

NÚM. XVIII 2024
ISSN: 1989-4376

redit

Revista Electrónica de Didáctica
de la Traducción y la Interpretación



redit



artículos

Didáctica y evaluación en interpretación: autoevaluación, evaluación entre pares
y heteroevaluación

Interpreter training and assessment: self-assessment, peer assessment and expert assessment

MICHELA BERTOZZI 3-13

La direccionalidad inversa en la interpretación simultánea: realidad curricular
versus realidad del mercado

Retour simultaneous interpreting: curricular reality versus market reality

VERONIKA ABSOLONOVÁ 15-30

La enseñanza de lenguas extranjeras en las carreras de traducción e interpretación:
la visión del profesorado

The teaching of additional languages in translation and interpreting programmes: the teachers' perspective

ASTRID SCHMIDHOFER 31-51

El programa de traducción de la escuela de traductores e intérpretes de Beirut
revisado a la luz de la nivelación de la competencia traductora según el proyecto EFFORT

*The translation teaching program at the Beirut School of Translators and Interpreters reviewed in light of
the of translation competence level scales according to the EFFORT project*

PIERRE NAJM Y GINA ABOU FADEL 53-65

Didáctica y evaluación en interpretación: autoevaluación, evaluación entre pares y heteroevaluación

Interpreter training and assessment: self-assessment, peer assessment and expert assessment

RECIBIDO 13/05/2024 | ACEPTADO 12/06/2024

 MICHELA BERTOZZI

<https://orcid.org/0000-0001-5437-1438>

Departamento de Interpretación y Traducción, Universidad de Bologna (Forlì)

ABSTRACT

This article is a preliminary proposal of an assessment model for conference interpreting (both simultaneous and consecutive) coming from the experience of the Department of Interpreting and Translation (DIT) at the University of Bologna and, more specifically, from the best practices emerging from teaching support (exercise hours) and extra-curriculum (tutorials) activities of conference interpreting between Italian and Spanish. However, these best practices may be applied to any language combination. The model is based upon three phases: self-assessment, peer assessment and expert assessment. The second part of this article describes the implementation modalities and the methods of this approach at DIT. To conclude, this article sheds lights on some potential investigation developments.

KEY WORDS: interpreting; self-assessment; peer assessment; expert assessment.

RESUMEN

Este artículo es una propuesta preliminar de un modelo de evaluación de la interpretación de conferencias (tanto simultánea como consecutiva) que viene de la experiencia desarrollada en el Departamento de Interpretación y Traducción (DIT) de la Universidad de Bologna, y, precisamente, de las buenas prácticas que surgieron de las actividades de apoyo a la didáctica (ejercicios) y extra-curriculares (tutorías) de interpretación entre italiano y español. Sin embargo, dichas buenas prácticas se pueden aplicar a cualquiera combinación lingüística. El modelo se basa en tres fases: autoevaluación, evaluación entre pares y heteroevaluación. En la segunda parte se describen las modalidades y los métodos de aplicación de este enfoque en el DIT y, finalmente, se vislumbran algunos potenciales desarrollos aplicativos de la investigación.

PALABRAS CLAVE: interpretación; autoevaluación; evaluación entre pares; heteroevaluación.

1. INTRODUCCIÓN: DIDÁCTICA Y EVALUACIÓN EN INTERPRETACIÓN

La investigación en el campo de los *Interpreting Studies* está marcada por una gran cantidad de estudios sobre la evaluación de la calidad en interpretación: ya en los años '70 y '80 se empezaron a definir una serie de indicadores de calidad y también a desarrollar una teoría basada en la *error analysis* (Barik, 1975; Kopczynski, 1980), pasando por una serie de estudios sucesivos sobre la identificación de estrategias de interpretación y cuadros de evaluación más complejos (Dillinger, 1994), hasta llegar a una evaluación indirecta de la calidad que tome en consideración la percepción de los usuarios de la interpretación (Pöchhacker, 1994; Shlesinger, 1994; Kurz, 2001). Finalmente, en las últimas dos décadas, la investigación se ha centrado en la búsqueda de definiciones específicas de calidad y norma en interpretación y en lo que se puede efectivamente medir (Garzone, 2002; Kalina, 2005), así como la definición de calidad como proceso (Moser-Mercer, 2008).

En cambio, en lo que atañe a la investigación sobre la evaluación de la interpretación para fines didácticos, la literatura es más limitada. En este campo existen dos principales ejes de investigación: la heteroevaluación (evaluación externa) realizada por el docente y la autoevaluación por parte del estudiante como herramienta de formación para el desarrollo de sus capacidades de interpretación. En lo que atañe al primer grupo, algunos investigadores elaboraron unos complejos cuadros de evaluación de las prestaciones de los estudiantes (Schjoldager, 1996; Ackermann et al., 1997; Falbo, 1998; Riccardi 2002); en lo que respecta al segundo grupo, en cambio, se pueden encontrar unos estudios a favor del uso de la autoevaluación como metodología didáctica (Heine, 2000). Sin embargo, los primeros estudios empíricos sobre la autoevaluación aplicada a la didáctica de la interpretación empiezan a surgir solamente a partir de la segunda mitad de los años '90 (Russo, 1995; Bartłomiejczyk, 2007).

Por último cabe subrayar que, además de la heteroevaluación y la autoevaluación, poca atención se ha dedicado al papel de la evaluación entre pares en la literatura científica: algunos estudios, como por ejemplo Schafer (2011), subrayan la importancia de la llamada *deliberate practice*, o sea una actividad añadida fuera del aula a realizarse en autonomía bajo el impulso inicial del docente quien establece con el estudiante una serie de objetivos de aprendizaje personalizados. Sin embargo, tampoco este caso hace mención de la evaluación entre pares; en cambio, se define la actividad como encaminada hacia la autoevaluación, descuidando la perspectiva de colaboración dentro del grupo-clase. Entre los pocos estudios que analizan la evaluación entre pares de forma sistemática se encuentra Foster y Cupido (2017) que propone un cuadro de evaluación de la calidad en interpretación en ámbito académico diseñado por y para intérpretes: de todas formas,

cabe recordar que en este caso no se trata de estudiantes sino de intérpretes profesionales que trabajan en la universidad¹.

2. HACIA UNA PROPUESTA DE MODELO DE EVALUACIÓN

2.1. La experiencia didáctica de la Universidad de Bolonia

En el Posgrado en Interpretación del Departamento de Interpretación y Traducción (DIT) de la Universidad de Bolonia, se han activado desde hace años algunas actividades formativas añadidas que acompañan las actividades curriculares tradicionales: por ejemplo, los ejercicios y las tutorías de interpretación de conferencias entre italiano y español. Las primeras son una integración del curso del docente titular a través de un plan didáctico compartido que sigue el mismo calendario de temas de semana en semana con el afán de reforzar tanto las competencias técnicas (simultánea y consecutiva) como los conocimientos enciclopédicos/léxicos relacionados con los temas tratados (economía, política internacional, medioambiente, etc.). En cambio, las tutorías se proponen como una actividad añadida opcional bajo petición de los estudiantes y están encaminadas hacia un apoyo personalizado sobre todo para los que muestran dificultades específicas: todo esto se puede realizar gracias al número muy reducido de estudiantes que participan cada vez de forma voluntaria y bajo petición directa, en un contexto didáctico más informal ya que son actividades desvinculadas de cualquier tipo de nota o evaluación formal.

Debido a las características específicas de los dos tipos de actividad de formación, en los últimos años han surgido algunas buenas prácticas que, aunque vengan de un contexto didáctico menos formal que en las clases curriculares, merecen ser compartidas y analizadas ya que no se encuentran con frecuencia en la amplia literatura sobre didáctica de la interpretación.

Entre los aspectos más importantes de las buenas prácticas relacionadas con las actividades didácticas extracurriculares, destaca la evaluación como proceso y no solo como meta final de un recorrido de formación (Schafer, 2011). Esto podría parecer en contradicción con el hecho de que ninguna de las dos actividades (ejercicios y tutorías) prevé una evaluación del estudiante por parte del docente. Sin embargo, precisamente en virtud de la falta de una nota final y del trabajo personalizado hecho en grupos de estudiantes mucho más reducidos que en el grupo-clase entero, ha sido posible en los años detenerse de forma específica (y sin las presiones originadas por la prueba final de examen) para reflexionar sobre todos los aspectos de la evaluación desde varias perspec-

¹ En la Universidad de Stellenbosch (Sudáfrica) el servicio de *Educational Interpreting*, interpretación simultánea de clases académicas por un equipo de intérpretes que trabajan junto con los docentes para garantizar la accesibilidad lingüística a las minorías étnicas sudafricanas, lleva dos décadas activo (<https://languagecentre.sun.ac.za/language-services/interpreting/>). Un proyecto similar se puso en marcha también en el Departamento de Interpretación y Traducción de la Universidad de Bolonia (<https://site.unibo.it/educationalinterpreting/it>) [último acceso 21/03/2023].

tivas y sobre lo que significa evaluar en la interpretación entre italiano y español (precisamente, qué evaluar y por qué).

En virtud de lo que ha surgido de dicha experiencia didáctica que lleva más de una década, aquí se propone un potencial modelo de evaluación de la interpretación que se basa en tres puntos: autoevaluación, evaluación entre pares y heteroevaluación.

2.2. Propuesta de un modelo de evaluación

A raíz de los estudios mencionados arriba llevados a cabo sobre un amplio abanico de cursos de formación para intérpretes y de la experiencia didáctica desarrollada en el campo en el DIT, la fase de evaluación de los ejercicios y de las tutorías de interpretación entre italiano y español se ha organizado en tres vertientes que, a su vez, se reparten en el siguiente orden cronológico (Fig. 1):

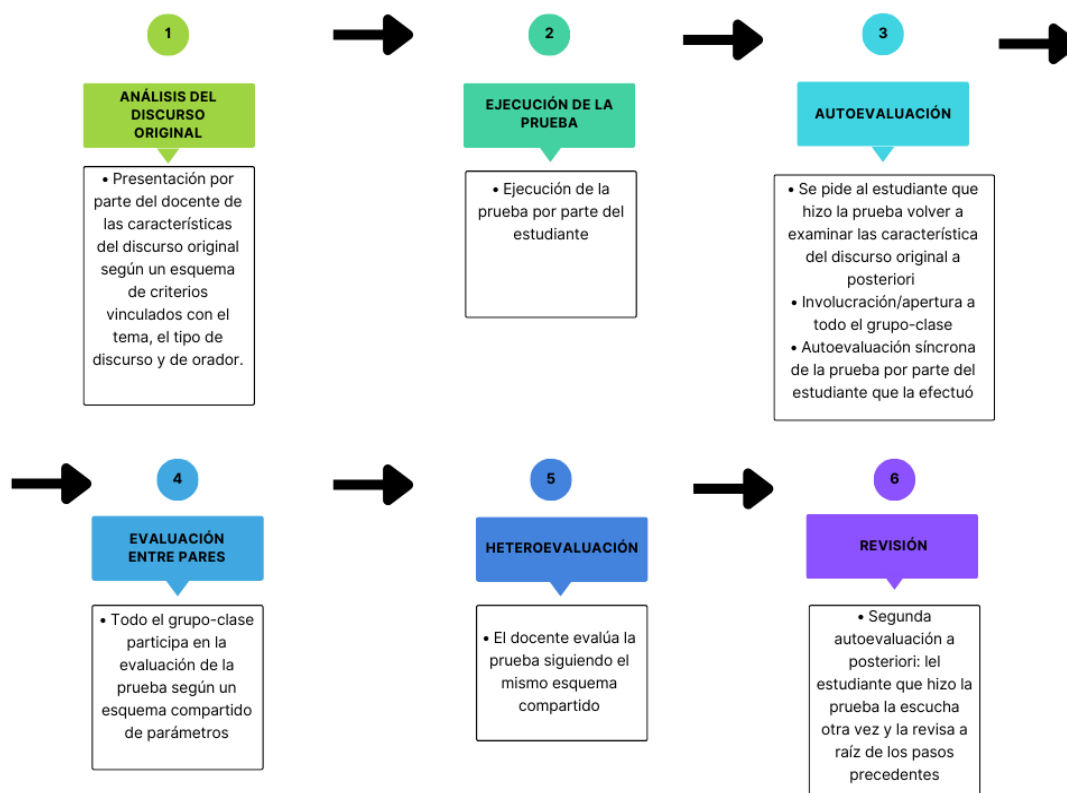


Figura 1. Propuesta de modelo de evaluación de proceso

2.2.1. Autoevaluación

Esta fase se ha repartido a su vez en dos partes. En la primera, al finalizar la prueba, al estudiante se le pide evaluar los aspectos más críticos del discurso original sobre la base de un esquema de criterios descrito a los estudiantes antes de la prueba. Dichos criterios son de tres tipos:

- criterios relacionados con el tema: congruencia con el tema tratado por el docente titular en aquella semana, potencial presencia de léxico especializado, referencias extra- y contextuales, citas, siglas y nombres propios relacionados con el tema, referencias culturales al mundo hispánico, presencia de culturemas (Luque Nadal, 2009);
- criterios relacionados con el tipo de discurso: discurso adecuado para ejercicios de interpretación simultánea y/o consecutiva, ritmo de elocución, modalidad de presentación (improvisado, leído o mixto) (Bendazzoli, 2010a), preferencia hacia discursos auténticos (cuando sea posible, se aconseja utilizar la grabación audio/vídeo del orador original para trabajar con una prosodia, un ritmo y una elocución que adhieren de forma auténtica a la intención comunicativa del hablante), contexto en el que se pronunció dicho discurso y público efectivo/potencial al que se dirige (personas en la sala y/o reproducción del discurso a través de medios de comunicación, prensa, televisión, internet, etc.), intención comunicativa del hablante (discurso persuasivo, informativo, con/sin fines políticos, con/sin función fáctica, etc.) (Bendazzoli, 2010b), tipo de retórica (política, institucional, etc.), registro (formal/informal), léxico (general/especializado), sintaxis (períodos simples o complejos y llenos de oraciones subordinadas), fenómenos léxicos específicos (fórmulas de apertura/clausura, colocaciones, pares sinonímicos);
- criterios relacionados con el orador: tendencia a la presencia de disfluencias (Russo, 2014), es decir pausas llenas, pausas vacías, alargamientos vocálicos, autocorrecciones, frases sin acabar, etc., problemas de pronunciación (hablante nativo/no nativo, eventuales diferencias de pronunciación), presencia de acentos regionales específicos (en el par de lenguas español-italiano, se consideran sobre todo las variantes latinoamericanas y del español peninsular meridional), velocidad de elocución (una variable muy relevante en el español peninsular, donde los estudios basados en el corpus EPIC² miden una velocidad media de 152 palabras por minuto en el *subcorpus* de textos originales en español, contra las 130 palabras por minuto en el subcorpus de textos originales en italiano) (Sandrelli, 2012), prosodia para fines metacomunicativos (Falbo, 2018), eventuales aspectos de la interacción (a pesar de que la modalidad principal es monológica, la conferencia puede ofrecer en unos casos expresiones dirigidas al público como llamadas directas, ejemplos, digresiones, metacomentarios) (Frabetti, 2005).

Este análisis, junto con la presentación inicial pre-ejercitación por parte del docente, está encaminado a concienciar al estudiante sobre sus dificultades frente a determinadas características del discurso de partida (velocidad, acento, tipo de discurso, sintaxis, etc.): de esta forma, está llamado a

² *European Parliament Interpreting Corpus*, desarrollado por el Departamento de Interpretación y Traducción de la Universidad de Bolonia bajo la coordinación de la profesora Russo <https://docs.sslmit.unibo.it/doku.php?id=corpora:epic> (última visita 2/04/2023).

confirmar (o no) el análisis de las variables más críticas del texto original efectuada antes del ejercicio por parte del docente y, al mismo tiempo, en esta primera fase se abre el debate a todo el grupo, incluyendo a los estudiantes que no efectuaron la prueba y que solo escucharon a sus compañeros. Esta apertura de la clase permite comparar las dificultades específicas de un estudiante con las del grupo, aumentando la conciencia entre los estudiantes sobre su percepción del discurso original y, por consiguiente, sobre sus propias necesidades específicas de aprendizaje.

En la segunda parte se pasa a la autoevaluación propiamente dicha, es decir, un momento de reflexión «en caliente» por parte del estudiante justo después de la ejecución de la prueba, seguido por una fase de consolidación a posteriori en la que, por cuenta propia después de la clase, al estudiante se le pedirá escuchar su grabación (normalmente solo audio, aunque, en lo posible, también en vídeo) y hacer una segunda autoevaluación. La división de estas dos fases asíncronas permite aumentar la conciencia individual sobre la percepción de la prueba justo después de la actuación y, también a distancia de tiempo de la actuación a través de un análisis sistemático de la grabación.

Los estudiosos de la didáctica de la interpretación coinciden en reconocer un valor importante a la autoevaluación en el proceso de aprendizaje de la técnica, en particular para definir con más precisión una serie de objetivos y herramientas específicas de aprendizaje (Russo, 1995; Schjoldager, 1996; Riccardi, 2002; Martínez-Fernández y González, 2006), siempre que el estudiante tenga la guía del docente a priori y a posteriori se le puedan proporcionar los instrumentos necesarios para sistematizar las variables a considerar (Schjoldager, 1996) a través de cuadros y tablas. De hecho, sin estos requisitos previos, la autoevaluación corre el riesgo de quedarse como una actividad solamente relacionada con la percepción subjetiva del estudiante que, por definición, no posee la necesaria conciencia metacognitiva para llevar a cabo esta operación (Kruger y Dunning, 1999). En cambio, al estudiante se le debe enseñar a observar algunas variables establecidas.

En lo que atañe a las tutorías y a los ejercicios de interpretación entre italiano y español llevadas a cabo en el DIT, la fase de autoevaluación se reveló muy útil, sobre todo en la perspectiva de la comparación entre la autoevaluación «en caliente» justo después de la actuación de la prueba y la autoevaluación a posteriori después de la escucha de la grabación ya que, en la segunda, los estudiantes tuvieron la posibilidad de re-evaluar sus percepciones iniciales a raíz del análisis sistemático de su prestación y, sobre todo, de las pautas proporcionadas por el docente en la fase de heteroevaluación.

2.2.2. Evaluación entre pares

Esta segunda fase, objeto de investigación solamente en años recientes (Bartłomiejczyk, 2007; Foster y Cupido, 2017), se ha introducido de propósito después de la autoevaluación y antes de la heteroevaluación con una triple finalidad: permitir una comparación añadida entre autoevaluación justo después de la prueba y evaluación por parte del docente; involucrar a todo el grupo, haciendo participar activamente también a los estudiantes que no pudieron/quisieron hacer la prueba y aumentando la

capacidad crítica de todo el grupo llamado a reflexionar sobre las dificultades propias y de los demás; por último, pero no menos importante, subrayar la posibilidad de una dimensión colaborativa también en una actividad —y una profesión, la del intérprete— a menudo muy solitaria, en la que la prestación, el ejercicio y las competencias individuales a veces esconden la importancia del resultado final (o sea, la prestación de la cabina/equipo de intérpretes en su conjunto).

Esta última dimensión de colaboración entre pares tiene varios fines didácticos: en primer lugar, un objetivo de ética profesional, o sea crear una mayor conciencia hacia el trabajo en equipo y la colaboración previa a una clase/un examen así como a un encargo real en el mundo laboral; en segundo lugar, todo esto ayuda a establecer una idea de didáctica de la interpretación que no puede basarse solo en las horas efectivas de clase curriculares, sino que se debe relacionar con momentos de ejercicio autónomo en pequeños grupos fuera del aula. Esto no solo responde a exigencias prácticas (como se sabe, algunos programas de formación para intérpretes tuvieron que reducir el número de horas efectivas de clase de interpretación³), sino también a la real necesidad por parte de los estudiantes de practicar sus habilidades de interpretación con continuidad también por cuenta propia, fuera del aula, sobre todo en pequeños grupos de compañeros para aumentar la conciencia colectiva de todo el grupo hacia las necesidades y objetivos de aprendizaje individuales.

Bartłomiejczyk (2007: 264) afirma que, frente a la imposibilidad de llevar a cabo una autoevaluación estructurada de manera formal, sería aconsejable apostar por la evaluación entre pares. Durante las tutorías y ejercicios en el DIT, en esta fase de evaluación entre pares se ha dejado amplio espacio a los estudiantes, con menos intervención posible por parte del docente ya que la fase sucesiva de heteroevaluación está completamente dedicada a sus comentarios y a la comparación entre estos últimos y las evaluaciones del grupo-clase.

El hecho de que estos encuentros se repitan con periodicidad constante manteniendo el mismo formato (análisis del discurso original - ejecución de la prueba - autoevaluación - evaluación entre pares - heteroevaluación) proporciona a la evaluación de los estudiantes una mayor estructuración y adherencia a los criterios de evaluación del docente a medida que el semestre va avanzando: la repetición de este esquema responde a los requisitos previos indicados en la literatura para que la autoevaluación y la evaluación entre pares sean eficaces, estructuradas y no exclusivamente basadas en percepciones personales sino en criterios comunes establecidos previamente.

2.2.3. Heteroevaluación

Corresponde al momento en el que el docente interviene con un comentario estructurado sobre la actuación y subrayando la adherencia (o no adherencia) de la autoevaluación y de la evaluación entre pares con la evaluación de un experto.

3 Para más información, véase el informe de Cokely & Winston (2008).

Sin embargo, esta fase final de la evaluación supone otro paso a realizar posterior a la clase: de hecho, al estudiante se le pide escuchar su grabación y realizar otra autoevaluación de la prueba a raíz de los comentarios del docente (y de los compañeros).

Como se sabe en la práctica didáctica, las clases curriculares de interpretación no siempre permiten tener el tiempo para un *feedback* personalizado: de aquí surge la importancia que se le reconoce a esta fase (Schafer, 2011: 20) en los ejercicios y las tutorías, donde los grupos son más pequeños y la presión didáctica es menor.

Por consiguiente, las actividades están organizadas para dejar amplios momentos de reflexión personal por parte del estudiante, del grupo-clase y guiada por el docente: idealmente; de hecho, como subrayan Foster y Cupido (2017: 130), la formación se debería organizar de tal manera que combinara una evaluación externa por parte de un experto sobre la calidad y una evaluación entre pares.

3. CONCLUSIONES

En este artículo se han presentado algunas buenas prácticas relacionadas con la evaluación en la didáctica de la interpretación de conferencias entre italiano y español a raíz de la literatura existente y de la experiencia de varias décadas en la formación de intérpretes profesionales desarrollada en el DIT (Universidad de Bolonia).

En concreto, se han tomado en consideración las buenas prácticas que surgieron de las actividades de apoyo a la didáctica curricular (ejercicios) y extracurricular (tutorías) de interpretación de conferencias entre italiano y español. Sobre la base de estas experiencias didácticas, se ha definido una propuesta de modelo sobre el que organizar la evaluación de la interpretación simultánea y/o consecutiva.

Dicho modelo se funda en tres fases, normalmente llevadas a cabo en el siguiente orden cronológico:

- autoevaluación: después de un análisis de las características y de las dificultades específicas del discurso original, en la primera parte se pide al estudiante que autoevalúe su prestación inmediatamente después de la misma sobre la base de una serie de criterios generales proporcionados por el docente y debatidos en el aula. En la segunda parte de la autoevaluación, en cambio, se pide al estudiante que escuche la grabación audio/vídeo de su prueba *a posteriori* con el afán de llevar a cabo un análisis sistemático y consolidar lo que ha surgido en la primera fase o, viceversa, revisarlo;
- evaluación entre pares: en esta fase, se involucran a todos los estudiantes en el proceso de evaluación de la prueba, siguiendo el mismo esquema previamente proporcionado. Esta etapa tiene varias finalidades: comparar la autoevaluación con la evaluación realizada por el grupo de pares, hacer que todos los estudiantes presentes participen activamente y subrayar la importancia de la dimensión colaborativa en el proceso de definición de calidad en el aprendizaje de la interpretación;

- heteroevaluación: el docente interviene solamente en esta fase con sus comentarios estructurados, basados en el modelo de criterios propuestos y confirma, o confuta, lo que ha surgido de las fases de autoevaluación y evaluación entre pares.

Esta propuesta preliminar abre el camino a una gran cantidad de estudios sobre este campo, más específicamente a una validación añadida a realizarse en otras universidades y cursos de posgrado, así como en otras combinaciones lingüísticas también. Por último, dicho modelo se puede aplicar y validar de forma útil en contextos extraacadémicos como cursos de formación y/o actualización para intérpretes de conferencias profesionales, así como en la creciente cantidad de sesiones de *deliberate practice*, es decir, grupos de intérpretes profesionales que se reúnen regularmente para practicar activamente ciertas habilidades y competencias (interpretación simultánea, consecutiva, etc.) o pares lingüísticos específicos⁴.

4. BIBLIOGRAFÍA

- Ackermann D, H. Lenk y M. Redmond 1997. "Between Three Stools - Performance Assessment in Interpreter Training". En Fleischmann, Eberhard, Wladimir Kutz y Peter Axel Schmitt (eds.) *Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft. Proceedings of a conference held in Leipzig in September*, Tübingen: Gunten Narr, 262-268.
- Barik H. C. 1975. "Simultaneous Interpretation: Qualitative and Linguistic Data". En *Language and Speech*, 18(3): 272-297.
- Bartłomiejczyk M., 2007, "Interpreting Quality as Perceived by Trainee Interpreters". En *The Interpreter and Translator Trainer*, 1(2): 247-267.
- Bendazzoli C. 2010a. *Corpora e interpretazione simultanea*. Bologna: Asterisco.
- Bendazzoli C. 2010b. *Il corpus DIRSI: creazione e sviluppo di un corpus elettronico per lo studio della direzionalità in interpretazione simultanea*. Tesis de doctorado. Universidad de Bologna.
- Cokely D. y E. Winston 2008. "Phase I Deaf Consumer Needs Assessment Final Report, Report submitted on behalf of the National Consortium of Interpreter Education Centers". Informe electrónico. URL: <http://www.interpretereducation.org/wp-content/uploads/2011/06/FinalPhaseIDCReport.pdf> [consulta: 10/05/2024]
- Dillinger M. 1994. "Comprehension during interpreting. What do interpreters know that bilinguals don't?". En Lambert, Sylvie y Barbara Moser-Mercer (eds.) *Bridging the Gap: Empirical research in simultaneous interpretation*, Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins 155-190.
- Falbo C. 1998. "Analyse des erreurs en interprétation simultanée". En *The Interpreter's Newsletter*, 8: 107-120.

⁴ Para un listado de ejemplos no completo, véase <https://interpreterscpd.eu/interpreting-skills/#practice-groups> [última visita 21/03/2023].

- Falbo C. 2018. "Insegnare la simultanea dal francese all'italiano. La prosodia come rivelatore dell'apprendimento". En *InTralinea Special Issue 2018*, Revista electrónica [consulta: 10/05/2024]
- Foster L. y A. Cupido 2017. "Assessing spoken-language educational interpreting: Measuring up and measuring right". En *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus*, 53: 119-132.
- Frabetti F. 2005. *Fenomeni di mitigazione nel discorso interpretato*. Tesis de posgrado no publicada, Universidad de Bolonia.
- Garzone G. 2022. "Quality and Norms in Interpretation". En Garzone, Giuliana y Maurizio Viezzi (eds.), *Interpreting in the 21st century*, Amsterdam: John Benjamins, 107-119.
- Kalina S. 2005. "Quality in the interpreting process: what can be measured and how?". En Godijns, Rita M. y Michaël Hinderdael (eds.), *Directionality in Interpreting. The 'Retour' or the Native?*, Gent: Communication & Cognition, 27-46.
- Kopczynski A. 1980. *Conference interpreting: some linguistics and communicative problems*. Poznan: UAM.
- Kruger J. y D. Dunning 1999. "Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessment". En *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6): 1121-1134.
- Kurz I. 2001. "Conference Interpreting. Quality in the Ears of the User" En *Meta*, 46(2), 394-409.
- Luque Nadal L. 2009. "Los culturemas: ¿unidades lingüísticas, ideológicas o culturales?". En *Language Design*, 11: 93-120.
- Moser-Mercer B. 2008. "Constructing Quality Interpretation". En Hansen, Gyde, Andrew Chesterman y Heidrun Gerzymisch-Arbogast (es.), *Efforts and Models in Interpreting and Translation Research. A Tribute to Daniel Gile*, Amsterdam: John Benjamins, 143-156.
- Pöchhacker F. 1994. "Quality assurance in simultaneous interpreting". En Dollerup, Cay y Annette Lindegaard (eds.), *Teaching Translation and Interpreting 2: Insights Aims and Visions*, Amsterdam: John Benjamins, 155-189.
- Riccardi A. 2002. "Evaluation in Interpretation: Macrocriterias and Microcriterias". En Hung, Eva (ed.), *Teaching Translation and Interpreting 4. Building Bridges*, Amsterdam: John Benjamins, 115-126.
- Russo M. 1995. "Self-evaluation: the awareness of one's own difficulties as a training tool for simultaneous interpretation". En *The Interpreter's Newsletter*, 6: 75-86.
- Russo M. 2014. "Fenomeni dell'oralità critici per l'interpretazione simultanea". En *Cuadernos AISPI*, 4: 165-182.
- Sandrelli A. 2012. "Interpreting football press conferences: the FOOTIE Corpus". En Kellet Bidoli, Cynthia Jane (ed.), *Interpreting across genres: Multiple research perspectives*, Trieste: EUT, 78-101.
- Schjoldager A. 1996. "Assessment of Simultaneous Interpreting". En Dollerup, Cay y Vibeke Appel (eds.), *Teaching Translation and Interpreting 3. New Horizons*, Amsterdam: John Benjamins, 187-196.

- Schafer T. 2011, "Developing expertise through a deliberate practice project". En *International Journal of Interpreter Education*, 3, Revista electrónica. [consulta: 10/05/2024]
- Shlesinger M. 1994. "Intonation in the Production and Perception of Simultaneous Interpretation". En Lambert, Sylvie y Barbara Moser-Mercer (eds.), *Bridging the Gap: Empirical research in simultaneous interpretation*, Amsterdam: John Benjamins, 225-236.

La direccionalidad inversa en la interpretación simultánea: realidad curricular versus realidad del mercado

Retour simultaneous interpreting: curricular reality versus market reality

RECIBIDO 12/12/2023 | ACEPTADO 20/05/2024

 VERONIKA ABSOLONOVÁ
<https://orcid.org/0000-0002-9007-0568>
Universidad de Granada

ABSTRACT

This article focuses on the curricular response of Spanish universities regarding the market requirements for retour interpreting. Within the context of the Western model, we analyzed the curricula of Spanish universities that offer undergraduate and postgraduate programs in interpreting. As a reference for the Eastern model, we studied the curricula of Charles University in Prague. The results showed that undergraduate programs in Spain do not accurately reflect the current market reality, while Spanish postgraduate programs and undergraduate and postgraduate curricula within the Eastern model reveal a positive response regarding the interpreting training of students in the retour direction.

KEY WORDS: retour simultaneous interpreting; curricula; interpreting training.

RESUMEN

En el presente trabajo se estudia la respuesta curricular de las universidades a las necesidades del mercado por lo que respecta la interpretación inversa. Dentro del contexto del enfoque occidental, se han analizado planes de estudio de aquellas universidades españolas que cuentan con programas de grado y posgrado en interpretación. Como referente del enfoque oriental se ha estudiado el plan curricular de la Universidad Carolina de Praga. Se ha podido constatar que los estudios de grado en España no reflejan la realidad del mercado, mientras que los programas de posgrado españoles y los planes curriculares de grado y posgrado en el marco del enfoque oriental ponen de manifiesto una respuesta favorable a la formación de estudiantes en la dirección inversa.

PALABRAS CLAVE: interpretación simultánea inversa; programas de estudio; formación en interpretación.

1. INTRODUCCIÓN

La comunicación entre hablantes¹ de distintas lenguas, que no son compartidas por todos ellos, es posible gracias a la interpretación. Aunque tradicionalmente se distinguen dos técnicas de interpretación, la interpretación consecutiva y la interpretación simultánea, desde los Juicios de Núremberg, al término de la Segunda Guerra Mundial, la técnica más extendida es la interpretación simultánea (Baigorri, 2000).

La interpretación simultánea representa la manera más eficaz y rápida entre las técnicas existentes de la interpretación, puesto que esta variante de interpretación se basa en que el intérprete traslada el mensaje pronunciado por un orador en un idioma simultáneamente hacia otro idioma diferente.

La interpretación simultánea se realiza tradicionalmente desde la primera lengua extranjera del intérprete (lengua B) hacia su lengua materna (lengua A), denominada interpretación directa, o desde su lengua materna (lengua A) hacia su lengua extranjera (lengua B), conocida como interpretación inversa (Martin, 2004).

Sin embargo, en lo que a la actividad profesional se refiere, no existe consenso entre los profesionales e investigadores del ámbito de la interpretación acerca de cuál es la direccionalidad más conveniente para realizar una interpretación de calidad (Martin, 2004).

Como hablante no nativa de español, y desde nuestra experiencia no lejana como estudiante en el Grado de Traducción e Interpretación y en el Máster de Interpretación de Conferencias de la Universidad de Granada, y, actualmente, de intérprete y organizadora de equipos de interpretación desde hace dos años, hemos constatado que la interpretación inversa puede verse penalizada en la valoración por los usuarios del servicio (véase en este sentido también Stévaux, 2007). Sin embargo, en muchos diseños curriculares de la formación en Traducción e Interpretación, no se le dedica, o solo marginalmente, mucha atención a la direccionalidad, a pesar de que, como reflejaremos a lo largo de este artículo, la interpretación inversa se impone cada día más como realidad profesional en el mundo globalizado en el que vivimos.

De ahí, que nos propongamos en el presente trabajo analizar los diseños curriculares que engloban la direccionalidad en la formación en España. A su vez, analizaremos también cómo se forma hoy en día a quienes aspiran a una formación en traducción e interpretación en una de las universidades con más tradición en el antiguo bloque del Este, la Universidad Carolina de Praga (Chequia).

Nuestro objetivo principal es contrastar si los diseños curriculares analizados reflejan la realidad del mercado, tanto público como privado, y, por tanto, si se ofrece una preparación adecuada al estudiantado. Para ello, en primer lugar, elaboraremos un recorrido breve de las posturas científicas

1 Se ha optado por el uso del masculino genérico en el artículo por razones de fluidez en la lectura.

acerca de la direccionalidad en interpretación simultánea y sus distintos enfoques, para así comprender la situación actual en los centros educativos que se van a analizar.

2. RECORRIDO HISTÓRICO DE LA DIRECCIONALIDAD EN INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

El siglo XX se caracteriza por una división del mundo en dos bloques debido a la Guerra Fría. Este enfrentamiento de las grandes potencias mundiales de aquel momento también tuvo influencia sobre los diferentes puntos de vista sobre la direccionalidad en interpretación en los dos lados del telón de acero. Cada bloque elaboró sus reflexiones y teorías sobre las ventajas y desventajas de cada direccionalidad y se generaron los enfoques básicos: el enfoque occidental apoyado por la *théorie du sens* (teoría del sentido) de Danica Seleskovitch y el enfoque oriental asentado en la Unión Soviética (cf. Opdenhoff, 2011).

La Escuela de París, que sería la que responde al enfoque occidental, defiende « *Interpréter c'est d'abord comprendre* » (Seleskovitch, 1968), es decir, que primero hay que entender el sentido del mensaje pronunciado para poder interpretarlo a otro idioma. El modelo occidental parte de esta idea pronunciada por Danica Seleskovitch y se basa en su teoría del sentido, cuyos principios fundamentales están apoyados por la idea de que interpretar no consiste solamente en transcodificar palabras, sino en comprender el sentido de estas y transmitirlo (Seleskovitch y Lederer, 1984). Por lo tanto, según la teoría del sentido, la esencia de la interpretación consiste en captar la intención del orador expresada mediante estructuras lingüísticas (Seleskovitch y Lederer, 1984).

Esta teoría de Europa occidental fue defendida, como decimos, por la Escuela de París y es la que ha adoptado la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias (en adelante, AIIC) cuya prioridad es garantizar la calidad del servicio de interpretación (Stévaux, 2003). Ya en los juicios de Núremberg, donde había cuatro idiomas principales de trabajo (alemán, inglés, francés y ruso), una de las normas establecidas durante este proceso fue que los intérpretes tradujeran únicamente a su lengua materna (Alekséyeva, 2004).

Seleskovitch (1968) antepone el sentido a la forma. Declara que al conocer el sentido del mensaje y al saber que queremos decir, formulamos ideas más complejas y las palabras vienen a la mente de manera espontánea. Además, afirma que un intérprete no puede acordarse de todas las palabras pronunciadas por el ponente ni será capaz de repetir las. No obstante, lo que retiene en su memoria es el sentido del mensaje (Seleskovitch, 1968). En efecto, Seleskovitch reitera que lo importante es cuidar el sentido y que, de este modo, la forma se dará de forma natural (Seleskovitch, 1977). Sin embargo, si dejamos de prestar atención al significado del mensaje, perdemos dicha espontaneidad y tendemos a cometer errores de sentido.

La teoría del sentido confirma la necesidad de una reformulación automática del sentido, para que una interpretación pueda ser viable. Por lo tanto, una interpretación inversa no es posible, ya que un intérprete no dispone de recursos suficientes para que lleve a cabo el proceso de reformulación de manera natural en su lengua B (Opdenhoff, 2011). Además, como señala Siebourg, el principio fundamental de la AIIC defiende que la lengua materna del intérprete tiene que ser el idioma hacia el cual interpreta (Siebourg, 1991).

Los partidarios de la Escuela de París diferencian los aspectos de comprensión y reformulación del mensaje y proclaman que un intérprete, en su lengua B, solo puede alcanzar un alto nivel de comprensión, pero que no será capaz de alcanzar este nivel alto en la reproducción del mensaje, mientras que la reproducción del mensaje en su lengua A no le supondrá tanta dificultad (Opdenhoff, 2011). Bros-Brann va más allá al decir que la mayoría de los intérpretes y docentes de interpretación consideran que el único modo correcto de interpretar es hacia la lengua A (Bros-Brann, 1976).

La Escuela de París rechazaba, en general, la interpretación desde la lengua A hacia la lengua B, pero la toleraba en combinaciones de lenguas de poca difusión (Seleskovitch y Lederer, 1989; Stévaux, 2003) y, también, en la modalidad de interpretación consecutiva, ya que presenta un proceso interpretativo diferente (Opdenhoff, 2011).

Dentro de la Escuela de París, sin embargo, se puede observar un ligero cambio por lo que respecta a la postura hacia la interpretación inversa. Al principio el posicionamiento fue muy crítico con la interpretación a la lengua B del intérprete hasta tal punto de querer eliminar dicha modalidad de los planes de estudio (Seleskovitch 1968; Seleskovitch y Lederer 1989). No obstante, a posteriori se puede percibir un giro ligeramente liberal, puesto que se admite la necesidad del mercado subrayando aún así la calidad inferior de una interpretación inversa (Donovan 2004).

Los autores que defienden los argumentos de la Escuela de París sostienen que la interpretación a un idioma extranjero es más estresante, cognitivamente más exigente y que los intérpretes no logran el mismo grado de confianza y expresión idiomática en su lengua B (Gumul, 2017). Además, según Bartłomiejczyk (2015), la alusión a la interpretación hacia la lengua B como interpretación inversa (*retour*) evidencia que la interpretación hacia la lengua A es la modalidad por defecto.

Sin embargo, en el otro lado del telón de acero, en aquel entonces denominado bloque del Este, se desarrolló una postura contraria en cuanto a la interpretación. Los intérpretes, docentes y profesionales del enfoque oriental consideraban que era mejor interpretar hacia una lengua extranjera. El principal defensor de la interpretación hacia la lengua B desde la lengua A, Jurij Denissenko (1989), afirma que la interpretación inversa es la más racional y sostiene que representa un modelo óptimo de interpretación (Stévaux, 2003).

El apoyo a esta dirección se debe al hecho de que los intérpretes de la Unión Soviética solían trabajar solo con un idioma extranjero y no presentaban un tercer idioma de trabajo, por lo que podían centrarse en el perfeccionamiento del dominio de su lengua extranjera y materna (Chernov, 1999).

Los partidarios del enfoque oriental revelan una mayor facilidad de comprensión en la lengua materna y, por tanto, una mayor fidelidad de transmisión, lo que representa uno de los motivos principales a favor de la interpretación inversa (Stévaux, 2003). Al igual que el enfoque occidental, distinguen entre el proceso de comprensión y el de producción. Sin embargo, dan más importancia a la comprensión, puesto que el proceso de comprensión provoca más escollos en una lengua extranjera que en la lengua materna. Por lo tanto, cuanto más tiempo pierde un intérprete en comprender el sentido del discurso, peor calidad tendrá el resultado de su interpretación. Según Denissenko (1989), la interpretación hacia la lengua A conlleva una disminución de calidad, ya que el intérprete tiene que prestar más atención a un discurso pronunciado en la lengua B.

Denissenko (ibidem) afirma que un intérprete dispone de menos conocimientos activos en su lengua B. Sin embargo, si domina bien su idioma extranjero, será siempre capaz de reproducir el sentido completo del discurso original (Opdenhoff, 2011). Asimismo, Denissenko (1989) plantea que el hecho de interpretar a su lengua materna resulta perjudicial, ya que cuánta más atención presta el intérprete en la comprensión del mensaje, peor resultado de producción se obtiene. Según Denissenko (ibidem) se necesita más atención en la fase de comprensión si el discurso está pronunciado en el idioma B, sobre todo, si el orador emite el discurso a gran velocidad. Lo que parecía ser una ventaja, según los defensores del enfoque occidental, se ha convertido en una desventaja para aquellos del enfoque oriental.

El desarrollo de estos enfoques opuestos se debe a diferentes contextos, aunque la mayoría está relacionada con razones políticas y lingüísticas. En primer lugar, hace falta señalar que cada modelo refleja realidades distintas, ya sean profesionales, políticas o económicas, y que no se trata solamente de una discusión sobre el contenido, la forma y la calidad de la interpretación, sino que fue la ideología uno de los motivos que más influyó en cuanto al comienzo y la preferencia de la interpretación inversa (A>B) en el bloque socialista. El pensamiento soviético pudo ser asumido solo por aquellos intérpretes soviéticos considerados fieles a las ideas del régimen (Opdenhoff, 2011). Después de la Segunda Guerra Mundial, la antigua Unión Soviética disponía de intérpretes profesionales tanto en la modalidad simultánea como en la consecutiva, que a lo largo del conflicto bélico ejercieron de intérpretes militares y, una vez terminada la guerra, pasaron a ser docentes e investigadores en el ámbito de interpretación de idiomas (Tokareva, 2017). Un elevado número de intérpretes, traductores literarios, filólogos germanistas y profesores de lenguas extranjeras obtuvieron formación y experiencia en el frente (Zhdánova, 2009). Además, según el artículo de Evgeny Gófman de 1963, la interpretación simultánea en la URSS ya se había perfilado durante el VI Congreso de la Internacional Comunista en el año 1928, a pesar de que numerosas investigaciones europeas ubican los inicios de la interpretación simultánea a mediados de los años 30 y 40 del siglo pasado durante eventos tan importantes como la XV Conferencia Internacional de Fisiología celebrada en Leningrado y los juicios de Núremberg entre noviembre 1945 y octubre de 1946 (Tokareva, 2017).

Asimismo, la interpretación de conferencias tanto simultánea como consecutiva inversa, es decir, hacia la lengua B, era algo completamente común en países de Europa central y Europa del Este. Este hecho no estuvo condicionado únicamente por razones políticas, como acabamos de mencionar, sino también por la necesidad, puesto que no había casi ningún intérprete que tuviera como lengua A un idioma diferente al idioma oficial del país (Čeňková, 2014).

Čeňková (2014) señala que en el mercado del bloque oriental y, en su caso, en el mercado de la antigua Checoslovaquia, era común que el intérprete efectuara para su cliente una interpretación bidireccional, además de que la inversa era casi obligatoria para poder sobrevivir como intérprete en el mercado. Čeňková (2014) constata, junto con otros autores del enfoque occidental como Danica Seleskovitch (1968), que la reproducción del sentido y el control auditivo de dicha producción en la lengua B requiere más esfuerzo cognitivo por parte del intérprete que cuando trabaja hacia su lengua A. En cambio, la comprensión del discurso original en la lengua A del intérprete, el análisis de su sentido y la conceptualización del mensaje son, en este caso, menos exigentes en términos de capacidad cognitiva que en la dirección directa, B>A. De todas formas, la preocupación principal es la de la calidad de la interpretación, ya sea en una dirección o en otra (Čeňková, 2014).

3. REALIDAD DEL MERCADO ACTUAL: MERCADO PÚBLICO Y PRIVADO

En las grandes organizaciones internacionales como la Dirección General de Interpretación de la Comisión Europea, la Dirección General de Logística e Interpretación de Conferencias del Parlamento Europeo, la OTAN, la ONU, etc. se les requiere a los intérpretes realizar interpretaciones mayoritariamente, por no decir casi exclusivamente, a su lengua materna. De hecho, la AIIC también indica que la lengua A del intérprete debería de ser el idioma principal hacia el cual se interpreta. La AIIC estableció desde su fundación en el año 1953 las prácticas profesionales para los intérpretes que sirven de referencia hasta la actualidad y, además, una de las labores de esta asociación es la de defender los intereses de intérpretes en todo el mundo. Estamos hablando de una asociación centralizada con sede en Ginebra y cuya estructura administrativa sigue vigente desde su creación (AIIC; Taylor-Bouladon, 2011).

Por lo tanto, las organizaciones internacionales siguen y sostienen los planteamientos e ideas promulgadas por la Escuela de París (Gumul, 2017). Uno de los mayores argumentos es que la reformulación en la lengua materna del intérprete es más fácil e idiomática (Öztürk, 2020). La interpretación hacia la lengua A fue la dirección exclusiva en los organismos de la Unión Europea hasta fecha reciente. Pese a que la dirección directa continúa siendo dominante en dichas instituciones, se acepta la interpretación hacia la lengua B en caso de lenguas poco habituales (Bartłomiejczyk, 2015) como resultado de la política de ampliación de la Unión Europea en los años 2004, 2007 y 2013. Se puede apreciar que en el mercado público se empieza, aunque muy paulatinamente, a tener en consideración

otros factores como es la necesidad del mercado, por lo que podríamos hablar de una transición parcial hacia la direccionalidad inversa en las instituciones europeas tras la política de ampliación.

A partir del año 2000 empezaron a aparecer argumentos entre los expertos e investigadores en el ámbito de la traducción e interpretación respaldando el apoyo con respecto a una percepción más ponderada de la direccionalidad en interpretación (Padilla, 2005; Brander de la Iglesia y Opdenhoff, 2014). En investigaciones empíricas recientes fueron expuestas diferencias menos evidentes entre la interpretación inversa y la interpretación a la lengua materna (Al-Salman y Al-Khanji, 2002; Donovan, 2004; Opdenhoff, 2011; Nicodemus y Emmorey, 2013).

Si se observan los distintos estudios empíricos efectuados con encuestas, en las cuales la finalidad fue el análisis de preferencias de los intérpretes, se pueden percibir resultados opuestos en cuanto a la preferencia de la interpretación hacia la lengua A (Donovan, 2004; Nicodemus y Emmorey, 2013) y hacia la lengua B (Al-Salman y Al-Khanji, 2002; Nicodemus y Emmorey, 2013). Dichos resultados contradictorios se deben a cuestiones como, por ejemplo, la combinación lingüística o la modalidad de interpretación (Gumul, 2017). Por una parte, según el trabajo de Nicodemus y Emmorey (2013), se revela que los intérpretes de lengua de signos prefieren trabajar con la inversa, mientras que los intérpretes de idiomas hablados manifiestan su preferencia por la interpretación a su lengua materna. Por otra parte, la encuesta de Al-Salman y Al-Khanji (2002) basada en el procesamiento estratégico, evidencia que los intérpretes encuestados se inclinan por la inversa.

El grado de influencia de la direccionalidad por lo que respecta el rendimiento y la calidad de la interpretación es una cuestión que causa mucho debate, la interpretación hacia la lengua B se relaciona con limitaciones cognitivas y recursos lingüísticos y culturales limitados de lenguas B no dominantes (Wu y Liao, 2018). No obstante, hace falta recordar que la movilidad y comunicación internacional cada vez más en auge, el desarrollo de la tecnología y la formación de sociedades multiculturales manifiestan la relevancia y exigencia cada vez mayor de interpretar hacia la lengua B (Öztürk, 2020).

Por lo que respecta al mercado privado, en países de Europa Central o Europa del Este, donde la inversa predomina y es dominante en los mercados locales, la demanda de la interpretación hacia la lengua B está en alza (e.g., Dose, 2017; Donovan, 2011). En países cuyas lenguas oficiales tienen poca difusión como, por ejemplo, Turquía, Hungría, Dinamarca y Eslovaquia, la inversa es una práctica muy habitual. Temizöz (2014) evidencia que en el mercado turco es común interpretar hacia la lengua B, en general, al inglés (teniendo en cuenta que el intérprete tiene como lengua materna el turco), puesto que solamente pocos intérpretes que tienen turco como su lengua B lo dominan tan bien como para realizar una interpretación directa al inglés. Esta realidad en Turquía corresponde también con las ideas de Campbell (1998), del ámbito de la traducción, quién manifestó que «traducir al idioma materno puede considerarse adecuado, aunque en la práctica puede resultar imposible, ya que los traductores de determinadas lenguas podrían no responder a la demanda del mercado, por lo que la traducción a la segunda lengua podría ser más frecuente».

Además, la expansión del inglés en todos los ámbitos ha potenciado la interpretación inversa. Como mencionamos anteriormente, la interpretación inversa en países con lenguas menos utilizadas fue una norma, mientras que en países como Alemania se requería la interpretación hacia la lengua A. Uno de los efectos del aumento del inglés es una reducción de las combinaciones lingüísticas ofertadas en las conferencias internacionales y su reemplazo por la lengua anfitriona y el inglés (Gentile y Albl-Mikasa, 2017). Es comprensible que en el mercado privado los intérpretes se ajusten más a los factores de la oferta y de la demanda, independientemente de que la interpretación inversa esté mejor o peor vista y sea más o menos habitual en unos países que en otros (De Rioja, 2013).

4. ENSEÑANZA EN EL AULA

Diversos estudios recientes analizan la direccionalidad en relación con un aspecto particular de la interpretación. Uno de ellos ha sido la interpretación inversa en los planes de estudio en los centros educativos que forman a futuros intérpretes profesionales (Gumul, 2017). No fue hasta hace poco cuando empezó a surgir una inclinación favorable entre los propios docentes y formadores de intérpretes a incluir la direccionalidad inversa en los planes de estudio y, por tanto, a admitir así también la necesidad del mercado, lo que se opone al modelo y a las normas de la Escuela de París y a los centros formativos de Europa Occidental (Iglesias Fernández, 2005; Opdenhoff, 2011; Brander de la Iglesia y Opdenhoff, 2014). Además, como señalan Brander de la Iglesia y Opdenhoff (2014), durante las dos últimas décadas los formadores de intérpretes no se han preguntado si debe enseñarse la interpretación inversa, sino cómo puede enseñarse (Brander de la Iglesia y Opdenhoff, 2014).

Por lo tanto, la inversa es cada vez más un componente consolidado en los planes de estudio en numerosos países en los cuales, hasta recientemente, no se había enseñado (Gumul, 2017). De hecho, en España tras comprender las necesidades del mercado y la publicación de estudios empíricos (Stévaux, 2003; Brander de la Iglesia y Opdenhoff, 2014), se ha optado por enseñar la inversa en las instituciones formativas. Brander de la Iglesia y Opdenhoff (2014) señalan la publicación de material didáctico para la enseñanza de la inversa y fomentar las competencias inherentes en la interpretación B (Gumul, 2017).

Mientras que en España no se ha elaborado material didáctico para la formación de la interpretación inversa del español al alemán y al inglés hasta hace relativamente poco tiempo, como se desprende de las fuentes citadas, en países del antiguo bloque del Este fue más bien un estándar y una parte habitual en las clases de interpretación de conferencias, tanto en estudios de grado como de posgrado (Gumul, 2017). Cabe señalar que este hecho no se debe únicamente a la influencia de la escuela soviética, sino más bien a que la relevancia de los idiomas locales con poca difusión a nivel internacional es limitada y, en cuanto al mercado privado, se le requiere al intérprete poder trabajar

en ambas direcciones (Gumul, 2017). Dicha realidad se puede reproducir en otros países que entraron en la Unión Europea en 2004 y 2007.

Una de las primeras personas que empezó a hablar de la enseñanza de la interpretación, tanto a la lengua A como a la lengua B, fue Brian Harris (1990), cuando acercó la realidad a un posgrado de dos años en la Universidad de Ottawa (Canadá), donde relataba que la interpretación inversa al inglés y al francés no puede ser un objeto de debate en el mercado canadiense, ya que los mismos ponentes canadienses cambian entre ambos idiomas dentro de un mismo discurso (Brander de la Iglesia y Opdenhoff, 2014).

Si nos fijamos en los planes de estudio de las universidades españolas que ofrecen estudios de grado en traducción e interpretación y, además, un máster en interpretación (véase Tabla 1), constatamos que hay un total de cinco universidades que proporcionan formación en interpretación de grado y posgrado. Nos referimos a la Universidad de Alcalá, la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad de Granada, la Universidad de Málaga y la Universidad Pontificia Comillas.

UNIVERSIDAD	NOMBRE DE LA ASIGNATURA	NÚMERO DE CRÉDITOS
Universidad de Alcalá ²	/	/
Universidad Autónoma de Barcelona ³	Fundamentos para la Mediación Cultural en Traducción e Interpretación B	6
	Iniciación a la Interpretación	6
	Técnicas de Preparación a la Interpretación Consecutiva B-A	6
Universidad de Granada ⁴	Interpretación I	6
	Interpretación II	6
Universidad de Málaga ⁵	Interpretación consecutiva "BA-AB"	6
	Interpretación bilateral "BA-AB"	6
Universidad Pontificia Comillas ⁶	Interpretación I: Comunicación oral y análisis de discurso	6
	Interpretación II: Técnicas de mediación intercultural	6
	Interpretación III: Técnicas de interpretación consecutiva	12

Tabla 1. Asignaturas obligatorias de interpretación en los estudios de grado

² https://www.uah.es/export/sites/uah/es/estudios/.galleries/Archivos-estudios/GR/Unico/AG791_2_6_1_E_G791.pdf

³ <https://www.uab.cat/web/estudiar/listado-de-grados/plan-de-estudios/plan-de-estudios-y-horarios/traduccion-e-interpretacion-1345467893054.html?param1=1228291018508>

⁴ <https://grados.ugr.es/traduccion/pages/infoacademica/estudios>

⁵ <https://www.uma.es/grado-en-traduccion-e-interpretacion/info/9668/plan-de-estudios/>

⁶ <https://www.comillas.edu/grados/grado-en-traduccion-e-interpretacion/#planestudios>

UNIVERSIDAD	NOMBRE DE LA ASIGNATURA	NÚMERO DE CRÉDITOS
Universidad de Alcalá	Traducción e interpretación institucional	8
	Introduction to interpreting	8
Universidad Autónoma de Barcelona	Fundamentos para la Mediación Cultural en Traducción e Interpretación A, C o D	6
	Técnicas de Preparación a la Interpretación Bilateral B-A-B	6
	Prácticas de Interpretación Bilateral B-A-B	6
	Expresión Oral A para Intérpretes	3
	Expresión Oral B para Intérpretes	3
Universidad de Granada	Introducción a la Interpretación en ámbitos específicos B/C I	6
	Introducción a la Interpretación en ámbitos específicos B/C II	6
Universidad de Málaga	Interpretación simultánea "BA-AB" (I)	9
	Interpretación simultánea "BA-AB" (II)	9
	Interpretación bilateral "CA-AC"	6
Universidad Pontificia Comillas	Interpretación C-A Alemán	3
	Interpretación C-A Francés	3

Tabla 2. Asignaturas optativas de interpretación en los estudios de grado

Si se analizan los planes de estudio de los programas de grado en las universidades mencionadas (véase Tabla 1 y Tabla 2), se puede comprobar una ausencia casi completa de asignaturas que imparten la interpretación inversa. Las pocas asignaturas donde se prepara para la dirección inversa son asignaturas de traducción. Únicamente en algunos planes de estudios de grado de estas cinco universidades hallamos asignaturas de interpretación que integran la dirección A>B. Sin embargo, salvo en el Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Málaga, se trata de interpretación bilateral, ya sea A<>B o C<>A.

Analizando la oferta de estudios de grado con más detalle, se puede observar que la Universidad de Málaga ofrece la asignatura Interpretación bilateral B-A/A-B como una materia obligatoria de tercer curso. En el cuarto curso, los estudiantes eligen uno de los tres posibles itinerarios formativos. En el itinerario formativo de interpretación de conferencias, los estudiantes se forman en asignaturas de interpretación bilateral C-A/A-C y en dos asignaturas de interpretación simultánea B-A/A-B.

En la Universidad de Granada y en la Universidad Autónoma de Barcelona los estudiantes se forman en asignaturas de interpretación en las cuales se enseñan técnicas de interpretación bilateral, A<>B. Mientras que en la Universidad Pontificia Comillas todas las asignaturas de grado se dan en la direccionalidad directa.

UNIVERSIDAD	NOMBRE DE LA ASIGNATURA	NÚMERO DE CRÉDITOS // TIPO DE ASIGNATURA
Universidad de Alcalá ⁷	Interpretación consecutiva y bilateral A-B	6 // obligatoria
	Interpretación consecutiva y bilateral B-A	6 // obligatoria
	Interpretación simultánea A-B	4 // obligatoria
	Interpretación simultánea B-A	4 // obligatoria
	Interpretación consecutiva y bilateral A-C	4 // optativa
	Interpretación consecutiva y bilateral C-A	4 // optativa
	Interpretación simultánea A-C	4 // optativa
Universidad Autónoma de Barcelona ⁸	Interpretación Consecutiva C-A	6 // obligatoria
	Interpretación Simultánea C-A	6 // obligatoria
	Interpretación de Conferencias I C-A	6 // obligatoria
	Interpretación de Conferencias II C-A	6 // obligatoria
Universidad de Granada ⁹	Interpretación de Conferencias B-A	12 // obligatoria
	Interpretación de Conferencias A-B	12 // obligatoria
	Interpretación de Conferencias C-A	12 // obligatoria
Universidad de La Laguna ¹⁰	Interpretación Consecutiva I	10 // obligatoria
	Interpretación Consecutiva II	10 // obligatoria
	Interpretación Simultánea I	10 // obligatoria
	Interpretación Simultánea II	10 // obligatoria
Universidad Pontificia Comillas ¹¹	Técnicas de Interpretación Consecutiva	18 // obligatoria
	Técnicas de Interpretación Simultánea	18 // obligatoria

Tabla 3. Asignaturas de interpretación en los estudios de posgrado en universidades españolas

Por lo que respecta a los estudios de posgrado (véase Tabla 3), además de las cinco universidades nombradas, ciertas universidades solo disponen de asignaturas de interpretación en másteres como es el caso de la Universidad de La Laguna. En el máster en Interpretación de Conferencias de la Universidad de La Laguna, de la Universidad de Granada y en el Máster Universitario en Interpretación

⁷ https://www.uah.es/export/sites/uah/es/estudios/.galleries/Archivos-estudios/MU/Unico/AM178_3_1_1_E_Interpret.-Conferenc-Neg.-MICONE-23-24.pdf

⁸ <https://www.uab.cat/web/estudiar/la-oferta-de-masteres-oficiales/plan-de-estudios/plan-de-estudios-y-horarios/-1096480309783.html?param1=1345740336835>

⁹ <https://masteres.ugr.es/masterinterpretacion/pages/ficha>

¹⁰ <https://www.ull.es/titulospropios/master-formacion-permanente-interpretacion-conferencias/guias-docentes/>

¹¹ <https://www.comillas.edu/postgrados/master-universitario-en-interpretacion-de-conferencias/#Plan>

TIPO DE ESTUDIO ¹²	NOMBRE DE LA ASIGNATURA	NÚMERO DE CRÉDITOS
GRADO	Interpretación I (B-A)	3
	Interpretación II (B-A-B)	3
MÁSTER	Interpretación consecutiva I-VI (B-A-B)	3 + 4 + 3 + 4 + 3 + 3
	Interpretación simultánea I-V (B-A-B)	3 + 3 + 4 + 3 + 3
	Traducción a vista I y II (B-A)	2 + 2
	Interpretación simultánea con texto I (B-A)	2
	Interpretación simultánea con texto I (A-B)	2
	Interpretación para los medios de comunicación (B-A-B)	2
	Interpretación para los servicios públicos I-IV	3 + 2 + 2 + 2

Tabla 4. Asignaturas de interpretación en la Universidad Carolina de Praga

de Conferencias Orientado a los Negocios de la Universidad de Alcalá se les prepara a los alumnos para el *retour* a su lengua B, tanto en la modalidad consecutiva como simultánea. El programa de posgrado de la Universidad Pontificia Comillas presenta en su máster cinco perfiles lingüísticos, pero solo tres de ellos incluyen el *retour*, exclusivamente entre el inglés y el español. Por el contrario, el máster de la Universidad Autónoma de Barcelona no se ha adaptado a las necesidades del mercado privado y responde más bien a los requisitos de las instituciones europeas públicas, dado que cada una de las cuatro especialidades ofrece una combinación lingüística A-C-C-C, es decir, compuesta por el idioma materno (A) y tres segundas lenguas extranjeras (C). Además, todas las asignaturas tienen la direccionalidad directa, C>A, desde la segunda lengua extranjera (C) hacia la lengua materna (A). La única excepción podría ser el caso de interpretación bilateral, también en la combinación C<>A, en la asignatura Prácticas de la Interpretación en los Servicios Públicos (inglés-español-inglés). Si salimos del contexto español y nos fijamos en el ámbito del antiguo bloque del Este, la universidad más antigua de Europa Central y Europa del Este es la Universidad Carolina de Praga fundada en el año 1348. La Facultad de Artes y, concretamente, su Instituto de Traductología ofrece un programa de grado llamado Comunicación intercultural: traducción e interpretación¹³, en la combinación checo-inglés, checo-francés, checo-alemán, checo-ruso o checo-español (véase Tabla 4). En cada una de las posibles combinaciones hay dos asignaturas de interpretación, Interpretación I e Interpretación II, en las que se enseña tanto la dirección directa como la dirección inversa. A su vez, esta universidad dispone también de un programa de máster de interpretación de conferencias en las mismas combinaciones lingüísticas que el programa de grado. Su programa

¹² <https://www.ff.cuni.cz/studium/studijni-obory-plany/studijni-plany/> (tanto para el Grado como para el Máster)

¹³ <https://www.ff.cuni.cz/prijimaci-rizeni/studijni-obory/bakalarske-obory/mezikulturalni-komunikace-preklad-tlumoceni/>

de máster de dos años forma a futuros intérpretes en asignaturas de interpretación consecutiva, interpretación simultánea, traducción a vista, interpretación simultánea con texto, interpretación para los medios de comunicación e interpretación para los servicios públicos, cada una de ellas en la dirección directa e inversa. Esta normalidad en la presencia de la direccionalidad inversa en las asignaturas ofertadas en el plan de estudio tanto en grado como en posgrado muestra la influencia del enfoque oriental y la realidad del mercado al ser checo una lengua minoritaria.

5. CONCLUSIONES

En el presente trabajo nos hemos centrado en la direccionalidad inversa de la interpretación, puesto que el objetivo principal fue el análisis de la situación tanto en las instituciones públicas internacionales como en el mercado privado de la interpretación. Hemos podido constatar que en las instituciones públicas, salvo determinadas excepciones en casos particulares, sigue vigente el requisito de interpretar hacia la lengua materna del intérprete, mientras que las circunstancias del mercado privado convierten la interpretación inversa en una realidad común.

Partiendo de la realidad que conocemos por nuestra experiencia, como decíamos al principio, decidimos estudiar los planes de estudio de universidades españolas que ofertan estudios de grado de traducción e interpretación y, posteriormente, un máster de interpretación. Las cinco universidades en España que cuentan a la vez con programas de grado y posgrado entre su oferta educativa, en la gran mayoría imparten únicamente interpretación bilateral y no se forma a los estudiantes en la técnica de interpretación simultánea o consecutiva en la dirección inversa. Se aprecia una ausencia casi completa de la dirección inversa en los estudios de grado. El escenario cambia en los posgrados en los cuales ya se prepara a los estudiantes en ambas direcciones, tanto en simultánea como en consecutiva, salvo en la Universidad Autónoma de Barcelona, cuyo plan de estudios pone de manifiesto que la finalidad de esta institución es la preparación para organismos internacionales, aunque se indica que sus egresados pueden trabajar en el mercado privado. Sin embargo, la combinación lingüística ofrecida A-C-C-C, formada por tres segundas lenguas extranjeras (C) y el idioma materno (A), corresponde más bien con las necesidades del mercado institucional público que con el mercado privado.

La dirección inversa fue desde el principio una realidad y práctica habitual en el mercado de la interpretación del antiguo bloque del Este, que no solamente se explica mediante el enfoque respaldado por Jurij Denissenko (1989), sino también por el contexto profesional, político, económico e ideológico. Este panorama se ve reflejado igualmente en los planes de estudio de las universidades locales de Europa Central en las cuales cuentan con asignaturas de interpretación que preparan a sus estudiantes tanto en la dirección directa como en la dirección inversa.

Las necesidades del mercado privado y la globalización ponen de manifiesto la exigencia de formar a futuros profesionales en la modalidad inversa de la interpretación. El mercado está imponiendo

cada vez más sus normas y requisitos, aunque es cierto que algunos mercados nacionales como el alemán (Gentile y Albl-Mikasa, 2017) o el francés (Martin, 2004) siguen reticentes a la interpretación inversa. Tenemos la esperanza de que este trabajo pueda reflejar la falta de formación en interpretación inversa en las universidades españolas y que pueda contribuir a fomentar la consciencia de la necesidad de dicha formación al igual que se está haciendo en países del antiguo bloque del Este desde el principio, para responder a la demanda frecuente en el mercado privado y cada vez más también del público.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alekséyeva, I. S. (2004). *Vvedeniye v perevodovedeniye. Uchebnoe posobiye dlia studentov filol. Y ling. Fakultetov visshij ycheb. zaved. Izdatelskiy tsentr «Akademia»*. Moskva.
- Al-Salman, S. y Al-Khanji, R. (2002). The native language factor in simultaneous interpretation in an Arabic/English Context. *Meta* 47(4): 607-625.
- Asociación de Intérpretes de Conferencia de España (2023). Recuperado de <https://www.aice-interpretes.com/es/modalidades-interpretacion.php>. Consultado el 9 de junio de 2023.
- Baigorri Jalón, J. (2000). *La interpretación de conferencias: El nacimiento de una profesión : De París a Núremberg*. Comares.
- Bartłomiejczyk, M. (2015). Directionality. En F. Pöchhacker (ed.), *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*, 108-110. London: Routledge.
- Brander de la Iglesia, M. y Opendhoff, J.H. (2014). Retour interpreting revisited: Tuning competences in interpreter education. *Current Trends in Translation Teaching and Learning E* 1: 4-43.
- Campbell, S. (1998). *Translation into the Second Language*. London and New York: Longman.
- Čeňková, I. (2014). [Lourdes de Rioja]. (2014, Septiembre 26). Ivana ČEŇKOVÁ, conference interpreting before and after the Velvet Revolution [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=W8uXCykc5qs&t=1s>. Consultado el 27 de julio de 2023.
- Collados Aís, Á.; Pradas Macías, E.M.; Stévaux, E. & García Becerra, O. (eds.) (2007). *La evaluación de la calidad en interpretación simultánea: parámetros de incidencia*. Granada: Comares.
- De Rioja, L. (2013). *The ABC of Retour*. Recuperado de <https://www.lourdesderioja.com/2013/06/05/the-abc-of-retour/>. Consultado el 21 de septiembre de 2023.
- Denissenko, J. (1989). Communicative and interpretative linguistics. En L. Gran & J. Dodds (ed.). *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*. Udine: Campanotto Editore, 155-160.

- Donovan, C. (2004). European Masters Project Group: Teaching simultaneous interpretation into a B language. *Interpreting* 6(2): 205-216.
- Donovan, C. (2011). The Consequences for Training of the Growing Use of English. En M. Garant y M. Pakkala-Weckstöm (Eds.), *Current Trends in Training European Translators and Interpreters: A Selection of Seminar Papers from ESSE10* (pp. 5-20). Helsinki: University of Helsinki.
- Dose, S. (2017). Assessing directionality in context. *Stellenbosch Papers in Linguistics*, 47, 67-87.
- Gentile, P. y Albl-Mikasa, M. (2017). Everybody speaks English nowadays: ELF and conference interpreters self-perception of status. *Cultus: the journal of intercultural mediation and communication*. 10(1), pp. 53-66. Available from: http://www.cultusjournal.com/files/Archives/Gentile_Albl-Mikasa.pdf
- Gófman, E. A. (1963). *K istorii sinjronnogo perevoda*, revista Tetradi perevodchikan^o1, pp 20-26.
- Gumul, E. (2017). Explicitation and directionality in simultaneous interpreting. En *Linguistica Silesiana* 38, 2017, 311-329.
- Harris, B. (1990). Norms in Interpretation. *Target*, 2: 1, 115-119.
- Martin, A. (2004). Interpretación hacia la lengua B. En *Actas del II Congreso de Traducción e Interpretación, CEADE*, Sevilla, (marzo, 2003). Sevilla: CEADE. 202-212.
- Nicodemus, B. y Emmorey, K. (2013). Direction asymmetries in spoken and signed language interpreting. *Bilingualism: Language and Cognition* 16(3): 624-636.
- Opendhoff, J.H. (2011). *Estudio sobre la direccionalidad en interpretación de conferencias: de las teorías a la práctica profesional*. Tesis doctoral, Universidad de Granada.
- Öztürk, A. (2020). The effect of directionality on performance and strategy use in simultaneous interpreting: A case of English-Turkish language pair. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (18), 639-665. DOI: 10.29000/rumelide.706444
- Padilla Benítez, P. (2005). Cognitive implications of the English-Spanish direction for the quality and the training of simultaneous interpreting. En R. Godijns y M. Hinderdael (eds.), *Directionality in interpreting: The 'retour' or the native?*, 47-62. Gent: Communication & Cognition.
- Seleskovitch, D. (1968). *L'interprète dans les conférences internationales. Problèmes de langage et de communication*. París: Minard Lettres Modernes.
- Seleskovitch, D. (1977). Why interpreting is not tantamount to translating languages. *The Incorporated Linguist*, 16(2), 22-23.
- Seleskovitch, D. y Lederer, M. (1989). *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. París: Didier Érudition.
- Stévaux, E. (2003). El mercado de la interpretación inversa. En Kelly, D. et al., 2003, 327-346.

Taylor-Bouladon, V. (2011). *Conference interpreting : principles and practice*/Valerie Taylor-Bouladon (3rd ed.). BookSurge.

Temizöz, Ö. (2014). Eye-Tracking Directionality In The Translation Process: A Pilot Study. *Í.U. Journal of Translation Studies*, 8(2014), 97-122.

Tokareva, K. (2017). La historia de aparición de la interpretación simultánea en la Unión Soviética. *Cuadernos De Rusística Española*, 13, 213-226.

Wu, Y. y Liao, P. (2018). Re-conceptualising interpreting strategies for teaching interpretation into a B language. *The Interpreter y Translator Trainer*, 12:2, 188-206.

Zhdánova, V. (2009). Našim oružiem bylo slovo... - Unsere Waffe war das Wort...: Pervodčiki na vojne Editorial Peter Lang. [Consulta: 26 de julio de 2023]. Disponible en: https://books.google.es/books?id=2HWhI3OGkAC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

La enseñanza de lenguas extranjeras en las carreras de traducción e interpretación: la visión del profesorado

The teaching of additional languages in translation and interpreting programmes: the teachers' perspective

RECIBIDO 10/03/2024 | ACEPTADO 14/05/2024

 ASTRID SCHMIDHOFER

<https://orcid.org/0000-0001-6287-3032>

Universidad de Innsbruck

ABSTRACT

This article presents the results of a survey among foreign language teachers in translation and interpreting (TI) programmes. The survey focuses on three areas: teaching methodologies, teachers' opinions on the adequacy of orienting language training towards TI, and their opinion on the usefulness of the Common European Framework of Reference (CEFR) for this training. The results show that the majority of respondents support the development of a specific methodology and rate the CEFR positively in this educational context. Data on teaching methodologies reveal that classroom teaching varies considerably, ranging from established methods to teacher-designed procedures.

KEY WORDS: second language instruction; translation; interpreting.

RESUMEN

En este artículo se presentarán los resultados de una encuesta entre docentes de lenguas extranjeras en las carreras de traducción e interpretación (TI). La encuesta se centrará en tres áreas, que son las metodologías didácticas aplicadas en clase, la opinión de los docentes sobre la utilidad de orientar la formación lingüística hacia TI y su opinión sobre la adecuación del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para esta enseñanza. Los resultados revelan que la mayoría de los encuestados apoya el desarrollo de una metodología específica y valora el MCER positivamente para este contexto educativo. Los datos sobre las metodologías didácticas aplicadas muestran una gran variedad que abarca desde métodos establecidos hasta procedimientos diseñados por los docentes.

PALABRAS CLAVE: enseñanza de una segunda lengua; traducción; interpretación.

1. INTRODUCCIÓN

A pesar de que la competencia lingüística es reconocida como la más fundamental de todas las competencias necesarias para la traducción e interpretación (EMT 2022; Schmidhofer y Recio Ariza, 2020: 35-53), la traductología nunca ha mostrado mucho interés por su conceptualización ni por su adquisición. Sin embargo, una parte considerable de los programas universitarios de traducción e interpretación (TI) consta de asignaturas dedicadas a desarrollar la competencia lingüística en las lenguas materna y extranjeras. En muchos currículos, tanto españoles como extranjeros, estas asignaturas llevan denominaciones que incluyen “para traductores e intérpretes” (Universitat Autònoma de Barcelona), “aplicadas a la traducción e interpretación” (Universidad de Málaga) o expresiones similares. Estas etiquetas muestran una cierta conciencia por parte de las instituciones de que la competencia lingüística necesaria para la TI muestra rasgos diferenciadores frente a la competencia lingüística que se promueve en cursos más generales y que, por ende, podría ser conveniente establecer objetivos específicos y emplear otros métodos de enseñanza y aprendizaje.

En este trabajo, presentaremos los resultados de una encuesta realizada entre docentes que imparten asignaturas de lengua extranjera en universidades españolas. La encuesta se centra en los siguientes temas: los procedimientos usados en clase, el autoestudio, las opiniones de los docentes sobre la orientación de estas clases hacia la TI, y las opiniones de los docentes sobre la adecuación del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER) para esta enseñanza. En el estado de la cuestión repasaremos los antecedentes relevantes de cada uno de estos temas.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

El aprendizaje de lenguas para la traducción e interpretación (TILLT¹) es un pequeño campo de investigación y práctica docente a caballo entre los estudios de traducción y la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas. A pesar o tal vez debido a su inherente carácter interdisciplinario, sigue siendo, a día de hoy, un campo marginal de los estudios de la didáctica de traducción. TILLT nació en los años 90 en España de la necesidad de desarrollar programas de enseñanza de lenguas que permitieran un aprendizaje rápido y profundo de nuevas lenguas, incluidas lenguas consideradas difíciles por su complejidad gramatical y su distancia tipológica frente a la L1, para su futura utilización en la traducción, y, en menor medida, la interpretación. Hoy día, el campo de TILLT cuenta ya con una trayectoria de más de 25 años (Cerezo Herrero y Schmidhofer, 2021: 17-44). Mientras que durante los primeros años la mayoría de las contribuciones provenían de España y se centraban en objetivos y procedimientos metodológicos, contamos hoy día con un panorama mucho más diversificado a

¹ Este acrónimo fue introducido por Schmidhofer, Cerezo Herrero y Koletnik (2021: 71-89) y significa *Translation and interpreting-oriented language learning and teaching*.

nivel de temas, autores y tipos de contribuciones entre los que se observa una creciente tendencia a complementar experiencias didácticas con investigaciones empíricas y textos que contribuyen a la generación de teoría (Schmidhofer, 2022: 264-283).

2.1. Metodologías didácticas en TILLT

La literatura dedicada a la metodología TILLT puede dividirse en dos grandes bloques. El primero se dedica a la evaluación de la adecuación de métodos generalistas para su utilización en TILLT; el segundo engloba propuestas de procedimientos metodológicos diseñados para su uso en las clases de TILLT.

La evaluación de los métodos generalistas que se han desarrollado para la enseñanza de lenguas extranjeras a lo largo de la historia destaca dos métodos como candidatos para ser utilizados en las clases de TILLT: el método gramática-traducción y el método comunicativo. Otros métodos mayoritarios como el método directo o el método audiolingual al igual que los métodos alternativos son, con algunas pocas excepciones, descartados u obviados por la mayoría de los autores (Cerezo Herrero, 2013: 151-168; Schmidhofer, 2020: 115-120). Con respecto al método gramática-traducción, que se considera anticuado en la enseñanza generalista, los autores destacan tanto desventajas como la apreciación de la lengua como un sistema de reglas y no como un medio para la comunicación, el uso de ejemplos descontextualizados, la falta de ejemplos auténticos y el uso excesivo de la primera lengua, como también ciertos beneficios como el enfoque contrastivo, el uso de la traducción y el fomento de la competencia metalingüística (Cerezo Herrero, 2013: 151-153; Gómez-García, 2002-2003: 13-14, 101-112; Schmidhofer, 2020: 116-117). El método comunicativo se considera como una buena base por la mayoría de los autores de TILLT puesto que fomenta el desarrollo de la competencia comunicativa. Sin embargo, muchos autores consideran que presenta un enfoque demasiado amplio para las necesidades de los estudiantes de TI, especialmente en niveles avanzados, puesto que “decontextualizes the language from its instrumentalized use in actual TI environments” (Marín García y Pérez Fernández, 2023: 177-195). Las ventajas de este método más destacadas por los autores (Cerezo Herrero, 2013: 165-168; Rico Pérez, 1999: 53-64; Schmidhofer, 2020: 118-119) son su orientación hacia la acción, la comunicación auténtica, el uso de materiales auténticos y la flexibilidad. Los inconvenientes más criticados son la actitud permisiva hacia los errores (Adams, 2021: 163-178) y la predominancia de la comunicación oral e interpersonal en las clases (Gómez-García, 2002-2003: 13-14 y 101-112; Schmidhofer, 2020: 118-119). Ahmann y Schmidhofer (2017: 251-262) resaltan la escasa atención a elementos que consideran cruciales en TILLT como “metasprachliche Kompetenz, Recherche über Sprache, Aspekte sprachlicher Präzision und Korrektheit sowie ein umfassender Ausbau des Wortschatzes über die unmittelbaren Bedürfnisse des Nutzers hinaus”² (2017: 30).

2 “la competencia metalingüística, la investigación sobre la lengua, aspectos de precisión y corrección lingüísticas, así como una amplia expansión del vocabulario más allá de las necesidades inmediatas del usuario” (nuestra traducción).

La literatura dedicada a TILLT se ha caracterizado, desde sus comienzos, por su carácter práctico y aplicado ofreciendo una amplia gama de procedimientos y ejercicios para su implementación en clase. La comprensión lectora es la destreza que más atención ha recibido puesto que en muchos programas los estudiantes solo traducen desde su segunda lengua extranjera, y muchos de los autores activos de TILLT, especialmente del primer período, eran docentes de lengua C (Berenguer, 1996; Oster, 2008). Weinberg Alarcón, Caamaño Matamala y Mondaca Becerra (2018) destacan que el traductor “no es un lector común, su lectura está orientada hacia un futuro acto de escritura en otra lengua y cultura y en ese nuevo entorno su lectura provocará un nuevo efecto y generará nuevos sentidos” (2018: 315). Para desarrollar este tipo de comprensión lectora, Brehm Cripps y Hurtado Albir (1999: 59-70) identifican seis objetivos que son: (1) adquirir estrategias de lectura, lo que también incluye activar conocimientos extralingüísticos y aplicar conocimientos lingüísticos, (2) identificar y comprender mecanismos de coherencia y comprensión, (3) identificar y comprender diferentes tipos y géneros textuales, (4) identificar los rasgos pragmáticos y semióticos de un texto, (5) identificar las variaciones lingüísticas relacionadas con el uso y el usuario, y, por último, (6) desarrollar un espíritu crítico ante los textos. Para conseguir tales objetivos, a menudo se recurre a modelos de análisis textual desarrollados en el marco de los estudios de traducción (Berenguer, 1999: 135-150). Muchos autores destacan que los textos deberían ser auténticos en la medida de lo posible y reflejar la práctica profesional (Cerezo Herrero, Schmidhofer y Koletnik, 2021: 140-156). Para la comprensión oral, Cerezo Herrero (2013: 199-282) define una serie de principios como el uso de textos auténticos que tengan rasgos de oralidad, la atención a procesos *bottom-up* y *top-down* y la inclusión de fases de preparación y *post-listening*. El autor propone diferentes ejercicios que se alejan de los típicos ejercicios de opción múltiple y que se centran en la comprensión global del mensaje, la memorización y la toma de notas. Para la expresión escrita, tanto Schmidhofer (2017: 251-262) como Liendo y Palmira Massi (2017: 251-272) proponen sendos modelos de escritura compuestos de varias fases que incluyen retroalimentación por parte del docente y/o los compañeros. Los modelos resaltan aspectos considerados importantes para la traducción como los aspectos pragmáticos, las convenciones del género textual para lo que se contempla el análisis de ejemplos textuales en la fase inicial de la escritura, y el uso preciso de los medios lingüísticos. La inclusión de la traducción en las clases de lengua es un tema controvertido también en TILLT, pero recibe un eco más positivo que en la enseñanza generalista (aunque también en esta últimamente se percibe una valoración más positiva gracias a una creciente atención a actividades de mediación lingüística). La traducción se propone tanto como medio para mejorar la competencia lingüística (Barceló Martínez, Brousse Lamoureux, Delgado Pugés, García Alarcón, García Luque y Jiménez Gutiérrez, 2021), al igual que como medio para iniciar el desarrollo de la competencia traductora puesto que las actividades de traducción “les ponen en contacto con dos lenguas y con dos culturas entre las que deberán establecer comparaciones y extraer las pertinentes conclusiones, lo que sienta las bases de la que será la dinámica de su profesión en un futuro” (Jiménez Gutiérrez, 2020: 149-164). Koletnik (2020: 314-356) utilizó encargos de traducción reales para practicar determinadas estructuras gramaticales. En su análisis no detectó diferencias en la adquisición

de la estructura gramatical en cuestión en comparación con la enseñanza más tradicional, pero sí un efecto positivo sobre la competencia traductora de los estudiantes en la traducción hacia la L1. Por último, muchos autores subrayan la importancia de incluir una perspectiva contrastiva (Berenguer, 1999: 135-150; Schulte, 2023: 196-214), pero apenas existen propuestas concretas para su implementación.

2.2. El MCER y TILLT

Las actitudes hacia el MCER de los autores coinciden *grosso modo* con su evaluación del método comunicativo. La opinión más positiva la muestran Clouet (2010), quien toma el MCER como base para sus clases de lengua inglesa y desarrolla procedimientos de enseñanza principalmente monolingües que integran todas las destrezas y buscan fomentar la fluidez y la comprensión textual, y Recio Ariza y Holl (2012: 393-398) quienes diseñan propuestas para el desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural. Las voces más escépticas critican su carácter generalista debido al cual creen que debería usarse solo como referencia, pero adaptarse “to the translation scenario so that they become more relevant and supportive of the translator trainee’s needs” (Carrasco Flores y Navarro Coy, 2019: 255-268). Como apunta Cerezo Herrero (2016: 97-122), sería conveniente distinguir entre un enfoque generalista, que prepara para la comunicación general, y un enfoque profesionalizante, que capacita al usuario a emplear la lengua para fines profesionales.

2.3. Estudios anteriores sobre el profesorado de TILLT

Poco se ha escrito sobre el profesorado de TILLT o las cualificaciones o competencias que debería tener este. Esto puede deberse a que la gran mayoría de los autores del campo de TILLT son docentes activos preocupados, primeramente, por aspectos relacionados con la docencia (y menos con los docentes).

Como TILLT se nutre de dos disciplinas, que son los estudios y la práctica de la traducción e interpretación y la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas, parece lógico que los docentes de TILLT idealmente tengan conocimientos sólidos en ambos campos. La literatura relevante aborda, sobre todo la necesidad de contar con experiencia profesional en TI (Beeby, 2003: 41-60) o, por el contrario, de familiarizarse con el concepto de la competencia traductora (Singer, Rubio y Rubio, 2019: 1-27). No obstante, en la práctica, muchas asignaturas de lengua en los programas de traducción e interpretación son impartidas por “filólogos, en ocasiones sin experiencia académica y/o profesional en traducción e interpretación y, por lo tanto, sin un conocimiento de dichas necesidades” (Cerezo Herrero, 2020: 41-73; v. también Yeghoyan, 2020: 21-34).

Koletnik, Cerezo y Schmidhofer (2024) realizan un análisis profundo de las cualificaciones necesarias para TILLT y coinciden con los autores citados en que los docentes deberían tener formación y/o conocimientos tanto en la enseñanza de lenguas como en TI. Advierten que los profesores con una formación didáctica más generalista “are often unaware or rather naive as to the need to fine-tune their teaching to the linguistic specifics of translation and interpreting professions”, mientras

que los traductores e intérpretes sin formación específica en la enseñanza de lenguas “lack core language teaching skills” como aquellas relacionadas con la planificación y organización de clases, la gestión del aula, la evaluación y el diseño y uso de materiales entre otras (Koletnik, Cerezo Herrero y Schmidhofer, 2024). Estos autores proponen que los profesores busquen adquirir los conocimientos y/o destrezas de la otra disciplina (v. también Seidl, 2021: 45-68) como también destrezas específicas de TILLT que son la capacidad para adoptar un enfoque de la enseñanza de idiomas orientado a las necesidades de los alumnos, estar familiarizado con una amplia gama de géneros textuales, el reconocimiento de la multiplicidad de lenguas en el aula, la capacidad de responder a la necesidad de diseñar materiales pedagógicos a medida y la reflexión crítica sobre la propia práctica docente.

3. DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

3.1. Objetivos e hipótesis

El objetivo del presente estudio es ofrecer una visión general de la enseñanza de lenguas extranjeras en las carreras de traducción e interpretación. Las preguntas de investigación que se buscan responder son las siguientes:

PI1: ¿Cuáles son las metodologías didácticas que los profesores aplican en las clases?

PI2: ¿Cuál es la opinión de los profesores sobre la utilidad de orientar la formación lingüística hacia la TI?

PI3: ¿Cómo valoran los profesores el MCER para la enseñanza de lenguas en las carreras de traducción e interpretación?

Existen muchos parámetros entre el profesorado que podrían usarse como variables independientes para formular hipótesis como son la composición de las clases (solo estudiantes de TI o grupos mixtos), la experiencia docente o la lengua impartida. Sin embargo, según los antecedentes expuestos en el apartado 2.3, creemos que el factor que más influye en la valoración y elección de procedimientos metodológicos es su grado de conocimiento y experiencia de la práctica de la TI. Entendemos que los conocimientos y la experiencia en este campo suelen darse entre profesores que imparten clases de traducción y/o interpretación aunque no trabajen o no hayan trabajado activamente en la industria de TI. Tomamos, por lo tanto, esta docencia como rasgo diferenciador entre dos grupos de profesorado, que son: (1) los docentes que también enseñan traducción y/o interpretación (DTI) y (2) los que no enseñan traducción y/o interpretación (DnoTI) y lo establecemos como variable independiente. De ahí formulamos las siguientes hipótesis:

H1: Un mayor número de DTI que de DnoTI incluye actividades de traducción y/o interpretación a la vista en las clases de lengua.

H2: Un mayor número de DTI que de DnoTI apoya el desarrollo de una metodología TILLT.

H3: Los DTI muestran una actitud más crítica hacia el MCER que los DnoTI.

3.2. Instrumentos

El instrumento utilizado en este estudio es una encuesta de 20 preguntas cerradas complementadas por 5 preguntas abiertas que permiten a los profesores profundizar su respuesta elegida. El cuestionario comprende cuatro bloques, el primero de los cuales consta de preguntas sobre el participante, el segundo sobre la metodología usada en clase, el tercero sobre la opinión acerca de una metodología TILLT y el cuarto sobre la valoración del MCER para TILLT.

Esta encuesta fue llevada a cabo en el marco de un proyecto de investigación más amplio. En este artículo, presentamos los resultados más relevantes con una muestra de profesores activos en universidades españolas.

La encuesta se realizó a principios del año 2019. Debido a retrasos en la ejecución del proyecto, relacionados, en parte, por la pandemia, el análisis no se pudo realizar hasta el año 2023. Sin embargo, como buena conocedora del campo podemos confirmar que no se han producido grandes cambios en los últimos años, aparte de una temporada de un mayor porcentaje de clases online debido a las medidas anti-COVID, por lo que confiamos que los resultados sigan reflejando las tendencias generales en la enseñanza TILLT.

3.3. Población

La muestra incluida en este análisis comprende un total de 49 profesores de lengua extranjera de programas universitarios de traducción e interpretación de universidades españolas. Todos fueron reclutados online a través de correos personalizados o dirigidos a profesores o secretarías que se encargaron de distribuir la encuesta. Se incluyeron todas las universidades españolas en las que se ofrecen programas de TI.

4. ANÁLISIS

4.1. Datos generales

En la tabla 1, se muestra cuáles son las lenguas que enseñan los participantes de la encuesta (una sola por participante). La lengua más seleccionada es el alemán con 21 incidencias, seguida por el inglés con 14 y el francés con 5. Hay 2 menciones de árabe y chino y una sola para español (lengua extranjera), griego, italiano, japonés y rumano.

LENGUA	NÚMERO	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
Alemán	21	42,9%	42,9%
Inglés	14	28,6%	71,5%
Francés	5	10,2%	81,7%
Árabe	2	4,1%	85,8%
Chino	2	4,1%	89,9%
Español (ELE)	1	2,0%	91,9%
Griego	1	2,0%	93,9%
Italiano	1	2,0%	95,9%
Japonés	1	2,0%	97,9%
Rumano	1	2,0%	99,9%

Tabla 1. Lenguas impartidas por los encuestados

Los niveles impartidos por los encuestados cubren todo el abanico del MCER. Muchos participantes indicaron varios o un rango de niveles. El nivel que se menciona más a menudo es el nivel B2 (25) seguido por los niveles B1 y C1 (20 menciones cada uno), el A2 (19) y el A1 (17). El nivel más alto, el C2 solo es impartido por 6 docentes (gráfico 1).

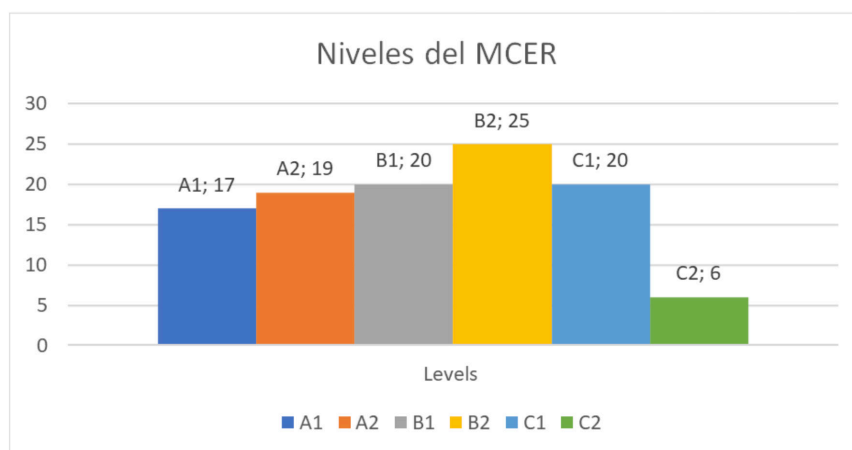


Gráfico 1. Niveles impartidos por los encuestados

La pregunta sobre la experiencia en el área de TILLT revela que la mayoría de los encuestados son docentes experimentados o muy experimentados, pues más del 40 % (21 encuestados; 42,9 %) cuenta con una experiencia docente de más de diez años y casi el 20% (9; 18,4 %) con un recorrido de más de cinco. En cambio, un 10 % (5; 10,2 %) lleva desempeñando esta actividad desde hace menos de un año, seis docentes (12,2 %) entre uno y dos años y los restantes ocho (16,3 %) entre tres y cinco años (tabla 2).

EXPERIENCIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
Menos de un año	5	10,2	10,2
Entre 1 y 2 años	6	12,2	22,4
Entre 3 y 5 años	8	16,3	38,8
Más de 5 años	9	18,4	57,1
Más de 10 años	21	42,9	100,0
TOTAL	49	100,0	

Tabla 2. Experiencia docente de los encuestados

La siguiente pregunta versa sobre la composición de los grupos de los cursos impartidos. Los resultados en la tabla 3 muestran que la gran mayoría, en concreto 35 docentes, imparte cursos dirigidos exclusivamente a estudiantes de TI. Ocho docentes tienen grupos compuestos por estudiantes de TI y de filología, y siete imparten cursos a grupos mixtos³.

COMPOSICIÓN DEL GRUPO	NÚMERO
Solo estudiantes de TI	35
Estudiantes de TI y estudiantes de filología	8
Estudiantes de diferentes disciplinas	7

Tabla 3. Composición de los grupos donde los encuestados imparten docencia

Por último, se recabó si los docentes, además de impartir asignaturas de lengua, también imparten asignaturas de TI. Algo más de la mitad (26; 53,1 %) imparten alguna modalidad de TI, mientras que los demás (23; 46,9 %) no imparten ningún tipo de docencia de TI. Entre el primer grupo, muchos docentes imparten tanto traducción como interpretación en una misma combinación lingüística o una modalidad tanto en dirección directa como inversa (tabla 4).

DOCENCIA	PORCENTAJE
Imparten traducción y/o interpretación	Traducción directa 20
	Traducción inversa 12
	Interpretación directa 5
	Interpretación inversa 2
No imparten traducción y/o interpretación	23 (46,9 %)

Tabla 4. Docencia de traducción y/o interpretación entre los encuestados

³ En esta pregunta se ofreció la opción de elegir más de una respuesta en caso de impartir varios grupos. Este fue el caso de un solo docente por lo que el total de respuestas asciende a 50 (en lugar de 49).

4.2. Orientación metodológica

En el bloque de orientación metodológica nos centraremos en los siguientes aspectos: (1) el uso de un método establecido, (2) la atención a las distintas destrezas, y (3) el uso de la traducción y la traducción a la vista. Presentaremos tanto los resultados de las preguntas de opción múltiple como algunas respuestas representativas de la casilla para comentarios.

La pregunta sobre la utilización de algún método concreto permitió a los encuestados elegir más de una opción por lo que el número total excede los 49. El método más nombrado es el método comunicativo indicado por 19 docentes (38,8 % de la población total), seguido por el método gramática-traducción (11; 28,2 %) y el método audiolingual (4; 8,2 %). Dos docentes (4,1 %) declararon usar otro método que describen como *enfoque léxico* en un caso e *intercomprensión* en el otro. Más de un tercio (17; 34,7 %) no utiliza ningún método y un cuarto (12; 24,5 %) combina varios métodos.

MÉTODO	PORCENTAJE
Método comunicativo	19 (38,8 %)
No utilizo ningún método	17 (34,7 %)
Combino varios métodos	12 (24,5 %)
Método gramática-traducción	11 (28,2 %)
Método audiolingual	4 (8,2 %)
Otro método	2 (4,1 %)

Tabla 5. Métodos utilizados por los encuestados

En la pregunta sobre la inclusión de las distintas destrezas, el mayor grupo (21; 42,9 %) es el que opta por una atención equilibrada a las cuatro destrezas, seguido por un trabajo preferencial de la comprensión y producción escritas (11; 22,4 %), la comprensión escrita y oral (7; 14,3 %) y la comprensión escrita y la expresión oral (7; 14,3 %). Un grupo pequeño (3; 6,1 %) declaró centrarse casi exclusivamente en la comprensión escrita (tabla 6).

NIVEL	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
Las 4 destrezas de forma equilibrada	21	42,9 %	42,9 %
Comprensión y producción escritas	11	22,4 %	65,3 %
Comprensión escrita y oral	7	14,3 %	79,6 %
Comprensión escrita y expresión oral	7	14,3 %	93,9 %
Solo comprensión escrita	3	6,1 %	100 %
TOTAL	49	100 %	

Tabla 6. Atención a las distintas destrezas en clase

Los comentarios en la casilla abierta solamente especifican los procedimientos utilizados para la comprensión lectora y el trabajo con diferentes géneros textuales como muestran los siguientes comentarios⁴:

⁴ Todas las citas comprendidas en el apartado 4 son citas literales extraídas de las respuestas de los encuestados.

Development of skills aimed to improve students' critical capacity in order to facilitate their interpretation of texts in context. An emphasis is placed on texts of a cultural and literary nature.

Partir del género discursivo (oral o escrito) para llegar a la producción de muestras de esos géneros.

Finalmente, preguntamos a los encuestados si incluían la traducción y la traducción a la vista. Con 29 respuestas afirmativas (59,2 %), la mayoría incluye estos procedimientos mientras que 20 (40,8 %) no los tienen en cuenta.

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
Usan traducción y/o traducción a la vista	29	59,2 %	59,2 %
No usan traducción y/o traducción a la vista	20	40,8 %	100 %
TOTAL	49	100 %	

Tabla 7. Uso de la traducción y/o de la traducción a la vista en clase

Con respecto a la utilización de la traducción y/o la traducción a la vista, los comentarios asociados son más bien escasos. Como objetivo de estas actividades, un docente subraya que pretende “auf die Unterschiede aufmerksam zu machen”⁵ y otro que estas actividades “no son nunca el eje de las clases, sólo un tipo más de actividad”. En referencia a los textos utilizados en estos ejercicios, un docente los describe como “fragmentos diversos, textos de diferentes fuentes, temáticas y formas” y otro declara que “se traducen textos trabajados en clase”.

4.3. Autoestudio

Dado que el trabajo fuera del aula es un eje central de la enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior⁶, incluimos una pregunta acerca de la cantidad de tiempo que los alumnos deben invertir para realizar las diferentes tareas y repasar los contenidos fuera del aula. Aunque el tiempo dependerá de la carga horaria de la clase (que en la gran mayoría de las universidades españolas es de 6 ECTS, variando entre 4, 5 y 9), este dato puede ser indicativo para comprender el papel del autoestudio en TILLT (tabla 8, en página siguiente).

Asimismo, preguntamos cómo los docentes motivan a sus estudiantes a practicar la lengua fuera de clase. La estrategia más utilizada es la provisión de material para el autoestudio (34) y de lecturas (26), seguida por la organización de eventos como el visionado de películas (20) y tandems o cafés lingüísticos (19). Entre las otras estrategias (17), encontramos indicaciones de todo tipo de material audiovisual, y formas de acompañamiento personal como planes individualizados de estudio, *mentoring* por parte de profesores o estudiantes avanzados o sesiones de reflexión. Solo

⁵ “llamar la atención sobre las diferencias” (nuestra traducción).

⁶ En TILLT, se ha mencionado repetidamente la necesidad del autoestudio. Sin embargo, apenas existe literatura acerca del tema.

un número muy reducido, en concreto dos docentes, declaran no tomar ninguna medida para fomentar el autoestudio (tabla 9).

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
Entre 1 y 2 horas	13	26,5 %	26,5 %
Entre 3 y 4 horas	18	36,7 %	63,2 %
Entre 5 y 6 horas	15	30,6 %	93,8 %
Más de 6 horas	3	6,1 %	99,9 %
TOTAL	49	99,9 %	

Tabla 8. Horas de estudio requeridas fuera del aula

ESTRATEGIA	NÚMERO DE RESPUESTAS
Materiales para el autoestudio	34
Lecturas	26
Visionado de películas	20
Tándems/Cafés lingüísticos	19
Otros	17
No lo hago	2

Tabla 9. Estrategias de motivación para el autoestudio

4.4. La necesidad de contar con una metodología TILLT

Para averiguar la opinión de los docentes acerca de la conveniencia de contar con una metodología TILLT, se les preguntó si creían que es relevante desarrollar una metodología propia para una formación lingüística orientada a la TI (tabla 10).

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
No	10	20,4 %	20,4 %
Sí	37	75,5 %	95,9 %
Sin respuesta	2	4,1 %	100 %
TOTAL	49	100 %	

Tabla 10. Apoyo de una metodología TILLT

En la pregunta abierta asociada, muchos encuestados dieron los motivos de su apoyo entre los cuales el más repetido es la conveniencia de relacionar el aprendizaje con las actividades de TI y las profesiones relevantes. Por ello, los encuestados destacan la necesidad de incluir “situaciones comunicativas reales y profesionales del sector que despejen dudas, desmitifiquen situaciones y evidencian que no basta con el aprendizaje del idioma sino con su aplicación y contexto”. Se hace especial hincapié en “tener en cuenta la tipología de textos a la que se van a tener que enfrentar, los ámbitos de uso y fomentar el trabajo de las competencias que les serán más útiles” y se busca

dotar al alumno de competencias específicas que le ayuden a mejorar su comprensión lectora (procesos formación palabras, dominar los diferentes registros de la lengua), ya que el alumno en su vida profesional se enfrentará a una amplia gama de textos en los que podrá encontrar numerosas variaciones de la lengua o registros.

Los encuestados también subrayan la conveniencia de adoptar un enfoque contrastivo y el objetivo de “engordar al estudiante al máximo y desde el principio con vocabulario y gramática” siendo la gramática un aspecto al que los encuestados dan especial relevancia en sus respuestas (“translators do need lots of precise grammar knowledge”). Un profundo conocimiento gramatical también se considera esencial para alcanzar un alto nivel de precisión lingüística pues “our courses do need to find ways to inspire and intensify student interest in the finer points of both the L1 and L2 languages”. Asimismo, muchos encuestados subrayan la necesidad de llamar la atención sobre la dimensión cultural de la lengua y ofrecer una enseñanza “mucho más enfocada en el horizonte cultural de las dos lenguas”.

Sin embargo, también hay docentes que no comparten la idea de aplicar una metodología específica en la enseñanza de lenguas para futuros traductores e intérpretes, como ejemplifica el siguiente comentario:

No considero ni que la enseñanza para traducción e interpretación pueda catalogarse como enseñanza de lengua para fines específicos, ni tampoco creo que deba instrumentalizarse ya desde el comienzo el aprendizaje de una lengua. No todos los estudiantes de traducción serán traductores o intérpretes, creo que la enseñanza debe ser lo más amplia posible, para darles el mayor número de oportunidades laborales posteriores.

4.5. Marco europeo

Este tema se abordó a través de tres preguntas. La primera era una pregunta cerrada con una escala tipo Likert en la que los encuestados podían elegir si el MCER les parece *muy útil*, *bastante útil*, *poco útil* o *nada útil* para TILLT (tabla 11, en página siguiente). Los datos muestran que aproximadamente dos tercios valoran el MCER como útil (15 encuestados o 30,6 % como *muy útil*; 18 encuestados o 36,7 % como *bastante útil*) mientras que apenas el 30 % opina lo contrario (12 encuestados o 24,5 % eligió *poco útil* y 2 encuestados o el 4,1 % *nada útil*).

VALORACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
Muy útil	15	30,6 %	30,6 %
Bastante útil	18	36,7 %	67,3 %
Poco útil	12	24,5 %	91,8 %
Nada útil	2	4,1 %	95,9 %
Sin respuesta	2	4,1 %	100 %
TOTAL	49	100 %	

Tabla 11. Apreciación del MCER para TILLT

En una pregunta abierta se les dio la posibilidad a los encuestados de fundamentar su elección. Los argumentos esgrimidos a favor del marco subrayan su aplicabilidad universal en la enseñanza de lenguas (“Porque es relevante para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en general, y por tanto también aquellas impartidas dentro de las carreras de Traducción e Interpretación”), su orientación a la comunicación (“El marco común establece objetivo de aprendizaje basados en la comunicación y objetivables.”), su papel como referencia para establecer objetivos (“Ayuda en la fijación de objetivos alcanzados en cada asignatura del grado.”) y garantizar una comparación a nivel internacional (“Es útil para adoptar criterios y niveles de lengua generalizables.”). Las voces críticas consideran que es demasiado general y no se adapta a las exigencias de TI (“Considero que las competencias que recoge el MCER no se corresponden con las que debe tener el alumnado de Tel, sus intereses son diferentes.”), que carece de contenido real (“En el caso de alemán como lengua B/C en mi universidad, la aplicación de los criterios del MCER es un puro formalismo, una cuestión más bien estética.”) y que limita la autonomía del profesor (“Todo se rige en base al Marco, incluso en el caso de lenguas que no se rigen por él, como es el caso del chino.”).

Sin embargo, TILLT no necesariamente es una cuestión de un rígido *sí* o *no*, sino que puede aplicarse en mayor o menor medida en diferentes niveles. Por eso hemos preguntado a los encuestados a partir de qué nivel la enseñanza debería enfocarse hacia la traducción e interpretación. En la tabla 12 (en página siguiente) se aprecia que más de un tercio quiere aplicarlo desde el principio (15;30,6 %) o desde niveles bajos (1 o 2,0 % desde A1 y 3 o 6,1 % desde A2) y más de un tercio desde niveles intermedios (9 o 18,4 % después de B1 y 8 o 16,3 % después de B2). El resto se distribuye entre docentes que quieren aplicar TILLT solo en niveles altos (6 o 12,2 % después de C1 y 1 o 2,0 % después de C2), no quiere aplicarlo en absoluto (2; 4,1 %) o dejó esta pregunta sin responder (4; 8,2 %).

NIVEL	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
En absoluto	2	4,1 %	4,1 %
Desde el principio	15	30,6 %	34,7 %
Después de A1	1	2,0 %	36,7 %
Después de A2	3	6,1 %	42,8 %
Después de B1	9	18,4 %	61,2 %
Después de B2	8	16,3 %	77,5 %
Después de C1	6	12,2 %	89,7 %
Después de C2	1	2,0 %	91,7 %
Sin respuesta	4	8,2 %	99,9 %
TOTAL	49	99,9%	

Tabla 12. Nivel de comienzo de TILLT según los encuestados

Aquellos que se muestran a favor de utilizar una metodología comunicativa hasta alcanzar un nivel intermedio (B1/B2) antes de orientar la formación lingüística a la TI lo fundamentan con los siguientes argumentos:

Para que tenga alguna noción de la lengua. Conforme se vaya subiendo de nivel, habrá que intensificar la orientación hacia la traducción, así será progresivo y más eficaz.

Antes de este nivel [B2] se requiere un aprendizaje global del idioma. Una vez adquiridas bases sólidas el estudiante puede enfocarse a un contenido más orientado al trabajo de traducción e interpretación.

Por otro lado, aquellos que apuestan por una orientación desde niveles tempranos subrayan que, de esta manera, el aprendizaje tendrá una orientación más clara:

Creo que desde el principio los alumnos de traducción deben ser conscientes que aprenden un idioma para traducir y que la manera de encarar el aprendizaje de una lengua está estrechamente relacionada con el objetivo de este aprendizaje.

Die translatorischen Kompetenzen der Studierenden müssen sich so früh wie möglich entwickeln und zum Teil ist eine rein kommunikative Perspektive sogar kontraproduktiv für zukünftige Übersetzer (z.B. man darf im Unterricht nur die Fremdsprache benutzen, es darf gar nicht übersetzt werden, usw.).⁷

⁷ “Es necesario desarrollar las capacidades de traducción de los estudiantes lo antes posible y, en algunos casos, una perspectiva puramente comunicativa es incluso contraproducente para los futuros traductores (por ejemplo, sólo se permite utilizar la lengua extranjera en clase, no se permite traducir en absoluto, etc.)” (nuestra traducción).

5. VERIFICACIÓN DE LAS HIPÓTESIS

En el apartado 3.1 se establecieron tres hipótesis cuya variable independiente era *impartir docencia de traducción y/o interpretación*.

Comprobamos la H1 (*Un mayor número de DTI que de DnoTI incluye actividades de traducción y/o traducción a la vista en las clases de idiomas*) mediante una tabla cruzada que nos da los siguientes resultados (tabla 13):

DOCENCIA	DTI	DnoTI	TOTAL
Usan traducción y/o traducción a la vista en clase	21 (80,8 %)	8 (34,8 %)	29
No usan traducción y/o traducción a la vista en clase	5 (19,2 %)	15 (65,2 %)	20
TOTAL	26 (100 %)	23 (100 %)	49

Tabla 13. Resultados del análisis estadístico de la hipótesis 1

El valor p^8 se sitúa por debajo de 0,01. $\chi^2(1,49) = 10,68$, $p < ,01$, lo que muestra una correlación significativa entre las dos variables.

También para la H2 (*Un mayor número de DTI que de DnoTI apoya el desarrollo de una metodología TILLT*) utilizamos una tabla cruzada que nos da los siguientes resultados (tabla 14):

DOCENCIA	DTI	DnoTI	TOTAL
Apoyan el Desarrollo de una metodología TILLT	20 (80,0 %)	17 (77,3 %)	37
No apoyan el Desarrollo de una metodología TILLT	5 (20,0 %)	5 (22,7 %)	10
TOTAL	25 (100,0 %)	22 (100,0 %)	

Tabla 14. Resultados del análisis estadístico de la hipótesis 2

El valor p se sitúa en 1,0. $\chi^2(1,47) = 0,05$, $p = 1,000$. No existe, por lo tanto, ningún tipo de correlación entre las dos variables.

Por último, para la H3 (*Los DTI muestran una actitud más crítica hacia el MCER que los DnoTI*) utilizamos una prueba U de Mann-Whitney⁹. El análisis muestra que los DTI no asignan el mismo grado de utilidad al MCER (Rango medio = 27,79 para los DnoTI frente a Rango medio = 20,94 para los DTI) (tabla 15). El resultado está ligeramente por encima del límite de significación (v. nota 8): $U(21,26) = 193,50$, $p = ,072$ y muestra una clara tendencia sin alcanzar significación estadística.

8 Este valor muestra si un resultado es estadísticamente significativo. El umbral de significación suele situarse en 0,05. Un valor por debajo de este umbral indica un resultado significativo.

9 La prueba U de Mann-Whitney es una prueba no paramétrica utilizada con muestras independientes.

	DnoTI	DTI	TOTAL
N	21	26	47
Rango medio	27,79	20,94	
Suma de rangos	583,50	544,50	

Tabla 15. Resultados del análisis estadístico de la hipótesis 3

6. DISCUSIÓN

La muestra incluida en este estudio se puede considerar representativa pues solo incluye a docentes activos de TILLT. Sin embargo, se realizó a través de un muestreo por conveniencia puesto que debido al bajo índice de respuestas no fue posible aplicar una estratificación por idiomas, niveles o universidades. En el reparto de lenguas el alemán está más representado de lo que cabría esperar lo que se imputa al hecho de que muchos investigadores de TILLT son docentes de alemán (Berenguer, 1999: 135-150; Oster, 2008; Recio Ariza y Holl, 2012: 393-398) y que los docentes de esta lengua, por tratarse de una lengua difícil para estudiantes españoles, tienen especial interés en el desarrollo de una metodología TILLT. El reparto por niveles corresponde a nuestras expectativas puesto que las asignaturas de lengua B suelen abarcar los niveles desde B1 hasta C1 y las de lengua C los niveles desde A1 hasta B2. Con respecto a los grupos, los datos revelan que, en la mayoría de los casos, los grupos solo comprenden estudiantes de TI, lo que ofrece el contexto ideal para implementar TILLT puesto que no es necesario adaptar las clases a estudiantes de diferentes disciplinas. La gran mayoría de los docentes participantes cuenta con amplia experiencia docente, lo que hace suponer que posee un alto grado de reflexión acerca de su propia docencia. El hecho de que casi justo la mitad también imparta clases de TI favorece la verificación de las hipótesis establecidas, pues divide la muestra en dos grupos de tamaño comparable.

Con respecto a la orientación metodológica, los datos confirman los antecedentes resaltados en la literatura, que ponen de relieve que los métodos más populares entre docentes TILLT son el método comunicativo y el método gramática-traducción. Sin embargo, sorprende el gran número de docentes (más de un tercio) que declara no usar ningún método. Entendemos que al elegir esta opción a pesar de ofrecerse también las opciones *combinación de métodos* y *otros métodos*, estos docentes no se ajustan a patrones metodológicos establecidos. La atención equilibrada a las cuatro destrezas sigue los postulados de la enseñanza comunicativa. No obstante, también existe un porcentaje alto que favorece una o dos destrezas sobre las otras siendo las destrezas escritas las más nombradas, lo que se explica por el hecho de que los planes de estudio de grado focalizan mucho más la traducción que la interpretación. Tampoco sorprende que los comentarios que acompañan esta pregunta se centren en procedimientos para practicar la comprensión lectora, pues es esta la destreza que más resonancia ha tenido en la literatura TILLT y la que todavía predomina en las clases. Por último, es interesante observar que

un número alto de docentes incluye ejercicios de traducción y/o traducción a la vista en las clases, lo que es prueba de que muchos docentes buscan integrar procedimientos típicos de las clases de TI.

Muchos autores del campo de TILLT subrayan la importancia del autoestudio para desarrollar la competencia lingüística necesaria. Por ello sorprende que el número de horas de trabajo en casa previstas por los docentes sea tan bajo, pues si consideramos que, por regla general, una asignatura tiene seis créditos, la carga horaria de autoestudio sería de nueve; sin embargo, la mayoría de los docentes indica un número de horas muy inferior. Por otro lado, se aprecia que los docentes realizan esfuerzos por apoyar y acompañar a los estudiantes en el autoestudio y organizar actividades que motiven a los estudiantes.

El gran apoyo al desarrollo de una metodología TILLT es prueba de un alto grado de conciencia de que los profesionales de TI hacen un uso de las lenguas que dista del usuario común y que, por ende, la enseñanza debería tener en cuenta esta diferencia. Esto también se evidencia en las razones nombradas por los encuestados que reflejan la idea de que el aprendizaje de lenguas no debería ser una fase aislada y previa a la enseñanza de TI, sino parte de un programa integrado orientado hacia el desarrollo de las competencias TI y el desempeño de las profesiones relacionadas. Para ello, los docentes hacen uso de procedimientos metodológicos que en la enseñanza general han caído en desuso como una perspectiva contrastiva y un alto grado de atención a la precisión lingüística.

El MCER goza de un alto grado de aceptación como punto de referencia para establecer objetivos y estándares supranacionales. Sin embargo, al igual que con el método comunicativo, hay voces críticas que echan de menos una mayor adaptación a los objetivos de TILLT. Con respecto al nivel necesario para iniciar esta orientación hacia TI también existen diferencias entre los docentes con argumentos válidos para los que defienden una integración desde el principio y los que apuestan por un comienzo después de alcanzar un sólido nivel intermedio.

Por último, con respecto a las hipótesis formuladas, se aprecia que el apoyo por una metodología TILLT (H2) cuenta con un amplio apoyo entre los docentes tanto los DTI como los DnoTI. Sin embargo, existe una diferencia en la valoración del MCER (H3) que es inferior entre los DTI (sin que esta diferencia alcance significación estadística), lo que permite deducir que aquellos docentes que conocen, de primera mano, las exigencias lingüísticas a los que se enfrentarán los estudiantes son más escépticos con respecto a un instrumento que, a pesar de tener muchas ventajas, no deja de tener un carácter generalista. La diferencia más clara entre los dos grupos con un alto nivel de significación se observa en los procedimientos aplicados en clase pues son los DTI los que aplican mucho más a menudo procedimientos propios de las clases de TI en las clases de lengua (H1). El motivo principal que se puede deducir de las respuestas es el deseo de acercar la clase de lengua a la TI, aunque tampoco se descarta que otro motivo reside en que los docentes de TI se sientan más cómodos con procedimientos que conocen bien de sus clases de TI (v. Yeghoyan, 2020: 21-34).

7. CONCLUSIONES

La enseñanza de lenguas a traductores e intérpretes sigue siendo un campo que recibe poca atención en la investigación a pesar de que la calidad de esta enseñanza ejerce gran influencia sobre la adquisición exitosa de la competencia TI. Con esta encuesta hemos querido aportar datos sobre el *statu quo* de la enseñanza en este campo. Los datos revelan que a pesar de que hay un gran apoyo a una metodología TILLT, no existe un consenso común de lo que implica TILLT, y que las decisiones metodológicas se guían ante todo por criterios individuales de cada docente. Por lo tanto, los resultados obtenidos en este estudio podrían usarse como punto de partida para crear cursos de formación para profesores de TILLT en los que se debatan estos rasgos específicos y se compartan ideas didácticas. Por otro lado, nos parece importante seguir la investigación de TILLT en las diferentes direcciones que se han abierto en los últimos años que, aplicada a la enseñanza en el aula, son: la formación del profesorado, la inclusión de nuevas tecnologías, el desarrollo de materiales específicos y el desarrollo de la autonomía del estudiante.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Adams, H. (2021). Teaching grammar in Translation and Interpreting in Spain: The trainers' view. En A. Schmidhofer & E. Cerezo Herrero (Eds.), *Foreign Language Training in Translation and Interpreting Programmes* (pp. 163-178). Peter Lang.
- Barceló Martínez, T., Brousse Lamoureux, F., Delgado Pugés, I., García Alarcón, V., García Luque, F., & Jiménez Gutiérrez, I. (2021). *La traducción pedagógica en la formación del traductor-intérprete (francés-español)*. Comares.
- Beeby Lonsdale, A. (2003). Designing a foreign language course for trainee translators. *Quaderns. Revista de Traducción*, 10, 41-60.
- Berenguer, L. (1996). Didáctica de segundas lenguas en los estudios de traducción. En A. Hurtado Albir (Ed.), *La enseñanza de la traducción* (pp. 135-150). Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Berenguer, L. (1999). Cómo preparar la traducción en la clase de lenguas extranjeras. *Quaderns. Revista de Traducción*, 4, 135-150.
- Brehm Cripps, J., & Hurtado Albir, A. (1999). La primera lengua extranjera. En A. Hurtado Albir (Ed.), *Enseñar a traducir* (pp. 59-70). Edelsa.
- Carrasco Flores, J. A., & Navarro Coy, M. (2019). English language teaching in translator training in Spain: a cross-sectional study. *Quaderns. Revista de Traducción*, 26, 255-268.
- Cerezo Herrero, E. (2013). La enseñanza del inglés como lengua B en la formación de traductores e intérpretes en España: la comprensión oral para la interpretación [Tesis doctoral, Universitat de València]. <http://roderic.uv.es/handle/10550/29208>

- Cerezo Herrero, E. (2016). Lengua B Inglés: Un estudio transversal sobre la comprensión oral para la interpretación. *Sendebarr*, 27, 97-122.
- Cerezo Herrero, E. (2020). La didáctica de lenguas extranjeras en los estudios de Traducción e Interpretación: ¿qué nos dice la investigación? *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 22, 41-73.
- Cerezo Herrero, E., & Schmidhofer, A. (2021). 25 years of research on language training in TI programmes: Taking stock and ways forward. En A. Schmidhofer & E. Cerezo Herrero (Eds.), *Foreign Language Training in Translation and Interpreting Programmes* (pp. 17-44). Peter Lang.
- Cerezo Herrero, E., Schmidhofer, A., & Koletnik, M. (2021). An LSP Framework for Translation and Interpreting Pedagogy. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 27(2), 140-156.
- Clouet, R. (2010). *Lengua inglesa aplicada a la traducción. Una propuesta curricular adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior*. Comares.
- EMT Board. (2022). *European Master's in Translation. Competence framework 2022*. https://commission.europa.eu/system/files/2022-11/emt_competence_fw_2022_en.pdf
- Gómez García, C. (2002-2003). Sobre la necesidad de contravenir las reglas de las nuevas metodologías. *Encuentro: Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas*, 13-14, 101-112.
- Jiménez Gutiérrez, I. (2020). Desarrollo de la subcompetencia lingüística en alumnos de traducción e interpretación a través de herramientas de aprendizaje colaborativo. En T. Barceló Martínez (Ed.), *Metodologías innovadoras en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras para traductores e intérpretes* (pp. 149-164). Comares.
- Koletnik, M. (2020). Teaching future translators language through translation - does it help their translating? *Current Trends in Translation Teaching and Learning E*, 7, 314-356.
- Koletnik, M., Cerezo Herrero, E., & Schmidhofer, A. (en prensa). Profiling TILLT (Translation and Interpreting-Oriented Language Learning and Teaching) Teacher Specialised Skills. En A. Schmidhofer & M. A. Recio Ariza (Eds.), *Ausgewählte Beiträge der Translata IV*. Innsbruck University Press.
- Liendo, P., & Massi, M. P. (2017). Academic literacy, Genres and Competences. A Didactic Model for Teaching English to Translation Students. *ELIA*, 17, 251-272.
- Marín García, Á., & Pérez Fernández, T. (2023). Task-based L2 skill development for TI trainees. En O. I. Seel, S. Roiss, & P. Zimmermann González (Eds.), *Instrumentalising Foreign Language Pedagogy in Translator and Interpreter Training* (pp. 177-195). John Benjamins.
- Oster, U. (2008). El reto de enseñar la lengua C en la titulación de Traducción en Interpretación (antes y después de Bolonia). En *Actas de la Jornada Nacional sobre Estudios Universitarios. De los proyectos de convergencia a la realidad de los nuevos títulos* (pp. 251-262). Publicacions de la Universitat Jaume I.

- Recio Ariza, M. A., & Holl, I. (2012). Relevante Kompetenzen beim Fremdsprachenerwerb (DaF) in der Übersetzer-
ausbildung und deren Bewertung vor dem Hintergrund des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens.
En L. Zybatow, A. Petrova, & M. Ustaszewski (Eds.), *Translationswissenschaft interdisziplinär: Fragen der Theo-
rie und Didaktik- Translation Studies: Interdisciplinary Issues in Theory and Didactics* (pp. 393-398). Peter Lang.
- Rico Pérez, C. (1999). Training the Translator in a Second Language: a Communication Approach. En A. Argüeso Gon-
zalez (Ed.), *Traducción, interpretación, lenguaje. Cuadernos de tiempo libre* (pp. 53-64). Fundación Actilibre.
- Schmidhofer, A. (2017). Translationsorientierter Schreibunterricht - wie kann so etwas aussehen? En L. Zybatow,
A. Petrova, & A. Stauder (Eds.), *Übersetzen und Dolmetschen. Berufsbilder, Arbeitsfelder, Ausbildung Ein- und
Ausblicke in ein sich wandelndes Berufsfeld der Zukunft* (pp. 251-262). Peter Lang.
- Schmidhofer, A. (2020). Fremdsprachenmethodik aus translationsorientierter Perspektive. En L. Zybatow, A. Petro-
va, & R. Lukenda (Eds.), *Was ist und was soll Translationswissenschaft? Beiträge zur Translata III* (pp. 115-120).
Peter Lang.
- Schmidhofer, A. (2022). Translation and Interpreting-Oriented Language Learning and Teaching (TILLT): Where Do
We Stand? *Sendebär*, 33, 264-283. <https://doi.org/10.30827/sendebär.v33.23654>
- Schmidhofer, A., & Recio Ariza, M. A. (2020). Die Bedeutung von Sprachkompetenz im (digitalen) Übersetzungspro-
zess. En U. Stachl-Peier & E. Schwarz (Eds.), *Ressourcen und Instrumente der translationsrelevanten Hochs-
chuldidaktik / Resources and Tools for T&I Education* (pp. 35-53). Frank & Timme.
- Schmidhofer, A., Cerezo Herrero, E., & Koletnik, M. (2021). Why We Need TI-Oriented Language Learning and Tea-
ching (TILLT). *ELOPE: English Language Overseas Perspectives and Enquiries*, 18(1), 71-89.
- Schulte, K. (2023). Do translators need a different knowledge of their target language? Extrapolations from an em-
pirical study of linguistic interference in English translations by Spanish native speakers. En O. I. Seel, S. Roiss,
& P. Zimmermann González (Eds.), *Instrumentalising Foreign Language Pedagogy in Translator and Interpreter
Training* (pp. 196-214). John Benjamins.
- Seidl, E. (2021). Translation and Interpreting oriented Language Learning and Teaching (TILLT) als hochschuldidaktis-
che Professionalisierung. En A. Schmidhofer & E. Cerezo Herrero (Eds.), *Foreign Language Training in Transla-
tion and Interpreting Programmes* (pp. 45-68). Peter Lang.
- Singer, N., Rubio, M., & Rubio, R. (2019). Enseñanza de lenguas: una comparación de las representaciones sociales
de alumnos de primer y quinto año de la carrera de Lingüística Aplicada a la Traducción. *DELTA*, 35(4), 1-27.
- Weinberg Alarcón, J., Caamaño Matamala, R., & Mondaca Becerra, L. (2018). Comprensión lectora: propuestas di-
dáticas para el lector-traductor. *Sendebär*, 29, 305-327. <https://doi.org/10.30827/sendebär.v29i0.6475>
- Yeghoyan, S. (2020). Sprachunterricht: Ein Stiefkind der Translationswissenschaft? En U. Stachl-Peier & E. Schwarz
(Eds.), *Ressourcen und Instrumente der translationsrelevanten Hochschuldidaktik / Resources and Tools for T&I
Education* (pp. 21-34). Frank & Timme.

El programa de traducción de la escuela de traductores e intérpretes de Beirut revisado a la luz de la nivelación de la competencia traductora según el proyecto EFFORT

The translation teaching program at the Beirut School of Translators and Interpreters reviewed in light of the of translation competence level scales according to the EFFORT project

RECIBIDO 18/09/2023 | ACEPTADO 14/06/2024

 PIERRE NAJM

<https://orcid.org/0000-0003-4850-7727>

 GINA ABOU FADEL SAAD

<https://orcid.org/0000-0002-5221-3652>

Ecole de traducteurs et d'interprètes de Beyrouth (ETIB), Faculté de langues et de traduction (FDLT),
Université Saint-Joseph de Beyrouth (USJ).

ABSTRACT

The objective of quality in the current context of IA revolution has become a great challenge for institutions that teach translation. Because there is no quality without clear and precise standards, the EFFORT project proposes a European reference framework for translation level scales. This article proposes to reconcile the translation teaching program at the Beirut School of Translators and Interpreters (ETIB) with the translation level scales proposed by the EFFORT project. The objective of this reconciliation is to verify the compatibility of the proposed translation competence level scales with the structure of the ETIB translation program and to highlight the necessary changes so that the ETIB can align the structure of its program with the proposed translation level scales.

KEY WORDS: translation teaching; translation competence; level scales; reference framework; quality standard.

RESUMEN

El objetivo de la calidad en el actual contexto de revolución numérica se ha convertido en un gran reto para las instituciones que enseñan la traducción. Porque no hay calidad sin estándares claros y precisos, el proyecto EFFORT propone un marco europeo de referencia para la nivelación de la competencia traductora. El presente artículo propone una aproximación del programa de enseñanza de la traducción en la Escuela de Traductores e Intérpretes de Beirut (ETIB) a la nivelación de la competencia traductora propuesta por el proyecto EFFORT. El objetivo de esta aproximación es comprobar la compatibilidad del esquema de nivelación propuesto con la estructura del programa de traducción de la ETIB y destacar los cambios necesarios para que la ETIB pueda alinear la estructura de su programa con la nivelación propuesta.

PALABRAS CLAVE: enseñanza de la traducción; competencia traductora; nivelación; marco de referencia; estándar de calidad.

1. INTRODUCCIÓN

En los tiempos de la Inteligencia Artificial y de la revolución numérica que afectan todos los sectores de la economía (Alexandre, 2019; Harari, 2018), entre otros el de la educación (Davidenkoff, 2014) y de la traducción (Schumacher, 2020), las instituciones universitarias que forman a los futuros traductores afrontan el reto de ofrecer una formación de calidad capaz de responder a las necesidades de un mercado laboral cuyas mutaciones se hacen cada vez más rápidas. Este objetivo de la calidad había sido elevado a nivel de exigencia internacional tras haber sido mencionado en el artículo 9 del comunicado de la *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*, celebrada en París en 2009¹. Porque el concepto de la calidad está directamente relacionado con la definición de determinados estándares y marcos de referencia, la Dirección General de Traducción de la Comisión Europea crea la red EMT (Máster Europeo de Traducción), cuyo objetivo es “mejorar la calidad de la formación de los traductores y ayudar a jóvenes profesionales del sector lingüístico a integrarse en el mercado laboral”². Esta red publica por primera vez en 2009 un *Marco de competencias de traducción y traductores*³ en el que detalla todas las competencias que los traductores necesitan para poder responder a las necesidades del mercado laboral. Dos versiones siguieron a la primera (una en 2017 y otra 2022), con el fin de mantener actualizado este marco en un “contexto laboral dinámico y altamente tecnológico” según se precisa en la introducción de la última versión.

Si las cinco competencias de traducción detalladas en el *Marco de Competencias de Traducción y Traductores EMT*, a saber, *lengua y cultura, traducción, tecnologías, personal e interpersonal, y prestación de servicios*, se han inspirado en los cinco componentes de la competencia traductora (Hurtado Albir 2008, 2015) desarrollada por el grupo PACTE⁴ y en el paradigma de la ergonomía en la traductología (Lavault-Olléon 2011, 2016), la nivelación de la competencia traductora (Hurtado Albir et al. 2019) (Hurtado Albir and Rodríguez-Inés 2022), inspirada a su vez en los niveles del *Marco Común Europeo de Referencia para los Idiomas (MCER)* y desarrollada por el mismo grupo PACTE se está convirtiendo en un estándar europeo mediante el proyecto EFFORT (Marco Europeo para la Traducción). Por consiguiente, la sinergia entre investigación académica y estándares y marcos de referencia está permitiendo un avance dinámico hacia el objetivo de la calidad.

1 https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa

2 https://european-masters-translation-blog.ec.europa.eu/index_es

3 https://commission.europa.eu/system/files/2022-11/emt_competence_fw_k_2022_en.pdf

4 <https://ddd.uab.cat/record/273075>

2. LA ESCUELA DE TRADUCTORES E INTÉRPRETES DE BEIRUT (ETIB) FRENTE AL RETO DE LA CALIDAD

La Escuela de Traductores e Intérpretes de Beirut (ETIB), fundada en 1980, ha tenido una trayectoria académica muy rica que le ha permitido madurar pasando por tres etapas: *los balbucesos del inicio, los ajustes pedagógicos y la edad de la madurez* (Abou Fadel Saad, 2016). Tres etapas que han jalonado una trayectoria de éxitos gracias a un cuestionamiento permanente y una estrategia de excelencia basada en el *Magis* que la espiritualidad ignaciana de los padres jesuitas, fundadores de la Universidad San José de Beirut, ha inspirado a la ETIB.

Estas tres etapas de maduración han permitido que la ETIB se mantenga al día y que comprenda la importancia de los estándares internacionales para garantizar la calidad de su enseñanza. Gracias a la adopción de la *Formación por Competencias (FPC)* aplicada a la traducción (Hurtado Albir 2008, 2015) y la determinación de resultados del aprendizaje (RA) (*learning outcomes* que el Seminario de Bolonia del 2004 define como *declaraciones escritas sobre lo que se espera que el estudiante sepa, comprenda y/o sea capaz de hacer al cabo de un período de aprendizaje*)⁵ bien precisos y directamente relacionados con el *Marco de Competencias de Traducción y Traductores EMT*, ha podido conseguir fácilmente el sello de calidad EMT en 2019.

Cabe mencionar que la ETIB, y siempre con el objetivo de la calidad en perspectiva, ha ido aún más lejos y se ha interesado en las competencias de los docentes de la traducción (Najm and Abou Fadel Saad, 2022) the education sector is faced with the big challenge of sustaining teaching quality. Competence-based training (CBT. Tras haber emprendido un estudio empírico de tipo cualitativo, ha logrado determinar 64 competencias que los docentes de la traducción deben poseer, de los cuales 13 competencias están relacionadas con la benevolencia del docente y la historia de la traducción que no figuran en el *Perfil del Formador EMT*⁶ y que constituyen una plusvalía y una especificidad que parecen ser propias de la ETIB (Najm and Abou Fadel Saad, 2023).

En esta misma perspectiva, y con el compromiso de seguir alineándose con los estándares internacionales, la ETIB emprende una reflexión sobre la posibilidad de acercar la estructura de su programa de formación a la que plantea la nivelación de la competencia traductora llevada a cabo por el grupo PACTE (Hurtado Albir et al., 2019; Hurtado Albir y Rodríguez-Inés, 2022) cuya tercera propuesta tiene vocación de convertirse en un estándar europeo mediante el proyecto EFFORT. Sin lugar a duda, de

5 *Statements of what a learner is expected to know, understand and/or be able to do at the end of a period of learning.* UNITED KINGDOM BOLOGNA SEMINAR 1-2 July 2004, Heriot-Watt University (Edinburgh Conference Centre) Edinburgh, Scotland. https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Learning_Outcomes_Edinburgh_2004/76/8/040620LEARNING_OUTCOMES-Adams_577768.pdf

6 <https://docplayer.fr/6744536-Profil-du-formateur-emt-competences-du-formateur-en-traduction.html>

volverse un estándar de la red del Máster Europeo EMT, esta nivelación constituiría una herramienta fundamental para alcanzar el objetivo de una enseñanza de calidad mediante la descripción de las distintas etapas de la formación de los traductores.

3. LA ESTRUCTURA DEL PROGRAMA DE TRADUCCIÓN EN LA ETIB

La ETIB ofrece una licenciatura (equivalente a grado) en traducción de 180 ECTS seguida por un máster en traducción de 120 ECTS de los cuales 60 ECTS constituyen un tronco común y los 60 ECTS restantes están vinculados a 4 especialidades: *Traductor-traductólogo*, *Traductor de conferencias*, *Traductor-redactor* y *Traductor del ámbito de los bancos y de los negocios*.

Para el programa de la licenciatura se han determinado 4 competencias meta (C1, C2, C3 y C4) detalladas en 10 resultados de aprendizaje (RA), mientras que, para el máster con sus 4 especializaciones, se han determinado 6 competencias meta (C1, C2, C3, C4, C5 y C6) detalladas en 14 RA (véase apéndice I). Estas competencias meta se alcanzan mediante 10 módulos de cursos en el caso de la licenciatura⁷ y 6 módulos en el caso del máster⁸, como lo muestran las tablas en el apéndice II.

Con esta estructura, la ETIB distingue cuatro niveles de traducción en su programa académico. Primero, los *fundamentos de la traducción* en el que los estudiantes aprenden principios fundamentales de la operación traductora. Segundo, la *iniciación a la traducción* en el que los estudiantes adquieren las nociones básicas de la traducción mediante una selección de textos con dificultades progresivas. Tercero, las *estrategias de la traducción*, en el que se enseña a los estudiantes cómo elegir la estrategia adecuada a la hora de traducir los textos, teniendo en cuenta la situación de comunicación, la función del texto, así como los destinatarios de la traducción. Cuarto, los *ámbitos profesionales*, en el que los estudiantes, después de haber aprendido los fundamentos y principios básicos, así como las distintas estrategias de la traducción, aprenden a traducir textos pertenecientes a distintos ámbitos profesionales: ciencias sociales (derecho, economía), ciencias humanas, ciencias naturales, así como el ámbito de las conferencias.

Estos cuatro niveles se alcanzan en la licenciatura de 180 ECTS. En el máster, tanto en el tronco común como en los módulos de especialización, se afianza el nivel *ámbitos profesionales* con una selección de textos de dificultad equivalente a la realidad del mercado laboral.

Cabe mencionar que el programa de licenciatura está pensado para permitir al estudiante acceder al máster, pero se considera insuficiente para que acceda al mercado laboral. Por el contrario, se considera que el máster ofrece la preparación necesaria para ejercer la profesión.

⁷ https://usj.edu.lb/inst//includes/call_pdf.php?pdf=276_pub.pdf

⁸ https://usj.edu.lb/inst//includes/call_pdf.php?pdf=273_pub.pdf

4. LA NIVELACIÓN DE LA COMPETENCIA TRADUCTORA SEGÚN EL PROYECTO EFFORT

En sus dos primeras propuestas de nivelación de la competencia traductora, el proyecto NACT (Nivelación de competencias en la adquisición de la competencia traductora) ha definido tres niveles de traducción (A, B y C) con cuatro subniveles (A1, A2, B1 y B2). El nivel A corresponde al del *traductor preprofesional*, el nivel B al del *traductor no especialista* y el nivel C el del *traductor especialista*. Asimismo, los cinco componentes de la competencia traductora (competencia lingüística, competencia extralingüística, competencia instrumental, competencia de prestación de servicios y competencia de resolución de problemas de traducción) han sido descritas para cada uno de estos tres niveles, pero con lo que respecta al nivel C, la descripción necesitaba aún ser desarrollada teniendo en cuenta que este nivel supone una especialización en un ámbito profesional determinado. Se proponen además, para los niveles A y B, ejemplos de géneros textuales que el estudiante tiene que ser capaz de traducir, de conocimientos culturales y enciclopédicos, así como ejemplos de recursos de documentación y tecnológicos (Hurtado Albir et al., 2019; Hurtado Albir and Rodríguez-Inés, 2022).

El proyecto EFFORT se basa en los resultados del proyecto NACT y propone un marco europeo de referencia para los niveles de traducción. Para ello, redefine los componentes de la competencia traductora sustituyendo la denominación *competencia extralingüística* por *competencia temática y cultural*, y la apelación *competencia de resolución de problemas de traducción* por *competencia metodológica* y estratégica. Asimismo, desarrolla el nivel C que el proyecto NACT solo había descrito de manera general, introduciendo una descripción detallada para cinco ámbitos de especialización: económico-financiero, jurídico, literario, científico y técnico. Para cada uno de estos ámbitos de especialización se proponen los géneros de textos que el estudiante tiene que ser capaz de traducir, así como sus características, las problemáticas que plantean, los conocimientos temáticos que su traducción requiere, las tareas requeridas y la clase de clientes y contextos profesionales típicos que suelen pedir estas traducciones (Hurtado Albir et al., 2023). Cabe mencionar que los resultados finales del proyecto EFFORT se han expuesto en dos seminarios en línea los 16 y 17 de octubre de 2023 (en español e inglés) y la propuesta del nivel C ya está publicada en el sitio web del proyecto.⁹

5. APROXIMACIÓN DE LA PROPUESTA DE NIVELACIÓN DE LA COMPETENCIA TRADUCTORA DE EFFORT AL PROGRAMA DE LA ETIB

Teniendo en cuenta que el ejercicio de la profesión está vinculado a la obtención del máster y que la licenciatura constituye una puerta de entrada a éste, los programas de licenciatura y máster han sido considerados como una sola entidad de 300 ECTS y 10 competencias meta.

⁹ <https://www.effortproject.eu/outputs-resources/io5-common-european-framework-of-reference-for-translation-level-c/>

En un intento de aproximar la propuesta de nivelación de la competencia traductora del proyecto EFFORT al actual programa de licenciatura y máster de la ETIB, se propone la siguiente tabla de correspondencias entre el título, los módulos de cursos de la ETIB, las competencias meta de la ETIB, los componentes de la competencia traductora del proyecto EFFORT, el número de ECTS y el porcentaje de los ECTS con respecto al total de 300 del conjunto licenciatura y máster. Esta tabla de correspondencia se limita a la definición de niveles y no entra en los demás parámetros descritos en la propuesta de EFFORT, tales como los géneros textuales, las tareas requeridas, etc., ya que cada uno de estos parámetros puede ser objeto de un estudio más extensivo.

Títulos ETIB/ Nivel de traducción EFFORT	Módulos ETIB	Competencias Meta ETIB	Competencias EFFORT	Núm ECTS	% de 300 ECTS
LICENCIATURA Niveles de traducción: A1, A2 y B1	Expresión	C1	- Competencia lingüística	41	13,5%
	Fundamentos de la traducción	C2	- Competencia lingüística - Competencia metodológica y estratégica	6	2,0%
	Recursos del traductor	C3, C4	- Competencia instrumental - Competencia de prestación de servicios - Competencia temática y cultural	28	9,2%
	Iniciación a la traducción	C2	- Competencia lingüística - Competencia metodológica y estratégica	6	2,0%
	Estrategias de traducción	C2	- Competencia lingüística - Competencia metodológica y estratégica	20	6,6%
	Operación traductora	C2	- Competencia lingüística - Competencia metodológica y estratégica	2	0,6%
	Ámbito de las ciencias sociales	C2, C3, C4	- Competencia lingüística - Competencia metodológica y estratégica - Competencia instrumental - Competencia de prestación de servicios - Competencia temática y cultural	20	6,6%
	Ámbito de las ciencias	C2, C3, C4	- Competencia lingüística - Competencia metodológica y estratégica - Competencia instrumental - Competencia de prestación de servicios - Competencia temática y cultural	10	3,3%
	Ámbito de las ciencias humanas	C2, C3, C4	- Competencia lingüística - Competencia metodológica y estratégica - Competencia instrumental - Competencia de prestación de servicios - Competencia temática y cultural	6	2,0%

Títulos ETIB/ Nivel de traducción EFFORT	Módulos ETIB	Competencias Meta ETIB	Competencias EFFORT	Núm ECTS	% de 300 ECTS
LICENCIATURA Niveles de traducción: A2 y B1	Ámbito de las conferencias	C2, C3, C4	- Competencia lingüística - Competencia metodológica y estratégica - Competencia instrumental - Competencia de prestación de servicios - Competencia temática y cultural	13	4,2%
	Optativas y seminario de integración			31	10,2%
MÁSTER (tronco común) Nivel de traducción: B2	Ámbito literario	C1	- Competencia lingüística - Competencia metodológica y estratégica - Competencia instrumental - Competencia de prestación de servicios - Competencia temática y cultural	6	2,0%
	Traducción automática y TAO	C5	- Competencia lingüística - Competencia metodológica y estratégica - Competencia instrumental - Competencia de prestación de servicios - Competencia temática y cultural	6	2,0%
	Mercado laboral	C2, C3	- Competencia de prestación de servicios	12	4,0%
	Traductología y disciplinas conexas	C1, C4, C5	- Competencia lingüística - Competencia metodológica y estratégica - Competencia instrumental - Competencia de prestación de servicios - Competencia temática y cultural	26	8,5%
	Recursos del traductor	C3	- Competencia temática y cultural	10	3,3%
MÁSTER (especialización) Nivel de traducción: C	- Traductor-traductólogo - Traductor de conferencias - Traductor-redactor - Traductor del ámbito de los bancos y de los negocios	C6	- Competencia lingüística - Competencia metodológica y estratégica - Competencia instrumental - Competencia de prestación de servicios - Competencia temática y cultural	60	20,0%

Tabla I. Correspondencias entre el programa de la ETIB y la propuesta de nivelación de la competencia traductora de EFFORT

6. OBSERVACIONES Y LECTURA ANALÍTICA DE LA TABLA DE CORRESPONDENCIAS ENTRE EL PROGRAMA DE LA ETIB Y LA PROPUESTA DE NIVELACIÓN DE LA COMPETENCIA TRADUCTORA DE EFFORT

La primera observación que se puede hacer es que el conjunto licenciatura y máster de la ETIB con sus módulos de cursos y sus competencias meta abarca todos los componentes de la competencia

traductora y cubre los tres niveles de traducción propuestos por EFFORT. No olvidemos que la ETIB forma parte de la red del máster europeo de traducción EMT en cuyo marco de referencia encontramos competencias muy cercanas a los componentes de la competencia traductora, tan cercanas como para comprender que la red EMT se ha inspirado sin lugar a duda de las investigaciones del grupo PACTE para determinar sus cinco competencias de referencia.

Esta primera observación nos permite afirmar que el programa de la ETIB posee la estructura necesaria para poder aplicar la nivelación propuesta por EFFORT en cuanto éste se convierta en un estándar europeo. Sin embargo, en la tabla de correspondencias que hemos visto más arriba, destaca la necesidad de equilibrar el número de créditos con respecto al número de competencias meta, un equilibrio que permitiría una mejor distinción entre la formación de *traductor no especialista* que corresponde a los niveles A y B, y la formación de especialización que según EFFORT corresponde al nivel C.

En este sentido, si revisamos el número de competencias meta respecto al número de créditos en el conjunto licenciatura y máster, vemos que sobre el total de 300 ECTS y 10 competencias, 180 ECTS y 4 competencias están destinados a la licenciatura y 120 ECTS y 6 competencias están destinados al máster. Con lo cual, 180/300 ECTS, o sea el 60% del total de créditos, corresponden a 4/10 o 40% del total de competencias, y 120/300 ECTS, o sea el 40% del total de créditos corresponden a 6/10 o 60% del total de competencias.

A este desequilibrio en el número de créditos respecto al número de competencias meta se añade el hecho de que los actuales niveles de traducción adoptados por la ETIB, a saber, *fundamentos de la traducción, iniciación a la traducción, estrategias de traducción y ámbitos profesionales*, tampoco permiten una clara distinción entre la formación especializada y la no especializada, ya que el nivel *ámbitos profesionales* se trabaja tanto en la licenciatura como en el máster en sus dos partes, tronco común y especialización.

Remediar este desequilibrio entre el número de competencias meta y el número de créditos permitiría una reestructuración de los dos programas de licenciatura y máster en la que se distinguiría claramente entre la formación no especializada y la formación de especialización.

Está claro que los 60 ECTS del tronco común del máster con sus cinco competencias meta (C1, C2, C3, C4 y C5) constituyen una continuación de la formación no especializada iniciada en la licenciatura y que los 60 ECTS restantes con su única competencia meta (C6) constituyen una formación de especialización en una de las cuatro opciones del máster. Por lo tanto, el origen del desequilibrio se sitúa fundamentalmente en el máster.

Sin embargo, una licenciatura de 240 ECTS permitiría asimilar los 60 ECTS del tronco común del máster con sus 4 competencias meta y obtener una formación no especializada completa bien distinta del máster que se limitaría en este caso a los 60 ECTS de especialización en uno de los 4 ámbitos

profesionales mencionados. En este nuevo esquema, 240/300 ECTS (80%) cubrirían 9/10 (90%) competencias meta en una formación no especializada y 60/300 ECTS (20%) cubrirían 1/10 (10%) competencia meta en una formación de especialización. Pero lo más importante: se distinguiría claramente entre formación no especializada y formación especializada, y podría adaptarse más fácilmente, por lo tanto, a la nivelación propuesta por EFFORT.

Cabe mencionar que, según el sistema ECTS, la licenciatura puede abarcar 180 a 240 créditos, y el máster de 90 a 120 créditos¹⁰. En el caso de la ETIB, la formación de especialización que proponemos y que no supera los 60 ECTS, podría formar parte de un máster de 120 ECTS, pero con una validación automática de 60 ECTS para los que hubieran obtenido previamente una licenciatura de 240 ECTS. La siguiente tabla resume la reestructuración que proponemos.

NIVELES DE TRADUCCIÓN EFFORT	SEMESTRES DEL PROGRAMA DE LA ETIB	TÍTULO		
A1	Semestres primero y segundo (60 ECTS)	Licenciatura 180 ECTS	Licenciatura 240 ECTS propuesta	Máster 120 ECTS con validación de 60 ECTS de la licenciatura de 240 ECTS.
A2	Semestres tercero y cuarto (60 ECTS)			
B1	Semestres quinto y sexto (60 ECTS)			
B2	Semestres séptimo y octavo (60 ECTS)			
C	Semestres noveno y décimo (60 ECTS)			

Tabla II. Propuesta de reestructuración del programa de traducción de la ETIB

Antes de concluir, es importante mencionar que las competencias meta de la ETIB deberían ser sustituidas por los cinco componentes de la competencia traductora a lo largo de los tres niveles de traducción A, B y C, ya que la progresión, según la propuesta de EFFORT, se hace de forma espiral, con las mismas competencias desde el principio hasta el final, pero con una diferencia en los descriptores de las mismas y en los tipos y grados de dificultad de los textos que se trabajan.

7. CONCLUSIÓN Y PERSPECTIVAS

La aproximación entre el programa de traducción de la ETIB y la propuesta del proyecto EFFORT ha demostrado, por un lado, que la ETIB posee la estructura necesaria para poder desarrollar un programa de enseñanza compatible con la propuesta de EFFORT, y, por otro lado, que esta propuesta que

¹⁰ <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/european-credit-transfer-and-accumulation-system>

tiene vocación de convertirse en un estándar europeo es compatible con una experiencia y una realidad tan peculiar como puede ser el caso de la ETIB. Este tipo de aproximaciones es lo que más hace falta para que los estándares puedan comprobar su aplicabilidad en distintos contextos, y para que las experiencias particulares puedan a su vez desarrollarse y avanzar hacia el objetivo de la calidad, que hoy día, y más que nunca, es una necesidad fundamental.

8. BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Abou Fadel Saad, Gina. 2016. "Parcours d'une École de Traduction. Rétrospection et Horizons Réflexifs." *Atelier de Traduction* (25):27-37.
- Alexandre, Laurent. 2019. *La guerre des intelligences: comment l'intelligence artificielle va révolutionner l'éducation*. Paris: Librairie Générale Française.
- Davidenkoff, Emmanuel. 2014. *Le tsunami numérique: éducation, tout va changer! Êtes-vous prêts?* Paris: Stock.
- Harari, Yuval N. 2018. *21 leçons pour le XXIe siècle*. Paris: Albin Michel.
- Hurtado Albir, A., P. Rodríguez-Inés, F. Prieto Ramo, H. V. Dam, R. Dimitiu, M. M. Haro Soler, E. Huertas Barros, M. Kujamäki, A. Kuznik, N. Pokorn, G. M. W. Van Egdome, S. Ciubanu, O. Cogeaneu-Haraga, T. Ghiviriga, S. González Cruz, K. Gotskowska, A. Pisanski Peterlin, A. K. Vesterager, J. Vine, M. Waszczynski, and K. K. Zethsen. 2023. "Marco Común Europeo de Referencia Para La Traducción-Nivel de Competencia C (Traductor Especialista): Una Propuesta Del Proyecto EFFORT."
- Hurtado Albir, Amparo. 2008. "Compétence En Traduction et Formation Par Compétences." *TTR* 21(1):17-64. doi: 10.7202/029686ar.
- Hurtado Albir, Amparo. 2015. "The Acquisition of Translation Competence. Competences, Tasks, and Assessment in Translator Training." *Meta: Journal Des Traducteurs / Meta: Translators' Journal* 60(2):256-80. doi: 10.7202/1032857ar.
- Hurtado Albir, Amparo, Christian Olalla-Soler, Anabel Galán-Mañas, Patricia Rodríguez-Inés, Anna Kuznik, Uniwersytet Wrocławski, and Lupe Romero. 2019. "Establecimiento de Niveles de Competencias En Traducción. Primeros Resultados Del Proyecto NACT." *Onomázein Revista de Lingüística Filología y Traducción* 43:01-25. doi: 10.7764/onomazein.43.08.
- Hurtado Albir, Amparo, and Patricia Rodríguez-Inés. 2022. "Segunda Propuesta de Descriptores de Nivel." *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación* 119-203. doi: 10.6035/MonTI.2022.ne7.05.
- Lavault-Olléon, Élisabeth. 2011. "L'ergonomie, Nouveau Paradigme Pour La Traductologie." *ILCEA* (14). doi: 10.4000/ilcea.1078.
- Lavault-Olléon, Élisabeth. 2016. "Traducteurs à l'œuvre : Une Perspective Ergonomique En Traductologie Appliquée." *ILCEA* (27). doi: 10.4000/ilcea.4051.

- Najm, Pierre, and Gina Abou Fadel Saad. 2022. "Les Compétences Des Enseignants de Traduction Au XXIème Siècle: Etude Empirique Qualitative Sur Le Cas de l'Ecole de Traducteurs et d'interprètes de Beyrouth (ETIB)." *Lebende Sprachen* 67(2):414-31. doi: 10.1515/les-2022-1006.
- Najm, Pierre, and Gina Abou Fadel Saad. 2023. "Competencias de Los Docentes de Traducción En La Escuela de Traductores e Intérpretes de Beirut (ETIB) y El Perfil Del Formador EMT. Aproximación y Perspectivas." *Redit - Revista Electrónica de Didáctica de La Traducción y La Interpretación* (15/16):27-44. doi: 10.24310/REDIT.2022.v1iXV-XVI.16627.
- Schumacher, Perrine. 2020. "La traduction automatique neuronale : technologie révolutionnaire ou poudre de perlimpinpin ? Compte rendu d'une expérience pédagogique." *Al-Kīmiyā* (18):67-89.

APÉNDICE I



Faculté de langues et de traduction
École de traducteurs et d'interprètes de Beyrouth



كلية اللغات والترجمة
مدرسة الترجمة بيروت

COMPETENCIAS META

Licenciatura en traducción

- C1: Expresarse correcta y claramente en las lenguas de trabajo (A, B y C) tanto oralmente como por escrito**
RA1: Aplicar las reglas de las lenguas de trabajo
RA2: Desarrollar su sensibilidad lingüística para ejercer su creatividad
RA3: Dominar la expresión oral
- C2: Gestionar la operación traductora en sus etapas de lectura-análisis, captación del sentido y re-expresión**
RA4: Explotar las herramientas de investigación de manera acertada
RA5: Comprender fielmente el sentido más allá de la forma lingüística
RA6: Elegir las estrategias y procedimientos adecuados para la reformulación incorporando los aspectos culturales
- C3: Invertir el bagaje cognitivo en la operación traductora**
RA7: Desarrollar los conocimientos pluridisciplinarios
RA8: Elegir el saber pertinente en el contexto de la traducción.
- C4: Gestionar el saber estar y el saber hacer**
RA9: Adaptarse al entorno del trabajo
RA10: Comunicar eficazmente con los demás y gestionar los conflictos con ética

Máster en traducción			
Traductor de conferencias	Traductor-Redactor	Traductor del ámbito de los bancos y de los negocios	Traductor-Traductólogo
<p>C1: Practicar una mediación en diferentes contextos intraculturales e interculturales</p> <p>RA1: Analizar las peculiaridades (cognitivas, discursivas, culturales, etc.) del texto de partida</p> <p>RA2: Reformular fiel y correctamente el mensaje de partida, adoptando opciones de traducción pertinentes para el ámbito de especialización</p> <p>RA3: Revisar, poseer y (auto) evaluar las traducciones con respecto a unas normas de calidad específicas</p>			
<p>C2: Colaborar de manera eficaz y ética con los diferentes actores del mundo profesional</p> <p>RA4: Aplicar las normas y los estándares propios a la prestación de servicios de traducción</p> <p>RA5: Comunicar y trabajar en equipo en proyectos de traducción respetando la deontología profesional</p>			
<p>C3: Desarrollar sus conocimientos, competencias y aptitudes</p> <p>RA6: Desarrollar y explotar los saberes temáticos pertinentes para las necesidades de la traducción en el ámbito de la especialidad</p> <p>RA7: Evaluar sus logros y progreso para optimizar su rendimiento</p>			
<p>C4: Adaptar la teoría a la práctica de la traducción</p> <p>RA8: Argumentar sus elecciones de traducción utilizando el metalenguaje apropiado</p> <p>RA9: Desarrollar un camino reflexivo basado en las diferentes teorías traductológicas y las enseñanzas de la historia de la traducción</p> <p>RA10: Diseñar una clase de traducción o de traductología utilizando distintos planteamientos pedagógicos</p>			
<p>C5: Utilizar las aplicaciones informáticas más pertinentes para la traducción</p> <p>RA11: Gestionar una base de datos y unos ficheros en formato informático</p> <p>RA12: Utilizar varias aplicaciones informáticas destinadas a la publicación de contenido, la localización, la ayuda a la traducción, la revisión y la posesión.</p>			

Opción: Traductor de conferencias	Opción: Traductor-Redactor	Opción: Traductor del ámbito de los bancos y de los negocios	Opción: Traductor-Traductólogo
<p>C6: Producir las diferentes clases de documentos propios del ámbito de las organizaciones</p> <p>RA13: Relatar en lengua de llegada, de forma íntegra o resumida, los intercambios y el desarrollo de las reuniones.</p> <p>RA14: Aplicar las adecuadas reglas de correspondencia administrativa y técnicas de negociación.</p>	<p>C6: Producir diferentes clases de contenidos sobre y para diferentes clases de soportes y públicos meta</p> <p>RA13: Desarrollar la escritura creativa</p> <p>RA14: Aplicar las distintas técnicas de la traducción audiovisual</p>	<p>C6: Producir las diferentes clases de documentos propios del ámbito de los bancos y de los negocios</p> <p>RA13: Desarrollar las técnicas de redacción propias del ámbito de especialidad</p> <p>RA14: Distinguir los estilos propios de los informes económicos, financieros y bancarios</p>	<p>C6: Producir una investigación en el ámbito de la traductología</p> <p>RA13: Redactar una tesina en traductología</p> <p>RA14: Producir y presentar proyectos científicos</p>

APÉNDICE II

Módulo	Descripción
1-Expresión	Conjunto de asignaturas pensadas para colmar las lagunas en el ámbito de las competencias lingüísticas, tanto orales como escritas.
2-Recursos del traductor	Conjunto de asignaturas llamadas “pluridisciplinares” pensadas para que el estudiante pueda constituir un bagaje cognitivo necesario a la hora de comprender los textos que va a traducir.
3-Fundamentos de la traducción	Conjunto de asignaturas que definen los principios fundamentales de la operación traductora.
4-Iniciación a la traducción	Conjunto de asignaturas pensadas para que los estudiantes adquieran las nociones básicas de la traducción mediante una selección de textos con dificultades progresivas.
5-Estrategias de traducción	Conjunto de asignaturas pensadas para enseñar al estudiante cómo elegir la estrategia adecuada a la hora de traducir los textos, teniendo en cuenta la situación de comunicación, la función del texto, así como los destinatarios de la traducción.
6-Operación traductora	Conjunto de asignaturas pensadas para ayudar al estudiante a llevar a cabo una reflexión traductológica sobre la traducción.
7-Ámbito de las ciencias sociales	Conjunto de asignaturas pensadas para iniciar al estudiante a la traducción de textos jurídicos y económicos.
8-Ámbito de las ciencias	Conjunto de asignaturas pensadas para iniciar al estudiante a la traducción de textos relacionados con el ámbito médico y técnico.
9-Ámbito de las ciencias humanas	Conjunto de asignaturas pensadas para iniciar al estudiante a la traducción de textos literarios.
10-Ámbito de las conferencias	Conjunto de asignaturas pensadas para iniciar al estudiante a la traducción de textos relacionados con las conferencias.

Tabla III. Módulos de la Licenciatura

Módulo	Descripción
1-Ámbito literario	Conjunto de asignaturas de traducción de textos literarios.
2-Ámbito de especialización	Conjunto de asignaturas de traducción de textos pertenecientes a uno de los ámbitos de especialización del Máster: ámbitos económico, jurídico, geopolítico, mediático, de conferencias, etc.
3-Recursos del traductor	Conjunto de asignaturas que ofrecen al traductor el bagaje cognitivo necesario al ejercicio de su oficio.
4-Traducción automática y TAO	Conjunto de asignaturas relacionadas con el tratamiento automático o asistido por ordenador de la traducción, del léxico y de la terminología.
5-Mercado laboral	Conjunto de asignaturas pensadas para preparar al estudiante a afrontar directamente el mercado laboral en términos de deontología de la profesión, gestión de la carrera profesional y trabajo efectivo en el terreno.
6-Traductología y disciplinas conexas	Conjunto de asignaturas pertenecientes a disciplinas relacionadas con la traducción como la terminología y la lingüística que ofrecen al estudiante herramientas de reflexión necesarias para ejercicio del oficio.

Tabla IV. Módulos del Máster