

Los conceptos de competencia y saber se han utilizado en diferentes disciplinas desde hace décadas. Dos de ellas son los estudios de traducción y la investigación educativa. La revisión de la literatura permitió identificar similitudes entre la competencia traductora y la competencia en educación, lo cual generó el interés por profundizar en el tema. Por tal motivo, el presente artículo de corte bibliográfico se dio a la tarea de examinar los conceptos de competencia, competencia en educación y competencia traductora, así como explorar el saber-hacer, el saber-saber y el saber-ser, que contribuyen a la adquisición de la competencia traductora. Este análisis se realizó con el objetivo de examinar los nexos teóricos entre estas nociones y promover el diálogo entre la didáctica de la traducción y las ciencias de la educación que es indispensable a nivel disciplinar.

PALABRAS CLAVE: competencia, competencia traductora, saber, traducción, revisión.

La competencia traductora y los saberes: una revisión analítica y dialógica aplicada a la didáctica de la traducción*

HÉCTOR LIBREROS CORTEZ

Universidad Anáhuac Xalapa, Centro de Lenguas-Universiteit Antwerpen.

*Depto. de Lingüística Aplicada/
Traductores e Intérpretes*

ORCID: 0000-0001-6861-7371

IRIS SCHRUIJVER

Universiteit Antwerpen.

*Depto. de Lingüística Aplicada/
Traductores e Intérpretes*

ORCID: 0000-0001-6091-024X

Translation Competence and Saberes: an Analytic and Dialogic Review Applied to the Didactics of Translation

Competence and “saber” have been used in different fields for decades. Two of them are Translation Studies and Educational Research. The literature review allowed us to identify similarities between translation competence and competence in Education, which generated an interest in delving deeper into the topic. For this reason, this bibliographic article analyses the concepts of competence, competence in Education, translation competence, and “saberes”, focusing on the know-what, know-how, and know-how-to-be, which contribute to the acquisition of translation competence. This analysis was done with a view to examining the theoretical links among these concepts and contributing to the dialogue between translation didactics and the education sciences, which is essential at the disciplinary level.

KEY WORDS: *competence, translation competence, saber, translation, review.*

* Este artículo se deriva de la investigación doctoral intitulada *La construcción de los saberes en la traducción: el caso de una universidad pública en México* realizada en la Universidad Veracruzana y la Universidad de Amberes. Agradecemos el apoyo obtenido mediante la beca doctoral del CONAHCYT (CVU: 702954), así como por las becas complementarias otorgadas por la DGRI-UV y la Universidad de Amberes (BOF 542300011, Peoplesoft ID 46834).

1. INTRODUCCIÓN

El concepto de competencia traductora (CT) se utiliza frecuentemente en la formación en traducción. Sus componentes son los conocimientos, las destrezas y las actitudes (Hurtado-Albir *et al.*, 2022) que una persona debe adquirir durante la educación formal o institucionalizada (el grado y el posgrado) o mediante la educación no formal (para el caso de los y las traductoras que se han formado de manera empírica)¹ para llevar a cabo de manera óptima la práctica traductora. Esta noción ha sido analizada en los estudios de traducción desde hace varias décadas (cf. Hurtado-Albir, 2008; Kelly, 2002; Olalla-Soler, 2017; Hurtado-Albir *et al.*, 2022) y es de suma relevancia a nivel disciplinar, ya que su exploración ha permitido identificar y examinar, mediante múltiples modelos componenciales, los elementos necesarios para el ejercicio de la traducción (cf. Hurtado-Albir *et al.*, 2022) y tenerlos presentes durante la formación. Por otro lado, en la investigación educativa, específicamente en el campo didáctico, se emplea también el concepto de competencia desde hace algunas décadas (cf. Díaz-Barriga, 2006; Valiente-Barderas y Galdeano-Bienzobas, 2009). Su conformación se basa en tres saberes: saber-saber, saber-hacer y saber-ser (González-Ferreras y Wagenaar, 2003; Dietz, 2019). El primero es de corte teórico, el segundo práctico y el último tiene una naturaleza axiológica. Estos saberes integran los componentes indispensables para una formación integral, ya que no basta con tener conocimientos, sino que también es esencial considerar las habilidades y los valores (Villegas-Villegas *et al.*, 2019).

La aparente similitud conceptual en estos dos campos del saber, así como la aparición y la uti-

lización del término en temporalidades afines, generó el interés por profundizar en el tema. Por tal motivo, el presente estudio de corte bibliográfico emprendió una exploración cruzada de dos conceptos: la competencia y los saberes en las dos disciplinas, los estudios de traducción y la investigación educativa. Su objetivo radicó en documentar los nexos teóricos y contribuir posiblemente al diálogo entre la didáctica de la traducción y el campo educativo, el cual es un punto trascendental para lograr una investigación transformadora óptima para la formación en traducción (Hurtado-Albir, 2019). La revisión bibliográfica trató de apegarse al diálogo intercultural que consiste en “compartir ideas y diferencias con la intención de desarrollar un entendimiento más profundo acerca de diferentes perspectivas y prácticas” (Naciones Unidas, s. f., párr. 2). Esto en vista de que la comunicación intercultural es “un campo aún emergente pero sumamente importante para el futuro de la traducción en un mundo caracterizado por crecientes diferencias, diversidades y desigualdades” (Dietz, 2019, p. 61). Con esto en mente, la propuesta incorporó, en la medida de lo posible, las propuestas e ideas de autores(as) latinoamericanos(as) y europeos(as) en torno a la competencia, la competencia traductora y los saberes con miras a entablar un diálogo y encontrar ideas afines o contrarias sobre la temática. Lo anterior, sin dejar de lado, estudios provenientes de otras latitudes y realidades socioculturales. Esta idea surgió del trabajo coordinado entre los(as) autores(as) y de sus formas de visualizar y analizar la temática, así como de reconocer la incipiente existencia de estudios de esta naturaleza.

Además, en la actualidad, múltiples espacios universitarios que ofertan grados y posgrados en traducción se apegan al modelo basado en competencias, como por ejemplo, el *EMT Competence*

¹ Véase Mallart (2001) para profundizar en el tema de la educación formal y no formal.

Framework del año 2022, el cual representa un referente para la formación en traducción en la Unión Europea y en el que se evidencia su vigencia y uso hasta el año 2028 (European Commission, 2022). No obstante, a pesar de la riqueza documental derivada del enfoque por competencias, es necesario continuar explorando sus componentes, recopilar información al respecto y reflexionar sobre su uso dentro y fuera del aula, ya que, como se analizará más adelante, este modelo se encuentra en constante transformación (Tobón, 2006).

Antes de entrar de lleno al tema, es importante subrayar la existencia de un debate contemporáneo en la investigación educativa y campos afines entre los términos de “saber(es)” y “conocimiento(s)”. Autores(as) como Beillerot (1998), Dunkerly-Bean y Bean (2016), Herger (2012), Manrique-Tisnés, (2008), Margolinas (2014a, 2014b), Sepúlveda-Contreras (2019), Toledo y Barrera-Bassols (2008) y Villoro (2002) apuntan a una distinción conceptual, que es reconocible en determinadas lenguas, como el español debido a que cuenta con dos verbos (saber y conocer) y dos sustantivos (el saber y el conocimiento) (Sepúlveda-Contreras, 2019; Villoro, 2002) para hacer referencia a los atributos cognitivos que posee una persona. Sin embargo, el análisis de estos estudios permitió identificar que la división epistemológica entre el saber y el conocimiento es complicada, dado que, en algunos casos, se emplean como sinónimos. Esto ocurre también con los verbos saber y conocer (López Gómez, 2016) y en ocasiones se utiliza una de las palabras para definir la otra. Por ejemplo, Foucault (2002) concibe al saber como un “conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables a la constitución de una ciencia [...]; no existe un saber sin una práctica discursiva definida” (pp. 306-307). Por su parte, Beillerot

(1998) lo visualiza a partir de dos concepciones. La primera como “conjuntos de conocimientos. Inventariados, clasificados, acumulados” (p. 31) y la segunda que apunta a que “el saber es un proceso; se basa en las relaciones entre saber y psiquismo” (p. 31). En conexión con este último punto, Fortoul-Ollivier (2017), con base en Yurén *et al.* (2005), indica que los saberes representan la exteriorización y la objetivación de “los aprendizajes logrados y los conocimientos construidos. Al ser los aprendizajes procesos internos en los sujetos, la exteriorización se da mediante los saberes” (p. 182). A partir de lo anterior, así como de otros estudios, la presente investigación considera al conocimiento como un proceso interno vinculado con la cognición (Beillerot, 1998; Nonaka y Takeuchi, 1995; Villoro, 2002) que al externalizarse mediante el discurso y la acción se transforma en el saber (Fortoul-Ollivier, 2017; Foucault, 2002), el cual es compartido por y en un grupo social. En el caso académico, el saber circula entre grupos específicos, quienes lo validan y legitiman (Beacco, 2011; Chevallard, 2000; Margolinas, 2014b).

La cita previa de Fortoul-Ollivier (2017) ilustra otro punto importante sobre el saber, es decir, el uso del término en singular o plural. Beillerot (1998), Fortoul-Ollivier (2017) y Foucault (2002) hacen referencia al saber como un concepto abarcador. No obstante, apuntan a la existencia de saberes específicos. La clasificación y los nombres de los saberes dependen del autor(a) que se tome como referencia y de su orientación teórica (véanse, por ejemplo, las propuestas de Beacco, 2011; Chevallard, 2000; Díaz-Quero, 2005; Dietz, 2013; Lucio, 1992; Mercado-Maldonado y Espinosa Tavera, 2022; Tardif 2009, por mencionar algunos). El análisis detallado al respecto permitió reconocer que el saber suele segmentarse en tres saberes particulares: el saber-saber, el saber-hacer, y el

saber-ser. El primero de ellos de carácter teórico, el segundo de orden práctico y el último de índole social. Además, se hizo visible que esta triada de saberes conforma también una competencia (Álvarez *et al.*, 2008; González-Ferreras y Wageenaar, 2003; Portera, 2014; Rodríguez-Zambrano, 2007; Tobón, 2006). Esta última interpretación conceptual se visualiza en determinados estudios provenientes de la investigación educativa y la didáctica de la traducción, los cuales se analizan a detalle en los apartados posteriores.

2. LA COMPETENCIA

El término competencia se emplea de forma recurrente en diferentes disciplinas académicas. Si bien su presencia y análisis se puede asociar con la antigüedad griega, china e india (López Gómez, 2016; Salman *et al.*, 2020; Tobón, 2006), su primera aparición documental se atribuye a Robert W. White en 1959 (Salman *et al.*, 2020). Para este psicólogo estadounidense la competencia es definida como “an organism’s capacity to interact effectively with its environment. [...] this capacity might be considered an innate attribute, but in [...] man, [...], fitness to interact with [...] attained through prolonged-feats of learning” (White, 1959, p. 297).² Esta primera interpretación conceptual permite identificar un vínculo evidente entre la competencia y el aprendizaje humano, el cual perdura hasta la actualidad. Seis años después de la propuesta de White, Noam Chomsky presentó en *Aspects*

of *Theory of Syntax*³ dos conceptos trascendentales para el campo lingüístico: competencia y actuación. El primero está centrado en el “conocimiento que el hablante oyente tiene de su lengua” (Chomsky, 1970, p. 6) y el segundo en el “uso real de la lengua en situaciones concretas” (Chomsky, 1970, p. 6). El lingüista estadounidense, al igual que White (1959), prestó especial atención al atributo innato. Su definición de competencia conserva el componente educativo y en ella se añade un nuevo componente, el conocimiento, que no se señala explícitamente en el trabajo de White (1959).

La noción de competencia de Chomsky contribuyó al debate lingüístico. No obstante, recibió críticas de un sector de la comunidad académica debido a su carácter idealizado y monolítico (Bagarić y Mihajević-Djigunović, 2007; Verhoeven, 1998). Esto llevó al antropólogo Dell Hymes a formular, en 1966, la “competencia comunicativa” cuyas bases residen en la perspectiva sociocultural (Verhoeven, 1998) y la cual ha sido estudiada por autores como Canale-Swain, Canale, Widdowson, Spolsky en la década de 1980 y Bachman en 1990 (Hurtado-Albir *et al.*, 2022). Sin embargo, el nuevo concepto no vio la luz hasta 1971 cuando se publicó *On Communicative Competence*. Este estudio abrió el camino a otras investigaciones al respecto (Hurtado-Albir, 2017). En esta propuesta se considera a la competencia como:

The most general term for the capabilities of a person. [...] Competence is dependent upon both (tacit) knowledge and (ability for) use. Knowledge is distinct, then, both from competence (as its part) and from systemic possibility (to which its relation is an empirical matter) [...] The specification of

² La propuesta de White se publicó a finales de 1950. Años después, en la década de 1970, apareció el trabajo de McClelland. Si bien este último autor hace alusión brevemente a la competencia y cita a White, su propuesta no ofrece una definición del concepto (véanse McClelland, 1973, y Hurtado-Albir *et al.*, 2022, quienes recuperan tanto el estudio de McClelland como el de más autores/as).

³ Este volumen se publicó por vez primera en 1965. Para efectos del presente estudio se recupera la traducción realizada por C. P. Otero en 1970 para la editorial Aguilar.

ability for use as part of competence allows for the role of noncognitive factors, such as motivation, as partly determining competence. In speaking of competence, it is especially important not to separate cognitive from affective and volitive factors, so far as the impact of theory on educational practice is concerned; but also with regard to research design and explanation. (Hymes, 1971, p. 64)

En el fragmento previo, de igual forma que en White (1959), se concibe la competencia como una capacidad. Además, Hymes (1971), del mismo modo que Chomsky (1965), considera el conocimiento como un componente central de la competencia. La cita anterior permite visualizar que los atributos del término se enriquecieron y afinaron con el transcurso del tiempo y el análisis conceptual, ya que Hymes (1971) no solo asocia la competencia con el conocimiento sino también con la habilidad humana, la metacognición y la motivación. En esta definición se comienzan a distinguir, con mayor claridad, determinados rasgos como los componentes práctico y socio-personal, que son característicos de dos de los saberes (el saber-hacer, y el saber-ser) mencionados en la parte final de la introducción.

Posteriormente, aparecieron competencias aún más específicas en diferentes disciplinas desde la década de 1970 hasta el inicio del nuevo milenio (Díaz-Barriga, 2006). Por ejemplo, cognitiva, emocional, ética, funcional, ideológica, investigativa, interactiva, intercultural, ocupacional, operacional, social, entre otras (Salman *et al.*, 2020; Tobón, 2006). A esta lista se pueden agregar hoy en día aún más competencias como la matemática, literaria, cívica, discursiva, entre otras. Esta proliferación ocasionó que determinados teóricos se posicionaran al respecto. En concreto, Díaz-Barriga (2006) y Tobón (2006) apuntan a una reflexión y un análisis endebles sobre el concepto y su aplicación. Tobón, con base en Zubiría (2002), señala que la noción

“ha sido sacada arbitrariamente de un paradigma teórico y se ha aplicado a otras áreas de una forma asistemática y desconexa, sin tenerse como base criterios claros de referencia” (2006, p. 45). Como se expone en Tobón (2006), Zubiría (2002) muestra descontento en torno al uso del concepto, ya que consideraba que pronto comenzaríamos a emplear competencias muy particulares, como una competencia para atarnos los zapatos, a la cual todavía no hemos llegado.

Además de la variedad de competencias surgieron también múltiples definiciones propuestas por teóricos y organismos internacionales (cf. Álvarez *et al.*, 2008; Martínez-Martínez *et al.*, 2012; Tobón, 2006), lo cual trajo consigo diversas interpretaciones. A nivel educativo, Díaz-Barriga (2006) considera que dicha pluralidad ha ocasionado una marcada confusión dada la inexistencia de una categorización integral y pragmática “que oriente los procesos de diseño curricular y los sistemas de enseñanza” (p. 33). Unido a ello, se torna difícil lograr un consenso epistemológico sobre el significado único del término (Álvarez *et al.*, 2008; Guzmán-Marín, 2017) debido a que recupera elementos de múltiples doctrinas y disciplinas (Gimeno-Sacristán, 2008; Tobón, 2006). Sin embargo, esta situación no es exclusiva del concepto de competencia, por ejemplo, pensemos en la dificultad para lograr una definición única de conceptos complejos como el conocimiento y la interculturalidad (véase Dietz, 2017, quien proporciona un análisis interesante sobre la polisemia del término de interculturalidad). Por tal motivo, es necesario establecer y visibilizar el posicionamiento epistemológico de los(as) investigadores(as) (Tello y Mainardes, 2012) a modo de identificar cómo se interpreta el fenómeno a estudiar. En nuestro caso, nos apegamos a la propuesta de Tobón (2006) que, con base en el pensamiento complejo de Edgar Morin (1994), considera que

las competencias se deben visualizar como un enfoque complejo “en constante construcción-deconstrucción-reconstrucción” (Tobón, 2006, p. 46) y en cuya configuración confluyen “conocimiento, actitudes, valores y habilidades” (Tobón, 2006, p. 47), es decir, el saber-saber, el saber-ser y el saber-hacer.

2.1. La competencia en la educación

En el campo educativo se hace referencia regularmente al enfoque por competencias o al término en plural. Esto podría deberse a que el(la) estudiante adquirirá o construirá no solo conocimientos teóricos sino también destrezas y actitudes a lo largo de la formación (Paredes e Inciarte, 2013) con miras a integrar estos tres elementos y desarrollar “una combinación dinámica” (González-Ferreras y Wagenaar, 2009, p. 155) que propicie la formación integral (Paredes e Inciarte, 2013).

En esta área del saber, las competencias comenzaron a ser notorias a partir de los años noventa debido a que fueron adoptadas por múltiples entidades y organismos vinculados con la educación, así como por la aparición de publicaciones al respecto y el influjo de cuestiones económico-globales (Coll, 2007; Díaz-Barriga, 2006; Tobón, 2006). Particularmente, su inclusión en el nivel universitario se asocia con aspectos de una política educativa internacional (Aboites, 2010; Gimeno-Sacristán, 2008; Riesco-González, 2008; Rodríguez-Zambrano, 2007), que apunta al establecimiento de “un marco común de referencia en educación superior para todos los países” (Rodríguez-Zambrano, 2007, p. 146). Esto a su vez está relacionado con el proyecto *Tuning*,⁴ donde las competencias ocupan

una posición central (Aboites, 2010; Rodríguez-Zambrano, 2007). En *Tuning Educational Structures in Europe* (González-Ferreras y Wagenaar, 2009), iniciativa internacional orientada a poner en marcha el proceso de Bolonia a nivel superior, se conciben las competencias desde una perspectiva integral compuesta por tres grandes saberes:

Las competencias se entienden como *conocer y comprender* (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), *saber cómo actuar* (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones), *saber cómo ser* (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social). (González-Ferreras y Wagenaar, 2009, p. 28)

En ocasiones, se hace referencia a los tres saberes como: saber-conocer o saber-saber, saber-hacer y saber-ser. El primero de ellos es de carácter teórico, el segundo es de orden práctico y el último es de índole social. Específicamente, Tobón (2006) y Santa María *et al.* (2021) añaden el saber convivir, que se asocia con el saber-ser debido a su componente social. Esta perspectiva tripartita se visualiza también en

dades no buscan la uniformidad en sus programas de titulación o cualquier forma prescriptiva o definitiva de la currícula europea sino simplemente puntos de referencia, convergencia y entendimiento mutuo” (González-Ferreras y Wagenaar, 2009, p. 6). Sin embargo, en algunas perspectivas sí se visualiza una orientación unificadora a nivel universitario (cf. Rodríguez-Zambrano, 2007). Cabe agregar que si bien el proyecto *Tuning* inició a finales del siglo XX (Pálvölgyi, 2017), su relevancia e impacto perdura hasta nuestros días. Esta iniciativa se percibe como “the most important higher education innovation platform nowadays” (Pálvölgyi, 2017, p. 1) y “the largest and most influential initiative globally to reform higher education. At present nearly 130 countries have been / are involved in one or more of the Tuning projects. The initiative keeps enjoying prestige in all world regions due to the projects which were running in the years around 2013 and after.” (González-Ferreras y Wagenaar, 2023, p. 44).

⁴ En esta propuesta se menciona que el nombre del proyecto tenía como objetivo “reflejar la idea de que las universi-

Tabla 1. Relación teórica entre la competencia, los saberes y los pilares de la educación.

	Tipo de saber	Pilar de la educación	Componente
Competencia	Saber-saber	“Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión” (Delors <i>et al.</i> , 1996, pp. 95-96)	Conceptual-reflexivo
	Saber-hacer	“Aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno” (Delors <i>et al.</i> , 1996, p. 96)	Práctico
	Saber-ser Saber aprender Saber convivir	“Aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores” (Delors <i>et al.</i> , 1996, p. 96) “Aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas” (Delors <i>et al.</i> , 1996, p. 96)	Social-personal

Fuente: elaboración propia con base en Cejas Martínez *et al.* (2019), Consejo de Europa (2002), Delors *et al.* (1996), Tobón (2009), Ramírez-Díaz, (2020), Santa María *et al.* (2021).

diferentes propuestas de corte educativo, por ejemplo, Cejas Martínez *et al.* (2019), Coulet (2011), Cuadra-Martínez *et al.* (2018), Leví-Orta y Ramos-Méndez (2013), López Gómez (2016), Martínez-Martínez *et al.* (2012), Portera (2014), Riesco-González (2008), Rodríguez-Zambrano (2007), Santa María *et al.* (2021), Tardif (2009) y Tobón (2006), por mencionar algunos.

Estos tres grandes saberes se vinculan también con la competencia en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER) (Consejo de Europa, 2002), el cual ha sido un referente a nivel internacional en la didáctica de lenguas extranjeras. En el MCER se incorpora también el saber aprender, que hace referencia a “la capacidad de aprender” (Consejo de Europa, 2002, p. 104). Este saber tiene un espectro más amplio, ya que moviliza a los tres restantes (Consejo de Europa,

2002).⁵ La clasificación antes expuesta se ajusta a los cuatro pilares de la educación propuestos por Delors *et al.* (1996) en *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (Cejas Martínez *et al.*, 2019; Ramírez-Díaz, 2020). La tabla 1 muestra la conexión entre las perspectivas educativas.

Si bien para Guzmán-Marín (2017) los cuatro pilares de la educación propuestos por Delors *et al.* (1996) no representan “los fundamentos

⁵ El saber aprender se asocia con otro término ampliamente conocido en la investigación educativa que es aprender a aprender, el cual “implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones” (Díaz-Barriga y Hernández Rojas, 2002, p. 234).

ontológicos de las competencias” (p. 115), debido a que no contemplan la perspectiva integral ni tienen como objetivo fungir como cimientos del modelo basado en competencias, la tabla 1 permite visualizar cruces a nivel conceptual entre las propuestas teóricas antes señaladas. Además, evidencia, en cierto modo, cómo la competencia en el ámbito educativo retoma elementos de otras propuestas teóricas (Gimeno-Sacristán, 2008; Tobón, 2006). Con lo anterior, no se pretende fundamentar que los pilares de la educación son las bases de las competencias, solo se reconoce que existen componentes afines. Como dato interesante, hay que agregar que en Delors *et al.* (1996) se hace referencia a la(s) competencia(s) en repetidas ocasiones (el término aparece 75 veces a lo largo del documento, en ocasiones, solo con una alusión económico-profesional y en otros casos como un componente que se debe adquirir o que es necesario para el desarrollo) y se menciona que “en una escuela de este tipo [socializadora], pilar fundamental de la educación a lo largo de la vida, se adquieren las competencias indispensables para una socialización permanente” (p. 244.) Es decir, ya se visualizan rasgos de las competencias en este informe de 1996. Además, Gimeno-Sacristán (2008), al explorar las raíces de la competencia, destaca también a Delors *et al.* (1996), así como a Faure *et al.* (1973), ambos volúmenes promovidos por la UNESCO. En esta última propuesta se enfatiza el desarrollo de un saber “a todo lo largo de la vida, un saber en constante evolución” (Faure *et al.*, 1973, pp. 16-17). Esta cita conserva elementos afines con la expuesta anteriormente y podría relacionarse también con el concepto primario de competencia propuesto por White (1959), específicamente cuando hace referencia al aprendizaje prolongado (véase el apartado anterior sobre la competencia).

Los párrafos anteriores muestran, a grandes rasgos, la relevancia de los saberes para la formación y permiten reflexionar sobre la elección y el uso a nivel disciplinar del concepto de competencia por encima de la noción de saber. Esta decisión se asocia con la incorporación del concepto de competencia en la década de 1990 con el objetivo de renovar y actualizar el currículum tomando en consideración las transformaciones laborales y económicas (Herger, 2012).

Con la inclusión de esta nueva óptica educativa tanto los conceptos de “conocimiento” y “saber” pierden preponderancia dentro del campo educativo (Herger, 2012; Peeters, 2013). Además, el término de competencia, como se mencionó al inicio del apartado, está orientado hacia la perspectiva integral y es “integrador de realidades más concretas” (López Gómez, 2016, p. 317). Un par de ejemplos son Pavani (2016) y Rodríguez-Zambrano (2007) en los cuales se evidencia que la competencia integra los tres grandes saberes. Es decir, permite tener una perspectiva más amplia de los componentes a considerar durante la enseñanza y el aprendizaje de una disciplina, en nuestro caso la traducción.

2.2. La competencia traductora

En los estudios de traducción se comenzó a reflexionar sobre la CT en la década de 1970 de la mano del teórico alemán Wolfram Wilss (Pym, 2003; Shreve *et al.*, 2018). Su propuesta apareció en 1976 y fue seguida por el estudio de Koller en 1979. No obstante, el concepto se asocia particularmente con la segunda parte de la década de 1980 y con 1990 cuando surgieron los primeros modelos teóricos sobre el constructo (Hurtado-Albir, 2008, 2017). A partir de este último periodo el concepto ha tenido un papel predominante a nivel disciplinar (Katan, 2008).

En las últimas dos décadas, el modelado multi-componencial de la CT ha logrado convertirse en una línea de investigación consistente dentro del campo disciplinar (Massey, 2019). Evidencia de ello son los múltiples modelos existentes, los cuales han sido recuperados recientemente por Chodkiewicz (2020), Hurtado-Albir (2008; 2017), Hurtado-Albir *et al.* (2022), Olalla-Soler (2017), PACTE (2020), Quinci (2023) entre otros. Estos autores destacan en orden cronológico los siguientes trabajos: Wilss (1976), Bell (1991), Nord (1991), Delisle (1992), Pym (1992, 2003), Neubert (1994, 2000), Kiraly (1995, 2006, 2013), Cao (1996), Hurtado-Albir (1996), Hansen (1997), Hatim y Mason (1997), Campbell (1998), Risku (1998), PACTE (2000, 2003, 2005), Kelly (2002, 2005), Gonçalves (2003, 2005), González-Davies (2004) Alves y Gonçalves (2007), Shreve (2006), Katan (2008), Bergen (2009), Göpferich (2009) y EMT (European Commission, 2009, 2017).

El número de los componentes de la CT varía de acuerdo con el modelo que se tome como referencia. Por ejemplo, la propuesta de Hansen (1997) tiene tres grandes secciones mientras que la de Kelly (2002) consta de seis. Con base en las investigaciones previas se identificó que los componentes de la CT son de orden lingüístico, cognitivo, cultural y profesional, entre otros. De manera particular, el modelo de PACTE podría considerarse que es el más popular de todos debido a que ha sido el único validado empíricamente (Olalla-Soler, 2017) y cuya popularidad se debe también a su adaptabilidad. Está compuesto por cinco subcompetencias, que son bilingüe, extralingüística, sobre conocimientos de traducción, instrumental y estratégica, así como por un conjunto de componentes psicofisiológicos (PACTE, 2020). Este sistema es primordial para la formación en traducción, ya que representa una visión amplia sobre los aspectos a considerar durante el proceso educativo.

Sin embargo, aunque la investigación sobre la CT y la perspectiva multi-componencial han sido fructíferas durante las últimas décadas, no se han librado de las críticas (Massey, 2019). A nivel conceptual, el término se enfrenta al mismo inconveniente que la noción de competencia, es decir, a la existencia de múltiples definiciones e interpretaciones. Quinci (2023) indica que lograr una definición del concepto dista de ser una tarea sencilla. Por su parte, Pym (2003), con base en Waddington (2000), reconoce la dificultad de establecer un número estándar de los componentes de la CT. Además, señala que se tiende a definir el concepto desde una perspectiva arquetípica y no se cuenta con la validación empírica de un gran número de los modelos existentes (cabe destacar, por supuesto, el modelo de PACTE). Quinci (2023) considera que la definición del concepto tiende a la polémica y ha derivado en “a variety of overlapping, intertwined, or conflicting conceptualisations and models” (p. 7). Lo anterior, podría relacionarse, en cierta medida, con la idea de Tobón (2006), que desde el campo educativo y apegado al pensamiento complejo de Morin (1994), apunta a que las competencias son un concepto complejo “en constante construcción-deconstrucción-reconstrucción” (p. 46). Con base en ello, se considera también a la CT como un término complejo, que se encuentra en constante transformación. Morin (2004) menciona que, en ocasiones, se utilizan formulas simples para explicar el entorno y eludir la complejidad. Un ejemplo de ello es perspectiva minimalista de CT de Pym (2003) que está compuesta únicamente por dos habilidades centradas en aspectos traductológicos:

The ability to generate a series of more than one viable target text (TT1, TT2 ... TTn) for a pertinent source text (ST);

The ability to select only one viable TT from this series, quickly and with justified confidence. (Pym, 2003, p. 490)

Si bien el autor está consciente de la necesidad de otros conocimientos y habilidades lingüísticos y extralingüísticos para traducir, enfatiza la solución de problemas por parte del traductor (Pym, 2003). Esta postura podría vincularse con el saber cómo actuar de *Tuning Educational Structures in Europe* (2009), ya que ambas propuestas destacan el componente práctico para hacer frente a situaciones. Hay que tener presente que la CT, a diferencia de otras competencias, se enfoca en el componente pragmático, puesto que “es un conocimiento básicamente *operativo* (saber *cómo*)” (Hurtado-Albir, 2019, p. 57). Cabe reconocer que la traducción puede visualizarse como un saber-hacer dada su orientación práctica (Hurtado-Albir, 1996; Tricás, 2003). Este saber-hacer y saber *cómo* se desarrolla inicialmente en los programas de traducción o mediante la educación no formal (para el caso de los y las traductoras que se han formado de manera empírica) y se fortalece mediante el ejercicio traductológico. Hurtado-Albir (2008), apegada a la formación por competencias, señala lo siguiente:

La compétence intègre un savoir (un ensemble de connaissances spécifiques d'une discipline), un savoir-faire (habiletés pour résoudre des problèmes pratiques), ainsi qu'un savoir-être (habiletés de type affectif et social). Autrement dit, une compétence est à la fois un savoir, un pouvoir et un vouloir. (Hurtado-Albir, 2008, pp. 22-23)

La cita previa se asemeja a la interpretación conceptual expuesta en el apartado “La competencia en la educación”, ya que ambas enfatizan los tres saberes: saber-saber, saber-hacer y saber-ser. Si bien, en el párrafo anterior, se reconoció que la CT se enfoca en el saber-hacer, se

debe considerar a los otros dos componentes de la competencia durante la formación, dado que el(la) traductor(a) profesional requiere “more than learning specific skills that allow one to produce an acceptable target text in one language on the basis of a text written in another” (Király, 2000, p. 13). Por tal motivo, es necesario considerar una perspectiva más amplia de este profesionalista lingüístico-cultural y tener presente un concepto cercano y complementario a la CT, que es la competencia del traductor(a) (CDT). La CDT está centrada en que el(la) traductor(a) sepa trabajar cooperativa y colaborativamente con pares profesionales y demás expertos(as) (Király, 2000). Esta competencia prioriza el componente socio-profesional, que es un aspecto que compete al saber-ser y al aprender a vivir juntos (véase el apartado anterior sobre la competencia en educación). Además, contempla lo necesario para el funcionamiento del traductor en el mercado laboral y su desarrollo se logra mediante simulaciones y prácticas profesionales (Biel, 2011).

Lo anterior expone la relevancia de fomentar tanto la CT como la CDT durante la formación en traducción. Cabe señalar que ambas competencias son contempladas en iniciativas vigentes y de corte internacional como *The European Master's in Translation Competence Framework* (European Commission, 2022). Su fomento radica en lograr que los(as) futuros(as) traductores(as) puedan llevar a cabo la traducción interlingüística, pero que puedan también desarrollarse y desenvolverse a nivel profesional. El desarrollo de estas dos competencias debe ser simultáneo, pero sin perder de vista que la CT es el punto central para que el traductor pueda realizar el ejercicio profesional (Biel, 2011).

Los tres grandes saberes (saber-saber, saber-hacer y saber-ser) nutren la CT y la CDT (cf. Fiola, 2003), por lo tanto, son de gran relevancia durante la enseñanza y el aprendizaje de la

traducción. No obstante, es importante subrayar que la atención debe centrarse en el saber-hacer (Hurtado-Albir, 2019; Mauriello, 1992), cuyo carácter es primordial para la formación del traductor(a), y posicionar en un segundo plano el saber-saber y el saber-ser. Es decir, se debe favorecer la práctica traductora por encima de otros aprendizajes dentro del aula. Este último espacio, así como la instauración de una atmósfera idónea para la formación son dos elementos necesarios para el desarrollo de los saberes (cf. Perassi y Ferreira, 2016).

3. LOS SABERES EN LA TRADUCCIÓN

Como se ha señalado con anterioridad (véase la introducción de este trabajo), el presente artículo de corte bibliográfico concibe el conocimiento como un proceso interno vinculado con la cognición (Beillerot, 1998; Nonaka y Takeuchi, 1995; Villoro, 2002) que al externalizarse mediante el discurso y la acción se transforma en el saber (Fortoul-Ollivier, 2017; Foucault, 2002). Este último se segmenta en tres saberes particulares: saber-saber, saber-hacer y saber-ser. A nivel disciplinar, los tres saberes han sido enunciados o analizados en determinadas investigaciones sobre didáctica de la traducción e interpretación. La *búsqueda documental en BICTRA: Bibliografía de Interpretación y Traducción* de la Universidad de Alicante permitió identificar 34 estudios al respecto. Adicionalmente, la indagación en Google fue de utilidad para encontrar 15 trabajos extra. Es decir, 49 investigaciones en total. Los conceptos clave para realizar la búsqueda fueron: saber, saber-hacer y saber-ser, así como sus versiones en inglés⁶

⁶ Para la búsqueda en inglés también se tomaron en consideración los conceptos de *procedural knowledge* y *declarative knowledge*.

(*know-what*, *know-how* y *know how to be*) y francés (*savoir*, *savoir-faire* y *savoir-être*).

Los 49 trabajos tienen características particulares. En 33 de ellos solo se mencionan uno o dos de los saberes en uno o en más casos y se señalan, en ocasiones, puntos generales, por ejemplo, en Delisle (1998), Durieux (2005), Clas (2011), Muñoz (2008), Pino y Arzola (2009), Monacelli (2011) y Jabali (2014). En cambio, las 16 investigaciones restantes proporcionan características o profundizan en uno, dos o los tres conceptos. Estos estudios son, en orden cronológico, Valentine (1996), Merten (1998), Vasile (2002), Fiola (2003), Alves (2005), Vu (2006), Lederer (2007), Hurtado-Albir (2008), Plastina (2009), Abi-Abboud (2010), Peeters (2013), Garidel y Nieto (2014), Luna (2014), Perassi y Ferreira (2016), Orlando (2017) y Dietz (2019).

Particularmente, en los estudios de Torres del Rey (2005) y Luna (2014) se vinculan los saberes con los pilares de la educación de Delors *et al.* (1996). En otros casos, los trabajos hacen referencia a los saberes como componentes de las competencias o como elementos a desarrollar durante la formación en traducción, por ejemplo, en Gile (1992), Fiola (2003), Ivanova (2004), Vu (2006), Pino y Arzola (2009), Abi-Abboud (2010), Peeters (2013), Albl-Mikasa (2013), Dullion (2014), Perassi y Ferreira (2016). A continuación, se presentan detalles sobre los tres saberes.

3.1. Saber-saber en traducción

El saber-saber recibe también el nombre de saber qué, saber conocer, saber traductológico y saber teórico (Hurtado-Albir, 2008; Luna, 2014; Orlando, 2017; Perassi y Ferreira, 2016; Vasile, 2002). Su naturaleza es teórico-conceptual, ya que hace referencia a un conjunto de conocimientos declarativos (Arroyo, 2008; Fiola, 2003;

Hurtado-Albir, 2008; Plastina, 2009, PACTE, 2015; Vasile, 2002). Con base en lo anterior, se reconoce que tiene un carácter memorístico (Calvo, 2009). Por lo tanto, puede ser enunciado por el estudiante, el traductor y el traductólogo (cf. Abi-Abboud, 2010).

Este saber es de suma relevancia para el(a) traductólogo(a), en vista de que este(a) profesionalista se enfoca en el componente teórico (Hurtado-Albir, 2019), ya que “la Traductología es una reflexión teórica, un saber” (Hurtado-Albir, 1996, p. 151). Considera distintos elementos que competen a la disciplina, por ejemplo, la historia, la teoría y las metodologías de traducción, así como a las estrategias y técnicas de traducción (cf. Aguilar-Laguierce, 2020) y al componente bicultural, puesto que es primordial para solucionar problemas que se presentan al realizar la traducción (cf. Olalla-Soler, 2017, 2019). Estas áreas del saber suelen estudiarse en los programas de traducción, con la intención de familiarizar al estudiante con la disciplina. Además, hay que sumar el saber temático que es de gran importancia para llevar a cabo distintos tipos de traducción especializada, por ejemplo, legal, médica y económica, por mencionar algunas, dado que es necesario tener nociones sobre los temas a traducir (cf. Gelpí, 2015; Muñoz-Miquel, 2014; Valderrey-Reñones, 2004).

Su carácter es secundario en la formación del traductor(a), ya que es necesario para el aprendizaje, pero no basta solo con poseerlo (Giambagli, 1999) debido a que la traducción es aproximadamente “20% ‘declarative knowledge’ [...], and 80% ‘operational knowledge’, that is, ‘how to do something’” (Jiménez-Crespo, 2021, p. 209). Esto último evidencia que el saber-saber mantiene una relación cercana con el saber-hacer, puesto que la teoría y la práctica están enlazadas (Meinster, 2016). Un ejemplo claro es el saber lingüístico, dado que el(la) traductor(a) posee

múltiples referentes teóricos (gramaticales, léxicos, semánticos, ortográficos, entre otros) en al menos dos idiomas, pero no basta con saberlos y poder enunciarlos, ya que debe ser capaz de utilizarlos para el ejercicio de la traducción. En otras palabras, debe ser un saber integral (véase el apartado relativo a la competencia en la educación). En relación con lo anterior, Halverson (2018) hace referencia al saber multilingüístico que conlleva el saber/conciencia/habilidad metalingüístico que incluye “a speaker’s knowledge about the structure and meaning of language as such, her awareness of such knowledge and her ability to use it in specific tasks” (p. 12). Esta conciencia de la que habla Halverson (2018) podría asociarse con la metacognición, que a su vez, se vincula con la autoconciencia y la autorregulación de los procesos cognitivos (Dam-Jensen y Heine, 2009; Pietrzak, 2021) y que apunta directamente al aprender a aprender (véase el apartado relativo a la competencia en la educación, específicamente la nota al pie de página número 6), el cual se debe fomentar durante la formación.

3.2. Saber-hacer en traducción

El saber-hacer es una habilidad dura (Ivanova, 2004; Pino y Arzola, 2009) que, como se ha mostrado en el párrafo anterior, trabaja de forma coordinada con el saber teórico. Su función es primaria durante el proceso educativo y hace referencia a las “habilidades y destrezas traductorales” (Luna, 2014, p. 79) y a la actuación (Fiola, 2013). Alude específicamente a la capacidad para solucionar problemas prácticos (Hurtado-Albir, 2008; Vasile, 2002; Vu, 2006). Hay que tener presente que el saber-hacer, ya sea aplicado a la traducción o a otra disciplina, se logra mediante la práctica (Hurtado-Albir, 2008). Para desarrollar este saber se debe consi-

derar la conciencia metacognitiva del individuo, la cual implica el reconocimiento de fortalezas y debilidades, el uso consciente de estrategias y la regulación cognitiva (Pietrzak, 2021, Schraw y Dennison, 1994). La conciencia metacognitiva implica “being aware of the knowledge and all the processes that help to plan, monitor and evaluate the knowledge so it can be defined as the awareness of how we learn” (Pietrzak, 2021, p. 232), es decir, la persona debe *aprender a aprender* (véase el apartado relativo a la competencia en la educación).

Lo anterior evidencia que este saber tiene una naturaleza intelectual y procedural (Arroyo, 2008; Vasile, 2002), la cual es de gran relevancia para la adquisición de la CT (PACTE, 2015), dado que la formación en traducción debe privilegiar el saber-hacer por encima del saber-saber (Hurtado-Albir, 2019; Mauriello, 1992). Vu (2006) considera que el saber-hacer se centra en el análisis de la macroestructura y la microestructura del texto fuente, así como en la buena escritura en la lengua meta y la selección de soluciones adecuadas al traducir. Esta perspectiva se asemeja, en gran medida, a la propuesta minimalista de Pym (2003), recuperada en el apartado relativo a la competencia traductora, ya que ambos se enfocan únicamente en cuestiones necesarias para realizar la traducción interlingüística de forma óptima.

Perassi y Ferreira (2016) relacionan el saber-hacer con actividades prácticas que se deben desarrollar antes, durante y después de realizar la traducción. Estas se encuentran orientadas a que el(la) estudiante emplee estrategias para una lectura especializada y para la documentación; traduzca de forma directa e inversa; utilice técnicas para la corrección y evaluación de traducciones y sepa justificar las decisiones tomadas al traducir. Para lograr lo anterior es necesario que el profesor de traducción domine el saber-hacer

a modo de que pueda transmitirlo durante la formación (Durieux, 2005; Luna, 2014).

3.3. Saber-ser en traducción

El saber-ser es una habilidad blanda (Ivanova, 2004; Pino y Arzola, 2009) y de carácter socio-afectivo (Hurtado-Albir, 2008). Es reconocido también como saber convivir o *savoir-vivre* (Abi-Abboud, 2008; Luna, 2014). Por lo anterior, se asemeja a los componentes psicofisiológicos de PACTE (2003) y a la CDT de Kiraly (2000) y Biel (2011) debido a que agrupa cuestiones socio-personales del traductor(a).

Está compuesto por actitudes, motivaciones, creencias, reflexiones, estilos cognitivos y comportamientos (Abi-Abboud, 2008; Peeters, 2009; Plastina, 2009; Vasile, 2002), así como por “la adopción de buenas prácticas profesionales” (Luna, 2014, p. 79), las cuales no son descritas por la autora. Sin embargo, en su estudio, que está centrado en el perfil de los profesores de traducción y su desempeño, se contempló dentro del saber-ser los siguientes cinco puntos: [el(la) maestro(a) como] “promotor de buenas prácticas docentes en las instituciones; transformador de imagen traductora; respeto a identidades y alteridades; facilitador de la capacidad autocrítica, crítica y el desarrollo autónomo; promotor de buenas prácticas laborales [e] impulsor de elaboración de normas traductorales locales” (Luna, 2014, p. 84). Estos componentes tampoco se exponen en detalle. No obstante, y como se puede visualizar en la cita previa, estos puntos están orientados al desarrollo de un ser integral.

Este saber abarca también el componente axiológico y deontológico de la profesión y el pluralismo cultural (Abi-Abboud, 2008; Fiola, 2003; Peeters, 2009; Perassi y Ferreira, 2016). Perassi y Ferreira (2016) contemplan dentro de los

márgenes del saber-ser el desarrollo y el fortalecimiento de valores éticos, así como la adquisición de una perspectiva intercultural y una postura crítica, creativa y autónoma. A esto se podría agregar la perspectiva de género. Lo anterior evidencia que el saber-ser tiene un carácter general, ya que sus componentes podrían ser aplicables para otras profesiones, así como para otras actividades cotidianas, no solo las que competen al ámbito de la traducción (Ivanova, 2004).

4. CONCLUSIONES

El presente artículo de corte bibliográfico analizó los conceptos de competencia, competencia en educación y competencia traductora, así como los términos saber-saber, saber-hacer y saber-ser, que contribuyen a la adquisición de la competencia traductora. Con este trabajo se buscó contribuir al diálogo entre la didáctica de la traducción y el campo educativo, que es trascendental para lograr una investigación transformadora óptima para la formación en traducción (Hurtado-Albir, 2019).

Se considera que esta revisión bibliográfica podría ser útil para los(as) estudiantes de traducción, los(as) traductólogos(as) interesados(as) en el campo didáctico y para personas con educación empírica en traducción, dado que ofrece un panorama general sobre la competencia, la competencia traductora y los saberes. Además, podría ser un aliciente para ahondar en el tema o para realizar propuestas que contemplen temas o subtemas no incluidos en el presente trabajo, por ejemplo, el análisis del saber o saberes desde la perspectiva de los(as) traductores(as) de lenguas indígenas.

A lo largo de la propuesta se buscó entablar un diálogo intercultural principalmente entre las ideas y las posturas de autores(as) europeos(as) y latinoamericanos(as), con miras a encon-

trar planteamientos afines y contrarios sobre los conceptos analizados. La información recabada permitió identificar reinterpretaciones y adaptaciones de los estudios realizados por investigadoras(es) europeas(os) en propuestas latinoamericanas en el campo traductológico, mientras que en el campo educativo se evidencian algunas discrepancias sobre el uso, el análisis y la aplicación del enfoque por competencias y si su implementación buscaba o no la unificación y estandarización a nivel educativo.

El análisis de la información, desde una mirada pedagógica, nos permitió reconocer que el concepto de competencia está asociado con la capacidad humana y el aprendizaje desde sus inicios en la psicología. Posteriormente, su inclusión en el campo lingüístico-comunicativo sirvió para delinear con mayor claridad el concepto. En el ámbito educativo, la incorporación del término resultó de utilidad para unir y recuperar los saberes (saber-hacer, saber-saber y saber-ser), los cuales ya se encontraban presentes en otras propuestas teóricas previas. Esta nueva propuesta conceptual permitió generar una visión más amplia de los componentes a considerar durante la formación universitaria.

Por último, los saberes en la traducción representan un soporte epistemológico al explorar la CT. Su función radica en brindar detalles sobre acciones u objetivos que se espera que los(as) estudiantes desarrollen durante la formación en traducción. Su análisis podría resultar de utilidad para el diseño curricular de los programas de traducción y para identificar si las evaluaciones parciales o finales de los cursos priorizan solo un componente (el teórico o el práctico) o si consideran ambos elementos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, el tenerlos presentes podría ayudar a reconocer si los proyectos, las actividades y las tareas realizados durante el periodo formativo se enfocan o consi-

deran uno, dos o los tres saberes. Idóneamente se esperaría el fomento de los tres, ya que con ello se favorecería la formación integral que primordial para el mundo actual.

REFERENCIAS

- Abi-Abboud, S. (2010). *Des compétences en traduction et en interprétation* [Tesis de maestría inédita, Université de Montréal]. Repositorio institucional UdeM. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4781>
- Aboites, H. (2010). La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización al proyecto *tuning* de competencias. *Cultura y representaciones sociales*, (9), 122-144. <https://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v5n9/v5n9a3.pdf>
- Aguiar-Laguierce, B. (2020). Técnicas de traducción. *Laguierce*, 1-11. https://www.researchgate.net/publication/348930326_Tecnicas_de_traducion_con_ejemplos
- Albl-Mikasa, M. (2013). Developing and Cultivating Expert Interpreter Competence. *The Interpreters' Newsletter*, (18), 17-34. <https://www.openstarts.units.it/handle/10077/9749>
- Álvarez, S., Pérez, A., y Suárez, M. L. (2008). *Hacia un enfoque de la educación por competencias*. Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica.
- Alves, F. (2005). Bridging the Gap Between Declarative and Procedural Knowledge in the Training of Translators: Meta-Reflection Under Scrutiny. *Meta*, 50(4), 1-17. <https://doi.org/10.7202/019861ar>
- Arroyo, E. (2008). L'enseignement de la traduction et la traduction dans l'enseignement. *Cahiers de l'APLIUT*, XXVII(1), 80-89. <https://doi.org/10.4000/apliut.1562>
- Bagarić, V., y Mihaljević-Djigunović, J. (2007). Defining Communicative Competence. *Metodika*, 8, 94-103. <https://hrcak.srce.hr/file/42651>
- Beacco, J. (2011). Contextualiser les savoirs en didactique des langues et de cultures. En P. Blanchet, y P. Chardenet (Eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées*, (pp. 31-40). Éditions des archives contemporaines.
- Beillerot, J. (1998). Los saberes, sus concepciones y su naturaleza. En J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, y N. Mosconi (Eds.), *Saber y relación con el saber* (Trad. Negroto, A.) (pp. 19-42). Paidós.
- Biel, Ł. (2011). Professional Realism in the Legal Translation Classroom: Translation Competence and Translator Competence. *Meta*, 56(1), 162-178. <https://doi.org/10.7202/1003515ar>
- Calvo, E. (2009). *Análisis curricular de los estudios de traducción e interpretación en España: perspectiva del estudiante* [Tesis de doctorado inédita, Universidad de Granada]. Repositorio institucional UGR. <http://hdl.handle.net/10481/3488>
- Cejas Martínez, M. F., Rueda Manzano, M. J., Cayo Lema, L. E., y Villa Andrade, L. C. (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, XXV(1), 94-101. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28059678009>
- Chevallard, Y. (2000). *La transposición didáctica. Del Saber Sabio Al Saber Enseñado* (Trad. Gilman, C.). Aique Grupo Editor S. A.
- Chodkiewicz, M. (2020). *Understanding the development of translation competence*. Peter Lang.
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la Sintaxis* (Trad. Otero, C. P.). Aguilar.
- Clas, A. (2011). Théorie et enseignement de la traduction. *Equivalences*, 38(1-2), 15-51. <https://doi.org/10.3406/equiv.2011.1360>
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de innovación educativa*, (161), 34-39. <https://pasiony tinta.files.wordpress.com/2013/04/coll-competencias-educacion3b3n-escolar.pdf>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza* (Trad. Instituto Cervantes). MEC-ANaya-Instituto Cervantes.
- Coulet, J. (2011). La notion de compétence : Un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*, 74, 1-30. <https://doi.org/10.3917/th.741.0001>
- Cuadra-Martínez, D., y Castro, P., Juliá, M. (2018). Tres Saberes en la Formación Profesional por

- Competencias: Integración de Teorías Subjetivas, Profesionales y Científicas. *Formación universitaria*, 11(5), 19-30. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000500019>
- Dam-Jensen, H. y Heine, C. (2009). Process Research Methods and Their Application in the Didactics of Text Production and Translation. *trans-kom* 2(1), 1-25. http://www.trans-kom.eu/bd02nr01/trans-kom_02_01_01_Dam-Jensen_Heine_Process_Research.20090721.pdf
- Delisle, J. (1998). Le métalangage de l'enseignement de la traduction d'après les manuels. En J. Delisle, y J. Hannelore (Eds.), *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement* (pp.185-242). Université d'Ottawa.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneira, R., Chung, F., Branislaw-Geremek, W. G., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quera, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Won Suhr, M., y Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana/UNESCO.
- Díaz-Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, XXVIII(111), 7-36. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13211102.pdf>
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.
- Díaz-Quero, V. (2005). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(3), 1-18. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1122Diaz.pdf>
- Dietz, G. (2013). Comunidad e interculturalidad entre lo propio y lo ajeno: hacia una gramática de la diversidad. En B. Baronnet y M. Tapia. (Coords.). *Educación e interculturalidad: política y políticas* (pp. 177-199). UNAM-CRIM.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156), 192-207. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200192&lng=es&tlng=es.
- Dietz, G. (2019). Competencia intercultural. En I. Villegas, G. Dietz, M. Figueroa-Saavedra (Coords.), *La traducción lingüística y cultural en los procesos educativos: hacia un vocabulario interdisciplinar* (pp. 43-66). Universidad Veracruzana-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dullion, V. (2014). Droit comparé pour traducteurs: de la théorie à la didactique de la traduction juridique. *International Journal for the Semiotics of Law- Revue internationale de Sémiotique juridique*, (28), 91-106. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11196-014-9360-2>
- Dunkerly-Bean, J., y Bean, T. W. (2016) Missing the Savoir for the Connaissance: Disciplinary and Content Area Literacy as Regimes of Truth. *Journal of Literacy Research*, 48(4) 448-475. <https://doi.org/10.1177/1086296X16674988>
- Durieux, C. (2005). L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches. *META: journal des traducteurs*, 50(1), 36-47. <https://doi.org/10.7202/010655ar>
- European Commission. (20 de abril de 2022). *The European Master's in Translation Competence Framework 2022*. https://commission.europa.eu/system/files/2022-11/emt_competence_fwk_2022_en.pdf
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnama, M., y Champion, F. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Alianza-Unesco.
- Fiola, M. A. (2003). La notion de programme en didactique de la traduction professionnelle : le cas du Canada [Tesis de doctorado inédita, Université Paris III-Sorbonne Nouvelle]. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/309844857-La_notion_de_programme_en_didactique_de_la_traduction_professionnelle_le_cas_du_Canada
- Fortoul-Ollivier, M. B. (2017). Los distintos tipos de saberes en las escuelas: su relevancia en la formación de sujetos. *Revista del Centro de Investigación de la Universidad La Salle*, 13(47), 171-196. <http://dx.doi.org/10.26457/receiv.13i47.1067>
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber. -1ª ed* (Trad. Garzón del Camino, A.). Siglo XXI Editores.
- Garidel, C., y Nieto, M. (2014). Didactique de la traduction et évaluation : le cas de l'Université de Conception. *Synergies*, (10), 41-54. https://gerflint.fr/Base/Chili10/garidel_nieto.pdf
- Gelpí, C. (2015). ¿Cuánta economía debe saber el traductor? La adquisición de conocimiento temático

- para la traducción. in *TRAlinea Special Issue: New Insights into Specialised Translation*. <https://www.intralinea.org/specials/article/2144>
- Giambagli, A. (1999). L'interprétation de conférences entre savoir (formation) et savoir-faire (talent). En M. A. Vega Cernuda y R. Martín-Gaitero (Eds.), *Lengua y cultura: estudios en torno a la traducción: volumen II de las actas de los VII Encuentros Complutenses en torno a la Traducción* (pp. 523-528). Instituto Universitario de Lenguas Modernas y Traductores-Universidad Complutense de Madrid.
- Jimeno-Sacristán, J. (2008). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Ediciones Morata.
- González-Davies, M. (2004). *Multiple voices in the translation classroom: activities, tasks, and projects*. John Benjamin Publishing Company.
- González-Ferreras, J. M., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase uno*. Bilbao: Universidad de Deusto. Universidad de Deusto.
- González-Ferreras, J. M., y Wagenaar, R. (Eds.) (2009). *Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Universidad de Deusto.
- González-Ferreras, J. M., y Wagenaar, R. (2023). Tuning in Higher Education: Ten Years on. *Tuning Journal for Higher Education* 11(1), 33-47. <https://doi.org/10.18543/tjhe.2879>.
- Guzmán Marín, F. (2017). Problemática general de la educación por competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74, 107-120.
- Halverson, S. L. (2018). Metalinguistic Knowledge/Awareness/Ability in Cognitive Translation Studies: Some Questions. *HERMES - Journal of Language and Communication in Business*, (57), 11-28. <https://doi.org/10.7146/hjlc.v0i57.106191>
- Hansen, G. (1997). Success in translation. *Perspectives: Studies in Translatology*, 5(2), 201-210. <https://doi.org/10.1080/0907676X.1997.9961310>
- Herger, N. (2012). *Los jóvenes y adultos con bajo nivel educativo enfrentando la fragmentación de los sistemas de educación y formación para trabajo. Las políticas de reconocimiento de saberes de los trabajadores como campo relativo y conflictual* [Tesis de doctorado inédita, Universidad de Buenos Aires]. Repositorio institucional UBA. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1679>
- Hurtado-Albir, A. (1996). La traductología: lingüística y traductología. *Trans. Revista de Traductología*, (1), 151-160. <https://doi.org/10.24310/TRANS.1996.v0i1.2286>
- Hurtado-Albir, A. (2008). Compétence en traduction et formation par compétences. *TTR*, 21(1), 17-64. <https://doi.org/10.7202/029686ar>
- Hurtado-Albir, A. (Ed.) (2017). *Researching Translation Competence by PACTE Group*. John Benjamins Publishing Company.
- Hurtado-Albir, A. (2019). La investigación en didáctica de la traducción. Evolución, enfoques y perspectivas. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, (11), 47-76. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2019.11.2>
- Hurtado-Albir, Kuznik, A., y Rodríguez-Inés, P. (2022). La competencia traductora y su adquisición. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, 19-40. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2022.ne7.02>
- Hymes, D. (1971). *On Communicative Competence*. University of Pennsylvania Press.
- Ivanova, V. (2004). Competencias del traductor de actos jurídicos comunitarios desde una perspectiva funcionalista. *Jornadas sobre la Formación y Profesión del Traductor e Intérprete*, 1-16. <http://hdl.handle.net/11268/6305>
- Jabali, J. (2013). Didactique de la traduction à l'université: réflexions sur quelques éléments de base. *Entreculturas. Revista de Traducción y Comunicación Intercultural*, (6), 183-205. <https://doi.org/10.24310/Entreculturasertci.vi6.11527>
- Jiménez-Crespo, M. (2021). Feedback in Online Translation Courses and the Covid Era. En R. Mitkov, V. Sosoni, J. C. Giguère, E. Murgolo, y E. Deysel (Eds.), *Proceedings of the Translation and Interpreting Technology Online Conference* (pp. 208-215). INCOMA Ltd.
- Katan, D. (2008). University Training, Competencies and the Death of the Translator: Problems in Professionalizing Translation and in the Translation Profession. En M. T. Musacchio, y H. Genevieve (Eds.), *Tradurre: Formazione e Professione* (pp.113-140). CLEUP.

- Kelly, D. (2002). Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Revista Puentes*, (1), 9-20. <http://wpd.ugr.es/~greti/revista-puentes/publ/02-Kelly.pdf>
- Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. St. Jerome Publishing.
- Kiraly, D. (2006). Beyond Social Constructivism: Complexity Theory and Translator Education. *Translation and Interpreting Studies*, 1(1), 68-86. <https://doi.org/10.1075/tis.1.1.05kir>
- Lederer, M. (2007). L'enseignement de l'interprétation. Langues, savoirs, méthode. *Equivalences*, 34 (1-2), 5-19. <https://doi.org/10.3406/equiv.2007.1315>
- Leví-Orta, G., y Ramos-Méndez, E. (2013). Componentes de las competencias en los nuevos grados de algunas universidades españolas. *Revista de Educación*, (362), 623-658. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-244>
- López Gómez, E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(1), 311-322. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=56745576016>
- Lucio, R. (1992). La construcción del saber y del saber hacer. *Revista Educación y Pedagogía*, 4(8-9), 38-56. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/view/5675/5095>
- Luna, R. (2014). Hacia la construcción de los saberes en traducción en el siglo XXI. En C. Vargas-Sierra (Coord.), *TIC, trabajo colaborativo e interacción en Terminología y Traducción* (pp. 113-140). Comares.
- Mallart, J. (2001). Didáctica: concepto, objeto y finalidades. En F. Sepúlveda y N. Rajadell, (Coords.), *Didáctica general para psicopedagogos* (pp. 23-57). UNED.
- Manrique-Tisnés, H. (2008). Saber y conocimiento: una aproximación plural. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(2), 89-100. <https://www.redalyc.org/pdf/798/79811209.pdf>
- Margolinas, C. (2014a). Connaissance et savoir. Concepts didactiques et perspectives sociologiques ? *Revue française de pédagogie*, (188), 20-37. 10.4000/rfp.4530
- Margolinas, C. (2014b). ¿Saberes en la escuela infantil? Sí, pero ¿cuáles? *Edma 0-6: Educación matemática en la Infancia*, 3(1), 1-20. <https://revistas.uva.es/index.php/edmain/article/view/5829/4348>
- Mauriello, M. (1992). Teacher's tools in a translation class. En D. Cay y A. Loddegaard (Eds.), *Teaching Translation and Interpreting* (pp. 63-68). John Benjamins.
- Martínez-Martínez, A., Cegarra-Navarro, J. G., y Rubio-Sánchez, J. A. (2012). Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la autoevaluación del docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 6(2), 325-338. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724395018>
- Massey, G. (2019). Learning to learn, teach and develop: co-emergent perspectives on translator and language-mediator education. *inTRAlinea. Online Translation Journal*. (Special issue: New insights into translator training), 1-10. <https://digitalcollection.zhaw.ch/handle/11475/5129>
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, 28(1), 1-14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
- Meinster, L. (2016). Threshold concepts and ways of thinking and practising: the potential of a framework for understanding in translation didactics. *The Interpreter and Translator Trainer*, 11(1), 20-37. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2016.1198181>
- Mercado-Maldonado, R., y Espinosa Tavera, E. (2022). Etnografía y el estudio de los saberes docentes en países de América Latina. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (35), 180-207. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i35.2824>
- Merten, P. (1998). Some Reflections on the Teaching of CAT. En Various Authors. *Proceedings of Translating and the Computer 20* (pp. 1-13). Aslib.
- Monacelli, C. (2011). Business interpreter training through the study of international business ethics. En J. F. Medina-Montero y S. Tripepi-Winteringham (Eds.), *Interpretazione e mediazione. Un'opposizione inconciliabile?* (pp. 141-156). Aracne.
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*, 20, 1-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1001254>
- Muñoz, J. (2008). Traduire, est-ce seulement une affaire de traduction ou un paradigme au-delà de

- l'enseignement de la traduction? *Redit*, (1), 77-86. https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/11322/redit1_2008quintoart%c3%adulo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Muñoz-Miquel, A. (2014). El perfil del traductor médico: análisis y descripción de competencias específicas para su formación. [Tesis de doctorado inédita, Universitat Jaume I]. Repositorio institucional UJI. <https://www.tdx.cat/handle/10803/321365>
- Naciones Unidas. (20 de abril de 2024) Dialogo intercultural. <https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/di%C3%A9logo-intercultural>
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*. Oxford University Press.
- Olalla-Soler, C. (2017). *La competencia cultural del traductor y su adquisición. Un estudio experimental en la traducción alemán-español* [Tesis de doctorado inédita, Universitat Autònoma de Barcelona]. Repositorio institucional UAB. <https://www.tdx.cat/handle/10803/456027?locale-attribute=es>
- Olalla-Soler, C. (2019). Applying internalised source-culture knowledge to solve cultural translation problems. A quasi-experimental study on the translator's acquisition of cultural competence. *Across Languages and Cultures*, 20(2), 253-273. <https://doi.org/10.1556/084.2019.20.2.6>
- Orlando, M. (2017). Former les interpretes et les traducteurs de demain: développer les savoirs, savoir-faire et savoir-être. En M. Behr, y S. Seubert (Eds.), *Education is a Whole-Person Process. Von ganzheitlicher Lehre, Dolmetschforschung und anderen Dingen* (pp. 45-63). Frank & Timme.
- PACTE. (2003). Building a translation competence model. En F. Alves (Ed.), *Triangulating translation: perspectives in process oriented research* (pp. 43-66). John Benjamins.
- PACTE. (2015). Results of PACTE's Experimental Research on the Acquisition of Translation Competence: the Acquisition of Declarative and Procedural Knowledge in Translation. The Dynamic Translation Index. *Translation Spaces*, 4(1), 29-53. <https://doi.org/10.1075/ts.4.1.02bee>
- PACTE (2020). Translation competence acquisition. Design and results of the PACTE group's experimental research. *The Interpreter and Translator Trainer*, 14(2), 95-233. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2020.1732601>
- Pálvölgyi, K. (2017). Implementation through innovation: A literature-based analysis of the Tuning Project. *Higher Learning Research Communications*, 7(2). <http://dx.doi.org/10.18870/hlrc.v7i2.380>
- Paredes, Í., e Inciarte, A. (2013). Enfoque por competencias. Hacia la integralidad y el desempeño profesional con sentido social y crítico. *Omnia*, 19(2), 125-138. <https://www.redalyc.org/comocitar.oi?id=73728678010>
- Pavani, S. (2016). *La evaluación sumativa en la didáctica de la traducción. Un estudio empírico en la enseñanza de la traducción español-italiano* [Tesis de doctorado inédita, Universitat Autònoma de Barcelona]. Repositorio institucional UAB. <https://www.tdx.cat/handle/10803/400016>
- Peeters, I. (2013). Comment optimiser la compétence (inter)culturelle des étudiants en traduction: Un projet authentique prometteur. *Babel*, 59(3), 257-273. <https://doi.org/10.1075/babel.59.3.01pee>
- Perassi, M. L., y Ferreira, A. (2016). Hacia una formación en traducción especializada: realidades y desafíos. Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura, 21(1), 49-61. <https://www.redalyc.org/pdf/2550/255043791004.pdf>
- Pietrzak, P. (2021). Metacognitive skills in translator training: From other-regulation to self-regulation. *Konińskie Studia Językowe*, 9(2), 229-247. <https://doi.org/10.30438/ksj.2021.9.2.6>
- Pino, O., y Arzola, K. (2008, diciembre 8-13). La interrelación entre los centros empleadores y los centros de formación de traductores e intérpretes. Una necesidad. [Presentación de ponencia]. Actas del Congreso Mundial de Traducción Especializada: Lenguas y diálogo intercultural en un mundo en globalización, La Habana, Cuba.
- Plastina, A. F. (2009). Exploring cultural knowings in language learning: the case of Turkish mobility students. *Cultus, the journal of intercultural mediation and communication*, (11), 97-116. <http://www.cultusjournal.com/files/Archives/plastina.pdf>
- Portera, A. (2014). Intercultural Competence in Education, Counselling and Psychotherapy. *Intercultural*

- ral Education*, 25(2), 157-174. <https://doi.org/10.1080/14675986.2014.894176>
- Pym, A. (2003). Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defence of a Minimalist Approach. *Meta: Journal des traducteurs*, 48(4), 481-497. <https://doi.org/10.7202/008533ar>
- Quinci, C. (2023). *Translation Competence: Theory, Research and Practice (1st ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003227298>
- Ramírez-Díaz, J. L. (2020). El enfoque por competencias y su relevancia en la actualidad: Consideraciones desde la orientación ocupacional en contextos educativos. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 475-489. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-2.23>
- Riesco-González, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 79-106. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1892>
- Rodríguez-Zambrano, H. (2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. *Revista Facultad De Ciencias Económicas XV*(1), 145-165. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90915108>
- Salman, M., Ganie, S. A., Saleem, I. (2020). The concept of competence: a thematic review and discussion. *European Journal of Training and Development*, 44(6/7), 717-742. <https://doi.org/10.1108/EJTD-10-2019-0171>
- Santa María, H., De La Cruz, F., Flores, A., Bautista, T., y Contreras, G. (2021). *Enfoque por competencias desde la mirada del estudiante universitario*. Editorial Grupo Compás.
- Schraw, G., y Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Sepúlveda-Contreras, M. (2019). Saberes y Conocimientos. Aproximaciones desde la gestión cultural en América Latina. En J. L. Mariscal-Orozco y U. Rucker (Eds.), *Conceptos clave de la gestión cultural. Volumen II* (pp. 78-95). Ariadna Ediciones.
- Shreve, G., Angelone, E., Lacruz, I. (2018). Chapter 3. Are expertise and translation competence the same?: Psychological reality and the theoretical status of competence. En I. Lacruz y R. Jääskeläinen (Eds.), *Innovation and Expansion in Translation Process Research* (pp. 37-54). John Benjamins Publishing Company.
- Tardif, M. (2009). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional* (Trad. Pablo Manzano). Narcea.
- Tello, C., y Mainardes, J. (2012). La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: Debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y pos-estructuralista. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(9), 1-37. <https://doi.org/10.14507/epaa.v20n9.2012>
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Segunda edición*. ECOE ediciones.
- Toledo, V., y Barrera-Bassols, N. (2008). *La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Icaria editorial.
- Torres del Rey, J. (2005). *La interfaz de la traducción. Formación de traductores y nuevas tecnologías*. Comares.
- Tricás, M. (2003). *Manual de traducción francés-castellano*. Gedisa editorial.
- Valiente-Barderas, A., y Galdeano-Bienzobas, C. (2009). La enseñanza por competencias. *Educación química*, 20(3), 369-372. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2009000300010&lng=es&tln=es
- Valentine, E. (1996). *Traductologie, traduction et formation : vers une modélisation de la formation en traduction - l'expérience canadienne* [Tesis de doctorado inédita, Université de Montréal]. Repositorio institucional UdeM. <https://www.nlc-bnc.ca/obj/s4/f2/dsk3/ftp04/nq21524.pdf>
- Valderrey-Reñones, C. (2004). ¿Cómo ser un traductor jurídico competente? De la competencia temática. *Jornadas sobre la Formación y Profesión del Traductor e Intérprete*, 1-20. <http://hdl.handle.net/11268/6321>
- Valdez-Gutiérrez, L. (2016). *El traductor en Baja California: Consideraciones sobre su reconocimiento, oferta educativa y demanda laboral* [Tesis de doctorado inédita, Universidad de Granada]. Repositorio institucional UGR. <http://hdl.handle.net/10481/43257>
- Vasile, S. (2002). L'apprentissage de la traduction et ses objectifs. *Diálogos*, (6), 135-142. <https://www.dialo->

- gos.rei.ase.ro/06/23c_Vasile_L-apprentissage.pdf
- Verhoeven, L. (1998). Sociolinguistics and Education. En F. Coulmas (Ed.), *The Handbook of Sociolinguistics* (pp. 387-404) Blackwell Publishing.
- Villegas-Villegas, F., Valderrama-Hidalgo, C., y Suárez-Amaya, W. (2019). Modelo de formación integral y sus principios orientadores: caso Universidad de Antofagasta. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(4), 74-87. <https://www.redalyc.org/journal/279/27961579007/27961579007.pdf>
- Villoro, L. (2002). *Creer, saber y conocer* (15.ª ed.). Siglo XXI.
- Vu, V. D. (2006). Le savoir-faire en traduction. *Atelier de traduction*, (5-6), 147-157. <https://atelierdetraduction.usv.ro/numero-5-6/>
- White, R. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297-333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>