traductores pasa por dotar a los estudiantes de las habilidades y conocimientos que van a tener que aplicar en su ejercicio profesional. Por tanto, para muchos, la enseñanza de la traducción se debe centrar en el desarrollo de la competencia traductora por parte de los traductores en formación (Hurtado, 1999: 5; Schäffner, 2000: 11). No obstante, no existe un consenso en los círculos académicos en cuanto al tipo de competencia que deben reunir los traductores para poder desempeñar su labor de la mejor forma ni, por consiguiente, a la clase de conocimientos y habilidades que deberían centrar un programa educativo orientado a las demandas de la profesión y a las necesidades del mercado profesional (Ulrych, 2005: 18).

Pese a esta falta de acuerdo, la perspectiva más extendida entre los estudiosos de la didáctica de la traducción defiende el carácter de hiperónimo del concepto de competencia traductora, al comprender los conocimientos, las capacidades y las destrezas que se le atribuyen a todo traductor profesional. No obstante, hay autores que ven serias limitaciones en estas definiciones, puesto que no se pue-

de determinar qué componentes se aglutinan bajo el concepto de competencia traductora (Beeby, 2000: 185) o por el hecho de que dichas propuestas no se han formulado a partir de datos obtenidos mediante estudios empíricos sino que derivan «únicamente de la especulación académica» (Mayoral, 2001:111).

Pym (2003), por ejemplo, defiende un enfoque minimalista a la hora de definir la noción de competencia traductora, que consiste en la capacidad de generar un conjunto de diferentes posibilidades de texto término para un determinado texto origen junto con la capacidad de seleccionar solo uno de los primeros con rapidez y con una confianza justificada. Este autor, además de esgrimir los mismos argumentos ya mencionados en contra del modelo multicomponential, sostiene que este tipo de definiciones sirve, principalmente, a la defensa de los intereses de cierto tipo de centros de formación de traductores, y que siempre van a guardar cierto retraso con respecto a las demandas reales del mercado:

The multicomponent models of competence (...) underscore not just a transcendental ideal translator who has no place in the fragmented market, but also the long-duration interdisciplinary training programs that purport to produce such things (mostly university degree programs lasting four or five years). In most cases, the complex models of competence coincide more or less with the things taught in the institutions where the theorists work. (...) Multicomponentiality (...) operates as a political defence of a certain model of translator training. And that model is not the only one, nor necessarily the best (Pym, 2003: 487).

Nos parece que, probablemente, este modelo minimalista puede constituir la quintaesencia del proceso traductor: generar la traducción pertinente de un determinado texto, siendo capaz de identificar y resolver convenientemente los problemas de traducción que aparezcan. No obstante, creemos que estas capacidades a las que Pym hace mención suponen, implícitamente, un gran número de los conocimientos, destrezas y habilidades que cubren los modelos de competencia traductora como hiperónimo y que, consecuentemente, han de enseñarse a los estudiantes de programas de formación de traductores.

Teniendo en cuenta, una vez más, uno de los propósitos de la investigación en que se circunscribe nuestra propuesta, que no es otro que describir y valorar las asignaturas que componen un programa formativo específico en Traducción e Interpretación (Vigier, 2007: 8), nos resulta especialmente apropiado el modelo de competencia traductora ofrecido por Kelly (2002 [2007]). Este modelo de competencia traductora no pretende describir el proceso cognitivo de la traducción, sino que tiene una finalidad meramente instrumental, es decir, intenta servir de base para el establecimiento de objetivos didácticos tanto generales como específicos para la formación de traductores (e intérpretes)

y para la aplicación de una metodología y la selección de unos contenidos al servicio de tales objetivos pedagógicos, extremo que igualmente comparten Martínez y Hurtado (2001: 280) al tratar la evaluación de la enseñanza de la traducción.

Kelly define su propuesta de la siguiente manera:

La competencia traductora es la macrocompetencia que constituye el conjunto de capacidades, destrezas, conocimientos e incluso actitudes que reúnen los traductores profesionales y que intervienen en la traducción como actividad experta y que se desglosa en [una serie de] subcompetencias, en su conjunto necesarias para el éxito de la macrocompetencia (Kelly, 2002:14)

Así pues, se entiende por competencia traductora el conjunto de conocimientos (tanto declarativos como procedimentales), habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes que todo traductor profesional ha de reunir para desempeñar satisfactoriamente su actividad profesional. Los programas de formación de traductores deben perseguir, por tanto, dotar a sus alumnos de dichos conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para que, el día de mañana, puedan ejercer profesionalmente como traductores con éxito.

Dentro de las competencias que la macrocompetencia aglutina, Kelly (2002 [2007]) enumera amplias áreas competenciales sobre las que parece existir cierto consenso dentro de la disciplina de la Traducción. Para esta autora, la competencia traductora comprende las siguientes (sub)competencias:

1. Competencia comunicativa y textual en al menos dos lenguas y culturas: competencia activa y pasiva en las dos lenguas en cuestión, y conocimiento de las convenciones textuales y discursivas de las dos (o más) culturas implicadas.
2. Competencia cultural y/o intercultural: conocimiento no solo enciclopédico (elementos históricos, geográficos, políticos, institucionales, etc.) de las culturas de que se trate, sino también con respecto a los valores, mitos, percepciones, creencias, comportamientos junto con sus correspondientes representaciones textuales.
3. Competencia temática: conocimientos básicos sobre los campos temáticos en los que se desarrolla profesionalmente un traductor, que le permiten la comprensión de los textos originales y el acceso a la documentación complementaria que emplee para solucionar un problema de traducción.
4. Competencia instrumental y/o profesional: por un lado, el uso de fuentes y recursos documentales de todo tipo, la búsqueda e investigación terminológica y la gestión de la información, así como la utilización de las herramientas tradicionales (fax o dictáfono) e informáticas (procesamiento de textos, edición, maquetación, bases de datos, internet, correo electrónico, etc.) propias del ejercicio

profesional como traductores; por el otro, nociones básicas para la gestión de su actividad laboral (conocimientos sobre contratos, presupuestos, facturación, fiscalidad) junto con otros aspectos éticos, deontológicos y gremiales (asociacionismo profesional).

5. Competencia actitudinal o psicofisiológica: el autoconcepto, la confianza en uno mismo, la capacidad de atención, la memoria, la iniciativa, la conciencia profesional, etc.
6. Competencia social o interpersonal: capacidad de trabajar tanto con otros profesionales análogos o afines (traductores, revisores, documentalistas, terminólogos, gestores de proyectos, maquetadores, etc.) y con personas ajenas a la profesión (clientes, iniciadores, autores, usuarios, expertos en el campo temático, etc); por tanto, comprende capacidades como las de trabajo en equipo, negociación, liderazgo, etc.
7. Competencia organizativa o estratégica: aplicación de procedimientos destinados a organizar y realizar un trabajo concreto, como la identificación y solución de problemas, la autoevaluación, la revisión, etc.

Si bien todas las competencias están relacionadas entre sí, la competencia organizativa o estratégica «dirige la aplicación de todas las demás a la realización de una tarea determinada» (Kelly, 2002: 15), por lo que esta autora ofrece una representación piramidal de su propuesta de modelo de competencia traductora, con la competencia estratégica en la cúspide y el resto de competencias en las aristas de la base.

Como la propia autora reconoce, muchas de las parcelas cubiertas por una competencia determinada pueden solaparse con el ámbito de otra. Por ejemplo, para poder consultar fuentes documentales (competencia instrumental) como documentos paralelos en inglés es imprescindible tener conocimientos de esta lengua (competencia comunicativa y textual) para lograr su plena comprensión. Además, todas estas categorías ocupadas por las diferentes competencias pueden subdividirse, a su vez, en muy diversos grados, en función de la especificidad de los objetivos de la formación de que se trate, ya que la especialización de la formación «*inevitably implies reducing breadth of content in favour of depth in one particular field*» (Kelly, 2005: 62).

Aunque toda esta sistematización se ha realizado teniendo en cuenta la actividad de la traducción, se puede extrapolar a la enseñanza de la interpretación. En este sentido, Abril (2006: 630) propone una adaptación de este modelo con respecto a la competencia que ha de poseer un intérprete de los servicios públicos (actividad muy afín, o incluso incluyente, de la interpretación jurada), asociando subcompetencias del modelo de Kelly (2002) con las propuestas de otros autores del ámbito de la Interpretación en los Servicios Públicos, con el objetivo de sentar bases para el diseño curricular de la formación en esta especialidad.

Estos esquemas competenciales permiten, además, la elaboración de perfiles profesionales a los que se les asocia una serie de competencias, destrezas y conocimientos, muy en línea, además, con el espíritu de la reforma de la enseñanza universitaria dentro del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, según se especifica en el Real Decreto 1393/2007<sup>2</sup>, y con las últimas corrientes dentro de la didáctica de la traducción. En este sentido, Calvo destaca:

Se considera que la identificación de perfiles profesionales requeridos en el mercado de trabajo, su desglose en esquemas, la adaptación de dichos esquemas competenciales en forma de objetivos didácticos y la aplicación eficaz de dichos objetivos didácticos en el proceso de formación, y la posterior evaluación de los procesos son, según nos indica Europa, los factores clave para la mejor pragmática de la formación universitaria europea (Calvo, 2005: 13).

Por todo lo anterior, siguiendo, pues, el modelo de Kelly (2002 [2007]), la adaptación llevada a cabo por Abril (2006) y las peculiaridades de su práctica profesional a partir de la literatura existente (Vigier, 2007: 11-74), hemos esbozado, a grandes trazos, un posible perfil del Intérprete Jurado en el que, además de los conocimientos, destrezas y habilidades comprendidos de manera genérica por cada (sub)competencia, se resaltan otras características más específicas de este profesional (Vigier, 2007: 125). Esta asociación de estos conocimientos, destrezas o habilidades comprendidos por las distintas (sub)competencias en que se desglosa la (macro)competencia traductora que conforman un perfil específico de traductor, (en nuestro caso, el de Intérprete Jurado), nos lleva a creer que el análisis de contenido de los programas de las asignaturas de los diversos itinerarios formativos de tal perfil puede poner de relieve, en efecto, qué competencias, habilidades, conocimientos y destrezas están más y menos presentes en la preparación académica de estos profesionales, identificando las primeras como puntos fuertes formativos y las segundas como puntos débiles formativos (o carencias), de modo que se puedan sugerir algunas propuestas de mejora en su formación.

### **Propuesta de modelo de análisis de programas de asignaturas y de itinerarios formativos**

El modelo de análisis que proponemos presenta dos versiones: una aplicable al programa de cada asignatura (Tabla 1) y otra destinada al análisis del itinerario formativo<sup>3</sup> en su conjunto (Tabla 2). Ambas versiones tienen un formato

de tabla dividida en las diferentes competencias que engloba la macrocompetencia traductora, que, a su vez, se subdividen en las habilidades o destrezas más destacables en cuanto al perfil profesional del Intérprete Jurado aludido anteriormente, disposición que resulta especialmente idónea para la descripción de la formación en determinadas subcompetencias.

Méndez (2007), al analizar los programas de las asignaturas impartidas en el seno de la licenciatura en Traducción e Interpretación en la Universidad de Granada aplicando también la técnica del análisis de contenido, defiende la utilidad de las fichas con las que ha llevado a cabo tal análisis, similares en cuanto a su disposición a nuestro modelo de análisis, afirmando que «el propósito fundamental de esta presentación es registrar en forma ordenada y resumida el contenido de dichos documentos e identificar los elementos relevantes de los mismos para poder llegar así a conclusiones más objetivas y profundas» (Méndez, 2007: 45). Como pasamos a describir, esta es también la principal utilidad de nuestro modelo.

#### *Nuestra propuesta de modelo de análisis*

La primera versión del modelo que proponemos (Tabla 1) sirve para analizar el programa de una asignatura, tanto de traducción como de interpretación. En nuestra investigación (Vigier, 2007), hemos aplicado este primer modelo a las diferentes materias que componen el itinerario formativo que permite a quien lo curse acceder a la profesión de Intérprete Jurado por la vía de la acreditación académica. Esta versión tiene un carácter más general, como puede observarse, y aborda el desarrollo de las competencias desde un punto de vista más general.

Las primeras casillas que han de rellenarse son las relativas al nombre de la asignatura, los créditos que ocupa, el tipo o naturaleza de asignatura de que se trata (truncal, obligatoria, optativa, etc.) y el centro en el que se imparte. A partir de ahí, la tabla presenta una subdivisión en subcompetencias y destrezas, que, como ya hemos anunciado, son de naturaleza más general para que puedan servir al análisis de todas las asignaturas, independientemente de la materia, dirección o especialización que abarquen. Así, la competencia comunicativa y lingüística se divide en comprensión de la lengua origen (LO), expresión de la lengua término (LT), convenciones textuales de la LO y convenciones textuales de la LT. La competencia cultural y/o intercultural comprende los conocimientos tanto de la cultura origen (CO) como de la cultura término (CT). La competencia temática incluye los conocimientos básicos en los campos temáticos en que se desarrolle cada asignatura. Por su parte, la competencia instrumental y/o profesional la hemos subdividido en cinco destrezas principales, relativas a la documentación, la terminología, el uso de herramientas in-

<sup>2</sup> Publicado en el BOE el 30 de octubre de 2007.

<sup>3</sup> Por itinerario formativo se entiende el conjunto de asignaturas, cursos o módulos que componen un determinado programa o fin formativo.

formáticas, el uso del material técnico del intérprete, la gestión profesional y la deontología, mientras que la competencia actitudinal o psicofisiológica se ha desglosado en dos destrezas (confianza en uno mismo y memoria). Por último, la competencia social o interpersonal abarca la capacidad de interrelacionarse con otros agentes (profesionales, clientes, expertos...).

Esta disposición en forma de tabla permite que los objetivos y contenidos recogidos en cada uno de los programas de cada una de las asignaturas que conforman el itinerario formativo se vayan asignando a cada una de las casillas de la tabla relativas a destrezas y competencias, obteniéndose, de esta manera, datos objetivos acerca del desarrollo de las competencias que el programa persigue. Esta tabla es susceptible de cambio, y, en función de la formación específica que se persiga estudiar, se puede ir desglosando en determinadas destrezas y, por tanto, optimizando su subdivisión.

La segunda versión del modelo (Tabla 2), destinada al análisis de un itinerario en conjunto, es prácticamente idéntica a la aplicable a las asignaturas, pero presenta también determinadas diferencias. Teniendo en cuenta el objetivo de la investigación de la que surgió (Vigier, 2007), este modelo de análisis de itinerario formativo pretende ofrecer una visión más exhaustiva de la formación recibida en lo que se refiere a las competencias y destrezas que hemos atribuido a un Intérprete Jurado. No obstante, al igual que la versión destinada al análisis de asignaturas, este modelo puede adaptarse fácilmente a las competencias y destrezas que se presuponga deben adquirir los estudiantes de un determinado programa formativo para poder ejercer un determinado perfil profesional.

Esta versión, pues, no pretende servir al análisis de cada asignatura sino a la presentación global de las competencias en que se ha hecho hincapié en el desarrollo de la formación de manera global, por lo que se presenta en un modo sensiblemente más pormenorizado con respecto a la primera versión de nuestro modelo. En nuestro estudio, las subcompetencias se han desglosado en las principales destrezas y conocimientos que todo Intérprete Jurado debería poseer.

En primer lugar se han de completar las casillas correspondientes al centro que ofrece este itinerario y las asignaturas que lo componen. En esta versión, la competencia comunicativa y textual se divide en las siguientes destrezas: comprensión de textos escritos, expresión de textos escritos y comprensión de textos orales (en el caso que ocupaba nuestra investigación, lengua española y lengua inglesa), y convenciones textuales en lengua española (Es) y en lengua inglesa (En). La competencia cultural y/o intercultural hace referencia a los conocimientos de las culturas de la lengua española (Es) y de la lengua inglesa (En). Las demás

casillas son las mismas que en la versión de aplicación al análisis de las asignaturas, pues no nos resultaba pertinente profundizar más en la subdivisión de las competencias temática, instrumental y/o profesional, actitudinal o psicofisiológica y social o interpersonal.

Esta versión de análisis del itinerario en conjunto permite clasificar todos los objetivos y contenidos que aparecen en los programas de cada una de las asignaturas que conforman el itinerario formativo en función del esquema competencial que engloba la competencia traductora. Se trata, pues, de introducir en las casillas relativas a cada destreza o competencia los objetivos y contenidos que han sido analizados mediante la aplicación del modelo para asignaturas.

### *Limitaciones del modelo de análisis*

A pesar de la utilidad incuestionable en cuanto a la descripción de las asignaturas y de los itinerarios formativos que componen, tanto esta técnica de evaluación educativa como cualquier investigación basada en programas de asignaturas plantean una suerte de limitaciones de las que somos conscientes.

Para empezar, el análisis de objetivos y contenidos de programas de asignaturas no resulta especialmente apropiado para la descripción del desarrollo de determinadas habilidades o destrezas, dado su carácter eminentemente subjetivo (como la capacidad de memoria y la confianza en uno mismo, o como la capacidad de negociación, de liderazgo o de trabajo en equipo, comprendidas por la competencia psicofisiológica y la interpersonal). Este ha sido el motivo por el que hemos limitado el análisis de dichas subcompetencias en comparación con otras, como la temática o la comunicativa, cuyo desarrollo sí que puede plasmarse de manera más objetiva en el programa de una asignatura.

Junto a esto, clasificar el redactado de objetivos y contenidos como determinadas competencias y subcompetencias siempre comporta un determinado grado de subjetividad, pues en muchas ocasiones un mismo objetivo o contenido puede hacer referencia al desarrollo de varias competencias. A suerte de ejemplo, un objetivo que consista en que el estudiantado conozca la profesión de traductor puede situarse en varias casillas de nuestro análisis, pues puede suponer el desarrollo de diferentes competencias, a saber la instrumental y/o profesional y, también, la actitudinal o psicofisiológica. Por tanto, pese al carácter objetivo de los datos que se extraen a partir de nuestra propuesta de análisis, somos conocedores de la subjetividad que implica la categorización que vayamos a realizar.

Asimismo, entendemos que el desarrollo de la competencia organizativa o estratégica, encargada de ejecutar una ta-

rea con éxito, constituye un fin ulterior a toda formación de traductores e intérpretes y que se consigue a la par que el del resto de destrezas y habilidades que se han de aplicar para realizar dicha tarea, por lo que nos parece que su desarrollo no va a plasmarse como objetivo específico del programa de un curso, sino como objetivo general implícito, por lo que no hemos considerado necesario incluir un apartado del análisis dedicado a tal supuesto.

Por último, hemos de recalcar que la falta de mención al desarrollo de diferentes competencias a partir de la formulación de los objetivos y contenidos no implica necesariamente que no se persiga con la asignatura, pues puede potenciarse mediante la aplicación de una metodología concreta, de una dinámica de trabajo o clase específica, o bien puede, simplemente, darse por hecho (a guisa de ejemplo, si el objetivo expresado consiste en enseñar a traducir textos jurídicos del inglés al español y el programa se articula en torno a la consecución de tal fin puede sobreentenderse, pues, que se persigue asimismo la comprensión del texto origen y la expresión del texto meta, entre otros muchos).

En otro orden de cosas, en sí, basar una investigación en los datos provenientes de los programas de las asignaturas de estudios universitarios no resulta una tarea libre de obstáculos. En primer lugar, no siempre se pueden obtener fácilmente los programas de determinadas asignaturas, pues no hay una normativa nacional con respecto a su elaboración, publicación y difusión. En muchas ocasiones, se trata de programas obsoletos o mal estructurados y formulados, quizás debido a las limitaciones temporales, espaciales y nocionales a las que a veces se ve sometida la elaboración de los mismos, y a la falta de formación en diseño curricular en un gran número de docentes universitarios. Al hilo de la evaluación comparativa de programas educativos universitarios, Pérez (2006:130) destaca lo siguiente:

Las universidades gozan de un elevado grado de autonomía en su organización, gestión y desarrollo de las actividades académicas. ¿Cómo comparar resultados de universidades con tamaño y complejidad muy diferentes, planes de estudio con notable diversidad, número de alumnos, profesores y personal distintos, ratios muy alejadas unas de otras...?

## Conclusión

Tras aplicarlo a los programas de las asignaturas que componen un itinerario formativo en concreto (Vigier, 2007: 137), podemos afirmar que el modelo de análisis de programas que proponemos puede proporcionarnos datos objetivos con respecto a las características de la formación de traductores profesionales. La interpretación de estos datos puede aportarnos, a su vez, indicios con respecto a los posibles puntos fuertes y las posibles carencias que presenta esta formación, que pueden y han de servir de base para

hipótesis que guíen posteriores estudios, las cuales, no obstante, debido a las constricciones a las que hemos hecho referencia, tendrán que ser corroboradas mediante otras técnicas y herramientas al servicio de la evaluación educativa. Este modelo de análisis, además, permite que las principales aportaciones y deficiencias formativas puedan identificarse con ciertos conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y aptitudes que se le presuponen a todo traductor profesional y que, por tanto, ha de desarrollar todo traductor en formación. En caso de corroborarse dichas carencias formativas en posteriores estudios, se podría emprender un proceso de mejora educativa de estos procesos formativos a partir de la revisión del desarrollo de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes que tiene como objetivo la preparación universitaria, muy en la línea, por otro lado, con las corrientes actuales de la disciplina y con el espíritu de renovación de la Educación Superior en Europa a raíz del Proceso de Bolonia.

## Bibliografía

- ABRIL MARTI, María Isabel (2006). *La Interpretación en los Servicios Públicos: Caracterización como género, contextualización y modelos de formación. Hacia unas bases para el diseño curricular*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.
- BEEBY, Allison (2000). «Evaluating the Development of Translation Competence». En Christina Schäffner y Beverly Adab (eds.) *Developing Translation Competence*. Amsterdam: John Benjamins. 185-198.
- CALVO ENCINAS, Elisa (2005). «El paradigma de las competencias en enseñanza y aprendizaje y su aplicación a los estudios de traducción: el ejemplo del Reino Unido». En *Actas del II Congreso Internacional AIETI 2005*. 13-25.
- DELSLE, Jean (1998). «Définition, rédaction et utilité des objectifs d'apprentissage en enseignement de la traduction». En Isabel Izquierdo y Joan Verdegall (eds) *Los estudios de traducción: un reto didáctico*. Castellón: Universitat Jaume I. 13-43.
- HURTADO ALBIR, Amparo (1999). *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes. Teoría y fichas prácticas*. Madrid: Edelsa.
- KELLY, Dorothy (2002). «Un modelo de competencia traductora: Bases para el diseño curricular». En *Puentes*. Número 1. 9-20.
- (2005). *A Handbook for Translator Trainers: a Guide to Reflective Practice*. Manchester: St. Jerome.
- (2007). «Translator competence contextualized. Translator training in the framework of higher education reform: in search of alignment in curricular design». En Dorothy Kenny y Ryou Kyongjoo (eds.) *Across Boundaries: International Perspectives on Translation Studies*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing. 128-142.
- MARTÍNEZ MELIS, Nicole y HURTADO ALBIR, Amparo (2001). «Assessment in Translation Studies: Research Needs». En *Meta*, XLVI, 2. 272-287. Disponible en [www.erudit.org/revue/meta/2001/v46/n2/003624ar.pdf](http://www.erudit.org/revue/meta/2001/v46/n2/003624ar.pdf) [Acceso: 2008, 12 de febrero].
- MAYORAL ASENSIO, Roberto (2001). *Aspectos epistemológicos de la traducción*. Castellón: Universitat Jaume I.
- MÉNDEZ DÍAZ, Jhilda (2007). *Los programas de traducción: análisis desde el diseño de objetivos*. Trabajo de investigación tutelada: Universidad de Granada.
- PÉREZ JUSTE, Ramón (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- PYM, Anthony (2003). «Redefining Translation Competence in an

- Electronic Age. In defence of a Minimalist Approach». En *Meta*, XLVIII, 4. 481-497. Disponible en [www.erudit.org/revue/meta/2003/v48/n4/008533ar.pdf](http://www.erudit.org/revue/meta/2003/v48/n4/008533ar.pdf) [Acceso: 2008, 12 de febrero].
- SCHÄFFNER, Christina (2000). «Running before Walking? Designing a Translation Programme at Undergraduate Level». En Christina Schäffner y Beverly Adab (eds.) *Developing Translation Competence*. Amsterdam: John Benjamins. 143-156.
- ULRYCH, Margherita (2005). «Training translators. Programmes, curricula, practices». En Martha Tennent (ed.) *Training for the New Millenium*. Amsterdam: John Benjamins. 4-33.
- VIGIER MORENO, Francisco Javier (2007). *El nombramiento de Intérprete Jurado de Inglés mediante acreditación académica: estudio de la formación específica en España*. Trabajo de investigación tutelada: Universidad de Granada.
- WAY, Catherine (2000) «Structuring Specialised Courses: A Hit and Miss Affair?» En Christina Schäffner y Beverly Adab (eds.) *Developing Translation Competence*. Amsterdam: John Benjamins. 131-141.

Tabla 1

MODELO DE ANÁLISIS DE FORMACIÓN IMPARTIDA					
Nombre de la asignatura:					
Créditos:		Tipo de asignatura:		Centro:	
1. COMPETENCIA COMUNICATIVA Y TEXTUAL			2. COMPETENCIA CULTURAL Y/O INTERCULTURAL		
Comprensión LO			Conocimientos CO		
Expresión LT					
Convenciones textuales LO			Conocimientos CT		
Convenciones textuales LT					
3. COMPETENCIA TEMÁTICA			4. COMPETENCIA INSTRUMENTAL Y/O PROFESIONAL		
Conocimientos básicos en los campos temáticos en cuestión			Uso de fuentes y recursos documentales		
			Búsqueda y gestión terminológica		
			Uso de herramientas informáticas		
			Uso del material técnico del intérprete		
			Conocimientos básicos de la gestión profesional		
			Deontología y asociacionismo		
5. COMPETENCIA ACTITUDINAL O PSICOFISIOLÓGICA			6. COMPETENCIA SOCIAL O INTERPERSONAL		
Confianza en uno mismo			Capacidad de interrelacionarse con otros agentes		
Memoria					

*Modelo de análisis de programas de asignaturas*

Tabla 2

MODELO DE ANÁLISIS DE FORMACIÓN IMPARTIDA					
Centro:					
Itinerario compuesto por las asignaturas:					
1. COMPETENCIA COMUNICATIVA Y TEXTUAL			2. COMPETENCIA CULTURAL Y/O INTERCULTURAL		
Comprensión textos escritos			Conocimientos cultura (Es)		
Expresión textos escritos					
Comprensión textos orales					
Expresión textos orales			Conocimientos cultura (En)		
Convenciones textuales (Es)					
Convenciones textuales (En)					
3. COMPETENCIA TEMÁTICA			4. COMPETENCIA INSTRUMENTAL Y/O PROFESIONAL		
Conocimientos básicos en los campos temáticos en cuestión			Uso de fuentes y recursos documentales		
			Búsqueda y gestión terminológica		
			Uso de herramientas informáticas		
			Uso del material técnico del intérprete		
			Conocimientos básicos de la gestión profesional		
			Deontología y asociacionismo		
5. COMPETENCIA ACTITUDINAL O PSICOFISIOLÓGICA			6. COMPETENCIA SOCIAL O INTERPERSONAL		
Confianza en uno mismo			Capacidad de interrelacionarse con otros agentes		
Memoria					

*Modelo de análisis de programas de asignaturas de un itinerario formativo*