



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

TESIS DOCTORAL

Programa de doctorado en Lenguas y Culturas

**ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS
TRADUCTOLÓGICAS DE LOS EGRESADOS DE
ESTUDIOS DE POSGRADO ESPECIALIZADOS.
PANORAMA ACTUAL EN ESPAÑA Y
EXPECTATIVAS DEL MERCADO LABORAL**

ANALYSIS OF THE TRANSLATION
COMPETENCES OF GRADUATES OF
SPECIALISED POSTGRADUATE STUDIES.
CURRENT SITUATION IN SPAIN AND LABOUR
MARKET EXPECTATIONS

Autora de la tesis: Rocío Márquez Garrido

Directoras:

M.^a Elena Gómez Parra

Cristina A. Huertas Abril

Abril 2022

Córdoba

TITULO: *Análisis de las competencias traductológicas de los egresados de estudios de Posgrado especializados. Panorama actual en España y expectativas del mercado laboral*

AUTOR: *Rocío Márquez Garrido*

© Edita: UCOPress. 2022
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

<https://www.uco.es/ucopress/index.php/es/ucopress@uco.es>



TÍTULO DE LA TESIS: *Análisis de las competencias traductológicas de los egresados de estudios de posgrado especializados. Panorama actual en España y expectativas del mercado laboral*

THESIS TITLE: *Analysis of the Translation Competences of Graduates of Specialised Postgraduate Studies. Current Situation in Spain and Labour Market Expectations*

DOCTORANDO:

D.^a Rocío Márquez Garrido

INFORME RAZONADO DE LAS DIRECTORAS DE LA TESIS

La Tesis Doctoral que aquí se presenta se marcó el objetivo de analizar la percepción de las competencias traductológicas adquiridas y desarrolladas por el estudiantado tras su periodo formativo de posgrado, así como la correlación entre estas competencias y su posterior inserción en el mercado laboral. Este objetivo se ha alcanzado aplicando un diseño de investigación basado en una revisión de la literatura especializada, que ha derivado en la necesidad de diseñar y validar instrumentos de corte cuantitativo y cualitativo para abordar las percepciones acerca de las competencias traductológicas teniendo en cuenta no solo el punto de vista de los egresados, sino también de profesorado de Másteres en Traducción e Interpretación y de empresas de servicios lingüísticos y de traducción donde el alumnado de Máster realiza prácticas. Esto ha permitido extraer una serie de conclusiones y propuestas de mejora para la formación de posgrado en traducción especializada.

El trabajo de investigación llevado a cabo por D.^a Rocío Márquez Garrido presenta, a nuestro juicio, suficientes indicios de calidad y rigor científicos como

para que sea evaluado en comisión académica y presentado en defensa pública en orden a la obtención del Grado de Doctor. La Tesis se compone de 5 estudios que ofrecen a la comunidad científica información relevante sobre la formación de posgrado en Másteres en Traducción e Interpretación en España.

Muestra de la relevancia de esta Tesis es la publicación y aceptación de dos de los estudios como capítulos de libro en las editoriales Octaedro y Peter Lang. Asimismo, los otros tres estudios que la conforman están enviados y en proceso de revisión en las revistas *The Interpreter and Translator Trainer*, *Hermeneus. Revista de Traducción e Interpretación*, y *Hikma. Revista de Traducción*.

En definitiva, la autora de esta Tesis ha demostrado durante todo este periodo que ha adquirido una formación adecuada como investigadora, plasmada en un trabajo de investigación de interés actual y que puede ser importante para la mejora de la formación de posgrado en Traducción e Interpretación a nivel nacional e internacional.

Por todo ello, se autoriza la presentación de esta Tesis Doctoral.

Córdoba, a 4 de abril de 2022.

Firma de las directoras:



Fdo.: Dra. Mª Elena Gómez Parra Fdo.: Dra. Cristina A. Huertas Abril

A mi hija, Lara, por las horas robadas.

AGRADECIMIENTOS

A mis directoras, la Dra. María Elena Gómez Parra y la Dra. Cristina A. Huertas Abril, por su paciencia infinita en las idas y venidas de esta investigación, porque sin duda, sin su orientación y dedicación esta aventura no habría llegado a buen puerto.

A mis compañeros en ISTRAD, por aportar, cada uno, su propio granito de arena para que mi idea inicial se materializara en estas páginas.

A mi familia, por ser mi punto de partida y mi punto de llegada.

A los que no he mencionado de forma explícita, pero me han acompañado en el camino, incluso cuando el camino se hizo menos liviano.

RESUMEN

Introducción

De entre los distintos cambios que ha experimentado la Educación Superior en su devenir durante los últimos años, posiblemente sea la Declaración de Bolonia (EHEA, 1999) la que mayor repercusión ha tenido en la realidad educativa a nivel europeo, puesto que sustituye en la mayoría de los países, también en España, el modelo tradicional por el modelo escalonado (Haug, 2015). La adopción del mencionado modelo escalonado ha supuesto una mayor generalización en los contenidos de los títulos de Grado y la concentración de los contenidos especializados en los títulos de Máster.

El marco de referencia del EEES, cuya total implementación cuestiona Kelly (2019), requiere la integración de las fórmulas clásicas de transmisión de conocimientos con otras fórmulas contemporáneas que se basan en el intercambio de información, conceptos o procedimientos. Este modelo requiere también un cambio en el profesional docente que, además de transmitir conocimientos y evaluar resultados, debe ser capaz de diseñar actividades, experiencias y proyectos de aprendizaje, y diagnosticar las situaciones y las personas. Quizás el aspecto de mayor repercusión metodológica a raíz de la implantación del EEES, es la adopción del aprendizaje basado en competencias.

Bien es cierto que definiciones sobre competencias hay muchas, pero “todas ellas coinciden en considerar que una competencia es un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, e inciden en que poseer una competencia es indisociable de su desempeño (la capacidad de actuar)” (Hurtado, 2019, p. 62).

Según el proyecto TUNING (González y Wagenaar, 2006), que consiste en una metodología propuesta por las redes disciplinares europeas para rediseñar, desarrollar, implementar y evaluar los programas de estudios para cada uno de los ciclos del Proceso de Bolonia, las competencias se clasifican en dos modalidades: genéricas o transversales, y específicas.

Por otra parte, el EEES viene a asentarse en un contexto didáctico igualmente cambiante, puesto que la didáctica de la traducción ha ido evolucionando y ha pasado por distintos enfoques que se han ido sustituyendo unos a otros o que han convivido temporalmente.

Esta premisa nos lleva irremediabilmente a analizar el proceso de adquisición de la competencia traductora, asimismo, procede revisar este concepto según se emplea el ámbito académico y el profesional, puesto que, para garantizar una transición fluida entre ambos mundos por parte de los egresados de máster, ambos espacios deberían estar en consonancia.

Jaulín (2007, p. 17) afirma que, en cualquier sistema educativo, para definir las competencias hay que tener en cuenta las tres culturas que han determinado la evolución del sistema educativo: (1) la cultura académica, de carácter científico; (2) la cultura práctica de la profesión y (3) la cultura política asociada a la administración pública. Solo desde estas tres perspectivas podremos dar una definición completa y realista de las competencias. Según Hurtado (2019), debería partirse de un análisis de las necesidades sociales, o lo que es lo mismo, de los estudios de mercado correspondientes, para así poder definir la finalidad de la formación y poder establecer unos perfiles profesionales en consonancia, lo que derivará en un diseño de competencias acorde y determinará, a su vez, una serie de materias y asignaturas pertinentes y, por último, se establecería la progresión de la formación.

Contenido de la investigación

La presente Tesis Doctoral pretende mostrar los resultados extraídos sobre la percepción de las competencias adquiridas por los estudiantes durante su periodo formativo de Posgrado, así como la correlación entre estas competencias y su posterior inserción en el mercado laboral. Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- a) Objetivo 1 (O.E.1): Analizar las competencias traductológicas adquiridas por los egresados tras el periodo formativo de Posgrado.

- b) Objetivo 2 (O.E.2): Estudiar las principales estrategias traductológicas que emplean los egresados tras el periodo formativo de Posgrado.
- c) Objetivo 3 (O.E.3): Comparar las competencias traductológicas adquiridas por los egresados tras el periodo formativo de Posgrado atendiendo al tipo de especialización en traducción (ámbito jurídico-económico, ámbito científico-sanitario, ámbito humanístico-literario, ámbito tecnológico y de localización y ámbito audiovisual).
- d) Objetivo 4 (O.E.4): Determinar las principales competencias traductológicas requeridas por los empleadores a los candidatos para puestos iniciales.
- e) Objetivo 5 (O.E.5): Analizar la relación entre las competencias adquiridas durante el periodo formativo de Posgrado y la empleabilidad de los egresados.

Para alcanzar los objetivos mencionados en el apartado anterior, la presente Tesis Doctoral consta de un conjunto de cinco estudios, diseñados *ex profeso* para la consecución de los mismos.

- Estudio 1: Márquez Garrido, R. (2020). El desarrollo de la competencia traductora mediante *e-learning*: potencialidad y principales retos. En D. Cobos-Sanchiz, E. López-Meneses, L. Molina-García, A. Jaén-Martínez y A. H. Martín-Padilla (Eds.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 2439-2447). Octaedro.
- Estudio 2: Márquez Garrido, R., “Formación de traductores: revisión normativa y académica del concepto de competencia traductora”, aceptado como capítulo de libro en volumen de la editorial Peter Lang.
- Estudio 3: Márquez Garrido, R., Gómez Parra, M. E., y Huertas Abril, C. A. “Development of Translation Competence among Online Master’s Degree Graduates in Translation and Interpreting: A Quantitative Study” estudio en proceso de revisión en la revista *The Interpreter and Translator Trainer*.
- Estudio 4: Márquez Garrido, R., Huertas Abril, C. A., y Gómez Parra, M. E. “Percepción de los empleadores sobre la competencia traductora de los egresados de másteres en traducción

e interpretación: un estudio cualitativo” estudio en proceso de revisión en la revista *Hermeneus. Revista de Traducción e Interpretación*.

- Estudio 5: Márquez Garrido, R., Gómez Parra, M. E., y Huertas Abril, C. A. “La competencia traductora de los egresados de másteres en traducción e interpretación: un estudio cualitativo sobre la percepción del profesorado”, estudio en proceso de revisión en la revista *Hikma*

Conclusión

En relación con el Objetivo Específico 1 (O.E.1), “Analizar las competencias traductológicas adquiridas por los egresados tras el periodo formativo de Posgrado”, podemos concluir que, según la percepción de los propios egresados, la adquisición y el desarrollo de estas competencias son positivas, especialmente en materias específicas y en el desarrollo de las competencias instrumentales de manejo de herramientas y software específico, opinión compartida con los docentes participantes en la investigación; sin embargo los empleadores no parecen verter una opinión tan positiva al respecto y manifestaron detectar carencias derivadas de la falta de transversalidad de los contenidos impartidos durante el periodo formativo académico.

El Objetivo Específico 2 (O.E.2.) que se planteaba la presente tesis doctoral era “Estudiar las principales estrategias traductológicas que emplean los egresados tras el periodo formativo de Posgrado” y para poder identificar dichas estrategias, resulta imprescindible tener en cuenta la situación laboral de los participantes Aunque todos estén supeditados a las indicaciones del encargo de traducción, aquellos participantes que trabajan por cuenta ajena tendrán, además, que adecuar su desempeño profesional a los requisitos inherentes a la empresa en la que desarrollen su actividad profesional. No obstante, la competencia sobre el manejo de herramientas sigue siendo la mejor valorada por parte de los egresados y de los empleadores. Otra conclusión que se desprende de los resultados del cuestionario en relación con este segundo objetivo es que el principal ámbito de especialización en el que ejercen su desempeño profesional se corresponde con el principal ámbito

de especialización cursado durante los estudios de Máster.

Al abordar el Objetivo Específico 3 (O.E.3): “Comparar las competencias traductológicas adquiridas por los egresados tras el periodo formativo de Posgrado atendiendo al tipo de especialización en traducción (ámbito jurídico-económico, ámbito científico-sanitario, ámbito humanístico-literario, ámbito tecnológico y de localización y ámbito audiovisual)”, concluimos que es precisamente la adquisición de la competencia relativa al ámbito de especialización la mejor valorada tanto por el alumnado egresado como por los docentes y los empleadores. Si el planteamiento metodológico de la formación por competencias introducido con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es la distinción entre competencias específicas y generales o transversales (Hurtado, 2019) y, a tenor de los resultados obtenidos con las distintas herramientas de estudio empleadas para la presente Tesis Doctoral, este aspecto parece haberse alcanzado con creces durante el periodo formativo.

En cuanto al Objetivo Específico 4 (O.E.4) “Determinar las principales competencias traductológicas requeridas por los empleadores a los candidatos para puestos iniciales”, una amplia mayoría del alumnado consideró que los contenidos estudiados durante sus estudios de Máster se ajustan bastante o mucho a esa realidad laboral a la que se insertan tras el periodo formativo. Los empleadores destacaban de forma casi unánime la competencia tecnológica e informática como uno de los requisitos imprescindibles a la hora de valorar a un candidato y estiman igualmente importante el dominio de la competencia traductora puesto que muchos de ellos detectaban carencias en ese sentido. Un aspecto fundamental que se extrae de la presente investigación es la confirmación de la tendencia global mencionada por autores como Blázquez et al. (2020) sobre el incremento de la valoración de las competencias interpersonales, también llamadas *soft skills* o “habilidades blandas”.

Por último, en cuanto al Objetivo Específico 5 (O.E.5) “Analizar la relación entre las competencias adquiridas durante el periodo formativo de Posgrado y la empleabilidad de los egresados” y teniendo en cuenta que más del 50 % de los participantes se encontraba trabajando en el sector de la

traducción, la valoración de los egresados de Máster mejora con respecto a los egresados de Grado, pero el sector profesional sigue detectando carencias que inciden en la adecuación de los egresados a los perfiles laborales reales.

Referencias bibliográficas

- Blázquez, M. L., Masclans, R., y Canals, J. (2020). *Las competencias profesionales del futuro: un diagnóstico y un plan de acción para promover el empleo juvenil después de la COVID-19*. IESE Business School, Universidad de Navarra.
- EHEA. (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999*. <https://cutt.ly/XjkV4tt>.
- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.). (2006). *Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Universidad de Deusto / Universidad de Groningen. <https://onx.la/e4935>.
- Haug, G. E. (2015). Grados y másteres en España y el espacio europeo de educación superior (EEES). *Monografías CRUE Universidades Españolas*. <https://cutt.ly/QjkV7Wc>.
- Hurtado, A. (2019). La investigación en didáctica de la traducción. Evolución, enfoques y perspectivas. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación, 11*, 47-76.
- Jaulín, C. (2007). *La competencia profesional: perspectiva dialógica sobre el Sistema Nacional de Formación Profesional*. Síntesis.
- Kelly, D. (2019). Pedagogy of Translation. En R. A. Valdeón y M. C. Á. Vidal (Coords.), *The Routledge Handbook of Spanish Translation Studies* (pp. 157-174). Routledge.
- Márquez Garrido, R. (2020). El desarrollo de la competencia traductora mediante e-learning: potencialidad y principales retos. En D. Cobos-Sanchiz, E. López-Meneses, L. Molina-García, A. Jaén-Martínez y A. H. Martín-Padilla (Eds.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 2439-2447). Octaedro.

ÍNDICE

INFORME RAZONADO DE LAS DIRECTORAS DE LA TESIS

AGRADECIMIENTOS

RESUMEN

1. INTRODUCCIÓN	4
2. ESTUDIO 1: El desarrollo de la competencia traductora mediante <i>e-learning</i> : potencialidad y principales retos	34
3. ESTUDIO 2: Formación de traductores: revisión normativa y académica del concepto de competencia traductora	52
4. ESTUDIO 3: <i>Development of Translation Competence among Online Master's Degree Graduates in Translation and Interpreting: A Quantitative Study</i>	76
5. ESTUDIO 4: Percepción de los empleadores sobre la competencia traductora de los egresados de másteres en traducción e interpretación: un estudio cualitativo	110

6. ESTUDIO 5: La competencia traductora de los egresados de másteres en traducción e interpretación: un estudio cualitativo sobre la percepción del profesorado	140
7. CONCLUSIONES	176
8. ANEXOS	198
Anexo 1: Instrumento 1 - Cuestionario alumnado	200
Anexo 2: Instrumento 2 – Entrevistas empleadores	206
Anexo 3: Resultados entrevistas empleadores	210
Anexo 4: Instrumento 3 – Entrevistas docentes	294
Anexo 5: Resultados entrevistas docentes	298



INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Justificación y origen de la investigación

De entre los distintos cambios que ha experimentado la Educación Superior en su devenir durante los últimos años, posiblemente sea la Declaración de Bolonia (EHEA, 1999) la que mayor repercusión ha tenido en la realidad educativa a nivel europeo, puesto que sustituye en la mayoría de los países, también en España, el modelo tradicional por el modelo escalonado (Haug, 2015). El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) surge de la Declaración de Bolonia y se configura a lo largo de los años a través de varias conferencias y declaraciones, como sería el caso de la Declaración Budapest-Viena (2010) con la que el EEES se puso en marcha oficialmente. Como muestra del calado político, cultural y socioeconómico de este proyecto, el Parlamento Europeo se pronunció al respecto en su Resolución del 28 de abril de 2015 sobre el seguimiento de la aplicación del Proceso de Bolonia (2015/2039(INI)), reconociendo el papel fundamental de la Declaración de Bolonia en la “creación de una Europa del conocimiento” (p. C346/5). No obstante, en dicha Resolución (2015) se señala lo siguiente:

...aún queda mucho por hacer en el Proceso de Bolonia para adaptar los sistemas educativos a las necesidades del mercado laboral y mejorar la empleabilidad y la competitividad general, así como el atractivo de la educación superior en Europa; observa que las instituciones europeas de enseñanza superior deben poder reaccionar rápidamente a los cambios económicos, culturales, científicos y tecnológicos de la sociedad moderna con el fin de aprovechar plenamente su potencial para fomentar el crecimiento, la empleabilidad y la cohesión social (p. C346/5).

La Europa del conocimiento que menciona el Parlamento tiene en el EEES su máximo exponente y persigue una serie de objetivos que los distintos países han ido adoptando de forma paulatina y que Haug (2015) sintetiza de la siguiente forma:

- (1) el fomento de la calidad y la pertinencia de toda la educación terciaria (tanto inicial como continua, tanto universitaria como no universitaria);
- (2) el fomento de la movilidad europea para que los europeos puedan aprovechar la diversidad del EEES y las oportunidades del mercado laboral europeo;
- (3) y el fomento del atractivo de la educación superior europea en el mundo, con el fin de atraer talento y garantizar el fácil reconocimiento de las titulaciones del EEES en el resto del mundo. (Haug, 2015, p. 6).

Además de esta síntesis, cabe recordar también otros objetivos contemplados en las conclusiones de Praga (2001), donde se hace referencia al concepto de *lifelong learning* o aprendizaje continuado a lo largo de la vida como factor para garantizar una mayor competitividad y donde, igualmente, se menciona que el papel de las instituciones de Educación Superior es y debe ser activo en todo el proceso.

Con este marco legislativo europeo, la Universidad en España como ente en sí mismo también ha tenido sus propias idas y venidas normativas desde que entrara en vigor la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU) que sería la primera norma de carácter orgánico en regir la Universidad española y que modificaría la Ley Orgánica de Universidades 6/2001, de 21 de diciembre (LOU) que, a su vez, sería modificada por la Ley Orgánica que Modifica a la Ley Orgánica de Universidades 6/2001, de 21 de diciembre (LOMLOU). Después de estas modificaciones, ha habido otras tantas, de carácter nacional siendo la Ley Orgánica 4/2007 por la que se modifica la Ley Orgánica de Universidades 6/2001, de 12 de abril (BOE de 13 de abril

de 2007) la más reciente; pero también encontramos otras modificaciones de carácter autonómico como, por ejemplo, la Ley Andaluza de Universidades 15/2003, de 22 de diciembre (BOJA de 31 de diciembre de 2003), con las que se plantean las bases para implantación de los grados.

De este marco normativo cambiante ha trascendido un elemento fundamental en la realidad universitaria, como es la constitución de una agencia nacional con funciones de evaluación, certificación y acreditación (ANECA) que, en sus propias palabras “tiene como objetivo contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones” (ANECA, 2022, párr. 1). Esta entidad se erige, por tanto, en agencia encargada de garantizar la calidad de la actividad universitaria en todo su espectro. Otro de los aspectos fundamentales que emergen de esas modificaciones es el fomento de la cooperación entre la Universidad y el sector productivo o empresarial:

(...) la Universidad deberá impulsar la transferencia al sector productivo de los resultados de su investigación en coordinación y complementariedad con los demás agentes del sistema de ciencia y tecnología. Una de las medidas para contribuir a este objetivo es el impulso decidido de la vinculación entre la investigación universitaria y el entorno productivo del sistema de ciencia y tecnología a través de la creación de institutos mixtos de investigación, que permitirán una relación directa entre los agentes de dicho sistema (Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades).

Este marco normativo a nivel nacional debe garantizar la implantación de las directrices derivadas del proceso de Bolonia, todo un recorrido de reformas que para España ha resultado más complejo que para otros países (Haug, 2015). De hecho, este

autor incide en dos elementos muy importantes a la hora de entender el panorama universitario de posgrado español, ya que por un lado considera que:

En España, el debate sobre el EEES se ha enfocado en la cuestión del 3+2 o 4+1, ocultando los aspectos más fundamentales y estratégicos de la construcción del EEES, como la renovación curricular y metodológica, la flexibilidad para el aprendizaje a lo largo de la vida, la mejora de la gobernanza y la financiación universitaria, el fomento de las capacidades innovadoras de las universidades y de su competitividad en el ámbito europeo y mundial. (Haug, 2015 p. 8).

Por otro lado, Haug (2015) considera que el concepto de Máster se ha entendido como una prolongación especializada del Grado o como la antesala de los programas de doctorado, cuando la EEES los plantea como una categoría formativa autónoma. La adopción del mencionado modelo escalonado ha supuesto una mayor generalización en los contenidos de los títulos de Grado y la concentración de los contenidos especializados en los títulos de Máster.

El último, y quizás el aspecto de mayor repercusión metodológica a raíz de la implantación del EEES, es la adopción del aprendizaje basado en competencias. Según Cano (2015), tener una competencia conlleva:

(1) integrar conocimientos (saberlos seleccionar y combinar de forma pertinente); (2) realizar ejecuciones (es indisoluble de la práctica); (3) actuar de forma contextual (analizar cada situación para seleccionar qué combinación de conocimientos necesito emplear); (4) aprender constantemente (se trata de una progresión constante); y (5) actuar de forma autónoma (haciéndose responsable de las decisiones que se tomen y adquiriendo un rol activo en la promoción de las propias competencias) (p. 23).

Bien es cierto que definiciones sobre competencias hay muchas, pero “todas ellas coinciden en considerar que una competencia es un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, e inciden en que poseer una competencia es indisoluble de su desempeño (la capacidad de *actuar*)” (Hurtado, 2019, p. 62).

Según el proyecto TUNING (González y Wagenaar, 2006), que consiste en una metodología propuesta por las redes disciplinares europeas para rediseñar, desarrollar, implementar y evaluar los programas de estudios para cada uno de los ciclos del Proceso de Bolonia, las competencias se clasifican en dos modalidades: genéricas o transversales, y específicas.

Las competencias genéricas o transversales, con atributos compartidos, son comunes a casi todas las profesiones y titulaciones universitarias. Dentro de ellas se distinguen dos tipos: (i) instrumentales (que permiten utilizar el conocimiento como un instrumento ya que sirven como herramienta para conseguir algo) y (ii) interpersonales (que favorecen la relación con los demás facilitando los procesos de interacción social y cooperación). Estas se pueden agrupar en individuales, interpersonales y sistémicas.

Así, en el proyecto TUNING (González y Wagenaar, 2006) se propuso el siguiente listado de competencias genéricas: instrumentales (capacidad de análisis y síntesis, capacidad de organización y planificación, comunicación oral y escrita en lengua nativa, conocimiento de una lengua extranjera, conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio, capacidad de gestión de la información, resolución de problemas y toma de decisiones), interpersonales (trabajo en equipo, trabajo en equipo de carácter interdisciplinar, trabajo en un contexto internacional, habilidades en las relaciones interpersonales, reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad, razonamiento crítico y compromiso ético) y sistémicas (aprendizaje autónomo, adaptación a nuevas

situaciones, creatividad, liderazgo, conocimiento de otras culturas y costumbres, iniciativa y espíritu emprendedor, motivación por la calidad y sensibilidad hacia temas medioambientales). En este contexto, los contenidos de los programas deben estar orientados y garantizar el desarrollo de las competencias propias de un primer nivel de profesionalización a nivel de Grado. El posgrado permitirá un nivel mayor de profundización, especialización y dominio de las competencias profesionales exigidas por los perfiles académicos y profesionales de los egresados de las titulaciones.

Las competencias específicas son las propias de cada titulación o profesión concreta: métodos, técnicas y aplicación de conocimientos relevantes de las distintas áreas disciplinares. La propia ANECA (2015) indica, en cuanto a las competencias que se deben adquirir a nivel de estudios de Máster, que:

En el caso de las enseñanzas de Máster, la finalidad del Título debe conducir a la adquisición por parte de los estudiantes, de una formación avanzada, de carácter especializado y multidisciplinar, orientada a la especialización académica o profesional, o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras (ANECA, 2015, p. 21).

Aun así, no debemos perder de vista que esta formación avanzada lo es en base a una serie de competencias adquiridas durante el Grado, ciclo que tiene como base referencial normativa el *Libro Blanco del Título de Grado en Traducción e Interpretación* elaborado por la propia ANECA en el año 2004, esto es, hace casi veinte años, en los que, sin lugar a dudas, han cambiado la profesión y el entorno educativo, por lo que no parece arriesgado proponer una revisión y actualización del contenido de dicha publicación, pues esto redundará en la revisión y actualización de los contenidos de los Grados en TeI y esto, a su vez, se verá reflejado en los títulos de Máster.

Didáctica de la traducción y formación de traductores

Los cambios normativos presentados previamente se derivan de decisiones políticas o de acontecimientos que ocurren a escala política y que posteriormente se traducen en cambios sociales, culturales, económicos y, evidentemente, educativos. Según Kelly (2019), el interés inicial por la formación de traductores surgió en torno a la entrada del país en 1986 en la que fuera Comunidad Económica Europea, hoy Unión Europea. Según la autora, hasta ese momento, solo existían tres programas dirigidos a la formación específica de traducción en las universidades españolas, todos ellos al margen de las licenciaturas de cinco años de la época. Así, la Universidad Complutense de Madrid creó en 1972 un programa de posgrado en Traducción de un año de duración, en una época en la que las universidades españolas no contaban con formatos de máster y ese mismo año la Universidad Autónoma de Barcelona creó un programa de diplomatura de tres años, que tardó varios años en ser reconocido oficialmente (Kelly, 2019 p. 158). En 1979 la Universidad de Granada convirtió su Centro de Lenguas en una Escuela de Traductores e Intérpretes, también con una diplomatura de tres años, recibiendo el reconocimiento oficial un año después y ya no se crearon más programas hasta 1988, cuando la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria creó una tercera Escuela de Traductores e Intérpretes con nivel de diplomatura (Kelly 2019 p. 159). Cabe destacar en este contexto que la contratación de profesionales para las instituciones europeas tenía como requisito estar en posesión de una formación universitaria de cinco años, es decir, de una licenciatura, por lo que los diplomados que habían recibido una formación especializada no podían presentarse, y los puestos se cubrían en su mayoría por licenciados en lenguas modernas u otras disciplinas sin formación especializada (Kelly, 2019).

The implementation in the early 1990s of the full undergraduate *Licenciatura en Traducción e Interpretación* was a major step forward for Spanish translating and interpreting programmes, although not without its drawbacks (...) the structure and presuppositions on which it was based have had a profound impact on academic thinking regarding translator education, and are for the most part reproduced quite unquestioningly still today after the (on paper) full implementation of European Higher Education Area as a result of the Bologna Process (Kelly, 2019, p. 159).

Ese marco de referencia del EEES, cuya total implementación cuestiona Kelly (2019), requiere la integración de las fórmulas clásicas de transmisión de conocimientos con otras fórmulas contemporáneas que se basan en el intercambio de información, conceptos o procedimientos. Este modelo requiere también un cambio en el profesional docente que, además de transmitir conocimientos y evaluar resultados, debe ser capaz de diseñar actividades, experiencias y proyectos de aprendizaje, y diagnosticar las situaciones y las personas.

Por otra parte, el EEES viene a asentarse en un contexto didáctico igualmente cambiante, puesto que la didáctica de la traducción ha ido evolucionando y ha pasado por distintos enfoques que se han ido sustituyendo unos a otros o que han convivido temporalmente.

<p>Enfoques transmisionistas centrados en el profesor y orientados al producto</p> <ul style="list-style-type: none">- La didáctica tradicional de la traducción- Los enfoques contrastivos- La incidencia en los contenidos teóricos <p>Enfoques centrados en el aprendizaje del estudiante y orientados al proceso</p> <ul style="list-style-type: none">- La incidencia en el proceso traductor- La formación por objetivos de aprendizaje- El enfoque por tareas y proyectos de traducción- La orientación constructivista social- La formación por competencias- La incidencia en los aspectos profesionales. El <i>aprendizaje situado</i>

Figura 1. Enfoques de la didáctica de la traducción (Hurtado, 2019, p. 54)

Esta premisa nos lleva irremediabilmente a analizar el proceso de adquisición de la competencia traductora. Según Kelly (2019), uno de los pioneros en proponer la aplicación de los principios pedagógicos modernos a la formación de traductores fue Delisle, cuyo concepto de objetivos de enseñanza puede considerarse precursor del enfoque basado en resultados o en competencias, el paradigma educativo predominante en el ámbito universitario europeo tras el proceso de Bolonia. Esta autora apunta, además, que los planteamientos de Delisle fueron clave en los primeros trabajos de Hurtado (1996), quien luego fundaría el grupo de investigación PACTE (Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación) en la Universidad Autónoma de Barcelona, uno de los más prolíferos en el campo de la didáctica de la traducción a nivel internacional y fundamental en la investigación empírica-experimental sobre la adquisición de la competencia traductora.

Atendiendo al modelo desarrollado por el grupo PACTE, la adquisición de la competencia traductora implica el desarrollo de las distintas subcompetencias que son: (1) competencia comunicativa en dos lenguas, (2) competencia extralingüística, (3) competencia instrumental/profesional, (4) competencia psicofisiológica, (5) competencia de transferencia, que engloba todas las demás y (6) competencia estratégica, que posibilita priorizar las subcompetencias en función del encargo y de la situación comunicativa; el desarrollo de estas subcompetencias y su integración no solo conlleva la acumulación del conocimiento declarativo, sino también la reestructuración de los conocimientos existentes (PACTE, 2000).

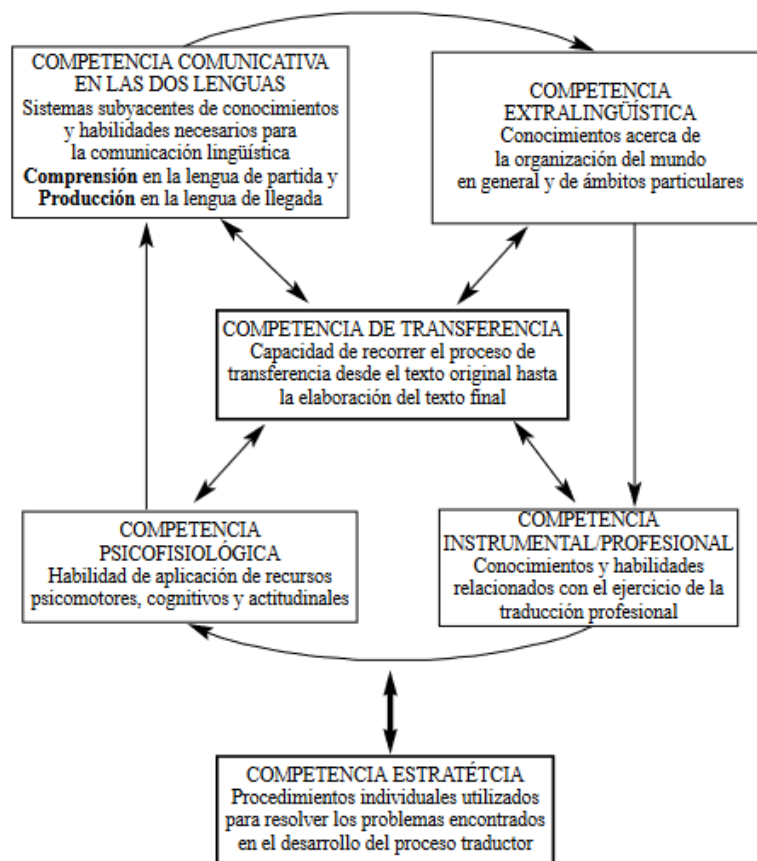


Figura 2. Modelo holístico de la competencia traductora según el grupo PACTE de 1998
(PACTE, 2001, p. 41)

En el contexto educativo español, también cabe mencionar la investigación realizada en la Universidad de Granada, segundo gran centro de investigación de la didáctica de la traducción en España (Kelly, 2019) y, muy especialmente, sobre la teoría del *skopos* y el funcionalismo en traducción. Destaca en este contexto Mayoral (2001, 2003), que ha publicado extensamente, especialmente en el ámbito jurídico, sobre el diseño curricular y la formación de los traductores. Asimismo, el modelo de competencia traductora de Kelly (1999, citado en Kelly, 2019) se deriva de un análisis crítico de los modelos preexistentes y las normas profesionales de varios países. Se trata de un modelo de múltiples componentes que, a diferencia del propuesto por PACTE, la autora desarrolló específicamente para servir de base para el diseño curricular. Este modelo

consta de siete componentes principales: (1) competencia comunicativa y textual; (2) competencia cultural e intercultural; (3) competencia profesional e instrumental; (4) competencia temática; (5) componentes psicofisiológicos; y (6) competencia interpersonal; todos ellos regidos por la (7) competencia estratégica.

Jaulín (2007, p. 17) afirma que, en cualquier sistema educativo, para definir las competencias hay que tener en cuenta las tres culturas que han determinado la evolución del sistema educativo: (1) la cultura académica, de carácter científico; (2) la cultura práctica de la profesión y (3) la cultura política asociada a la administración pública. Solo desde estas tres perspectivas podremos dar una definición completa y realista de las competencias.

Hurtado (2019) considera que la didáctica de la traducción debería poder responder a todas las cuestiones que se contemplan en el diseño curricular de cualquier disciplina:

(1) ¿a quién se enseña y en qué circunstancias? (análisis de necesidades de aprendizaje); (2) ¿para qué se enseña? (fijación de competencias y objetivos); (3) ¿qué se enseña? (selección de contenidos); (4) ¿cómo se enseña? (diseño de la metodología); (5) ¿con qué progresión? (secuenciación); (6) ¿con qué resultado? (diseño de procedimientos de evaluación) (p. 66).

Según Hurtado (2019), debería partirse de un análisis de las necesidades sociales, o lo que es lo mismo, de los estudios de mercado correspondientes, para así poder definir la finalidad de la formación y poder establecer unos perfiles profesionales en consonancia, lo que derivará en un diseño de competencias acorde y determinará, a su vez, una serie de materias y asignaturas pertinentes y, por último, se establecería la progresión de la formación.

Otro aspecto fundamental que se ha de tener en cuenta a la hora de plantear la adquisición de competencias es el entorno de aprendizaje en el que el alumnado adquiere la competencia traductora. En este sentido, encontramos diversos estudios que avalan el *e-learning* como el entorno idóneo para el desarrollo de esta competencia (Gouadec, 2003; Márquez, 2020). Este enfoque, lejos de ser una novedad, ya fue presentado por Golden (1997, citado en Pym, 2003), quien argumentó que el formato de *e-learning* tiende a mejorar las habilidades comunicativas de los alumnos que no suelen participar en las clases, ya que motiva al estudiantado de una manera nueva y diferente porque su audiencia no es el docente, sino sus propios compañeros. El *e-learning* fomenta el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes en ausencia de interactividad en tiempo real con el profesor (Golden, 1997, citado en Pym, 2003). Por otra parte, los entornos de aprendizaje en línea pueden ser muy propicios para la formación de los traductores, ya que la mayoría de los traductores profesionales tratan hoy en día con medios digitales y electrónicos en su trabajo diario; de hecho, integrar entornos digitales en la formación del traductor hace que las competencias requeridas no solo se aborden dentro de los contenidos de aprendizaje, sino que también puedan adquirirse como un subproducto a través de la metodología de aprendizaje (Nitzke, Tardel, & Hansen-Schirra, 2019). Así, si todos los aspectos formativos pueden trasladarse a una modalidad *e-learning*, parece razonable afirmar que la adquisición de la correspondiente competencia traductora, más allá de estar garantizada, puede incluso verse beneficiada por el medio en que se imparte la formación.

La competencia traductora

A tenor de los hechos, procede revisar el concepto de competencia traductora que manejan el ámbito académico y el profesional, puesto que, para garantizar una transición

fluida entre ambos mundos por parte de los egresados de máster, ambos espacios deberían estar en consonancia. Los estudios de Hurtado y, en especial, los desarrollados por el grupo de investigación PACTE de la Universitat Autònoma de Barcelona (PACTE 2000 – 2021) son ineludibles a la hora de hablar de competencias en el ámbito de la traducción, pero también conviene tener presente que junto con las propuestas de dicho grupo de investigación, conviven otras que introducen nuevos elementos al mismo, como el proyecto de investigación TransComp (Göpferich, 2009) o bien otras que difieren completamente como es la postura mantenida por Schaeffer (2019).

En paralelo a las investigaciones académicas, no debemos olvidar que son los textos normativos los que definen los diseños curriculares que enmarcan la formación de los futuros traductores. De manera que, para valorar la idoneidad de esos diseños curriculares, debemos analizar estas normativas, desde la LOMCE (2013), pasando por el Libro Blanco del Título de Grado en Traducción e Interpretación (ANECA, 2004) hasta llegar a las recomendaciones del EMT sobre los títulos de máster en traducción en su marco de competencias (EMT, 2017), pero también debemos tener en cuenta aquellos que regulan el ejercicio en sí de la actividad traductora como, por ejemplo, la norma ISO 17100 y compararlos con aquellos contemplados en el ámbito de investigación académica que se ha desarrollado hasta la fecha en la materia.

Por otra parte, en lo que a las expectativas y competencias requeridas en el mercado laboral y su correspondencia con las fases formativas se refiere, resultan fundamentales las aportaciones de Bayer-Hohenwarter (2010), González (2004), Katan (2008), Kiraly (2013) y Hurtado (2019), entre otros. Ante tareas traductológicas con un mayor componente creativo, el primero concluye que, en general, está claro que los estudiantes no dedicaron mucho más tiempo que los profesionales, si bien, a diferencia de los profesionales, sus traducciones tendían a ser inapropiadas (Bayer-Hohenwarter, 2010,

p. 105). Sin embargo, más adelante señala que la rutina plantea riesgos para la aceptabilidad de las traducciones (Bayer-Hohenwarter, 2010, p. 108).

Las premisas expuestas por Katan (2008) son igualmente interesantes, pues indican que partimos de la concepción obsoleta de que una universidad no tiene que ver con la enseñanza de normas sobre buenas prácticas de traducción, sino con la educación de los estudiantes mediante el uso activo del intelecto sobre el universo de la traducción (Katan, 2008). Afortunadamente, el ámbito académico evoluciona y, además, el cambio y la incertidumbre que conlleva afectan a todo el universo de la traducción. Para empezar, un trabajo permanente no es la norma; la tendencia de los puestos temporales y de trabajadores independientes solo puede aumentar debido a la aceptación cada vez mayor de la «ideología de mercado» (Mossop, 2006, p. 5) en la traducción, en la que tanto la oferta como la demanda aprovechan la naturaleza global de la licitación por encargo (Katan, 2008, p. 7).

La formación avanzada a la que se refiere la ANECA cuando designa la formación de posgrado conlleva la inclusión de contenidos especializados que deben estar irremediablemente en consonancia con el mercado laboral que pretende absorberlos, puesto que la especialización profesional es uno de sus objetivos principales (ANECA, 2015, p. 21). Autores como González (2004), Bayer-Hohenwarter (2010), Plaza-Lara (2016), Kelly (2005, 2019) y Hurtado (2019), entre otros, han reflexionado ampliamente sobre la adecuación de los contenidos formativos. La empleabilidad se ha convertido en una de las piedras angulares en las que debe descansar cualquier diseño curricular, como ponen de manifiesto King (2017) o Hurtado (2019).

No obstante, y a pesar de ser un elemento fundamental que se ha de tener en cuenta, su excesiva observancia puede conducir a la creación de programas limitados a una realidad laboral obsolescente. Autores como Pacheco (2019) advierten de los riesgos

implícitos al incluir contenidos con fecha de caducidad, puesto que no debemos confundir las especificaciones educativas de los conocimientos con una descripción de los estándares y normas profesionales (actuales) para los traductores e intérpretes, puesto que el alumnado puede trabajar en un futuro en el que las condiciones profesionales sean distintas de las presentes (Pacheco, 2019, p. 31)

Otros autores como Pym (2021) se hacen eco de las miras profesionales de los estudiantes de traducción para reflexionar si el hecho de que no todos ellos pretendan desarrollar su carrera profesional en el mercado de la traducción debería suponer el rediseño de los contenidos formativos en traducción hacia otros menos específicos. No obstante, a pesar de este condicionante, concluye que el carácter transversal de la competencia traductora implica que siga siendo un contenido pertinente, con independencia de las miras profesionales de los estudiantes (Pym 2021, p. 172).

Ese marcado carácter cambiante del mercado laboral incide significativamente en la brecha existente entre el ámbito académico y el profesional; este discurso sobre el distanciamiento entre ambas realidades lleva generando numerosos debates desde hace más de veinte años, tanto a nivel académico (González, 2004; Katan, 2008; Kirali, 2013), como a nivel profesional y sigue muy vigente, como muestra la última encuesta de la Comisión Europea (ELIS, 2021), que coorganizan anualmente ELIA (European Language Industry Association), FIT Europe (International Federation of Translators) y GALA (Globalization and Localization Association) y en la que también participan la red EMT (European Master's in Translation) y el grupo LIND (Language Industry Expert Group). Los resultados de 2021 seguían en la misma línea de los obtenidos en 2020, y a falta de la publicación de los resultados en 2022, no cabe esperar muchos cambios al respecto. Uno de los elementos con peor resultado, según dicha encuesta, viene siendo el

desconocimiento que los egresados de máster tienen de la realidad del mercado y, más concretamente, de las expectativas del mismo.

Este resultado nos conduce a cuestionar otro factor que incide directamente en la formación de los traductores, como son los docentes que imparten los contenidos que habíamos mencionado anteriormente. Gran parte del desfase entre la realidad académica y la realidad laboral surge del distanciamiento intrínseco de la actividad profesional que experimentan muchos de los docentes, esto lleva a autores como Hurtado a contemplar que la definición de las competencias de los docentes de traducción resulta una herramienta fundamental a la hora de plantear un diseño curricular coherente con la realidad del mercado (Hurtado, 2019).

Por último, en relación con las expectativas del mercado laboral, resulta interesante observar la creciente tendencia a valorar, cada vez en mayor medida, las llamadas *soft skills*, o también competencias transversales; según el *Libro blanco de competencias transversales esenciales (White Paper Transversal Competencies Essential For Future Proofing The Workforce)* (Whittemore, 2018) que analiza la producción documental al respecto de organismos internacionales como el Foro Económico Mundial, la Comisión Europea, la UNESCO y la OCDE revela un amplio consenso emergente en torno a 10 competencias transversales: (1) competencia digital, (2) resolución de problemas, (3) iniciativa, (4) aprender a aprender, (5) conciencia cultural, (6) resiliencia, (7) inteligencia social, (8) creatividad, (9) pensamiento crítico y (10) adaptabilidad.



Figura 3. Competencias transversales (Whittemore, 2018, p. 5)

Si observáramos un desfase entre la formación de los traductores y la realidad del mercado laboral en cuanto a los contenidos impartidos en materia de traducción propiamente dicha, esta tendencia no hace sino complicar la capacidad de respuesta del ámbito académico a las demandas de la realidad profesional, puesto que este tipo de contenidos no suele estar contemplado en los programas formativos.

Además, estas competencias también evolucionan, como también lo hace su demanda y, quizás de forma más rápida de lo que pudieran hacerlo otro tipo de competencias como se deduce de la siguiente figura:



Figura 4. Competencias más demandadas según el informe Future of Jobs Report de 2016

(Whitteman, 2018, p. 17)

Si el objetivo es eliminar la brecha existente entre la realidad académica y la realidad profesional, de forma que los programas educativos sean capaces de formar perfiles en consonancia con el mercado laboral y este pueda nutrirse de egresados funcionalmente operativos, resulta indispensable que ambas realidades se tengan en cuenta mutuamente:

(...) de cara a los futuros empleados, el sistema educativo tiene que anticiparse y adaptarse mejor a las nuevas realidades profesionales que requieren las empresas en un estrecho contacto con el mundo empresarial. (...) En la adaptación del sistema educativo, las empresas pueden colaborar en la definición de los perfiles y formación que requerirán en el futuro, así como en los cambios que deberían acometerse. Son precisamente las empresas las que conocen esta realidad más de cerca. (Blázquez, Masclans, & Canals, 2020, p. 28).

Objetivos

La presente investigación pretende mostrar los resultados extraídos sobre la percepción de las competencias adquiridas por los estudiantes durante su periodo formativo de

Posgrado, así como la correlación entre estas competencias y su posterior inserción en el mercado laboral.

Los objetivos específicos de esta investigación son, por tanto:

- a) Objetivo 1 (O.E.1): Analizar las competencias traductológicas adquiridas por los egresados tras el periodo formativo de Posgrado.
- b) Objetivo 2 (O.E.2): Estudiar las principales estrategias traductológicas que emplean los egresados tras el periodo formativo de Posgrado.
- c) Objetivo 3 (O.E.3): Comparar las competencias traductológicas adquiridas por los egresados tras el periodo formativo de Posgrado atendiendo al tipo de especialización en traducción (ámbito jurídico-económico, ámbito científico-sanitario, ámbito humanístico-literario, ámbito tecnológico y de localización y ámbito audiovisual).
- d) Objetivo 4 (O.E.4): Determinar las principales competencias traductológicas requeridas por los empleadores a los candidatos para puestos iniciales.
- e) Objetivo 5 (O.E.5): Analizar la relación entre las competencias adquiridas durante el periodo formativo de Posgrado y la empleabilidad de los egresados.

Estructura

Para alcanzar los objetivos mencionados en el apartado anterior, la presente Tesis Doctoral consta de un conjunto de cinco estudios consecutivos, diseñados *ex profeso* para la consecución de los mismos. A continuación, describiremos estos estudios, detallando su relación con los objetivos señalados.

Estudio 1: Márquez Garrido, R. (2020). El desarrollo de la competencia traductora mediante *e-learning*: potencialidad y principales retos. En D. Cobos-Sanchiz, E. López-

Meneses, L. Molina-García, A. Jaén-Martínez y A. H. Martín-Padilla (Eds.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 2439-2447). Octaedro.

En este capítulo de libro se hace un breve recorrido por la didáctica de la traducción en España constatando la influencia de los distintos enfoques pedagógicos, lo que implica la existencia de distintos enfoques de modelos de adquisición de competencias y distintas interpretaciones del concepto de competencia traductora. El artículo aborda el formato *e-learning* como un entorno propicio para la adquisición de la competencia traductora, ya que lleva implícito el aprendizaje autónomo y centrado en el alumnado, de forma que el estudiante se convierte en el centro del proceso formativo y deja de ser un receptor pasivo, para desempeñar un papel activo. El formato se configura como un entorno positivo para la adquisición de subcompetencias traductoras como la extralingüística, estratégica e instrumental por lo que enlaza directamente con el primer objetivo planteado (O.E.1).

Estudio 2: Márquez Garrido, R., “Formación de traductores: revisión normativa y académica del concepto de competencia traductora”, aceptado como capítulo de libro en volumen de la editorial Peter Lang.

En este segundo estudio se pretende mostrar el panorama actual de los conceptos y definiciones sobre competencias traductoras incluidas en los textos normativos que definen los diseños curriculares de la formación del futuro traductor, como el Libro blanco de la traducción entre otros, o aquellos que regulan el ejercicio en sí de la actividad traductora como, por ejemplo, la norma ISO 17100 y compararlos con aquellos contemplados en el ámbito de investigación académica que se ha desarrollado hasta la fecha en la materia, lo que implica tener en cuenta los estudios de Hurtado (1996-2017) y, en especial, los desarrollados por el grupo de investigación PACTE de la Universitat

Autònoma de Barcelona (PACTE 2000-2020). La sincronización entre ambas realidades resulta fundamental a la hora de configurar una oferta formativa que resulte en la creación de perfiles especializados, adecuados para la inserción en un mercado laboral cada vez más exigente y saturado. Este artículo enlaza con los cuatro primeros objetivos específicos (O.E.1, O.E.2, O.E.3 y O.E.4), puesto que analiza los textos normativos que enmarcan los programas formativos y, en consecuencia, las competencias que adquirirán los egresados que superen la formación en cuestión, pero también los textos normativos referenciales para la actividad profesional, determinado los requisitos para los perfiles deseables en el sector.

Estudio 3: Márquez Garrido, R., Gómez Parra, M. E., y Huertas Abril, C. A. “Development of Translation Competence among Online Master’s Degree Graduates in Translation and Interpreting: A Quantitative Study” estudio en proceso de revisión en la revista *The Interpreter and Translator Trainer*.

Este tercer artículo analiza la coyuntura global cada vez más propensa a los formatos de *e-learning* en todos los niveles educativos, especialmente en la realidad derivada de la pandemia por COVID-19, la adquisición de las competencias en programas formativos desarrollados a distancia tiene un papel relevante a la hora de valorar la idoneidad de la formación *online*. Este estudio tiene como objetivo principal analizar la adquisición de las competencias de traducción entre los egresados de másteres en Traducción e Interpretación (TeI) impartidos por instituciones de Educación Superior en España, mediante un cuestionario que recoge las valoraciones en una escala Likert de 4 puntos sobre diferentes cuestiones relacionadas con la competencia traductora de 256 egresados. Según los resultados indican que la modalidad de seguimiento (presencial o distancia) no influye en la percepción de los egresados, aunque aparecen diferencias de género en esas

percepciones. La percepción de los egresados es positiva; esa actitud positiva es especialmente evidente en aquellas preguntas relacionadas directamente con el ámbito de especialización o con herramientas específicas en las que un alto porcentaje de participantes considera haber mejorado sus competencias en ese sentido, por lo que la utilidad del periodo formativo de posgrado parece quedar justificado, al menos desde la perspectiva del alumnado. Este hecho puede estar directamente relacionado con el periodo de prácticas en empresa que pudiera contemplar la formación de posgrado cursada y que, en no pocas ocasiones, sirve de trampolín para la inserción laboral, si bien es algo que se presta a una mayor profundización e investigación. Igualmente, resulta importante tener en cuenta que los ámbitos de especialización de los egresados participantes se corresponden con sectores del mercado laboral en auge. Este artículo enlaza, por tanto, con los tres primeros objetivos de esta Tesis Doctoral (O.E.1, O.E.2 y O.E.3).

Estudio 4: Márquez Garrido, R., Huertas Abril, C. A., y Gómez Parra, M. E. “Percepción de los empleadores sobre la competencia traductora de los egresados de másteres en traducción e interpretación: un estudio cualitativo” estudio en proceso de revisión en la revista *Hermeneus. Revista de Traducción e Interpretación*.

En este cuarto estudio se presentan los resultados de un estudio cualitativo de carácter exploratorio sobre la percepción de los empleadores (n=10) de empresas de traducción de España acerca de las competencias de los egresados en másteres en TeI para detectar las posibles carencias formativas de los posibles candidatos, según los requisitos y expectativas de los empleadores entrevistados. Según los resultados extraídos, el haber completado un Máster tiene un impacto positivo, aunque no se configure como factor decisivo a la hora de contar con un nuevo colaborador. Las conclusiones más relevantes

de este estudio apuntan a que la mejora de la formación de posgrado pasa inequívocamente por la comunicación entre las instituciones formativas y el sector profesional, asimismo las competencias tecnológicas y traductora se corroboran como las competencias más observadas, pero del presente estudio se confirma también la tendencia global a valorar cada vez más las *soft skills* o competencias actitudinales. Con este estudio quedan abordados los objetivos cuarto y quinto de esta Tesis Doctoral (O.E.4 y O.E.5).

Estudio 5: Márquez Garrido, R., Gómez Parra, M. E., y Huertas Abril, C. A. “La competencia traductora de los egresados de másteres en traducción e interpretación: un estudio cualitativo sobre la percepción del profesorado”, estudio en proceso de revisión en la revista *Hikma*

En este quinto estudio se presentan los resultados de un estudio cualitativo de carácter exploratorio sobre la percepción que los docentes de varios programas de máster en Tel en España tienen sobre la adquisición de las distintas competencias por parte de los egresados de dichos programas para evidenciar las posibles carencias y establecer la correspondiente relación con los contenidos y metodologías de los programas formativos. Los resultados de este estudio indican que esta percepción es positiva de forma generalizada y las conclusiones más relevantes de esta investigación apuntan a la desvinculación de la actividad profesional por parte de los docentes como un factor que se ha de tener en cuenta a la hora de salvar la brecha entre el ámbito académico y el laboral. En este estudio se abordan los objetivos primero y tercero mencionados arriba (O.E.1 y O.E.3).

Referencias

- ANECA. (2004). *Libro Blanco del Título de Grado en Traducción e Interpretación*. <https://cutt.ly/OjkVAhh>.
- ANECA. (2015). *Guía de apoyo para la elaboración de la Memoria de Verificación de Títulos Oficiales universitarios (Grado y Máster)*. <https://cutt.ly/3jkVFSL>.
- ANECA (23 de febrero de 2022) Recuperado de <http://www.aneca.es/ANECA>.
- Bayer-Hohenwarter, G. (2010). Comparing translational creativity scores of students and professionals: flexible problem-solving and/or fluent routine behaviour? En S. Göpferich, F. Alves e I. M. Mees (Eds.), *New Approaches in Translation Process Research* (pp. 83-111). Samfundslitteratur. <https://onx.la/429ab>
- Blázquez, M. L., Masclans, R., y Canals, J. (2020). *Las competencias profesionales del futuro: un diagnóstico y un plan de acción para promover el empleo juvenil después de la COVID-19*. IESE Business School, Universidad de Navarra.
- Bughin, J., Hazan, E., Lund, S., Dahlström, P., Wiesinger, A., y Subramaniam, A. (2018). *Skill Shift Automation and the future of the workforce*. McKinsey Global Institute.
- Cano, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3.
- ELIS. (2021). *ELIS 2021 – European Language Industry Survey*. <https://bit.ly/3GF8oOe>
- EMT. (2017). *EMT Competence Framework*. <https://bit.ly/3a4jDIY>
- EHEA. (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999*. <https://cutt.ly/XjkV4tt>.
- Gobierno de España. (1983). Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. Boletín Oficial Del Estado (BOE), (209), 24034 a 24042.
- Gobierno de España. (2001). Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial Del Estado (BOE), (307), 49400 a 49425.

- Gobierno de España. (2007). Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial Del Estado (BOE), (89), 16241 a 16260.
- Gobierno de España. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), *Boletín Oficial del Estado* (BOE). (295), 97858 a 97921.
- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.). (2006). *Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Uiversidad de Deusto / Universidad de Groningen. <https://onx.la/e4935>.
- González Davies, M. (2004). Undergraduate and postgraduate translation degrees: Aims and expectations. En K. Malmjkaer (Ed.), *Translation as an Undergraduate Degree* (pp. 67-81). John Benjamins.
- Göpferich, S. (2009). Towards a Model of Translation Competence and Its Acquisition: The Longitudinal Study ‘TransComp.’ En S. Göpferich, A. L. Jakobsen, e I. M. Mess (Eds.), *Behind the Mind: Methods, Models and Results in Translation Process Research* (pp. 11-37). Samfundslitteratur.
- Gouadec, D. (2003). Notes on Translator Training. En A. Pym, C. Fallada, J. R. Biau y J. Orenstein. (Eds.), *Innovation and e-learning in translator training* (pp. 11-19). Intercultural Studies Group.
- Haug, G. E. (2015). Grados y másteres en España y el espacio europeo de educación superior (EEES). *Monografías CRUE Universidades Españolas*. <https://cutt.ly/QjkV7Wc>.
- Hurtado, A. (1996). La enseñanza de la traducción directa ‘general’. Objetivos de aprendizaje y metodología. En A. Hurtado (Ed.), *La enseñanza de la traducción* (pp. 31-55). Universitat Jaume I.

- Hurtado, A. (2019). La investigación en didáctica de la traducción. Evolución, enfoques y perspectivas. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, 11, 47-76.
- ISO (2017). *Servicios de traducción. Requisitos para los servicios de traducción. Modificación 1.* (ISO 17100:2015/Amd 1:2017)
- Jaulín, C. (2007). *La competencia profesional: perspectiva dialógica sobre el Sistema Nacional de Formación Profesional.* Síntesis.
- Junta de Andalucía. (2004). Ley 15/2003, de 22 de diciembre, Andaluza de Universidades. Boletín Oficial de La Junta de Andalucía (BOJA) (14), 1786–1809.
- Katan, D. (2008). University training, competencies and the death of the translator. Problems in professionalizing translation and in the translation profession. En M. Musacchio y G. Henrot (Eds.), *Tradurre: Formazione e Professione* (pp. 113-140). CLEUP.
- Kelly, D. (2005). *A Handbook for Translator Trainers.* St Jerome.
- Kelly, D. (2019). Pedagogy of Translation. En R. A. Valdeón y M. C. Á. Vidal (Coords.), *The Routledge Handbook of Spanish Translation Studies* (pp. 157-174). Routledge.
- King, H. (2017). Translator Education Programs & the Translation Labour Market: linear career progression or a touch of chaos? *T and I Review*, 7, 133-151.
- Kiraly, D. (2013). Towards a view of translator competence as an emergent phenomenon: thinking outside the box(es) in translator education. En D. Kiraly, S. Hansen-Schirra y K. Maksymski (Eds.), *New Prospects and Perspectives for Educating Language Mediators* (pp. 197-222). Gunter Narr.
- Márquez Garrido, R. (2020). El desarrollo de la competencia traductora mediante e-learning: potencialidad y principales retos. En D. Cobos-Sanchiz, E. López-Meneses, L. Molina-García, A. Jaén-Martínez y A. H. Martín-Padilla (Eds.), *Claves*

para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa (pp. 2439-2447). Octaedro.

Mayoral, R. (2001). Por una renovación en la formación de traductores e intérpretes: revisión de algunos de los conceptos sobre los que se basa el actual sistema, su estructura y contenidos. *Sendebarr*, 12, 311-336.

Mayoral, R. (2003). *Translating Official Documents*. St. Jerome.

Mossop, B. (2006). From Culture to Business: Federal Government Translation in Canada. *The Translator*, 12(1), 1-27.

Nitzke, J., Tardel, A. y Hansen-Schirra, S. (2019). Training the modern translator – the acquisition of digital competencies through blended learning. *Journal of Global Information Technology Management*, 13(3), 233-241.

Pacheco, R. (2019). The Question of Authenticity in translator Education from the Perspective of educational Philosophy. En D. Kiraly y G. Massey (Eds.), *Towards Authentic Experiential Learning in Translator Education (2ª ed.)*. Cambridge Scholars Publishing.

Pacheco, R. (2019). The Question of Authenticity in translator Education from the Perspective of educational Philosophy. En D. Kiraly y G. Massey (Eds.), *Towards Authentic Experiential Learning in Translator Education (2nd Edition)*. Cambridge Scholars Publishing.

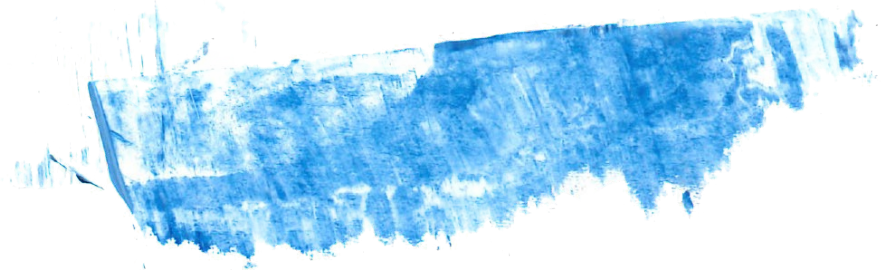
PACTE. (2000). Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project. En A. Beeby, D. Ensinger, y M. Presas (Eds.), *Investigating Translation* (pp. 99-106). John Benjamins.

PACTE. (2001). La competencia traductora y su adquisición. En *Quaderns. Revista de Traducció*, 6, 39-45

- PACTE. (2020). Translation competence acquisition. Design and results of the PACTE group's experimental research. *The Interpreter and Translator Trainer*, 14(2), 95-233.
- Parlamento Europeo. (2015). Resolución del Parlamento Europeo, de 28 de abril de 2015, sobre el seguimiento de la aplicación del Proceso de Bolonia (2015/2039(INI)), C346, 2–9. <https://onx.la/426cf>.
- Plaza-Lara, C. (2016) Contextualising Translator Training: Defining Social, Professional and Disciplinary Requirements. *Lebende Sprachen*, 61(2), pp. 333-352.
- Pym, A. (2003). Redefining translation competence in an electronic age: in defence of a minimalist approach. *Meta*, 48(4), 481–497.
- Pym, A. (2021). Translation skills required by Master's graduates for employment: Which are needed, which are not? *Across Languages and Cultures*, 22(2), 158–175.
- Schaeffer, M., Huepe, D., Hansen-Schirra, S., Hofmann, S., Muñoz, E., Kogan, B., Herrera, E., Ibáñez, A., y García, A. M. (2019). The Translation and Interpreting Competence Questionnaire: an online tool for research on translators and interpreters, *Perspectives Studies in Translation Theory and Practice*. Routledge. <https://cutt.ly/HjkBgvm>.
- Whittemore, S. T. (2018). *White Paper Transversal Competencies Essential for Future Proofing the Workforce*. Skillalibrary.

ESTUDIO 1:

El desarrollo de la competencia traductora mediante *e-learning*: potencialidad y principales retos



ESTUDIO 1: El desarrollo de la competencia traductora mediante *e-learning*:
potencialidad y principales retos

Este capítulo de libro está publicado en la editorial Octaedro.

Márquez Garrido, R. (2020). El desarrollo de la competencia traductora mediante e-learning: potencialidad y principales retos. En D. Cobos-Sanchiz, E. López-Meneses, L. Molina-García, A. Jaén-Martínez y A. H. Martín-Padilla (Eds.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 2439-2447). Octaedro.

El desarrollo de la competencia traductora mediante e-learning: potencialidad y principales retos

Rocío Márquez Garrido. Instituto Superior de Estudios Lingüísticos y Traducción - ISTRAD (España)

1. Introducción

El formato de formación *e-learning* ha ido proliferando en los últimos años en casi todos los niveles formativos, estando especialmente extendido en los niveles de enseñanza superior. Adaptar los modelos tradicionales a esta nueva realidad implica necesariamente replantear las estrategias metodológicas y ajustarlas al nuevo formato.

Los diseños curriculares existentes están marcados por la adquisición de una serie de destrezas y competencias por parte del alumnado, de manera que en este trabajo veremos de forma concisa los planteamientos que definen los diseños curriculares en lo que a la consecución de competencias se refiere, concretamente en el ámbito de formación en traducción. Haremos para ello un breve repaso sobre las distintas interpretaciones del término competencia traductora y nos detendremos en los retos específicos que comporta el *e-learning* y qué repercusión tiene sobre el desarrollo de la competencia traductora.

2. Aproximación a la didáctica de la traducción

El objetivo de cualquier diseño curricular formativo es que los egresados de dichos programas se conviertan en profesionales cuyas competencias estén en consonancia con el mercado que los va a absorber. La capacidad real de los estudios universitarios para adaptarse a las necesidades del mercado siempre ha sido objeto de debate, especialmente cuando el mercado del que hablamos es una realidad cambiante y en constante evolución. Según Plaza-Lara (2016), esto supone que los programas de estudio deberían modificarse constantemente para satisfacer todos los requisitos del mercado; la autora se hace eco del proceso para el diseño curricular de Kelly (2005, p. 3), quien destaca que la identificación de las necesidades sociales, profesionales y disciplinarias deben ser el punto de partida.

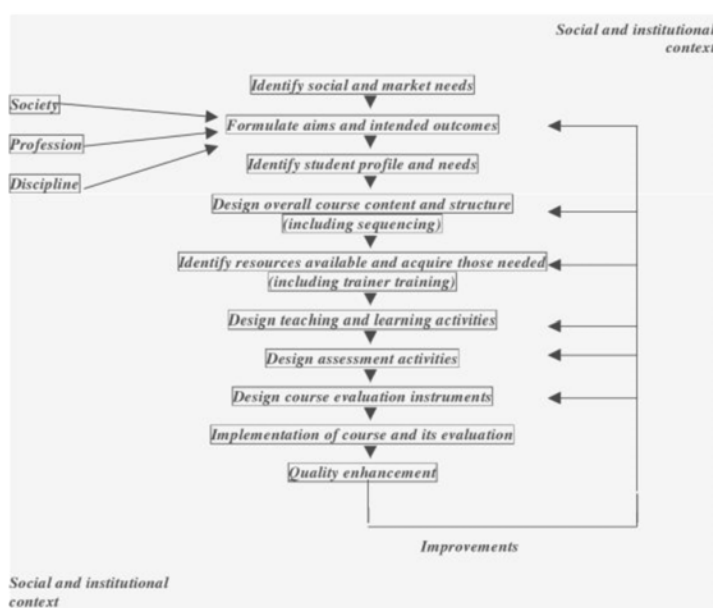


Figura 1. Proceso de diseño curricular según Kelly (2005, citado en Plaza-Lara, 2016, p. 2)

Según Kelly (2019), uno de los primeros autores en proponer la aplicación de los principios pedagógicos modernos a la formación de traductores fue Delisle (Kelly, 2019, p. 67), cuyo concepto de objetivos de enseñanza puede considerarse precursor, a su vez, del enfoque basado en resultados o en competencias, paradigma educativo universitario europeo tras el proceso de Bolonia. Kelly (2019) apunta, además, que los planteamientos de Delisle fueron muy significativos en los primeros trabajos de Hurtado, quien luego fundaría el grupo de investigación PACTE, uno de los más productivos en el campo de la didáctica de la traducción a nivel internacional y fundamental en la investigación empírica-experimental sobre la adquisición de la competencia traductora.

En el contexto español, hemos también de mencionar la investigación realizada en la Universidad de Granada, segundo gran centro de investigación de la didáctica de la traducción en España (Kelly, 2019) y, muy especialmente, sobre la teoría del *skopos* y el funcionalismo traductor. Destaca en este contexto Mayoral (2001, 2003), que ha publicado extensamente sobre el diseño curricular y la formación de los traductores, especialmente de los especializados en el ámbito jurídico. De igual modo, el modelo de competencia traductora de Kelly (1999, citado en Kelly, 2019) se deriva de un análisis crítico de los modelos preexistentes y las normas profesionales de varios países. Se trata de un modelo de múltiples componentes pero, a diferencia del propuesto por PACTE, se desarrolló específicamente para servir de base para el diseño curricular y consta de siete componentes principales, a saber: (1) competencia comunicativa y textual, (2) competencia cultural e intercultural, (3) competencia profesional e instrumental, (4) competencia temática, (5) componentes psicofisiológicos, (6) competencia interpersonal; todos ellos regidos por la (7) competencia estratégica.

3. La competencia traductora

Como se deriva de lo anterior, la adquisición de la competencia traductora es uno de los ejes principales de la didáctica de la traducción. Jaulín (2007, p. 17) afirma que, en cualquier sistema educativo, para definir las competencias hay que tener en cuenta las tres culturas que han determinado la evolución del sistema educativo: (1) la cultura académica, de carácter científico; (2) la cultura práctica de la profesión y (3) la cultura política asociada a la administración pública. Solo desde estas tres perspectivas podremos dar una definición completa y realista de las competencias.

Hurtado (2017) hace una revisión del concepto de traducción y de los estudios sobre la competencia traductora desde los distintos enfoques que se han planteado hasta la fecha. Desde una perspectiva didáctica, hace referencia a varios autores entre los que se encuentran las aportaciones de Kelly (2019), que veíamos en el punto anterior. Pero también menciona a González-Davies (2004) y González-Davies y Scott-Tennent (2005) para los que un traductor debe dominar los siguientes aspectos (1) trabajo a nivel lingüístico, (2) destreza traductora, (3) destreza documental, (4) destreza informática y (5) destreza profesional.

Por otra parte, la propuesta de Katan (2008) se basa en estudios previos (PACTE, 2003 o Pym, 2003, entre otros) y se centra en dos grandes bloques: las competencias específicas (tanto lingüísticas como culturales) y las competencias de traducción que serían las siguientes: (1) competencia general de transferencia/mediación, (2) competencia estratégica de transferencia/mediación, (3) competencia instrumental/profesional y (4) competencia actitudinal.

Hurtado (2017) se hace eco igualmente de los enfoques teórico-relevantes y de la óptica de los estudios especializados (Shreve, 2006), que sostienen que la competencia traductora debe analizarse en el ámbito de los estudios especializados y la considera como una habilidad o destreza especializada de traducción. Así, Shreve (2006) la define la competencia traductora como los múltiples recursos cognitivos que son relevantes para llevar a cabo una tarea de traducción. Por otra parte, además de la perspectiva didáctica, se mencionan la centrada en la gestión del conocimiento (Risku et ál., 2010), así como la propuesta profesional y comportamental (Gouadec, 2005, 2007).

Resulta de especial interés la investigación empírico-experimental sobre la competencia traductora y su adquisición en traducción escrita desarrollada por PACTE desde 2001. Esta investigación se lleva a cabo desde dos puntos de vista complementarios: por un lado, se tiene en cuenta el proceso de la traducción; y, por otro, el producto de la traducción. En ambos casos se han realizado estudios experimentales en los que se han recogido y analizado datos, tanto sobre los procesos mentales implicados y las competencias y habilidades requeridas, como sobre los resultados obtenidos al traducir (PACTE, 2001). PACTE afirma que la competencia traductora es el sistema subyacente de conocimientos necesarios para traducir:

se considera, además, que la CT posee 4 rasgos distintivos: (1) es un conocimiento experto, que no posee todo bilingüe; (2) es un conocimiento básicamente operativo y no declarativo; (3) está formado por varias subcompetencias que actúan de manera relacionada; (4) como en todo conocimiento operativo, tiene gran importancia el componente estratégico. El modelo elaborado propone que la CT está integrada por 5 subcompetencias y componentes psicofisiológicos (PACTE, 2005, p. 574).

La siguiente figura muestra la interrelación entre las distintas subcompetencias contempladas en el modelo mencionado de PACTE:

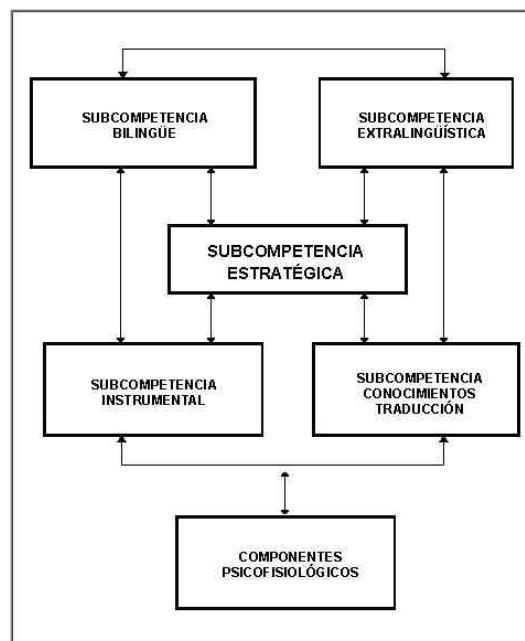


Figura 2. Interrelación entre las distintas subcompetencias (PACTE, 2005, p. 574)

Al modelo propuesto por PACTE, Göpferich (2009) incorpora elementos del modelo del proceso ideal de traducción planteado por Hönic (1991), si bien la base de su modelo la definen tres factores externos: (1) el encargo y las normas de traducción, (2) el concepto que el traductor tiene de sí mismo, y (3) la disposición psico-física del traductor.

Además de estos enfoques en el ámbito académico, como decíamos al principio de este apartado, debemos tener en cuenta las definiciones de competencias que maneja la administración, en tanto que es la que describe el marco normativo de los diseños curriculares y los requisitos de la realidad profesional. En cuanto a los marcos normativos en España, conviene recordar las competencias recogidas en el *Libro Blanco del Título de Grado en Traducción e Interpretación* (ANECA, 2004):

- dominio de lenguas extranjeras
- conocimiento de culturas y civilizaciones extranjeras
- dominio de la lengua propia, escrita y oral
- dominio de técnicas y terminología de la traducción especializada

- manejo de herramientas informáticas
- dominio de técnicas de traducción asistida/localización
- destreza para la búsqueda de información/documentación
- conocimiento de los aspectos económicos y profesionales
- capacidad de trabajo en equipo
- capacidad de diseñar y gestionar proyectos
- poseer una amplia cultura

Más allá de estas competencias contempladas por la ANECA en España, a nivel europeo, el grupo de expertos del European Master's in Translation (EMT) propuso en 2009 un marco de referencia para los másteres en traducción, revisado en 2017, que señala que la competencia traductora incluye:

- Analyse a source document, identify potential textual and cognitive difficulties and assess the strategies and resources needed for appropriate reformulation in line with communicative needs.
- Summarise, rephrase, restructure, adapt and shorten rapidly and accurately in at least one target language, using written and/or spoken communication.
- Evaluate the relevance and reliability of information sources with regard to translation needs.
- Acquire, develop and use thematic and domain-specific knowledge relevant to translation needs (mastering systems of concepts, methods of reasoning, presentation standards, terminology and phraseology, specialised sources etc.).
- Implement the instructions, style guides, or conventions relevant to a particular translation.
- Translate general and domain-specific material in one or several fields from one or several source languages into their target language(s), producing a 'fit for purpose' translation.
- Translate different types of material on and for different kinds of media, using appropriate tools and techniques.
- Translate and mediate in specific intercultural contexts, for example, those involving public service translation and interpreting, website or video-game localisation, video-description, community management, etc.
- Draft texts for specific purposes in one or more of their working languages, taking into account specific situations, recipients and constraints.
- Analyse and justify their translation solutions and choices, using the appropriate metalanguage and applying appropriate theoretical approaches.
- Check, review and/or revise their own work and that of others according to standard or work-specific quality objectives.
- Understand and implement quality control strategies, using appropriate tools and techniques.
- Pre-edit source material for the purpose of potentially improving MT output quality, using appropriate pre-editing techniques.
- Apply post-editing to MT output using the appropriate post-editing levels and techniques according to the quality and productivity objectives, and recognise the importance of data ownership and data security issues.

Finalmente, la Norma ISO 17100 de 2015 regula los requisitos de los servicios de traducción profesional y establece los siguientes aspectos como definitorios de la competencia traductora:

- compliance with specific domain and client terminology and/or any other reference material provided and ensuring terminological consistency during translation
- semantic accuracy of the target language content;
- appropriate syntax, spelling, punctuation, diacritical marks, and other orthographical conventions of the target language;
- lexical cohesion and phraseology;
- compliance with any proprietary and/or client style guide (including domain, language register, and language variants);
- locale and any applicable standards;

- formatting;
- target audience and purpose of the target language content.
- The translator shall raise any uncertainty as a query with the project manager.

4. Potencialidad del e-learning para el desarrollo de la competencia traductora

En 2003 Pym, Fallada, Biau y Orenstein editan *Innovation and e-learning in translator training*, que recoge las conclusiones del simposio virtual organizado en 2000 por la Universidad Rovira i Virgili. La mayoría de las reflexiones recogidas en esta publicación siguen vigentes actualmente. Así, Folaron (2003), docente de traducción en programas *online* de la Universidad de Nueva York, ya entonces comentaba que no se puede entender una clase *online* como un espacio virtual en el que volcar los materiales y técnicas de las clases presenciales tradicionales, ya que se trata de entornos esencialmente diferentes, si bien pueden ser igual de efectivos e incluso complementarios. Esta autora también plantea que un entorno de aprendizaje *online* puede ser muy propicio para la formación de traductores, ya que la mayoría de los traductores profesionales de hoy en día tratan con medios digitales y electrónicos en su desempeño profesional cotidiano, si bien la clave del éxito para la formación *online* reside en fomentar la interacción.

En esta misma línea, Gouadec (2003) afirma que no existe ningún aspecto previsto en la formación de un traductor que no pueda resolverse en un contexto de *e-learning*. De hecho, de acuerdo con Golden (1997, citado en Pym et ál., 2003), el formato *e-learning* tiende a mejorar la capacidad de comunicación de los estudiantes que no participan normalmente en las clases, pues motiva al alumnado de una forma nueva y diferente porque su público no es el profesor, sino sus propios compañeros de clase. Además, promueve el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes en ausencia de una interactividad en tiempo real con el profesor (Golden, 1997, citado en Pym, 2003). De este modo, si todos los aspectos formativos pueden trasladarse a un contexto formativo de *e-learning*, parece razonable afirmar que la adquisición de la correspondiente competencia traductora, más allá de estar garantizada, se puede incluso ver beneficiada por el medio del formato, potenciándose la subcompetencia instrumental (PACTE, 2005, p. 574).

4.1. Aprendizaje autónomo

Enríquez et ál. (2014, p. 13) señalan que el aprendizaje autónomo tiene las siguientes características:

- Es flexible porque cuando un individuo toma conciencia sobre su manera de aprender al actuar con el entorno puede adquirir nuevas estrategias de aprendizaje o modificar las que posee para promover su propio aprendizaje.
- Es permanente porque una vez que el individuo conoce su proceso de aprendizaje puede seguir aprendiendo a lo largo de su vida.
- Es personal porque es el propio individuo el encargado de gestionar y construir su propio conocimiento.
- Es progresivo porque no se alcanza de manera inmediata, sino que sigue un proceso lógico y por etapas hasta llegar al nivel más alto que es la metacognición.

Si aplicamos estas características a la formación *online*, según Barroso y Cabero (2013) en un contexto formativo de *e-learning*:

el estudiante debe controlar tanto los contenidos y las tareas, como el proceso de aprendizaje. Por tanto él controla su dirección del aprendizaje, y para ello debe implicarse completamente en el proceso de aprendizaje. Lo que supone que el profesor se convierta en un facilitador y tutor. La significación alcanzada por el alumno en el control de su aprendizaje supondrá una transformación del rol del profesor, adquiriendo éste funciones de facilitador y tutor por el profesor (p. 82).

De esta forma, el estudiante se convierte en el centro del proceso formativo: ya no es un receptor pasivo, sino que desempeña un papel activo. La participación del estudiante es por tanto el eje sobre el que debe construirse el planteamiento metodológico.

4.2. Aprendizaje centrado en el alumnado

El aprendizaje autónomo nos lleva a plantear un aprendizaje centrado en el alumnado y en este sentido, son cuatro los elementos clave desde una óptica metodológica: el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el fomento del aprendizaje autónomo, el papel de las tutorías virtuales y el desarrollo de espacios dedicados al trabajo colaborativo en redes sociales (Bécart, Huertas y Márquez, 2018, pp. 40 -41). El ABP (también conocido como PBL, siglas en inglés de *project-based learning*) es un método de enseñanza efectivo orientado al desarrollo de habilidades para la solución de problemas de la vida real (Willard y Duffrin, 2003), de manera que resulta esencial para el desarrollo de las competencias que el egresado deberá aplicar en su desempeño profesional, como corrobora también Disla (2013), puesto que se trabaja de manera activa, gestionando e implementando proyectos de aplicación directa en el mundo real.

De acuerdo con Talavera (2008) las principales funciones del tutor en línea son las siguientes:

- Apoyo ya que el estudiante requiere de la ayuda incondicional del tutor.
- Acompañamiento, para evitar la percepción de soledad. En este sentido, indica que uno de los principales problemas de la educación a distancia lo constituye el sentimiento de aislamiento que experimenta el educando.
- Guía, para servir de brújula, aminorando las sensaciones de pérdida en el camino a seguir.
- Diagnóstico y evaluación continua del educando, mediante la aplicación de distintas técnicas y estrategias, ofreciendo respuestas personalizadas y oportunas, adaptadas a las necesidades particulares.
- Orientación en la realización de las tareas, con capacidad para corregir oportunamente las fallas.

Por último, resulta fundamental el desarrollo de espacios dedicados al trabajo colaborativo en redes sociales, que además de fortalecer la comunicación (Canós, Canós, y Liern, 2008), también facilita la construcción de conocimiento y el desarrollo de competencias transversales —de tipo comunicativo, tecnológico, emprendedor e investigador, entre otros— (Prieto, 2016 en Bécart, Huertas y Márquez, 2018, pág. 41).

4.3. Necesidades educativas de un alumnado heterogéneo

El escenario del *e-learning* es, como la sociedad que lo sustenta, cada vez más heterogéneo y tan cambiante como su componente tecnológica que lo define. Marino-Jiménez (2016) afirma que:

Este entorno cambiante sugiere modificaciones de comportamiento y prácticas sociales. Por lo tanto, al estudiar el uso de las TIC para una práctica *e-learning* se reafirma el hecho de que la educación es una práctica social con un número cada vez mayor de variables. Por lo tanto, si se desea mantener el protagonismo en los estudiantes, se debe estudiar sus características. (p. 29)

Este mismo autor hace una reflexión fundamental que se ha de tener en cuenta en los diseños curriculares con un formato de *e-learning* y es la atención a las necesidades educativas del alumnado receptor en detrimento del seguimiento de una metodología concreta:

se suman a la disponibilidad de materiales las prácticas sociales en distintas localidades, los dialectos y el bagaje cultural de los participantes, junto a las evidentes particularidades de la región sobre la que van a actuar como ciudadanos productivos. Por lo tanto, el mejor modelo educativo del mundo no funcionará con la misma efectividad en todos los países, ciudades o realidades específicas (Marino-Jiménez, 2016, pp. 33-34).

Resulta interesante que las últimas reflexiones de los autores se alejen de las herramientas en sí, a las que se les presuponen las características de accesibilidad y operatividad, y se acerquen más a la multiplicidad de variantes que entran en juego en el paradigma educativo. En este contexto, la *gamificación* o el *edutainment* son elementos siempre presentes a la hora de hablar de *e-learning*, si bien los contextos de enseñanza universitaria parecen más reacios a incorporarlos como recursos o bien estos están circunscritos de forma estereotipada a ciertos contenidos.

5. Principales retos

No cabe duda de que el *e-learning* es un formato heterogéneo y cambiante, por lo que posiblemente ese sea uno de sus mayores retos: que los agentes implicados sean permeables al cambio y flexibles ante nuevas realidades. Naturalmente, uno de los factores que definen el formato *e-learning* es el uso de herramientas digitales y el desarrollo del propio formato a través de ese formato:

dominar el uso de las principales herramientas sociales, comunicándose y gestionando contenidos a través de ellas, trabajar colaborativamente en un entorno en línea, o ser capaz de encontrar información relevante mediante un buscador especializado son habilidades básicas (Mas y Lara, 2011, p. 157)

Estas habilidades básicas deben dominarlas todos los agentes implicados en el proceso formativo, es decir, tanto el alumnado como el profesorado. Como comentábamos anteriormente, el entorno digital es un entorno habitual en la práctica profesional del traductor y desarrollar esta competencia es inherente a la realidad formativa, pero también a su realidad profesional.

Como en cualquier otro entorno de formación en formato *e-learning* incorporar la dinámica colaborativa y fomentar estrategias para que la experiencia sea lo más interactiva posible es otro de los grandes retos, también a la hora de desarrollar las competencias traductoras. No olvidemos que el trabajo del traductor se desarrolla de forma cooperativa y la interacción directa o indirecta con el resto de la cadena implicada en el proceso de traducción es fundamental. En este sentido, el aprendizaje informal determina el comportamiento de los usuarios en internet, de modo que resulta fundamental tenerlo presente al plantear las estrategias metodológicas.

Otro reto que mencionan Mas y Lara (2011) es la ubicación del alumnado: “Este hecho permite relacionar a cada estudiante con todo el conjunto de información geolocalizada —servicios, contenidos, proximidad de otros estudiantes, rastros de su actividad, etc.— relativa al lugar físico donde se encuentra” (p. 173).

Finalmente, cómo incorporar y aprovechar la realidad particular del alumno particular es otro de los grandes retos del formato *e-learning*. Superarlo supone aumentar la interactividad que antes mencionaba Folaron (2003) como elemento clave para el éxito del formato; asimismo esta potencia el trabajo colaborativo, lo que redundará en la adquisición de las competencia personal e interpersonal que antes mencionábamos.

6. Conclusión

Los diseños curriculares existentes están marcados por la adquisición de una serie de destrezas y competencias por parte del alumnado, de modo que puedan integrarse con éxito en el mercado laboral al completar su formación. En el caso de la didáctica de la traducción, uno de los objetivos fundamentales consiste en el desarrollo de la competencia traductora y sus correspondientes subcompetencias. En este trabajo, de manera concreta, se ha abordado el concepto de competencia traductora, su evolución, cómo se refleja en el ámbito de la didáctica y cómo su desarrollo se corresponde con las necesidades del ámbito laboral actual.

En este contexto, la formación *e-learning* se erige como una herramienta clave para la formación de traductores, como resumimos a continuación. El formato de *e-learning* tiende a mejorar la capacidad de comunicación de los estudiantes, así como a motivarlos de una forma nueva y diferente (Golden, 1997, citado en Pym et ál., 2003). En este sentido, el aprendizaje autónomo es una de las características que definen el formato *e-learning*, que nos lleva de forma ineludible al aprendizaje centrado en el alumnado. A nivel metodológico resulta fundamental sustentar este aprendizaje en estrategias como el aprendizaje basado en proyectos (ABP), prestar especial atención a las tutorías virtuales y a los espacios dedicados al trabajo colaborativo en redes sociales (Bécart, Huertas y Márquez, 2018), de esta forma los traductores en formación podrán desarrollar las subcompetencias estratégica, extralingüística e instrumental (PACTE, 2005, p. 574) y, por ende, la competencia traductora. Por último, el propio entorno digital en el que se

desarrolla el *e-learning* fomenta el desarrollo de aspectos fundamentales de la competencia traductora como es el dominio de las herramientas adecuadas (EMT, 2017, p. 6).

Referencias bibliográficas

ANECA (2004) *Libro Blanco del Título de Grado en Traducción e Interpretación*. http://www.aneca.es/var/media/150288/libroblanco_traduc_def.pdf

Barroso, J. y Cabero, J. (2013). Replanteando el e-learning: hacia el elearning 2.0 en *Campus Virtuales*, 2(II), 76-87.

Bécart, A. Huertas, C. A. y Márquez. (2018). El aprendizaje centrado en el alumnado en el contexto de la enseñanza de la traducción y las segundas lenguas: estudio de caso. En M. E. Gómez y R. Johnstone (Eds.), *Nuevas perspectivas en educación bilingüe: investigación e innovación* (41-48). Editorial Universidad de Granada.

Canós, L., Canós, M. J. y Liern, V. (2008). El uso de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación superior. *XVII Jornadas ASEPUMA–V Encuentro Internacional Rect@*, 17(1). <http://www.uv.es/asepuma/XVII/611.pdf>.

Disla, Y. I. (2013). Aprendizaje por proyecto: Incidencia de la tecnología de la información para desarrollar la competitividad de trabajo colaborativo. *Ciencia y Sociedad*, 38(4), 691-718.

EMT (2017) *Competence Framework*. https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competence_fwk_2017_en_web.pdf

Enríquez, L., Bustamante, H., Ithai, I., Morales, F. L., Rodríguez, M. (2014). Espacio digital para el aprendizaje autónomo META-SPACE. Modelo pedagógico para el aprendizaje autónomo, para el espacio digital METASPACE. UNAM. <https://bit.ly/2JYXAPM>.

Folaron, D. (2003). Notes on Translator Training. En A. Pym, C. Fallada, J. R. Biau y J. Orenstein. (Eds.), *Innovation and e-learning in translator training* (65-69). Intercultural Studies Group.

González-Davies, M. (2004). *Multiple voices in the translation classroom. Activities, tasks and projects*. John Benjamins.

González Davies, M., & Scott-Tennent, C. (2005). A problem-solving and student-centred approach to the translation of cultural references. *Meta*, 50(1), 160-179.

Göpferich, S. (2009). Towards a Model of Translation Competence and Its Acquisition: The Longitudinal Study 'TransComp.' En S. Göpferich, A. L. Jakobsen e I. M. Mess (Eds.), *Behind the Mind: Methods, Models and Results in Translation Process Research* (pp. 11-37). Samfundslitteratur.

Gouadec, D. (2003). Notes on Translator Training. En A. Pym, C. Fallada, J. R. Biau y J. Orenstein. (Eds.), *Innovation and e-learning in translator training* (11-19). Intercultural Studies Group.

Gouadec, D. (2005). Modélisation du processus d'exécution des traductions. *Meta*, 50(2), 643-655.

Gouadec, D. (2007). *Translation as a Profession*. John Benjamins.

Hönig, H. G. (1991). Holmes' "mapping theory" and the landscape of mental translation processes. En K. M. van Leuven-Zwart y T. Naaijken (Eds.), *Translation Studies: The state of the art* (pp. 77-89). Rodopi.

Hurtado, A. (Ed.) (2017). *Researching Translation Competence by PACTE Group*. John Benjamins.

Jaulín, C. *La competencia profesional: perspectiva dialógica sobre el Sistema Nacional de Formación Profesional*. Síntesis.

Katan, D. (2008). University training, competencies and the death of the translator. Problems in professionalizing translation and in the translation profession. En M. T. Musacchio y G. Henrot (Eds.), *Tradurre: Formazione e Professione* (113-140). CLEUP.

Kelly, D. (2005). *A Handbook for Translator Trainers*. St. Jerome.

Kelly, D. (2019) Pedagogy of Translation. En R. A. Valdeón y M. C. Á. Vidal (Coords.), *The Routledge Handbook of Spanish Translation Studies* (pp. 157-174). Routledge.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*. 10 de diciembre de 2013.

Norma Internacional UNE-EN ISO 17100 (2015). *Translation Services - Requirements for translation services (ISO 17100:2015)*. <https://www.iso.org/standard/59149.html>.

Marino-Jiménez, M. (2016). Diseño e-learning: siete componentes indispensables para una asignatura de Comunicación en el contexto universitario. *Revista Q*, 10(20), 24-51.

Mas, X. Y Lara, P. (2011). Orientación y tendencias de futuro en la formación en línea. En B. Gros (Ed.), *Evolución y retos de la educación virtual. Construyendo e-learning del siglo XXI*. Editorial UOC.

Mayoral, R. (2001). Por una renovación en la formación de traductores e intérpretes: revisión de algunos de los conceptos sobre los que se basa el actual sistema, su estructura y contenidos. *Sendebarr*, 12, 311-336.

Mayoral, R. (2003). *Translating Official Documents*. St. Jerome.

PACTE. (2001). La competencia traductora y su adquisición. *Quaderns. Revista de Traducció*, 6, 39-45.

PACTE. (2003): Building a Translation Competence model. En F. Alves (Ed.), *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research* (pp. 43-66). John Benjamins.

PACTE. (2005). Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues. *Meta*, 50(2), 609-619.

Plaza-Lara, C. (2016) Contextualising Translator Training: Defining Social, Professional and Disciplinary Requirements. *Lebende Sprachen*, 61(2), 333-352.

Pym, A. (2003). Redefining translation competence in an electronic age. In defence of a minimalist approach. *Meta*, 48(4), 481-497.

Pym, A., Fallada C., Biau, J.R. y Orenstein, J. (2003) *Innovation and e-learning in translator training*. Intercultural Studies Group.

Risku, H., Rossmanith, N., Reichelt, A., y Zenk, L. (2010). Translation in the network economy. En C. Way, S. Vandepitte, R. Meylaerts, y M. Bartłomiejczyk (Eds.), *Tracks and treks in translation studies* (pp. 29-48). John Benjamins.

Shreve, G. M. (2006). The deliberate practice: translation and expertise. *Journal of translation studies*, 9(1), 27-42.

Talavera, M. (2008). *La acción tutorial en la formación vía Internet*. <https://bit.ly/2V1Hyus>.

Willard, K. y Duffrin, M. W. (2003). Utilizing Project-Based Learning and Competition to Develop Student Skills and Interest in Producing Quality Food Items. *Journal of Food Science Education*, 2(4), 69-73.

Prestigio editorial

Especialización temática

Selección de originales

Indexadas en (SPI Expanded)

Resultados_Rankings SPI > Ranking general (2018)

Prestigio de las editoriales según expertos españoles. Editoriales mejor valoradas (2018)

Editoriales españolas

Orden	Editorial	ICEE
1	Tirant Lo Blanch	1037
2	Alianza (Grupo Anaya, Hachette Livre)	1013
3	Aranzadi (Thomson Reuters)	911
4	Cátedra (Grupo Anaya, Hachette Livre)	906
5	Editorial Síntesis	856
6	Ariel (Grupo Planeta)	820
7	Marcial Pons	727
8	Tecnos (Grupo Anaya, Hachette Livre)	545
9	Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC)	536
10	Akal(Akal)	507
11	Comares	491
12	Civitas (Thomson Reuters)	485
13	Dykinson S.L.	456
14	Pirámide (Grupo Anaya, Hachette Livre)	405
15	Editorial Crítica (Grupo Planeta)	360
16	Gredos (Grupo RBA)	330
17	Universitat de València	292
18	Arco Libros - La Muralla	288
19	Iberoamericana / Vervuert	279
20	Ediciones Paidós	236
20	Ediciones Trea S.L.	236
21	Editorial Trotta, S.A.	234
22	Biblioteca Nueva	233
23	Universidad de Salamanca	232
24	Siglo XXI de España Editores, S.A.	214
25	Gedisa	202
26	Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS)	192
27	La Ley (Wolters Kluwer)	191
28	Iustel	180
29	Universidad de Granada	177
30	McGraw Hill	161
31	Anthropos Editorial	156
32	Universidad de Sevilla	153
33	Editorial Graó	151
34	Universidad de Zaragoza	149
35	Editorial Morata	143
36	Fondo de Cultura Económica	141
37	Sílex Ediciones	138
38	Centro de Estudios Políticos y Constitucionales	137
39	Universitat de Barcelona	122
40	Octaedro	116
41	Universidad Complutense de Madrid	113
42	Bosch (Wolters Kluwer)	112
43	Los Libros de la Catarata	111
44	Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)	106
44	Casa de Velázquez	106
45	Atelier	96
46	Ediciones Bellaterra	94
46	Editorial Taurus	94
47	Icaria Editorial	91
48	Ediciones Clásicas	90
48	Narcea	90
49	Visor Libros	86
50	Universidad del País Vasco	85
51	Pearson Educación, S.A.	81
52	Universidade de Santiago de Compostela (USC)	75
53	Comunicación Social Ediciones y Publicaciones	74
54	Anagrama	71
54	Universidad de Murcia	71
55	Editorial Reus	70
55	Universitat d'Alacant	70
56	Universidad Autónoma de Madrid	65
57	Polifemo	64
58	Publicacions de l'Abadia de Montserrat	61
58	Plaza y Valdés	61
59	Castalia	57
60	Desclée de Brouwer	54
60	Universitat Oberta de Catalunya (UOC)	54
60	Ediciones Aljibe	54
60	Lex Nova (Thomson Reuters)	54
61	Acantilado	53
61	Universidad de Navarra (EUNSA)	53
61	Laborum	53
62	Real Academia Española	50
63	Editorial Afers	47

Editoriales extranjeras

Orden	Editorial	ICEE
1	Oxford University Press	1705
2	Cambridge University Press	1681
3	Routledge (Francis & Taylor Group)	1153
4	Springer	670
5	Peter Lang Publishing Group	642
6	Brill	526
7	De Gruyter	386
8	Sage Publications	343
9	Harvard University press	326
10	Elsevier	319
11	John Benjamins Publishing Company	315
12	Palgrave Macmillan	302
13	McGraw Hill	301
14	Giuffrè	264
15	Thomson Reuters	242
16	Presses Universitaires de France (PUF)	233
17	Brepols Publishers	219
18	Fondo de Cultura Económica (México)	218
19	Wolters Kluwer International	189
20	Wiley & Sons	166
21	Blackwell Publishing	146
22	Pearson Publishing	133
23	Princeton University Press	129
24	Daloz	128
25	Chicago University Press	124
26	Academic Press (Elsevier)	120
27	L'Harmattan	115
28	Macmillan	112
29	Eduard Elgar Publishing	108
30	Ashgate Publishing (Ashgate Publishing Group)	107
31	Rodopi	102
32	Taylor & Francis Group	99
33	Il Mulino	92
33	Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	92
34	Archaeopress	91
35	Cedam (Wolters Kluwer)	89
36	IGI Global	79
37	Bruylant (Larcier Group)	78
38	Reichenberger	77
39	Gallimard	72
40	Armand Colin (Hachette Livre)	71
41	C. H. Beck	69
42	Giapicchelli	63
43	Presses Universitaires de Rennes	62
44	Prentice Hall	61
45	Les Belles Lettres	59
45	Iberoamericana / Vervuert	59
46	Le Seuil	56
47	Martinus Nijhoff Publishers	55
47	Colegio de México	55
48	Centre National de la Recherche Scientifique (C.N.R.S.)	54
49	Penguin Books	53
50	Giulio Einaudi Editore	52
51	MIT press	51
51	Emerald	51
52	Yale University Press	50
52	Tamesis (Boydell & Brewer)	50
52	Presses de l'université Paris-Sorbonne	50
53	Lawrence Erlbaum Associates	49
54	Duncker & Humblot	48
55	Suhrkamp Verlag	47
55	Bloomsbury	47
56	Wiley Blackwell	45
56	Hart Publishing	45
57	Max Niemeyer	44
58	Electa (Mondadori)	42
58	Amorrotu	42
58	American Psychological Association (APA)	42
59	California University Press	40
60	Skira	39
60	Nomos Verlag (C.H. Beck)	39
61	Librairie Générale De Droit Et De Jurisprudence (LGDJ)	36
62	L'Erma Di Bretschneider	35
63	Trillas	34
63	Laterza	34

64	Ediciones Paraninfo, S.A.	45	63	Georg Olms Verlag	34
65	Editorial Médica Panamericana S.A.	44	64	Quasar Publishing	33
66	Espasa Calpe	43	64	Nova Science Publishers	33
67	Antoni Bosch Editor, S.A.	41	65	Mohr Siebeck	32
67	Abada Editores	41	65	Garnier	32
68	Academia del Hispanismo	40	65	Editorial Médica Panamericana	32
68	Editorial Renacimiento	40	66	Duke University Press	31
69	Boletín Oficial del Estado (BOE)	38	66	Teubner	31
69	Universidad de Cádiz	38	66	Teachers College Press	31
69	Pórtico	38	66	Peeters (Leuven)	31
69	Universitat Autònoma de Barcelona	38	66	École Française de Rome	31
70	Universidad de Valladolid	37	66	Deutsches Archäologisches Institut	31
71	Herder Editorial	36	66	Ann Arbor	31
71	Universitat Jaume I	36	66	All'Insegna del Giglio	31
72	Colex	35	67	HumanKinetics	30
72	Pre-Textos	35	67	Editions Meridiennes, Université Toulouse Le	30
73	Barcino	34	67	Mirail	30
73	Institutode Estudios Fiscales	34	68	Mondadori (Penguin Random House)	29
73	Institución Fernando el Católico	34	68	Psychology Press	29
74	Editorial Verbum	33	69	Intersentia	28
75	Bomarzo	32	70	Stauffenburg	27
75	Institut Català d'Arqueologia Clàssica (ICAC)	32	70	Leo S. Olschki Editore	27
76	Cilengua	31	70	Hakkert	27
76	Fragua	31	71	Sweet & Maxwell	26
76	Institut d'Estudis Catalans	31	71	Sense Publishers	26
77	Editorial Fundamentos	30	71	Guilford	26
77	Galaxia Gutemberg	30	71	Columbia University Press	26
77	Punctum	30	71	Clarendon Press (Oxford University Press)	26
78	Ministerio De Educación, Cultura Y Deporte	29	72	Polity Press	25
79	Universidad de Córdoba	28	72	Karthala	25
80	ESIC Editorial	27	72	Gunter Narr Verlag	25
80	Inde	27	72	Franz Steiner Verlag	25
80	Paidotribo	27	72	Droz	25
80	Universidad de Cantabria	27	73	Oxbow Books	24
81	J.M. Bosch, Editor	25	73	Minnesota University Press	24
81	Ministerio De Agricultura, Alimentación Y Medio Ambiente	25	73	Aracne Editrice	24
82	Centro De Estudios Andaluces	24	74	Multilingual Matters	23
82	LID Editorial Empresarial	24	74	Honoré Champion Editeur	23
83	Universidad de Castilla-La Mancha	23	75	Frank & Timme	22
83	Universitat Politècnica de València (UPV)	23	75	Viella	22
84	Fundación Germán Sánchez Ruipérez - FGSR	22	76	La Découverte	21
84	Ediciones Idea	22	76	Continuum	21
84	Gustavo Gili, S.L.	22	77	Lunweg	20
84	Prentice Hall España	22	77	Taschen	20
85	Editorial Planeta	21	77	Latomus	20
85	Wanceulen	21	77	J. Vrin	20
86	Instituto de Estudios Fiscales	20	78	Edinburgh University Press	19
86	Traficantes de sueños	20	78	Picard	19
86	Ediciones del Serbal	20	78	Flammarion	19
87	Pasado & Presente	19	78	C.F. Müller	19
87	Institut Interuniversitari De Filologia Valenciana	19	79	Temis (Bogotá-Colombia)	18
88	Nerea	18	79	Johns Hopkins University	18
88	Arcibel	18	79	International Bureau Of Fiscal Documentation	18
88	Milenio Publicaciones, S.L.	18	79	B De F	18
88	Instituto Vasco de Administración Pública (IVAP)	18	79	Berghahn Books	18
88	Escolar y Mayo	18	79	Allyn And Bacon (Pearson)	18
89	Anaya (Grupo Anaya, Hachette Livre)	17	79	Alfagrama	18
89	Ollero y Ramos	17	80	Thames & Hudson	17
89	Real Academia De La Historia	17	80	Sismel. Edizioni Del Galluzzo	17
89	Editorial Sanz y Torres, S.L.	17	80	North Holland (Elsevier)	17
89	Lunweg Editores	17	80	Pedone	17
89	Universidad de León	17	80	Miño y Dávila	17
89	Consejo Económico y Social	17	80	Lexis Nexis	17
89	Editorial Universitaria Ramón Areces	17	80	Fayard	17
89	Universitat Rovira i Virgili	17	80	Hachette (Hachette Livre)	17
89	Ra-Ma, S.A., Editorial y Publicaciones	17	80	Ergon Verlag	17
90	Centro Virtual Cervantes	16	80	Editions De L'Ecole Des Hautes Études En Sciences Sociales [Editions Ehess]	17
90	Instituto de Estudios Humanísticos	16	80	De Boeck	17
90	Santillana (Grupo Santillana)	16	80	Carl Heymanns Verlag	17
90	Marfil	16	80	Böhlau Verlag	17
90	Siruela	16	81	Vandenhoeck & Ruprecht	16
90	Universidad de Alcalá de Henares	16	81	Pickering & Chatto	16
91	Dextra	15	81	Maisonneuve Et Larose	16
91	Ediciones Omega, S.A.	15	81	Jossey-Bass	16
91	Amarú Ediciones	15	81	Feltrinelli	16
91	Equinox	15	81	Association for Information Management (ASLIB)	16
91	Eumo editorial	15	81	Erich Schmidt Verlag	16
91	Vicens Vives	15	82	Porrúa	15
92	Debate (Penguin Random House)	14	82	Universidad De Coimbra	15
92	Calambur	14	82	Liverpool University Press	15
92	Signifer Libros	14	82	Levante Editori (Bari - Italia)	15
92	Universidad de Oviedo	14	82	Kluwer International Law	15
93	Alhambra	13	82	Bulzoni Editore	15
93	Asociación de Geógrafos Españoles	13	82	Academia Nacional de la Historia de Venezuela	15
93	Centro de Estudios Ramón Areces (CERASA)	13	83	Palestra	14
93	Universidad de Deusto	13	83	Sussex Academic Press	14
93	Doce Calles	13	83	Pergamon Press (Elsevier)	14
93	Sociedad Española de Estudios Medievales	13	83	Manchester University Press	14
93	Ediciones Martínez Roca	13	83	Edizioni Scientifiche Italiane (ESI)	14
93	El Derecho (Grupo Francis Lefebvre)	13	83	Firenze University Press (FUP)	14
93	Miño y Dávila	13	83	Classica Digitalia	14
93	Universidad de Málaga	13	84	Université Bordeaux Maigne	13
94	Enciclopèdia Catalana (Grup Enciclopedia Catalana)	12	84	Universidad Autonoma Del Estado De México	13
94	Crema	12	84	Montchrestien	13
94	Junta de Castilla y León	12	84	UNESCO	13
94	Diputación de Málaga (CEDMA)	12	84	I.B. Tauris	13
94	Francis Lefebvre	12	84	Manson	13
			84	Edizioni del'Orso	13

94	Fundación BBVA	12	84	Bärenreiter Verlag	13
94	Reichenberger	12	84	Abeledo Perrot	13
94	Universidade da Coruña	12	85	Winter	12
94	Cendeac	12	85	Siglo XXI (Argentina)	12
94	Instituto Nacional De Administración Pública (INAP)	12	85	Pluto Press	12
95	Centro De Estudios Financieros	11	85	Philip Von Zabern	12
95	KRK Ediciones	11	86	Felix Meiner	11
95	Amorrortu	11	86	Franco Angeli	11
95	Ministerio De Empleo Y Seguridad Social	11	87	Toronto University Press	10
96	Alpuerto	10	87	Pittsburg University Press	10
96	Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas (AECAE)	10	87	Thomson West	10
96	Centro Internacional De Investigación E Información Sobre La Economía Pública, Social Y Cooperativa (CIRIEC)	10	87	Modern Language Association of America (MLA)	10
96	Edicións Xerais de Galicia	10	87	Longman	10
96	Edisofer	10	87	Librería Musicale Italiana (LIM)	10
96	Editorial Piles	10	87	Left Coast Press	10
96	Elsevier España, S.L.U	10	87	Kluwer Academic Publishers	10
96	Emerita	10	87	Humanistica Lovaniensia	10
96	Fundación Juanelo Turriano	10	87	Juruá	10
96	Instituto de Estudios Riojanos	10	87	Heidelberg University Press	10
96	Instituto Geográfico Nacional	10	87	Granica	10
96	Klinik	10	87	Franco Cesati Editore	10
96	Península	10	87	Foundation Press (USA)	10
96	Sistema	10	87	Facet	10
96	Sociedad Española De Musicología	10	87	EucoTax - Wolters Kluwer International	10
96	UNE. Unión de Editoriales Universitaria Española	10	87	El Manual Moderno Bogotá	10
96	Universidad de La Rioja	10	87	Ediciones CIESPAL	10
96	Garceta Editorial	10	87	Context Press	10
96	Nau Llibres (Edicions Culturals Valencianes, S.A.)	10	87	Center for Basque Studies. University of Nevada, Reno	10
96	Sepín	10	87	Cahiers du Cinéma	10
96	Universidad de Almería	10	87	CABI International	10
96	Cálamo	10	87	Brand Glick Brand (BGB)	10
96	Museo del Prado	10	87	Barkhuis	10
96	Junta de Andalucía	10	87	American Mathematical Society	10
97	Asuniwep	9	87	Aisthesis	10
97	Davinci Continental	9	88	Abya Yala	10
97	Ediciones Académicas	9	88	Zeitschrift für vergleichende Rechtswissenschaft : Archiv für internationale Wirtschaftsrecht	9
97	Editoria La Serranía	9	88	Wallflower	9
97	Editorial AC	9	88	Wiley-VCH	9
97	Editorial Actas	9	88	University of Essex Press	9
97	Editorial Galaxia	9	88	Universidad Diego Portales	9
97	Editorial Tébar Flores	9	88	Sellier	9
97	Fundació Bernat Metge	9	88	Reaktion Books	9
97	Fundación Ibn Tufayl	9	88	Thomson Reuters	9
97	Grupo Editorial SIAL Pigmalión, S.L.	9	88	Presses Universitaires de Paris Nanterre	9
97	Instituto de Orientación Psicológica EOS	9	88	Présence africaine	9
97	Sgel	9	88	Porto editora	9
97	Wolter-Kluger	9	88	Pàtron Editore (Italia)	9
97	Fundación de Investigaciones Marxistas	9	88	Plon	9
97	Shangrila	9	88	Pahedon	9
97	Andavira	9	88	Oriente de Santiago de Cuba	9
97	Institució Alfons El Magnànim	9	88	Orbis Tertius	9
97	Filmoteca Española	9	88	Neanderthal Museum	9
97	Grupo Editorial Universitario	9	88	Olejnik (Argentina)	9
97	La Esfera de los Libros	9	88	Meyer & Meyer Verlag	9
97	Pagès Editors,S.L.	9	88	Literatura Novohispana (Colegio de México)	9
98	Masson	8	88	Metzler	9
98	Fundación De Las Cajas De Ahorros (Funcas)	8	88	Leuven University Press	9
98	Adesiara	8	88	Königshausen Neumann	9
98	Alba Editorial	8	88	Lea Publishing	9
98	Alma Mater	8	88	Hampton Press	9
98	Anabad	8	88	Jovene	9
98	Delta Publicaciones	8	88	Fratelli Lega Editori	9
98	Editorial Universitat	8	88	Gorgias Press	9
98	Enclave	8	88	Fontamara	9
98	Entinema	8	88	European Science Foundation	9
98	Fundación Ramón Areces	8	88	Educopia Institute	9
98	Grup 62	8	88	Ediciones Marcianum	9
98	Guillermo Escolar Editor	8	88	EATLP International Tax Series	9
98	Institut Valencia De L'Audiovisual I De La Cinematografia (IVAC)	8	88	Delaware University Press (Newark)	9
98	Lynx Ediciones	8	88	Chandos	9
98	Myrtia	8	88	Contexto	9
98	Rasche	8	88	Centro De Investigación Y Promoción Del Campesinado (CIPCA)	9
98	Seminario de Estudios Medievales y Renacentistas (SEMYR)	8	88	Brookes Publishing	9
98	Septem Ediciones	8	88	Budrich	9
98	Universidad Internacional de Andalucía	8	88	Birkhauser Verlag	9
98	Cinca	8	88	Bibliothèque de l'École des Chartes	9
98	Museo Nacional Centro De Arte Reina Sofia (MNCARS)	8	88	Besançon (Franche-Comté)	9
98	Capitán Swing	8	88	Albin Michel	9
98	Institut d'Estudis Autonomics	8	88	Anna Blume Editora	9
99	Alfaguara	7	89	Actes Sud	9
99	Editorial Reverté	7	89	Wilhelm Fink Verlag	8
99	Alfar	7	89	Wilfrid Laurier University Press	8
99	Consello Da Cultura Galega	7	89	Warburg Institute, London University	8
99	Daírea	7	89	Università di Trento	8
99	Ediciones CEPE	7	89	Römisch Germanisches Zentralmuseum Mainz Vrlg.	8
99	Ediciones del Orto	7	89	Presses Universitaires de Vincennes	8
99	Ediciones El Pinsapar	7	89	Quaestio Iuris Universidad de Rio de Janeiro	8
99	Editorial B de F	7	89	Praeger	8
99	Empuries	7	89	Oikos-Tau	8
99	Escuela Nueva	7	89	New Mexico University press	8
99	Fundació Noguera	7	89	Nevada University Press	8
99	Generalitat De Catalunya	7	89	Multimonde	8
			89	Medieval & Renaissance Text & Studies	8
			89	La Crujía	8

99	a Xara Edicions	7	89	Kapelutz	8
99	Mitre	7	89	Katz	8
99	Onada Edicions	7	89	Iudicium	8
99	Praxis	7	89	Imprensa Nacional- Casa da Moeda	8
99	Promociones Y Publicaciones Universitarias	7	89	IBFD Tax Research Series	8
99	Turner	7	89	Hard Publishing	8
99	Universidad Valladolid	7	89	Gutenberg Gesellschaft	8
99	Universitat de Girona	7	89	Guilford Press	8
99	Lleonard Muntaner Editors S.L.	7	89	Grijley	8
99	Edersa	7	89	Florida University press	8
99	Institut Universitari De Lingüística Aplicada (Universitat Pompeu Fabra)	7	89	European Law Publishers	8
100	Atrio	6	89	Corregidor	8
100	Centro de Estudios Registrales	6	89	Dr. Otto Schmidt	8
100	CIESPAL	6	89	Cornell University press	8
100	Consejo Andaluz de Relaciones Laborales	6	89	Buske	8
100	Ediciones del Oriente y del Mediterráneo	6	89	Augustinianum	8
100	El Justicia de Aragón	6	89	Belles Lettres	8
100	Netbiblo	6	89	Archivo General de la Nación de la República dominicana	8
100	Sar Alejandria	6	90	Publications de l'Université de Saint-Étienne	7
100	Sigueme	6	90	Rei Cretariae Romanae Fautores (R.C.R.F.)	7
100	Sociedad de Estudios de la Cerámica Antigua en Hispania (S.E.C.A.H.)	6	90	Reichert Verlag	7
100	Tibidabo Ediciones	6	90	Rubinzal Culzoni	7
100	Virus Editorial	6	90	Universidad del Externado de Colombia	7
100	Ediciones La Bahía	6	90	University College London Press (UCL Press)	7
100	Patrimonio Nacional	6	90	Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften	7
100	Tea Ediciones	6	90	Wissenschaften	7
101	Asociación Española De Normalización Y Certificación (AENOR)	5	90	Vita e Pensiero	7
101	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC)	5	90	Wales University press	7
101	Almuzara	5	90	Otto Schmidt	7
101	Biblioteca De Autores Cristianos	5	90	Pontificia Universidad Católica del Perú	7
101	Caroggio	5	90	New York University Press	7
101	Círculo de Lectores	5	90	OECD	7
101	Ed. Kronos	5	90	Monduzzi Editore	7
101	Editorial Vía Láctea	5	90	Maney Publishing	7
101	Foca Ediciones y Distribuciones Generales S.L.	5	90	Lawrence & Wishart	7
101	Germania	5	90	Larousse	7
101	Hermida editores	5	90	Interamericana	7
101	Hiperión	5	90	Indiana University Press	7
101	Huygens	5	90	Berg Publishers	7
101	Instituto de Estadística de Andalucía	5	90	Belknap Press (Harvard University Press)	7
101	Instituto De Estudios Canarios	5	90	American Library Association	7
101	Istmo (Akal)	5	90	Bucknell University Press	7
101	Laertes	5	90	Carocci	7
101	Memoria Artium	5	90	Chapman & Hall	7
101	Mestizo-NAVE KA	5	90	Cham p Vallon	7
101	Ministerio De Justicia	5	90	Colibrí	7
101	Museo Arqueologico Regional (Alcalá de Henares)	5	90	Coimbra Editora	7
101	Rhemata	5	90	De Luca Editori	7
101	Universidad Pontificia de Salamanca	5	90	Communitas (Lima-Perú)	7
101	Axac	5	90	Éditions Bordas	7
102	Destino (Planeta)	4	91	Editoriale Scientifica Napoli XXXIII	7
102	Editorial Club Universitario, S.A.	4	91	Getty Press	7
102	Universidad de Jaén	4	91	Westminster University Press	6
102	Universitat des Illes Balears	4	91	SUNY Press	6
102	Díada	4	91	Steidl	6
102	Ediciones Rialp, S.A.	4	91	Prometeo	6
102	Editorial Áurea	4	91	Scottish Literature International	6
102	Editorial Sínderesis	4	91	Pensa Multimedia	6
102	Exit	4	91	Pennsylvania University press	6
102	Filmoteca Valenciana	4	91	McGill-Queen's University Press	6
102	Fundación CIDOB	4	91	Leiden University Press	6
102	Garsineu Edicions	4	91	Jaca Book	6
102	Ned	4	91	Illinois University Press	6
102	Quaderns Crema	4	91	Harper and Row	6
102	Tusquets	4	91	Groos	6
102	Unión Editorial	4	91	Gower	6
102	Universidad de La Laguna	4	91	Georgetown University Press	6
102	Universidad Pontificia de Comillas	4	91	Garzanti	6
103	Díaz De Santos	3	91	Frontiers in Psychology	6
103	Grupo RBA	3	91	European Geosciences Union (EGU)	6
103	Alfa Delta Digital	3	91	Fabrizio Serra Editore	6
103	Aula Màrius Torres	3	91	Encrage	6
103	B (Ediciones B)	3	91	Didier (HachetteLivre)	6
103	Círculo Rojo	3	91	Alberta University Press	6
103	Comunidad de Madrid	3	91	Afrontamento	6
103	Devenir	3	91	Addison-Wesley (Pearson)	6
103	Ediciones Encuentro, S.A.	3	91	Academia Scientiarum Fennica	6
103	Editorial Pòrtic	3	92	Virginia University Pres	5
103	Filmoteca de Catalunya	3	92	Verlag Marburg Universität	5
103	Fundación Universitaria Española	3	92	Vanderbilt University Press	5
103	Indret	3	92	Stanford University Press	5
103	Institut Alacanti De Cultura Juan Gil Albert	3	92	Swets & Zeilinger Publishers	5
103	Instituto Valenciano De Arte Moderno (IVAM)	3	92	Presses universitaires de Provence	5
103	Liceus	3	92	Pressees Universitaires Limoges (PULIM)	5
103	Los Libros de la Frontera	3	92	Peniope	5
103	Manual Moderno	3	92	Pitman	5
103	Promolibro	3	92	Pen and Sword	5
103	Signo Impressió Gráfica, S.A.	3	92	Lit Verlag	5
103	Toxosoutos	3	92	Ontos Verlag	5
103	Trama Editorial	3	92	Laaber Verlag	5
104	Albatros	2	92	Institut National d'Histoire de l'Art (INHA)	5
104	Biblioteca Castro	2	92	Klincksieck	5
104	Descontrol	2	92	Gylphi	5
104	Ediciones del Prado	2	92	Frontiers	5
104	Ediciones Litopress	2	92	Everest	5
104			92	Escolar Y Mayo	5
			92	EPURE Presses Universitaires de Reims	5
			92	Editions du Cerf	5
			92	Boydell Press	5

104	El Consultor de los Ayuntamientos y de los luzgados	2	92	Edipuglia	5
104	Fundación De Los Ferrocarriles Españoles	2	92	Antilia	5
104	Gobierno de Navarra	2	93	Zed books	4
104	Ministerio de Hacienda/ Dirección General del Catastro	2	93	World Scientific Publishing	4
104	Museo De Prehistoria De Valencia	2	93	Université de Genève	4
104	Sociedad De Estudios Latinos	2	93	Universitatis Bohemia Meridionalis	4
104	Tres i Quatre	2	93	Scuola Archeologica Italiana in Atene	4
104	Universidad de Extremadura	2	93	Notre Dame University Press	4
104	universidad de Huelva	2	93	L´Erma di Brestcneider	4
104	Xunta de Galicia	2	93	International Labour Organisation (ILO)	4
105	Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad	1	93	Heinemann	4
105	Arzalia	1	93	Instrumentum	4
105	Cabildo Insular de Gran Canaria	1	93	Cogent	4
105	Centro de Estudios Municipales y Cooperación Internacional	1	93	Harrassowitz Verlag	4
105	Cossetània Edicions	1	93	Bid&Co Editor	4
105	Editorial Base	1	93	American Institute Of Musicology	4
105	Fundación Caja De Arquitectos	1	94	Errance	3
105	Instituto Cervantes	1	94	Editoriale Scientifica	3
105	Instituto Universitario General Gutiérrez Mellado	1	94	Dar Al Garb Al Islami	3
105	Museu Nacional d´Art de Catalunya	1	94	Dr. Kova?	3
105	Real Sociedad Geográfica	1	94	Calouste Gulbenkian	3
105	Residencia de Estudiantes	1	94	Amsterdam University Press	3
105	Sendema	1	94	AK Press	3
105	Trabe	1	94	American Academy in Rome	3
105	Universitat de Lleida	1	94	EU publications	3
			94	Il Poligrafo	3
			94	Maria Pazzini Fazzi Editore (MFP)	3
			94	Martin Meidenbauer	3
			94	Presses Universitaires De Lyon	3
			94	Rizzoli	3
			94	Society for Medieval Archaeology	3
			94	Wallstein	3
			95	Ananke	2
			95	Dar Al Maarif	2
			95	Edwin Mellen	2
			95	Grasset	2
			95	Gref	2
			95	Il Castoro Cinema	2
			95	Iuscrim	2
			95	Presses Universitaires Blaise Pascal	2
			95	Profile Books	2
			95	Turner Publishing	2
			95	Universidade do Porto	2
			95	UTET	2
			96	Ad Hoc	1
			96	Berkeley	1
			96	Bononia University Press	1
			96	Council of Europe	1
			96	Dar Al Fikr	1
			96	Editora Mediação (Brasil)	1
			96	Harvester Wheatsheaf	1
			96	Hodder & Stoughton	1
			96	Hogrefe	1
			96	Luciano Editore	1
			96	Markaz Dirasat Al-Andalus wa Hiwar al-Hadarat	1
			96	Pontificio Istituto di Archeologia Cristiana Roma	1
			96	Prohistoria Ediciones	1
			96	Rowman & Littlefield (Rowman & Littlefield Publishing Group)	1
			96	Scuola Normale Superiore	1
			96	Teneo Press	1

Aunque el objeto de estudio de la encuesta en la que se basan estos resultados han sido las editoriales que publican libros científicos, los rankings pueden incluir editoriales de otra naturaleza pues reflejan fielmente las respuestas de los investigadores.

La nomenclatura de las editoriales puede haber cambiado como fruto de las modificaciones en la estructura de los grupos editoriales.

"Ningún mapa sustituye a la región cartografiada, pero al mismo tiempo (...) una carta bien trazada simplifica el recorrido"

Tomás Granados Salinas, Director de la colección Libros sobre libros del Fondo de Cultura Económica, en la nota de Manual de edición literaria y no literaria

LICENCIA: SE PUEDE HACER USO DE LOS DATOS DEL RANKING SPI CON FINES ACADÉMICOS O DE INVESTIGACIÓN Y NUNCA COMERCIALES SIEMPRE QUE ADEMÁS SEA CITADO CONVENIENTEMENTE SU ORIGEN. ESTE TRABAJO ESTÁ BAJO LICENCIA CREATIVE COMMONS ATTRIBUTION-NONCOMMERCIAL. COMO CITAR: ELEA GIMÉNEZ-TOLEDO, CARLOS TEJADA-ARTIGAS, JORGE MAÑANA-RODRIGUEZ. SCHOLARLY PUBLISHERS INDICATORS (SPI). 1ª EDICIÓN 2012. DISPONIBLE EN: ILIA. INVESTIGACIÓN SOBRE EL LIBRO ACADÉMICO. HTTP://EPUC.CCHS.CSIC.ES/SPI [CONSULTADO EL DÍA, MES, AÑO].

SPI. SCHOLARLY PUBLISHERS INDICATORS. BOOKS IN HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES



ESTUDIO 2:

Formación de traductores: revisión
normativa y académica del concepto de
competencia traductora

A decorative blue brushstroke graphic, resembling a thick, textured stroke of paint, positioned below the main text.

ESTUDIO 2: Formación de traductores: revisión normativa y académica del concepto de competencia traductora

Este capítulo de libro está aceptado en la editorial Peter Lang.

Márquez Garrido, R., “Formación de traductores: revisión normativa y académica del concepto de competencia traductora”

Formación de traductores: revisión normativa y académica del concepto de competencia traductora

Rocío Márquez Garrido

Universidad de Córdoba, Instituto Superior de estudios Lingüísticos y Traducción -ISTRAD
rocio.marquez@institutotraduccion.com

Abstract

This paper aims to show the current panorama of the concepts and definitions of translation competences included in the educational standards and guidelines texts that define the curricular designs of the training of future translators, such as the *Libro blanco de la traducción*, among others, or those that regulate the exercise of the translation activity itself, such as the ISO 17100 standard, and to compare them with those contemplated in the academic research that has been developed to date in the field. The synchronization between both realities is fundamental when it comes to configuring a training offer that results in the creation of specialized profiles, suitable for insertion in an increasingly demanding and saturated labor market..

Keywords: translation; training of translators; translation competence; acquisition of translation competence; translation didactics.

Resumen

El presente estudio pretende mostrar el panorama actual de los conceptos y definiciones sobre competencias traductorales incluidas en los textos normativos que definen los diseños curriculares de la formación del futuro traductor, como el Libro blanco de la traducción entre otros, o aquellos que regulan el ejercicio en sí de la actividad traductora como, por ejemplo, la norma ISO 17100 y compararlos con aquellos contemplados en el ámbito de investigación académica que se ha desarrollado hasta la fecha en la materia. La sincronización entre ambas realidades resulta fundamental a la hora de configurar una oferta formativa que resulte en la creación de perfiles especializados, adecuados para la inserción en un mercado laboral cada vez más exigente y saturado.

Palabras-clave: traducción; formación de traductores; competencia traductora; adquisición de la competencia traductora; didáctica de la traducción.

1. Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) marca desde 1999 la realidad de los estudios de posgrado a nivel europeo y, por tanto, la realidad de los títulos de Máster en España, cuyo panorama actual difiere del modelo tradicional existente hasta la suscripción de la Declaración de Bolonia (EHEA, 1999). La adopción del modelo escalonado (Haug, 2015) redundará en una mayor generalización en los contenidos de los títulos de Grado y, en consecuencia, en una mayor especialización de los títulos de posgrado. Esta mayor concreción busca responder también a la realidad de un mercado cada vez más especializado, a la vez que global y transversal, como recoge el European Center for Modern Languages en su *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas* (FREPA/CARAP) (Candelier, 2008). No obstante, estas circunstancias no dejan de ser cambiantes, lo cual aumenta la dificultad de la adecuación de los contenidos académicos y, por ende, la complejidad de la relación entre el ámbito académico y el laboral (Kostoglou y Paloukis, 2007). En este contexto, la adecuación a la realidad laboral de las competencias contempladas en los distintos diseños curriculares de los estudios de posgrado resulta fundamental para plantear una oferta formativa coherente con el mercado al que los egresados habrán de acceder.

Atendiendo al debate sobre si la importancia reside simplemente en cursar un posgrado o si la elección del posgrado en sí tiene repercusión directa sobre la inserción laboral de los egresados (Teichler, 2009), resulta fundamental analizar los parámetros de referencia que enmarcan esos estudios de Posgrado, así como las normativas que definen las competencias que debe desempeñar un traductor en el mercado laboral. En el presente trabajo se lleva a cabo una revisión contrastiva del concepto de competencia traductora desde los distintos enfoques que la han abordado en los últimos 20 años, considerando tanto la literatura académica como los textos normativos que sirven de referencia para la elaboración de los currículos formativos, además de aquellos que enmarcan el desarrollo profesional de la actividad traductora.

2. La competencia traductora y su definición en los estudios académicos

Hablar de competencias en materia de traducción implica tener en cuenta la literatura especializada publicada en los últimos años en el campo de los Estudios sobre Traducción y muy especialmente los estudios de Hurtado (1996-2015) y los desarrollados por el grupo de investigación PACTE de la Universitat Autònoma de Barcelona (PACTE 2000-2020). Hurtado (2017) lleva a cabo una revisión del concepto de traducción y de los estudios sobre la competencia traductora desde los distintos enfoques que se habían planteado hasta la fecha.

Desde una perspectiva didáctica, se puede hacer referencia a las aportaciones de Kelly (2002; 2005; 2007), que describe los componentes de la competencia traductora como: (1) competencia comunicativa y textual en al menos dos lenguas y culturas; (2) competencia cultural e intercultural; (3) competencia de área y materia, es decir, conocimientos básicos sobre las materias en las que el futuro traductor va a trabajar; (4) competencia profesional e instrumental, es decir, el uso de recursos documentales de todo

tipo, el uso de herramientas informáticas, nociones básicas para la gestión de la actividad profesional, etc.; (5) competencia actitudinal o psicofisiológica (el concepto de uno mismo, la confianza en uno mismo, la iniciativa, etc.); (6) competencia interpersonal que Hurtado comenta como elemento diferenciador ante propuestas previas; (7) competencia estratégica, es decir, la capacidad de organización y planificación, la identificación y resolución de problemas, así como la autoevaluación y revisión.

Asimismo, y de acuerdo con González Davies (2004) y González Davies y Scott-Tennent (2005), un traductor debe dominar los siguientes aspectos: trabajo a nivel lingüístico (tanto en la lengua de partida, como en la lengua de llegada), la materia (conocimiento enciclopédico relacionado con varias disciplinas), destreza traductora (identificación y resolución de problemas, creatividad, confianza en uno mismo, etc.), destreza documental (en papel, electrónicas y humanas), destreza informática y destreza profesional (derechos del traductor, contratos, etc.).

Katan (2008) se basa en propuestas anteriores (fundamentalmente en PACTE, 2003; Pym, 2003; y Schaffner, 2004) y se centra en dos grandes bloques: las competencias específicas, tanto lingüísticas como culturales, y las competencias de traducción *per se*. Por una parte, las competencias lingüísticas y culturales incluyen las relacionadas con la competencia textual (comprensión en la lengua de partida y producción en la lengua de llegada) y con la competencia extralingüística (conocimiento bicultural y conocimiento de temas especializados). Por otro lado, las competencias de traducción incluyen: (1) la competencia general de transferencia/mediación (conocimiento de las teorías de la traducción, capacidad de decidir una estrategia de traducción, etc.); (2) la competencia estratégica de transferencia/mediación (lenguaje específico relacionado con temas especializados y estrategias lingüísticas/literarias como la compensación, la retórica, etc.); (3) la competencia instrumental/profesional (conocimientos y habilidades relacionados con la práctica profesional de la traducción) y, por último, (4) la competencia actitudinal (flexibilidad, creatividad, etc.).

De igual modo, y de acuerdo con Hurtado (2017), resultan de gran interés los enfoques teórico-relevantes (véanse, por ejemplo, Gutt, 2000, y Gonçalves, 2005) y los basados en los estudios especializados (Shreve, 2006) que sostienen que la competencia traductora debe analizarse en el ámbito de los estudios especializados y la considera como una habilidad o destreza especializada de traducción y la define como los múltiples recursos cognitivos que son relevantes para llevar a cabo una tarea de traducción. En esta línea de investigación se sitúa también la investigación de Göpferich (2009).

Además de la perspectiva didáctica, se debe tener en cuenta aquella centrada en la gestión del conocimiento (Risku et al., 2010), así como la propuesta profesional y comportamental (Gouadec, 2002, 2005, 2007).

La investigación empírico-experimental sobre la competencia traductora y su adquisición en traducción escrita desarrollada por el grupo de investigación PACTE de la Universitat Autònoma de Barcelona (PACTE 2001-2020) es un referente ineludible. Esta investigación se lleva a cabo desde dos puntos de vista complementarios: por un lado, se tiene en cuenta el proceso y, por otro, el producto de la traducción. En ambos casos se han realizado estudios experimentales en los que se han recogido y analizado datos, tanto sobre los procesos mentales implicados y las competencias y habilidades requeridas, como sobre los resultados obtenidos al traducir (PACTE, 2001). Temporalmente hablando, la investigación de PACTE se divide en dos grandes etapas. En la primera etapa, finalizada en 2010, los sujetos sometidos a estudio fueron los traductores profesionales y profesores de lenguas extranjeras ajenos a la traducción, mientras que, en la segunda fase, iniciada en 2010, los sujetos fueron los estudiantes (PACTE, 2014). Esta investigación, que sigue en curso después de validar el modelo de competencias de

traducción, define el concepto de adquisición de competencias de traducción y propone un modelo validado en un estudio experimental (PACTE, 2017). Este modelo de investigación propuesto por PACTE es analizado por Beeby (2000), quien deja claras las pautas que se han de tener en cuenta para desarrollar una metodología efectiva y orientada a obtener resultados fiables de cara al estudio de las competencias y su adquisición. El modelo propuesto por PACTE (2011: 4-5) habla de cinco subcompetencias que componen la competencia traductora:

- Subcompetencia bilingüe. Conocimiento predominantemente de procedimientos, requerido para comunicarse en dos idiomas. Comprende conocimientos pragmáticos, sociolingüísticos, textuales, gramaticales y léxicos.
- Subcompetencia extralingüística. Conocimiento predominantemente declarativo. Comprende el conocimiento general del mundo, el conocimiento específico del ámbito, el conocimiento bicultural y el conocimiento enciclopédico.
- Conocimiento sobre la traducción. Conocimiento predominantemente declarativo sobre la traducción y aspectos de la profesión. Comprende los conocimientos sobre el funcionamiento de la traducción y los conocimientos sobre la práctica profesional de la traducción.
- Subcompetencia instrumental. Predominan los conocimientos de procedimientos relacionados con el uso de los recursos de documentación y las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la traducción (diccionarios de todo tipo, enciclopedias, gramáticas, libros de estilo, textos paralelos, corpus electrónicos, motores de búsqueda, etc.).
- Subcompetencia estratégica. Conocimientos de procedimientos para garantizar la eficacia del proceso de traducción y resolver los problemas encontrados. Esta subcompetencia sirve para controlar el proceso de traducción. Su función es planificar el proceso y llevar a cabo el proyecto de traducción (seleccionando el método más adecuado); evaluar el proceso y los resultados parciales obtenidos en relación con el objetivo final; activar las diferentes subcompetencias y compensar las deficiencias; identificar los problemas de traducción y aplicar procedimientos para resolverlos.
- Componentes psicofisiológicos. Diferentes tipos de componentes cognitivos y actitudinales y mecanismos psicomotores, incluyendo componentes cognitivos como la memoria, la percepción, la atención y la emoción; aspectos actitudinales como la curiosidad intelectual, la perseverancia, el rigor, la capacidad de pensar críticamente, etc.; habilidades como la creatividad, el razonamiento lógico, el análisis y la síntesis, etc.

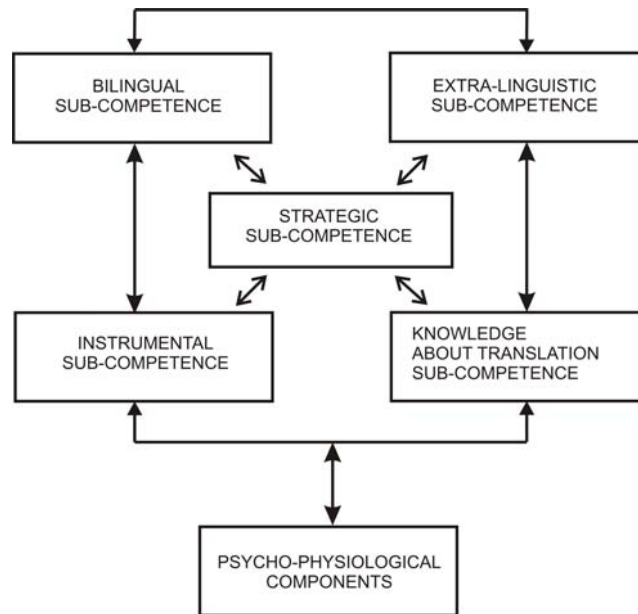


Figura 1. Modelo de competencia traductora del grupo PACTE (PACTE 2003: 18).

Además del modelo de competencia traductora, PACTE ha desarrollado un modelo de adquisición de la competencia traductora que implica el desarrollo de las distintas subcompetencias individuales y, además, el desarrollo de la competencia integradora, que recae sobre las competencias individuales y posibilita priorizarlas en función del encargo y de la situación comunicativa. El desarrollo de estas competencias y su integración no solo conlleva la acumulación de conocimiento declarativo, sino también la reestructuración de los conocimientos existentes (PACTE 2000: párr. 15).

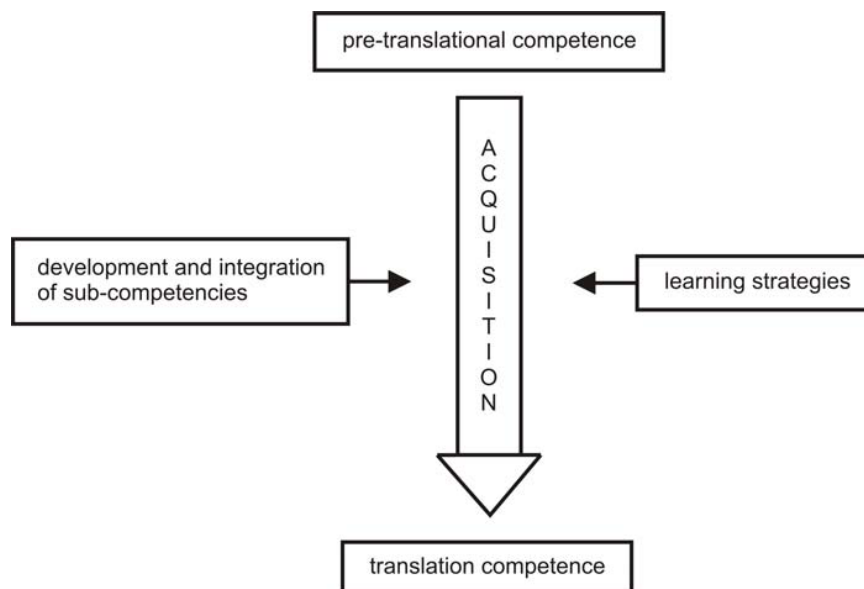


Figura 2. Modelo de adquisición de la competencia traductora del grupo PACTE (PACTE 2000:párr. 16).

Junto al modelo planteado por el grupo PACTE conviven otras propuestas como el proyecto de investigación TransComp (2007-2010), que plantea un estudio longitudinal que analiza el desarrollo de la competencia traductora en estudiantes de traducción a lo

largo de un periodo de tres años y compara los resultados con los obtenidos de traductores profesionales (Göpferich, 2009). El modelo de competencia traductora de Göpferich incorpora las subcompetencias contempladas por el modelo del grupo PACTE, a las que añade elementos del modelo del proceso ideal de traducción planteado por Höning (1991), si bien la base de su modelo está definida por tres factores externos (Göpferich, 2009):

El empleo de las subcompetencias mencionadas y su control centralizado están determinados por tres factores, que constituyen la base de mi modelo:

1) el encargo de traducción y las normas de traducción;

2) el autoconcepto y la ética profesional del traductor, en los que influyen los contenidos transmitidos y los métodos empleados durante la formación teórica y práctica del traductor y que constituyen el componente de mi modelo en el que entran en juego aspectos de responsabilidad social y funciones (véase Risku 1998: 90; 2004: 76), y

3) la disposición psico-física del traductor (inteligencia, ambición, perseverancia, confianza en sí mismo, etc.). La disposición psicofísica del traductor puede influir en la rapidez con que se desarrolle su competencia traductora: un espíritu crítico y la perseverancia en solventar los problemas de traducción pueden acelerar el desarrollo de la competencia traductora.

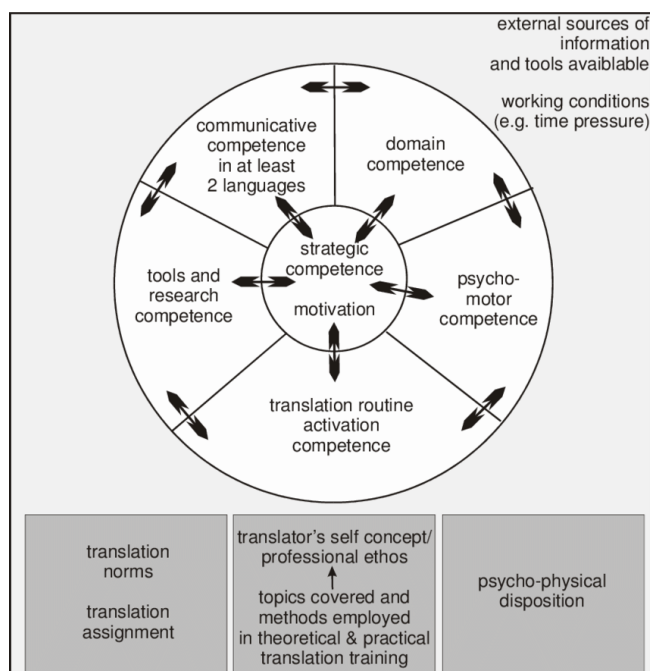


Figura 3. Modelo de competencia traductora de Göpferich (Göpferich 2009: 21).

Otros autores como Schaeffer et al. (2019) sostienen que, hasta la fecha, la medición de las distintas variables en materia de competencia en los Estudios de Traducción e Interpretación se ha basado principalmente en observaciones anecdóticas o cualitativas y que los pocos estudios que ofrecen datos cuantitativos sobre esos factores dependen de instrumentos *ad hoc* que presentan un alcance muy restringido y carecen de validación interna o externa. De hecho, plantea que el modelo propuesto por el grupo PACTE carece casi en su totalidad de elementos numéricos y además de este aspecto, resalta que las preguntas de respuesta múltiple del cuestionario empleado incluyen muy pocas opciones y opina que la herramienta es lingüísticamente restrictiva, puesto que dos grandes partes consisten en una traducción y en el análisis de un problema/error de un texto en inglés. Asimismo, considera que se proporcionan escasos detalles estadísticos sobre su protocolo

de validación externa (Schaeffer et al., 2019). Así, Schaeffer et al. (2019) plantean un modelo de cuestionario propio, denominado TICQ (Translation and Interpreting Competence Questionnaire), más amplio que cubra las lagunas detectadas en modelos anteriores y que se divide en tres partes. La sección A se centra en la adquisición por parte del participante de la competencia bilingüe (o multilingüe), junto con datos demográficos básicos. La sección B se ocupa de la competencia en materia de traducción, y la sección C lo hace en la competencia en materia de interpretación. Estas secciones cubren las autopercepciones tanto del dominio de la competencia profesional como de la práctica y el conocimiento, así como los hábitos de procedimiento relacionados con la traducción e interpretación (Schaeffer et al., 2019).

Pacheco (2019: 30) hace una reflexión muy interesante en lo que al concepto de competencia traductora se refiere:

By comparing *competence* with *knowledge*, we see that the former is more practical and more holistic than the latter, because it seems to cover knowledge, skills and action as an integrated entity. This idea seems to be linked to a growing interest in the utility and function of translator education within higher education, which is in turn related to a growing trend towards evidence-based professionalization of the field, of standardized accountability and assessments.

La interacción entre la adquisición de la competencia traductora en el marco de la educación superior y su posterior aplicación en el ámbito profesional lleva a Pacheco (2019: 31) a plantear que no se deberían confundir los requisitos del conocimiento y destrezas a nivel académico con la descripción del desempeño profesional actual, puesto que los alumnos pueden incorporarse a una realidad distinta a la prevista durante su formación.

Es ese carácter cambiante de la realidad laboral la que debe hacernos reflexionar sobre qué incluir en el currículo formativo de los futuros profesionales del sector de la traducción.

3. La competencia traductora y su definición en los textos normativos

Al abordar la competencia traductora, sin embargo, no podemos limitarnos al ámbito académico, sino que hemos también de revisar aquellos textos normativos que definen el contenido académico y formativo del futuro traductor, así como los que regulan su actividad profesional.

El sistema educativo español vigente parte del aprendizaje basado en competencias (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de Calidad Educativa - LOMCE), que afecta a todos los niveles formativos, desde la educación infantil hasta la educación superior. Para este trabajo, comenzaremos abordando la situación de los estudios de Grado. La Agencia Nacional para la Evaluación y Acreditación (ANECA) desarrolló el *Libro Blanco del Título de Grado en Traducción e Interpretación* en el que se dividen las competencias que el alumnado debe adquirir a lo largo de sus estudios de Grado entre transversales (o genéricas) y específicas, basadas en la clasificación que utiliza el Ministerio de Educación en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) (ANECA 2004: 87-88). Mientras que las competencias genéricas “son comunes a la mayoría de los Títulos pero están adaptadas al contexto específico de cada uno de los Títulos” (ANECA 2015: 22), las específicas “son propias de un ámbito o Título y están orientadas a la consecución de un perfil específico de egresado” (ANECA 2015: 22), y será en estas competencias específicas en las que nos detendremos.

Para la elaboración de los apartados sobre competencias incluidos en el *Libro Blanco* (ANECA, 2004:87-88), el Comité empleó una serie de cuestionarios que fueron distribuidos entre alumnos egresados, profesores y empleadores con la siguiente conclusión:

Las competencias específicas más señaladas, esto es, las que definirían a un buen traductor, son las siguientes:

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

Nótese aquí la correlación entre la adquisición de las competencias específicas y el concepto “buen traductor”, pues no podemos olvidar que uno de los objetivos principales de la formación académica debe ser la creación de perfiles profesionales competentes y solventes en el mercado laboral al que deben acceder los egresados. Como podemos apreciar a continuación, cabe destacar que tanto el docente como el empleador hagan hincapié en las mismas competencias, pues implica que la formación estará dirigida a la creación de un perfil adecuado a las necesidades del mercado laboral:

Los docentes confieren mayor importancia a la *excelencia en la lengua propia* que los licenciados, casi al mismo nivel que su dominio de lenguas extranjeras. La *capacidad de análisis y de síntesis* es una de las competencias principales para el profesorado también.

Los empleadores, por su parte, valoran las destrezas en la lengua propia por encima de las lenguas extranjeras. También valoran los conocimientos transversales, la capacidad de traducir y la de relacionarse con clientes y proveedores de servicios por encima de licenciados y profesores. (ANECA, 2004: 90).

Tras los estudios de Grado, la formación reglada de posgrado posibilita al traductor optar por numerosos estudios de máster cuyo denominador común es ofrecer la concreción sobre un ámbito específico del ámbito de la traducción. En ese sentido, la ANECA (2015: 21) indica, en cuanto a las competencias que se deben adquirir a nivel de estudios de Máster, que:

En el caso de las enseñanzas de Máster, la finalidad del Título debe conducir a la adquisición por parte de los estudiantes, de una formación avanzada, de carácter especializado y multidisciplinar, orientada a la especialización académica o profesional, o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras.

Con la configuración actual de la formación del traductor en España, dicho nivel de especialización solo es adquirible tras los estudios de máster, puesto que la propia ANECA (2015) insiste en el carácter general de los estudios de Grado. ¿Significa esto que el egresado de un grado de Traducción e Interpretación es menos susceptible de insertarse en el mercado laboral? ¿Son complementarios o necesarios los estudios de

máster? Naturalmente, la cantidad de variables afectadas, así como la naturaleza cambiante del propio mercado, dificultan la obtención de una respuesta válida en todos los casos.

A nivel europeo, el grupo de expertos del European Master's in Translation (EMT) propuso en 2009 un marco de referencia para los másteres en traducción, revisado en 2017, el EMT Competence Framework (EMT, 2017: 8), que señala que la competencia traductora incluye:

- Analizar un documento de partida, identificar las posibles dificultades textuales y cognitivas y evaluar las estrategias y los recursos necesarios para una reformulación adecuada en consonancia con las necesidades comunicativas.
- Resumir, reformular, reestructurar, adaptar y abreviar con rapidez y precisión en al menos un idioma de destino, utilizando la comunicación escrita u oral.
- Evaluar la pertinencia y la fiabilidad de las fuentes de información con respecto a las necesidades de traducción.
- Adquirir, desarrollar y utilizar conocimientos temáticos y específicos del dominio pertinentes a las necesidades de traducción (dominio de los sistemas de conceptos, métodos de razonamiento, normas de presentación, terminología y fraseología, fuentes especializadas, etc.).
- Aplicar las instrucciones, guías de estilo o convenciones pertinentes a una traducción determinada.
- Traducir material general y específico del dominio en uno o varios campos de uno o varios idiomas de origen a su(s) idioma(s) de destino, produciendo una traducción «adecuada al propósito».
- Traducir diferentes tipos de material en y para diferentes tipos de medios, utilizando las herramientas y técnicas adecuadas.
- Traducir y mediar en contextos interculturales específicos, por ejemplo, los que implican traducción e interpretación de servicio público, localización de sitios web o videojuegos, videodescripción, gestión comunitaria, etc.
- Redactar textos con fines específicos en uno o más de sus idiomas de trabajo, teniendo en cuenta situaciones, destinatarios y limitaciones específicas.
- Analizar y justificar sus soluciones y opciones de traducción, utilizando el metalenguaje adecuado y aplicando los enfoques teóricos apropiados.
- Comprobar, revisar o revisar su propio trabajo y el de otros según los objetivos de calidad estándar o específicos del trabajo.
- Comprender y aplicar estrategias de control de calidad, utilizando las herramientas y técnicas adecuadas.
- Preeditar el material de origen con el fin de mejorar potencialmente la calidad de la producción de MT, utilizando las técnicas de preedición adecuadas.

- Aplicar la posesición a la producción de la MT utilizando los niveles y técnicas de posesición adecuados de acuerdo con los objetivos de calidad y productividad, y reconocer la importancia de la propiedad y la seguridad de los datos.

Dado que las miras formativas deben necesariamente estar en la realidad laboral de los profesionales que se están formando, es necesario abordar las definiciones de competencia traductora que maneja el mercado laboral. La norma ISO 17100 de 2015 y revisada en 2017 (ISO 17100, 2015: 13) regula los requisitos de los servicios de traducción profesional y recoge las siguientes competencias para el traductor:

- a) Competencia traductora: capacidad para traducir contenidos según el apanado 5.3.1, incluida la capacidad de superar los problemas de comprensión y producción del contenido lingüístico, así como la capacidad para verter el contenido de la lengua de destino de acuerdo con lo convenido entre el cliente y el PST y otras especificaciones del proyecto.
- b) Competencia lingüística y textual en las lenguas de origen y de destino: capacidad para comprender la lengua de origen, fluidez en la lengua de destino y conocimiento general o especializado de las convenciones del tipo de texto. Esta competencia lingüística y textual incluye la capacidad para aplicar este conocimiento al producir la traducción u otro contenido de la lengua de destino.
- c) Competencia en búsqueda, adquisición y procesamiento de la información: capacidad para adquirir el conocimiento lingüístico y especializado adicional necesario para comprender el contenido de la lengua de origen y producir el contenido de la lengua de destino. La competencia en búsqueda, adquisición y procesamiento de la información también requiere experiencia en el uso de herramientas de investigación y la capacidad para desarrollar estrategias adecuadas para el uso eficaz de las fuentes de información disponibles.
- d) Competencia cultural: capacidad para hacer uso de la información sobre normas de comportamiento, terminología actualizada, sistemas de valores y convenciones locales que caracterizan las culturas de las lenguas de origen y destino.
- e) Competencia técnica: conocimiento, capacidades y destrezas requeridos para efectuar las tareas técnicas del proceso de traducción mediante el empleo de recursos técnicos, entre los que se incluyen herramientas y sistemas de tecnología de la información que apoyan todo el proceso de traducción.
- f) Competencia de dominio: capacidad para comprender contenido producido en la lengua de origen y para reproducirlo en la de destino mediante un estilo y una terminología adecuados.

El primer ítem, que además resulta ser un elemento diferenciador con el elenco recogido en el *Libro Blanco de la ANECA*, es precisamente la competencia traductora. Cuando anteriormente abordamos una serie de competencias que definían la buena práctica del traductor, no aparecía nombrada como tal la competencia traductora, como si esa competencia traductora fuera el resultado de la suma de todas las competencias mencionadas en la lista. La norma ISO, sin embargo, no la considera como un resultado de la suma de otras competencias sino como una competencia en sí misma, lo cual es fundamental a la hora de abordar la figura profesional del traductor. A pesar de esta diferencia, podemos afirmar que existe una gran similitud y paralelismo entre las competencias que se deben adquirir a nivel académico y aquellas que requiere el desempeño profesional de la actividad traductora. No obstante, el discurso sobre el distanciamiento entre el mundo académico y la realidad profesional sigue vigente y es

fruto de numerosos debates, tanto a nivel académico (González Davies, 2004; Katan, 2008; Kiraly, 2013), como en el día a día profesional del traductor.

En la descripción de la competencia traductora mencionada en la norma ((ISO 17100, 2015: 17-18), se hace referencia a los parámetros que deben enmarcar la traducción:

- a) conformidad con el dominio específico y la terminología del cliente y/o cualquier otro material de referencia proporcionado, y garantizar la coherencia terminológica durante la traducción;
- b) precisión semántica del contenido de la lengua de destino;
- c) sintaxis, ortografía, puntuación y signos diacríticos adecuados, así como otras convenciones ortográficas de la lengua de destino;
- d) cohesión léxica y fraseología;
- e) conformidad con cualquier gula de estilo propia y/o del cliente (incluidos el dominio, registro lingüístico y variantes lingüísticas);
- f) convenciones locales y cualquier norma aplicable;
- g) formatos;
- h) audiencia final y propósito del contenido de la lengua de destino.
- i) El traductor debe comunicar como consulta cualquier duda al gestor del proyecto.

Además de ampliar aspectos implícitos en otras competencias ya mencionadas, la norma ISO 17100 (2017) introduce la figura del cliente como elemento de referencia o marcador de la actividad traductora. Esta figura, generadora del encargo de traducción, no aparece contemplada de forma explícita en la lista de competencias que veíamos a nivel académico y, sin embargo, es una pieza clave en el desempeño profesional del traductor.

En lo que a las expectativas y competencias requeridas en el mercado laboral y su correspondencia con las fases formativas se refiere, resultan fundamentales las aportaciones de Bayer-Hohenwarter (2010), González Davies (2004), Katan (2008) y Kiraly (2013), entre otros. Ante tareas traductológicas con un mayor componente creativo, Bayer-Hohenwarter (2010) concluye que, en general, está claro que los estudiantes no dedicaron mucho más tiempo que los profesionales, si bien, a diferencia de los profesionales, sus traducciones tendían a ser inapropiadas. Sin embargo, más adelante señala que la rutina plantea riesgos para la aceptabilidad de las traducciones, de forma que de un lado la inexperiencia y de otro la repetición de patrones o de soluciones adoptadas influyen negativamente en los resultados de las traducciones (Bayer-Hohenwarter, 2010). Las premisas expuestas por Katan (2008) son igualmente interesantes, pues indican que partimos de la concepción obsoleta de que una universidad no tiene que ver con la enseñanza de normas sobre buenas prácticas de traducción, sino con la educación de los estudiantes mediante el uso activo del intelecto sobre el universo de la traducción.

Afortunadamente, el ámbito académico evoluciona y, además, el cambio y la incertidumbre que conlleva afectan a todo el espectro de la actividad traductora. En este contexto, se ha de tener en cuenta que un trabajo permanente no es la norma; la tendencia de los puestos temporales y de trabajadores independientes solo puede aumentar debido a la aceptación cada vez mayor de la “ideología de mercado” (Mossop, 2007, p. 5) en la traducción, en la que tanto la oferta como la demanda aprovechan la naturaleza global de la licitación por encargo (Katan, 2008). Al hilo de esta mención de la dinámica de mercado, se enmarcan también los estudios de Kuznik (2010), donde se analizan

exhaustivamente las realidades profesionales del mercado de la traducción desde el punto de vista del traductor y de las empresas proveedoras de servicios de traducción, así como un estudio metodológico de Kuznik y Hurtado (2015), ya que las últimas proponen un modelo de competencias para identificar buenos traductores.

En este contexto, asimismo, resulta interesante hacerse eco de que la primera versión del *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas* (MCER) incluía la siguiente consideración: “...el usuario de la lengua no se preocupa de expresar sus significados, sino simplemente de actuar como intermediario entre interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa, normalmente (pero no exclusivamente), hablantes de distintas lenguas” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, p. 85). Ese concepto de intermediario toma forma en la revisión de los descriptores publicada en 2017 ya que incluye la mediación como estrategia que se ha de desarrollar, además de las consabidas áreas de recepción, producción e interacción. Esta estrategia es inherente al desarrollo de la competencia plurilingüe que de acuerdo con la versión revisada del MCER (Council of Europe, 2020: 39) se define como el repertorio dinámico y en desarrollo de un individuo que podrá resolver con flexibilidad situaciones como:

- pasar de una lengua o dialecto (o variedad lingüística) a otra;
- expresarse en un idioma (o dialecto, o variedad) y entender a una persona que habla otro;
- recurrir al conocimiento de diferentes lenguas (o dialectos o variedades lingüísticas) para comprender un texto;
- reconocer palabras de un fondo común internacional que aparecen con una forma nueva;
- mediar entre individuos que no tienen ninguna lengua (o dialecto o variedad lingüística) en común, incluso si los conocimientos que se poseen son escasos;
- aportar la totalidad de su bagaje lingüístico, experimentando con formas alternativas de expresión;
- utilizar recursos paralingüísticos (mímica, gestos, expresiones faciales, etc.).

Así, el concepto de dominio de una lengua extranjera interactúa directamente con las competencias que desarrollará el traductor en su desempeño profesional y deja de ser un compartimento estanco e independiente de las mismas.

4. Conclusión

Podemos concluir que tanto los textos académicos como los textos normativos plantean premisas paralelas que conllevan a la definición de conceptos, por tanto, también paralelos. En este sentido, tanto los textos académicos como los normativos muestran un concepto holístico de competencia traductora que podemos desglosar en distintas subcompetencias (PACTE, 2011) y sobre la que interfiere una serie de factores externos (Göpferich, 2009). Pacheco (2019) advierte sobre el peligro de querer incluir todo en ese compendio holístico y sobre la imposibilidad de adecuarse al milímetro a una realidad laboral siempre cambiante, por lo que invita a reflexionar sobre el marco teórico de referencia a la hora de diseñar los currículos académicos.

Hemos visto que, a nivel nacional, el currículo formativo atiende a la legislación vigente y, en concreto, a las conclusiones arrojadas por el *Libro Blanco* (ANECA, 2004), extraídas de una serie de cuestionarios distribuidos entre alumnos egresados, profesores y empleadores del sector de la traducción. Estas conclusiones se ven reflejadas también en las distintas competencias contempladas por el grupo de expertos del European

Master's in Translation (2017), si bien autores como Pacheco (2019: 31) consideran este planteamiento excesivamente amplio y poco concreto.

En el contexto profesional, la norma ISO 17100 (2017) menciona la competencia traductora como una entidad en sí misma y no la considera como un resultado de la suma de otras competencias, como ocurría en el texto de la ANECA (2004). Asimismo, otro aspecto importante que vemos en esta norma ISO es la introducción de la figura del cliente, sin la cual básicamente no existe la actividad traductora. Los textos académicos no mencionan de forma explícita al cliente, si bien es cierto que el encargo de traducción se contempla como factor externo en autores como Göpferich (2009), entre otros.

Si tanto el marco académico como los textos normativos que rigen el desempeño profesional parecen ir de la mano, ¿dónde se produce el desajuste que perciben autores como Bayer-Hohenwarter (2010), Katan (2008) o Kuznik (2010)? Parece lícito plantear si se trata de una cuestión metodológica en el ámbito académico a la hora de formar a los futuros traductores en las respectivas competencias o si bien es la dinámica cambiante del propio mercado la que marca de forma ineludible la brecha entre la formación que reciben los traductores y las expectativas del mercado que los debe absorber. Este planteamiento puede llevarnos a futuras líneas de investigación que podrían ayudar a comprender los motivos del distanciamiento entre la realidad académica y el mundo profesional, para así poder ofrecer soluciones que ayuden a que el salto de una realidad a otra sea lo más fluido y eficaz posible.

Referencias bibliográficas

- ANECA. (2004). *Libro Blanco del Título de Grado en Traducción e Interpretación*. <https://cutt.ly/OjkVAhh>.
- ANECA. (2015). *Guía de apoyo para la elaboración de la Memoria de Verificación de Títulos Oficiales universitarios (Grado y Máster)*. <https://cutt.ly/3jkVFsL>.
- Bayer-Hohenwarter, G. (2010). Comparing translational creativity scores of students and professionals: flexible problem-solving and/or fluent routine behaviour? En S. Göpferich, F. Alves e I. M. Mees (Eds.), *New Approaches in Translation Process Research* (pp. 83-111) Samfundslitteratur. <https://cutt.ly/zjkVBcH>.
- Beeby, A. (2000). Choosing an empirical-experimental model for investigating Translation Competence: The PACTE model. En M. Olohan (Ed.), *Intercultural Faultlines. Research Models in Translation Studies I* (pp. 43-56). St. Jerome.
- Candelier, M. (Coord.) (2008). *MAREP - Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*. <https://cutt.ly/jjkVMCS>.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. <https://cutt.ly/ZjkV8wH>.
- Cnyrim, A. (2019). Developing Intercultural Competence through Authentic Projects in the Classroom. En D. Kiraly y G. Massey (Eds.). *Towards Authentic Experiential Learning in Translator Education (2nd ed.)*. Cambridge Scholars Publishing.
- EMT. (2017). *EMT Competence Framework*. <https://bit.ly/3a4jDIY>
- EHEA. (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999*. <https://cutt.ly/XjkV4tt>.
- Gonçalves, J. L. (2005). O desenvolvimento da competência do tradutor: em busca de parâmetros cognitivos. En F. Alves, C. Magalhães y A. Pagano (Eds.), *Competência em tradução: cognição e discurso* (pp. 59–90). Editora UFMG.
- González Davies, M. (2004). Undergraduate and postgraduate translation degrees: Aims and expectations. En K. Malmjkaer (Ed.), *Translation as an Undergraduate Degree* (pp. 67-81). John Benjamins.
- González Davies, M. y Scott-Tennent, C. (2005). A problem-solving and student-centred approach to the translation of cultural references. *Meta*, 50(1), 160–179.

- Göpferich, S. (2009). Towards a Model of Translation Competence and Its Acquisition: The Longitudinal Study ‘TransComp.’ En S. Göpferich, A. L. Jakobsen, e I. M. Mess (Eds.), *Behind the Mind: Methods, Models and Results in Translation Process Research* (pp. 11-37). Samfundslitteratur.
- Gouadec, D. (2002). *Profession: traducteur*. La Maison du Dictionnaire.
- Gouadec, D. (2005). Modélisation du processus d’exécution des traductions. *Meta*, 50(2), 643–655.
- Gouadec, D. (2007). *Translation as a Profession*. John Benjamins.
- Gutt, E.A. (2000). Issues of translation research in the inferential paradigm of communication. En M. Olohan (Ed.), *Intercultural faultlines – Research models in Translation Studies 1: Textual and Cognitive Aspects* (pp. 161–179). St. Jerome Publishing.
- Haug, G. E. (2015). Grados y másteres en España y el espacio europeo de educación superior (EEES). *Monografías CRUE Universidades Españolas*. <https://cutt.ly/QjkV7Wc>.
- Hönig, H. G. (1991). Holmes’ ‘Mapping Theory’ and the landscape of mental translation processes. En K. Van Leuven-Zwart y T. Naajkens (Eds.), *Translation Studies: The State of the Art. Proceedings from the First James S. Holmes Symposium on Translation Studies* (pp. 77–89). Rodopi.
- Hurtado Albir, A. (1996). La enseñanza de la traducción directa ‘general’. Objetivos de aprendizaje y metodología. En A. Hurtado (Ed.), *La enseñanza de la traducción* (pp. 31–55). Universitat Jaume I.
- Hurtado Albir, A. (Ed.) (2017). *Researching Translation Competence by PACTE Group*. John Benjamins.
- ISO (2017) *Servicios de traducción. Requisitos para los servicios de traducción. Modificación 1*. (ISO 17100:2015/Amd 1:2017)
- Katan, D. (2008) University training, competencies and the death of the translator. Problems in professionalizing translation and in the translation profession. En M. Musacchio y G. Henrot (Eds.), *Tradurre: Formazione e Professione* (pp. 113-140). CLEUP.
- Kelly, D. (2002). Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Puentes*, 1, 9–20.
- Kelly, D. (2005). *A Handbook for Translator Trainers*. St Jerome.
- Kelly, D. (2007). Translator competence contextualized. Translator training in the framework of higher education reform: In search of alignment in curricular design. En D. Kenny y K. Ryou (Eds.), *Across Boundaries: International Perspectives on Translation Studies* (pp. 128–142). Cambridge Scholars Publishing.
- Kiraly, D. (2013). Towards a view of translator competence as an emergent phenomenon: thinking outside the box(es) in translator education. En D. Kiraly, S. Hansen-Schirra y K. Maksymski (Eds.), *New Prospects and Perspectives for Educating Language Mediators* (pp. 197-222). Gunter Narr.
- Kostoglou, V. y Paloukis, S. (2007). Investigating graduates’ employability in European Union: Review, analysis and comparison. *Proceedings of the International Conference “Global Integration of Graduate Programmes” (GIGP 2007)* (pp. 20-29). Alexander Technological Educational Institute of Thessaloniki.
- Kuznik, A. (2010) *El contenido de los puestos de trabajo de los traductores. El caso de los traductores internos en las empresas de traducción de Barcelona* [Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://tdx.cat/handle/10803/5279>.
- Kuznik, A. y Hurtado, A. (2015) How to define good professional translators and interpreters: applying the behavioural approach to studying competences in the field of Translation Studies. *Across Languages and Cultures*, 16(1), 1-27.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), *Boletín Oficial del Estado (BOE)*. 10 de diciembre de 2013. <https://cutt.ly/sjkBtqz>.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). *Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español. <https://n9.cl/g956>.
- Mossop, B. (2007). *Revising and Editing for Translators*. St Jerome.
- Pacheco, R. (2019). The Question of Authenticity in translator Education from the Perspective of educational Philosophy. En D. Kiraly y G. Massey (Eds.), *Towards Authentic Experiential Learning in Translator Education (2nd Edition)*. Cambridge Scholars Publishing.
- PACTE. (2000). Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project. En A. Beeby, D. Ensinger y M. Presas (Eds.), *Investigating Translation* (pp. 99-106). John Benjamins.
- PACTE. (2001). La Competencia traductora y su adquisición, *Quaderns. Revista de Traducció*, 6, 39-45.
- PACTE. (2003). Building a translation competence model. En F. Alves (Ed.), *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research* (pp. 43-66). John Benjamins.
- PACTE. (2011). Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Problems and Translation Competence. En C. Alvstad, A. Hild y E. Tiselius (Eds.), *Methods and Strategies of Process Research: Integrative Approaches in Translation Studies* (pp. 317-343). John Benjamins.
- PACTE. (2014). First Results of PACTE Group's Experimental Research on Translation Competence Acquisition: The Acquisition of Declarative Knowledge of Translation, *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, 1, 85-115
- PACTE. (2020). Translation competence acquisition. Design and results of the PACTE group's experimental research. *The Interpreter and Translator Trainer*, 14(2), 95-233.
- Phellas, C. N., Bloch, A. y Seale, C. (2011). Structured methods: interviews, questionnaires and observation. En C. Seale (Ed.), *Researching society and culture* (pp. 181-205). Sage.
- Pym, A. (2003). Redefining translation competence in an electronic age: in defence of a minimalist approach. *Meta*, 48(4), 481-497.
- Risku, H., Dickinson, A. y Pircher, R. (2010). Knowledge in translation practice and translation studies: intellectual capital in modern society. En D. Gile, G. Hansen y N.K. Pokorn (Eds.), *Why Translation Studies Matters* (pp. 83-96). John Benjamins.
- Schäffner, Ch. (2004). Developing professional translation competence without a notion of translation. En K. Malmjkaer (Ed.), *Translation as an Undergraduate Degree* (pp. 113-125). John Benjamins.
- Schaeffer, M., Huepe, D., Hansen-Schirra, S., Hofmann, S., Muñoz, E., Kogan, B., Herrera, E., Ibáñez, A. y García, A. M. (2019). The Translation and Interpreting Competence Questionnaire: an online tool for research on translators and interpreters, *Perspectives Studies in Translation Theory and Practice*. Routledge. <https://cutt.ly/HjkBgvm>.
- Shreve, G. M. (2006). The deliberate practice: translation and expertise. *Journal of Translation Studies*, 9(1), 27-42.
- Teichler, U. (2009). *Sistemas comparados de educación superior en Europa: Marcos conceptuales, resultados empíricos y perspectiva de futuro*. Octaedro.

Prestigio editorial

Especialización temática

Selección de originales

Indexadas en (SPI Expanded)

Resultados_Rankings SPI > Ranking general (2018)

Prestigio de las editoriales según expertos españoles. Editoriales mejor valoradas (2018)

Editoriales españolas

Orden	Editorial	ICEE
1	Tirant Lo Blanch	1037
2	Alianza (Grupo Anaya, Hachette Livre)	1013
3	Aranzadi (Thomson Reuters)	911
4	Cátedra (Grupo Anaya, Hachette Livre)	906
5	Editorial Síntesis	856
6	Ariel (Grupo Planeta)	820
7	Marcial Pons	727
8	Tecnos (Grupo Anaya, Hachette Livre)	545
9	Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC)	536
10	Akal(Akal)	507
11	Comares	491
12	Civitas (Thomson Reuters)	485
13	Dykinson S.L.	456
14	Pirámide (Grupo Anaya, Hachette Livre)	405
15	Editorial Crítica (Grupo Planeta)	360
16	Gredos (Grupo RBA)	330
17	Universitat de València	292
18	Arco Libros - La Muralla	288
19	Iberoamericana / Vervuert	279
20	Ediciones Paidós	236
20	Ediciones Trea S.L.	236
21	Editorial Trotta, S.A.	234
22	Biblioteca Nueva	233
23	Universidad de Salamanca	232
24	Siglo XXI de España Editores, S.A.	214
25	Gedisa	202
26	Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS)	192
27	La Ley (Wolters Kluwer)	191
28	Iustel	180
29	Universidad de Granada	177
30	McGraw Hill	161
31	Anthropos Editorial	156
32	Universidad de Sevilla	153
33	Editorial Graó	151
34	Universidad de Zaragoza	149
35	Editorial Morata	143
36	Fondo de Cultura Económica	141
37	Sílex Ediciones	138
38	Centro de Estudios Políticos y Constitucionales	137
39	Universitat de Barcelona	122
40	Octaedro	116
41	Universidad Complutense de Madrid	113
42	Bosch (Wolters Kluwer)	112
43	Los Libros de la Catarata	111
44	Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)	106
44	Casa de Velázquez	106
45	Atelier	96
46	Ediciones Bellaterra	94
46	Editorial Taurus	94
47	Icaria Editorial	91
48	Ediciones Clásicas	90
48	Narcea	90
49	Visor Libros	86
50	Universidad del País Vasco	85
51	Pearson Educación, S.A.	81
52	Universidade de Santiago de Compostela (USC)	75
53	Comunicación Social Ediciones y Publicaciones	74
54	Anagrama	71
54	Universidad de Murcia	71
55	Editorial Reus	70
55	Universitat d'Alacant	70
56	Universidad Autónoma de Madrid	65
57	Polifemo	64
58	Publicacions de l'Abadia de Montserrat	61
58	Plaza y Valdés	61
59	Castalia	57
60	Desclée de Brouwer	54
60	Universitat Oberta de Catalunya (UOC)	54
60	Ediciones Aljibe	54
60	Lex Nova (Thomson Reuters)	54
61	Acantilado	53
61	Universidad de Navarra (EUNSA)	53
61	Laborum	53
62	Real Academia Española	50
63	Editorial Afers	47

Editoriales extranjeras

Orden	Editorial	ICEE
1	Oxford University Press	1705
2	Cambridge University Press	1681
3	Routledge (Francis & Taylor Group)	1153
4	Springer	670
5	Peter Lang Publishing Group	642
6	Brill	526
7	De Gruyter	386
8	Sage Publications	343
9	Harvard University press	326
10	Elsevier	319
11	John Benjamins Publishing Company	315
12	Palgrave Macmillan	302
13	McGraw Hill	301
14	Giuffrè	264
15	Thomson Reuters	242
16	Presses Universitaires de France (PUF)	233
17	Brepols Publishers	219
18	Fondo de Cultura Económica (México)	218
19	Wolters Kluwer International	189
20	Wiley & Sons	166
21	Blackwell Publishing	146
22	Pearson Publishing	133
23	Princeton University Press	129
24	Daloz	128
25	Chicago University Press	124
26	Academic Press (Elsevier)	120
27	L'Harmattan	115
28	Macmillan	112
29	Eduard Elgar Publishing	108
30	Ashgate Publishing (Ashgate Publishing Group)	107
31	Rodopi	102
32	Taylor & Francis Group	99
33	Il Mulino	92
33	Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	92
34	Archaeopress	91
35	Cedam (Wolters Kluwer)	89
36	IGI Global	79
37	Bruylant (Larcier Group)	78
38	Reichenberger	77
39	Gallimard	72
40	Armand Colin (Hachette Livre)	71
41	C. H. Beck	69
42	Giapicchelli	63
43	Presses Universitaires de Rennes	62
44	Prentice Hall	61
45	Les Belles Lettres	59
45	Iberoamericana / Vervuert	59
46	Le Seuil	56
47	Martinus Nijhoff Publishers	55
47	Colegio de México	55
48	Centre National de la Recherche Scientifique (C.N.R.S.)	54
49	Penguin Books	53
50	Giulio Einaudi Editore	52
51	MIT press	51
51	Emerald	51
52	Yale University Press	50
52	Tamesis (Boydell & Brewer)	50
52	Presses de l'université Paris-Sorbonne	50
53	Lawrence Erlbaum Associates	49
54	Duncker & Humblot	48
55	Suhrkamp Verlag	47
55	Bloomsbury	47
56	Wiley Blackwell	45
56	Hart Publishing	45
57	Max Niemeyer	44
58	Electa (Mondadori)	42
58	Amorrotu	42
58	American Psychological Association (APA)	42
59	California University Press	40
60	Skira	39
60	Nomos Verlag (C.H. Beck)	39
61	Librairie Générale De Droit Et De Jurisprudence (LGDJ)	36
62	L'Erma Di Bretschneider	35
63	Trillas	34
63	Laterza	34

64	Ediciones Paraninfo, S.A.	45	63	Georg Olms Verlag	34
65	Editorial Médica Panamericana S.A.	44	64	Quasar Publishing	33
66	Espasa Calpe	43	64	Nova Science Publishers	33
67	Antoni Bosch Editor, S.A.	41	65	Mohr Siebeck	32
67	Abada Editores	41	65	Garnier	32
68	Academia del Hispanismo	40	65	Editorial Médica Panamericana	32
68	Editorial Renacimiento	40	66	Duke University Press	31
69	Boletín Oficial del Estado (BOE)	38	66	Teubner	31
69	Universidad de Cádiz	38	66	Teachers College Press	31
69	Pórtico	38	66	Peeters (Leuven)	31
69	Universitat Autònoma de Barcelona	38	66	École Française de Rome	31
70	Universidad de Valladolid	37	66	Deutsches Archäologisches Institut	31
71	Herder Editorial	36	66	Ann Arbor	31
71	Universitat Jaume I	36	66	All'Insegna del Giglio	31
72	Colex	35	67	HumanKinetics	30
72	Pre-Textos	35	67	Editions Meridiennes, Université Toulouse Le	30
73	Barcino	34	67	Mirail	30
73	Institutode Estudios Fiscales	34	68	Mondadori (Penguin Random House)	29
73	Institución Fernando el Católico	34	68	Psychology Press	29
74	Editorial Verbum	33	69	Intersentia	28
75	Bomarzo	32	70	Stauffenburg	27
75	Institut Català d'Arqueologia Clàssica (ICAC)	32	70	Leo S. Olschki Editore	27
76	Cilengua	31	70	Hakkert	27
76	Fragua	31	71	Sweet & Maxwell	26
76	Institut d'Estudis Catalans	31	71	Sense Publishers	26
77	Editorial Fundamentos	30	71	Guilford	26
77	Galaxia Gutemberg	30	71	Columbia University Press	26
77	Punctum	30	71	Clarendon Press (Oxford University Press)	26
78	Ministerio De Educación, Cultura Y Deporte	29	72	Polity Press	25
79	Universidad de Córdoba	28	72	Karthala	25
80	ESIC Editorial	27	72	Gunter Narr Verlag	25
80	Inde	27	72	Franz Steiner Verlag	25
80	Paidotribo	27	72	Droz	25
80	Universidad de Cantabria	27	73	Oxbow Books	24
81	J.M. Bosch, Editor	25	73	Minnesota University Press	24
81	Ministerio De Agricultura, Alimentación Y Medio Ambiente	25	73	Aracne Editrice	24
82	Centro De Estudios Andaluces	24	74	Multilingual Matters	23
82	LID Editorial Empresarial	24	74	Honoré Champion Editeur	23
83	Universidad de Castilla-La Mancha	23	75	Frank & Timme	22
83	Universitat Politècnica de València (UPV)	23	75	Viella	22
84	Fundación Germán Sánchez Ruipérez - FGSR	22	76	La Découverte	21
84	Ediciones Idea	22	76	Continuum	21
84	Gustavo Gili, S.L.	22	77	Lunweg	20
84	Prentice Hall España	22	77	Taschen	20
85	Editorial Planeta	21	77	Latomus	20
85	Wanceulen	21	77	J. Vrin	20
86	Instituto de Estudios Fiscales	20	78	Edinburgh University Press	19
86	Traficantes de sueños	20	78	Picard	19
86	Ediciones del Serbal	20	78	Flammarion	19
87	Pasado & Presente	19	78	C.F. Müller	19
87	Institut Interuniversitari De Filologia Valenciana	19	79	Temis (Bogotá-Colombia)	18
88	Nerea	18	79	Johns Hopkins University	18
88	Arcibel	18	79	International Bureau Of Fiscal Documentation	18
88	Milenio Publicaciones, S.L.	18	79	B De F	18
88	Instituto Vasco de Administración Pública (IVAP)	18	79	Berghahn Books	18
88	Escolar y Mayo	18	79	Allyn And Bacon (Pearson)	18
89	Anaya (Grupo Anaya, Hachette Livre)	17	79	Alfagrama	18
89	Ollero y Ramos	17	80	Thames & Hudson	17
89	Real Academia De La Historia	17	80	Sismel. Edizioni Del Galluzzo	17
89	Editorial Sanz y Torres, S.L.	17	80	North Holland (Elsevier)	17
89	Lunweg Editores	17	80	Pedone	17
89	Universidad de León	17	80	Miño y Dávila	17
89	Consejo Económico y Social	17	80	Lexis Nexis	17
89	Editorial Universitaria Ramón Areces	17	80	Fayard	17
89	Universitat Rovira i Virgili	17	80	Hachette (Hachette Livre)	17
89	Ra-Ma, S.A., Editorial y Publicaciones	17	80	Ergon Verlag	17
90	Centro Virtual Cervantes	16	80	Editions De L'Ecole Des Hautes Études En Sciences Sociales [Editions Ehess]	17
90	Instituto de Estudios Humanísticos	16	80	De Boeck	17
90	Santillana (Grupo Santillana)	16	80	Carl Heymanns Verlag	17
90	Marfil	16	80	Böhlau Verlag	17
90	Siruela	16	81	Vandenhoeck & Ruprecht	16
90	Universidad de Alcalá de Henares	16	81	Pickering & Chatto	16
91	Dextra	15	81	Maisonneuve Et Larose	16
91	Ediciones Omega, S.A.	15	81	Jossey-Bass	16
91	Amarú Ediciones	15	81	Feltrinelli	16
91	Equinox	15	81	Association for Information Management (ASLIB)	16
91	Eumo editorial	15	81	Erich Schmidt Verlag	16
91	Vicens Vives	15	82	Porrúa	15
92	Debate (Penguin Random House)	14	82	Universidad De Coimbra	15
92	Calambur	14	82	Liverpool University Press	15
92	Signifer Libros	14	82	Levante Editori (Bari - Italia)	15
92	Universidad de Oviedo	14	82	Kluwer International Law	15
93	Alhambra	13	82	Bulzoni Editore	15
93	Asociación de Geógrafos Españoles	13	82	Academia Nacional de la Historia de Venezuela	15
93	Centro de Estudios Ramón Areces (CERASA)	13	83	Palestra	14
93	Universidad de Deusto	13	83	Sussex Academic Press	14
93	Doce Calles	13	83	Pergamon Press (Elsevier)	14
93	Sociedad Española de Estudios Medievales	13	83	Manchester University Press	14
93	Ediciones Martínez Roca	13	83	Edizioni Scientifiche Italiane (ESI)	14
93	El Derecho (Grupo Francis Lefebvre)	13	83	Firenze University Press (FUP)	14
93	Miño y Dávila	13	83	Classica Digitalia	14
93	Universidad de Málaga	13	84	Université Bordeaux Maigne	13
94	Enciclopèdia Catalana (Grup Enciclopedia Catalana)	12	84	Universidad Autonoma Del Estado De México	13
94	Crema	12	84	Montchrestien	13
94	Junta de Castilla y León	12	84	UNESCO	13
94	Diputación de Málaga (CEDMA)	12	84	I.B. Tauris	13
94	Francis Lefebvre	12	84	Manson	13
			84	Edizioni del'Orso	13

94	Fundación BBVA	12	84	Bärenreiter Verlag	13
94	Reichenberger	12	84	Abeledo Perrot	13
94	Universidade da Coruña	12	85	Winter	12
94	Cendeac	12	85	Siglo XXI (Argentina)	12
94	Instituto Nacional De Administración Pública (INAP)	12	85	Pluto Press	12
95	Centro De Estudios Financieros	11	85	Philip Von Zabern	12
95	KRK Ediciones	11	86	Felix Meiner	11
95	Amorrotu	11	86	Franco Angeli	11
95	Ministerio De Empleo Y Seguridad Social	11	87	Toronto University Press	10
96	Alpuerto	10	87	Pittsburg University Press	10
96	Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas (AECAE)	10	87	Thomson West	10
96	Centro Internacional De Investigación E Información Sobre La Economía Pública, Social Y Cooperativa (CIRIEC)	10	87	Modern Language Association of America (MLA)	10
96	Edicións Xerais de Galicia	10	87	Longman	10
96	Edisofer	10	87	Librería Musicale Italiana (LIM)	10
96	Editorial Piles	10	87	Left Coast Press	10
96	Elsevier España, S.L.U	10	87	Kluwer Academic Publishers	10
96	Emerita	10	87	Humanistica Lovaniensia	10
96	Fundación Juanelo Turriano	10	87	Jurú	10
96	Instituto de Estudios Riojanos	10	87	Heidelberg University Press	10
96	Instituto Geográfico Nacional	10	87	Granica	10
96	Klinik	10	87	Franco Cesati Editore	10
96	Península	10	87	Foundation Press (USA)	10
96	Sistema	10	87	Facet	10
96	Sociedad Española De Musicología	10	87	EucoTax - Wolters Kluwer International	10
96	UNE. Unión de Editoriales Universitaria Española	10	87	El Manual Moderno Bogotá	10
96	Universidad de La Rioja	10	87	Ediciones CIESPAL	10
96	Garceta Editorial	10	87	Context Press	10
96	Nau Llibres (Edicions Culturals Valencianes, S.A.)	10	87	Center for Basque Studies. University of Nevada, Reno	10
96	Sepín	10	87	Cahiers du Cinéma	10
96	Universidad de Almería	10	87	CABI International	10
96	Cálamo	10	87	Brand Glick Brand (BGB)	10
96	Museo del Prado	10	87	Barkhuis	10
96	Junta de Andalucía	10	87	American Mathematical Society	10
97	Asuniwep	9	87	Aisthesis	10
97	Davinci Continental	9	88	Abya Yala	10
97	Ediciones Académicas	9	88	Zeitschrift für vergleichende Rechtswissenschaft : Archiv für internationale Wirtschaftsrecht	9
97	Editoria La Serranía	9	88	Wallflower	9
97	Editorial AC	9	88	Wiley-VCH	9
97	Editorial Actas	9	88	University of Essex Press	9
97	Editorial Galaxia	9	88	Universidad Diego Portales	9
97	Editorial Tébar Flores	9	88	Sellier	9
97	Fundació Bernat Metge	9	88	Reaktion Books	9
97	Fundación Ibn Tufayl	9	88	Thomson Reuters	9
97	Grupo Editorial SIAL Pigmalión, S.L.	9	88	Presses Universitaires de Paris Nanterre	9
97	Instituto de Orientación Psicológica EOS	9	88	Présence africaine	9
97	Sgel	9	88	Porto editora	9
97	Wolter-Kluger	9	88	Pàtron Editore (Italia)	9
97	Fundación de Investigaciones Marxistas	9	88	Plon	9
97	Shangrila	9	88	Pahedon	9
97	Andavira	9	88	Oriente de Santiago de Cuba	9
97	Institució Alfons El Magnànim	9	88	Orbis Tertius	9
97	Filmoteca Española	9	88	Neanderthal Museum	9
97	Grupo Editorial Universitario	9	88	Olejnik (Argentina)	9
97	La Esfera de los Libros	9	88	Meyer & Meyer Verlag	9
97	Pagès Editors,S.L.	9	88	Literatura Novohispana (Colegio de México)	9
98	Masson	8	88	Metzler	9
98	Fundación De Las Cajas De Ahorros (Funcas)	8	88	Leuven University Press	9
98	Adesiara	8	88	Königshausen Neumann	9
98	Alba Editorial	8	88	Lea Publishing	9
98	Alma Mater	8	88	Hampton Press	9
98	Anabad	8	88	Jovene	9
98	Delta Publicaciones	8	88	Fratelli Lega Editori	9
98	Editorial Universitat	8	88	Gorgias Press	9
98	Enclave	8	88	Fontamara	9
98	Entinema	8	88	European Science Foundation	9
98	Fundación Ramón Areces	8	88	Educopia Institute	9
98	Grup 62	8	88	Ediciones Marcianum	9
98	Guillermo Escolar Editor	8	88	EATLP International Tax Series	9
98	Institut Valencia De L'Audiovisual I De La Cinematografia (IVAC)	8	88	Delaware University Press (Newark)	9
98	Lynx Ediciones	8	88	Chandos	9
98	Myrtia	8	88	Contexto	9
98	Rasche	8	88	Centro De Investigación Y Promoción Del Campesinado (CIPCA)	9
98	Seminario de Estudios Medievales y Renacentistas (SEMYR)	8	88	Brookes Publishing	9
98	Septem Ediciones	8	88	Budrich	9
98	Universidad Internacional de Andalucía	8	88	Birkhauser Verlag	9
98	Cinca	8	88	Bibliothèque de l'École des Chartes	9
98	Museo Nacional Centro De Arte Reina Sofia (MNCARS)	8	88	Besançon (Franche-Comté)	9
98	Capitán Swing	8	88	Albin Michel	9
98	Institut d'Estudis Autonomics	8	88	Anna Blume Editora	9
99	Alfaguara	7	89	Actes Sud	9
99	Editorial Reverté	7	89	Wilhelm Fink Verlag	8
99	Alfar	7	89	Wilfrid Laurier University Press	8
99	Consello Da Cultura Galega	7	89	Warburg Institute, London University	8
99	Daírea	7	89	Università di Trento	8
99	Ediciones CEPE	7	89	Römisch Germanisches Zentralmuseum Mainz Vrlg.	8
99	Ediciones del Orto	7	89	Presses Universitaires de Vincennes	8
99	Ediciones El Pinsapar	7	89	Quaestio Iuris Universidad de Rio de Janeiro	8
99	Editorial B de F	7	89	Praeger	8
99	Empuries	7	89	Oikos-Tau	8
99	Escuela Nueva	7	89	New Mexico University press	8
99	Fundació Noguera	7	89	Nevada University Press	8
99	Generalitat De Catalunya	7	89	Multimonde	8
			89	Medieval & Renaissance Text & Studies	8
			89	La Crujía	8

99	a Xara Edicions	7	89	Kapelutz	8
99	Mitre	7	89	Katz	8
99	Onada Edicions	7	89	Iudicium	8
99	Praxis	7	89	Imprensa Nacional- Casa da Moeda	8
99	Promociones Y Publicaciones Universitarias	7	89	IBFD Tax Research Series	8
99	Turner	7	89	Hard Publishing	8
99	Universidad Valladolid	7	89	Gutenberg Gesellschaft	8
99	Universitat de Girona	7	89	Guilford Press	8
99	Lleonard Muntaner Editors S.L.	7	89	Grijley	8
99	Edersa	7	89	Florida University press	8
99	Institut Universitari De Lingüística Aplicada (Universitat Pompeu Fabra)	7	89	European Law Publishers	8
100	Atrio	6	89	Corregidor	8
100	Centro de Estudios Registrales	6	89	Dr. Otto Schmidt	8
100	CIESPAL	6	89	Cornell University press	8
100	Consejo Andaluz de Relaciones Laborales	6	89	Buske	8
100	Ediciones del Oriente y del Mediterráneo	6	89	Augustinianum	8
100	El Justicia de Aragón	6	89	Belles Lettres	8
100	Netbiblo	6	89	Archivo General de la Nación de la República dominicana	8
100	Sar Alejandria	6	90	Publications de l'Université de Saint-Étienne	7
100	Sigueme	6	90	Rei Cretariae Romanae Fautores (R.C.R.F.)	7
100	Sociedad de Estudios de la Cerámica Antigua en Hispania (S.E.C.A.H.)	6	90	Reichert Verlag	7
100	Tibidabo Ediciones	6	90	Rubinzal Culzoni	7
100	Virus Editorial	6	90	Universidad del Externado de Colombia	7
100	Ediciones La Bahía	6	90	University College London Press (UCL Press)	7
100	Patrimonio Nacional	6	90	Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften	7
100	Tea Ediciones	6	90	Wissenschaften	7
101	Asociación Española De Normalización Y Certificación (AENOR)	5	90	Vita e Pensiero	7
101	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC)	5	90	Wales University press	7
101	Almuzara	5	90	Otto Schmidt	7
101	Biblioteca De Autores Cristianos	5	90	Pontificia Universidad Católica del Perú	7
101	Caroggio	5	90	New York University Press	7
101	Círculo de Lectores	5	90	OECD	7
101	Ed. Kronos	5	90	Monduzzi Editore	7
101	Editorial Vía Láctea	5	90	Maney Publishing	7
101	Foca Ediciones y Distribuciones Generales S.L.	5	90	Lawrence & Wishart	7
101	Germania	5	90	Larousse	7
101	Hermida editores	5	90	Interamericana	7
101	Hiperión	5	90	Indiana University Press	7
101	Huygens	5	90	Berg Publishers	7
101	Instituto de Estadística de Andalucía	5	90	Belknap Press (Harvard University Press)	7
101	Instituto De Estudios Canarios	5	90	American Library Association	7
101	Istmo (Akal)	5	90	Bucknell University Press	7
101	Laertes	5	90	Carocci	7
101	Memoria Artium	5	90	Chapman & Hall	7
101	Mestizo-NAVE KA	5	90	Cham p Vallon	7
101	Ministerio De Justicia	5	90	Colibrí	7
101	Museo Arqueologico Regional (Alcalá de Henares)	5	90	Coimbra Editora	7
101	Rhemata	5	90	De Luca Editori	7
101	Universidad Pontificia de Salamanca	5	90	Communitas (Lima-Perú)	7
101	Axac	5	90	Éditions Bordas	7
102	Destino (Planeta)	4	91	Editoriale Scientifica Napoli XXXIII	7
102	Editorial Club Universitario, S.A.	4	91	Getty Press	7
102	Universidad de Jaén	4	91	Westminster University Press	6
102	Universitat des Illes Balears	4	91	SUNY Press	6
102	Díada	4	91	Steidl	6
102	Ediciones Rialp, S.A.	4	91	Prometeo	6
102	Editorial Áurea	4	91	Scottish Literature International	6
102	Editorial Sínderesis	4	91	Pensa Multimedia	6
102	Exit	4	91	Pennsylvania University press	6
102	Filmoteca Valenciana	4	91	McGill-Queen's University Press	6
102	Fundación CIDOB	4	91	Leiden University Press	6
102	Garsineu Edicions	4	91	Jaca Book	6
102	Ned	4	91	Illinois University Press	6
102	Quaderns Crema	4	91	Harper and Row	6
102	Tusquets	4	91	Groos	6
102	Unión Editorial	4	91	Gower	6
102	Universidad de La Laguna	4	91	Georgetown University Press	6
102	Universidad Pontificia de Comillas	4	91	Garzanti	6
103	Díaz De Santos	3	91	Frontiers in Psychology	6
103	Grupo RBA	3	91	European Geosciences Union (EGU)	6
103	Alfa Delta Digital	3	91	Fabrizio Serra Editore	6
103	Aula Màrius Torres	3	91	Encrage	6
103	B (Ediciones B)	3	91	Didier (HachetteLivre)	6
103	Círculo Rojo	3	91	Alberta University Press	6
103	Comunidad de Madrid	3	91	Afrontamento	6
103	Devenir	3	91	Addison-Wesley (Pearson)	6
103	Ediciones Encuentro, S.A.	3	92	Academia Scientiarum Fennica	6
103	Editorial Pòrtic	3	92	Virginia University Pres	5
103	Filmoteca de Catalunya	3	92	Verlag Marburg Universität	5
103	Fundación Universitaria Española	3	92	Vanderbilt University Press	5
103	Indret	3	92	Stanford University Press	5
103	Institut Alacanti De Cultura Juan Gil Albert	3	92	Swets & Zeilinger Publishers	5
103	Instituto Valenciano De Arte Moderno (IVAM)	3	92	Presses universitaires de Provence	5
103	Liceus	3	92	Pressees Universitaires Limoges (PULIM)	5
103	Los Libros de la Frontera	3	92	Peniophe	5
103	Manual Moderno	3	92	Pitman	5
103	Promolibro	3	92	Pen and Sword	5
103	Signo Impressió Gráfica, S.A.	3	92	Lit Verlag	5
103	Toxosoutos	3	92	Ontos Verlag	5
103	Trama Editorial	3	92	Laaber Verlag	5
104	Albatros	2	92	Institut National d'Histoire de l'Art (INHA)	5
104	Biblioteca Castro	2	92	Klincksieck	5
104	Descontrol	2	92	Gylphi	5
104	Ediciones del Prado	2	92	Frontiers	5
104	Ediciones Litopress	2	92	Everest	5
104			92	Escolar Y Mayo	5
			92	EPURE Presses Universitaires de Reims	5
			92	Editions du Cerf	5
			92	Boydell Press	5

104	El Consultor de los Ayuntamientos y de los luzgados	2	92	Edipuglia	5
104	Fundación De Los Ferrocarriles Españoles	2	92	Antilia	5
104	Gobierno de Navarra	2	93	Zed books	4
104	Ministerio de Hacienda/ Dirección General del Catastro	2	93	World Scientific Publishing	4
104	Museo De Prehistoria De Valencia	2	93	Université de Genève	4
104	Sociedad De Estudios Latinos	2	93	Universitatis Bohemia Meridionalis	4
104	Tres i Quatre	2	93	Scuola Archeologica Italiana in Atene	4
104	Universidad de Extremadura	2	93	Notre Dame University Press	4
104	universidad de Huelva	2	93	L´Erma di Brestcneider	4
104	Xunta de Galicia	2	93	International Labour Organisation (ILO)	4
105	Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad	1	93	Heinemann	4
105	Arzalia	1	93	Instrumentum	4
105	Cabildo Insular de Gran Canaria	1	93	Cogent	4
105	Centro de Estudios Municipales y Cooperación Internacional	1	93	Harrassowitz Verlag	4
105	Cossetània Edicions	1	93	Bid&Co Editor	4
105	Editorial Base	1	93	American Institute Of Musicology	4
105	Fundación Caja De Arquitectos	1	94	Errance	3
105	Instituto Cervantes	1	94	Editoriale Scientifica	3
105	Instituto Universitario General Gutiérrez Mellado	1	94	Dar Al Garb Al Islami	3
105	Museu Nacional d´Art de Catalunya	1	94	Dr. Kova?	3
105	Real Sociedad Geográfica	1	94	Calouste Gulbenkian	3
105	Residencia de Estudiantes	1	94	Amsterdam University Press	3
105	Sendema	1	94	AK Press	3
105	Trabe	1	94	American Academy in Rome	3
105	Universitat de Lleida	1	94	EU publications	3
			94	Il Poligrafo	3
			94	Maria Pazzini Fazzi Editore (MFP)	3
			94	Martin Meidenbauer	3
			94	Presses Universitaires De Lyon	3
			94	Rizzoli	3
			94	Society for Medieval Archaeology	3
			94	Wallstein	3
			95	Ananke	2
			95	Dar Al Maarif	2
			95	Edwin Mellen	2
			95	Grasset	2
			95	Gref	2
			95	Il Castoro Cinema	2
			95	Iuscrim	2
			95	Presses Universitaires Blaise Pascal	2
			95	Profile Books	2
			95	Turner Publishing	2
			95	Universidade do Porto	2
			95	UTET	2
			96	Ad Hoc	1
			96	Berkeley	1
			96	Bononia University Press	1
			96	Council of Europe	1
			96	Dar Al Fikr	1
			96	Editora Mediação (Brasil)	1
			96	Harvester Wheatsheaf	1
			96	Hodder & Stoughton	1
			96	Hogrefe	1
			96	Luciano Editore	1
			96	Markaz Dirasat Al-Andalus wa Hiwar al-Hadarat	1
			96	Pontificio Istituto di Archeologia Cristiana Roma	1
			96	Prohistoria Ediciones	1
			96	Rowman & Littlefield (Rowman & Littlefield Publishing Group)	1
			96	Scuola Normale Superiore	1
			96	Teneo Press	1

Aunque el objeto de estudio de la encuesta en la que se basan estos resultados han sido las editoriales que publican libros científicos, los rankings pueden incluir editoriales de otra naturaleza pues reflejan fielmente las respuestas de los investigadores.

La nomenclatura de las editoriales puede haber cambiado como fruto de las modificaciones en la estructura de los grupos editoriales.

"Ningún mapa sustituye a la región cartografiada, pero al mismo tiempo (...) una carta bien trazada simplifica el recorrido"

Tomás Granados Salinas, Director de la colección Libros sobre libros del Fondo de Cultura Económica, en la nota de Manual de edición literaria y no literaria

LICENCIA: SE PUEDE HACER USO DE LOS DATOS DEL RANKING SPI CON FINES ACADÉMICOS O DE INVESTIGACIÓN Y NUNCA COMERCIALES SIEMPRE QUE ADEMÁS SEA CITADO CONVENIENTEMENTE SU ORIGEN. ESTE TRABAJO ESTÁ BAJO LICENCIA CREATIVE COMMONS ATTRIBUTION-NONCOMMERCIAL. COMO CITAR: ELEA GIMÉNEZ-TOLEDO, CARLOS TEJADA-ARTIGAS, JORGE MAÑANA-RODRIGUEZ. SCHOLARLY PUBLISHERS INDICATORS (SPI). 1ª EDICIÓN 2012. DISPONIBLE EN: ILIA. INVESTIGACIÓN SOBRE EL LIBRO ACADÉMICO. HTTP://EPUC.CCHS.CSIC.ES/SPI [CONSULTADO EL DÍA, MES, AÑO].

SPI. SCHOLARLY PUBLISHERS INDICATORS. BOOKS IN HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES



CERTIFICADO DE ACEPTACIÓN PARA PUBLICACIÓN

María del Carmen Balbuena Torezano, editora del volumen *La traducción y la interpretación en tiempos de pandemia* (Peter Lang Verlag), que recoge las comunicaciones presentadas en el **IV & V Congreso Internacional Ciencia y Traducción: “Puentes interdisciplinarios y transmisión del conocimiento científico”**, celebrado del 13-15 de enero de 2021,

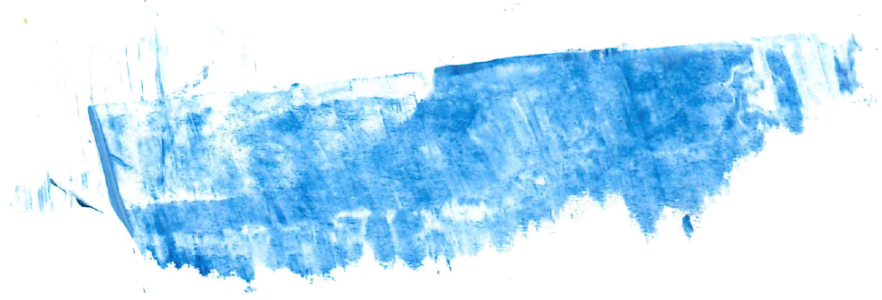
HACE CONSTAR

Que el trabajo titulado “Formación de traductores: revisión normativa y académica del concepto de competencia traductora”, presentado por **D./ D^a. Rocío Márquez Garrido**, ha sido aceptado para formar parte del volumen que contendrá la selección de trabajos que hayan sido informados favorablemente por el Comité Científico, y que está actualmente en fase de publicación.

Y para que conste a los efectos oportunos, firmo el presente informe en Córdoba, a 20 de abril, de 2022.

ESTUDIO 3:

*Development of Translation Competence
among Online Master's Degree
Graduates in Translation and
Interpreting: A Quantitative Study*



ESTUDIO 3: *Development of Translation Competence among Online Master's Degree Graduates in Translation and Interpreting: A Quantitative Study*

Este artículo en proceso de revisión en la revista *The Interpreter and Translator Trainer*.

Márquez Garrido, R., Gómez Parra, M. E., y Huertas Abril, C. A.
“Development of Translation Competence among Online Master's Degree Graduates in Translation and Interpreting: A Quantitative Study”

Development of Translation Competence among Online Master's Degree Graduates in Translation and Interpreting: A Quantitative Study

In a global context increasingly prone to e-learning formats at all levels of education, especially in the context of the COVID-19 pandemic, the acquisition of skills in distance learning programmes plays an important role in assessing the suitability of online training. The main objective of this study is to analyse the acquisition of translation skills among graduates of master's degrees in translation and interpreting (TIS) offered by higher education institutions in Spain by means of a questionnaire that uses a 4-point Likert scale to collect evaluations of different issues related to the translation skills of 256 graduates. Our results indicate that the mode of study (face-to-face or distance) does not influence graduates' perceptions, although there are gender differences in these perceptions. Finally, we conclude that the graduates' perception is positive.

Keywords: translation competence; e-learning; postgraduate studies; training of translators; translation didactics

1. INTRODUCTION

In recent decades, information and communication technologies (ICT) have provided numerous possibilities for socio-economic development, in turn bringing about a revolution in the field of education (Hernandez 2017). More specifically, the expansion of internet services in our current globalized society facilitates e-learning as a new model of education, as there is no doubt that technology offers efficient and convenient ways to achieve learning objectives in e-learning contexts (Cabero, Llorente and Morales 2013). Consequently, an increasing number of higher education institutions are looking for ways to deliver the content of their studies online, even more so considering the global situation due to the COVID-19 pandemic that started in 2020 (Grande de Prado 2021). Translation and interpreting studies (TIS) have also been affected by this situation, and thus educational programmes have been adapted to a different way of teaching. However, and

despite the difficulties that may arise for both teachers and students when moving from face-to-face teaching to virtual environments (Fernández-Pampillón 2009), e-learning is a remarkable field of research that should be explored in depth in the field of TIS, especially considering that there are institutions with a solid tradition of more than a decade in the online training of translators and interpreters (Bécart, Huertas and Márquez 2018).

In this context, there is no doubt that the development of translation competence is of paramount importance. It is therefore necessary to take into consideration the research on translation competence and its acquisition in written translation carried out by the PACTE research group (Procés d'Adquisició de la Competència Traductora i Avaluació) from 2001 to the present. This research has been carried out from two complementary points of view: the process and the product of translation. In both cases, experimental studies have been carried out in which data have been collected and analysed, both on the mental processes involved and the competences and skills required (PACTE 2001), as well as the results obtained when translating (PACTE 2014). Furthermore, beyond the academic world, it is also necessary to address the criteria set out in the normative texts that regulate the educational reality of students, as well as the standards that determine the requirements of professional translation services in the labour market.

Focusing on the learning environment in which students acquire translation competence, several studies can be found that endorse e-learning as the ideal environment for the development of this competence (Gouadec 2003; Márquez 2020). This approach, far from being a novelty, was already presented by Golden (1997, as cited in Pym 2003), who argued that the e-learning format tends to improve the communicative skills of students who do not usually participate in classes, as it motivates students in a new and

different way because their audience is not the teacher, but their own classmates. E-learning encourages collaborative learning among students in the absence of real-time interactivity with the teacher (Golden 1997, as cited in Pym 2003). On the other hand, e-learning environments can be very conducive to translator training, as most professional translators today deal with digital and electronic media in their daily work; indeed, integrating digital environments into translator training results in the required competences not only being addressed within the learning content, but these can also be acquired as a by-product through the learning methodology (Nitzke et al. 2019). Thus, if all aspects of training can be transferred to an e-learning modality, it seems reasonable to assert that the acquisition of the corresponding translation competence, beyond being guaranteed, may even benefit from the medium in which the training is delivered.

Graduates from different educational programmes are a key population for analysing whether digital competences have been acquired after the training period. Thus, this research will analyse the point of view of graduates of TIS master's degrees to explore whether there are differences in this acquisition between genders and to compare graduates' perceptions depending on whether they have studied face-to-face or via distance learning.

2. TRANSLATION COMPETENCE ACQUISITION

According to Kelly (2019), one of the first authors to propose the application of modern pedagogical principles to translator training was Delisle, whose concept of teaching objectives can be considered a precursor of the results-based or competence-based approach, the predominant educational paradigm in the European university environment after the Bologna process. This author also points out that Delisle's approaches were key to the early work of Hurtado (1996), who later founded the PACTE research group, one of the most productive in the field of translation didactics at international level and

fundamental in empirical-experimental research on the acquisition of translation competence. According to the model developed by the PACTE group, the acquisition of translation competence involves the development of the different sub-competences and, in addition, the development of integrative competence, which makes it possible to prioritize the sub-competences according to the assignment and the communicative situation; the development of these sub-competences and their integration not only entails the accumulation of declarative knowledge, but also the restructuring of existing knowledge (PACTE 2000).

In the Spanish educational context, it is also worth mentioning the research carried out at the University of Granada, the second major research centre for translation didactics in Spain (Kelly 2019) and, in particular, on the theory of *skopos* and functionalism in translation. Mayoral (2001, 2003), who has published extensively, especially in the legal field, on curriculum design and translator training, stands out in this context. Similarly, Kelly's model (1999, as cited in Kelly 2019) of translator competence is derived from a critical analysis of pre-existing models and professional standards in various countries. It is a multi-component model which, unlike the one proposed by PACTE, the author developed specifically to serve as a basis for curriculum design. This model consists of seven main components: (1) communicative and textual competence; (2) cultural and intercultural competence; (3) professional and instrumental competence; (4) subject competence; (5) psychophysiological components; and (6) interpersonal competence; all governed by (7) strategic competence.

Continuing within the framework of the concept of translation competence in the context of higher education, Pacheco (2019, 30) introduces a reflection that should be considered:

The idea of competence focuses on what translators should be able to *do* rather than what they need to *know*. [...] By comparing competence with knowledge, we see that the former is more practical and more holistic than the latter, because it seems to cover knowledge, skills and action as an integrated entity. This idea seems to be linked to a growing interest in the utility and function of translator education within higher education, which is in turn related to a growing trend towards evidence-based professionalization of the field, of standardized accountability and assessments.

The application of the competences acquired during the training period in the reality of the workplace leads Pacheco (2019) to suggest that the requirements of knowledge and skills at the academic level should not be confused with the description of professional performance, given that the graduates of any training programme may join a reality different from the one envisaged during their studies.

It is perhaps this changing nature that is one of the key aspects in understanding the working reality that will welcome future graduates and it should also lead us to reflect on the suitability of the contents of a training curriculum for future professionals in the translation sector.

3. METHODS

This paper aims to carry out a study on the perceptions that TIS master's graduates have of the acquisition of translation skills. The approach of this study is included in the exploratory-quantitative-interpretative paradigm, since the distributed questionnaire provides quantitative data that will be interpreted later (Plaza-Lara 2020).

3.1. Hypotheses

The following hypotheses are established for this study:

- Hypothesis 1 (H1): The graduates' perception of the acquisition of translation competence after having completed a master's degree in TIS is positive.
- Hypothesis 2 (H2): The learning modality does not have a significant impact on the acquisition of translation competence.
- Hypothesis 3 (H3): Gender has no influence on the perception of the acquisition of translation competence.

3.2. Aims and objectives

The main objective of this study is to analyse how graduates of master's degrees in TIS perceive their acquisition of translation skills. To this end, two specific objectives have been established:

- Specific Objective 1 (S.O.1): To compare the perceptions of master's graduates according to whether they have studied online (e-learning), blended or face-to-face.
- Specific Objective 2 (S.O.2): To explore whether there are gender differences in the perceptions of master's graduates.

3.3. Instrument

This study adopted a quantitative methodology, for which a questionnaire was designed to analyse how graduates of online master's degrees in TIS perceive their acquisition of translation skills. In order to guarantee the reliability of the results, the instrument was previously validated using the Delphi technique by a group of four experts in the field of ICT and innovation in higher education. The Delphi method seeks to "obtain the most reliable consensus from the opinion of a group of experts" (Dalkey and Helmer 1963, 458) and, although according to Cruz Ramírez (2018) the method has undergone changes in its name, definition, typology and spectrum of

application since its appearance in the scientific literature, one of its most significant characteristics is:

[...] being a prospective technique; that is, the possibility of it being used to study and analyse the social, technological and economic future; or to make predictions regarding the possible consequences of adopting a decision or implementing a programme (Cabero and Infante 2014, 5).

After the different rounds of evaluation of the instrument, the final questionnaire is composed of a first part which collects information on demographic data that will allow us to delimit the profile of the participants, including mother tongue or main language of use, working languages or the area of specialization in which they completed their master's studies, among others. The second part of the questionnaire consists of 11 items, which were assessed on a 4-point Likert scale (1 being “totally disagree” and 4 “totally agree”) and addressing different issues related to translation competence, namely:

- Q01 - Do you consider that you have improved your oral communication in your mother tongue / main language after your master's studies?
- Q02 - Do you consider that you have improved your written communication in your mother tongue / main language after your master's studies?
- Q03 - Do you consider that you have improved your oral communication in your first foreign language after your master's studies?
- Q04 - Do you consider that you have improved your written communication in your first foreign language after your master studies?
- Q05 - Do you consider that your extra-linguistic skills have improved after your master's studies?
- Q06 - Do you think that the master's degree you have completed has broadened your specific knowledge in your field of specialization?

- Q07 - Do you think that the master's degree you have completed has enabled you to develop specific knowledge about specialized tools or software to carry out your work as a translator more effectively?
- Q08 - Do you think that completing the master's degree has improved your ability to manage the specific problems arising from a translation assignment?
- Q09 - Do you feel that your information and documentation research skills have improved after completing the master's studies?
- Q10 - Do you consider that the subjects covered during your master's studies are in line with the reality of the translation market?
- Q11 - To what extent do you apply the knowledge acquired in your master's studies in your professional life?

3.4. Data collection and analysis

To facilitate data collection, the questionnaire was distributed online to graduates who had completed a master's degree in Spain. The online distribution allows us to directly transfer the results into statistical analysis tools, thus minimizing transcription or interpretation errors in open-ended questions (Rocco and Oliari 2007).

The data collected were analysed with the statistical software SPSS v.24 for MacOS. With regard to the internal reliability of the instrument, the final questionnaire yielded a Cronbach's alpha of 0.874 with the current sample, an excellent result according to Oviedo and Campo-Arias (2005). The following table also shows that, if any of the questions included in the questionnaire are removed, the reliability index drops, which is an indicator of the cohesion of the survey items.

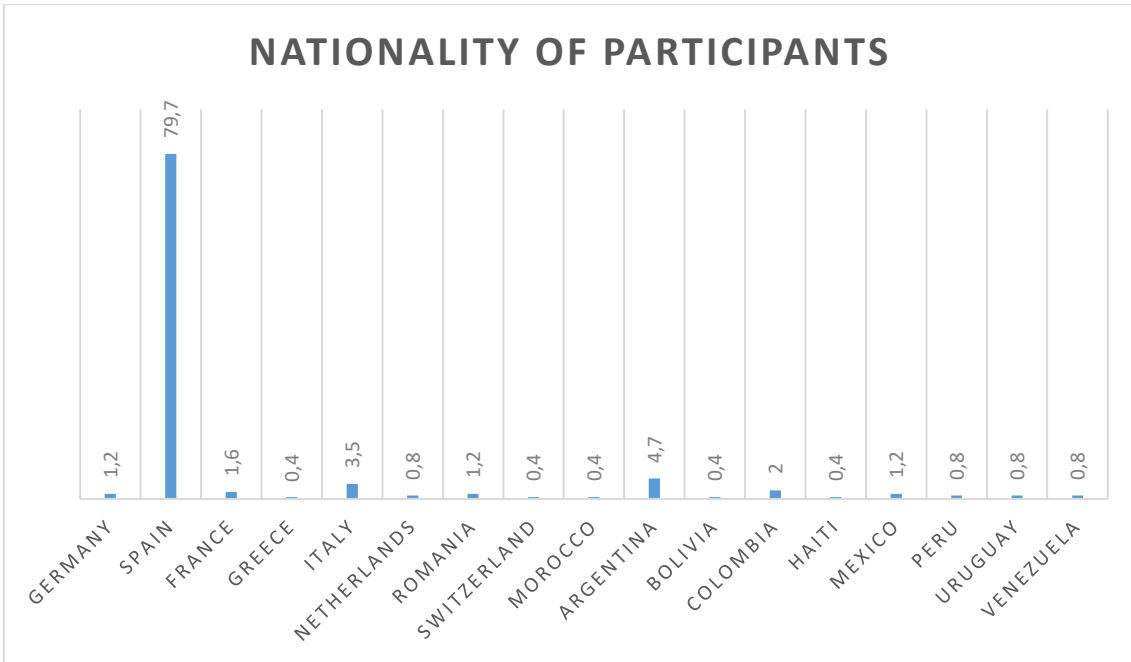
Table 1. Cronbach's alpha if one item is dropped from the questionnaire

	Cronbach's α if item is dropped
Q01	0.861
Q02	0.859
Q03	0.861
Q04	0.856
Q05	0.862
Q06	0.865
Q07	0.874
Q08	0.862
Q09	0.859
Q10	0.865
Q11	0.870

3.5. Data collection and analysis

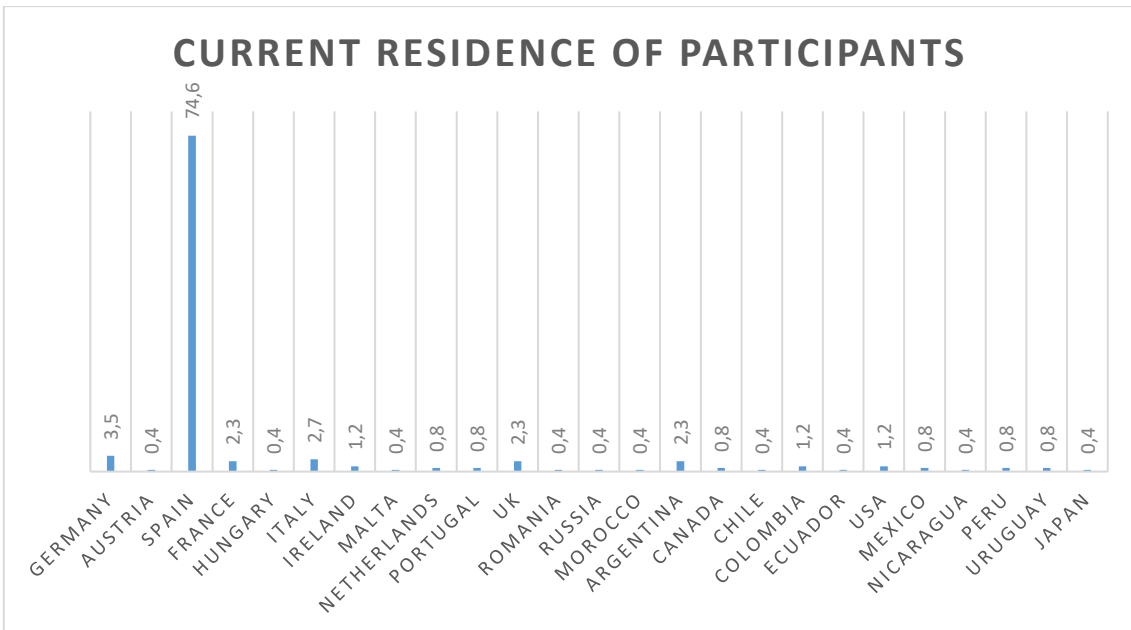
The participants in this study are graduates (n=256) who have completed a master's degree in the field of translation and interpreting in Spain. The gender distribution of the total sample is as follows: 48 men (18.8%) and 208 women (81.3%). The average age of the participants is 31.73 years (SD = 6.96). The sample is quite heterogeneous in terms of the nationality of the participants, distributed as shown in Figure 1, although the vast majority is of Spanish nationality (79.7%).

Figure 1. Nationality of participants



Regarding the current residence of participants, this is equally heterogeneous (Figure 2), although it is mainly concentrated in Spain.

Figure 2. Current residence of participants

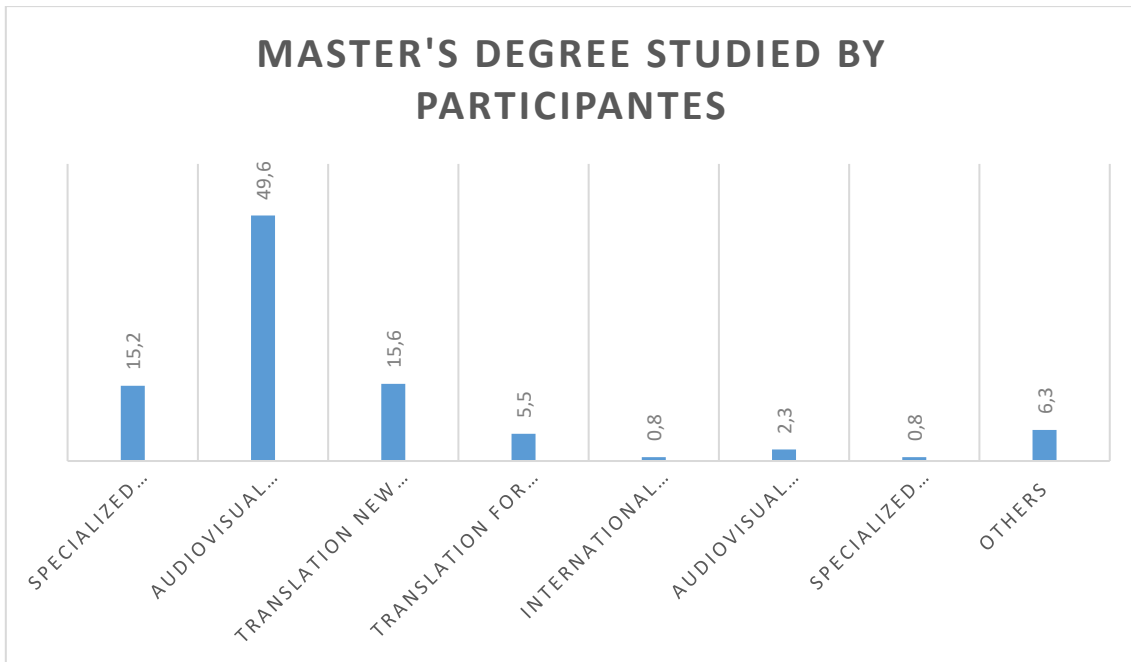


As for the mother tongue or the language of habitual use in personal contexts, Spanish has an incidence of 64%, followed by the combination of Spanish and Catalan with 9%. As far as other combinations, Spanish and English or Spanish and French are both present in 3.1% of cases, followed by Spanish and Galician with 2.7% and Spanish and Valencian with 2%. After Spanish, Italian is the European language with the next greatest presence at 2.3%, compared with 0.8% for French and 0.4% for German, while English does not appear as the only language in use, only combined with Spanish, as mentioned above.

Looking at the working languages, the main language combination of the participants is English and Spanish (EN-ES), with an incidence of 25.4%, followed by the same combination together with French and Spanish (EN/FR-ES) with 14.8% and the same initial combination together with German and Spanish (EN/DE-ES) with 10.5%.

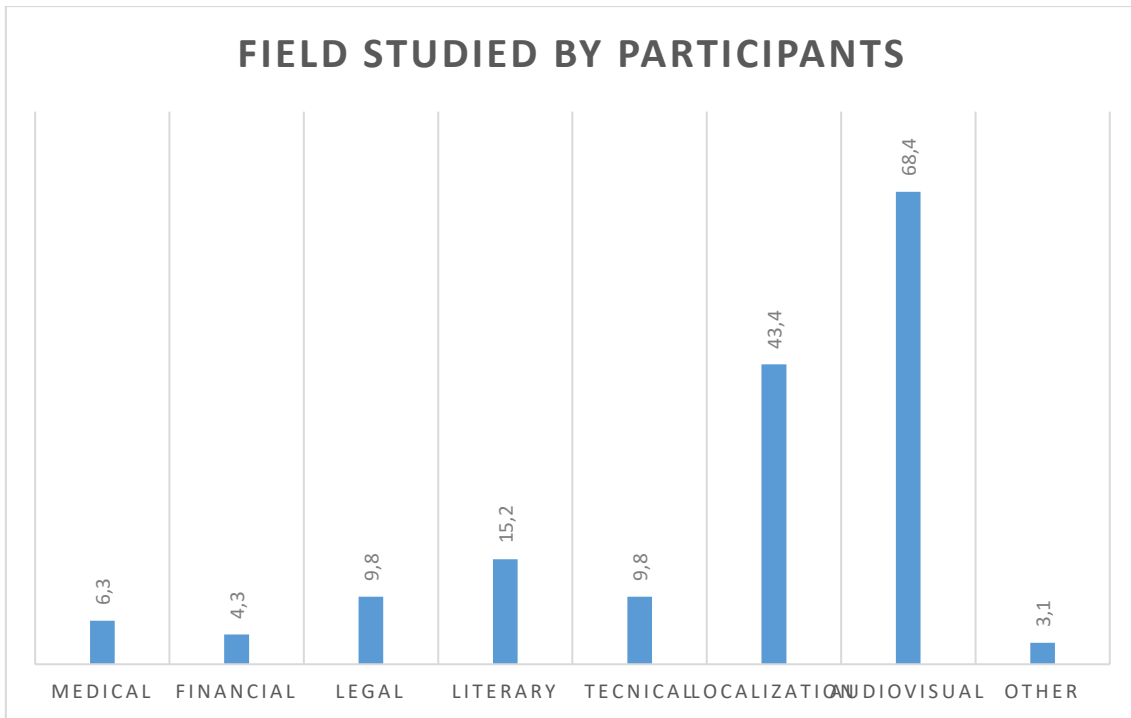
Figure 3 shows the distribution of the participants according to the master's degrees studied, with the Master's Degree in Audiovisual Translation (ISTRAD - UCA) having the highest incidence with 49.6% of the total sample, followed by the Master's Degree in Translation and New Technologies (ISTRAD - UIMP) with 15.6% and the Master's Degree in Specialized Translation (ISTRAD) with 15.2%.

Figure 3. Master's degree studied by participants



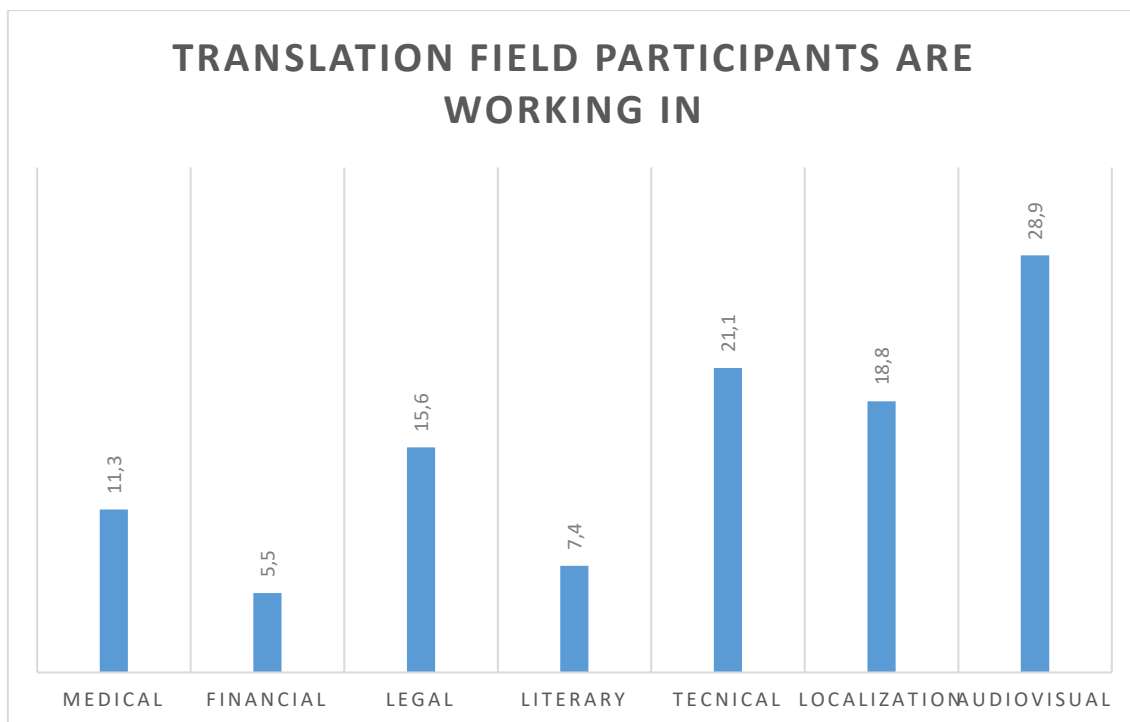
Of the total sample (n=256), 208 participants responded to the mode in which they completed their studies, of which 53.5% studied online, 24.2% in the face-to-face mode and only 3.5% in the blended mode. As for the specialities studied during the master's degree, Figure 4 shows the distribution of the participants, with the audiovisual speciality having the highest incidence at 68.4%, followed by localization at 43.4%.

Figure 4. Translation field studied by participants



Finally, with regard to the employment situation of the participants, 51.2% are employed, compared to 27.3% who are self-employed and 21.5% who are unemployed. Those participants who are employed work either in a company in the translation sector (25%) or in a language-related sector (9%), while 19.1% of the participants work in a sector unrelated to these two sectors. Of the unemployed participants, 8.2% last worked in the field of translation and 7% in a language-related field. Among the self-employed participants, only 5.9% dedicate between 75% and 100% of their output to direct clients, of which the majority dedicate a maximum of 25% of their output to direct clients. Figure 5 shows the areas of specialization of the participants working in the translation sector.

Figure 5. Translation field participants are working in



4. RESULTS

The results obtained from the questionnaire are analysed below in relation to the perception that master's graduates have of the evolution of their competences after completing their studies. Table 2 shows the results in detail for each question included in the questionnaire:

Table 2. Descriptive statistics per item

Item	N	%				M	SD
		TD	D	A	TA		
P01	256	31.3	28.1	25.0	15.6	2.25	1.06
P02	256	19.5	29.3	34.8	16.4	2.48	0.98
P03	256	32.8	24.6	30.1	12.5	2.22	1.04
P04	256	23.8	21.9	36.7	17.6	2.48	1.04
P05	256	2.0	16.0	39.1	43.0	3.23	0.78
P06	256	2.7	8.6	30.9	57.8	3.44	0.76
P07	256	5.1	11.7	30.1	53.1	3.31	0.87
P08	256	5.9	27.3	38.7	28.1	2.89	0.88
P09	256	7.8	28.5	39.1	24.6	2.80	0.89
P10	256	4.3	22.3	51.6	21.9	2.91	0.77
P11	256	19.1	26.2	30.9	23.8	2.59	1.05

Note: TD = Totally disagree; D = Disagree; A = Agree; TA = Totally agree

As we can see, the results obtained for the questions aimed at assessing the improvement of oral or written communication in the mother tongue and in the first foreign language are fairly evenly distributed among the different possible answers. The same can be found for the questions aimed at management or documentation. However, it is noteworthy that 83.1% of the participants found that their extra-linguistic knowledge had improved quite a lot or a lot after their master's studies (Q05). The same is true when asked about the area of specialization, where 88.7% of the participants indicated that they have broadened their specific knowledge quite a lot or a lot (Q06).

As for specific knowledge of specialized tools or software to improve the efficiency of their translation work, 83.2% of the participants believe that they have improved this aspect quite a lot or a lot (Q07).

Likewise, 73.5% of the participants consider that the subjects completed during their master's studies are fairly or very much in line with the reality of the translation market (Q10).

In order to look at the differences by gender in terms of the perception of the development of competences, Student's t-test for independent samples was carried out. The results obtained are shown in Table 3:

Table 3. Student's t-test for the perception of competence development

Student's t-test						
Item	Gender	N	M	SD	t	p*
Q01	Male	24	2.29	1.233	0.395	0.693
	Female	113	2.19	1.059		
Q02	Male	24	2.25	0.989	0.813	0.418
	Female	113	2.43	1.008		
Q03	Male	24	2.13	1.076	0.382	0.703
	Female	113	2.21	1.004		
Q04	Male	24	2.13	0.992	1.516	0.132
	Female	113	2.48	1.045		
Q05	Male	24	2.75	0.737	2.741	0.007
	Female	113	3.24	0.805		
Q06	Male	24	3.13	1.035	1.762	0.089
	Female	113	3.51	0.670		

Q07	Male	24	2.96	1.042	2.117	0.043
	Female	113	3.43	0.766		
Q08	Male	24	2.71	0.908	0.677	0.499
	Female	113	2.84	0.862		
Q09	Male	24	2.46	0.932	1.906	0.059
	Female	113	2.87	0.959		
Q10	Male	24	2.63	0.770	2.162	0.032
	Female	113	2.99	0.750		
Q11	Male	24	2.42	1.100	0.587	0.558
	Female	113	2.56	1.060		

(*) $p < 0.05$ is recognized as statistically significant (in bold).

As shown in Table 3, questions Q05, Q07 and Q10 show significant differences. The first question asked participants whether they considered that they had increased their extra-linguistic knowledge after their master's studies. In this case, female participants gave an average of 3.24, compared to 2.75 for male participants. On the other hand, the second question in which gender differences were observed in the responses was the one that asked whether the participants believed that the master's degree had enabled them to develop specific knowledge about specialized tools or software to carry out their professional work more effectively. In this case, female participants had an average of 3.43 compared to 2.96 for male participants. Finally, the question that asks participants to evaluate the adequacy of the subjects completed during their master's studies with respect to the reality of the market also shows significant differences, since female participants have an average of 2.99 compared to the male average of 2.63.

It should be noted that in the rest of the results, although there are no significant differences, female participants tend to score higher than male participants, except in the first question (Q01).

Finally, to determine whether there were significant differences related to the type of master's degree studied, an ANOVA test was carried out using Tukey's method ($p < 0.05$), although no statistically significant differences were found when comparing graduates of online, blended and face-to-face master's degrees in TIS (Table 4).

Table 4. ANOVA test results for the type of master's studies completed

	N	M	F	P*	Comparison	Mean difference	p*
Q01			0.483	0.618			
face-to-face	62	2.37			e-learning blended	0.159 0.038	0.595 0.995
e-learning	137	2.21			face-to-face blended	-0.159 -0.122	0.595 0.947
blended	9	2.33			face-to-face e-learning	-0.038 0.122	0.995 0.947
Q02			1.668	0.191			
face-to-face	62	2.68			e-learning blended	0.276 0.233	0.148 0.829
e-learning	137	2.40			face-to-face blended	-0.276 -0.043	0.148 0.993
blended	9	2.44			face-to-face e-learning	-0.233 0.043	0.829 0.993
Q03			1.043	0.354			
face-to-face	62	2.42			e-learning blended	0.222 0.308	0.388 0.704
e-learning	137	2.20			face-to-face blended	-0.222 0.086	0.388 0.969
blended	9	2.11			face-to-face e-learning	-0.308 -0.086	0.704 0.969
Q04			1.107	0.333			
face-to-face	62	2.63			e-learning blended	0.213 0.407	0.422 0.506
e-learning	137	2.42			face-to-face blended	-0.213 0.194	0.422 0.835
blended	9	2.22			face-to-face e-learning	-0.407 -0.194	0.506 0.835
Q05			1.089	0.338			
face-to-face	62	3.31			e-learning blended	0.153 0.306	0.376 0.587
e-learning	137	3.15			face-to-face blended	-0.153 0.153	0.376 0.865
blended	9	3.00			face-to-face e-learning	-0.306 -0.153	0.587 0.865
Q06			0.552	0.577			
face-to-face	62	3.35			e-learning blended	-0.090 0.133	0.753 0.855
e-learning	137	3.45			face-to-face blended	0.090 0.223	0.753 0.616
blended	9	3.22			face-to-face e-learning	-0.133 -0.223	0.855 0.616
Q07			2.596	0.077			
face-to-face	62	3.06			e-learning blended	-0.286 -0.491	0.149 0.215

e-learning	137	3.35			face-to-face blended	0.286 -0.205	0.149 0.705
blended	9	3.56			face-to-face e-learning	0.491 0.205	0.215 0.705
Q08			0.503	0.605			
face-to-face	62	2.94			e-learning blended	0.118 -0.065	0.672 0.967
e-learning	137	2.82			face-to-face blended	-0.118 -0.182	0.672 0.747
blended	9	3.00			face-to-face e-learning	0.065 0.182	0.967 0.747
Q09			0.351	0.704			
face-to-face	62	2.89			e-learning blended	0.091 0.220	0.748 0.755
e-learning	137	2.80			face-to-face blended	-0.091 0.129	0.748 0.904
blended	9	2.67			face-to-face e-learning	-0.220 -0.129	0.755 0.904
Q10			0.014	0.986			
face-to-face	62	2.94			e-learning blended	0.008 0.047	0.998 0.985
e-learning	137	2.93			face-to-face blended	-0.008 0.038	0.998 0.989
blended	9	2.89			face-to-face e-learning	-0.047 -0.038	0.985 0.989
Q11			3.024	0.051			
face-to-face	62	2.84			e-learning blended	0.306 0.728	0.097 0.172
e-learning	137	2.53			face-to-face blended	-0.306 0.422	0.097 0.503
blended	9	2.11			face-to-face e-learning	-0.728 -0.422	0.172 0.503

Although no significant differences were found, there was a slight tendency for participants who completed the master's degree in the face-to-face mode to score higher, except for the questions related to the improvement of specific knowledge of the field (Q06) and the development of specific knowledge of specialized tools or software to carry out their translation work more effectively (Q07).

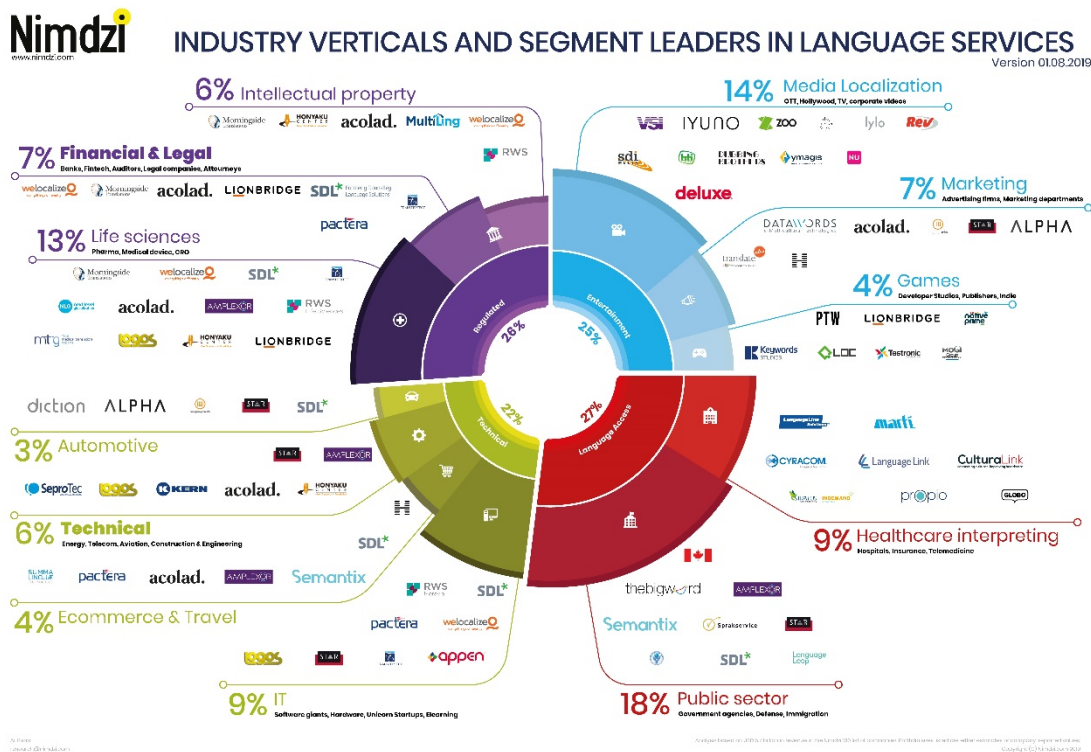
5. DISCUSSION

As a relevant result and as a confirmation of the first hypothesis of this study, graduates of master's degrees in TIS were observed to have a positive attitude towards their own acquisition of translation skills after completing their studies. This positive attitude is particularly evident in those questions directly related to the field of specialization or specific tools in which a high percentage of participants consider that they have improved their competences in this sense, thus the usefulness of the postgraduate training period seems to be justified, at least from the students' perspective. It should be remembered that the field of specialization studied by the participants corresponds to audiovisual translation in a high percentage of cases (68.4%), followed by localization with 43.4%, so it is logical to ask whether this positive perception is inherent to the development of the contents studied or whether it is conditioned by a perceived lack of these subjects in previous undergraduate studies.

Possibly one of the most striking results of the questionnaire is the question as to whether the participants consider that the contents are in line with the reality of the current labour market in the translation sector, since, against all odds, 73.5% of the participants consider that these contents are fairly or very much in line with the labour market reality in which they will find themselves after their training period. Authors such as Bayer-Hohenwarter (2010), Katan (2008) and Kuznik (2016) have already perceived a clear disparity between the training received by translators and the labour market that welcomes them. Far from improving this situation, studies such as those by King (2017) indicate the low expectations that students themselves have of being able to access the labour market. However, the participants in the present research do not seem to agree. This may be directly related to the work placement period that may be included in the postgraduate education and which, on many occasions, serves as a springboard for entry into the labour market, although it is something that lends itself to further study and

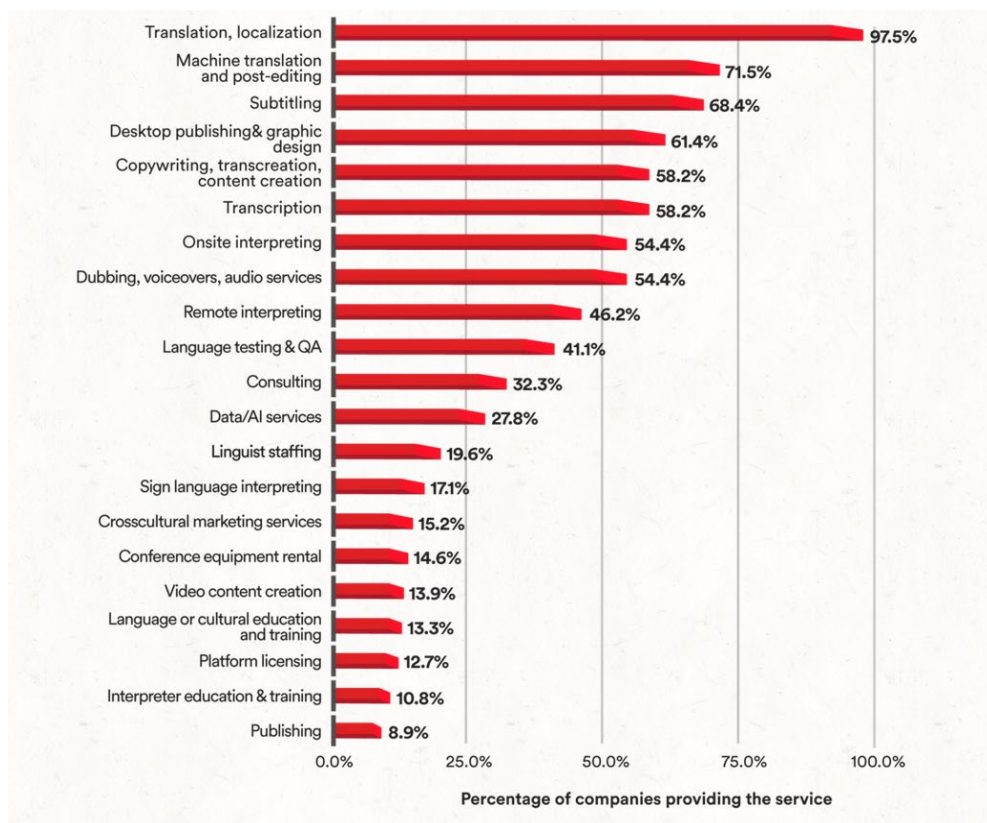
research. In addition to this, we once again highlight graduates' areas of specialization, which correspond to sectors of the labour market with considerable activity in the latter, as can be seen in Figures 6 and 7. Both the graph corresponding to 2019 (Fig. 6) and 2021 (Fig. 7) include the areas of specialization studied by the participants.

Figure 6: Segmentation of the translation market in 2019



Source: Nimdzi Insights 2019

Figure 7: Sector services with the highest demand in 2021



Source: Nimdzi Insights 2021

The first specific objective of this research was to compare the perceptions of master's graduates according to the mode of study and, in light of the results obtained, it is clear that there are no differences in the opinions expressed by the participants regardless of whether they have completed their postgraduate studies in the face-to-face, blended or distance learning mode, thus confirming the second hypothesis put forward in this research. This is particularly interesting in terms of dispelling doubts about the possibility of acquiring translation skills in an e-learning environment as opposed to a traditional learning environment. Given that the aim of any training curriculum design is for graduates of such programmes to become professionals whose skills are in line with the labour market that will welcome them, the learning environment should not influence the acquisition of these skills and competences. This is not a novel concept since, as already indicated, according to Golden (1997, as cited in Pym et al. 2003) the e-learning

format tends to improve the communication skills of students who are not very communicative in other formats, while Guadec (2003) stipulated that no aspect of translator training is incompatible with a distance learning mode and, moreover, the online environment fosters the acquisition of digital competences (Nitzke et al. 2017).

The results of the Student's t-test showed statistically significant differences between genders for three items on the questionnaire, thus the third initial hypothesis that the perception of translator competence acquisition was not influenced by gender is partially disproved, fulfilling the second specific objective, which aimed to explore whether there are differences in translator competence acquisition between genders. For the question related to the acquisition of extra-linguistic competence, as well as for the question referring to the development of specific knowledge of specialized tools or software, female participants scored higher than male participants, establishing a clear difference in perception between genders. In general, women tended to score higher, except for the first question asking whether participants felt that they had improved their oral communication in their mother tongue or main language after their master's studies. From a broad perspective, we could affirm that this tendency to score higher could be related to the greater investment of time and effort that women devote to study compared to men (Martínez et al. 2015).

6. CONCLUSION

Based on the results obtained in this study, we can affirm that the graduates' perception of the acquisition of competences after their master's studies is positive and that this is not influenced by the mode in which they have completed their postgraduate training period. This, in light of the current global situation caused by the COVID-19 pandemic, is encouraging, to say the least. Online training is a reality imposed by the current

situation which, nevertheless, may have a very long-term future in environments where it was an unthinkable alternative until less than a year ago.

While the mode of study does not seem to affect the graduates' perceptions, there are differences in our results according to gender. In addition, there is a generally slight tendency for female participants to score higher, which could be an interesting future line of research to find out whether this is a generalized or sector-specific trend.

Likewise, it would be interesting to look more deeply into the perception of the suitability of the contents covered in postgraduate training, both from the point of view of the companies hosting the interns and from the point of view of the teachers of these postgraduate programmes. This would provide a broader vision that would include the different actors that form a part of the postgraduate training period in TIS. Naturally, the field of specialization plays a fundamental role in the perception of this suitability and, therefore, the fact that these fields correspond to fairly active sectors of the labour market is not a minor aspect.

However, we should not lose sight of the limitations of this study. On the one hand, the number of participants (n=256) constitutes a limited percentage of the total number of graduates of master's degrees in TIS in Spain and, moreover, the participants in the sample come mostly from 7 specific master's degrees, while the offer of master's degrees in TIS taught by higher education institutions in Spain currently exceeds 50. However, although these data cannot be extrapolated to all graduates of master's degrees in TIS, they are results that add to the numerous studies on the acquisition of competences that have been carried out in recent years. On the other hand, the results obtained are self-reported data and, as such, have a certain tendency to be biased:

[...] 1) selective memory, that is, remembering or not remembering experiences or events that occurred at some point in the past; 2) telescoping, where self-reporters remember events that occurred once as if they occurred at another time; 3) attribution,

which refers to the act of attributing positive events and outcomes to the self, but attributing negative events and outcomes to external forces; and 4) exaggeration, the act of representing outcomes or embellishing events as more significant than they actually were. (Avello et al. 2019, 12)

Finally, as has been mentioned, this is the point of view of graduates, so it would be interesting to compare it with teachers and employers in the translation sector in order to obtain a more complete and detailed overview.

7. REFERENCES

- Avello Martínez, A., Rodríguez Monteagudo, M., Rodríguez Monteagudo, P., Sosa López, D., Companioni Turiño, B. and Rodríguez Cubela, R.L. 2019. “¿Por qué enunciar las limitaciones del estudio?” *MediSur* 17(1): 10-12. <https://cutt.ly/vxySsJC>
- Bayer-Hohenwarter, G. 2010. “Comparing translational creativity scores of students and professionals: flexible problem-solving and/or fluent routine behaviour?” In *New Approaches in Translation Process Research*, edited by S. Göpferich, F. Alves and I. M. Mees, no. 39: 83-111. Samfundslitteratur. <https://cutt.ly/zjkVBcH>.
- Bécart, A. Huertas, C. A. and Márquez, R. 2018. “El aprendizaje centrado en el alumnado en el contexto de la enseñanza de la traducción y las segundas lenguas: estudio de caso.” In *Nuevas perspectivas en educación bilingüe: investigación e innovación*, edited by M. E. Gómez and R. Johnstone, 41-48. Editorial Universidad de Granada.
- Cabero, J., Llorente, M. C., and Morales, J. A. 2013. “Aportaciones al e-learning desde un estudio de buenas prácticas en las universidades andaluzas.” *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* 10 (1): 45-60 UOC.
- Cabero, J. and Infante, A. 2014. “Empleo del método Delphi y su empleo en la investigación en comunicación y educación.” *EDUTECA*, no. 48: 1-16.

- Cruz Ramírez, M. and Rúa Vásquez, J. A. 2018. “Surgimiento y desarrollo del método Delphi: una perspectiva cuantitativa.” *Biblios*, no. 71: 90-107.
- Dalkey, N. and Helmer, O. 1963. “An experimental application of the Delphi method to the use of experts.” *Management Science*, 9 (3): 458-467.
- Fernández-Pampillón, A. 2009. “Las plataformas e-learning para la enseñanza y el aprendizaje universitario en Internet.” *Las plataformas de aprendizaje. Del mito a la realidad*, 45-73. Biblioteca Nueva.
- García-Peñalvo, F. J. 2020. “Estrategias eLearning para enfrentarse a los retos educativos de la COVID-19.” In IV Foro Virtual DGBSDI-UNAM. La alfabetización Informativa: estrategias e innovación en bibliotecas para una nueva ciudadanía global, Mexico City, September 3. Grupo GRIAL.
- Gouadec, D. 2003. “Notes on Translator Training.” In *Innovation and e-learning in translator training*, edited by A. Pym, C. Fallada, J. R. Biau and J. Orenstein., 11-19. Intercultural Studies Group.
- Grande de Prado, M., García Peñalvo, F.J., Corell, A. and Abella-García, V. 2021. “Evaluación en Educación Superior durante la pandemia de la COVID-19.” *Campus virtuales*, 10 (1): 49-58. <https://gredos.usal.es/handle/10366/145122>
- Hernandez, R. M. 2017. “Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas.” *Propósitos y Representaciones*. 5 (1): 325–347.
- Kelly, D. 2019. “Pedagogy of Translation.” In *The Routledge Handbook of Spanish Translation Studies*, coordinated by R. A. Valdeón and M. C. Á. Vidal, 157-174. Routledge.
- King, H. 2017. “Translator Education Programs & the Translation Labour Market: linear career progression or a touch of chaos?” *T and I Review*, no. 7: 133-151. Ewha Research Institute for Translation Studies.

- Hurtado Albir, A., ed. 1996. *La enseñanza de la traducción*. Castellón: Universitat Jaume I.
- Katan, D. 2008. "University training, competencies and the death of the translator. Problems in professionalizing translation and in the translation profession." In *Tradurre: Formazione e Professione* edited by M. Musacchio and G. Henrot, 113-140. CLEUP.
- Kuznik, A. 2016. "Work content of in-house translators in small and medium-sized industrial enterprises. Observing real work situations." *The Journal of Specialized Translation*, no. 25: 213-231.
- Martínez Martínez, A., Castro Sánchez, M., Zurita ortega, F. and Lucena Zurita, M. 2015. "La elección de estudios superiores universitarios en función de la modalidad de estudios, la nota media y el género." *Magister*, no. 27: 18-25.
- Mayoral, R. 2001. "Por una renovación en la formación de traductores e intérpretes: revisión de algunos de los conceptos sobre los que se basa el actual sistema, su estructura y contenidos." *Sendebarr*, no. 12: 311-336.
- Mayoral, R. 2003. *Translating Official Documents*. St. Jerome.
- Nimdzi Insights. 2019. "Language industrial verticals." Accessed 12 April 2021 <https://www.nimdzi.com/language-industry-verticals/>
- Nimdzi Insights. 2021. "The 2021 Nimdzi 100: The ranking of top 100 largest language service providers." <https://www.nimdzi.com/nimdzi-100-top-lsp/>
- Nitzke, J., Tardel, A. and Hansen-Schirra, S. 2019. "Training the modern translator – the acquisition of digital competencies through blended learning." *Journal of Global Information Technology Management*, 13 (3): 233-241.
- Oviedo, H. C. and Campo-Arias, A. 2005. "An approach to the use of Cronbach's Alfa." *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34 (4): 572-580.

- Pacheco, R. 2019. "The Question of Authenticity in translator Education from the Perspective of educational Philosophy." In *Towards Authentic Experiential Learning in Translator Education (2nd Edition)* edited by D. Kiraly and G. Massey, Cambridge Scholars Publishing.
- PACTE. 2001. "La competencia traductora y su adquisición." *Quaderns. Revista de Traducció*, no. 6: 39-45.
- PACTE. 2014. "First Results of PACTE Group's Experimental Research on Translation Competence Acquisition: The Acquisition of Declarative Knowledge of Translation." *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, no. 1: 85-115.
- Palvia, S., Aeron, P., Gupta, P., Mahapatra, D., Parida, R., Rosner, R., and Sindhi, S. 2018. "Online Education: Worldwide Status, Challenges, Trends, and Implications." *Journal of Global Information Technology Management*, 21 (4): 233-241.
- Plaza-Lara, C. 2020. "Competencias en traducción del gestor de proyectos: análisis desde la perspectiva de los traductores." *Sendeban*, no. 31: 133-157.
- Pym, A., Fallada C., Biau, J. R. and Orenstein, J. 2003. *Innovation and e-learning in translator training*. Intercultural Studies Group.
- Rocco, L. and Oliari, N. 2007. "La encuesta mediante internet como alternativa metodológica." Paper presented at *VII Jornadas de Sociología*. Buenos Aires Univ., Buenos Aires, November 5-9. <https://cdsa.academica.org/000-106/392.pdf>

Interpreter and Translator Trainer, The

COUNTRY

[United Kingdom](#)



Universities and research
institutions in United Kingdom

SUBJECT AREA AND CATEGORY

[Arts and Humanities](#)

└ [Language and Linguistics](#)

[Social Sciences](#)

└ [Education](#)

└ [Linguistics and Language](#)

PUBLISHER

[Taylor and Francis Ltd.](#)

H-INDEX

19

PUBLICATION TYPE

[Journals](#)

ISSN

1750399X, 17570417

COVERAGE

2007-2020

INFORMATION

[Homepage](#)

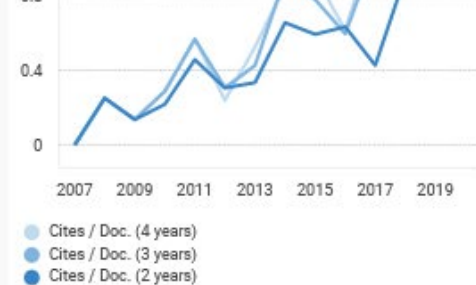
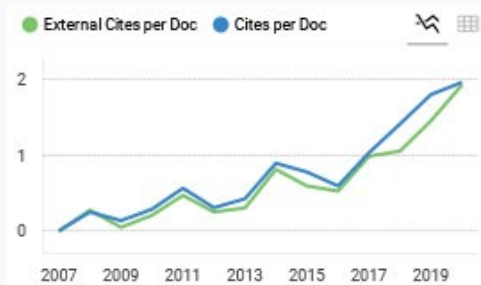
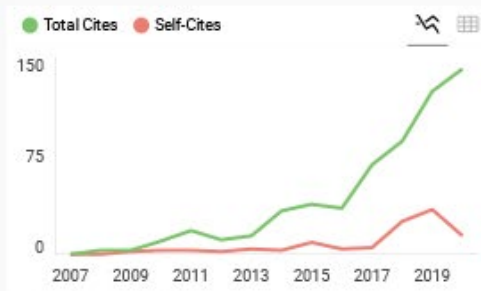
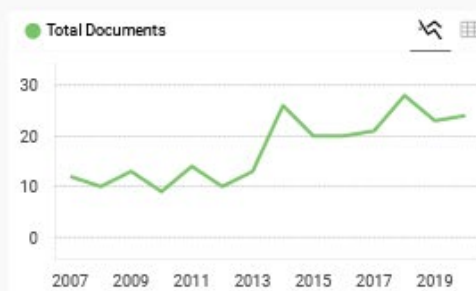
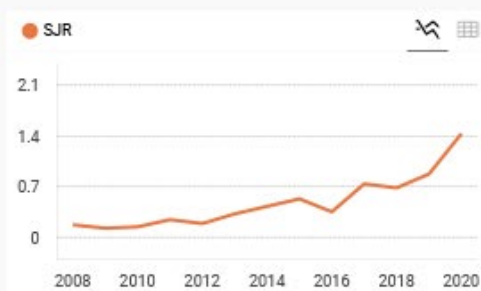
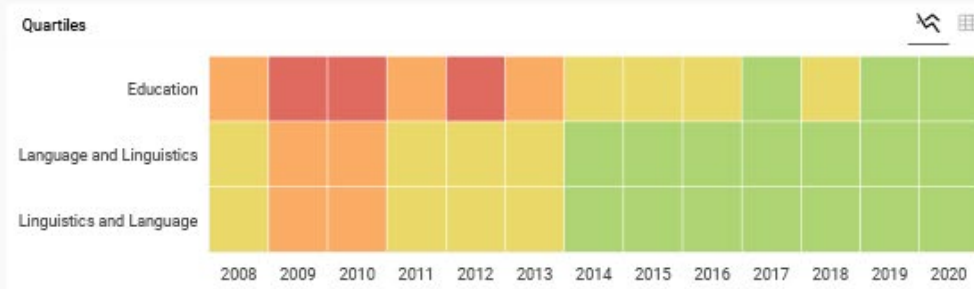
[How to publish in this journal](#)

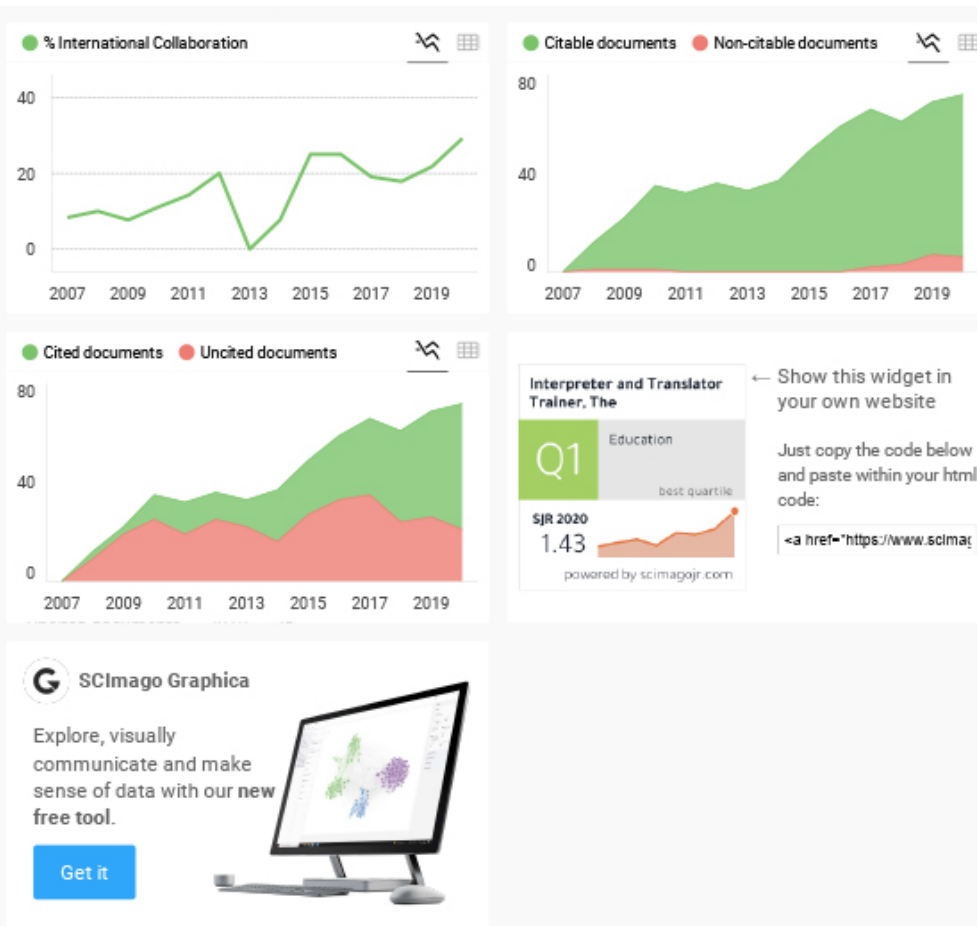
SCOPE

The Interpreter and Translator Trainer is a peer-reviewed international journal dedicated to research in the education and training of professional translators and interpreters, and of those working in other forms of interlingual and intercultural mediation and communication. With the expansion of the intercultural communication and language services provision sectors has come a proliferation of training programmes in the field. ITT has been, since its inception in 2007, the first and only journal in the field of translation and interpreting studies to specialize in training-related issues. ITT welcomes contributions from diverse theoretical and applied approaches among trainers, educators, researchers and all associated professionals, with the aim of exchanging and enriching skills and knowledge in the professional translator and interpreter communities and amongst trainers themselves. The journal encourages critical reflection on: curricular design; syllabus design; translator and translation competence(s); interpreter and interpreting competence(s); teaching and learning approaches; resources (including ICT), methods and techniques; assessment and accreditation; trainer training. It seeks in particular to encourage interdisciplinary approaches that incorporate appropriate research methods and insights from fields such as (higher) education, curricular studies and language acquisition, as well as others more frequently associated with translation and interpreting studies, such as cultural studies, linguistics, communication studies, anthropology, cognitive science and literary studies.



Join the conversation about this journal






Metrics based on Scopus® data as of April 2021

Leave a comment

Name

Email
(will not be published)

I'm not a robot 

The users of Scimago Journal & Country Rank have the possibility to dialogue through comments linked to a specific journal. The purpose is to have a forum in which general doubts about the processes of publication in the journal, experiences and other issues derived from the publication of papers are resolved. For topics on particular articles, maintain the dialogue through the usual channels with your editor.

Developed by:



Powered by:



Follow us on @ScimagoJR

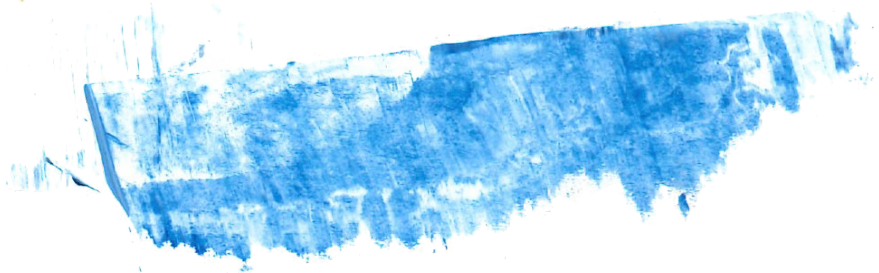
Scimago Lab, Copyright 2007-2020. Data Source: Scopus®

This website uses cookies to ensure you get the best experience on our website

Got it!

ESTUDIO 4:

Percepción de los empleadores sobre la
competencia traductora de los egresados
de másteres en traducción e
interpretación: un estudio cualitativo



ESTUDIO 4: Percepción de los empleadores sobre la competencia traductora de los egresados de másteres en traducción e interpretación: un estudio cualitativo

Este artículo en proceso de revisión en la revista *Hermeneus. Revista de Traducción e Interpretación*.

Márquez Garrido, R., Huertas Abril, C. A., y Gómez Parra, M. E. “Percepción de los empleadores sobre la competencia traductora de los egresados de másteres en traducción e interpretación: un estudio cualitativo”

Percepción de los empleadores sobre la competencia traductora de los egresados de másteres en traducción e interpretación: un estudio cualitativo *

Employers' perceptions of the translation competence of graduates of Master's degrees in translation and interpreting: a qualitative study

NOMBRE Y APELLIDO(S) [LOS INCLUIRÁ EL EDITOR TRAS LA EVALUACIÓN ANÓNIMA]

Dirección postal completa de la institución [la incluirá el editor tras la evaluación anónima]

Dirección de correo electrónico [la incluirá el editor tras la evaluación anónima]

ORCID [lo incluirá el editor tras la evaluación anónima]:

Recibido/Aceptado:

Cómo citar: Apellido(s), Nombre, «Título del artículo», *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, volumen (año): páginas.

DOI: <https://doi.org/xxx/xxx>

Resumen: La adecuación de los contenidos curriculares en la formación de posgrado en Traducción e Interpretación con respecto a las expectativas del mercado que va a absorber a los futuros egresados es una cuestión ampliamente debatida. No obstante, para poder plantear la adquisición de competencias en línea con el sector profesional, resulta imprescindible tener en cuenta los requisitos y la realidad de dicho sector. Esta investigación presenta los resultados de un estudio cualitativo de carácter exploratorio sobre la percepción de los empleadores de empresas de traducción de España acerca de las competencias de los egresados en másteres en Traducción e Interpretación para detectar las posibles carencias formativas de los posibles candidatos; el haber completado un Máster tiene un impacto positivo, aunque no se configure como factor decisivo. Las conclusiones más relevantes de esta investigación apuntan hacia la mejora de la formación de posgrado en torno a comunicación entre las instituciones formativas y el sector profesional.

Palabras clave: competencia traductora; estudios de posgrado; formación de traductores; didáctica de la traducción; empleabilidad.

Abstract: The adequacy of curricular content in postgraduate training in Translation and Interpreting in terms of the expectations of the market that will absorb future graduates is a widely debated issue. Nevertheless, in order to be able to consider the acquisition of skills in line with the professional sector, it is essential to take into account the requirements and the reality

* Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación... [lo incluirá el editor tras la evaluación anónima].

of that sector. This research presents the results of an exploratory qualitative study on the perception of employers in translation companies in Spain regarding the competences of graduates of Master’s degrees in Translation and Interpreting in order to detect possible training deficiencies of potential candidates; having completed a Master’s degree has a positive impact, although it is not a decisive factor. The most relevant conclusions of this research point to the improvement of postgraduate training in terms of communication between training institutions and the professional sector.

Keywords: translation competence; postgraduate studies; translator training; translation didactics; employability.

Sumario: Introducción, metodología, resultados y discusión y conclusiones.

Summary: Introduction, methodology, results and discussion and conclusions.

INTRODUCCIÓN

La adecuación de los programas formativos a la realidad laboral en la que debieran incorporarse los egresados es una preocupación en el contexto de la Educación Superior. Esta problemática no se circunscribe exclusivamente al sector de la traducción, y autores como Blázquez, Masclans y Canals (2019) ponen de manifiesto las dificultades a las que se enfrentan las entidades formativas a la hora de adaptarse a la realidad cambiante del mercado, como se recoge en la Figura 1.

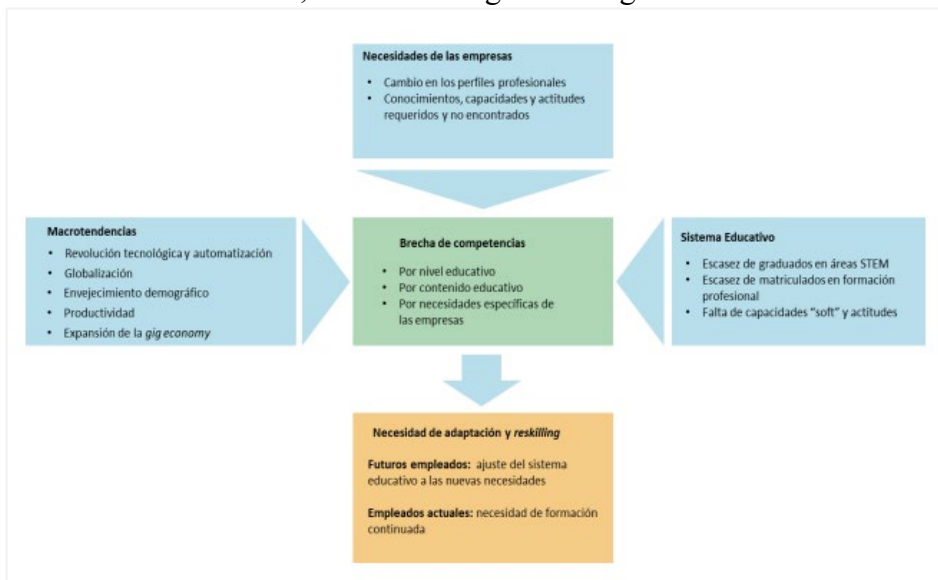


Figura 1. Factores que inciden en la brecha de competencias y actuaciones necesarias por parte del sistema educativo (Blázquez, Masclans y Canals, 2019: 27)

En el ámbito de la traducción, esta cuestión ha sido abordada en los últimos años por autores como González Davies (2004), Bayer-Hohenwarter (2010), Plaza-Lara (2016) o Kelly (2005, 2019), entre otros. De hecho, la empleabilidad de los egresados de programas formativos en traducción es actualmente uno de los factores determinantes en los diseños curriculares: «there is a focus on how translator education programs can be developed so that they are in line with market demands and can therefore increase graduates' prospects of gaining employment in the translation industry» (King, 2017: 2). Sin embargo, esta expectativa puede conducir a la creación de programas limitados a la realidad laboral del momento, sin tener en cuenta el cambio constante que enmarca la actividad del sector de la traducción. En ese sentido, Pacheco (2019) ya advertía del peligro de incluir contenidos obsoletos:

The qualification should allow students to practice the translational profession in the future and give superior performance in future professional situations. Hence, we should not confound educational specifications of the knowledge, skills and dispositions either with a description of the (current) professional standards and norms for translators and interpreters, nor even with an empirical description of professional performance. The learners may work in a future in which professional conditions have already changed. It is impossible to foretell precisely what the profession will like be in the future, and therefore to prepare the students for any defined set of future conditions. (Pacheco, 2019: 31)

El mundo académico ha analizado ampliamente el concepto de competencia traductora, siendo el grupo de investigación PACTE de la Universitat Autònoma de Barcelona uno de los mayores referentes al respecto (PACTE 2000-2020). De igual modo, las instituciones formativas recogen su concepto de competencias adquiribles a lo largo del recorrido formativo en distintos textos normativos que regulan sus programas curriculares. Sin embargo, centrándonos en el sector profesional y en las referencias normativas del mismo, podríamos considerar que las expectativas del mercado están recogidas en la norma ISO 17100 (2017), que regula los requisitos de los servicios de traducción profesional. En ella, se recogen las siguientes competencias del traductor:

- a) Competencia traductora: capacidad para traducir contenidos según el apartado 5.3.1, incluida la capacidad de superar los problemas de

- comprensión y producción del contenido lingüístico, así como la capacidad para verter el contenido de la lengua de destino de acuerdo con lo convenido entre el cliente y el PST y otras especificaciones del proyecto.
- b) Competencia lingüística y textual en las lenguas de origen y de destino: capacidad para comprender la lengua de origen, fluidez en la lengua de destino y conocimiento general o especializado de las convenciones del tipo de texto. Esta competencia lingüística y textual incluye la capacidad para aplicar este conocimiento al producir la traducción u otro contenido de la lengua de destino.
 - c) Competencia en búsqueda, adquisición y procesamiento de la información: capacidad para adquirir el conocimiento lingüístico y especializado adicional necesario para comprender el contenido de la lengua de origen y producir el contenido de la lengua de destino. La competencia en búsqueda, adquisición y procesamiento de la información también requiere experiencia en el uso de herramientas de investigación y la capacidad para desarrollar estrategias adecuadas para el uso eficaz de las fuentes de información disponibles.
 - d) Competencia cultural: capacidad para hacer uso de la información sobre normas de comportamiento, terminología actualizada, sistemas de valores y convenciones locales que caracterizan las culturas de las lenguas de origen y destino.
 - e) Competencia técnica: conocimiento, capacidades y destrezas requeridos para efectuar las tareas técnicas del proceso de traducción mediante el empleo de recursos técnicos, entre los que se incluyen herramientas y sistemas de tecnología de la información que apoyan todo el proceso de traducción.
 - f) Competencia de dominio: capacidad para comprender contenido producido en la lengua de origen y para reproducirlo en la de destino mediante un estilo y una terminología adecuados. (ISO 17100, 2015: 13)

La misma norma ISO describe la competencia traductora de la siguiente manera:

- a) conformidad con el dominio específico y la terminología del cliente y/o cualquier otro material de referencia proporcionado, y garantizar la coherencia terminológica durante la traducción;
- b) precisión semántica del contenido de la lengua de destino;
- c) sintaxis, ortografía, puntuación y signos diacríticos adecuados, así como otras convenciones ortográficas de la lengua de destino;
- d) cohesión léxica y fraseología;

- e) conformidad con cualquier gula de estilo propia y/o del cliente (incluidos el dominio, registro lingüístico y variantes lingüísticas);
- f) convenciones locales y cualquier norma aplicable;
- g) formatos;
- h) audiencia final y propósito del contenido de la lengua de destino.
- i) El traductor debe comunicar como consulta cualquier duda al gestor del proyecto. (ISO 17100, 2015: 17-18)

Estas competencias deberían estar directamente relacionadas con las competencias que los estudiantes adquieren en su etapa formativa, aunque ya Katan (2008) indicaba que partimos de la concepción obsoleta de que una universidad no tiene que ver con la enseñanza de normas sobre buenas prácticas de traducción, sino con la educación de los estudiantes mediante el uso activo del intelecto sobre el universo de la traducción. Afortunadamente, el ámbito académico evoluciona y, además, el cambio y la incertidumbre que conlleva afectan a todo el universo de la traducción.

Otro factor que se debe tener en cuenta es la realidad de los puestos de trabajo del mercado: para empezar, un trabajo permanente no es la norma; la tendencia de los puestos temporales y de trabajadores independientes solo puede aumentar debido a la aceptación cada vez mayor de la «ideología de mercado» (Mossop, 2006: 5) en la traducción, en la que tanto la oferta como la demanda aprovechan la naturaleza global de la licitación por encargo (Katan, 2008: 7).

Asimismo, otro aspecto fundamental a la hora de elaborar currículos formativos es considerar si los egresados realmente quieren insertarse en el mercado de la traducción o tienen unas miras más amplias del sector lingüístico (Pym, 2021: 159).

A nivel europeo, según la encuesta de 2021 coorganizada anualmente por ELIA (European Language Industry Association), FIT Europe (International federation of Translators) and GALA (Globalization and Localization Association) y en la que también participan la red EMT (European Master's in Translation) y el grupo LIND (Language Industry Expert Group) de la Comisión Europea (ELIS 2021), descubrimos que un amplio porcentaje los candidatos seleccionados para cubrir el perfil lingüístico dentro de las empresas tenían un máster en lenguas y no necesariamente un máster en TEI:

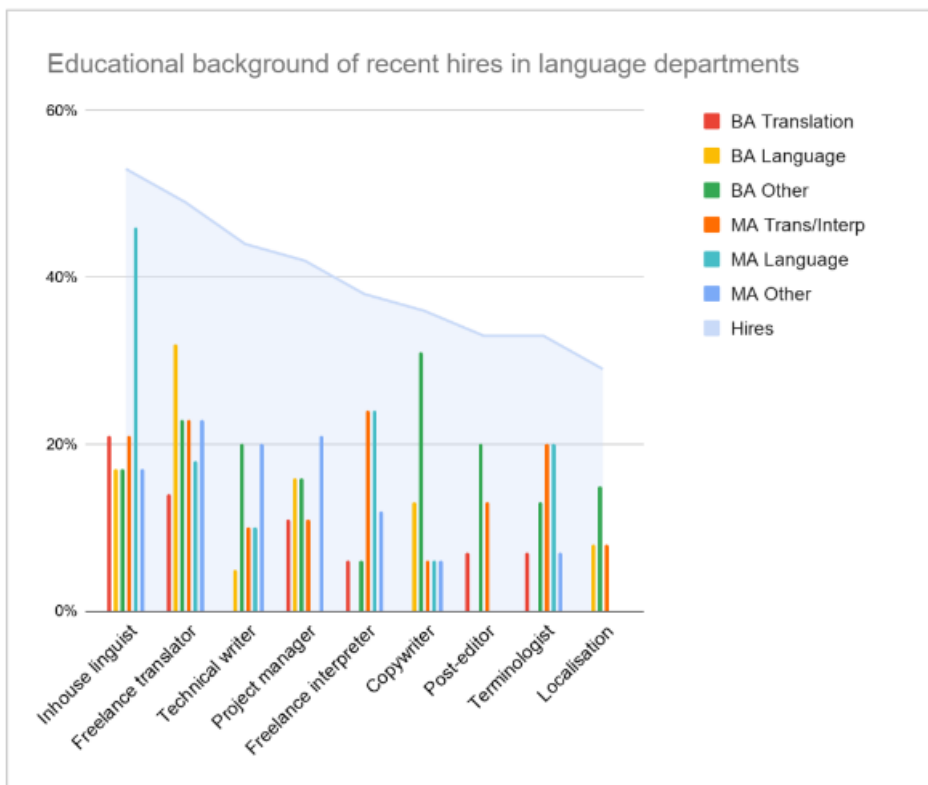


Figura 2. Formación académica de las últimas incorporaciones en plantilla de las empresas participantes en la encuesta (ELIS, 2021: 61)

Otra aportación interesante de esta encuesta ya en la edición de 2020 (ELIS 2021) es que el sector considera que los nuevos egresados siguen sin conocer el mercado y sus procesos. En los resultados de 2021, los conocimientos sobre las expectativas del mercado vuelven a ser la asignatura pendiente; aun así, la competencia en búsqueda, adquisición y procesamiento de la información ha mejorado sensiblemente, al igual que ocurre con la competencia técnica; la competencia traductora tampoco sale bien parada en esta encuesta (ELIS 2021). Otra carencia detectada son las competencias interpersonales, también mencionadas por Blázquez, Masclans y Canals (2019) como uno de los factores que inciden en la brecha de competencias.

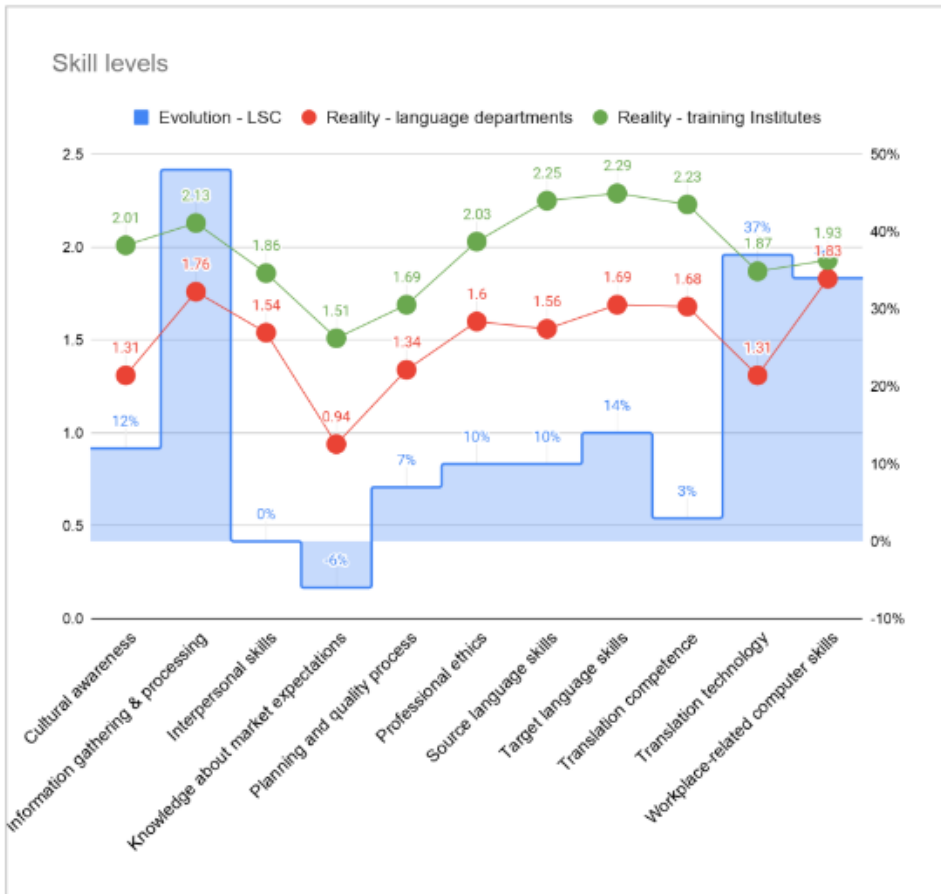


Figura 3. Habilidades y competencias de los egresados de Máster (ELIS, 2021: 60)

1. METODOLOGÍA

En el presente trabajo se empleó un estudio cualitativo de carácter exploratorio, teniendo en cuenta que dichos estudios apelan «apela a una observación próxima y detallada del sujeto en su propio contexto, para lograr aproximarse lo más posible a la significación de los fenómenos» (Díaz, 2018: 124). Concretamente, el objetivo de esta investigación consiste en comprender y analizar la percepción de los empleadores de empresas de traducción de España acerca de las competencias de los egresados en másteres en TEI, así como los requisitos que buscan en posibles colaboradores, de forma que pudieran evidenciarse las posibles

carencias de los egresados y futuros candidatos a insertarse en el mercado laboral. Igualmente, nos pareció interesante conocer, dada la coyuntura actual, cómo había afectado la crisis sanitaria de la COVID-19 a los programas de prácticas de las empresas, ya que estos suelen ser una de las primeras tomas de contacto de los egresados con el mundo laboral.

1. 1. Descripción del contexto y de los participantes

Los participantes en este estudio cualitativo exploratorio son gestores o responsables de recursos humanos de empresas de traducción (n=10) con sede fiscal en España, pero con ámbito de actuación global. La Tabla 1 presenta el perfil de los participantes.

Tabla 1. Perfil de las empresas entrevistadas

CÓDIGO	AÑOS EN ACTIVO	NÚMERO DE TRABAJADORES	LENGUAS DE TRABAJO	ÁMBITO DE ACTUACIÓN GEOGRÁFICA	ÁMBITO DE ESPECIALIZACIÓN
EMPRESA 01	13 años (2008)	14 (en plantilla) Hasta 50 con colaboradores externos habituales	DE>EN DE>ES EN>ES EN>FR IT>ES NL>ES JP>ES	EE. UU (50 %) RU/Irlanda (50 %)	Marketing Publicidad Transcreación Copywriting
EMPRESA 02	13 años (2008)	2 socios + 10 colaboradores externos habituales	EN>IT IT>ES IT>EN EN>Resto de lenguas europeas más habituales (10/12)	Europa (Italia, Francia, España) EE. UU.	Localización Técnico Marketing
EMPRESA 03	20 años (2001)	15 (en plantilla)	EN>ES (80 %) EN>CAT/GA/BA DE/FR/IT>ES ES>EN/DE/FR/IT	Europa y EE. UU. (94 %)	Localización Técnico Científico Médico Jurídico Marketing Publicidad Transcreación
EMPRESA 04	20 años (2001)	10 (en plantilla) Hasta 120 con colaboradores externos habituales	Desde cualquier lengua hacia ES/CAT/GA/BA/PT Hacia EN u otras lenguas desde ES	Europa (45 %) Asia (30 %) EE. UU. (15 %) España (10 %)	Tecnología
EMPRESA 05	31 años (1990)	10 (en plantilla)	Todas las que solicite el cliente	Nacional (España)	Investigación y Tecnología Ciencias de la Salud Ingeniería

					Aeronáutica Informática Interpretación
EMPRES A 06	11 años (2010)	12 (en plantilla) Hasta 50 con colaboradores externos habituales	Cualquier lengua europea o asiática	Mundial	Marketing digital Comunicación para empresas Localización
EMPRES A 07	31 años (1990)	30 (en plantilla) hasta 200 con colaboradores externos habituales	Desde cualquier lengua hacia ES/CAT/GA/BA/ PT También hacia LAT/PT Brasil También lenguas amerindias minoritarias	Mundial	Tecnologías de la Información y la Comunicación Localización de <i>software</i> Biomédico Técnico Financiero Jurídico <i>Marketing</i>
EMPRES A 08	31 años (1990)	-	Hacia las principales lenguas europeas, asiáticas, latinoamericanas y EE. UU.	Mundial	Localización Videojuegos Subtitulación
EMPRES A 09	17 años (2004)	20 (en plantilla)	EN<>ES DE>ES Desde ES hacia las principales lenguas europeas. De forma esporádica lenguas asiáticas	Internacional	Localización <i>Marketing</i> <i>Marketing</i> de contenido <i>Copywriting</i> SEO
EMPRES A 10	5 años (2016)	6 (en plantilla) Hasta 20 contando con colaboradores externos habituales	EN<>ES (80 %) DE/FR/IT/PT>ES Y también otras lenguas como PL, RO, NL	Internacional	Literario Técnico Jurídico Localización Audiovisual Interpretación

1. 2. Instrumento

El instrumento de recogida de datos consistió en una entrevista estructurada con preguntas abiertas, lo que permite el análisis comparativo de los resultados y, por tanto, su análisis (Patton, 2002: 346). En concreto, la entrevista consistía en las preguntas que se recogen a continuación:

P01 - Descripción de empresa (Lenguas de trabajo / Tamaño (número de trabajadores) / Ámbito de actuación geográfico / Ámbito de especialización)

P02 - ¿Qué tipo de formación destaca en el currículum de un posible candidato o colaborador externo?

P03 - ¿Importa si el posible candidato o colaborador externo haya completado un máster?

P04 - A la hora de seleccionar un candidato/colaborador externo, ¿cuáles son las competencias que más valoras?

P05 - Según tu opinión, ¿los estudios de Grado se ajustan a la realidad del mercado de la traducción actual?

P06 - ¿Y los estudios de Máster?, ¿se ajustan más o no ves diferencia con respecto a los estudios de Grado?

P07 - ¿Consideras que los estudios de Máster mejoran la comunicación oral y escrita en la lengua materna o de uso principal?

P08 - ¿Y los del resto de lengua/s de trabajo?

P09 - ¿Observas un mayor conocimiento extralingüístico en aquellos candidatos que han cursado un Máster?

P10 - Aquellos candidatos que han cursado un máster en una especialización concreta, ¿tienen verdaderamente mayores conocimientos específicos en ese ámbito?

P11 - ¿Los egresados de Máster tienen un mayor manejo de herramientas de *software*?

P12 - ¿Son más resolutivos los egresados de Máster a la hora de gestionar los problemas específicos derivados de un encargo de traducción?

P13 - ¿Qué consideras que falta en los estudios de Máster? ¿Cómo se podrían mejorar?

P14 - En esta situación que hemos vivido recientemente con la COVID-19, ¿has podido seguir incorporando alumnos en prácticas?

P15 - ¿Qué impacto ha tenido la COVID-19 en la relación empresa-alumnos en prácticas?

Debido a la situación de emergencia sanitaria derivada de la COVID-19, las entrevistas se realizaron por videoconferencia a través de la plataforma GoToMeeting.

1.3. Procedimiento

Para la presente investigación, se adoptó un enfoque cualitativo exploratorio. Según Saunders et al. (2012), este tipo de investigación cualitativa se aplica para comprender un tema de investigación o idea

preliminar de una investigación para ayudar a determinar la naturaleza de los problemas.

Partiendo pues de la temática y contenidos principales de las respuestas, se realizó un mapa conceptual con respecto a las percepciones de las empresas en cuanto a las competencias de los egresados del Grado en TEI, las competencias de los egresados de Máster en TEI, los requisitos de sus posibles colaboradores y cómo ha afectado la COVID-19 a sus programas de acogida de alumnos en prácticas.

A continuación, se realizó un análisis de contenido que «[...] procede de forma cíclica y circular, y no de forma secuencial lineal» (Ruiz, 2012: 201). Para dicho análisis se siguieron las etapas definidas por Arbeláez y Onrubia (2014: 22-28):

1. Fase teórica: en esta etapa de pre-análisis se organiza la información y tiene como objetivo la «elección de los documentos que se someten a análisis, formulación de hipótesis y formulación de objetivos» (Arbeláez y Onrubia, 2014: 22)
2. Fase descriptiva: análisis descriptivo y de los datos.
3. Fase interpretativa: se interpreta el análisis de contenido de forma contrastada y articulada.

2. RESULTADOS

2. 1. Resultados del proceso de codificación

Para el análisis de las respuestas proporcionadas por los participantes (n=10), se ha creado un mapa conceptual a partir de los resultados obtenidos tras realizar el proceso de codificación y categorización; dicha codificación y categorización presenta su correspondiente explicación y ejemplificación textual en cada categoría. La Figura 4 muestra la categorización final con respecto a la percepción de los empleadores de las competencias de los egresados de Grado en TEI, de las competencias de los egresados de Máster en TEI, así como los requisitos que estos buscan en un posible colaborador, y la forma en la que la COVID-19 ha afectado a su programa de incorporación de alumnos en prácticas:

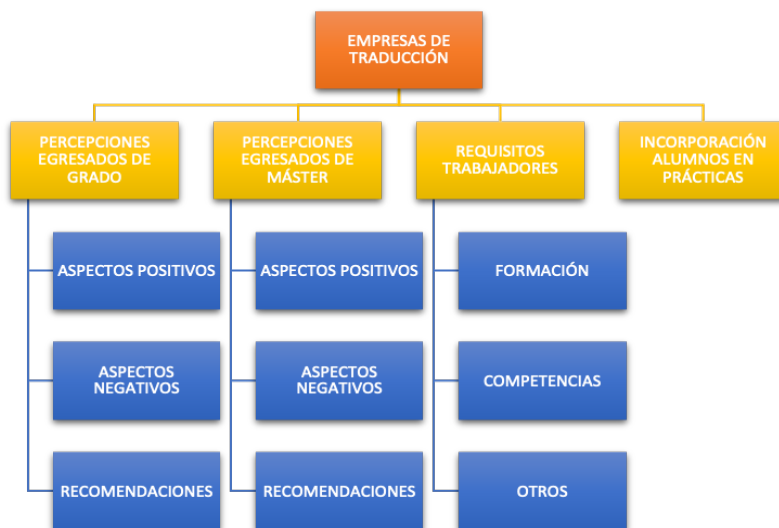


Figura 4. Mapa conceptual tras el proceso de codificación.

2. 2. Análisis semántico

Para el análisis semántico se utilizaron las 100 palabras más frecuentes, que representamos mediante nube de palabras (Figura 5); se ha de tener en cuenta que, a mayor frecuencia, mayor tamaño de representación:



Fig. 5. Frecuencia de palabras representadas en forma de nube (100 palabras)

2. 2. Análisis de contenido

Se identificaron cuatro categorías principales tras el análisis de datos: (i) Percepción del desarrollo de las competencias en los egresados de Grado, (ii) Percepción del desarrollo de las competencias en los egresados de Máster, (iii) Requisitos de los trabajadores y (iv) forma en la que la COVID-19 ha afectado a su programa de incorporación de alumnos en prácticas.

2.2.1 Percepción del desarrollo de las competencias en los egresados de Grado

La adecuación del perfil de los egresados del Grado de TEI a la realidad del mercado laboral presenta, en opinión de los entrevistados, muchas carencias y solo dos de los entrevistados consideraron que los egresados de Grado estaban realmente preparados para el mundo laboral, como es el caso del gerente de la Empresa 02 que manifestaba que «(...) por la gente que he visto y con la que he tenido relación, creo que sí que se ajustan bastante al mercado», opinión que compartía la gerente de la Empresa 08:

Yo creo que en general sí tienen la base para empezar a curtirse. Ahora, que estén preparados para lo que se van a encontrar en el mercado, pues algunos no, pero eso depende más de la actitud que de la aptitud (Empresa 08).

Si bien fueron pocas empresas las que encontraron aspectos positivos, todas ellas encontraron carencias que referir de los egresados de los estudios de Grado, entre las que se encuentran, por ejemplo, el nivel de lengua extranjera que ha bajado en las últimas promociones de alumnos o la falta de conocimientos técnicos e informáticos, como expresaba la responsable de formación y departamento de prácticas de la empresa 07: «(...) encuentro a estudiantes graduados que ni siquiera o apenas han oído hablar de herramientas de traducción asistida».

Además de estos aspectos, las empresas mencionan otra serie de carencias que resultan más complejas de posicionar en el currículo formativo:

(...) falta siempre una parte de conocimientos técnicos y sobre todo faltan las competencias un poco transversales, (...) todas las habilidades de organización personal, de autoorganización y competencias básicas de informática que deberían darse, pero que luego no se dan (Empresa 02).

(...) los alumnos no tienen concepto de lo que es un trabajo colaborativo, a nivel de una estructura de mando, (...) no tienen cultura de empresa y conocimiento de las herramientas a nivel de uso cotidiano, tampoco (Empresa 05).

Por otra parte, muchas empresas del sector se plantean si esa brecha, en la que la mayoría coinciden que existe, entre el mundo académico y el profesional es salvable desde las instituciones formativas:

Me parece imposible que la Universidad pueda atender a la demanda de la industria, no tiene nada que ver aprender a traducir, aprender a traducir poesía, aprender a traducir literatura, aprender a traducir campañas de *marketing*, con la lentitud que requiere la universidad, el análisis pormenorizado de por qué lo he hecho así y no de otra forma... no tiene nada que ver con trabajar en traducción (Empresa 04).

Si bien, otros ven en la formación de posgrado una mayor adecuación a las exigencias del mercado o proponen soluciones de contenido en base a esas carencias detectadas, incluyendo contenidos que actualmente no están presentes o no con la debida profundidad en la formación de los Grados en TEI:

(...) pienso que es fundamental incluir temas de marketing de contenidos, temas de redacción, temas de SEO y *marketing* digital relacionado con los contenidos. (...) También incluiría entrenamiento de motores de traducción automática, traducción automática neuronal... un montón de cosas que van a ser el futuro de la traducción, como la posesición (Empresa 09).

2.2.2 Percepción del desarrollo de las competencias en los egresados de Máster

La opinión de los entrevistados sobre el perfil de los egresados mejora, en general, cuando estos han cursado un máster de especializado, pues detectan que las carencias de los estudios de Grado se reducen notablemente al completar un máster, como comenta el gerente de la Empresa 01: «Los estudios de Máster ayudan a suplir esa brecha que deja el Grado, sobre todo porque cada vez hay más estudios de máster especializados», punto de vista que comparte la gerente de la Empresa 04 quien considera que «No solo los estudios de Máster se adecúan más o creo que persiguen más una adaptación a lo que la industria va a necesitar. Pienso que, además, es uno de los objetivos principales de los másteres».

La mayoría de los entrevistados destaca que los egresados de máster suelen presentar mayores conocimientos del ámbito específico en el que hayan cursado el máster y un mayor manejo de herramientas de *software*. Es el caso de la gerente de la Empresa 05 que opinaba que «Extraordinariamente. En ese sentido, es verdad que la promesa de los másteres se hace realidad», punto de vista que compartía el gerente de la Empresa 02: «Sí, en el conocimiento específico de una materia concreta, ahí es donde se nota, en el ámbito específico; en el resto de competencias, depende de la actitud de la persona».

En cuanto a la capacidad de resolución de los egresados de máster, las opiniones no son tan contundentes como lo eran en el dominio del ámbito específico o de herramientas. No obstante, muchos participantes opinan que sí hay diferencia con respecto a los egresados de Grado:

(...) el Máster les aporta esa seguridad, les aporta práctica, les aporta conocimientos específicos en un área y, cuando ellos empiezan a hacer proyectos de esa área, se nota que tienen mucha seguridad, a pesar de que tienen que aprender muchas cosas... pero tienen seguridad, son más autónomos y pueden resolver algunos problemas de forma más autónoma (Empresa 07).

En cuanto a la mejora en el dominio de las lenguas de trabajo, tanto la materna como las extranjeras, las opiniones son más dispares, pero casi todos los entrevistados parecen coincidir en que cursar un máster no influye en el dominio lingüístico, con ciertos matices:

(...) el alumno de máster es un alumno más mayor, al menos un par de años más, ha estado más en el mundo, ha estudiado un poquito más y eso parece influir en la calidad de la redacción y parece que tiene unas competencias un poco más desarrolladas en su lengua materna. Pero yo creo que tiene más que ver la madurez personal y el haber estado más en el mundo (Empresa 04).

(...) quien tenga un buen nivel de lengua materna sale igual del Grado que del Máster. (...) y en el resto de lenguas de trabajo, las carencias que puedan tener a nivel de Grado se replican a nivel de Máster (Empresa 06).

Otro aspecto negativo mencionado por las empresas entrevistadas es la falta de planteamiento transversal, si bien, este es un aspecto que se detecta en el egresado y no queda claro si es por la ausencia de dicho enfoque desde las instituciones formadoras o por falta de asimilación de esta realidad por parte de los egresados, como expresaba la gerente de la

Empresa 05: «Ese grado de alta especialización, a veces, les impide darse cuenta de que pueden aplicar esos conocimientos en otros campos. No se percatan de la transversalidad».

Las recomendaciones por parte de los entrevistados vuelven a ser más homogéneas, puesto que todas inciden en la necesidad de que las instituciones formativas escuchen a las empresas del sector para poder adaptarse a la realidad del mercado: «(...) escuchar a las empresas. (...) intentar adaptarse a lo que pide el mercado» en palabras del gerente de la Empresa 03 o «(...) alinear el contenido del máster con la realidad, estar actualizados» como manifestaba la gerente de la Empresa 09.

Otro aspecto en el que coinciden las empresas entrevistadas es en fomentar el trabajo en grupo y en la interrelación entre los estudiantes, como comentaba el gerente de la Empresa 02: «(...) fomentar que se creen proyectos entre los alumnos, para que entiendan que lo bonito del máster es crear red, *networking*, que eso es lo que enriquece la experiencia» o la gerente de la Empresa 04: «Yo echo en falta la interactividad de los chavales, a mí me gustaría más un máster que fuera puente, siempre que se trate de un máster profesionalizante, claro».

Otros aspectos mencionados como mejora son la interacción con el cliente, la ampliación de horas dedicadas a traducir propiamente dicho o dedicar un tiempo al pensamiento creativo sobre el trabajo, sobre cómo mejorar las estrategias de trabajo.

2.2.3 Requisitos para los trabajadores

La opinión de los entrevistados sobre los requisitos para un posible colaborador, tanto en plantilla como externo, es bastante uniforme, ya que en la mayoría de los casos el haber cursado un máster se valora de forma positiva.

2.2.3.1 Formación

Todas las empresas entrevistadas parten de la necesidad de que el candidato haya cursado sus estudios de Grado en TEI y, como ya hemos mencionado, valoran positivamente el que el candidato haya cursado un máster, así lo expresaba el gerente de la Empresa 03: «(...) sobre todo miro si tienen un posgrado, porque los candidatos con un posgrado saben más lo que quieren y tienen una formación práctica y de herramientas mayor

que uno procedente del Grado». Esto se vuelve fundamental si el candidato ha cursado un Grado en un ámbito afín como Filología o Humanidades, como comentaba la gerente de la Empresa 09: «(...) es verdad que prefiero a los que han hecho TEI antes que otras carreras tipo Filología o de lenguas y si no han hecho TEI, que al menos hayan hecho alguna formación específica en traducción».

Otro aspecto que han señalado varias empresas es que tienen en cuenta dónde se ha formado el candidato, es decir, la Universidad de procedencia del candidato, como comenta el gerente de la Empresa 03: «Antes no miraba tanto la procedencia, es decir, de qué universidad, pero ahora lo miro cada vez más; porque estoy comprobando que los candidatos que proceden de determinados sitios funcionan muy bien», opinión que comparte el gerente de la Empresa 06: «(...) porque más o menos ya sabes si está más o menos alineado con lo que tú crees que se enseña más en una universidad, en un centro de formación o en otro».

También se menciona como aspecto positivo la formación tecnológica, las estancias en el extranjero que apoyen la formación lingüística y la experiencia real en el sector en el que se van a incorporar.

2.2.3.2 Competencias

En cuanto a las competencias de los posibles candidatos que las empresas entrevistadas tienen en cuenta, destacan de forma casi unánime aquellas actitudinales, por encima de las aptitudinales, como queda patente en las declaraciones del gerente de la Empresa 02: «(...) lo que nos importa es la persona detrás del CV» o en las del gerente de la Empresa 03:

(...) hay otras muy importantes que son puramente extralingüísticas, que es la interrelación personal, o interrelación social, como la quieras llamar, lo que en inglés llaman las *soft skills*, que esas no necesariamente se enseñan, sino que se llevan dentro, pero se pueden potenciar (Empresa 03).

Estas competencias actitudinales se perfilan como las competencias decisivas a la hora de incorporar un determinado candidato a la empresa en cuestión o, también, para que un trabajador deje de formar parte de la plantilla o un trabajador externo deje de ser un colaborador habitual.

Además de estas competencias actitudinales, los entrevistados coinciden en la competencia traductora y tecnológica como requisitos que se han de tener en cuenta en un posible trabajador, así lo pone de relieve

la gerente de la Empresa 04: «(...) valoramos mucho las competencias tecnológicas de nuestros colaboradores» y lo explicita también el gerente de la Empresa 03:

Las competencias que aparecen en la 17100. Competencia traductora obviamente... Obvio, pero cuidado. Competencia lingüística en los idiomas que correspondan. Competencia técnica y tecnológica, esto es fundamental porque reduce la curva de aprendizaje mucho. Competencia de investigación terminológica o procesamiento de datos. Competencia de dominio, es decir, de cierta especialización en un ámbito y la competencia cultural, esta última también es fundamental, tenemos que saber un poco de todo, hasta de la cultura escombros (Empresa 03).

Todas las empresas coinciden en la importancia del dominio tecnológico e informático que debe tener el traductor actual, que va más allá del dominio de un software específico o concreto; se trata de tener los conocimientos suficientes para entender en qué consisten las herramientas informáticas de uso diario y en poder incorporar nuevas herramientas de una forma no traumática al flujo de trabajo.

2.2.3.3 Otros

Otros aspectos mencionados de forma específica por las empresas entrevistadas son la capacidad de redacción y de comunicación, si bien estas habilidades pueden encontrarse englobadas en otras competencias mencionadas anteriormente como la competencia traductora. De forma específica, se menciona también la capacidad de trabajar en equipo, en palabras del gerente de la Empresa 06: «Es importante que la persona sea consciente y asertiva, sobre todo a la hora de comunicar; pero para mí lo más importante es lo del trabajo en equipo, luego todo lo demás se aprende».

2.2.4 Incorporación alumnos en prácticas

Por lo general, todas las empresas coinciden en que la coyuntura de la COVID-19 ha influido en la modalidad de la incorporación del alumnado en prácticas, que ha pasado a ser en formato telemático, pero no en el hecho en sí de seguir incorporando a alumnos en prácticas, aunque manifestaron ciertas dificultades con esta modalidad: «(...) la versión en remoto limita o está limitada por las capacidades y competencias informáticas del alumno en prácticas» (Empresa 04).

Si bien en la mayoría de los casos las empresas siguieron contando con alumnos en prácticas, algunas de las empresas entrevistadas no consideraron que el formato a distancia pudiera funcionar con su planteamiento del programa de prácticas y dejaron de incorporar a alumnos durante el periodo más restrictivo de la crisis sanitaria.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en las distintas entrevistas corroboran la frecuente brecha entre el mundo académico y la realidad laboral (González Davies 2004; Katan 2008; Kirali 2013), lo que afecta directamente a la idoneidad de los perfiles que deben insertarse en el mercado. Es cierto que los egresados de Máster tienen una valoración más positiva que los egresados de Grado; no obstante, siguen detectándose carencias en cuanto a metodologías y contenidos a las que el sector formativo debería ser receptivo y proponer ofertas en consonancia.

En cuanto a los requisitos deseables en un posible trabajador, resulta interesante que los empleadores consideren la procedencia del candidato, pues denota que la formación obtenida por los egresados no es homogénea a nivel nacional y varía según dónde se haya obtenido la titulación de Grado. En lo que se refiere a competencias propiamente dichas, la competencia tecnológica e informática es la gran protagonista junto con la competencia traductora; no obstante, uno de los aspectos más interesantes que se deriva de la presente investigación es la altísima valoración que por parte de los empleadores tienen las competencias interpersonales, las llamadas *soft skills*, y que difícilmente se tratan en los programas académicos. Esto no viene más que a reforzar la tendencia global que ya recogen Blázquez, Masclans y Canals (2019) en la figura 5, que muestra la estimación para 2023 del incremento de la valoración de aspectos como la iniciativa o el pensamiento creativo, entre otros, por parte de los empleadores.

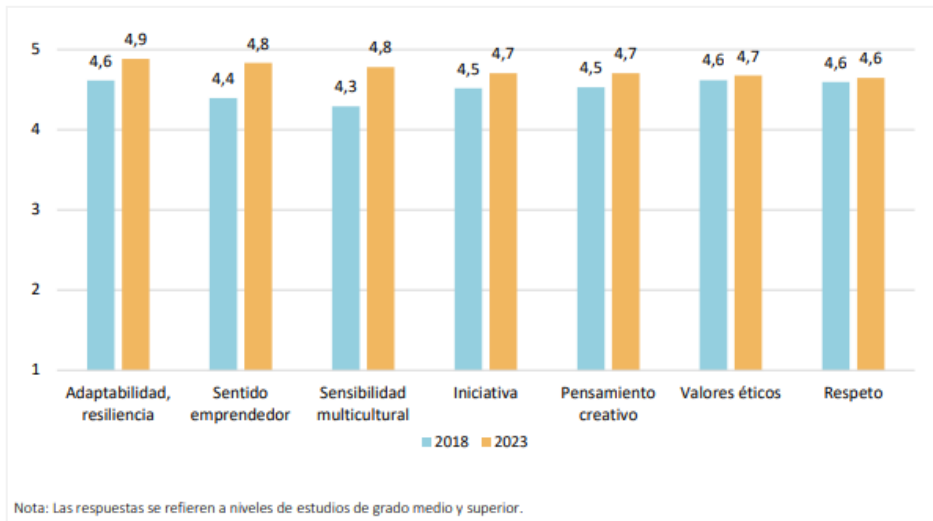


Figura 5. Importancia otorgada por las empresas a determinadas competencias profesionales y actitudes (Blázquez, Masclans y Canals, 2019: 35)

Asimismo, instituciones como la OCDE (2016) llevan años alertando del desajuste entre las competencias de los trabajadores y de las funciones que deben desempeñar. De igual modo, otras instituciones como el McKinsey Global Institute (2018) ya apuntan de forma concreta sobre las previsiones de cambio en las competencias requeridas a los trabajadores:

(...) between 2016 and 2030, demand for these social and emotional skills will grow across all industries by 26 percent in the United States and by 22 percent in Europe. While some of these social and emotional skills are innate, such as empathy, they can also be honed and, to some extent, taught more easily than technological skills—for example, advanced communication. (Bughin et al. 2018: 11)

En la siguiente figura se puede apreciar la previsión de la necesidad de estas competencias en el desempeño profesional:

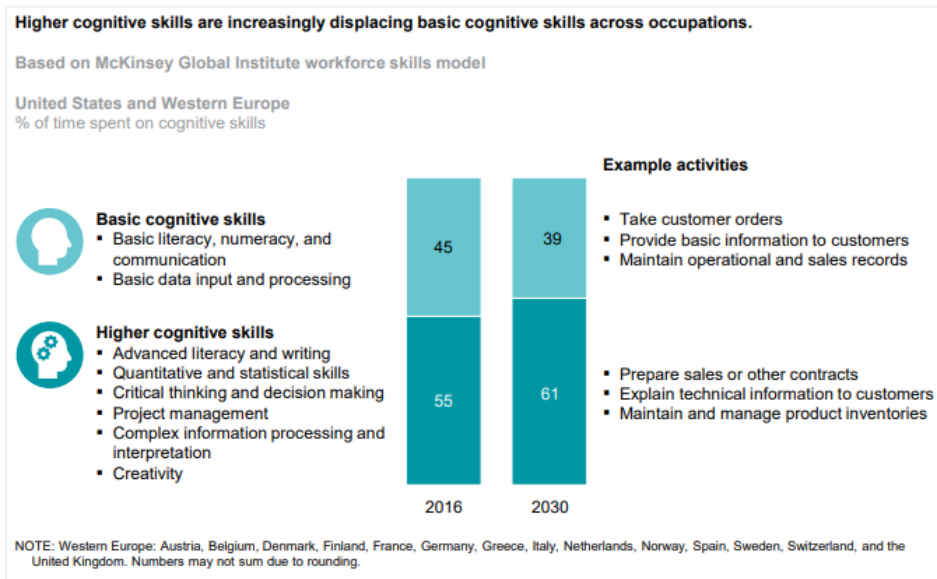


Figura 6. Importancia de las competencias interpersonales y su evolución hasta el 2030 (Bughin et al., 2018: 11)

Para salvar esta brecha resulta indispensable que ambas realidades se tengan en cuenta mutuamente:

(...) de cara a los futuros empleados, el sistema educativo tiene que anticiparse y adaptarse mejor a las nuevas realidades profesionales que requieren las empresas en un estrecho contacto con el mundo empresarial. (...) En la adaptación del sistema educativo, las empresas pueden colaborar en la definición de los perfiles y formación que requerirán en el futuro, así como en los cambios que deberían acometerse. Son precisamente las empresas las que conocen esta realidad más de cerca. (Blázquez, Masclans y Canals, 2019: 28).

Esta apuesta por la retroalimentación del mundo académico por parte de las empresas parece ser compartida también por la OCDE (2016) o instituciones como el McKinsey Global Institute (2018), y del presente estudio se deriva su disposición a interactuar con las instituciones académicas.

Otro aspecto estudiado en la presente investigación es la modalidad telemática a la que la crisis sanitaria ha forzado a la realidad empresarial en todas sus variantes, incluidos sus programas de prácticas. La capacidad

de adaptación del sector a esta nueva realidad se ha visto ampliamente demostrada en tanto que casi la totalidad de las empresas ha continuado con la incorporación de alumnos en prácticas, si bien esta incorporación ha sido necesariamente de forma telemática. Muchas de las empresas entrevistadas hacen hincapié en la modalidad telemática como una opción con una proyección a largo plazo. No obstante, consideran que no reemplazará la presencialidad por completo.

A pesar de las limitaciones del estudio, consideramos que las instituciones de Educación Superior que imparten tanto docencia de grado como posgrado en traducción deben considerar las necesidades de las empresas para poder ofrecer programas formativos que respondan a estas expectativas. En este sentido, conocer las percepciones de los futuros empleadores, analizadas de forma reflexiva por parte del profesorado, puede facilitar la incorporación exitosa de traductores en el mercado laboral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arbeláez, M. y Onrubia, J. (2014), «Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura». *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), pp. 14-31.
- Bayer-Hohenwarter, G. (2010), «Comparing translational creativity scores of students and professionals: flexible problem-solving and/or fluent routine behaviour?», en S. Göpferich, F. Alves e I. M. Mees (eds.), *New Approaches in Translation Process Research*, Samfundslitteratur, pp. 83-111, en <http://gams.uni-graz.at/o:tc-101-12> (05/03/2022).
- Blázquez, M. L., Masclans, R., y Canals, J. (2020), *Las competencias profesionales del futuro: un diagnóstico y un plan de acción para promover el empleo juvenil después de la COVID-19*, IESE Business School, University of Navarra.
- Bughin, J., Hazan, E., Lund, S., Dahlström, P., Wiesinger, A., Subramaniam, A. (2018), *Skill Shift Automation and the future of the workforce*, McKinsey Global Institute.

- ELIS. (2021), ELIS 2021 - «European Language Industry Survey» en <https://onx.la/e84ed> (05/03/2022).
- Díaz Herrera, C. (2018), «Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum», *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), pp. 119–142.
- González Davies, M. (2004), «Undergraduate and postgraduate translation degrees: Aims and expectations», en K. Malmjkaer (ed.), *Translation as an Undergraduate Degree*, John Benjamins, pp. 67-81.
- ISO. (2017), *Servicios de traducción. Requisitos para los servicios de traducción. Modificación 1*. (ISO 17100:2015/Amd 1:2017).
- Katan, D. (2008), «University training, competencies and the death of the translator. Problems in professionalizing translation and in the translation profession», en M. Musacchio y G. Henrot (eds.), *Tradurre: Formazione e Professione*, CLEUP, pp. 113-140.
- Kelly, D. (2005), *A Handbook for Translator Trainers*, St Jerome.
- Kelly, D. (2019), «Pedagogy of Translation», en R. A. Valdeón y M. C. Á. Vidal (Coords.), *The Routledge Handbook of Spanish Translation Studies*, Routledge, pp. 157-174.
- King, H. (2017), «Translator Education Programs & the Translation Labour Market: linear career progression or a touch of chaos?», *T and I Review*, 7, pp. 133-151.
- Kiraly, D. (2013), «Towards a view of translator competence as an emergent phenomenon: thinking outside the box(es) in translator education» en D. Kiraly, S. Hansen-Schirra y K. Maksymski (eds.), *New Prospects and Perspectives for Educating Language Mediators*, Gunter Narr, pp. 197-222.
- Mossop, B. (2006), «From Culture to Business: Federal Government Translation in Canada», *The Translator*, 12(1), pp. 1-27.

- OECD. (2016), «Getting skills right: Assessing and anticipating changing skill needs», en <https://onx.la/5225b> (05/03/2022).
- Pacheco, R. (2019), «The Question of Authenticity in translator Education from the Perspective of educational Philosophy», en D. Kiraly y G. Massey (eds.), *Towards Authentic Experiential Learning in Translator Education* (2.a ed.), Cambridge Scholars Publishing, pp. 17-38.
- PACTE. (2000), «Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project», en A. Beeby, D. Ensinger y M. Presas (eds.), *Investigating Translation*, John Benjamins, pp. 99-106.
- PACTE. (2020), «Translation competence acquisition. Design and results of the PACTE group's experimental research», *The Interpreter and Translator Trainer*, 14(2), pp. 95-233.
- Patton, M. C. (2002), *Qualitative evaluation and research methods*, Sage Publications.
- Páramo, D. (2015), «Editorial - La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica», *Pensamiento y gestión*, 39, vii-xiii, en <https://onx.la/3a2cc> (05/03/2022).
- Plaza-Lara, C. (2016), «Contextualising Translator Training: Defining Social, Professional and Disciplinary Requirements», *Lebende Sprachen*, 61(2), pp. 333-352.
- Pym, A. (2021), «Translation skills required by Master's graduates for employment: Which are needed, which are not?», *Across Languages and Cultures*, 22(2), pp. 158-175.
- Saunders, M., Lewis, P., y Thornhill, A. (2012), *Research methods for business students*. Pearson.



Inicio

 Ranking de revistas con sello de Calidad FECYT

Lingüística

Año

Filtrar

2020

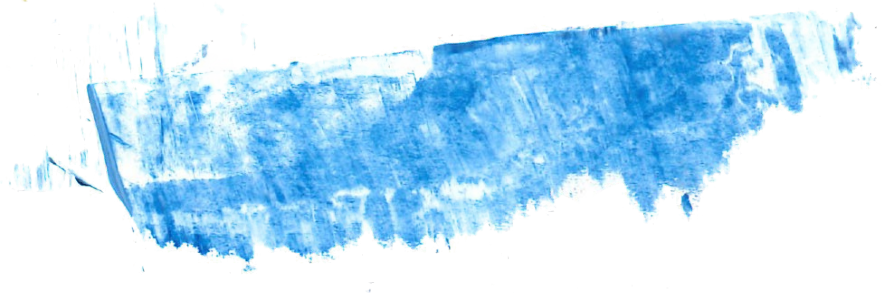
AÑO	POSICIÓN	TÍTULO	CUARTIL	PUNTUACIÓN
2020	1	Porta Linguarum	C1	94.24
2020	2	RILCE. Revista de Filología Hispánica	C1	76.44
2020	3	Procesamiento del Lenguaje Natural (SEPLN)	C1	69.43
2020	4	Ibérica. Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)	C1	60.87
2020	5	Trans. Revista de Traductología	C1	54.24
2020	6	Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica	C1	51.32
2020	7	IJES. International Journal of English Studies	C1	50.40
2020	8	Atlantis	C1	45.34
2020	9	Cultura, Lenguaje y Representación / Culture, Language and Representation	C1	44.26
2020	10	Revista de Filología Española	C1	42.71
2020	11	Catalan Journal of Linguistics	C1	40.37
2020	12	Dialectología	C1	38.67
2020	13	Sendeban	C1	38.43
2020	14	Çédille. Revista de Estudios Franceses	C1	37.13
2020	15	Pragmalingüística	C1	36.25

2020	16	Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas	C1	36.13
2020	17	Sintagma	C1	35.59
2020	18	Investigaciones Sobre Lectura	C2	35.36
2020	19	Hermeneus. Revista de Traducción e Interpretación	C2	35.06
2020	20	Emerita. Revista de Lingüística y Filología Clásica	C2	34.55
2020	21	Lenguaje y Textos	C2	33.72
2020	22	Estudios Irlandeses. Spanish Journal of Irish Studies	C2	32.95
2020	23	Sefarad. Revista de Estudios Hebraicos y Sefardíes	C2	32.82
2020	24	Verba. Anuario Galego de Filoloxía	C2	31.82
2020	25	TREBALLS DE SOCIOLINGÜÍSTICA CATALANA	C2	30.99
2020	26	Cuadernos de Filología Clásica (Estudios Griegos e Indoeuropeos)	C2	30.84
2020	27	Estudos de Lingüística Galega	C2	30.09
2020	28	Journal of English Studies	C2	29.55
2020	29	Cuadernos de Filología Clásica. Estudios Latinos	C2	29.43
2020	30	MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación	C2	29.15
2020	31	Didáctica. Lengua y Literatura	C2	28.66
2020	32	ELIA. Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada	C2	28.63
2020	33	Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante (ELUA)	C2	28.36
2020	34	Estudios Románicos	C2	27.89
2020	35	Exemplaria Classica	C3	27.87
2020	36	Lengua y migración / Language and Migration	C3	27.79
2020	37	Anuario de Estudios Filológicos	C3	27.49
2020	38	Veleia	C3	27.43
2020	39	Revista de Lenguas para Fines Específicos	C3	27.02
2020	40	Estudios de Fonética Experimental	C3	26.98
2020	41	Miscelánea de Estudios Árabes y Hebraicos. Sección Hebreo	C3	26.78
2020	42	Palaeohispanica. Revista sobre Lenguas y Culturas de la Hispania Antigua	C3	26.55
2020	43	Revista de Investigación Lingüística	C3	25.80
2020	44	SEDERI. Yearbook of The Spanish and Portuguese Society For English Renaissance Studies	C3	25.78
2020	45	Revista de Filología Alemana	C3	25.48
2020	46	DICENDA	C3	25.02
2020	47	Miscelánea de Estudios Árabes y Hebraicos. Sección Árabe-Islam	C3	24.62

2020	48	Quaderns de Filologia: Estudis Lingüistics	C3	24.62
2020	49	Miscelánea: a Journal of English and American Studies	C3	23.73
2020	50	Cuadernos de Filología Italiana	C3	23.70
2020	51	Philologica Canariensia	C3	23.21
2020	52	Cuadernos de Rusística Española	C4	23.03
2020	53	Loquens	C4	23.01
2020	54	Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses	C4	22.85
2020	55	Revista de Estudios Latinos	C4	22.47
2020	56	Madrygal. Revista de Estudios Gallegos	C4	22.29
2020	57	Myrtia. Revista de Filología Clásica	C4	22.25
2020	58	Revista de Filología de la Universidad de La Laguna (RFULL)	C4	22.13
2020	59	Anales de Filología Francesa	C4	22.10
2020	60	Minerva. Revista de Filología Clásica	C4	20.40
2020	61	Anuari de Filologia. Estudis de Lingüística	C4	20.34
2020	62	Complutense Journal of English Studies	C4	20.34
2020	63	Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas	C4	20.20
2020	64	Archivum	C4	19.95
2020	65	Cuadernos de Investigación Filológica	C4	17.56
2020	66	Revista Española de Lingüística	C4	15.67
2020	67	Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística	C4	15.16
2020	68	Odisea	C4	14.16

ESTUDIO 5:

La competencia traductora de los egresados de másteres en traducción e interpretación: un estudio cualitativo sobre la percepción del profesorado



ESTUDIO 5: La competencia traductora de los egresados de másteres en traducción e interpretación: un estudio cualitativo sobre la percepción del profesorado

Este artículo en proceso de revisión en la revista *Hikma*.

Márquez Garrido, R., Gómez Parra, M. E., y Huertas Abril, C. A. “La competencia traductora de los egresados de másteres en traducción e interpretación: un estudio cualitativo sobre la percepción del profesorado”

ISSN: 1579-9794

**La competencia traductora de los egresados de másteres
en traducción e interpretación: un estudio cualitativo sobre
la percepción del profesorado**

**Translation Competence of Graduates of Master's Degrees
in Translation and Interpreting: A Qualitative Study on
Teachers' Perceptions**

ROCÍO MÁRQUEZ GARRIDO

rocio.marquez@institutotraduccion.com

Universidad de Córdoba; Instituto Superior de Estudios Lingüísticos y
Traducción – ISTRAD

M^a ELENA GÓMEZ-PARRA

elena.gomez@uco.es

Universidad de Córdoba

CRISTINA A. HUERTAS-ABRIL

cristina.huertas@uco.es

Universidad de Córdoba

Fecha de recepción: XXXXX

Fecha de aceptación: XXXXXXXXX

Resumen: La idoneidad de los contenidos formativos se erige en una de las piedras angulares del diseño curricular, máxime cuando esa idoneidad se ve continuamente puesta a prueba por la realidad de un mercado cambiante y extremadamente competitivo. Este trabajo presenta los resultados de un estudio cualitativo de carácter exploratorio sobre la percepción que los docentes de varios programas de máster en Traducción e Interpretación (TEI) en España tienen sobre la adquisición de las distintas competencias por parte de los egresados de dichos programas para evidenciar las posibles carencias y establecer la correspondiente relación con los contenidos y metodologías impartidos en los distintos programas formativos. Los resultados indican que esta percepción es positiva de forma generalizada y muy especialmente en aquellas competencias relacionadas con la especialización en un ámbito concreto. Las conclusiones más relevantes de esta investigación apuntan a la desvinculación de la actividad profesional por parte de los docentes como uno de los factores principales que inciden en el desconocimiento de las expectativas de la realidad del mercado por parte del ámbito académico y es,

Hikma 16 (2017), 9-33

La competencia traductora de los egresados de másteres en traducción e interpretación: un estudio cualitativo sobre la percepción del profesorado X

por tanto, uno de los elementos que se han de tener en cuenta a la hora de salvar la brecha entre el ámbito académico y el laboral.

Palabras clave: competencia traductora, estudios de posgrado, formación de traductores, didáctica de la traducción, traducción especializada

Abstract: The suitability of training content is one of the cornerstones of curriculum design, especially when this suitability is continually challenged by the reality of a changing and extremely competitive market. This paper presents the results of an exploratory qualitative study on the perception of teachers of several Master's degree programmes in Translation and Interpreting (TEI) in Spain regarding the acquisition of different competences by graduates of these programmes in order to highlight possible shortcomings and establish the corresponding relationship with the contents and methodologies taught in the different training programmes. The results indicate that this perception is positive across the board, especially in those competences related to specialisation in a specific field. The most relevant conclusions of this research point to the disengagement of teachers from professional activity as one of the main factors affecting the lack of knowledge of the expectations of the market reality on the part of the academic sphere and is, therefore, one of the elements that must be taken into account when bridging the gap between the academic sphere and the labour market

Keywords: translator competence, postgraduate studies, translator training, translation didactics, specialised translation

INTRODUCCIÓN

En un sector tan competitivo y cambiante como el de la traducción, resulta indispensable que la formación especializada de posgrado forme perfiles competenciales listos para ser absorbidos por el mercado laboral. Sin embargo, este mercado sigue detectando una importante brecha entre los contenidos formativos y la realidad profesional, como se desprende de la última encuesta de la Comisión Europea (ELIS 2021), que coorganizan anualmente ELIA (European Language Industry Association), FIT Europe (International Federation of Translators) y GALA (Globalization and Localization Association) y en la que también participan la red EMT (European Master's in Translation) y el grupo LIND (Language Industry) Expert Group. De acuerdo con los resultados de dicha encuesta, los egresados de Máster tienen cada vez menor conocimiento sobre las expectativas del mercado en el que, en principio, pretenden insertarse (Figura 1).

La competencia traductora de los egresados de másteres en traducción e interpretación: un estudio cualitativo sobre la percepción del profesorado X

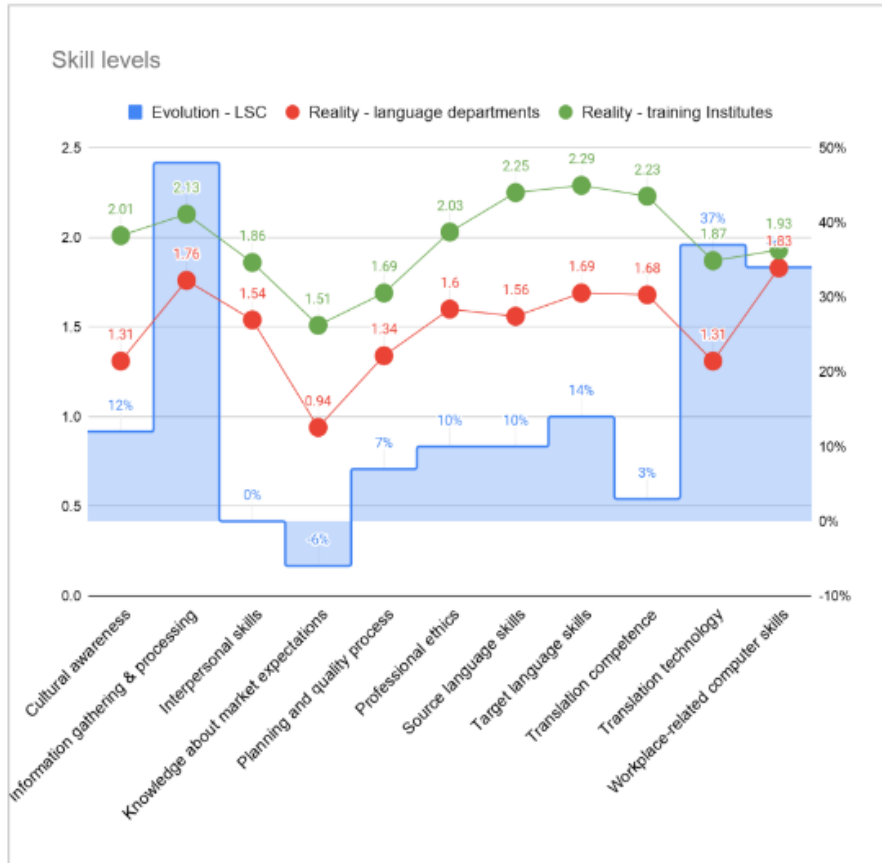


Imagen 1. “Habilidades y competencias de los egresados de Máster”

Fuente: ELIS, 2021, p. 60

Esta situación nos lleva irremediabilmente de vuelta al ámbito académico y a los contenidos impartidos en la formación especializada de posgrado, no sin antes hacernos eco de reflexiones como las de Pym (2021), quien apunta que no todos los estudiantes de traducción tienen sus miras profesionales en el mercado de la traducción, y se plantea si este es un factor que se deba tener en cuenta a la hora de plantear los contenidos formativos de los grados universitarios de Traducción e Interpretación. Más allá de este nuevo giro en la realidad académica, el carácter transversal de la

Hikma XX (20XX), pp - pp

competencia traductora hace que tenga sentido que la formación específica de posgrado siga centrándose en ella como eje principal de los contenidos impartidos (Pym, 2021, p. 172).

Procede, pues, recordar el concepto de competencia traductora. Kelly (2019) expone de forma clara y concisa la evolución de los planteamientos curriculares en el panorama universitario español, contrastándolos con el panorama formativo internacional. Según esta autora, uno de los primeros autores en proponer la aplicación de los principios pedagógicos modernos a la formación de traductores fue Delisle, cuyo concepto de objetivos de enseñanza puede considerarse precursor, a su vez, del enfoque basado en resultados o en competencias adoptado por muchos sistemas universitarios de todo el mundo en la actualidad, como es el caso europeo tras el proceso de Bolonia. Igualmente, la autora señala que los planteamientos de Delisle influyeron en los primeros trabajos de Hurtado (1996^a, citado en Kelly, 2019), quien luego crearía el grupo de investigación PACTE de la Universidad Autónoma de Barcelona, sin duda, uno de los más productivos de todos los que trabajan en el campo de la pedagogía de la traducción a nivel internacional y el más citado de los grupos españoles (Yan et al., 2015, citado en Kelly, 2019). Además de un extenso elenco de temas relacionados con la formación de los traductores, el grupo se ha dedicado durante casi dos décadas a una investigación empírica-experimental a gran escala sobre la adquisición de la competencia en materia de traducción, tipificando sus subcomponentes, estudiando la relación entre ellos, comprendiendo la forma en que se desarrolla la competencia y diseñando materiales y métodos de enseñanza (Kelly, 2019).

El modelo empírico-experimental adoptado por el grupo PACTE es compartido por otros grupos de investigación como los que reúne la red TREC (Translation, Research, Empiricism, Cognition), que se autodefine como «a network of Translation scholars and Research groups united by their joint interest in Empiricism and the rigorous investigation of the human translation process, especially with respect to Cognition» (TREC, 2016, párr.1), y donde encontramos varios grupos de investigación nacionales e internacionales.

En el panorama español, Kelly (2019) menciona los trabajos de investigación realizados en la Universidad de Granada, segundo gran centro de investigación de la pedagogía de la traducción en España, donde la teoría del *skopos* y el funcionalismo aportan las bases teóricas referenciales. Uno de los autores granadinos con mayor repercusión es Mayoral (1999, 2001a, 2001b, 2003, citados en Kelly, 2019, p. 68), de quien encontramos numerosas publicaciones sobre el diseño curricular, especialmente sobre la formación de los traductores jurídicos. Otra de las investigadoras de Granada es la propia

La competencia traductora de los egresados de másteres en traducción e interpretación: un estudio cualitativo sobre la percepción del profesorado X

Kelly, cuyo Manual para formadores de traductores (2005) es una referencia ineludible en el campo.

Kelly (2019) señala que su modelo de competencia traductora (2002) es el resultado de un análisis crítico de los modelos preexistentes, incluido el de PACTE y las normas profesionales de varios países. Esta autora plantea un modelo de múltiples componentes, pero, a diferencia de la propuesta de PACTE, este se creó específicamente como base para el diseño curricular. Como tal, tiene siete componentes principales:

- competencia comunicativa y textual,
- competencia cultural e intercultural,
- competencia profesional e instrumental,
- competencia temática,
- componentes psicofisiológicos,
- competencia interpersonal,
- todos ellos regidos por la competencia estratégica.

Por otra parte, Kelly es la fundadora del grupo de investigación Avanti (que actualmente dirige Catherine Way) del que parten numerosas publicaciones sobre la pedagogía de la traducción desde varias perspectivas, como por ejemplo la competencia traductora, pero también el diseño curricular, la enseñanza de la traducción especializada, la interculturalidad y la empleabilidad, entre otros.

Otro de los referentes en la didáctica de la traducción es, sin lugar a duda, Hurtado, quien considera que esta debería poder responder a todas las cuestiones que se contemplan en el diseño curricular de cualquier disciplina:

- (1) ¿a quién se enseña y en qué circunstancias? (análisis de necesidades de aprendizaje); (2) ¿para qué se enseña? (fijación de competencias y objetivos); (3) ¿qué se enseña? (selección de contenidos); (4) ¿cómo se enseña? (diseño de la metodología); (5) ¿con qué progresión? (secuenciación); (6) ¿con qué resultado? (diseño de procedimientos de evaluación). (Hurtado, 2019, p. 66)

Hurtado (2019) ilustra de la siguiente forma los pasos que se deberían seguir en el diseño curricular:

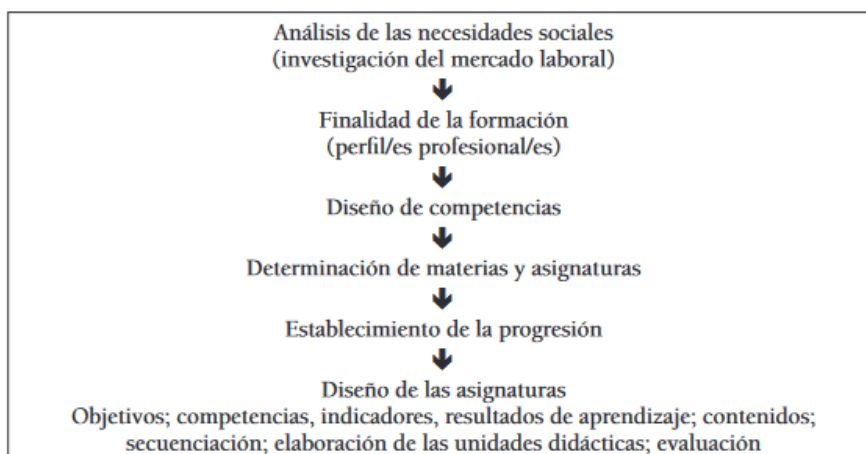


Imagen 2. “Pasos del diseño curricular”

Fuente: Hurtado, 2019, p. 67

Según esta propuesta, el diseño de competencias debería atender al perfil profesional en formación y determinar los contenidos que se van a impartir, por lo que nos parece importante recordar el concepto de competencia traductora que maneja el ámbito académico. Hurtado (2017) hace una revisión del concepto de traducción y de los estudios sobre la competencia traductora, recorriendo los distintos enfoques que se han planteado hasta la fecha. Desde una perspectiva didáctica, esta autora hace referencia a varios autores, entre los que se encuentran las aportaciones de Kelly, que mencionábamos anteriormente. También se menciona en esta obra a González (2004), y González y Scott-Tennent (2005), para quienes un traductor debe dominar los siguientes aspectos: (1) trabajo a nivel lingüístico, (2) destreza traductora, (3) destreza documental, (4) destreza informática, y (5) destreza profesional.

Según Hurtado, la lista que propone Katan (2008) se basa en propuestas anteriores (PACTE, 2003; Pym, 2003; Schaffner, 2004) y se centra en dos grandes bloques: las competencias específicas (tanto lingüísticas como culturales) y las competencias de traducción, que serían las siguientes: (1) competencia general de transferencia/mediación, (2) competencia estratégica de transferencia/mediación, (3) competencia instrumental/profesional, y (4) competencia actitudinal.

La competencia traductora de los egresados de másteres en traducción e interpretación: un estudio cualitativo sobre la percepción del profesorado X

Hurtado (2017) se hace eco, igualmente, de los enfoques teórico-relevantes (Gutt, 2000; Gonçalves, 2005) y de la óptica de los estudios especializados (Shreve, 2006), que sostienen que la competencia traductora debe analizarse en el ámbito de los estudios especializados y la considera como una habilidad o destreza especializada de traducción, definiéndola como los múltiples recursos cognitivos que son relevantes para llevar a cabo una tarea de traducción (Hurtado, 2017). En esta línea de investigación se sitúa la investigación de Göpferich (2008, 2009) y su estudio longitudinal.

Además de la perspectiva didáctica, se menciona aquella centrada en la gestión del conocimiento (Risku, Dickinson y Pircher, 2010), como también la propuesta profesional y comportamental (Gouadec, 2002, 2005, 2007).

La investigación empírico-experimental desarrollada por el grupo de investigación PACTE de la Universitat Autònoma de Barcelona (PACTE, 2000 - 2021) sobre la competencia traductora y su adquisición en traducción escrita es un referente ineludible. Esta investigación tiene en cuenta, por un lado, el proceso de la traducción y, por otro, el producto de la traducción. Para ambos planteamientos, el grupo ha realizado estudios experimentales en los que han recogido y analizado datos sobre los procesos mentales implicados y las competencias y habilidades requeridas, pero también sobre los resultados obtenidos al traducir (PACTE, 2001). PACTE (2005) afirma que la competencia traductora es el sistema subyacente de conocimientos necesarios para traducir:

se considera, además, que la CT posee 4 rasgos distintivos: (1) es un conocimiento experto, que no posee todo bilingüe; (2) es un conocimiento básicamente operativo y no declarativo; (3) está formado por varias subcompetencias que actúan de manera relacionada; (4) como en todo conocimiento operativo, tiene gran importancia el componente estratégico. El modelo elaborado propone que la CT está integrada por 5 subcompetencias y componentes psicofisiológicos. (p. 574)

Al modelo propuesto por PACTE, Göpferich (2009) incorpora elementos del modelo del proceso ideal de traducción planteado por Hönl (1991), si bien la base de su modelo queda definida por tres factores externos: (1) el encargo y las normas de traducción, (2) el concepto que el traductor tiene de sí mismo, y (3) la disposición psicofísica del traductor.

Autores como Schaeffer et al. (2019) apuntan a la falta de estudios cuantitativos verdaderamente representativos y critica el carácter restrictivo de los instrumentos de análisis empleados por el grupo PACTE, desarrollando un cuestionario propio denominado TICQ (Translation and Interpreting Competence Questionnaire) en el que pretenden cubrir las lagunas

detectadas en modelos anteriores, si bien no dejan de ser el resultado de autopercepciones de los sujetos participantes sobre el dominio de la competencia profesional (Schaeffer et al., 2019).

Al hilo de nuestra reflexión principal sobre la idoneidad de los contenidos que deben incluir los programas de especialización de posgrado, atendemos a la reflexión de Pacheco (2019):

The qualification should allow students to practice the translational profession in the future and give superior performance in future professional situations. (...) An educational specification of that which qualifies would-be-translators to exercise the profession does not have anything to do with a description of the (professional) reality, but rather with judgements about what is educationally desirable in relation to a particular constellation of educational purposes (p. 31).

Hurtado (2019), por su parte, considera fundamental que se realicen estudios de mercado para poder detectar prácticas emergentes y poder, en base a los mismos, adaptar la formación a la realidad del mercado. Esta autora incide en la importancia de revisar de forma periódica los programas formativos y, entre sus aportaciones, encontramos un elemento que no siempre se tiene en cuenta: “La definición de las competencias de los docentes de traducción y las necesidades de la formación de formadores en traducción” (Hurtado, 2019, p. 66). Estas últimas aportaciones resultan de gran interés para el presente estudio, centrado en el punto de vista de los docentes sobre la adquisición de la competencia traductora en los estudios de Máster de TEI (Traducción e Interpretación) en España.

1. METODOLOGÍA

Para el presente análisis se realizó un estudio cualitativo de carácter exploratorio con el objetivo de comprender y analizar la percepción de los docentes de las competencias de los egresados en másteres de TEI, de forma que pudieran evidenciarse las posibles carencias y establecer la correspondiente relación con los contenidos y metodologías de los programas formativos, pues la investigación cualitativa “apela a una observación próxima y detallada del sujeto en su propio contexto, para lograr aproximarse lo más posible a la significación de los fenómenos” (Díaz, 2018, p. 124).

La competencia traductora de los egresados de másteres en traducción e interpretación: un estudio cualitativo sobre la percepción del profesorado X

1.1. Descripción del contexto y de los participantes

Los participantes en este estudio son docentes en títulos de Máster en TEI de universidades españolas (n=19) con las siguientes características:

PARTICIPANTE	AÑOS COMO DOCENTE	MODALIDAD DE IMPARTICIÓN	TÍTULOS DE MÁSTER EN LOS QUE IMPARTE DOCENCIA	ÁREAS DE ESPECIALIZACIÓN	LENGUA DE IMPARTICIÓN	LENGUAS DE TRABAJO
DOCENTE 01	5 años	Online y presencial	<ul style="list-style-type: none"> - Máster en Traducción Audiovisual (UCA) - Máster en Traducción Especializada (ISTRAD) - Máster en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Traducción (ISTRAD) 	<ul style="list-style-type: none"> - Audiovisual - Biosanitaria - Localización 	ES y ocasionalmente FR	FR>ES / ES>FR / EN>ES
DOCENTE 02	19 años	Online y presencial	Máster en Traducción Especializada (UCO)	Traducción especializada	ES	DE>ES / EN>ES
DOCENTE 03	13 años	Online y presencial	<ul style="list-style-type: none"> - Máster en Traducción Especializada (UCO) - Máster en Comunicación Intercultural, Traducción e Interpretación (UPO) - Máster Universitario en Interpretación de Conferencias (UGR) 	Traducción especializada	ES/FR/EN	FR>ES / ES-FR / EN>ES / ES-EN
DOCENTE 04	3 años	Online	Máster en Traducción Especializada (UCO)	<ul style="list-style-type: none"> - Humanístico-literaria - Jurídico-económica - Científico-técnica 	FR	ES>FR
DOCENTE 05	20 años	Online y presencial	- Máster en Traducción Especializada (ISTRAD)	Traducción especializada	ES	DE>ES / EN>ES

			<ul style="list-style-type: none"> - Máster en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Traducción (ISTRAD) - Máster en Traducción Especializada (UCO) 			
DOCENTE 06	10 años	Online y presencial	<ul style="list-style-type: none"> - Máster en Traducción y Nuevas Tecnologías (ISTRAD) - Máster en Traducción Audiovisual (UCA) - Máster en Traducción Especializada (ISTRAD) - Máster en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Traducción (ATENEUM + ISTRAD) - Master's Degree in English Philology (ATENEUM) - Máster Universitario en Estudios Lingüísticos, Literarios y Culturales (US) 	<ul style="list-style-type: none"> - Localización - Tecnologías de la traducción - Terminología - Localización de videojuegos - Lingüística computacional 	ES/EN	EN/FR>ES
DOCENTE 07	12 años	Online y presencial	<ul style="list-style-type: none"> - Máster en Traducción Especializada (ISTRAD) - Máster en Traducción Especializada (UCO) 	<ul style="list-style-type: none"> - Jurídica 	ES	DE>ES
DOCENTE 08	2 años	Online	<ul style="list-style-type: none"> - Máster en Traducción Especializada (UCO) 	<ul style="list-style-type: none"> - Traducción especializada 	ES	FR/EN>ES

La competencia traductora de los egresados de másteres en traducción e interpretación: un estudio cualitativo sobre la percepción del profesorado X

DOCENTE 09	2 años	Presencial	- Máster Universitario en Traducción Audiovisual y Localización (UAM-UCM)	- Localización de <i>software</i> y sitios web	ES	EN/DE>ES
DOCENTE 10	15 años	Presencial	- Máster en Comunicación Intercultural, Traducción e Interpretación (UPO) - Máster en Traducción Especializada (ISTRAD) - Máster en Traducción y Nuevas Tecnologías (ISTRAD)	- Traducción especializada - Localización de <i>software</i> y sitios web	ES	EN/DE>ES
DOCENTE 11	3 años	Online y presencial	- Máster en Traducción Audiovisual (ISTRAD) - Máster en Comunicación Internacional, Traducción e Interpretación (UPO) - Máster en Traducción e Interculturalidad (US)	- Audiovisual - Accesibilidad - Interpretación	DE/EN/ES	ES/EN>DE
DOCENTE 12	12 años	Online y presencial	- Máster en Traducción Especializada (UCO) - Máster en Traducción en Entornos Digitales Multilingües (UVA)	- Traducción agroalimentaria	ES	EN>ES
DOCENTE 13	6 años	Online y presencial	- Máster en Traducción Audiovisual (ISTRAD) - Experto en Accesibilidad a la Comunicación y a los Contenidos	- Subtitulación - Doblaje - Audiodescripción - Subtitulación para sordos	IT/ES	ES/EN>IT

			<p>Culturales (ISTRAD)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Esperto in Accessibilità della Comunicazione e dei Contenuti Culturali (ISTRAD) - Master in Traduzione Audiovisiva (SSML San Domenico) 			
DOCENTE 14	7 años	Presencial	<ul style="list-style-type: none"> - Traducción para el mundo editorial (UMA) 	<ul style="list-style-type: none"> - Traducción editorial (poesía, ensayo literario y teatro; narrativa; textos humanísticos; textos sociopolíticos y filosóficos; documentos de ámbito jurídico e institucional; textos médicos; textos técnicos y de divulgación científica; cómic y novela gráfica; textos periodísticos literatura infantil y juvenil) 	ES	IT/EN/FR/PT/CAT/RU >ES
DOCENTE 15	20 años	Presencial	<ul style="list-style-type: none"> - MCITI (UPO) - MSc in Translation y MSc in Interpreting (HWU) - Máster en Traducción Especializada (ISTRAD) - Máster en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la 	<ul style="list-style-type: none"> - Traducción e interpretación - Traducción especializada 	ES/EN	EN<>ES

La competencia traductora de los egresados de másteres en traducción e interpretación: un estudio cualitativo sobre la percepción del profesorado X

			Traducción (ISTRAD)			
DOCENTE 16	25 años	Online	<ul style="list-style-type: none"> - Máster en tecnologías de la traducción (UOC) - Máster en Tel en los servicios públicos (UAH) 	<ul style="list-style-type: none"> - Tecnología aplicada a la traducción - Traducción especializada e interpretación 	ES	EN<>ES
DOCENTE 17	13 años	Online y presencial	<ul style="list-style-type: none"> - Máster en Traducción y Mediación Intercultural (USAL) - Máster en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Traducción (ISTRAD) - MA in Translation Studies (DCU) - Maîtrise (MA) en traduction, mention "Technologies de la traduction" (UNIGE) 	<ul style="list-style-type: none"> - Traducción general - Traducción especializada en jurídico-económica / editorial y medios / científico-técnico 	ES	FR/EN>ES
DOCENTE 18	12 años	Online y presencial	<ul style="list-style-type: none"> - Máster Oficial en Traducción Institucional (UA) - Máster en Traducción Especializada (ISTRAD) 	<ul style="list-style-type: none"> - Traducción institucional - Traducción económica 	ES	FR >ES
DOCENTE 19	15 años	Online y presencial	<ul style="list-style-type: none"> - Máster Oficial en Traducción Institucional (UA) - Máster en Traducción Especializada (ISTRAD) 	<ul style="list-style-type: none"> - Traducción institucional - Terminología 	ES	EN/FR >ES

Tabla 1: Perfil de los docentes entrevistados.

1.2. Instrumento

El instrumento de recogida de datos consistió en preguntas abiertas distribuidas de forma telemática. En concreto, estas preguntas fueron:

P01 - Descripción del perfil docente (años que lleva impartiendo docencia / títulos de Máster en los que imparte o ha impartido docencia / modalidad (*online* o presencial) en la que imparte docencia en el Máster / áreas de especialización del Máster / lenguas en las que imparte docencia / lenguas de trabajo en la docencia)

P02 - ¿Se dedica a la docencia universitaria en exclusiva o desarrolla alguna actividad profesional no vinculada a la docencia?

P03 - ¿Considera que el alumnado mejora su comunicación oral y escrita en su lengua materna / lengua principal tras sus estudios de Máster?

P04 - ¿Considera que el alumnado mejora su comunicación oral y escrita en su primera lengua extranjera tras sus estudios de Máster?

P05 - ¿Considera que el alumnado amplía sus conocimientos extralingüísticos tras sus estudios de Máster?

P06 - ¿Cree que el Máster que ha cursado el alumnado amplía sus conocimientos específicos sobre su ámbito de especialización?

P07 - ¿Cree que el Máster que ha cursado el alumnado le ha permitido desarrollar conocimientos específicos sobre herramientas o software especializado para desarrollar con mayor eficacia su labor como traductor/a?

P08 - ¿Cree que cursar el Máster ha mejorado la capacidad del alumnado para gestionar los problemas específicos derivados de un encargo de traducción?

P09 - ¿Considera que el alumnado mejora sus destrezas para la búsqueda de información y de documentación tras cursar el Máster?

P10 - ¿Considera que las materias en las que imparte docencia durante los estudios de Máster se ajustan a la realidad del mercado en Traducción?

Al tratarse de entrevistas estructuradas, esto es con preguntas formuladas de la misma manera, se facilita la comparativa de los resultados y por tanto su análisis (Patton 2002 p. 346).

1.3. Procedimiento

Para la presente investigación, se adoptó un enfoque cualitativo exploratorio. Según Saunders et al. (2012), este tipo de investigación cualitativa se aplica para comprender un tema de investigación o idea preliminar de una investigación para ayudar a determinar la naturaleza de los problemas. Dentro de los distintos enfoques cualitativos, se trata de un estudio fenomenológico, ya que se basa en las experiencias personales de los participantes (Campbell, 2014).

A partir de la temática y contenidos principales de las respuestas, se realizó un mapa conceptual con respecto a las percepciones de los docentes en cuanto a las competencias de los egresados de Máster en TEI y a la idoneidad de los contenidos impartidos en los programas de Máster en los que participan como docentes. Una vez identificadas las categorías principales, se realizó el análisis de contenido, para lo cual se siguieron las etapas establecidas por Arbeláez y Onrubia (2014): (1) fase teórica (organización y selección de la información que se somete a análisis, y formulación de hipótesis y objetivos), (2) fase descriptiva (análisis descriptivo de los datos), y (3) fase interpretativa (interpretación de los resultados obtenidos).

2. RESULTADOS

2.1. Resultados del proceso de codificación según la Teoría Fundamentada

Para el análisis de las respuestas proporcionadas por los participantes (n=19), se ha creado un mapa conceptual a partir de los resultados obtenidos tras realizar el proceso de codificación y categorización, que presenta su correspondiente explicación y ejemplificación textual en cada categoría. La Figura 3 muestra la categorización final con respecto a la percepción de los docentes de las competencias de los egresados de Máster en TEI:



Imagen 3. “Mapa conceptual tras el proceso de codificación”

2.2. Análisis de contenido

Como puede observarse en el mapa conceptual, se identificaron dos categorías principales tras el análisis de datos sobre la percepción de los docentes: (i) competencias de los egresados de másteres en TEI y (ii) adecuación de los contenidos a la realidad laboral del sector de la traducción. A su vez, la percepción sobre las competencias se subdivide en siete subcategorías: (ia) comunicación oral y escrita en la lengua materna, (ib) comunicación oral y escrita en la lengua extranjera, (ic) conocimientos extralingüísticos (id) conocimientos específicos del ámbito de especialización (ie) conocimientos sobre herramientas o *software* específicos, (if) capacidad de gestión, y (ig) capacidad de búsqueda de información y documentación.

2.2.1. Percepción de los docentes sobre las competencias de los egresados de Máster en TEI

Podemos decir que, en general, la percepción de los docentes sobre la adquisición de competencias del alumnado tras haber cursado un posgrado es positiva. Para corroborarlo, analizaremos a continuación de forma detallada estas percepciones en las distintas subcategorías indicadas.

A. Percepción del desarrollo de la comunicación oral y escrita en la lengua materna

La competencia traductora de los egresados de másteres en traducción e interpretación: un estudio cualitativo sobre la percepción del profesorado X

De forma casi unánime, los docentes entrevistados encuentran que los estudiantes mejoran, aunque sea de forma pasiva, sus competencias orales y escritas en su lengua materna. La mayoría de ellos considera que se trata de una mejora por exposición, mientras que algunos docentes señalan el desconocimiento del alumnado de su propia lengua al inicio de los estudios y cómo este desconocimiento desaparece en el desarrollo de los estudios. De acuerdo con el Docente 06, «No son conscientes de muchos aspectos normativos de su lengua nativa y precisamente, reforzar esto es uno de los objetivos de los másteres en traducción».

a) Aspectos positivos

Varios docentes destacan que el trabajo con textos especializados complejos redundaba en un mayor dominio de la lengua materna; igualmente, destacan una mayor mejora en la comunicación escrita, frente a una menor evolución de la comunicación oral. Según el Docente 01 «De manera pasiva, el alumnado va desarrollando habilidades lingüísticas relacionadas con la comprensión oral. Por consiguiente y, al compartir espacio ya sea virtual o presencial con otros compañeros, practica y mejora tanto la competencia oral como escrita».

Así debe ser, pues los alumnos trabajan con textos complejos y de diferentes tipologías. La traducción de textos de estas características requiere que el alumnado cultive la destreza de comunicación escrita en lengua materna y, consecuentemente, la comunicación oral debe verse beneficiada (Docente 04).

b) Aspectos negativos

Si bien la mayoría de los docentes coincidía en que el alumnado mostraba un avance positivo en el dominio de la comunicación oral y escrita en su lengua materna, otros apuntaban que este hecho dependía del nivel de exigencia del profesorado que imparte las materias. De acuerdo con el Docente 05, «Todo depende del nivel de exigencia que el profesorado tenga. En la actualidad, y dado el profesorado que está ahora en el máster, podríamos decir que sí».

B. Percepción del desarrollo de la comunicación oral y escrita en la lengua extranjera

La opinión de los entrevistados con respecto a este punto es más heterogénea que en el caso anterior, ya que no todos los docentes opinan que se observe un desarrollo positivo, si bien, cuando existe una mejora, la mayoría vuelve a considerar que su causa es por exposición, así el Docente

04 expone que «Ambas, comunicación oral y escrita, deben mejorar, puesto que los alumnos trabajan con textos originales que deben comprender, analizar y traducir. Eso debe tener un reflejo, sino originariamente pretendido, al menos, natural».

a) Aspectos positivos

Aquellos docentes que observan un desarrollo positivo destacan la mejora de la comunicación escrita frente a la oral, como ocurría en el punto anterior. El Docente 07 manifiesta que «Al igual que sucede con la lengua materna, adquieren conocimientos lingüísticos y extralingüísticos en sus lenguas de trabajo, por lo que mejora su comunicación en determinados contextos», opinión compartida por otros participantes como el Docente 10 «Mejoran no solo en cuestiones comunicativas básicas, sino también en el uso de terminología especializada».

b) Aspectos negativos

Algunos docentes encuentran este aspecto difícil de valorar cuando el alumnado solo trabaja hacia su lengua materna: «Al ser másteres de traducción, se puede mejorar la comprensión escrita gracias al trabajo de textos de diferente índole, pero no creo que la producción oral y escrita mejore gracias a estos másteres en concreto» (Docente 06).

C) Percepción del desarrollo de los conocimientos extralingüísticos

En este punto coinciden de forma unánime todos los participantes, ya que todos los participantes expresaron que, efectivamente, el alumnado mejora sus conocimientos extralingüísticos a lo largo del desarrollo de sus estudios, porque los estudios de Máster van más allá de los aspectos lingüísticos propiamente dichos: «en los estudios de Máster se pretende ir más allá de la lengua propiamente dicha» (Docente 13).

a) Aspectos positivos

La mayoría de los docentes señala que la variedad temática influye de forma decisiva en la mejora de esos conocimientos extralingüísticos, así como la necesidad de desarrollar competencias de documentación durante el proceso de traducción: «Indudablemente, pues las temáticas abordadas son variadas y para trabajar con estos textos deben realizar una depurada labor de documentación y lectura de textos paralelos y temáticas similares» (Docente 04).

Por supuesto. Las diferentes traducciones que realizan llevan a los alumnos a documentarse y a ampliar su conocimiento sobre los

La competencia traductora de los egresados de másteres en traducción e interpretación: un estudio cualitativo sobre la percepción del profesorado X

contextos de las culturas implicadas, a resolver problemas de no equivalencia, a conocer más en profundidad el uso de determinadas palabras, expresiones, etc. en ambas lenguas y, en definitiva, a desarrollar estrategias de resolución de problemas en los que la dimensión extralingüística está muy presente (Docente 06).

b) Aspectos negativos

Ningún docente señaló ningún aspecto negativo con respecto a este punto.

D) Percepción del desarrollo de los conocimientos sobre el ámbito específico

También en este punto encontramos unanimidad de opiniones. Todos los docentes entrevistados creen que el alumnado desarrolla conocimientos sobre el ámbito específico, si bien algunos de ellos manifiestan matices sobre esos conocimientos específicos.

a) Aspectos positivos

La mayoría de los entrevistados considera que los programas de Máster están diseñados y programados para ofrecer contenidos específicos y que, por tanto, el alumnado adquiere los conocimientos específicos del posgrado cursado. De acuerdo con el Docente 13: «(...) los programas de Máster están pensados precisamente para ofrecer a los estudiantes conocimientos específicos con el fin de formarles como profesionales del sector».

El máster les ayuda a abordar contenidos más específicos y más en profundidad, así como a ver clara la relación entre los contenidos de diferentes módulos y asignaturas, a ver cómo se pueden integrar en un todo. Creo que el máster constituye un paso adelante en la «madurez» de los conocimientos del alumno al que el adentrarse en la especialización le permite reordenar conocimientos anteriores, y adquirir, pensar y razonar desde una perspectiva más profunda (Docente 06).

b) Aspectos negativos

A pesar de la unanimidad en respuestas afirmativas, algunos docentes tienen dudas sobre si los contenidos de algunos posgrados son verdaderamente especializados y no redundan en contenidos ya incluidos en los programas de Grado, o bien tienen planteamientos demasiado amplios

para ser considerados especializados, de acuerdo con el Docente 08 «En términos generales sí, aunque habría que matizar. Constató que en muchas ocasiones los contenidos teóricos y práctico de Máster son una regresión a los de Grado», otros como el docente 09 opinan que «Sí, siempre y cuando el plan de estudio esté enfocado a proporcionar una formación especializada y no se intenten abarcar demasiados conocimientos generales que ya deberían haberse adquirido durante el grado previo de acceso al máster» (Docente 09).

E) Percepción del desarrollo de los conocimientos sobre herramientas o *software* específico

En este caso, si bien la respuesta es positiva de forma mayoritaria, muchos de los docentes matizan que este desarrollo tendrá lugar siempre y cuando los posgrados cursados incluyan este tipo de contenidos. En este sentido, varios docentes manifiestan la necesidad de que estos contenidos estén siempre presentes en los programas de especialización de posgrado. Según el Docente 10, «creo absolutamente necesario incluir el manejo de herramientas TAO [traducción asistida por ordenador] y de recursos de TAN [traducción automática neuronal] en todos los Másteres relacionados con el ámbito traductológico».

a) Aspectos positivos

La mayoría de los docentes considera que hay una evolución en el manejo de las herramientas o *software* específico porque, a su vez, observan una carencia de este tipo de contenidos en los programas de grado, de manera que el hecho de cursar un posgrado especializado redundaría en la mejora de este tipo de competencias tecnológicas:

Sí, creo que los másteres permiten al alumnado familiarizarse con herramientas o softwares especializados que encontrarán en su entorno laboral. Según los distintos feedback que me han llegado de los estudiantes en estos años, es algo que no se ve en profundidad en las carreras, por lo que muchos llegan a un máster sin saber usar ningún tipo de software (o habiéndolo visto muy por encima) necesario para el desarrollo eficaz de su labor profesional (Docente 13).

Según mi experiencia, el máster, dependiendo del alumno y de sus conocimientos previos, contribuye a introducir al alumno en la Tradumática (si no tiene conocimientos previos) y a reforzar el uso y manejo de estas herramientas en el caso de cualquier alumno, tenga o no conocimientos previos (Docente 06)

La competencia traductora de los egresados de másteres en traducción e interpretación: un estudio cualitativo sobre la percepción del profesorado X

a) Aspectos negativos

No obstante, como ya hemos comentado al principio de este apartado, varios docentes hacen hincapié en que todo depende de si estos contenidos se incluyen o no en el posgrado cursado. El Docente 02 señala «Dependerá de cada título de máster e incluso de los profesores que hayan tenido», mientras que el Docente 05 indica «Solo si se incluyen contenidos desarrollado con herramientas aplicadas a la traducción, TIC [tecnologías de la información y la comunicación], TAO, software para la localización».

F) Percepción del desarrollo de la capacidad de gestión

En este caso, la opinión de los docentes vuelve a ser positiva de forma unánime. De hecho, gran parte de los entrevistados destaca que el carácter eminentemente profesionalizante de los posgrados hace que se incida en casuísticas reales que dotan al alumnado de estrategias y, por tanto, de recursos necesarios en el desempeño profesional.

a) Aspectos positivos

Como acabamos de mencionar, muchos de los docentes subrayan el carácter práctico del ejercicio de la traducción, lo que implica que el alumnado tenga que enfrentarse a la reproducción o reinterpretación de casos reales. Estos simulacros hacen que el alumnado desarrolle mejoren en sus capacidades para gestionar los problemas específicos derivados de un encargo de traducción: «La traducción es una disciplina eminentemente práctica, de ahí, que cada actividad, tanto teórica como práctica, esté diseñada con el propósito de enfrentar al alumno a tareas lo más similares posibles a encargos reales de traducción» (Docente 04).

El máster, como programa de especialización, se acerca más a la realidad laboral. (...) Digamos que salimos de la tarea de traducción que forma parte del proceso y nos centramos en otras fases del proceso: contacto con el cliente, gestión de un proyecto, recuentos de palabras, preparación de archivos y recursos para la traducción, procesos de revisión y control de calidad, etc. (Docente 06).

b) Aspectos negativos

Varios docentes insisten en la necesidad de que las tareas se presenten en un entorno de simulación ya que, de otra forma, resulta inviable que el alumnado desarrolle capacidades adaptadas a la realidad del mercado. Por una parte, el Docente 05 precisa «siempre y cuando los encargos de traducción se gesten, se trabajen y se corrijan en un entorno muy similar al

real». Por otra parte, Docente 17 indica «si se permite o estructura en torno a proyectos reales o semirreales, donde los alumnos tienen que negociar todo o casi todo con clientes, miembros del equipo, etc.».

G) Percepción del desarrollo de la capacidad de búsqueda de información y documentación

Gran parte de los docentes parte de la base de que la labor traductológica conlleva una labor de documentación y búsqueda de información implícita, por lo que manifiestan que, a mayor especialización, mayor será la implicación en tareas documentales, aunque los programas no siempre incluyan contenidos específicos al respecto. El Docente 10 señala: «Este es probablemente uno de los aspectos que más se consigue reforzar con un Máster dentro del ámbito traductológico».

a) Aspectos positivos

La mayoría de los entrevistados coincide en que es un aspecto que se desarrolla de forma implícita al llevar a cabo tareas de traducción. Según el docente 04, «El alumno debe documentarse e informarse para cada actividad realizada, por lo que, innegablemente, sus destrezas en este ámbito deben desarrollarse». El docente 09 considera que «Sí, ya que para cada encargo práctico que se realiza deben documentarse sobre un tema especializado concreto y se evalúa si las fuentes utilizadas son fiables o no», opinión compartida por otros participantes como el Docente 17: «Sí, de forma implícita en muchas de las asignaturas de traducción para las tareas que deben realizar; y de manera más explícita en algunas asignaturas específicas de documentación».

b) Aspectos negativos

A pesar de esta generalidad positiva, algunos de los entrevistados consideran que este desarrollo se dará si se contempla de forma específica en los contenidos impartidos. Según la Docente 05, «Si hay contenidos sobre recursos, documentación y, sobre todo, si en las tareas de traducción se solicitan otras previas sobre estos aspectos, sí».

2.2.2. Percepción de los docentes sobre la adecuación de los contenidos impartidos a la realidad laboral del sector

Podemos decir que, en general, la percepción de los docentes sobre la idoneidad de los contenidos contemplados en los distintos programas de máster con los que han tenido o están en contacto es, en su mayoría, positiva.

La competencia traductora de los egresados de másteres en traducción e interpretación: un estudio cualitativo sobre la percepción del profesorado X

No obstante, encontramos docentes muy escépticos con los contenidos planteados o conscientes del carácter obsolecente de dichos contenidos:

Personalmente, pienso que debería tratarse con más énfasis el tema de los recursos de TAN y la posesición, independientemente de la temática de especialización traductológica sobre la que verse el curso de posgrado. Nuestro futuro profesional está abocado al uso de estos recursos y nuestra formación debería ir enfocada a formar a traductores especialistas en posesición (Docente 10).

Solo parcialmente. La mayoría de los másteres que conozco mantiene la división clásica de las materias, es decir, por temáticas. Sin embargo, en mi opinión, la división más realista y con una proyección más significativa (capacidad de adaptación a los cambios en el sector y crecimiento profesional del estudiantado) tiene más que ver con la formación en torno a la idea de servicios lingüísticos diferentes, que no distinguen necesariamente entre las temáticas (Docente 15).

Por otro lado, también encontramos docentes convencidos de que, al menos en los programas en los que participan, se imparten contenidos actualizados y acordes con el mercado laboral en el que se insertarán los egresados:

Indudablemente, la actualización de la programación con el objetivo de atender a la demanda acorde a las necesidades actuales es una de las principales preocupaciones de este máster. Además, se realiza una revisión continua tanto de la metodología de enseñanza como de las técnicas de evaluación, con la finalidad de favorecer el aprendizaje del alumnado (Docente 04).

En cuanto a mi caso personal, cada asignatura que preparo la preparo siempre desde la perspectiva del sector profesional. Ese es mi punto de partida para diseñar y crear materiales, diseñar y montar proyectos o ejercicios, a la hora de evaluarlos, y a la hora de dar *feedback* a los alumnos (Docente 06).

También encontramos docentes que se plantean las dificultades metodológicas de querer adaptarse a una realidad cambiante y no siempre estable, como es el mercado de la traducción, y otros abordan la dificultad de reproducir una realidad a la que no pertenecen de forma directa, por verse inmersos en la realidad académica. El Docente 18 señala: «es difícil conocer la realidad del mercado cuando el profesorado se dedica en exclusiva al mundo académico». El Docente 17 precisa esta información del siguiente modo:

(...) es difícil a menudo ajustar las metodologías, instrumentos y condicionantes académicos a las necesidades y condicionantes del

mercado de la traducción. Tampoco tiene que haber un ajuste total. Las condiciones del mercado deben estudiarse y a veces poder reproducirse, pero no son siempre estables o no necesariamente las que garantizan un mejor trabajo. Al menos no todas, aunque sí suele haber consenso entre los principales actores de la industria, las asociaciones y los académicos sobre condiciones y formas de trabajo deseables, que son los que deben intentar plantearse y reproducirse (Docente 17).

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en las distintas entrevistas reflejan los esfuerzos de los distintos docentes por impartir contenidos acordes con la realidad del mercado, con las dificultades que esto conlleva y que ya encontramos reflejados en estudios globales sobre competencias profesionales y la realidad del mercado como los de Blázquez, Masclans y Canals (2019).

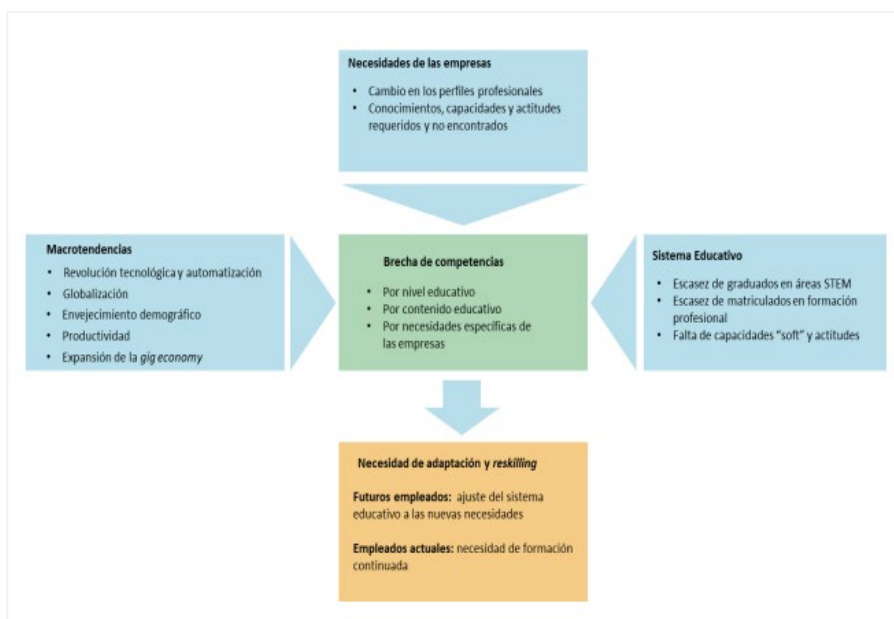


Imagen 4. “Factores que inciden en la brecha de competencias y actuaciones necesarias por parte del sistema educativo”

Fuente: Blázquez, Masclans y Canals, 2019, p. 27

La competencia traductora de los egresados de másteres en traducción e interpretación: un estudio cualitativo sobre la percepción del profesorado X

Estos esfuerzos por impartir contenidos actualizados en ocasiones se ven mermados por programaciones que, según los entrevistados, no tienen en cuenta la realidad del mercado laboral, con lo que retomamos las reflexiones de Pacheco (2019) sobre qué contenidos debemos incluir en la formación de los traductores, pero también las de Hurtado (2019) o Pym (2021) sobre qué factores debemos atender para tomar esta decisión.

En cuanto a las percepciones sobre las competencias que adquieren los alumnos, las respuestas obtenidas son en su mayoría positivas, por lo que cabe preguntarse si ese desconocimiento sobre las expectativas del mercado (ELIS, 2021) no es el reflejo del desconocimiento de las expectativas que el ámbito académico tiene sobre el mundo laboral, puesto que la brecha sigue existiendo a todos los niveles, tal como también confirman estudios como los de Blázquez, Masclans y Canals (2019), que dan contexto a comentarios vertidos por algunos participantes en lo relativo a la desvinculación de los docentes de la práctica real de la profesión.

No obstante, nuestros resultados, en línea con las aportaciones de Hurtado (2019), nos hacen pensar que el mundo académico es, en mayor o menor medida, consciente de esa brecha y apuesta por estrategias que lo hagan más permeable a la realidad del mercado laboral. Hurtado (2019) considera los estudios de mercado como una herramienta indispensable para definir los perfiles presentes en el sector laboral, pero también para detectar aquellos perfiles emergentes, de forma que la oferta formativa pueda dar una respuesta acorde a las necesidades del sector profesional (Hurtado, 2019, p. 67). Otros aspectos mencionados en el mismo estudio serían la evaluación periódica de los programas de formación, la definición de las competencias de los docentes de traducción, establecer niveles de competencia traductora y establecer procedimientos de evaluación de esa competencia traductora, entre otros (Hurtado, 2019, pp. 67-68).

Sin duda, la brecha solo será salvable acercando el mundo académico al mercado laboral, en tanto que este sea consciente de su realidad y siendo permeable a la misma, proponiendo programas formativos receptivos a los cambios y los que el mundo profesional no sea solo un destino posterior, sino que participe de forma activa en la formación de los perfiles en formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arbeláez, M. y Onrubia, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana. *Educación y Cultura. Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 14-31.

Hikma XX (20XX), pp - pp

- Blázquez, M. L., Masclans, R., y Canals, J. (2020). Las competencias profesionales del futuro: un diagnóstico y un plan de acción para promover el empleo juvenil después de la COVID-19. *IESE Business School, University of Navarra*.
- Campbell, S. (2014). What is Qualitative Research? *Clinical Laboratory Science*, 27(1), 3.
- Díaz Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119–142.
- ELIS. (2021). *ELIS 2021 - European Language Industry Survey*. Recuperado de <https://bit.ly/3GF8oOe>
- González Davies, M. (2004). Undergraduate and postgraduate translation degrees: Aims and expectations. En K. Malmjkaer (Ed.), *Translation as an Undergraduate Degree* (pp. 67-81). Ámsterdam: John Benjamins.
- González Davies, M. y Scott-Tennent, C. (2005). A problem-solving and student-centred approach to the translation of cultural references. *Meta*, 50(1), 160–179.
- Göpferich, S. (2009). Towards a Model of Translation Competence and Its Acquisition: The Longitudinal Study 'TransComp.' En S. Göpferich, A. L. Jakobsen, e I. M. Mess (Eds.), *Behind the Mind: Methods, Models and Results in Translation Process Research* (pp. 11-37). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Gouadec, D. (2002). *Profession: traducteur*. París: La Maison du Dictionnaire.
- Gouadec, D. (2005). Modélisation du processus d'exécution des traductions. *Meta*, 50(2), 643–655.
- Gouadec, D. (2007). *Translation as a Profession*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Hönig, H. G. (1991). Holmes' 'Mapping Theory' and the landscape of mental translation processes. En K. van Leuven-Zwart y T. Naajkens (Eds.), *Translation Studies: The State of the Art. Proceedings from the First James S. Holmes Symposium on Translation Studies* (pp. 77-89). Ámsterdam: Rodopi.
- Hurtado Albir, A. (Ed.) (2017). *Researching Translation Competence by PACTE Group*. Ámsterdam: John Benjamins.

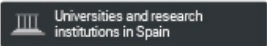
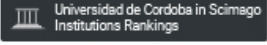
La competencia traductora de los egresados de másteres en traducción e interpretación: un estudio cualitativo sobre la percepción del profesorado X

- Hurtado Albir, A. (2019). La investigación en didáctica de la traducción. Evolución, enfoques y perspectivas. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, 11, 47-76.
- Katan, D. (2008). University training, competencies and the death of the translator. Problems in professionalizing translation and in the translation profession. En M. Musacchio y G. Henrot (Eds.), *Tradurre: Formazione e Professione* (pp. 113-140). Padua: CLEUP.
- Kelly, D. (2002). Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Puentes*, 1, 9–20.
- Kelly, D. (2005). *A Handbook for Translator Trainers*. Mánchester: St Jerome.
- Kelly, D. (2019). Pedagogy of Translation. En R. A. Valdeón y M. C. Á. Vidal (Coords.), *The Routledge Handbook of Spanish Translation Studies* (pp. 157-174). Londres: Routledge.
- Pacheco, R. (2019). The Question of Authenticity in translator Education from the Perspective of educational Philosophy. En D. Kiraly y G. Massey (Eds.), *Towards Authentic Experiential Learning in Translator Education* (2.^a ed.) (pp. 17-38). Londres: Cambridge Scholars Publishing.
- PACTE. (2000). Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project. En A. Beeby, D. Ensinger y M. Presas (Eds.), *Investigating Translation* (pp. 99-106). Ámsterdam: John Benjamins.
- PACTE. (2001). La competencia traductora y su adquisición. *Quaderns. Revista de Traducció*, 6, 39-45.
- PACTE. (2005). Primeros resultados de un experimento sobre la competencia traductora, *Actas del II Congreso Internacional de la AIETI*, 573-585.
- PACTE. (2020). Translation competence acquisition. Design and results of the PACTE group's experimental research. *The Interpreter and Translator Trainer*, 14(2), 95-233.
- Patton, M. C. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. Londres: Sage Publications.
- Pym, A. (2003). Redefining translation competence in an electronic age: in defence of a minimalist approach. *Meta*, 48(4), 481–497.

- Pym, A. (2021). Translation skills required by Master's graduates for employment: Which are needed, which are not? *Across Languages and Cultures*, 22(2), 158–175.
- Risku, H., Dickinson, A. y Pircher, R. (2010). Knowledge in translation practice and translation studies: intellectual capital in modern society. En D. Gile, G. Hansen y N.K. Pokorn (Eds.), *Why Translation Studies Matters* (pp. 83–96). Amsterdam: John Benjamins.
- Ruiz Olabuénaga, J. A. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5.^a ed.). Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Saunders, M., Lewis, P. y Thornhill, A. (2012). *Research methods for business students*. Londres: Pearson.
- Schäffner, Ch. (2004). Developing professional translation competence without a notion of translation. En K. Malmjkaer (Ed.), *Translation as an Undergraduate Degree* (pp. 113-125). Amsterdam: John Benjamins.
- Schaeffer, M., Huepe, D., Hansen-Schirra, S., Hofmann, S., Muñoz, E., Kogan, B., Herrera, E., Ibáñez, A. y García, A. M. (2019). *The Translation and Interpreting Competence Questionnaire: an online tool for research on translators and interpreters, Perspectives Studies in Translation Theory and Practice*. Londres: Routledge. <https://cutt.ly/HjkBgvm>.
- Shreve, G. M. (2006) The deliberate practice: translation and expertise. *Journal of Translation Studies*, 9(1), 27–42.



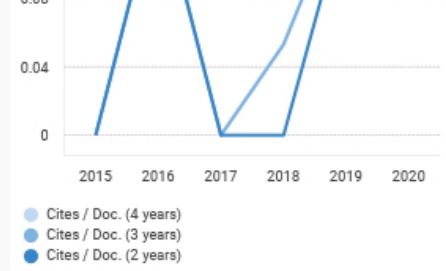
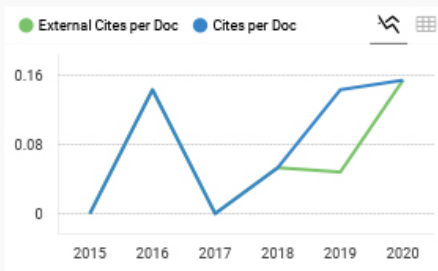
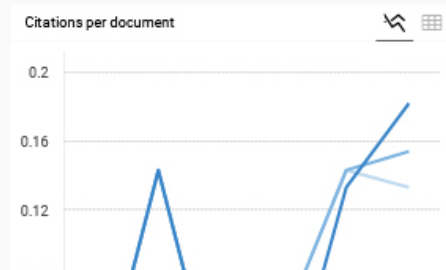
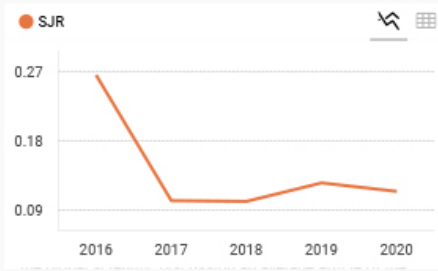
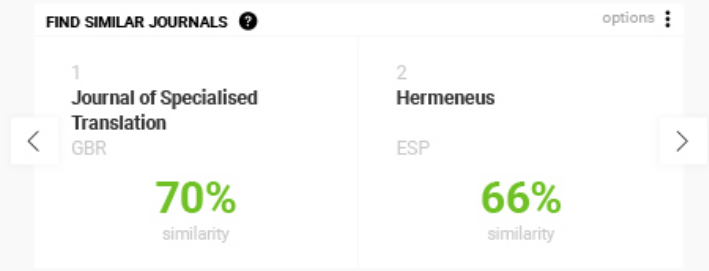
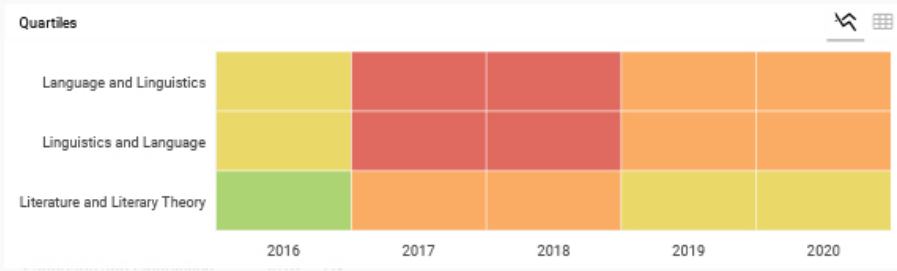
Hikma

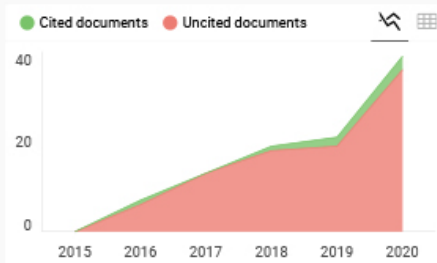
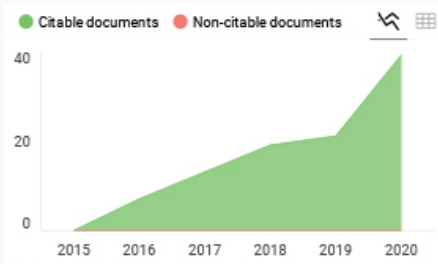
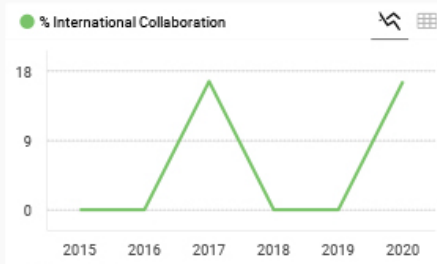
<p>COUNTRY</p> <p>Spain</p> 	<p>SUBJECT AREA AND CATEGORY</p> <p>Arts and Humanities</p> <ul style="list-style-type: none"> Language and Linguistics Literature and Literary Theory <p>Social Sciences</p> <ul style="list-style-type: none"> Linguistics and Language
<p>PUBLISHER</p> <p>Universidad de Cordoba</p> 	<p>H-INDEX</p> <p>2</p>
<p>PUBLICATION TYPE</p> <p>Journals</p>	<p>ISSN</p> <p>15799794</p>
<p>COVERAGE</p> <p>2015-2019</p>	<p>INFORMATION</p> <p>Homepage</p> <p>How to publish in this journal</p> <p>hikma@uco.es</p>

SCOPE

HIKMA: Translation Studies Journal is an open access journal, which began in 2002, is specialized in Translation and Interpreting. HIKMA: Translation Studies Journal is listed in the SJR Indicator, Scimago Journal & Country Rank and Q1 in Literature and Literary Theory.

 [Join the conversation about this journal](#)





Hikma ← Show this widget in your own website

Q2 Literature and Literary Theory
best quartile

SJR 2020 0.11
powered by scimagajr.com

Just copy the code below and paste within your html code:

```
<a href="https://www.scimagajr.com">
```

SCImago Graphica

Explore, visually communicate and make sense of data with our new free tool.

[Get it](#)


Metrics based on Scopus® data as of April 2021

Leave a comment

Name

Email

(will not be published)

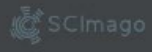
I'm not a robot 

[Submit](#)

The users of Scimago Journal & Country Rank have the possibility to dialogue through comments linked to a specific journal. The purpose is to have a forum in which general doubts about the processes of publication in the journal, experiences and other issues derived from the publication of papers are resolved. For topics on particular articles, maintain the dialogue through the usual channels with your editor.

Developed by:

Powered by:



Follow us on @ScimagoJR

Scimago Lab, Copyright 2007-2020. Data Source: Scopus®

This website uses cookies to ensure you get the best experience on our website

Got it!



CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

Esta Tesis Doctoral ha abordado el desarrollo de las competencias adquiridas por los egresados de los Másteres en Traducción e Interpretación durante su periodo formativo de Posgrado, así como la correlación entre estas competencias y su posterior inserción en el mercado laboral. Para ello, se plantearon una serie de objetivos, metodologías y estudios que analizaban dicha percepción desde el punto de vista de los propios egresados de estudios de Posgrado, así como desde el punto de vista de los docentes de dichos estudios y de los empleadores que acogen a estos egresados en programas de prácticas formativas como primer contacto de dichos egresados con el mercado laboral. Estos estudios han dado como resultado las conclusiones que detallamos a continuación.

En relación con el Objetivo Específico 1 (O.E.1), “Analizar las competencias traductológicas adquiridas por los egresados tras el periodo formativo de Posgrado”, podemos concluir que, según la percepción de los propios egresados, la adquisición y el desarrollo de estas competencias son positivas, tal como comprobamos en el tercer estudio titulado *Development of Translation Competence among Online Master’s Degree Graduates in Translation and Interpreting: A Quantitative Study*. Esto es especialmente reseñable en aquellos resultados obtenidos que se encuentran directamente relacionados con la adquisición de competencias relacionadas con el ámbito de especialización o con el uso de herramientas específicas. En el primer caso, más del 88 % de los encuestados consideró que había ampliado bastante o mucho sus conocimientos específicos, mientras que, en el segundo caso, algo más del 88 % de los participantes creyó haber mejorado bastante o mucho los conocimientos específicos sobre herramientas o *software* especializado para desarrollar con mayor eficacia su labor traductora. Si bien los resultados obtenidos en las preguntas dirigidas a comprobar la mejora de la comunicación

oral o escrita en la lengua materna y en la primera lengua extranjera estuvieron bastante más repartidos entre las posibles respuestas, situación que se repitió en las preguntas dirigidas a la gestión o la documentación, otros de los aspectos con una valoración muy positiva fue la mejora en cuanto a las competencias extralingüísticas, en las que el 83 % de los participantes consideró haberlas ampliado bastante o mucho tras sus estudios de máster.

Frente a estos resultados, es importante tener en cuenta que el ámbito de especialización cursado por la muestra se corresponde en un alto porcentaje con la traducción audiovisual (68,4 %), seguida de la localización (43,4 %), por lo que cabría plantearse si esta percepción positiva es inherente al desarrollo de los contenidos cursados o viene condicionada por una percepción de carencia de estas materias en los estudios previos de Grado, aunque volveremos sobre este aspecto de forma detallada más adelante.

Curiosamente, estos resultados difieren de la encuesta realizada a egresados de Máster por el EMT (European Master's in Translation) y referida por Toudic (2017), en la que las competencias más destacadas por los participantes eran aquellas relacionadas con el dominio de las lenguas de trabajo, tanto la de partida como la de llegada, y la valoración de la competencia en materia especializada quedaba por debajo de la competencia en traducción general.

Otros estudios, como el realizado por la *Conférence Internationale Permanente d'Instituts Universitaires de Traducteurs et Interprètes* (CIUTI) en 2014 (Schmitt et al., 2016), obtuvieron resultados similares a los de la presente investigación y el manejo de herramientas TAO fue la competencia más destacada por aquellos participantes. También la investigación llevada a cabo por Pym (2021) arroja resultados en la misma línea, especialmente en aquellos egresados que ocupaban un puesto como traductor en su

desempeño profesional, puesto que las competencias relacionadas con el manejo de herramientas vuelven a estar entre las más valoradas por los participantes (Figura 1).

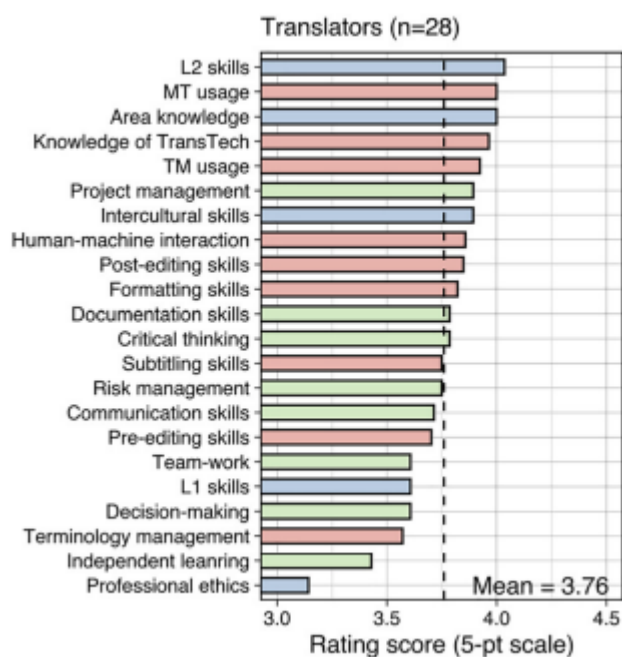


Fig. 1. Valoración de las competencias según los egresados de Máster cuya ocupación profesional principal es la traducción (Pym, 2021, p. 165)

Según Pym (2021) la percepción positiva o negativa de la adquisición de estas competencias está estrechamente ligada con la aplicabilidad de las mismas en el desempeño profesional de los egresados, pues afecta directamente a su empleabilidad.

Desde el punto de vista de los docentes, tal como comprobamos en el quinto estudio *La competencia traductora de los egresados de másteres en traducción e interpretación: un estudio cualitativo sobre la percepción del profesorado*, el desarrollo de las competencias lingüísticas no está entre los objetivos de los posgrados especializados en traducción. No obstante, la mayoría de los participantes observa igualmente una mejora derivada de la exposición del alumnado a contextos lingüísticos especializados que redundará en un mayor conocimiento de la lengua de partida y, especialmente, en la producción escrita en su lengua materna. El profesorado entrevistado coincide con el

alumnado en que se mejora considerablemente la competencia extralingüística, puesto que la formación que se plantea en los posgrados va más allá de cuestiones meramente lingüísticas. De forma unánime, los docentes participantes consideraron que, efectivamente, el alumnado mejoraba sus competencias de especialidad, si bien planteaban dudas sobre la especificidad de muchos de los contenidos impartidos. También coinciden con el alumnado en cuanto al desarrollo de las competencias en el uso de herramientas o *software* específico, siempre y cuando el programa cursado contemple dicho contenido, claro está.

Resulta interesante señalar que la percepción de los docentes sobre el desarrollo de las competencias en materia de gestión y de documentación es mejor que la que manifestaban los egresados, que vertían opiniones más heterogéneas al respecto. El profesorado participante consideró que el carácter profesionalizante de los posgrados implicaba la exposición del alumnado a casuísticas reales que mejoran las competencias. Igualmente positiva resulta la percepción sobre la competencia documental, pues los entrevistados consideraron que es una competencia que se encuentra implícita en la labor de traducción y que, por tanto, se desarrolla aunque no haya materias concretas con contenido específico. Cabe plantearse, entonces, si esta percepción positiva mostrada por los docentes es percibida en términos absolutos por la evolución del propio alumnado a lo largo de su periodo formativo, o bien tiene en cuenta la aplicación real de dichas competencias en el mercado laboral, una vez finalizada la formación de posgrado. Para ello, se ha de considerar que los planteamientos curriculares son lineales, es decir, plantean un progreso de aprendizaje por niveles (King, 2017), de modo que el planteamiento de la adquisición de competencias debería estar orientado a alcanzar de forma satisfactoria el siguiente nivel (Kelly, 2005; PACTE, 2011), esto es, la inserción en el mercado laboral. No obstante, autores como King (2017) consideran que este

enfoque lineal dificulta el paso del alumnado egresado de los programas formativos a la realidad profesional, puesto que esta se desarrolla de forma cambiante y caótica.

Desde el punto de vista de los empleadores, según se constata en el cuarto estudio *Percepción de los empleadores sobre la competencia traductora de los egresados de másteres en traducción e interpretación: un estudio cualitativo*, la adquisición o mejora de las distintas competencias por parte del alumnado no está tan clara. Si bien es cierto que los entrevistados manifestaron observar una mejoría del perfil de los egresados de Máster con respecto a los egresados de Grado, lo cierto es que, ante preguntas sobre competencias específicas, el panorama no fue muy halagüeño. Los empleadores no observaron mejora alguna e, incluso, incidieron en carencias derivadas, en opinión de los participantes, de la falta de planteamiento transversal. Muchas de las empresas entrevistadas echaban en falta la capacidad de interconectar conocimientos y, en particular, la capacidad de ver y analizar el conjunto del proceso; esto es, la competencia que PACTE (2001) identificó como “competencia estratégica”. Podemos encontrar, no obstante, una excepción a esta situación, que corresponde a las competencias relacionadas con el ámbito de especialidad o de manejo de herramientas, donde concuerdan con alumnado y profesorado en la adquisición adecuada de las competencias necesarias.

El Objetivo Específico 2 (O.E.2.) que se planteaba la presente tesis doctoral era “Estudiar las principales estrategias traductológicas que emplean los egresados tras el periodo formativo de Posgrado”, aspecto que se abordó en el cuestionario distribuido entre el alumnado y cuyos resultados podemos consultar en el tercer estudio *Development of Translation Competence among Online Master’s Degree Graduates in Translation and Interpreting: A Quantitative Study*. Para poder identificar dichas estrategias, resulta imprescindible tener en cuenta la situación laboral de los participantes, ya que, según nuestros resultados, más del 50 % de los participantes trabaja en el sector de la traducción

tras sus estudios de Máster. De la muestra encuestada, el 51,2 % trabaja por cuenta ajena, frente al 27,3 % que trabaja por cuenta propia y un 21,5 % que se encuentra en situación de desempleo. Aquellos participantes que se encuentran trabajando por cuenta ajena lo hacen en una empresa del sector de la traducción (25 %) o bien en un sector relacionado con las lenguas (9 %), si bien un 19,1 % de los participantes trabaja en un sector sin vinculación con los dos anteriores. Estos datos son importantes a la hora de considerar el margen de decisión y la capacidad de actuación real que tienen los participantes en su desempeño profesional. Aunque todos estén supeditados a las indicaciones del encargo de traducción, aquellos participantes que trabajan por cuenta ajena tendrán, además, que adecuar su desempeño profesional a los requisitos inherentes a la empresa en la que desarrollen su actividad profesional. No obstante, la competencia sobre el manejo de herramientas sigue siendo la mejor valorada por parte de los egresados y de los empleadores, situación que ya veíamos en otras encuestas como la realizada por el EMT (2017) (Figura 2).

EMT graduate survey - competences

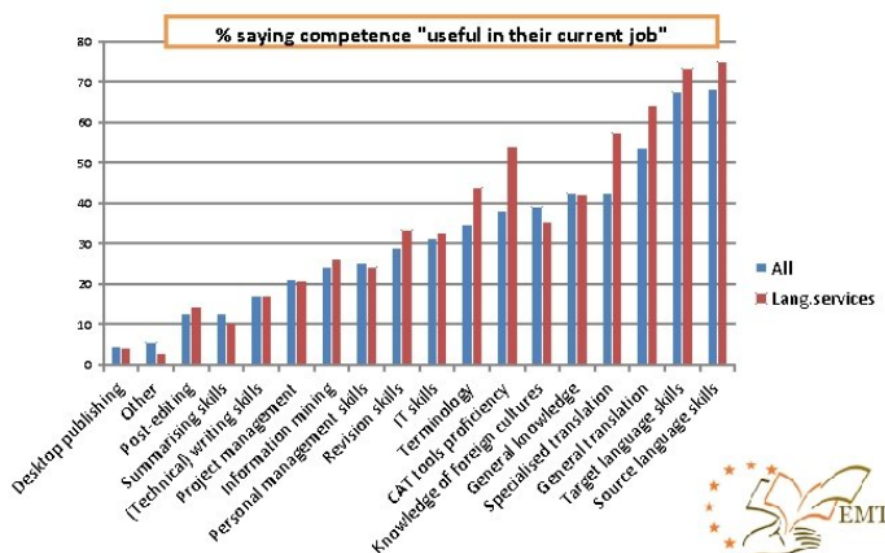


Fig. 2. Valoración de la utilidad de las competencias según los egresados de máster

(Toudic, 2017, p. 25)

Otra conclusión que se desprende de los resultados del cuestionario en relación con este segundo objetivo es que el principal ámbito de especialización en el que ejercen su desempeño profesional se corresponde con el principal ámbito de especialización cursado durante los estudios de Máster, esto es, el ámbito audiovisual (28,9 %). Así, parece lógico pensar que las competencias y estrategias adquiridas durante el periodo formativo se podrán ver directamente aplicadas en el día a día laboral. No obstante, sectores como el técnico, que no tenían mucha representación durante la etapa formativa, se posicionan en segundo lugar (21,1 %) dentro de los ámbitos laborales en los que se encuentran trabajando los participantes y, además, la realidad laboral se muestra considerablemente más heterogénea, cubriéndose prácticamente todos los ámbitos de especialización posibles. Por tanto, esa falta de transversalidad que percibían los empleadores en los egresados posiblemente venga determinada por una realidad del mercado que más allá de requerir perfiles especializados, requiere perfiles versátiles capaces de actuar en varios ámbitos.

Las competencias transversales son un aspecto clave en las profesiones del futuro. (...) los diversos factores que se esperan que transformen el mercado de trabajo (digitalización y madurez de la IA, organizaciones globales y *cross sector*, conexión global instantánea, aumento significativo de la esperanza de vida, preocupación por el medio ambiente, salud, etc.), acarrearán la necesidad de conjugar habilidades muy tecnológicas, por un lado, con habilidades “muy humanas” por el otro. (UNIA, 2020, p. 41)

El análisis de los resultados obtenidos con respecto al segundo objetivo nos lleva irremediabilmente a abordar el Objetivo Específico 3 (O.E.3): “Comparar las

competencias traductológicas adquiridas por los egresados tras el periodo formativo de Posgrado atendiendo al tipo de especialización en traducción (ámbito jurídico-económico, ámbito científico-sanitario, ámbito humanístico-literario, ámbito tecnológico y de localización y ámbito audiovisual)”. Como venimos analizando, es precisamente la adquisición de la competencia relativa al ámbito de especialización la mejor valorada tanto por el alumnado egresado como por los docentes y los empleadores.

En cuanto al alumnado, esta percepción positiva se mantiene homogénea con independencia de la especialidad cursada y de la modalidad de seguimiento, esto es, el hecho de haber cursado el máster de forma presencial o a distancia no parece afectar a las percepciones de los egresados, aunque sí se aprecien diferencias en los resultados en función del género. Los docentes participantes coinciden en este aspecto con los egresados y también es aquí donde los empleadores observan un verdadero salto cualitativo con respecto a los perfiles egresados del Grado. Los empleadores, de forma unánime, manifiestan que, con independencia de la especialidad cursada, es en este aspecto donde los egresados presentan un mayor avance, no solo a nivel de contenidos, sino también de estrategias resolutivas. Recordemos que el planteamiento metodológico de la formación por competencias introducido con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es la distinción entre competencias específicas y generales o transversales (Hurtado, 2019) y, a tenor de los resultados obtenidos con las distintas herramientas de estudio empleadas para la presente Tesis Doctoral, este aspecto parece haberse alcanzado con creces durante el periodo formativo.

Con este hilo argumental, procede atender al Objetivo Específico 4 (O.E.4.) “Determinar las principales competencias traductológicas requeridas por los empleadores a los candidatos para puestos iniciales”. Este objetivo nos permite comprobar si las competencias adquiridas durante su periodo formativo de posgrado se corresponden con

dichas expectativas y, por tanto, influyen en la empleabilidad de los egresados, aspecto que abordaremos más adelante con el análisis del quinto objetivo de la presente investigación. Para ello, presentaremos las percepciones los egresados, los docentes y los empleadores.

En lo que concierne al alumnado, uno de los resultados más llamativos del cuestionario realizado a los egresados de Máster en el tercer estudio de la presente investigación es el que arroja la pregunta sobre si los participantes consideran que los contenidos se ajustan a la realidad del mercado laboral actual del sector de la traducción. Contra todo pronóstico, el 73,5 % de los participantes consideró que esos contenidos se ajustan bastante o mucho a esa realidad laboral a la que se insertan tras el periodo formativo. Esto contrasta claramente con otros estudios, como el llevado a cabo por ELIS (2021) o por autores como Bayer-Hohenwarter (2010), Katan (2008) o Kuznik (2016), donde se percibía un claro desajuste entre la formación que reciben los traductores y el mercado laboral que los acoge. Otros autores como King (2017) inciden en las bajas expectativas que los propios estudiantes tienen de poder acceder al mercado laboral. No obstante, los participantes del tercer estudio de la presente investigación no parecen estar de acuerdo. Esto puede estar directamente relacionado con el periodo de prácticas en empresa que pudiera contemplar la formación de posgrado cursada y que, en no pocas ocasiones, sirve de trampolín para la inserción laboral, si bien esto es algo que se presta a una mayor profundización e investigación. Además, es necesario volver a subrayar que los ámbitos de especialización de la mayoría de los egresados participantes en esta Tesis Doctoral corresponden con sectores del mercado laboral con bastante crecimiento en los últimos años.

Como podemos deducir del quinto estudio *La competencia traductora de los egresados de másteres en traducción e interpretación: un estudio cualitativo sobre la*

percepción del profesorado, el desconocimiento sobre las expectativas del mercado de los estudiantes suele ser, en realidad, un reflejo del desconocimiento de las expectativas del mercado que posee el cuerpo docente (ELIS, 2021). Este es un aspecto reconocido por algunos participantes de nuestro estudio, que señalan la desvinculación implícita de la realidad profesional al ejercer la docencia de forma exclusiva. Cabe reflexionar también si esta exclusividad, inherente al ejercicio docente en algunas de sus figuras, amplía inevitablemente esa brecha entre el ámbito académico y el laboral que, por otro lado, no es exclusiva del mundo de la traducción, como corroboran estudios como los de Blázquez et al. (2020). A pesar de esta situación, no deja de ser llamativo que el mayor desajuste venga a producirse, precisamente, en los niveles universitarios (Figura 3).

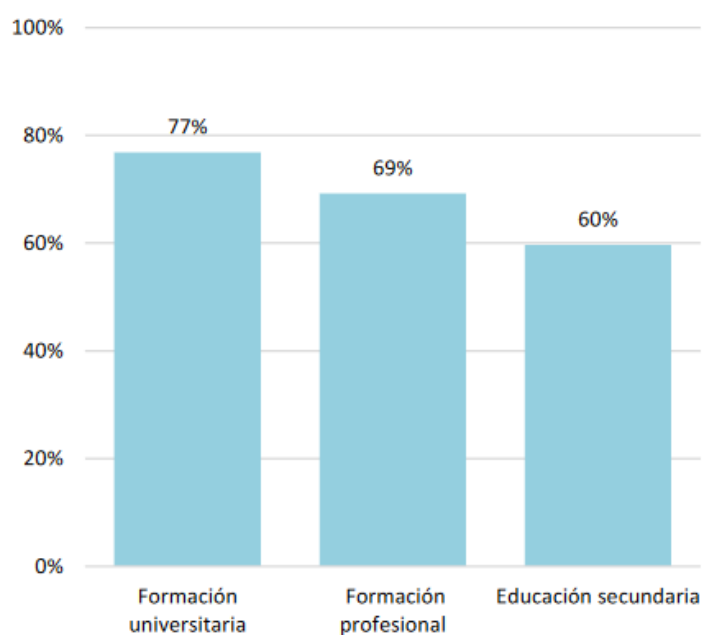


Fig. 3. Desajuste entre las necesidades de las empresas y el sistema educativo

(Blázquez et al., 2020, p. 53)

Según Blázquez et al. (2020, p. 54), “las empresas entrevistadas coinciden en que dedican muchos recursos para encontrar los perfiles adecuados durante el proceso de contratación y en la posterior formación interna”.

De manera similar, en la encuesta de ELIS (2021), en la que participan empresas, autónomos y el sector formativo, observamos que las instituciones educativas son las que más desligadas están del sector profesional de la traducción (Figura 4).

Industry awareness

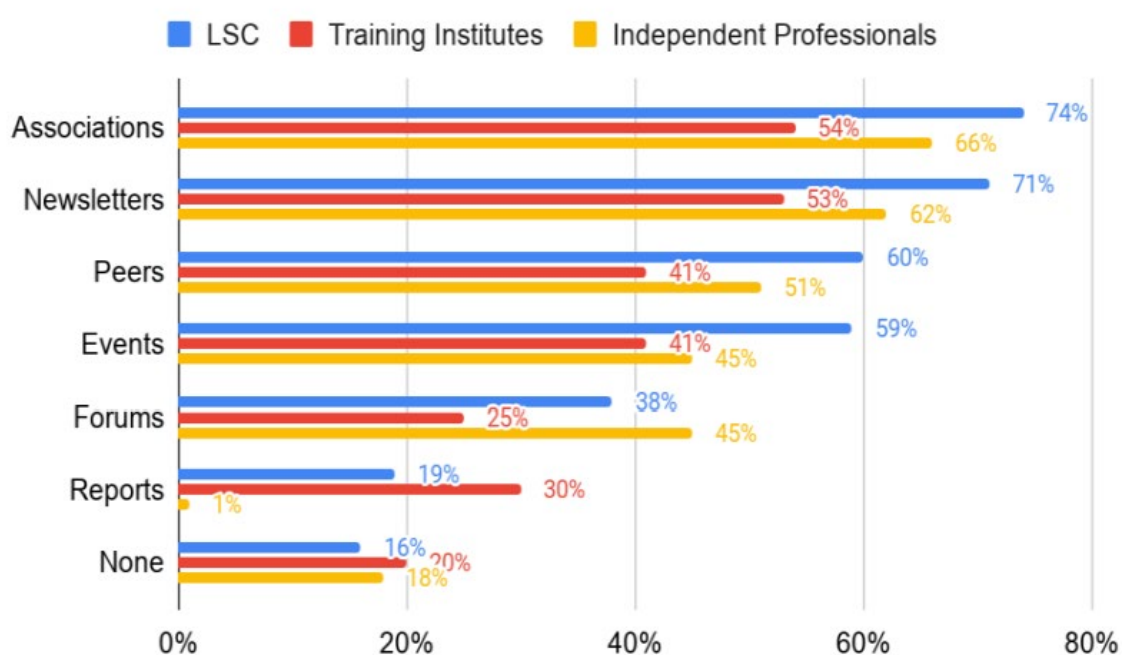


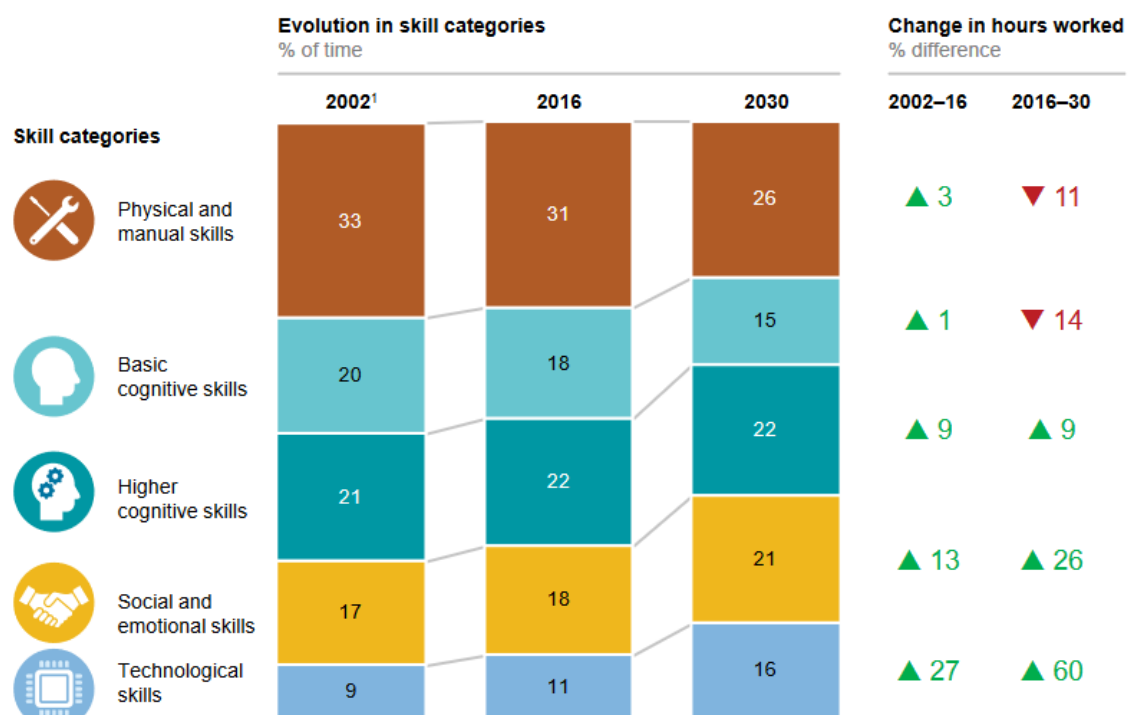
Fig. 4. Grado de conocimiento de la industria por parte de las empresas proveedoras de servicios lingüísticos, instituciones formadoras y autónomos (ELIS, 2021, p. 8)

Por último, se preguntó a los empleadores de forma específica sobre los requisitos deseables en un posible colaborador. Según los resultados del cuarto estudio *Percepción de los empleadores sobre la competencia traductora de los egresados de másteres en traducción e interpretación: un estudio cualitativo*, en cuanto a competencias propiamente dichas, los participantes destacan de forma casi unánime la competencia tecnológica e informática como uno de los requisitos imprescindibles a la hora de valorar

a un candidato. Los empleadores estiman igualmente importante el dominio de la competencia traductora puesto que la echan en falta en muchos candidatos, a pesar de tratarse de candidatos que han cursado un Grado en Traducción e Interpretación (TeI) y posteriormente un posgrado de especialización en algún ámbito relacionado con el sector de la traducción o bien no han cursado un Grado en TeI, pero proceden de itinerarios afines a la traducción y, en cualquier caso, todos han cursado un posgrado en TeI.

Recordemos que, como veíamos en el segundo estudio *Las competencias en traducción: textos normativos y académicos*, según el grupo PACTE (2000) esta competencia resulta del dominio de una serie de subcompetencias como son a) subcompetencia bilingüe, b) subcompetencia extralingüística, c) subcompetencia instrumental, d) subcompetencia estratégica y e) componentes psicofisiológicos. Además, según la norma ISO 17100 (2015), a estos aspectos se han de añadir la observancia de las indicaciones del cliente y la comunicación con una de las figuras fundamentales en el proceso de traducción en la realidad laboral: el gestor de proyectos, elementos que no se tienen en cuenta de forma explícita ni en los textos académicos, ni en los textos normativos que rigen la actividad formativa académica. Vemos, pues, que el primer desajuste se observa en los marcos referenciales de ambos mundos, por lo que es posible que los egresados alcancen los objetivos marcados por los currículos académicos, pero que estos no se correspondan completamente con los requisitos de la realidad profesional.

Otro de los aspectos importantes derivados del cuarto estudio es la confirmación de la tendencia global mencionada por autores como Blázquez et al. (2020) sobre el incremento de la valoración de las competencias interpersonales, también llamadas *soft skills* o “habilidades blandas”. La Figura 5 muestra la previsión de la necesidad de estas competencias en el desempeño profesional, con una previsión de aumento de hasta el 26 % hasta el 2030 en las competencias sociales y emocionales:



¹ Calculated using the 2004 to 2016 CAGR extrapolated to a 14-year period.
NOTE: Based on difference between hours worked per skill in 2016 and modeled hours worked in 2030. Numbers may not sum due to rounding.

Fig. 5. Importancia de las competencias interpersonales y su evolución hasta el 2030

(Bughin et al., 2018, p. 7)

Encontramos por tanto un nuevo desajuste entre los contenidos impartidos durante el recorrido académico y el posterior desempeño profesional.

Este desajuste nos lleva a abordar el quinto y último objetivo de la presente tesis Doctoral, Objetivo Específico 5 (O.E.5) “Analizar la relación entre las competencias adquiridas durante el periodo formativo de Posgrado y la empleabilidad de los egresados”. Los datos obtenidos en el tercer estudio, *Development of Translation Competence among Online Master’s Degree Graduates in Translation and Interpreting: A Quantitative Study* indicaban que algo más del 50 % de los participantes se encontraba trabajando en el sector de la traducción. Asimismo, de los resultados obtenidos en el cuarto estudio *Percepción de los empleadores sobre la competencia traductora de los*

egresados de másteres en traducción e interpretación: un estudio cualitativo, se deduce que, si bien la valoración de los egresados de Máster mejora con respecto a los egresados de Grado, el sector profesional sigue detectando carencias que inciden en la adecuación de los egresados a los perfiles laborales reales. Esta situación se traduce en una curva de aprendizaje muy larga durante el periodo de prácticas, lo que redundaría en la falta de operatividad y productividad del alumnado. A pesar de que todos los participantes en el cuarto estudio disponían de un programa de prácticas en el que se acogen de forma regular a egresados de Grado y Posgrado, estos reconocieron el sobreesfuerzo que supone para la dinámica empresarial el mantenerlos activos y acusaban lagunas de contenido que deberían haberse cubierto en los periodos de formación académica.

Asimismo, del cuarto estudio también deducimos que la formación obtenida por los egresados no es homogénea a nivel nacional y varía según dónde se haya obtenido la titulación de Grado, puesto que la procedencia es un factor que muchos empleadores valoran a la hora de considerar al posible candidato. En este sentido, uno de los resultados más interesantes de este estudio es la reivindicación del sector empresarial a ser escuchados por el ámbito académico, de hecho, la mayoría de los entrevistados echa en falta más presencia de la realidad profesional en las aulas o, al menos, que el ámbito académico sea receptivo al discurso del mercado laboral.

El mundo académico, por suerte, no es todo lo hermético que pudiera parecer y estudios como los de Kelly (2019) ponen de relieve la existencia de investigaciones orientadas a la definición de competencias basadas en un diseño curricular que atienda las necesidades profesionales y autores como Hurtado (2019) añaden, además, que dichos diseños curriculares deben estar en constante revisión.

Limitaciones

Con todo, no debemos perder de vista las limitaciones de los estudios que componen la presente Tesis Doctoral. Por un lado, los participantes en los distintos estudios son limitados. Así, en el tercer estudio *Development of Translation Competence among Online Master's Degree Graduates in Translation and Interpreting: A Quantitative Study*, el número de participantes (n = 256) constituye un porcentaje limitado del total de egresados de másteres en TeI en España y, además, los participantes de la muestra proceden en su mayoría de 7 másteres en concreto, cuando la oferta de másteres en TeI impartidos por instituciones de educación superior en España supera los 50 en la actualidad (Lexicool, 2022). No obstante, aunque no son datos extrapolables a la totalidad de los egresados de másteres en TeI, sí son resultados que se añaden a los estudios sobre la adquisición de competencias que vienen desarrollándose en los últimos años. Lo mismo ocurre en el cuarto estudio *Percepción de los empleadores sobre la competencia traductora de los egresados de másteres en traducción e interpretación: un estudio cualitativo*, puesto que se trata de una muestra de 10 empleadores, que dista considerablemente del último el Análisis Plimsoll de Servicios de traducción e interpretación “en 2020 este informe analizaba 483 empresas (en 2021 el número se reducía a 460 empresas)” (ANETI, 2022, párr. 9). No obstante, la homogeneidad de las respuestas en muchas de las preguntas planteadas, puede indicar un reflejo representativo del sector profesional. De manera similar, el quinto estudio *La competencia traductora de los egresados de másteres en traducción e interpretación: un estudio cualitativo sobre la percepción del profesorado* se ve afectado por las mismas limitaciones, puesto que se entrevistaron 19 docentes pertenecientes a 21 títulos de Máster o Posgrado especializados en TeI.

Por otro lado, los resultados obtenidos son datos autoinformados y, como tales, pueden tener cierta tendencia a la parcialidad. Autores como Avello et al. (2019) inciden en que pocas veces pueden verificarse de forma independiente y destacan que los principales sesgos que pueden darse son 1) memoria selectiva, es decir, obviar parte de la información; 2) efecto “telescopio” en el que se producen desfases temporales en el hilo narrativo; 3) atribución, en donde entra en juego la percepción positiva del propio individuo frente a la percepción negativa del entorno; y 4) exageración, que no más que la distorsión del relato narrativo del participante.

Sin embargo, y a pesar de estas limitaciones, de los estudios presentados puede extraerse una conclusión común: la necesidad de que el mundo académico conozca los requisitos de los futuros empleadores, para poder desarrollar programas coherentes con la realidad laboral que los va a absorber. Hurtado (2019) ya destacaba que los estudios de mercado son una herramienta indispensable para definir los perfiles presentes en el sector laboral, además de para detectar aquellos perfiles emergentes y así poder elaborar un currículo formativo adecuado:

Adecuarse a los condicionamientos de las características de la sociedad actual (sociedad global y cambiante). Además, en el mundo globalizado en que vivimos, los diseños curriculares han de tener, al mismo tiempo, una perspectiva internacional, ya que el mercado de la traducción también está globalizado y la formación debe incorporar esa perspectiva. La sociedad actual es también una sociedad en constante cambio; la formación debe, pues, incorporar esa perspectiva, incluyendo herramientas que preparen al futuro traductor para un aprendizaje continuo, a lo largo de toda la vida. La importancia, pues, *de aprender a aprender*. (Hurtado, 2019, p. 65).

De esta forma, también el ámbito académico se hace eco de la realidad cambiante a la que se van a incorporar los egresados y lo presenta como un factor más a tener en cuenta.

Futuras líneas de investigación

En lo que a análisis de las percepciones de los egresados se refiere, una futura línea de investigación interesante sería analizar el porqué de esa diferencia de género en la percepción de las competencias adquiridas, para comprobar si se trata de una tendencia generalizada como justificarían autores como Martínez et al. (2015) o bien si se trata de una tendencia específica del sector.

Otro elemento que se presta a una mayor profundización es precisamente en qué medida repercute en la capacidad de inserción laboral de un candidato el haber cursado un periodo de prácticas durante su formación, puesto que los participantes del cuarto estudio incluido en la presente investigación tenían en cuenta este periodo como experiencia laboral del posible candidato.

En cuanto a la idoneidad de los contenidos impartidos en los programas de posgrado, y siguiendo las propuestas de Hurtado (2019), cabe seguir profundizando, especialmente teniendo en cuenta todas esas competencias interpersonales cuya valoración al alza en el mercado laboral hace que tenga sentido que el concepto de competencia esté en consonancia con el perfil profesional específico. Así, se debe tener en cuenta tanto a nivel académico como profesional, y teniendo en cuenta tanto los textos normativos que regulan los programas académicos, como aquellos que referencian la actividad profesional.

Otro aspecto susceptible de un estudio más detallado es que los distintos roles que puede desempeñar un traductor en el proceso de traducción no necesariamente implican

las mismas competencias. En ese sentido, los últimos estudios de Plaza-Lara (2021) sobre las competencias de los gestores de proyectos resultan muy ilustrativos y nos llevan a pensar que, a pesar de la transversalidad de la competencia traductora (Pym, 2021), es posible que sea necesaria una mayor concreción de las competencias específicas más allá de la propia disciplina y en función del puesto de trabajo que el traductor desempeñe.

Igualmente interesante sería ahondar en los perfiles de los docentes presentes en los títulos de Máster y, tal como propone Hurtado (2019), definir las competencias de los docentes de traducción, ya que, a nivel generalizado en la educación superior, los docentes reconocen tener una competencia digital baja o medio-baja (Basilotta et al., 2022). Este es un aspecto que está en completa disonancia con las expectativas del mercado por un lado y con la realidad del entorno académico que, propiciado por la coyuntura de la COVID-19, ha visto en la modalidad *online* una posibilidad más que adecuada en la que impartir la formación especializada, como veíamos tanto en el estudio 3, *Development of Translation Competence among Online Master's Degree Graduates in Translation and Interpreting: A Quantitative Study*, como en el estudio 1, *El desarrollo de la competencia traductora mediante e-learning: potencialidad y principales retos*.

Por último, si una de las principales conclusiones a las que llega la presente investigación es que el ámbito académico debe ser receptivo al mundo laboral, sería interesante establecer una metodología de inclusión de esa realidad profesional, de forma que exista la posibilidad de sistematizar y cuantificar la participación del sector laboral en la formación académica.

Referencias

- ANETI. (2022, 16 de febrero). ¿Cuántas empresas de traducción existen en España?
<https://aneti.es/cuantas-empresas-de-traduccion-existen-en-espana/>
- Avello, A., Rodríguez, M. A., Rodríguez, P., Sosa, D., Companioni, B., y Rodríguez, R. (2019). ¿Por qué enunciar las limitaciones del estudio? *MediSur*, 17(1).
<https://cutt.ly/vxySsJC>
- Basilotta-Gómez-Pablos, V., Matarranz, M., Casado-Aranda, L. A., y Otto, A. (2022). Teachers' digital competencies in higher education: a systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 1-16.
<https://doi.org/10.1186/s41239-021-00312-8>
- Bayer-Hohenwarter, G. (2010). Comparing translational creativity scores of students and professionals: flexible problem-solving and/or fluent routine behaviour? En S. Göpferich, F. Alves, e I. M. Mees (Eds.), *New Approaches in Translation Process Research* (pp. 83-111) Samfundslitteratur. <http://gams.uni-graz.at/fedora/get/o:tcp-101-12/bdef:PDF/get>
- Blázquez, M. L., Masclans, R., y Canals, J. (2020). *Las competencias profesionales del futuro: un diagnóstico y un plan de acción para promover el empleo juvenil después de la COVID-19*. IESE Business School, Universidad de Navarra.
- Bughin, J., Hazan, E., Lund, S., Dahlström, P., Wiesinger, A., y Subramaniam, A. (2018). *Skill Shift Automation and the future of the workforce*. McKinsey Global Institute.
- ELIS. (2021). *ELIS 2021 - European Language Industry Survey*. <https://bit.ly/3GF8oOe>
- Gouadec, D. (2003). Notes on Translator Training. En A. Pym, C. Fallada, J. R. Biau, y J. Orenstein. (Eds.), *Innovation and e-learning in translator training* (pp. 11–19), Intercultural Studies Group.

- Hurtado, A. (2019). La investigación en didáctica de la traducción. Evolución, enfoques y perspectivas. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, 11, 47-76.
- ISO (2017) *Servicios de traducción. Requisitos para los servicios de traducción. Modificación 1.* (ISO 17100:2015/Amd 1:2017)
- Katan, D. (2008) University training, competencies and the death of the translator. Problems in professionalizing translation and in the translation profession. En M. Musacchio y G. Henrot (Eds.), *Tradurre: Formazione e Professione* (pp. 113–140). CLEUP.
- Kelly, D. (2005). *A Handbook for Translator Trainers*. St Jerome.
- King, H. (2017) Translator Education Programs & the Translation Labour Market: linear career progression or a touch of chaos? *T and I Review*, 7, 133–151.
- Kiraly, D. (2013). Towards a view of translator competence as an emergent phenomenon: thinking outside the box(es) in translator education. En D. Kiraly, S. Hansen-Schirra, y K. Maksymski (Eds.), *New Prospects and Perspectives for Educating Language Mediators* (pp. 197–222). Gunter Narr.
- Kuznik, A. (2016). Work content of in-house translators in small and medium-sized industrial enterprises. Observing real work situations. *The Journal of Specialized Translation*, 25, 213–231.
- Lexicool. (2022, 25 de marzo). *Cursos de traducción e interpretación en España*. https://www.lexicool.com/courses_spain.asp?IL=3/
- Martínez, A. M., Sánchez, M. C., Ortega, F. Z., y Zurita, M. L. (2015). La elección de estudios superiores universitarios en función de la modalidad de estudios, la nota media y el género. *Magister*, 27(1), 18–25.
- Nimdzi Insights (2021, 12 de abril). *Language industrial verticals*. <https://www.nimdzi.com/language-industry-verticals/>

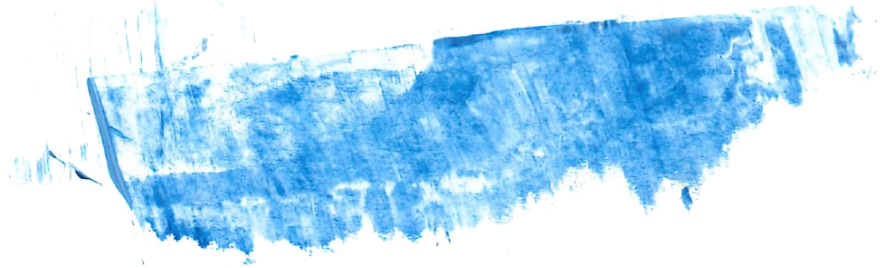
- Nitzke, J., Tardel, A., y Hansen-Schirra, S. (2019). Training the modern translator – the acquisition of digital competencies through blended learning, *Journal of Global Information Technology Management*, 13(3), 233–241.
- PACTE. (2001). La competencia traductora y su adquisición, *Quaderns. Revista de Traducció*, 6, 39–45.
- PACTE. (2011). Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Project and Dynamic Translation Index. En S. O’Brien (Ed.), *Cognitive Explorations of Translation* (pp. 30–56). Continuum
- Plaza-Lara, C. (2020). Competencias en traducción del gestor de proyectos: análisis desde la perspectiva de los traductores, *Sendebarr*, 31, 133–157.
- Pym, A. (2003). Redefining translation competence in an electronic age: in defence of a minimalist approach. *Meta*, 48(4), 481–497.
- Pym, A. (2021). Translation skills required by Master’s graduates for employment: Which are needed, which are not? *Across Languages and Cultures*, 22(2), 158–175.
- Schmitt, P. A., Gerstmeyer, L., y Muller, S. (2016). *Übersetzer und Dolmetscher - Eine internationale Umfrage zur Berufspraxis*. BDÜ Fachverlag.
- Toudic, D. (2017). *Maintaining Standards in a Changing Market: The New EMT Competence Framework*. <https://bit.ly/3wyppb2>
- UNIA. (2020). *Estudio de perfiles profesionales y habilidades asociadas*. Universidad Internacional de Andalucía y EY – People Advisory Services. <https://bit.ly/3iF8MC8>



ANEXOS

ANEXO 1:

Instrumento 1 – Cuestionario alumnado



INSTRUMENTO 1

Cuestionario sobre competencias profesionales de egresados/as de Másteres de Especialización en Traducción

1. Sexo: hombre () mujer () otro ()

2. Fecha de nacimiento: _____ (día) _____ (mes) _____ (año)

3. País de origen: _____

4. País de residencia actual: _____

5. Lengua/s materna/s o lengua/s principal/es de uso diario en contexto familiar (indique tantas como correspondan): _____

6. Título de Máster finalizado/obtenido: _____

7. Modalidad de seguimiento del Máster realizado
 - () Enseñanza presencial
 - () Enseñanza a distancia / on-line
 - () Enseñanza semipresencial

8. Área/s de especialización del Máster (marque todas las que correspondan):
 - () Traducción biosanitaria
 - () Traducción económica
 - () Traducción jurídico-administrativa
 - () Traducción literaria o editorial
 - () Traducción técnica
 - () Localización
 - () Traducción audiovisual
 - () Otra/s (indique cuál/es: _____)

9. ¿Cuánto tiempo hace que terminó sus estudios de posgrado?

Hace menos de un año () Hace entre 1 y 3 años () Hace más de 3 años ()

10. Combinaciones lingüísticas de trabajo (indique tantas como correspondan siguiendo el modelo: 1ª combinación: de X a Y; 2ª combinación: de Y a Z...)

11. Situación laboral actual:

Desempleado/a ()

Empleado por cuenta ajena ()

Empleado por cuenta propia / profesional autónomo ()

12. En caso de estar desempleado en qué consistió su última actividad profesional

13. En caso de trabajar por cuenta ajena, indique la empresa / institución para la que trabaja actualmente (opcional) _____

14. En caso de trabajar por cuenta propia, indique la media de volumen de trabajo mensual realizada para clientes directos:

Entre 0 % y 25 % () Entre 25 % y 50 % () Entre 50 % y 75 % ()

Entre 75 % y 100 % ()

14. En caso de no estar desempleado, describa brevemente su trabajo:

- a) ¿Trabaja en el sector de la traducción?
- b) ¿Cuál es su puesto de trabajo actual?
- c) ¿Desempeña tareas relacionadas con la traducción?
- d) ¿Desempeña tareas de responsabilidad?
- e) ¿Desempeña tareas en equipo?

15. En caso de no estar desempleado, señale los principales ámbitos de especialización donde desarrolla su labor profesional (marque un máximo de tres):

() Traducción biosanitaria

() Traducción económica

- () Traducción jurídico-administrativa
- () Traducción literaria o editorial
- () Traducción técnica
- () Localización
- () Traducción audiovisual
- () Otra/s (indicar cuál/es: _____)

Responda las siguientes preguntas marcando la opción que corresponda según una escala del 1 al 4 (siendo 1 “muy poco” y 4 “mucho”) según su nivel de acuerdo o desacuerdo:

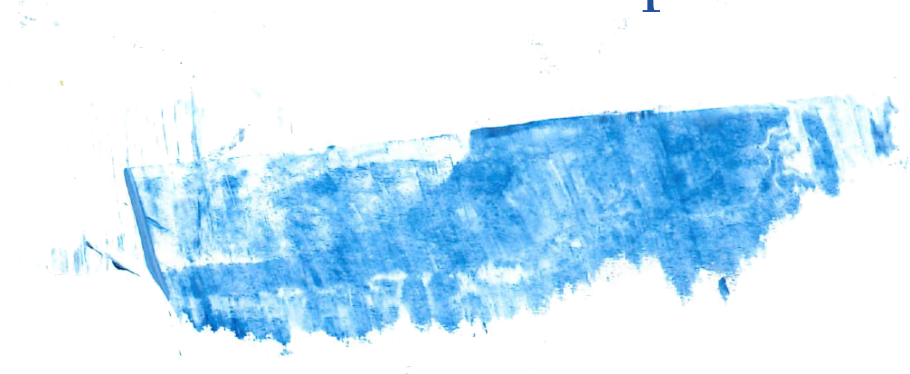
	1 = Muy poco	2 = Poco	3 = Bastante	4 = Mucho
16. ¿Considera que ha mejorado su comunicación oral en su lengua materna / lengua principal tras sus estudios de Máster?				
17. ¿Considera que ha mejorado su comunicación escrita en su lengua materna / lengua principal tras sus estudios de Máster?				
18. ¿Considera que ha mejorado su comunicación oral en su primera lengua extranjera tras sus estudios de Máster?				
19. ¿Considera que ha mejorado su comunicación escrita en su primera lengua extranjera tras sus estudios de Máster?				
20. ¿Considera que se han ampliado sus conocimientos extralingüísticos tras sus estudios de Máster?				
21. ¿Cree que el Máster que ha cursado ha ampliado sus conocimientos específicos sobre su ámbito de especialización?				
22. ¿Cree que el Máster que ha cursado le ha permitido desarrollar conocimientos específicos sobre herramientas o <i>software</i> especializado para desarrollar con mayor eficacia su labor como traductor/a?				
23. ¿Cree que cursar el Máster ha mejorado su capacidad para gestionar los problemas específicos derivados de un encargo de traducción?				
24. ¿Considera que han mejorado sus destrezas para la búsqueda de información y de documentación tras cursar el Máster?				

25. ¿Considera que las materias desarrolladas durante sus estudios de Máster se ajustan a la realidad del mercado en Traducción?				
26. ¿En qué medida aplica los conocimientos adquiridos en sus estudios de Máster en su vida profesional?				

Muchas gracias por su colaboración.

ANEXO 2:

Instrumento 2 – Entrevista empleadores



INSTRUMENTO 2

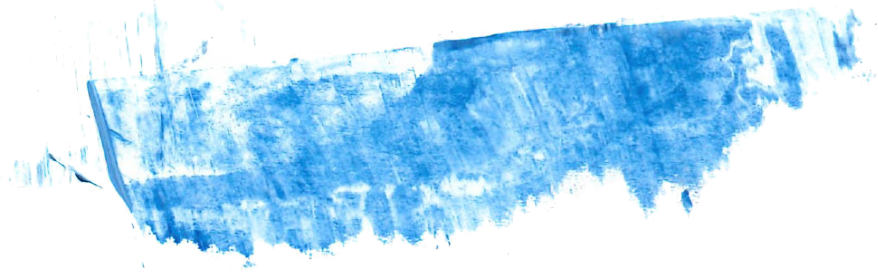
Entrevista a empleadores sobre competencias profesionales de egresados/as de Másteres de Especialización en Traducción

1. Descripción de empresa (+ Lenguas de trabajo / Tamaño (número de trabajadores) / Ámbito de actuación geográfico / Ámbito de especialización)
2. ¿Qué tipo de formación destaca en el currículum de un posible candidato o colaborador externo?
3. ¿Importa si el posible candidato o colaborador externo haya completado un máster?
4. A la hora de seleccionar un candidato/colaborador externo, ¿cuáles son las competencias que más valoras?
5. Según tu opinión, ¿los estudios de Grado se ajustan a la realidad del mercado de la traducción actual?
6. ¿Y los estudios de Máster?, ¿se ajustan más o no ves diferencia con respecto a los estudios de Grado?
7. ¿Consideras que los estudios de Máster mejoran la comunicación oral y escrita en la lengua materna o de uso principal?
8. ¿Y los del resto de lengua/s de trabajo?
9. ¿Observas un mayor conocimiento extralingüístico en aquellos candidatos que han cursado un Máster?
10. Aquellos candidatos que han cursado un máster en una especialización concreta, ¿tienen verdaderamente mayores conocimientos específicos en ese ámbito?

11. ¿Los egresados de Máster tienen un mayor manejo de herramientas de *software*?
12. ¿Son más resolutivos los egresados de Máster a la hora de gestionar los problemas específicos derivados de un encargo de traducción?
13. ¿Qué consideras que falta en los estudios de Máster? ¿Cómo se podrían mejorar?
14. En esta situación que hemos vivido recientemente con la COVID-19, ¿has podido seguir incorporando alumnos en prácticas?
15. ¿Qué impacto ha tenido la COVID-19 en la relación empresa-alumnos en prácticas?

ANEXO 3:

Resultados entrevista empleadores



RESULTADOS ENTREVISTAS EMPLEADORES

EMPRESA 01

1. Descripción de empresa (+ Lenguas de trabajo / Tamaño (número de trabajadores) / Ámbito de actuación geográfico / Ámbito de especialización)

XXX la empezamos en el 2008, de hecho, en enero del 2008; todos muy ilusionados. Yo venía de una multinacional de publicidad; he trabajado muchos años en publicidad y entonces, pues nada, era la época del *boom* en ese momento o, al menos en enero todavía lo era y entonces nos aventuramos varios excompañeros procedentes de agencias de publicidad en montar una agencia de publicidad multilingüe. Dentro de esa rama de agencia publicidad multilingüe lo que tenemos es sobre todo temas de traducción de *marketing*, cosas de transcreación y *copywriting*. Empezamos con mucho ajetreo de campañas, pero luego vino la crisis que llegó a mediados de 2008 y las cosas empezaron a fastidiarse, pero la verdad es que los primeros años nos fue bien, porque uno de nuestros primeros clientes fue XXX y nos encargamos de España y México. En 2008 nadie conocía a XXX, así que te puedes imaginar el bombazo que eso fue. A partir de ahí, también teníamos contactos con XXX, con XXX, con XXX y con XXX... Así que nos hicimos con una serie de clientes interesantes y lo bueno es que hemos ido manteniendo el nivel. No hemos sido nunca una empresa que aspirara a tener a 100 o 200 personas en plantilla, ni mucho menos, siempre hemos querido algo tipo boutique, más personalizado y, bueno, tampoco queríamos la presión de una multinacional. Somos pequeñitos, actualmente, somos 14 personas trabajando a diario y con la red de colaboradores habituales llegamos a los 50.

Las lenguas que más trabajamos son alemán a inglés y a español, después inglés a español y a francés, italiano, holandés hay mucha demanda últimamente y de japonés también hemos hecho alguna cosa. Hemos hecho algunas cosas exóticas con el vietnamita o el indonesio para XXX.

Trabajamos principalmente para Europa, aunque nuestros clientes están 50 % en EE.UU. y el otro 50 % entre RU e Irlanda. Trabajamos con un par de agencias españolas, pero es algo más puntual.

Ámbito de especialización es el *marketing* sin duda.

2. ¿Qué tipo de formación destaca en el currículum de un posible candidato o colaborador externo?

A ver, normalmente nos llega mucha gente por referencias, porque tú siempre estás buscando un especialista en su campo. Nos gusta trabajar con gente que tiene un *background* de idiomas, pero que tenga experiencia en el ámbito publicitario o que han hecho algunos pinitos en el *copywriting*. Si me llega una persona que no conozco de nada con un CV, valoramos los estudios cursados, esto incluye Grado, Máster, etc. Y también valoramos mucho las estancias en el extranjero que haya podido tener, así como las aficiones. ¿Por qué? Pues porque si manejo muchas campañas de XXX o de XXX, me interesa alguien a quien le gusten los coches, porque a la hora de trabajar esas campañas, va a funcionar mucho mejor. Lo mismo ocurre a nivel técnico, tenemos clientes de muchas cosas de informática, de trabajo en la nube y necesitas a alguien que sepa un poquito de informática o que le interesen las nuevas tecnologías.

Fíjate, uno de los colaboradores con los que más trabajo es músico, a ver, estudió traducción, pero también es cantante en una banda de rock muy cañera y muy famosa. Pues el tío es cojonudo para hacer rimas y entonces las campañas de

marketing que necesiten de rimas... tú sabes, a los americanos les va mucho el tema de las rimas, pues este colaborador me las resuelve estupendamente; de hecho, teletrabajamos a diario y ya hay campañas que han salido en la tele y tal.

3. ¿Importa si el posible candidato o colaborador externo haya completado un máster?

Pues, honestamente, cada vez más, pero la razón de fondo es porque la formación de Grado es cada vez peor. Antes, cuando me venía alguien con una licenciatura, el nivel era infinitamente superior al que traen ahora los egresados de Grado, no hay color. Por ejemplo, nosotros al principio nunca hacíamos prueba de idioma; yo entendía que si alguien tenía un título en TEI por la Universidad tal o cual yo no tenía necesidad de hacerle ninguna prueba de idioma. Hoy, no. Hoy tengo que hacer examen de idioma a la gente que me pide trabajo como traductor. Ha habido un bajón tremendo y, bueno, ya del nivel de redacción en castellano ya ni hablamos. Y, aunque está mal que te lo diga, yo hay jóvenes de ciertas comunidades autónomas que no elijo nunca y no es por tema político es, simplemente, que les cuesta mucho trabajo escribir en castellano y es normal... Si has estado haciendo todos tus estudios en vasco, en catalán o en gallego, pues es normal que te cueste el castellano... Es triste, pero es así y lleva pasando unos seis o siete años, antes no pasaba eso.

4. A la hora de seleccionar un candidato/colaborador externo, ¿cuáles son las competencias que más valoras?

Sobre todo, capacidad de escritura, creo que esa sería la clave. Yo entiendo que la gente puede llegar a alcanzar un nivel de inglés muy bueno, puede llegar a alcanzar un buen dominio de la materia, pero después también tiene que ser capaz de expresar ese dominio de manera escrita y muchas veces lo difícil es encontrar

a una persona que sepa redactar, de una manera correcta, eso que ve o que lee en la otra lengua.

5. Según tu opinión, ¿los estudios de Grado se ajustan a la realidad del mercado de la traducción actual?

No, en absoluto. Mira, el nivel de inglés ha bajado espectacularmente en los últimos años y no tiene sentido. Estamos en una época en la que tienen acceso a películas y series en versión original a golpe de botón. La música que se escucha es en inglés. El acceso a la prensa escrita en inglés es mayor que nunca... Sin embargo, el dominio del idioma, de entenderlo es peor que nunca. Yo creo que también tiene que ver con el nivel de comprensión que tienen en su propia lengua materna, porque como cada vez leemos menos... todos, pues resulta que prestamos menos atención. Ahora somos incapaces de estar una hora haciendo una única cosa, tenemos que hacer 50 cosas a la vez, así que no te concentras, no prestas la suficiente atención. Por eso cuesta cada vez más encontrar a alguien que tenga la capacidad de analizar y pensar correctamente y luego ser capaz de expresar lo que ha comprendido de forma correcta; es muy difícil.

6. ¿Y los estudios de Máster?, ¿se ajustan más o no ves diferencia con respecto a los estudios de Grado?

Los estudios de Máster ayudan a suplir esa brecha que deja el Grado, sobre todo porque cada vez hay más estudios de máster especializados.

Mi consejo, en ese sentido, sería que el alumno terminara el Grado, intentara hacer unas prácticas para poder probar y encontrar el ámbito al que se quiere dirigir y, a continuación, hacer un máster en ese ámbito en cuestión. Pero es interesante tener ese año en medio, que puede utilizar para mejorar sus conocimientos lingüísticos o lo que sea y luego venir y hacer un máster, pero ya en un ámbito

concreto. A lo mejor ha descubierto que su vocación es el ámbito médico o los videojuegos o el *marketing*. Pero que el máster tiene que ser más especializado.

7. ¿Consideras que los estudios de Máster mejoran la comunicación oral y escrita en la lengua materna o de uso principal?

A ver, la mejoran un poquito, yo creo que el impacto es positivo en todos los aspectos; lo que pasa es que también depende del tipo de máster, pero por lo general, un alumno que ha sido capaz de superar un máster... un máster implica por lo menos redactar una serie de trabajos y quieras que no, pues te hacen concentrarte más y se aprende, sobre todo, a disciplinarte en lo que tienes que hacer. Y si has sido capaz de superar eso, ya es un gran punto a favor o, al menos, yo lo veo así.

8. ¿Y los del resto de lengua/s de trabajo?

No, ahí ya no. No, porque ten en cuenta que en el máster no... mira, si es que el gran problema que tienen es que les falta conocimiento de la lengua, de gramática, de sintaxis... es que lo que les hace falta son clases de idioma, no es otra cosa... Es que se saquen un *Proficiency* o algo así.

Oficialmente, tienes un C1, cuando terminas el grado de TEI... pero yo corrijo trabajos de alumnos de máster que el inglés... el inglés es de Chiquito de la Calzada. Yo tuve que decirle a una Universidad en concreto que no me mandara más alumnos, que o les hacían un casting exhaustivo previo o que no, que no... Si es que nos pasábamos más tiempo dándole clases de idiomas que enseñándoles a manejar Trados y así es muy difícil.

9. ¿Observas un mayor conocimiento extralingüístico en aquellos candidatos que han cursado un Máster?

Sí... Aunque ahora, a pesar de que hay más posibilidades de acceder a programas de intercambio, hay menos curiosidad. Como sabes que a golpe de Google te puedes enterar de la cultura de Afganistán, pues ya no te planteas ir allí o ni siquiera te planteas buscarla... Yo lo que constato es eso, que como está ahí, ya no me suscita tanto interés. Mientras que antes, como tenías que hacer el esfuerzo, te parecía exótico y quieras que no, ahondabas más en el conocimiento de la cultura.

A ver, hay de todo, también te encuentras a gente muy cualificada. Hay chavales de hoy en día que se comen el mundo, así que no es cuestión de generalizar negativamente. Pero sí que es verdad que el nivel de la mayoría ya no es como antes. Ahora salen más licenciados en filología y en traducción que nunca, sin embargo, el nivel con el que salen a mí no me compensa ni tan siquiera como alumnos en prácticas, esto es así de difícil.

Los egresados de máster están infinitamente mejor preparados. Hay que analizar primero el máster, dónde ha obtenido el máster y luego valoramos, como te dije antes, aficiones y estancias en el extranjero, porque esas estancias ayudan a ese conocimiento extralingüístico y también porque demuestra un poco de disciplina. Aquí sucede mucho que, a lo mejor, coincide una semana que no entra ningún proyecto nuevo y llega el jueves con un bombardeo de cosas y, a lo mejor, entra una campaña para el lunes; pues necesito gente que no se acojone ante esos retos y que sea capaz de decir, *palante*, gente que se implique. Muchos chavales, cuando llegan las cinco y un minuto, sueltan el boli o el ratón porque son las cinco y un minuto... Yo entiendo las aspiraciones a contrato y todas estas cosas, pero que hay gente que se acomoda muy rápido. Los chavales jóvenes que han tenido la vida más fácil, pues se nota a la hora de aceptarte proyectos.

10. Aquellos candidatos que han cursado un máster en una especialización concreta, ¿tienen verdaderamente mayores conocimientos específicos en ese ámbito?

Sí, sí... Por lo general, hoy día el que hace un máster se lo toma en serio y el máster no pasa por ellos, ellos pasan por el máster y se nota. Se implican más... en ese sentido, he notado un gran cambio; quizás antes se hacía un máster más por *titulitis*... Pero ten en cuenta que ahora el sector privado compite directamente con el sector público y eso ha hecho que el sector público se haya tenido que poner las pilas, especialmente en el tema de los másteres... No tanto en los grados, pero en los másteres sí que veo una lucha encarnizada. Hay muy buenos másteres en la pública y muy buenos másteres en la privada.

11. ¿Los egresados de Máster tienen un mayor manejo de herramientas de software?

Los egresados de Grado vienen con conocimientos básicos, pero los tienen y suelen pillar rápido el funcionamiento en general de las herramientas. La mayoría viene con algo de Trados, alguno incluso con Omega... Wordfast, en fin, cosas que ya no se utilizan... pero lo que me interesa es que tengan el concepto de cómo funciona la herramienta. Los egresados de máster sí traen un conocimiento más avanzado de las herramientas y, por lo general, están mucho más duchos. También lo que está pasando es que el ritmo de cambio en lo que a herramientas se refiere ha sido tan brutal... Antes de las apañabas con dos y ahora no, ahora tienes que saber memoQ, Trados, las ochocientas mil herramientas que hay *online*, evidentemente, todo eso es inabarcable, por eso a mí me basta con que manejen 2, uno *online* y otro que sea el Trados o el memoQ.

12. ¿Son más resolutivos los egresados de Máster a la hora de gestionar los problemas específicos derivados de un encargo de traducción?

Sí, son más resolutivos. También depende de la persona, hay egresados muy avispados y otros que no lo son tanto, pero, en general, son más resolutivos.

13. ¿Qué consideras que falta en los estudios de Máster? ¿Cómo se podrían mejorar?

Para mi ámbito, les falta estar un poquito más al día... Muchas veces, los estudios de máster van con retraso respecto al mercado. Yo entiendo que el mercado lingüístico va muy rápido, que hace 5 años Netflix no existía y no se traducían los 200 millones de palabras para subtítulos que se traducen ahora, pero esto es así... espabilad. Pediría más agilidad a los másteres, aunque entiendo que es muy difícil, detectar la demanda, ver qué se está cocinando... y anticiparse al mercado.

14. En esta situación que hemos vivido recientemente con la COVID-19, ¿has podido seguir incorporando alumnos en prácticas?

Este año no hemos incorporado a ningún alumno en prácticas, pero no por nosotros, sino por las universidades que no han aportado candidatos este año... Supongo que por el tema de la COVID-19. Ninguna universidad de las que tenemos acuerdo se ha puesto en contacto con nosotros; normalmente incorporamos a alumnos en prácticas en julio, pero este año, nada.

15. ¿Qué impacto ha tenido la COVID-19 en la relación empresa-alumnos en prácticas?

Pues el impacto es que los egresados de este año se han quedado sin prácticas presenciales y, en nuestro caso, incluso sin prácticas de ningún tipo. Porque ninguna universidad ha podido organizar el tema de las prácticas como consecuencia de la COVID-19.

1. Descripción de empresa (+ Lenguas de trabajo / Tamaño (número de trabajadores) / Ámbito de actuación geográfico / Ámbito de especialización)

XXX nace en 2008, somos 2 socios y unos 10 colaboradores externos más o menos habituales. Trabajamos mayoritariamente del inglés al italiano, del italiano al español, del italiano al inglés y luego del inglés a los 10 o 12 idiomas más habituales a nivel europeo como alemán, francés, neerlandés, polaco, ruso.

Como ámbito geográfico, tenemos un cliente grande en Estados Unidos, pero la mayoría de clientes están en Europa en concreto casi todos están en Italia, Francia, España.

El ámbito de especialización no es necesariamente temático, pero sí trabajamos muchísima traducción de páginas web, es decir, la localización y con muchas cosas de *marketing*. Hacemos bastante automoción y traducción técnica también.

2. ¿Qué tipo de formación destaca en el currículum de un posible candidato o colaborador externo?

A nivel de formación, no creemos que un título en traducción o en lenguas sea imprescindible para colaborar con XXX, sí que nos fijamos bastante en las habilidades técnicas, porque creemos que, al final, muchos de los problemas que surgen en un proyecto son de naturaleza técnica, por lo que valoramos las destrezas técnicas... Mira, últimamente hemos hecho una búsqueda de traductores hacia el italiano y hemos seleccionado perfiles de unas universidades italianas concretas, porque sabemos que por lo menos habrán visto una serie de temáticas relacionadas con la traducción asistida, la traducción automática, etc.

La formación técnica es lo que destaca en nuestro caso, que haya hecho algún curso por su cuenta, por ejemplo, de html, de javascript o de creación de páginas web... Que sea una persona proactiva a la hora de formarse, pero al mismo tiempo, que no veamos la dispersión que se ve en algún currículum, de gente que hace todos los cursos posibles e imaginables... Lleva un año trabajando y 40 cursos de lo más variopintos, tampoco es eso.

3. ¿Importa si el posible candidato o colaborador externo haya completado un máster?

A priori, no. Depende del perfil de la persona, me podrá interesar o no que tenga un máster... Además, qué máster... Yo, personalmente, creo que el máster con mayúsculas es un MBA y normalmente esos perfiles no te llegan, no se ponen a traducir... todos los demás yo los meto en el mismo saco. Yo mismo hice uno de estos, precisamente en diseño y producción multimedia y sí que me dio una serie de herramientas y conocimientos, pero tampoco marcó una diferencia enorme en mi carrera, en mi trayectoria profesional. Somos un poquito escépticos, porque el listón se ha movido hacia arriba; si antes no todos llegaban al final de la carrera, ahora todo el mundo llega al final de la carrera y la diferencia la marca el tener o no el posgrado o el máster. Es un punto positivo, pero no decisivo.

4. A la hora de seleccionar un candidato/colaborador externo, ¿cuáles son las competencias que más valoras?

Las competencias técnicas y también... aunque esto es difícil verlo de primera. Cuando hacemos una selección completa, es decir, después del currículum entrevistamos a la persona y vemos cómo se desenvuelve *online*, mirando sus perfiles y tal, lo que nos importa es la persona detrás del currículum. Porque hemos comprobado que a veces te viene gente con preparación mediocre, pero

que son excelentes personas, con muchas ganas de aprender y como opinamos que este trabajo tampoco es neurocirugía, si tienes delante una persona con la actitud correcta, puede ir aprendiendo lo que haga falta.

Aparte de las competencias técnicas, valoramos la estancia en algún país extranjero; que realmente domine la lengua de partida y sobre todo que domine la suya, su lengua materna o la lengua de llegada... esto es básico y no siempre es fácil verlo en el CV, si siquiera es fácil de discernir en el modo en el que se presenta, por lo que siempre hacemos una pequeña prueba de traducción.

Los resultados de esas pruebas de traducción son impresionantes... En esas 200 palabras te das cuenta de que hay gente que no sabe traducir, o no sabe escribir o que dice que sabe la lengua de partida, pero en realidad no es así y falla en las distintas trampas que tenemos preparadas en el texto. Parece una herramienta tonta, pero da muchísima información y, sobre todo, te da información secundaria y no es tanto el éxito de la prueba, sino cómo la resuelve. Si la hace en cuanto se la envías, si te pregunta cosas de la prueba o cómo la presenta, en qué formato envía el archivo. Digamos que es algo sencillo, pero da mucha información sobre cómo se desenvuelve la persona.

5. Según tu opinión, ¿los estudios de Grado se ajustan a la realidad del mercado de la traducción actual?

A ver, por la gente que he visto y con la que he tenido relación, creo que sí que se ajustan bastante al mercado... Sí que falta siempre una parte de conocimientos técnicos y sobre todo faltan las competencias un poco transversales que son básicamente: gestión de proyectos – se toca, se ve algo, pero salen de la universidad muy verdes en ese sentido; saben traducir, pero les das un archivo y no saben muy bien qué hacer con él, no se saben organizar. Faltan, creo yo, todas

las habilidades de organización personal, de autoorganización y competencias básicas de informática que deberían darse, pero que luego no se dan.

Y luego también falta el tema de *marketing*, en el sentido más amplio, de cómo funciona la empresa, básicamente. Yo entiendo que uno estudie traducción y no necesariamente quiera acabar dentro de una realidad empresarial o quiera acabar como traductor *freelance*, aunque si ese es el caso no entiendo muy bien para qué ha estudiado traducción... pero bueno, no nos desviemos; entiendo que no está íntimamente conectado, pero al fin y al cabo las salidas laborales para alguien que sale del Grado de Traducción o de Filología, si quitamos la enseñanza o la enseñanza de idiomas, lo que nos queda son las empresas y te viene gente que no sabe lo que es una factura o un presupuesto, no sabe qué es un proveedor. Es decir, desconocen las bases de las bases, que yo tampoco las conocía cuando salí de la carrera, en mi caso *Lingue e letteratura*, que mi salida natural hubiese sido la enseñanza... Quizás sí se podría hacer algo en ese sentido, porque en último término, acabes como empleado o como empresario o emprendedor, algo tienes que saber al respecto. Necesitas unos conocimientos mínimos de economía, lo básico sobre la empresa y esto, que yo sepa, no se toca en ninguna asignatura, ni siquiera optativa; no digo que tenga que estar en el currículum del Grado de Traducción, pero unas pinceladas por lo menos para que los chavales no lleguen tan perdidos.

6. ¿Y los estudios de Máster?, ¿se ajustan más o no ves diferencia con respecto a los estudios de Grado?

Depende del máster, hay tanta oferta que con algunos sí y con otros no. Yo insisto en que lo que marca la diferencia es la actitud de la persona, aquí ha venido gente con unos estudios excelentes, pero con actitud de oficinista de correos, es decir,

llega, trabaja y a las cinco deja caer el boli y se va y no abre la boca en todo el día y esto, lamentablemente, lo vemos bastante... gente a la que le presentas un proyecto que es un pelín más complejo o que se sale de lo habitual y la gente se asusta y te dice no, no, no me interesa. Vamos a ver, que te voy a pagar, que no te estoy pidiendo un favor... esto nos ha pasado varias veces y me sorprende muchísimo; de verdad, me sorprende la cantidad de profesionales o supuestos tales que rechazan trabajo o que ni te contestan, después de llevar más de quince años en este sector, es algo que no deja de sorprenderme.

Todo esto lo digo porque creo que hay gente que se apunta a un máster en busca de la receta mágica que solucionará todos sus problemas y no es así.

7. ¿Consideras que los estudios de Máster mejoran la comunicación oral y escrita en la lengua materna o de uso principal?

No, para nada. En esto estoy muy convencido; la única manera de mejorar la expresión oral y escrita es a base de práctica, es decir, a base de escribir, escribir, escribir y reescribir o de hablar, hablar y hablar. El hecho de que haya cursado un año o dos más en un posgrado, no son suficientes... no marcan ninguna diferencia. Es más, valoro más que alguien tenga un blog o escribe sobre algún tema que le interese, ahí puede mejorar su nivel; porque claro, ahí está muy motivado y escribe con regularidad. Esa es la clave, la regularidad; eso y valorar si lo que escribes obtiene algún resultado. Si tienes un blog y ves que nadie comenta, nadie te contesta, pues igual vas ajustando tu manera de escribir... siempre y cuando tengas la sensibilidad para poderlo hacer, pero no por hacer unas cuantas tareas más del máster va a mejorar tu comunicación oral y escrita.

8. ¿Y los del resto de lengua/s de trabajo?

Bueno a ver, creo que alguien que hace un máster tiene más herramientas para analizar su trabajo, tiene quizás más estrategias para enfrentarse al texto.

9. ¿Observas un mayor conocimiento extralingüístico en aquellos candidatos que han cursado un Máster?

Me imagino que sí, pero ya ves que soy un poco escéptico; todo depende en gran medida de cómo vives el máster. Como docente he visto a alumnos con una actitud que te planteas para qué están allí, con una actitud muy pasiva. Cuando un alumno tiene una actitud activa, ahí ves que lo aprovecha todo, porque yo creo que los másteres sí que proporcionan recursos y herramientas suficientes como para dar un paso más, para poder destacar, no es un salto de calidad enorme, pero sí significativo.

Lo que ocurre es que en la media ese salto no se nota, salvo que se trate de un curso de especialización muy específico, muy de nicho y ahí sí que se nota más la diferencia.

10. Aquellos candidatos que han cursado un máster en una especialización concreta, ¿tienen verdaderamente mayores conocimientos específicos en ese ámbito?

Sí, en el conocimiento específico de una materia concreta, ahí es donde se nota, en el ámbito específico, en el resto de competencias, depende de la actitud de la persona.

11. ¿Los egresados de Máster tienen un mayor manejo de herramientas de *software*?

El tema del *software* es complicado porque evoluciona tan rápido que qué les enseñan... Por eso yo insisto en que el enfoque no debería ser tanto en la

herramienta en sí, sino dar un paso atrás y centrarse en los conceptos. Yo es que soy muy escéptico, en 2020, con la cantidad de información y de formación que hay accesible en internet, si algo te interesa realmente, ¿esperas al máster para aprenderlo? Todo está ahí, si quieres aprender, puedes aprenderlo. Me da la sensación de que el que acaba haciendo un máster, aunque en un principio sería quien más lo necesita, pero si no lo ha aprendido ya, ¿lo va a hacer en el máster? Mira, cuando yo cursé mi máster, un amigo mío que estaba haciendo un MBA en Bocconi en Milán me dijo, al final el máster no es tanto los contenidos que te dan, como el grupo que se forma y el intercambio que se produce entre los estudiantes y entre los estudiantes y los profesores, que suelen ser profesionales y, a partir de ahí, puedes encontrar alguna colaboración, alguna oportunidad profesional. Me parece que es algo que sigue vigente, al fin y al cabo, coincides con gente de un perfil similar al tuyo y se pueden producir sinergias interesantes y esto, sinceramente, no sé cuántos lo aprovechan.

Esa conexión de grupo es difícil trasladarla a la formación *online*, pero bueno, existen herramientas virtuales que sirven de punto de encuentro entre los estudiantes y en las que pueden interactuar.

12. ¿Son más resolutivos los egresados de Máster a la hora de gestionar los problemas específicos derivados de un encargo de traducción?

No, yo creo que eso depende totalmente de la persona. Además, porque yo observo que no hay ningún espíritu de sacrificio y en el momento en que se complica un poco el encargo, renuncian.

13. ¿Qué consideras que falta en los estudios de Máster? ¿Cómo se podrían mejorar?

Creo que ya lo he respondido antes. Quizás fomentar más el trabajo en grupo, fomentar que se creen proyectos entre los alumnos, para que entiendan que lo bonito del máster es crear red, *networking*, que eso es lo que enriquece la experiencia.

Y en el ámbito de tecnología o *software* insistir en cómo funcionan las cosas, eso hará que puedas usar cualquier herramienta y no una concreta solamente.

14. En esta situación que hemos vivido recientemente con la COVID-19, ¿has podido seguir incorporando alumnos en prácticas?

Físicamente no, pero ahora en breve se incorpora una chica a distancia.

15. ¿Qué impacto ha tenido la COVID-19 en la relación empresa-alumnos en prácticas?

El mayor impacto es que al ser todo a distancia, te obliga a formalizar más el traspaso de conocimientos. La presencialidad favorece la inmediatez, al tener al alumno en prácticas al lado, le puedes decir en cualquier momento mira lo que estoy haciendo, eso ahora no lo puedo hacer, por varios motivos. Esta situación me obliga a definir con más exactitud qué es lo que quiero que aprenda de forma concreta y necesito prepararlo, lo que supone un engorro añadido, en definitiva, es más complicado de gestionar.

Por otro lado, también ha repercutido en el número, que ahora es menor.

1. Descripción de empresa (+ Lenguas de trabajo / Tamaño (número de trabajadores) / Ámbito de actuación geográfico / Ámbito de especialización)

XXX es una empresa de propiedad privada creada en 1991 inicialmente como una sociedad civil y evolucionó en el año 2000 a una S.L. y hasta ahora. Tenemos una doble certificación de calidad por la ISO 9001 y la ISO 17100 (...). Estamos especializados en localización, lo que nos diferencia de otras empresas es que aproximadamente el 80 % de nuestra producción se hace internamente, que no es habitual, subcontratamos muy poco y cada vez menos, además. Estamos más involucrados en muchas más actividades, en normalización, en prácticas de enseñanza incluso.

Normalmente, la formación de todos nuestros empleados parte de unas prácticas, el 100 % de nuestros empleados actuales han empezado como becarios de nuestra empresa y luego han ido evolucionando incluso hasta llegar a dirección de producción.

Nuestras lenguas de trabajo son básicamente traducción de inglés a español, que es la combinación que se lleva el grueso, te diría que supone aproximadamente el 80 % de nuestra producción. Luego tenemos también traducción a las lenguas oficiales desde el inglés, normalmente. También traducimos del francés, alemán, italiano hacia el español, pero ya con menos volumen y por supuesto también traducciones inversas, sobre todo al inglés, pero de esto ya el volumen es mucho menor.

Somos 15 personas fijas actualmente en la empresa, aunque somos algunos más si contamos a los becarios; puede que ahora incorporemos a alguno más...

El ámbito de actuación geográfica de la empresa se concentra en el extranjero, alrededor del 94 % de nuestra producción es principalmente para Europa y EE.UU.

El ámbito de especialización es bastante heterogéneo, estamos metidos desde siempre en el concepto de globalización, fuimos de los primeros en España en hacerlo, cuando no se sabía muy bien lo que era; lo que ocurre que la globalización es un concepto muy amplio y te puede entrar cualquier tema... Por ejemplo, hacemos mucha traducción de turismo, científica, de medicina... Hacíamos también mucho de automoción, ahora menos; traducimos *marketing*, publicidad, transcreación, técnica en general, jurídica también... Un poco lo que caiga, pero los ámbitos que te he mencionado son los que ahora mismo tienen más movimiento.

2. ¿Qué tipo de formación destaca en el currículum de un posible candidato o colaborador externo?

Yo lo primero que miro es que no tenga faltas de ortografía, que parece increíble, pero se ven y en ese momento paro de leer. Otra cosa que miro es la experiencia profesional real que tenga el candidato, a la par que la formación que tenga... Antes no miraba tanto la procedencia, es decir, de qué universidad, pero ahora lo miro cada vez más; porque estoy comprobando que los candidatos que proceden de determinados sitios funcionan muy bien y sobre todo miro si tienen un posgrado, porque los candidatos con un posgrado saben más lo que quieren y tienen una formación práctica y de herramientas mayor que uno procedente del Grado.

3. ¿Importa si el posible candidato o colaborador externo haya completado un máster?

No es que sea obligatorio, pero se acerca bastante.

4. A la hora de seleccionar un candidato/colaborador externo, ¿cuáles son las competencias que más valoras?

Las competencias que aparecen en la 17100. Competencia traductora obviamente... Obvio, pero cuidado. Competencia lingüística en los idiomas que correspondan. Competencia técnica y tecnológica, esto es fundamental porque reduce la curva de aprendizaje mucho. Competencia de investigación terminológica o procesamiento de datos. Competencia de dominio, es decir, de cierta especialización en un ámbito y la competencia cultural, esta última también es fundamental, tenemos que saber un poco de todo, hasta de la cultura escombros; si hay que saber de Belén Esteban y de telebasura, también porque nos puede salir algo de eso, entonces es ese carácter enciclopédico que debe tener el traductor, debe ganar siempre al Trivial, como yo digo.

Esas serían las competencias en las que me suelo fijar, pero aparte de eso, hay otras muy importantes que son puramente extralingüísticas, que es la interrelación personal, o interrelación social, como la quieras llamar, lo que en inglés llaman las *soft skills*, que esas no necesariamente se enseñan, sino que se llevan dentro, pero se pueden potenciar. Yo tengo un lema, yo contrato por aptitud y despido por actitud, porque es una combinación de lo lingüístico y lo extralingüístico... Si no tienes tolerancia al estrés, si no sabes tolerar en equipo, si no eres proactivo, si no eres reactivo... fallas. Por desgracia, muchas de esas características no se ven hasta que no estás dentro, puedes detectar la aptitud, pero la actitud, no.

5. Según tu opinión, ¿los estudios de Grado se ajustan a la realidad del mercado de la traducción actual?

Depende de las universidades, de los programas que tengan. Las que se molestan un poquito en escuchar lo que dice el sector, sí, más o menos; las que no, obviamente, no. Pero muchas veces tiene que ver, con independencia del programa, porque a veces el profesor puede mirar a otro lado y adaptarlo según sus necesidades, a veces depende de la aptitud personal del profesor y no institucional de las universidades. Las privadas tienden a escucharnos más a las empresas y las públicas, pues según les pilles, hay de todo, no voy a dar nombres, pero hay de todo tipo y, en general, yo veo lagunas todavía importantes que solo se complementan con el posgrado.

6. ¿Y los estudios de Máster?, ¿se ajustan más o no ves diferencia con respecto a los estudios de Grado?

Sí, se ajustan mejor, porque en el Grado estás obligado a dar una serie de asignaturas y de algunas de ellas, pasas, te importan tres narices, están ahí, algunas ni siquiera entiendes por qué están o con cuántas horas están, pero estás obligado a hacerlo, entonces lo haces por obligación. Sin embargo, el máster tiene más de devoción, te apuntas al máster porque te interesa o porque probablemente te guste, entonces las asignaturas las enfrentas de otro modo, con más ganas, entonces eso ayuda mucho y complementan todo lo anterior que no se ha visto o lo potencian, eso sin duda.

7. ¿Consideras que los estudios de Máster mejoran la comunicación oral y escrita en la lengua materna o de uso principal?

Depende del máster que sea, si es uno lingüístico, pues obviamente se refuerza el uso de la lengua materna, pero si es un máster profesionalizante, no, porque ahí

no traduces, aprendes otras cosas: herramientas, tecnología, otras disciplinas, pero no necesariamente a traducir. Estaba pensando en un máster tipo tradumatica, pues ahí no vas a mejorar necesariamente tu capacidad traductora, hombre, algo mejora porque practicas, pero el fin es otro. Si nos vamos a uno de traducción jurídica, pues ahí sí, porque te vas a dedicar específicamente a traducir.

8. ¿Y los del resto de lengua/s de trabajo?

Pues esto va en paralelo a lo anterior, depende del tipo de máster, si es uno de traducción jurídica o científica vas a trabajar con las dos lenguas, con lo cual vas a mejorar el uso de ambas. Pero en los profesionalizantes, no y, en cualquier caso, si se mejora algo va a ser más en la lengua de destino.

9. ¿Observas un mayor conocimiento extralingüístico en aquellos candidatos que han cursado un Máster?

La actitud es algo difícil de trabajar, viene de serie muchas veces, pero se puede potenciar, si eres consciente de ello. Por eso yo siempre intento que trabajen en equipo, porque es una de las cosas que más van a valorar y que peor hacen. Pero claro, depende del máster otra vez, en un máster de traducción especializada no puedes trabajar en equipo, la traducción la tienes que hacer tú y es un entorno más egoísta, pero en uno de gestión de proyectos, como es mi caso, que los obligo a trabajar casi todo en equipo, pues se potencian una serie de competencias.

10. Aquellos candidatos que han cursado un máster en una especialización concreta, ¿tienen verdaderamente mayores conocimientos específicos en ese ámbito?

Sin duda, sobre todo porque es lo que te gusta. Si te matriculas en un posgrado de videojuegos será porque te gustan los videojuegos, porque eres un friki de los videojuegos y quieres más de eso y quieres trabajar con eso... quien dice

videojuegos, dice especialidad jurídica. Así que claro que se nota un salto con respecto al Grado.

11. ¿Los egresados de Máster tienen un mayor manejo de herramientas de software?

En uno de traducción jurídica o científica necesitas herramientas y verás algunas herramientas, pero en uno de tradumática mejoras todo el espectro, yo me remito al atlas de herramientas de Nimdzi en el que el número de herramientas que aparecen, asusta. Yo se lo enseñé a mis alumnos para que vean lo que hay y les digo que algunas de esas herramientas se las van a pedir, no todas, claro, pero sí muchas de ellas.

En este caso, cualquier posgrado profesionalizante se basa en el manejo de estas herramientas, así que claro que mejoran esas competencias.

Las herramientas son todas el mismo perro, pero con distinto collar, lo importante es conocer las funciones; en el momento en que manejas una, luego simplemente se trata de encontrar las funciones en cuestión en otra herramienta.

12. ¿Son más resolutivos los egresados de Máster a la hora de gestionar los problemas específicos derivados de un encargo de traducción?

Eso también va en los genes, pero se puede trabajar; en gestión de proyectos se ve claramente, ahí les haces trabajar con plazos y les marcas unas pautas para que luego lo sepan aplicar a la vida real; aunque se nota más en los posgrados que en el Grado. En el Grado yo a veces les pongo tareas que tienen que entregar tal día a tal hora como máximo, pues apuran hasta el final, a muchos se les olvida o lo envían una hora tarde y yo les intento hacer ver que eso es una sentencia de muerte en el mundo real, pues les da igual; los de posgrado como ya le ven las orejas al

lobo, ya se lo toman más en serio y sí pueden ser más resolutivos dentro de unos límites, el que es flojo, es flojo...

13. ¿Qué consideras que falta en los estudios de Máster? ¿Cómo se podrían mejorar?

Depende del máster, claro, yo a los que conozco les falta poca cosa, porque en la mayoría están contempladas las cosas que están pasando en el sector, yo en general, siempre recomendaría a todo el mundo la posibilidad de escuchar a las empresas para ver qué hay. Ahora estamos viendo que hay mucha tendencia hacia la transcreación, pues intenta meter en la medida de lo posible algún tiempo de transcreación o ahora se está pidiendo más de esto o más de lo otro... En definitiva, intentar adaptarse a lo que pide el mercado, por ejemplo: posesición, más claro el agua, la posesición ha venido para quedarse, no hay que rasgarse las vestiduras, hay que intentar ser listos y adaptarse a esa realidad.

14. En esta situación que hemos vivido recientemente con la COVID-19, ¿has podido seguir incorporando alumnos en prácticas?

Hemos batido el récord, porque hemos tenido un proyecto muy, muy específico que tuvimos que poner en marcha en el que implicamos a 90 lingüistas en una semana. Fueron 146 alumnos a los que les hicimos las pruebas, que se quedaron en 110, es decir, entraron 90 y 20 en reserva. La mayoría del ISTRAD y de la UPO.

Aunque la peor parte de la gestión de este proyecto no fue esa, sino el cliente...

Así que la pandemia no nos ha afectado a la hora de incorporar alumnos en prácticas, pero hemos tenido problemas con algunas universidades públicas en las que los responsables de las prácticas sencillamente no querían trabajar...

15. ¿Qué impacto ha tenido la COVID-19 en la relación empresa-alumnos en prácticas?

Aunque preferimos la modalidad presencial, porque la formación es más eficaz, no siempre es posible, entonces ya veníamos utilizando el formato a distancia antes de la pandemia y nos ha funcionado y nos está funcionando y bien. Todo depende, como siempre, de la actitud.

1. Descripción de empresa (+ Lenguas de trabajo / Tamaño (número de trabajadores) / Ámbito de actuación geográfico / Ámbito de especialización)

XXX es un grupo de traductores, es una empresa de servicios personalizados lingüísticos y trabajamos principalmente hacia las lenguas ibéricas, catalán, gallego, castellano, portugués, valenciano... eso más que nada para los clientes extranjeros, para los clientes españoles traducimos al inglés o a otros idiomas a través de *partners* de ELIA (Asociación Europea de Empresas Lingüísticas). Ahora mismo somos 10 en plantilla, pero con todos los colaboradores externos que trabajan con nosotros de forma autónoma, como *freelancers*, somos en total más de 120 personas los que formamos parte del proyecto de XXX.

Trabajamos a nivel mundial, tenemos clientes en todo el mundo, solo el 10 % de nuestros clientes está en España; el grueso de nuestros clientes está en Europa, en EE.UU. tendríamos un 15 % de nuestra facturación y en Asia alrededor de un 30 % de nuestra facturación. Es una suerte tener clientes en todo el mundo porque te asegura la diversidad, el flujo y es un poco menos peligroso que ceñirte a un único nicho, a un único mercado.

Lo que nos caracteriza en cuanto al ámbito de especialización no son tanto los contenidos, como las formas. XXX es una empresa que saca el máximo de la tecnología que haya a disposición de los traductores. Lo que nos diferencia es que hacemos uso de todas las herramientas de última generación dentro del ámbito de la traducción.

2. ¿Qué tipo de formación destaca en el currículum de un posible candidato o colaborador externo?

Hace veinte años ni siquiera me importaba si tenían estudios de traducción, ahora sí, ahora miramos que tenga un Grado en Traducción como mínimo de formación y a partir de ahí lo que empiezo a mirar son estudios más transversales; es decir, si yo recibo dos CV de egresados en TEI con primer idioma inglés y algún otro segundo idioma, eso no es suficiente, si uno de los dos tiene, por ejemplo, un curso en informática ya me llamaría más la atención, siempre desde el punto de vista que nosotros somos muy tecnológicos y valoramos mucho las competencias tecnológicas de nuestros colaboradores. En cualquier caso, es importante para mí que haya cursos transversales, no me importa tanto que tengan un máster después del Grado, vinculado con la traducción, como que el resto de estudios que hayan realizado sean más tecnológicos o transversales.

3. ¿Importa si el posible candidato o colaborador externo haya completado un máster?

A ver, ante un CV con un Grado en TEI y un curso en biblioteconomía y otro con un Grado en TEI y un máster dentro del ámbito de la traducción, la segunda opción es más atractiva.

4. A la hora de seleccionar un candidato/colaborador externo, ¿cuáles son las competencias que más valoras?

Cuando las entidades formadoras nos envían un CV para tenerlo en cuenta como posible becario, confiamos en esa selección que nos llega, pero realizamos una prueba de traducción a modo informativo para nosotros. Suponiendo que esas prácticas hayan sido exitosas y decidamos ampliarlas o incluso pasar a un formato de relación laboral continuada, entonces realizamos una entrevista personal para

ampliar las percepciones que hemos obtenido durante ese periodo de prácticas y averiguar las competencias personales que tiene el candidato en concreto.

Nosotros realizamos un test que se llama DISC y lo que te proporciona, a través de preguntas aparentemente dispares, es información sobre la capacidad de decisión (*decision*), de innovación (*innovation*), de apoyo (*support*) y cumplimiento (*compliance*). Ese test es la base para determinar las competencias transversales, adicionales o incluso sentimentales que tenga la persona; si es una persona dominante, si es una persona que le gusta que le dirijan, la capacidad de liderazgo, la estabilidad, cómo reacciona ante lo inesperado, ante las crisis, si es una persona que se crece en las crisis o con los retos o se trata de una persona que se achica... si es una persona introvertida o extrovertida, se ve la capacidad de creatividad y esto es un rasgo que tenemos mucho en cuenta, porque cada vez hacemos más transcreación.

Cuando ya hemos encontrado la persona que tiene la formación que buscamos, con esa formación complementaria, quizás con un máster en traducción y ha realizado un montón de MOOCs o certificaciones en programas informáticos, como Adobe o en programación, etc... Aparte miramos esas competencias que nos muestra el test DISC, que son competencias adicionales que se tienen en el trabajo. A mí me sirve mucho para ver en qué puesto puedo poner a esa persona, una vez que ya sé que tiene todos los conocimientos necesarios a nivel académico o de formación es la manera que yo tengo de ver dónde colocar esa persona dentro de la empresa, porque también es verdad que XXX tiene una característica muy peculiar y es que somos una empresa con una jerarquía bastante horizontal en la que todo el mundo hace de todo, pero no todos tenemos las mismas competencias,

entonces hay que ser un poco más igualitario, más justo y repartir las competencias según las habilidades de cada uno.

Qué valoro yo, pues sobre todo la capacidad de ayuda a los demás, personas con buenas formas... cada vez me importa más el trato amable, la sonrisa, la capacidad de transmitir o de pedir ayuda cortésmente, de buena forma, actuar de manera cordial en momentos de crisis, no violenta ni agresiva. Cada vez encuentro más agresividad en el verbo de los jóvenes, como que les cuesta más la templanza, que no suele ser un rasgo de juventud pero que valoramos mucho en XXX, porque trabajamos bajo mucha presión como es característico en esta industria en general, trabajamos con fechas límite, puede haber contingencias o pueden surgir problemas y mantener la serenidad es muy importante. Esas son las competencias emocionales que buscamos en un candidato, otra capacidad importante es la capacidad de saber buscarte la vida, de buscarte las habichuelas.

5. Según tu opinión, ¿los estudios de Grado se ajustan a la realidad del mercado de la traducción actual?

Los grados de letras, en general, son muy distintos a los grados de ciencias; por ejemplo, mi hermano estudió Medicina y su primer verano lo pasó ya en un dispensario cuidando enfermos, es decir, que los conocimientos que él había adquirido, aunque fuera de novato, ya eran aplicables desde el minuto 1 a su práctica laboral. Supongo, aunque no tengo conocimiento de todas las ramas, también he hablado con ingenieros y me dicen que no, que los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera no son aplicables a la práctica laboral y que luego hay que aprender la profesión.

En el caso de las carreras de letras, incluido Derecho, para nada te habilitan para ejercer tu profesión; para nada estudiar Derecho, te hace abogado; para nada tener

un Grado en Traducción te hace traductor, ni lo va a hacer nunca. Me parece imposible que la Universidad pueda atender a la demanda de la industria, no tiene nada que ver aprender a traducir, aprender a traducir poesía, aprender a traducir literatura, aprender a traducir campañas de *marketing*, con la lentitud que requiere la universidad, el análisis pormenorizado de por qué lo he hecho así y no de otra forma... no tiene nada que ver con trabajar en traducción. Puedes adquirir competencias traductológicas, pero eso no te hace traductor. Ser traductor es estar día a día traduciendo 3000 palabras, utilizando 500 herramientas diferentes, solucionando problemas de calidad, teniendo que estar al pie del cañón en las relaciones cuando eres gestor de proyectos entre todos los participantes en el proyecto... Ni, de hecho, creo que sea lo que la Universidad tenga que perseguir. Un Grado en Traducción no te convierte en traductor, igual que un Grado en periodismo no te convierte en periodista, eres periodista porque escribes, porque escribes en un periódico digital o porque tienes una columna semanal en algún periódico... Eso es lo que te hace ser periodista.

No sé si estoy equivocada y los profesores de Universidad se pondrán las manos en la cabeza, porque yo recuerdo que el año pasado estuve en un congreso muy académico en Salamanca, cuando yo suelo ir a congresos de la industria y no de la Universidad, pero me pareció muy enriquecedor ver la otra parte, la parte de los que forman a los futuros miembros de esta industria y en ese congreso me comentaban si deberían abordarse más herramientas en los estudios, si deberían enfocarse más a la parte técnica... como que no estaban muy contentos con los resultados que estaban obteniendo de los chavales después del Grado, no sé si era por eso que se lo planteaban. Tampoco sé si el objetivo de la Universidad debe ser formar a profesionales de la traducción, no sé cuál es el objetivo que se plantea

la Universidad cuando crea el Grado de Traducción, pero yo me acuerdo que me levanté y les dije –perdonadme, no estoy de acuerdo con vuestros planteamientos, enseñadles a traducir, que es la base de todo y yo ya les enseñaré a ser traductores, yo ya les enseñaré las competencias profesionales. Yo no tengo problemas en explicarles herramientas de traducción, programas, cómo tratar al cliente, cómo reunirse con un cliente, cómo preparar una presentación de ventas para el cliente... eso lo hago yo, pero vosotros, por favor, enseñadles a traducir que yo no tengo tiempo para eso, eso son años... De hecho, hay muchas personas de las que han venido en prácticas que no sabían traducir y les he dicho que no pueden dedicarse a esto o que vuelvan a empezar de nuevo.

También es verdad que la traducción es muy ingrata; he visto a gente que tiene mucha facilidad y que, con poco, hace traducciones preciosas, capta rápidamente la idea del texto fuente y rápidamente su cabeza encuentra la forma de expresarlo en el texto meta y hay gente a la que simplemente no le sale.

Verdaderamente, nunca he hablado de forma detenida y en profundidad con profesores universitarios para saber qué quieren formar, cuál sería el egresado ideal para ellos... pero lo cierto es que todos los que vienen tienen que empezar de cero; da igual la nota... No me gusta para nada que solo me traigan empollones a las prácticas, por eso me gustan más los que vienen de prácticas desde un máster y saco más partido de esas prácticas, porque el perfil es más variado que en el caso de los de Grado, porque la Universidad preselecciona a los empollones que tienen muy buena nota y suelen ser monoperfiles muy parecidos entre sí; mientras que la gente que viene de un máster ya no está tan preseleccionada por las notas que ha sacado en el máster, sino porque están interesados en venir a nuestra empresa, porque les gusta lo que hacemos o porque tenemos un convenio con un máster

determinado que es muy parecido a lo que nosotros hacemos aquí en XXX y al final nos sale mejor la gente de máster porque tiene competencias más variadas.

6. ¿Y los estudios de Máster?, ¿se ajustan más o no ves diferencia con respecto a los estudios de Grado?

No solo los estudios de Máster se adecúan más o creo que persiguen más una adaptación a lo que la industria va a necesitar. Pienso que, además, es uno de los objetivos principales de los másteres.

Lo veo más claro en los másteres en los que participamos, viendo los programas de esos másteres. Recibo correos de profesores de muchos másteres que me escriben diciéndome – llévate a los alumnos de mi máster que están muy especializados, muy tecnológicos, están a la última... Ellos mismos te venden a sus alumnos explicándote eso, que han visto las últimas herramientas, que tienen profesores muy punteros que los van a preparar para que funcionen rápidamente en la empresa; así que ya ellos los están enfocando en esa dirección. Mientras que en el Grado nos escriben para decirnos que el listado se corresponde con los mejores estudiantes del año en cuestión.

7. ¿Consideras que los estudios de Máster mejoran la comunicación oral y escrita en la lengua materna o de uso principal?

A ver, hay otra diferencia muy importante entre el alumno de Grado y el alumno de Máster y es la diferencia de edad. Como los estudios de Grado se han acortado y aunque se empiece con la misma edad de antes, los chicos son muy inmaduros. Yo noto la inmadurez en los alumnos de Grado... de eso no tienen culpa ellos, ni la Universidad, ni nadie. Mientras que el alumno de Máster es un alumno más mayor, al menos un par de años más, ha estado más en el mundo, ha estudiado un poquito más y eso parece influir en la calidad de la redacción y parece que tiene

unas competencias un poco más desarrolladas en su lengua materna. Pero yo creo que tiene más que ver la madurez personal y el haber estado más en el mundo. Aun así, yo te diría que, por lo general, son malos; no son buenos escribiendo en español, no tienen unas competencias muy buenas en español. Veo carencias a todos los niveles... Si ellos no saben escribir bien, ¿quién va a saber? Me he encontrado gratas sorpresas de alumnos procedentes del doble Grado de Humanidades y Traducción de la UPO, pero no creo que sea porque el doble Grado prepare mejor a los chavales, sino porque los chavales que escogen el doble Grado ya tienen un deseo de leer, de formarse mejor en su propia lengua y por eso eligen ese doble Grado de Humanidades y redactan mejor en español y tienen inquietudes literarias mucho más amplias que al final repercuten en tu forma de escribir... Yo, en general, noto que la gente es más inculta, más inculta que hace treinta años, la gente está menos leída y eso se nota muchísimo en el trabajo del traductor.

8. ¿Y los del resto de lengua/s de trabajo?

Hombre, han estudiado un poquito más, la mayoría ha hecho Erasmus fuera... Pero mira, te voy a poner un ejemplo: aquí en XXX se ha quedado trabajando gente con prácticas de Grado, del doble Grado, también gente procedente de Máster (másteres del ISTRAD)... Pues hace dos años, contratamos a un profesor de inglés para que nos hiciera una prueba a la gente de la oficina y resulta que los procedentes de Grado tenían mejor el inglés que los que teníamos que procedían de Máster. Además, en los programas de máster que he visto, ninguno refuerza las competencias de los idiomas, se centran más en las competencias traductológicas.

Creo que tiene más que ver con las vivencias personales de cada uno que con los estudios reglados.

9. ¿Observas un mayor conocimiento extralingüístico en aquellos candidatos que han cursado un Máster?

Yo creo que el máster no influye en absoluto... A ver, los perfiles de los alumnos de máster son perfiles mucho más heterogéneos que los procedentes de Grado. Esto para nosotros es muy enriquecedor, porque puedes encontrarte con un alumno que ha seguido estudiando directamente desde el grado o bien un perfil que ha hecho otras cosas antes de llegar al máster o gente que aprovecha el máster para reconducir su carrera profesional, son perfiles muy interesantes, pero más que nada por experiencia de vida; el máster lo que hace es canalizar esas experiencias de vida, hace como de embudo para dirigirlos en una dirección concreta y los conecta directamente con nosotros. Para mí el máster es mucho más útil que el Grado porque me trae perfiles más heterogéneos.

10. Aquellos candidatos que han cursado un máster en una especialización concreta, ¿tienen verdaderamente mayores conocimientos específicos en ese ámbito?

No lo creo. A ver, tienen más conocimientos sobre herramientas, es decir tienen un mayor conocimiento instrumental, pero a nivel traductológico yo no noto tanta diferencia. Quizás en horas, el que ha hecho una especialización concreta ha echado más horas en ese campo, pero en el momento en el que cualquiera del equipo que no ha cursado el máster con la especialización que sea se equipare en horas, ya no va a haber ninguna diferencia.

11. ¿Los egresados de Máster tienen un mayor manejo de herramientas de software?

Ahí sí, aparte de la intencionalidad; cuando esa persona decide cursar ese máster y no otro es porque tiene una predisposición, un deseo, una debilidad por ese ámbito y hay una intencionalidad de querer enfocarse en esa dirección y claro, las herramientas las conoce mucho mejor, tiene mucho más deseo de conocimiento de esos ámbitos.

Han dedicado más horas a ese ámbito y luego instrumentalmente están mucho más preparados.

Lo que pasa es que yo soy muy reticente a decirle a los chavales que se encasillen, porque a mí eso me parece un encasillamiento, es como el que es actor y dice que solo hace series de ciencia ficción, para mí eso es lo mismo que dedicarte a un solo ámbito de la traducción.

12. ¿Son más resolutivos los egresados de Máster a la hora de gestionar los problemas específicos derivados de un encargo de traducción?

El máster no influye en absoluto, insisto en que lo que tiene que ver son esos uno o dos años más, es decir, la madurez y la experiencia a nivel personal. Yo no creo que el máster per se influya; de hecho, muchos lo viven como una continuación de los estudios, entonces no saben exprimirlo... Ya no es que el máster no tenga posibilidades de darte todo eso, creo que tienen que ver más con el alumnado que no es capaz de sacarle todo el partido que puede ofrecer el máster.

13. ¿Qué consideras que falta en los estudios de Máster? ¿Cómo se podrían mejorar?

Yo echo en falta la interactividad de los chavales, a mí me gustaría más un máster que fuera puente, siempre que se trate de un máster profesionalizante, claro. Pero

en el caso de un máster profesionalizante que creo que es necesario en el mundo de la traducción, porque como hemos hablado en el Grado el aspecto profesional se queda muy corto, entiendo que el máster es ese puente hacia el mundo laboral. Creo que hacen falta másteres mucho más interactivos, yo estoy cansada, también como profesora de chavales que no participan; eso también lo veo en los chavales que vienen de prácticas, que vienen con los ánimos muy bajos, vienen con la idea de que no se van a poder quedar a trabajar, con la idea de que no hay salida laboral, con la idea de que van a estar un mes y los van a echar y ya está... Son muy poco participativos, preguntan muy poco, no vienen con la idea de sacarle a su periodo de prácticas el máximo posible, han participado muy poco en clase, han sido muy reservados...

Entonces yo plantearía un máster más por proyectos, como en primaria y en secundaria; por proyectos reales o grandes bloques de plantear problemas y que ellos tuvieran que buscarse las soluciones, incluso con fechas límite, con horas límite para que vivieran el estrés a ver cómo lo gestionan... algo que les diera un poquito más de madurez. Y muchas más horas de trabajo en cuanto a traducir, aunque entiendo que es muy complicado cuadrarlo, porque hay gente que está trabajando a la vez, gente que lo hace en varios años, gente que no tiene disponibilidad de tiempo durante la semana... Pero las prácticas en empresa me parecen fundamentales, prácticas bien enfocadas o en consonancia con el contenido del máster, porque si no hay prácticas que son muy inútiles, por disparidad de los contenidos.

14. En esta situación que hemos vivido recientemente con la COVID-19, ¿has podido seguir incorporando alumnos en prácticas?

Partiendo de la base que el 90 % de los alumnos que llegan a las prácticas no sabe hacer nada, se hace muy difícil incorporar a alumnos a unas prácticas en remoto. Cuando estamos en la oficina pues están arropados, ante cualquier inconveniente están acompañados y luego, hay que tener en cuenta que nosotros tenemos que seguir haciendo nuestras 3000 palabras diarias. Atender a una persona en prácticas en la oficina es más fácil, porque siempre hay alguien que tiene 5 minutillos para dedicarle a la persona de prácticas, el equipo informático es nuestro, tienen a disposición todos los manuales... Está todo instalado y preparado para trabajar, acceso al *Knowledge space* de XXX.

Al tener que teletrabajar, creamos máquinas virtuales, pero claro ahí juega mucho la destreza informática que tiene cada persona que, como hemos hablado, es muy variopinto y el porcentaje de gente con una destreza informática necesaria para funcionar como traductor, casi nadie la tiene... te diría que de cada 20, a lo mejor 3 la tienen y suele coincidir con gente que ha hecho el Máster en NN.TT del ISTRAD, gente que le gusta el rollo tecnológico... Por ejemplo, ahora tenemos a un alumno en prácticas de ese máster y es un amor, él se lo busca todo... nos está haciendo perder cero tiempo; pero sí que es verdad que desde que nos tuvimos que ir al formato de teletrabajo hemos tenido varias experiencias de prácticas y nuestro compañero XXX, que es la persona en plantilla encargada de acoger y gestionar a los alumnos en prácticas ha perdido muchísimo tiempo de su trabajo para poner en pie el trabajo de los alumnos en prácticas o con alumnos que ves claramente que no funcionan y especialmente no funcionan en remoto, porque le faltan competencias informáticas básicas.

15. ¿Qué impacto ha tenido la COVID-19 en la relación empresa-alumnos en prácticas?

Pues estamos midiendo más a la gente que admitimos en prácticas. De normal, habríamos tenido de forma simultánea al menos a tres alumnos, pero claro, la versión en remoto limita o está limitada por las capacidades y competencias informáticas del alumno en prácticas. Está siendo bastante desalentador para nosotros como empresa.

1. Descripción de empresa (+ Lenguas de trabajo / Tamaño (número de trabajadores) / Ámbito de actuación geográfico / Ámbito de especialización)

XXX surge de un emprendimiento en 1990, yo era *freelancer* y trabajaba solamente inglés, pero los clientes empezaron a demandar otros tipos de combinaciones lingüísticas, otros tipos de servicios y empecé a prestarlos y entonces ya el volumen fue importante y decidí emprender y montar una empresa.

La empresa tiene ya casi treinta años, siempre la he llevado yo y la verdad es que nunca he tenido un equipo estable; he tenido muchísima rotación de personal.

Ahora sí tengo un equipo más estable, ellos me quieren y yo los quiero a ellos y trabajamos bien juntos y es la vez que más tranquila estoy en ese sentido.

En la oficina estamos gestionando cinco personas en producción, dos personas en interpretación, después tengo contabilidad, la parte de asesoría laboral y *marketing*.

En cuanto al ámbito de actuación geográfico, nosotros fundamentalmente nos movemos en el ámbito nacional; tuvimos una época de Unión Europea, pero como ha pasado en todo, empezó a desplomarse el negocio y nos salimos, porque ya no salía a cuenta.

En lo que respecta al ámbito de especialización, aunque hacemos de todo, nosotros estamos especializados en investigación y tecnología, todo lo que tiene que ver con las ciencias de la salud, las ingenierías, aeronáutica e informática

2. ¿Qué tipo de formación destaca en el currículum de un posible candidato o colaborador externo?

A mí me gustan los currículums que están enfocados desde el principio; a ver, yo sé que todos hemos tenido que recoger fresas y picar madera para pagarnos los trabajos, pero no lo pongas en el currículum porque no me interesa; a mí me interesa el currículum de una persona que desde primera hora se ve que la persona tiene una vocación como traductor, como subtitulador, como lo que sea y ha seguido ese camino... Se ha formado y sus experiencias están orientadas a eso mismo. Yo creo que, si no tienes experiencia que poner en el currículum, lo puedes completar con formación, pero no me sirve de mucho que me digas que has estado 6 meses de *au-pair* en Londres con los hijos de la prima de tu amiga, porque no me aporta nada. A mí me gustan los currículums que están orientados desde el principio a una vocación y que están ordenados en el tiempo, que se vea que hay una evolución y que la persona consigue un desarrollo en mayor o menor tiempo, porque eso depende también un poco de cómo te muevas en la vida, pero que esté orientado desde el principio, eso me parece fundamental y después, en mi caso, yo valoro muchísimo no solo las aptitudes, sino las actitudes, o sea que el perfil humano también sea fuerte, porque creo que este trabajo es de muchísimo estrés y necesitamos personas que vengan ya educadas de su casa; yo no tengo mi equipo de trabajo para educar a nadie, para reforzarlo sí, para completarlo sí, pero a mí que me los traigan criaditos de su casa. Pero vamos, que no te estoy hablando de los niños egresados, te estoy hablando de las mujeres de 42 años, que hay cada una que te entran ganas de decirle, mira, madura y vuelve... Así que esas dos cosas me influyen muchísimo.

Ahora hay una brecha enorme, los niños no hablan con los padres, hablan con *youtubers*, hablan entre ellos, si tienen dudas se van a Google, los modelos referentes son las chicas de Instagram y como eso no hace madurar, porque recibes la información, pero nadie te la ordena, cada uno lucha con la vida como Dios le da a entender, pues se nota mucho más y cada vez es peor... Yo tengo adolescentes que llegan aquí de 25 años; porque cada vez hay más medios, pero las fallas en educación son garrafales.

Y vosotros en la Universidad lo notáis, porque mi cuñado que trabaja en la Universidad y hay gente que le pide tutorías, pero para que vayan los padres. Es que desde el principio las bases no están establecidas; cuando un chico llega a la Universidad o a un nivel de Máster, no voy a decir que está todo perdido, pero es difícil reconducirlo y aun así no hay que dejar de advertirle que esa es su situación.

3. ¿Importa si el posible candidato o colaborador externo haya completado un máster?

Es que no tiene nada que ver el nivel formativo de los egresados de Grado con respecto al nivel formativo de los egresados de Máster.

4. A la hora de seleccionar un candidato/colaborador externo, ¿cuáles son las competencias que más valoras?

Yo creo que ahora mismo un traductor tiene que tener unas capacidades informáticas bestiales, yo necesito una persona que cuando se sienta en un programa tenga la posibilidad de desarrollar sus conocimientos, de navegar, de descubrir, tiene que tener unas habilidades informáticas para poder ponerte delante de cualquier programa, resolver incidencias de tu ordenador, recuperar una unidad, etc. Es decir, ser prescriptor de informática; por supuesto, las técnicas de traducción, los conocimientos extensos en gramática, morfosintaxis, etc. y

haber leído mucho. Porque, aunque parezca increíble, me he encontrado con traductores que no leen... eso es algo que no puedo entender... qué pasa, que no tienen vocabulario...

Para mí las patas son, por supuesto los conocimientos técnicos de traducción y ahí incluyo el conocimiento del idioma, parto de esa base, después los conocimientos de informática son fundamentales, una persona que conozca plataformas, que tenga un vocabulario mínimo, que no le dé miedo toquetear, ni de introducirse en algo nuevo.

5. Según tu opinión, ¿los estudios de Grado se ajustan a la realidad del mercado de la traducción actual?

No. No porque hay egresados de Grado que han oído hablar del MemoQ, otros han oído hablar de Trados, pero tocar y sufrir y perder un archivo y recuperarlo... A ver, la verdad es que las prácticas están para eso, pero el alumno tiene que venir con una base mínima. Después, los alumnos no tienen concepto de lo que es un trabajo colaborativo, a nivel de una estructura de mando, porque en clase hacen trabajos colaborativos en los que todos están al mismo nivel, todos son iguales; en cambio, en la empresa, cuando se hace un trabajo colaborativo hay un rango y este rango, normalmente ese rango dificulta el trabajo colaborativo y que hay que saber manejar durante el trabajo colaborativo en la empresa. Cada figura en el equipo de una empresa tiene un poder, tu responsable es tu responsable, tu becario es tu becario y la gente que tienes por delante y por detrás debes saber tratarlas de forma diferente y seguir esa disciplina. En general no tienen cultura de empresa y conocimiento de las herramientas a nivel de uso cotidiano, tampoco.

6. ¿Y los estudios de Máster?, ¿se ajustan más o no ves diferencia con respecto a los estudios de Grado?

Hay una diferencia abismal. Yo creo que el máster completa la formación, porque en mi opinión, los Grados tienen muchas carencias. Una de esas carencias es precisamente la disminución de la presión; ahora es todo tan *light* que hasta que no llegan a los másteres no los ponen a mil por hora. Qué pasa, que la persona que no puede hacer un máster o que no le da tiempo, pues se queda a la mitad del camino y eso me parece insolidario y vergonzante.

El máster es fundamental porque es donde maduran.

7. ¿Consideras que los estudios de Máster mejoran la comunicación oral y escrita en la lengua materna o de uso principal?

A ver, yo digo siempre que unas matemáticas, te pones y en una semana lo sacas; pero cualquier idioma es cuestión de permeabilidad, se trata de un proceso larguísimo, de horas, de exponerse de muchas maneras, a la lectura, al visionado de películas, a la conversación... Es que se ha perdido la tertulia y la gente no sabe hablar, ni dialogar, no sabe intercambiar ideas, no se enriquece con la gente de su entorno... Y con este panorama es imposible que una persona que no sepa hablar, ni escribir, entre en un máster y salga con un magnífico conocimiento de la lengua. Es que el dominio de la propia lengua tiene que empezar en Bachillerato o antes.

Yo no creo que el máster influya en este aspecto; yo veo que el que se ha preocupado desde el principio o ha tenido en casa esa suerte, sí viene con un vocabulario y unos recursos muchísimo más amplios y más ricos... Además, que eso se nota en la entrevista de trabajo, porque es que hay gente que quiere expresar emociones, quiere expresar ideas y le faltan los recursos. Eso es lo más triste,

porque es la reflexión sobre qué es antes el lenguaje o el pensamiento; si te faltan las palabras, no puedes organizar tus ideas, no las puedes orquestar, no les puedes dar forma, no las puedes comunicar y te limita, porque puedes decir estoy sintiendo alegría, pero qué tipo de alegría, qué quieres decir con alegría y no tienen posibilidad de matices... Ay, qué bien me lo estoy pasando, a ver explica por qué te lo estás pasando bien, porque la compañía es agradable, porque la temperatura es magnífica, porque la comida está fenomenal, porque estás descansando... No son capaces de articular qué ocurre o por qué ocurre y desde mi punto de vista, no es posible, aunque se quiera, que en un máster se cubra esa laguna en concreto.

8. ¿Y los del resto de lengua/s de trabajo?

Pues igual que con la lengua materna.

9. ¿Observas un mayor conocimiento extralingüístico en aquellos candidatos que han cursado un Máster?

Sí, se nota que están más completos en ese aspecto. Sobre todo, a las personas que han tenido la posibilidad de hacerlo en otra cultura y tienen la posibilidad de contrastar de forma directa... Porque claro, se han visto en la necesidad de resolver determinadas circunstancias.

Como aquí tenemos esa cultura educativa de que no se traumaticen, de que no repitan, de que no tengan muchos deberes... vamos, los padres en contra de los deberes en casa, no lo puedo entender...

Qué pasa, que a la gente que se va fuera, pues está en la vida como estábamos nosotros antes y claro, esas personas tienen otra serie de recursos, incluso gestuales.

10. Aquellos candidatos que han cursado un máster en una especialización concreta, ¿tienen verdaderamente mayores conocimientos específicos en ese ámbito?

Extraordinariamente. En ese sentido, es verdad que la promesa de los másteres se hace realidad. La gente que llega con biosanitario o lo que sea, se le nota mucho. No lo sabe todo, porque no lo puede saber todo, pero está orientada, entonces les puedes dar unas pautas y saben navegar y buscar.

11. ¿Los egresados de Máster tienen un mayor manejo de herramientas de software?

También se nota con respecto a los egresados de Grado. El máster es como una selección natural, el que quiere hacer el máster, lucha por el máster, llega a hacer el máster, ya va predispuesto o es un tipo de perfil específico... No lo sé, pero desde luego, el resultado del máster es espectacular. Desde mi experiencia, se nota.

12. ¿Son más resolutivos los egresados de Máster a la hora de gestionar los problemas específicos derivados de un encargo de traducción?

Sí. Tienen más mimbres para defenderse en las dificultades profesionales, están como más curtidos y no es por la edad; yo he tenido a gente muy brillante, que ha hecho el máster muy rápido y que me ha llegado muy joven y se nota definitivamente, el máster es un plus.

13. ¿Qué consideras que falta en los estudios de Máster? ¿Cómo se podrían mejorar?

Hay un hueco que no se rellena entre cuando salen egresados, que tienen un nivel bajito y cuando los forman en el máster, con la especialización que sea... pero no los saques de ahí. Se especializan tanto que no son capaces de decir me reinvento,

me reoriento, no me ha ido bien... tiene que ser solo eso, se obcecan; vamos a ver, no te cierres a otras cosas. Como en las otras cosas no han tenido la formación específica y exquisita del máster, pues se sienten perdidos, porque la formación anterior al máster ha sido mala. Lo lógico sería que el Grado les diera esa formación y después se especializaran con un máster y no que llegan al máster teniendo que hacer todo el trabajo. Ese grado de alta especialización, a veces, les impide darse cuenta de que pueden aplicar esos conocimientos en otros campos. No se percatan de la transversalidad.

Por otro lado, no puedes depender de una sola cosa, de un solo ámbito, fijate en los intérpretes ahora con esta situación de pandemia... gente que era la mejor pagada del sector, que no se les podía hablar, que eran divos y divas, con una actitud increíble y cómo se están viendo ahora...

La especialización hay que tenerla y que explotarla, pero no cerrarte a esa especialidad en exclusiva.

14. En esta situación que hemos vivido recientemente con la COVID-19, ¿has podido seguir incorporando alumnos en prácticas?

A nosotros nos siguen solicitando la incorporación de alumnos en prácticas, el último esta mañana de Cambridge, pero yo no quiero que viajen, entonces... Yo no me voy a hacer responsable de una criatura que se enferme aquí en Sevilla... Así que lo hacemos de forma telemática; qué pasa, que muchos de los que quieren hacer prácticas con nosotros, quieren hacerlas por la experiencia de venir a España, a Sevilla, para tener una inmersión completa y claro, la opción remota resulta poco atractiva y muchos se echan para atrás.

Yo sigo incorporando a gente en prácticas, en formato telemático, porque hasta que no haya una vacuna o esto mejore radicalmente, presencial, no.

15. ¿Qué impacto ha tenido la COVID-19 en la relación empresa-alumnos en prácticas?

El hecho de pasar al formato telemático.

1. Descripción de empresa (+ Lenguas de trabajo / Tamaño (número de trabajadores) / Ámbito de actuación geográfico / Ámbito de especialización)

Somos una empresa de comunicación multilingüe y traducción. Este año cumplimos 10 años y estamos especializados sobre todo en *marketing* digital y comunicación para empresas, también en localización. Trabajamos con cualquier tipo de lengua, tanto europea, como asiática.

En cuanto al número de trabajadores, en la actualidad somos 12 y colaboradores pues depende del mes, pero entre 40 y 50.

El ámbito de actuación geográfica es mundial.

2. ¿Qué tipo de formación destaca en el currículum de un posible candidato o colaborador externo?

Pues es que yo me centro más en la actitud que en la aptitud, pero claro, obviamente, dependiendo de dónde se haya formado la persona, pues ya lo miras con unos ojos o con otros; porque más o menos ya sabes si está más o menos alineado con lo que tú crees que se enseña más en una universidad, en un centro de formación o en otro. Pero para seleccionar a un posible candidato nos centramos mucho más en la actitud de la persona que en lo que esa persona sepa, porque al fin y al cabo la tienes que acabar formando.

3. ¿Importa si el posible candidato o colaborador externo haya completado un máster?

A ver, importa, porque si tiene un máster, pues sabe más que si no lo tiene, pero se nos ha dado el caso, además, que hemos cogido a gente de Grado y luego han sido unas máquinas. Es que nosotros gastamos mucho tiempo en formación.

4. A la hora de seleccionar un candidato/colaborador externo, ¿cuáles son las competencias que más valoras?

Sobre todo, el saber trabajar en equipo y que sea bueno comunicando, no te voy a decir lo de las faltas de ortografía, porque ya no toca... o no debería tocar, pero toca. Es importante que la persona sea consciente y asertiva, sobre todo a la hora de comunicar; pero para mí lo más importante es lo del trabajo en equipo, luego todo lo demás se aprende.

5. Según tu opinión, ¿los estudios de Grado se ajustan a la realidad del mercado de la traducción actual?

No. Vamos, ni los de Grado, ni los de Máster.

6. ¿Y los estudios de Máster?, ¿se ajustan más o no ves diferencia con respecto a los estudios de Grado?

Pues, no. Preparados para lo que es la realidad de una agencia yo creo que no hay nadie; tienes que formarlos sí o sí. Obviamente, y ahora tiro un poco para mi propio tejado, la gente que sale XXX que es donde doy clase, pues este año los he visto como más profesionales y me han sorprendido mucho.

7. ¿Consideras que los estudios de Máster mejoran la comunicación oral y escrita en la lengua materna o de uso principal?

Yo creo que no tiene nada que ver, porque quien hace un máster aprende o herramientas o procesos... no creo que practique con la lengua materna; quien tenga un buen nivel de lengua materna sale igual del Grado que del Máster. Quien lo tiene, lo tiene y quien no lo tiene, pues no lo tiene, con independencia de que haya hecho un máster.

8. ¿Y los del resto de lengua/s de trabajo?

Pues tampoco. Las carencias que puedan tener a nivel de Grado se replican a nivel de Máster.

9. ¿Observas un mayor conocimiento extralingüístico en aquellos candidatos que han cursado un Máster?

Sí, ahí sí hay un salto entre un alumno de Grado y un alumno de Máster.

10. Aquellos candidatos que han cursado un máster en una especialización concreta, ¿tienen verdaderamente mayores conocimientos específicos en ese ámbito?

Sí, sí, ahí se nota mucho; sobre todo en procesos de pretraducción. Están más acostumbrados a saber qué recursos necesitan y dónde encontrarlos. También ocurre en aquellos que hacen un máster en traducción audiovisual, que tienen más recursos de programas... de herramientas, en definitiva.

11. ¿Los egresados de Máster tienen un mayor manejo de herramientas de software?

Sí, sí, porque del Grado salen... Depende de dónde hayan hecho el Grado, es que no ven nada. No sé cómo será por ahí abajo, pero creo que aquí todas las asignaturas de TAO son optativas, ni siquiera son obligatorias. Te has quedado muerta, ¿no? Pues así me quedo yo. Yo creo que en la XXX, y mira que la XXX tiene muy buena fama y todo, a nivel de conocimientos lingüísticos tanto en la L1, como en la L2, sí que salen como muy preparados, pero creo que están más enfocados para hacer la típica traducción literaria del S.XIX. Luego hay gente que sí que conoce lo que es la gestión de proyectos pero en realidad, no tienen ni idea... Nosotros cada año hacemos talleres en la XXX sobre qué es una gestión

de proyectos, porque la tienen como optativa; entonces, claro, es que se piensan que el traductor es como el escriba de la Edad Media.

De todas formas, creo que los currículos universitarios los cambian cada cuatro años y este año hay cambio; antes del confinamiento hicieron una sesión con empresas, como para recoger información, así que entiendo que van a cambiar el currículum para acercarlo a la realidad, porque la gente si no, sale sin tener ni idea de nada.

12. ¿Son más resolutivos los egresados de Máster a la hora de gestionar los problemas específicos derivados de un encargo de traducción?

Sí quizás son más resolutivos porque les han enseñado, como mínimo, herramientas y procesos de pretraducción y dónde buscar recursos. Eso los hace más resolutivos.

13. ¿Qué consideras que falta en los estudios de Máster? ¿Cómo se podrían mejorar?

Yo creo que quizás es lo que comentábamos antes, que a nivel paralingüístico sí que aprenden cosas, pero creo que lo que les falta son horas de vuelo a nivel de traducción en sí, de dominio de las lenguas de trabajo.

14. En esta situación que hemos vivido recientemente con la COVID-19, ¿has podido seguir incorporando alumnos en prácticas?

Íbamos a incorporar a tres, dos técnicos y un comercial, pero al final solo hemos incorporado a uno y de forma *online*.

15. ¿Qué impacto ha tenido la COVID-19 en la relación empresa-alumnos en prácticas?

Pues sí que ha influido, porque al final el *face-to-face* es el *face-to-face*, pero depende de cómo trabajes a nivel *online*, yo te diría que la comunicación ahora es más fluida que antes. Yo me llevo todo el día en Skype.

1. Descripción de empresa (+ Lenguas de trabajo / Tamaño (número de trabajadores) / Ámbito de actuación geográfico / Ámbito de especialización)

XXX es una empresa de servicios lingüísticos que tiene más de 30 años de experiencia. Dentro de la tipología de empresas de servicios lingüísticos somos lo que se denomina una ORLV (*original language vendor*) porque trabajamos hacia distintas lenguas de destino de nuestra área geográfica. ¿Qué consideramos «nuestra área geográfica»? Pues todas las lenguas de la península ibérica, por lo tanto, trabajamos con el castellano, el gallego, el euskera, el catalán, el valenciano y el portugués. También trabajamos con la variantes de español de Latino América y el portugués de Brasil. Además, trabajamos con algunas lenguas amerindias muy minoritarias como son el quiché, el quechua, el guaraní y el aimara. Todo este conjunto de lenguas: la península ibérica, los españoles de Latino América, portugués de Brasil y estas lenguas amerindias son nuestras lenguas con las que ofrecemos servicios; son nuestras lenguas de especialidad.

En cuanto al tamaño de la empresa y al número de trabajadores, nosotros somos en estos momentos 30 trabajadores en plantilla y me atrevería a decir creo que el último número que tengo... 200 colaboradores externos habituales, no en nuestra base de datos sino colaboradores externos, traductores, con los que colaboramos de forma regular.

En cuanto al ámbito de actuación geográfico, trabajamos a nivel internacional; de hecho, la mayoría de nuestros clientes son [...] proveedores multilingües... Vamos, el 95 % de los proyectos que llevamos a cabo son para las proveedoras multilingües. Por lo tanto, trabajamos a nivel internacional.

No tocamos todos los palos, no, pero sí es verdad que tenemos varias áreas de especialización, comenzando por las TIC porque, de hecho, nosotros nacimos como una empresa de desarrollo de *software* empresarial que al poco tiempo de iniciar su actividad se convirtió de repente en servicios lingüísticos porque un cliente nos pidió que localizáramos uno de sus productos y allí arrancamos con servicios lingüísticos que crecieron exponencialmente y es el 80 % del volumen de la empresa de servicios lingüísticos. Pero, como nacimos a raíz de este departamento de informática, pues las tecnologías de la información y la comunicación, la localización de *software*, los proyectos de TI, son nuestra especialidad desde el principio.

Con el paso de los años hemos adquirido experiencia en otras áreas: por ejemplo, tenemos un equipo dedicado exclusivamente a la traducción biomédica; tenemos un equipo de traducción de *marketing*; tenemos un equipo de traducción técnica, electrónica de consumo, maquinaria industrial, todo lo que tiene que ver más con la traducción más puramente técnica; un equipo de finanzas y traducción legal también; o sea, tenemos todas estas áreas de especialidad y algunas otras cosas que hacemos también que no encajan exactamente en una de estas tipologías, pero que también están ahí.

2. ¿Qué tipo de formación destaca en el currículum de un posible candidato o colaborador externo?

Pues mira, yo diría que, principalmente, destaca que se haya formado en una especialización, es decir, para nosotros es muy importante que el traductor (a parte de los temas generales que pueda hacer en el Grado) tenga una especialidad porque nosotros trabajamos con proyectos especializados, entonces nos es muy útil que esa persona haya adquirido sus conocimientos específicos para poderse enterar

con más facilidad pues en los proyectos que llevamos a cabo. Es decir, por un lado, que se haya formado en una especialización y, por otro lado, también destaca en un currículum que esa persona tenga experiencia con algún cliente exigente. En el sector, en la industria, hay ciertos clientes, ciertos fabricantes que son muy exigentes en sus requisitos y si esa persona pues tiene cierta experiencia trabajando los proyectos de este fabricante para nosotros también es un plus porque quiere decir que conoce ese nivel de exigencia, que conoce los procedimientos, por lo tanto, la formación y la integración dentro del equipo va a ser más... más fluida.

3. ¿Importa si el posible candidato o colaborador externo haya completado un máster?

Pues sí, de hecho, siempre intentamos reclutar el talento procedente de los másteres especializados porque los conocimientos que adquieren en los másteres nos ayudan a integrarlos en los equipos de trabajo con más facilidad. La excepción es cuando buscamos a lo mejor un perfil de un traductor con una combinación lingüística que no encontramos entre los estudiantes de Máster; entonces nos tenemos que ir a otras opciones como estudiantes de Grado o a traductores profesionales ya te están en el mercado y debemos buscar otras vías. Pero, por lo general, nuestra principal fuente para reclutar talentos pues sí que es por supuesto el Máster.

4. A la hora de seleccionar un candidato/colaborador externo, ¿cuáles son las competencias que más valoras?

Pues mira, yo te diría que lo principal es que las competencias lingüísticas sean buenas, o sea que tenga unas competencias lingüísticas sólidas: eso es la base de

todo lo demás. Por muchas habilidades técnicas que tenga un estudiante, si el dominio de sus lenguas de trabajo falla, pues hay poco que hacer.

Ahora, partiendo ya de unas buenas competencias lingüísticas, ¿qué otras competencias te puedo decir que son necesarias? Pues una capacidad de análisis del error y de mejora continua, motivación por la calidad (si es una persona que se preocupa de aprender y de obtener esta calidad que el cliente nos está solicitando), que tenga una capacidad de aprendizaje y de resolución de problemas de forma autónoma (esto no quiere decir que no pregunten cuando tienen dudas - esto se lo repetimos hasta la saciedad- pero bueno, tienen que tener herramientas para ellos poder resolver, según qué cosas y poder aprender otras cosas también fácilmente); que tengan capacidad de toma de decisiones también es importante, que no se bloqueen en cada en cada punto y en cada coma porque, si no, no avanzamos y no podemos tampoco trabajar de esta manera, y por supuesto que tengan una competencia traductora, la capacidad de traducir y de revisar productos teniendo en cuenta el cliente, teniendo en cuenta el destinatario, el volumen del encargo y el formato, la herramienta, el tiempo que ellos pueden estimar en que van a entregar un proyecto, que no se les eche el tiempo encima y tengan la mitad la traducción por hacer cuando faltan 5 minutos para la fecha de entrega... Estas cosas también son importantes. Estas son las cosas que yo he destacado como competencias de los traductores, de los estudiantes.

5. Según tu opinión, ¿los estudios de Grado se ajustan a la realidad del mercado de la traducción actual?

Pues mira, a mí me parece mentira, pero yo aún encuentro a estudiantes graduados que ni siquiera o apenas han oído hablar de herramientas de traducción asistida.

Esto ocurre a día de hoy. O que no les suena o no saben a qué nos referimos con el concepto de «localización»... no les suena... no han oído hablar de localización. Esto ocurre. Por eso yo creo que sigue habiendo una brecha enorme entre la formación que se imparte las universidades y la realidad del mercado laboral. Hoy en día es impensable. Seguramente para otras áreas de la traducción, más editorial, más literaria, puede ser que funcionen las cosas de otra manera, pero por lo que es localización, traducción técnica, pues el uso una herramienta TAO es algo básico, básico.

6. ¿Y los estudios de Máster?, ¿se ajustan más o no ves diferencia con respecto a los estudios de Grado?

Yo creo que los estudiantes de máster normalmente sí que han trabajado con una o más herramientas TAO, pero no siempre. Aquí también me da que pensar que una cosa es que tú les preguntas a ellos, te dicen: «Pues bueno, sí, he visto... he hecho un poco de Trados, lo he visto un poco por encima», hablo tanto de Grado en general como de Máster. Y luego, a lo mejor, es una asignatura potente y ellos se han quedado con poco. Tampoco quiero juzgar sin conocer a fondo la formación que se da en ningún sitio, pero sí que es lo que ellos me comentan, en algunas ocasiones, no todos, eh...

Algún estudiante de Grado o algún estudiante de Máster me comenta: «Sí, he visto de pasada tal herramienta...» y que no han practicado mucho, que no la domina demasiado... Esto sí que nos lo hemos encontrado. Más con Grado que con Máster. Con Máster sí te vienen casi siempre con el dominio de una o más herramienta TAO, casi siempre.

Es cuando se ponen a hacer prácticas en empresa y piensan: «Ostras, igual sí que tiene importancia porque nosotros disponemos de diferentes herramientas,

comprobaciones de calidad, lo que nos piden los clientes... Madre mía, pues igual sí que me tengo que poner las pilas».

7. ¿Consideras que los estudios de Máster mejoran la comunicación oral y escrita en la lengua materna o de uso principal?

Yo creo que los estudiantes de Master se suelen comunicar con más seguridad y profesionalidad. No digo que los alumnos de Grado no se comuniquen bien pero, en general, los alumnos de Máster los ves que tienen más tablas, tienen un tono más profesional, más seguro. Supongo que el Máster les aporta esa seguridad, esa madurez.

8. ¿Y los del resto de lengua/s de trabajo? ¿Hay una mejora?

No me atrevería a decir tanto como eso, como que haya una mejora en las lenguas extranjeras de trabajo. Creo que, cuando falta experiencia, es fácil cometer errores de comprensión porque desconoces el proyecto, desconoces el contexto, esos errores relacionados con poco dominio de la lengua de origen... No tiene por qué... Hasta lo que yo sé, los estudiantes de Máster también trabajan la competencia traductora, ¿no? Las lenguas de trabajo, de origen y de destino, pero no se estudian las lenguas en sí, más allá de terminología especializada. Ese dominio básico de la lengua ya tiene que venir un poco dado del estudiante cuando llega al Máster.

9. ¿Observas un mayor conocimiento extralingüístico en aquellos candidatos que han cursado un Máster?

A ver, yo creo que sí, que en general puedes observar que tienen conocimientos relacionados con el área de especialidad del Máster que han cursado, claro.

10. Aquellos candidatos que han cursado un máster en una especialización concreta, ¿tienen verdaderamente mayores conocimientos específicos en ese ámbito?

Si estamos hablando de un máster en traducción biomédica, pues tienen sus recursos de consulta, ya han hecho prácticas con distintos tipos de textos... farmacéuticos o de dispositivos médicos, etcétera...

Sí que tienen unos conocimientos que les aporta en este sentido el máster.

11. ¿Los egresados de Máster tienen un mayor manejo de herramientas de *software*?

Un poquito es lo que te decía, que normalmente los de Máster ya vienen por lo menos con una o más herramientas que conocen y que ya han utilizado. También depende del Máster porque hay algunos, que son muy técnicos, donde a lo mejor no solamente aprender a usar varias herramientas TAO sino que, además, aprenden a utilizar herramientas de programación, de maquetación, de diccionario visual, etcétera. O sea, depende un poco del Máster, pero en general sí que vienen mejor preparados en tecnologías de traducción.

12. ¿Son más resolutivos los egresados de Máster a la hora de gestionar los problemas específicos derivados de un encargo de traducción?

Yo creo que se nota... el Máster les aporta esa seguridad, les aporta práctica, les aporta conocimientos específicos en un área y, cuando ellos empiezan a hacer proyectos de esa área, se nota que tienen mucha seguridad, a pesar de que tienen que aprender muchas cosas... pero tienen seguridad, son más autónomos y pueden resolver algunos problemas de forma más autónoma.

Nosotros siempre decimos que, cuando duden de algo, pregunten porque están aprendiendo y porque a veces tomar una decisión precipitada les puede conducir a un error que luego sea mucho peor que si hubieran preguntado y hubiéramos resuelto de forma más rápida.

Considero que tienen más recursos para solucionar problemas de forma más autónoma.

13. ¿Qué consideras que falta en los estudios de Máster? ¿Cómo se podrían mejorar?

Una cosa que se me ocurre y que se podría trabajar más es la relación del traductor o de la agencia con el cliente, es decir, cómo el traductor se relaciona con el cliente, a través de la agencia o de forma particular. Porque lo que vemos es que los estudiantes trabajan obviamente durante toda su formación para mejorar sus competencias individuales (para mejorar sus competencias traductoras, mejorar sus notas, que los profesores les hagan las correcciones, etcétera) y les cuesta mucho imaginar que en el mundo profesional la prioridad del cliente es mejorar su producto, no que tú mejores tus competencias como traductor.

Nosotros, desde XXX, colaboramos con algunos programas de máster precisamente para ayudar a que los estudiantes entiendan cómo es la interacción con el cliente, cómo es el *feedback* que recibimos del cliente y, sobretodo, la importancia de las preferencias del cliente porque eso es fundamental. A ellos les cuesta entender a veces, [...] entonces es necesario trabajarlo, reforzarlo para que ellos entiendan por qué son importantes las preferencias del cliente y cómo se traducen en una puntuación mayor o peor de nuestra traducción también.

14. En esta situación que hemos vivido recientemente con la COVID-19, ¿has podido seguir incorporando alumnos en prácticas?

Mira, la verdad es que hemos tenido que cancelar algunos convenios de prácticas que estaban previstos porque eran convenios de prácticas presenciales. Hemos podido poner en marcha algún programa de prácticas *online* con estudiantes extracomunitarios. Ya en la última fase del confinamiento hemos retomado unas prácticas *online* con un estudiante que ya habíamos tenido en la oficina

presencialmente y que había tenido que hacer un parón en sus prácticas, pero eso es lo que hemos hecho en cuanto a estudiantes de traducción.

15. ¿Qué impacto ha tenido la COVID-19 en la relación empresa-alumnos en prácticas?

Te explico un poco: nosotros somos partidarios, a pesar de que estamos la era digital, virtual, etcétera, somos partidarios de que debemos formar presencialmente los traductores por dos motivos: primero, porque la verdad es que el alumno obtiene una visión global de todo el proceso de la localización en la oficina que desde casa es imposible transmitirle, del proceso, de los roles, de las personas implicadas en todo el proyecto, lo que hace el PM, lo que hace el coordinador lingüístico, lo que hace el revisor... A veces, es tomarse un café en la cocina y escuchar las quejas de uno del otro, cómo se ríe uno de... En fin, todo eso es un aprendizaje que creo que es muy valioso para los traductores.

Por otro lado, también nos resulta más fácil incorporar a traductores en el flujo de trabajo cuando tienen al lado un traductor *senior* al que le pueden preguntar cosas en cualquier momento o que pueden compartir el *feedback* en directo y que, queramos o no, el contacto físico ayuda a conectar con las personas, a cuestionar al equipo. Esto es así. La formación para nosotros es importante hacerla presencial y luego uno puede continuar trabajando desde casa o venir algún día a la oficina (o no), pero esa formación en la oficina para nosotros tiene mucha importancia. Entonces, la Covid nos ha hecho cambiar la presencialidad de nuestras prácticas a esta forma virtual en los casos que hemos podido y, en otros, estamos a la espera de ver cómo evoluciona toda la situación para poder reanudar esta actividad formativa habitual que nosotros tenemos de forma presencial.

1. Descripción de empresa (+ Lenguas de trabajo / Tamaño (número de trabajadores) / Ámbito de actuación geográfico / Ámbito de especialización)

XXX es una empresa especializada en la localización de videojuegos y tiene como dos ramas: por una parte, la localización de videojuegos, por otra parte, lo que es el doblaje y el subtítulo de películas y series. Tenemos esas dos vertientes: el doblaje y la localización de videojuegos los ofrecemos en distintos idiomas; lo que es la traducción, ofrecemos prácticamente a todos los idiomas europeos, algunos de los principales asiáticos y los americanos, es decir, los Estados Unidos y los latinoamericanos.

En cuanto a audio, nosotros tenemos nuestro propio estudio de audio en nuestra oficina de Madrid y entonces, ahí doblamos hacia el español; luego contamos con estudios en Bogotá para el latinoamericano, en São Paulo para el brasileño y en Lisboa para el portugués. Entonces nuestros idiomas de audio son esos cuatro. Si un cliente quiere que doblemos al francés, contactamos con algún *partner* de algún estudio de audio en Francia con el que podamos colaborar para hacer el doblaje.

En cuanto al doblaje de películas y series, también tenemos nuestros estudios y si necesitamos algún otro idioma pues contactamos con algún otro estudio con el que colaborar.

2. ¿Qué tipo de formación destaca en el currículum de un posible candidato o colaborador externo?

Realmente, ahí somos muy sencillitos, no pido mucho: quiero experiencia en el sector. Ya no hablo de prácticas, estoy hablando de cuando me llega el CV para colaborar como profesional con experiencia, como *freelancer*. Pues ahí sí que

necesito que me diga que tiene experiencia en videojuegos y que ha trabajado con este videojuego o con aquel videojuego y que ha trabajado con esta agencia o con aquella especializada en videojuegos y si ha subtitulado pues un poco lo mismo. Necesito la experiencia, a partir de ahí, pues vamos viendo.

Estoy hablando de un colaborador, no de alguien que viene de prácticas que, lógicamente, no va a tener experiencia. Centrándonos en un colaborador, fuera de prácticas, yo me fijo en la experiencia básicamente... en tarifas, en programas que maneje.

Si tengo a alguien que ha hecho prácticas en una empresa de videojuegos y ha estado traduciendo, yo sé que ha estado traduciendo videojuegos [...] o que entiende el proceso. Eso sí me sirve, no para ponerlo en primera línea de batalla, es decir, con los juegos más importantes, pero puede empezar con juegos más sencillitos.

3. ¿Importa si el posible candidato o colaborador externo haya completado un máster?

No me suelo fijar. No nos solemos fijar porque, además, en la localización de videojuegos... En cualquier otro tipo de traducciones hay muchísimas más ofertas, muchísima más gente. La localización de videojuegos al final es algo más específico y hay menos oferta, digamos.

Si me viene una persona que ha traducido videojuegos, a mí me da igual de dónde viene, ¿sabes? Ya con eso ha ido un paso más allá.

Por cada diez CV de personas que tienen experiencias en otros ámbitos, nos llega a lo mejor una con experiencia en videojuegos.

Si necesitara traducción en otro ámbito, pues sí que podría hacer una criba más profunda. [...]

4. A la hora de seleccionar un candidato/colaborador externo, ¿cuáles son las competencias que más valoras?

Profesionalidad, flexibilidad. Una vez que tú tengas la experiencia, como hemos estado hablando, lo más importante es que seas profesional, [...] que te comprometas con el proyecto; flexibilidad porque estás traduciendo un proyecto, llega una actualización y hay que deshacer y rehacer, hay que ajustar los cambios. Eso no depende de mí, probablemente tampoco depende del cliente, vete tú a saber de quién depende y tampoco necesariamente vamos a saber por qué ocurre. Personas que sepan bien esa parte del trabajo.

Yo, por ejemplo, cuando doy alguna sesión en XXX, de traducción audiovisual o de NNTT (a veces doy memoQ y otras, gestión de proyectos), siempre hay una parte sobre eso, sobre esas actitudes que normalmente no se enseñan en los estudios universitarios, ya sea de Grado o de lo que sea... Qué se traduce, cómo se traduce, herramientas, todo eso es importante, pero es verdad que hay ciertas actitudes, ciertos valores en este sector que son muy, muy importantes y que influyen a la hora de mantener las relaciones laborales; tanto para trabajar dentro de una empresa o para trabajar como *freelance*. Entonces, yo siempre hago mucho hincapié en esto.

A ver, en la mayoría de los casos estamos contentos con los alumnos, eso es verdad, pero hablo en términos generales, cuando digo que noto esa carencia.

Es que para mí es muy importante que la persona que viene a trabajar en la empresa tenga esas actitudes, con los colaboradores *freelance* es otra cosa... a mí no me importa quitarme un tiempo enseñándole ciertos conocimientos, pero que ya me traiga las actitudes.

Es que es más complicado encontrar ciertas actitudes que ciertos conocimientos.

5. Según tu opinión, ¿los estudios de Grado se ajustan a la realidad del mercado de la traducción actual?

Sí, sí... Quiero decir... Al final, tú te tienes que curtir. Por muy extensa que sea tu formación académica, tú no te curtes estudiando, te curtes trabajando. Al final, tienen los conocimientos, o sea, tienen la base para empezar a curtirse. Yo creo que en general sí tienen la base para empezar a curtirse. Ahora, que estén preparados para lo que se van a encontrar en el mercado, pues algunos no, pero eso depende más de la actitud que de la aptitud... desde mi punto de vista, desde mi experiencia.

6. ¿Y los estudios de Máster?, ¿se ajustan más o no ves diferencia con respecto a los estudios de Grado?

A ver, yo tampoco es que tenga experiencia con personas que trabajan que salen directamente de la universidad. Al final las prácticas la hacemos con la gente que nos llega de ISTRAD.

Así que aquí no voy a poder darte ningún tipo de aclaración porque, como te digo, nosotros no hacemos prácticas con gente que sale del Grado.

Y yo creo que ahí está la diferencia, ¿no? La gente que sale del Grado, de la universidad... Hay un mundo ahí fuera, muy abstracto, que no saben ni por dónde tirar ni hacia dónde ir y un posgrado sí que te acerca más al mundo laboral o al menos a mí me ayudó, te da una introducción al mundo empresarial. Es muy importante que los estudios de posgrado vayan vinculados con unas prácticas empresariales, que pienso que es lo que te va a dar la oportunidad para empezar en el mundo laboral.

El que sale de la universidad no tiene ningún tipo de oportunidad, así a la primera.

Yo en su día hice el Grado y luego un posgrado con prácticas en empresa y fue eso lo que al final me introdujo en el mundo laboral.

7. ¿Consideras que los estudios de Máster mejoran la comunicación oral y escrita en la lengua materna o de uso principal?

No debería. Una persona que llega a un posgrado debería tener un dominio de su propia lengua... Pero la verdad es que no sé cómo salen realmente de la universidad los alumnos a nivel de dominio de la lengua; yo quiero pensar que muy bien, pero si no lo han conseguido ya en la universidad, no sé qué les puede dar el posgrado para que lo consigan.

8. ¿Y los del resto de lengua/s de trabajo?

Sí, yo creo que sí. Aunque no sé qué contenido hay de ese tipo en un posgrado, yo, por ejemplo, en el posgrado no tuve ninguna asignatura sobre la lengua en sí. No estaría mal, pero no sé si realmente se da ese tipo de contenido.

Lo que sí entiendo, por ejemplo, en traducción especializada, puede ayudar el conocer tipos de textos, tipos de contenido...

9. ¿Observas un mayor conocimiento extralingüístico en aquellos candidatos que han cursado un Máster?

Depende del posgrado y del contenido que tenga ese posgrado.

10. Aquellos candidatos que han cursado un máster en una especialización concreta, ¿tienen verdaderamente mayores conocimientos específicos en ese ámbito?

Claro, debería, por ejemplo, en el Experto de Videojuegos me imagino que ven textos de videojuegos, distintos tipos de letras que están [en el *script*], los diálogos, el texto que está en pantalla [...]. Esas cosas sí que debería aportarlas el posgrado, son conocimientos específicos que sí debería aportar el posgrado.

11. ¿Los egresados de Máster tienen un mayor manejo de herramientas de *software*?

Pues mira, yo propuse que una de las sesiones que doy allí en ISTRAD fuera sobre memoQ porque, aunque es verdad que llevamos sesiones muy cortitas de dos horas que tampoco sirve para hacer una visión en profundidad, pero bueno, sí para que por lo menos tengan nociones. Porque sí que es verdad que los alumnos que nos llegaban o no lo habían visto o lo habían visto muy por encima.

De manera que entiendo que depende del posgrado, aunque de forma general parece que sí.

12. ¿Son más resolutivos los egresados de Máster a la hora de gestionar los problemas específicos derivados de un encargo de traducción?

Yo creo que sí, debería notarse. Depende de cada uno, pero yo creo que sí. Al final el máster te debería dar ciertas tablas, así que me imagino que sí.

13. ¿Qué consideras que falta en los estudios de Máster? ¿Cómo se podrían mejorar?

Acercarlos a la práctica en el mundo laboral, lo que te comentaba antes, está muy bien ampliar conocimientos y aunque hemos dicho que se deben curtir en el mundo laboral, sí que es verdad que se les puede ir dando pautas, cuáles son los valores... Las generaciones estas nuevas lo tienen todo mascado, muy poca proactividad, «todo me lo merezco, tengo muchos derechos y pocos deberes». Eso se va notando en estas generaciones. Por lo general son cuestiones actitudinales y no de conocimiento las carencias que yo detecto.

14. En esta situación que hemos vivido recientemente con la COVID-19, ¿has podido seguir incorporando alumnos en prácticas?

Nosotros más o menos el volumen de trabajo es más o menos como el año pasado, bastante similar. Al final es un sector que bueno, sobre todo, en el entretenimiento sigue habiendo trabajo.

Y el hecho de que yo ya trabajaba de forma remota desde hace varios años. Yo vivo en Sevilla ahora, pero estuve trabajando varios años para una empresa de Madrid y ya ahí trabajaba de forma remota.

Una vez que empezó la crisis, aumentó el número de personas trabajando de forma remota.

¿Cuál es nuestro hándicap? La parte de audio, porque los estudios y los equipos de audio para doblar están en un sitio concreto y en las semanas de mayor restricción, hubo que solucionarlo con los estudios o equipos que tuvieran los actores en sus casas de forma puntual, porque claro, la calidad no es la misma.

Nosotros, en términos generales, no hemos sufrido grandes inconvenientes.

El volumen de trabajo sigue siendo similar, el 90 % está trabajando en remoto y todo va funcionando bien.

15. ¿Qué impacto ha tenido la COVID-19 en la relación empresa-alumnos en prácticas?

No, eso lo hemos seguido manteniendo igual. Simplemente, los alumnos trabajan de forma remota. Es verdad, que ahí sí que veo que los alumnos sí que pierden un matiz, digamos. Si estás en la empresa, ves el funcionamiento de la empresa y tal, aunque estés traduciendo ves qué ocurre a tu alrededor... Aunque las tareas sean las mismas, el matiz que te da el entorno pues no lo tienes ahora.

1. Descripción de empresa (+ Lenguas de trabajo / Tamaño (número de trabajadores) / Ámbito de actuación geográfico / Ámbito de especialización)

Nosotros empezamos en 2004 como una empresa de traducción, que más bien era un grupo de trabajo... Esos fueron nuestros comienzos; realmente, nos juntamos varios traductores y un economista financiero y lo que hicimos fue unir a nuestros clientes y decirles que podíamos asumir más volumen. Luego fuimos evolucionando y nos convertimos en lo que se conoce como agencia de traducción, ya captando clientes propios de la agencia de traducción, no clientes que hubiéramos tenido cada uno de nosotros como *freelancers*. Por último, hace como unos cinco o seis años ampliamos nuestra cartera de servicios y además de la traducción pura y dura, estamos ofreciendo servicios relacionados con la comunicación en general, como por ejemplo *copywriting*, SEO (posicionamiento orgánico en buscadores), o todo lo relacionado con el *marketing* de contenido.

También tenemos *partners*, es decir, empresas con las que colaboramos de forma regular y con las que tenemos establecidos acuerdos de colaboración, que son una productora audiovisual y un estudio de diseño, lo que nos permite ofrecer un producto integral. Hacemos vídeos, por ejemplo, para algunos de nuestros clientes, como son *spots* publicitarios u otro tipo de vídeos que nosotros traducimos, subtitulamos, locutamos; para otro tipo de clientes pues a lo mejor hacemos la página web con el contenido y con una estrategia de *marketing* digital, en este caso SEO, o incluso gestión de redes sociales, pero estos servicios no los ofrecemos nosotros directamente, sino que los ofrecen por nosotros nuestros *partners*.

Entonces, realmente ya no somos una agencia de traducción al uso, aunque sigue siendo nuestro *core*, es decir, nuestra línea de negocio principal sigue siendo la traducción, pero hemos intentado añadir otra serie de servicios complementarios que, además, los clientes

están valorando un montón, porque ahora en la era digital, la verdad es que las empresas no suelen tener solo una necesidad de traducción, las empresas que son nuestro *target*, que son ya pymes de cierta envergadura o multinacionales o empresas que están haciendo exportación, que quieren sacar su modelo de negocio fuera de España; entonces tienen ya cierta envergadura y ya no se plantean solo traducir, sino que se plantean también optimizar su contenido con palabras clave o hacer estrategias de *marketing* digital para vender *online* y otra serie de cosas que están también muy relacionadas con el *marketing*. La verdad es que se aprende un montón, pero claro, entra en conflicto el objetivo del cliente y el objetivo comercial frente al tema meramente lingüístico, que es como la guerra de siempre.

Empezamos con un equipo de cuatro personas y ya somos veinte, tenemos una oficina comercial en Sevilla, hemos tenido otra en Toronto, hemos hecho lo que se llama misiones comerciales, hemos estado en Canadá, en Silicon Valley, no hemos parado y no nos hemos estancado. Aparte es obvio que el mercado está evolucionando de forma fulgurante, entonces hay que adaptarse porque sobrevivir como una agencia de traducción al uso es complicado.

Nuestros principales clientes son localizadores, es decir, multinacionales de traducción más grandes que nosotros y trabajamos principalmente hacia el español, por lo que somos sus proveedores de español. Luego tenemos clientes directos, que son empresas que captamos directamente con estrategia comercial; se trata de empresas nacionales de sectores muy variados, aunque gran parte de ellas son empresas que se dedican a la tecnología de la información y también muchas *e-commerce*. También tenemos clientes internacionales, en este caso multinacionales, que o bien están intentando abrir mercado en España y por eso nosotros traducimos sus contenidos a español o incluso a otras lenguas, por ejemplo, tenemos un cliente en Canadá para el que traducimos al español y, además, a ruso, portugués de Brasil, sueco y a alguna otra lengua más. Así que les proveemos a escala global.

Las lenguas de trabajo de mayor volumen son inglés y alemán, con mayor predominancia del inglés, desde y hacia el español. Pero estamos trabajando, sobre todo en inversas en muchas combinaciones, es decir, de español a muchas lenguas, por orden de prioridad, las europeas (francés, italiano, sueco...) y luego, de forma escasa, lenguas asiáticas o alguna combinación que parta del inglés (inglés-ruso, inglés-alemán...) de forma más esporádica.

2. ¿Qué tipo de formación destaca en el currículum de un posible candidato o colaborador externo?

Pues me gusta mucho la forma en la que se presenta el currículum, es decir, a qué le da importancia el candidato, porque generalmente y lo entiendo perfectamente porque como acaban de terminar su formación, pues le dan mucha importancia a su formación. Pero a mí me gusta más ver la disposición que tenga para el aprendizaje, las características profesionales que puedan tener... Es evidente que, si alguien acaba de terminar la carrera, va a estar muy verde y va a necesitar mucho apoyo en muchas áreas, entonces, a mí lo que me gusta ver la disposición y los objetivos que tiene esa persona como profesional, es decir, qué espera, qué quiere; la mayoría, por mi experiencia personal, acaba en la docencia que es una opción muy respetable, pero a mí, en mi empresa, no me funciona. A mí lo que me gusta y en el 90 % del equipo de XXX ha sido así, es que la gente que vienen a hacer prácticas, finalmente, se quede con nosotros, entonces me interesan mucho sus objetivos de futuro, sus características profesionales entendiendo estas como la forma en la que el candidato se define profesionalmente, si es metódico, si es ambicioso, si le gusta la organización, si es hábil con las herramientas, si tiene interés por la informática me parece fundamental, eso me interesa mucho más que el hecho de que haya hecho veinte mil formaciones... Aunque es verdad que prefiero a los que han hecho TEI antes que otras carreras tipo Filología o de lenguas y si no han hecho TEI, que al menos hayan hecho alguna formación específica en traducción.

3. ¿Importa si el posible candidato o colaborador externo haya completado un máster?

Depende, si ha estudiado TEI, no pesa tanto, si ha estudiado Filología, por ejemplo, sí me pesa. Porque como te comentaba, si ha hecho Filología, sí espero que haya hecho una formación más específica en traducción como un máster. (...) lo que también tiene peso es dónde se ha formado el candidato, para ver si el máster influye o no.

4. A la hora de seleccionar un candidato/colaborador externo, ¿cuáles son las competencias que más valoras?

Que las lenguas de trabajo sean inglés y alemán, eso es lo primero que valoramos y luego, los conocimientos informáticos... aunque parezca que sea algo que deberíamos dar por sentado.

Aparte, la forma en la que se redacta un currículum te deja muy claro quién sabe o no, por ejemplo: «conocimiento profundo de Word», «uso de Word nivel experto», ya ahí, dices, no. Para mí, el conocimiento informático es fundamental, aunque los programas no estén directamente relacionados con la traducción, que no sepa manejar Studio o que no sepa manejar Wordfast, vale, pero si la persona tiene conocimientos informáticos es fácil que pueda aprenderlos de una manera ágil en poco tiempo.

5. Según tu opinión, ¿los estudios de Grado se ajustan a la realidad del mercado de la traducción actual?

No. A ver, (...) no conozco todo el panorama nacional, pero la mayoría de la enseñanza pública de traducción está muy lejos de lo que es la realidad del sector. Evidentemente, no puede evolucionar al mismo ritmo, pero es que ni siquiera va 5 o 10 años atrás, es que hay un salto muy grande, el salto es gigantesco... Si yo ahora tuviera que programar los contenidos de una carrera de traducción, yo, que tengo un contacto directo con lo que es el sector, pienso que es fundamental incluir temas de *marketing* de contenidos, temas de redacción, temas de SEO y *marketing* digital relacionado con los contenidos, porque te das cuenta que el perfil del traductor profesional va a tirar por ahí. También incluiría entrenamiento de motores de traducción automática, traducción automática neuronal... un montón de cosas que van a ser el futuro de la traducción, como la posesición, es que esa es la realidad; no porque estemos estudiando asignaturas de lingüística general, que

me parecen muy necesarias también, hay que dejar de lado estos otros contenidos que se convierten en carencias a la hora de incorporarte al mercado. La cantidad de alumnos que salen queriendo ser traductores literarios, que luego se dan cuenta de que en ese nicho hay tres y que no pueden vivir de eso y qué pasa, pues que acaban preparándose oposiciones para la docencia, porque ni siquiera saben cómo meter cabeza, porque tiene que haber una empresa que te dé una oportunidad para formarte y esto ya me pasó a mí cuando acabé la carrera hace veinte años, imagínate ahora. Yo me tuve que ir a Madrid de becaria a una empresa y allí pude aprender, por ejemplo, lo que era la gestión de proyectos... otro tema que ni se toca en los Grados, cuando hay tantísimos traductores trabajando como gestores de proyectos.

Así que sí, hay muchísimas carencias.

6. ¿Y los estudios de Máster?, ¿se ajustan más o no ves diferencia con respecto a los estudios de Grado?

Mejora totalmente con respecto al Grado; por ejemplo, en el Máster XXX, ves el temario y los profesionales que dan clase y te das cuenta de que, primero, son profesionales, cosa que es fundamental: que la formación te la dé un profesional, porque están actualizados con la realidad profesional del sector... (...) por lo menos hay un interés de la entidad en estar al día en la realidad del sector; en la XXX, por ejemplo, no existe ese interés. Nosotros hemos ido, no ahora, hace diez años a la universidad a intentar establecer contactos con ellos, llegar a algún acuerdo de colaboración relacionados con la formación y durante un tiempo fuimos allí a reclutar a gente para las prácticas y yo he ido a dar charlas sobre la realidad del sector a la gente de cuarto, pero ha sido algo puntual, no ha habido un interés por mantener, ni por fortalecer esa relación con el tejido empresarial del sector y es una pena.

En esto influye la dinámica del ámbito académico en sí... en la burocracia (...). Y luego está todo el sistema de cualificación que el sistema académico requiere y es muy difícil que un profesional quiera o tenga tiempo de pasar por todo ese proceso para acabar

enseñando en la pública, tal y como está hoy en día... Por eso casi no hay profesionales enseñando en la universidad pública.

7. ¿Consideras que los estudios de Máster mejoran la comunicación oral y escrita en la lengua materna o de uso principal?

Pues no sabría decirte, porque no lo he analizado desde ese punto de vista. Yo creo que hay mucho de innato ahí y de interés personal, que va más allá de la formación; yo creo que alguien se comunica muy bien y se expresa muy bien cuando ha leído mucho, por ejemplo.

8. ¿Y los del resto de lengua/s de trabajo?

Pues lo mismo ocurre con una lengua que no es la materna. Yo he tenido a mucha gente en prácticas en la oficina con un conocimiento de su primera lengua extranjera que dejaba mucho que desear, habiendo estudiado traducción y habiendo hecho un máster... Con una falta de comprensión del original... ¿Por qué? Pues porque no solo es estudiar la gramática y tal, sino que tiene que haber un interés personal por hacer una inmersión en esa lengua que va más allá de lo que estudias meramente, es consumir contenido en esa lengua (lo mismo pasa en español o con tu lengua materna) en otros canales que no son los formativos, por ejemplo, leer sobre tecnología, sobre actualidad o incluso ver series de Netflix... Porque en todo eso hay un componente de realidad y de uso de la lengua, que no está en la formación, porque la formación es normativa y luego la realidad no es tan normativa.

Yo no te puedo decir que la gente que ha hecho un Máster tiene una capacidad comunicativa mejor o se expresa mejor, porque he visto de todo; ten en cuenta que hasta que ha aparecido todo esto de la pandemia, nosotros todos los años hemos tenido de dos a cuatro personas en prácticas... eso es una cantera interesante de gente que ha venido de todos lados.

9. ¿Observas un mayor conocimiento extralingüístico en aquellos candidatos que han cursado un Máster?

Si hablamos de tecnología, sí influye, si hablamos de otro tipo de conocimientos, no sabría decirte.

10. Aquellos candidatos que han cursado un máster en una especialización concreta, ¿tienen verdaderamente mayores conocimientos específicos en ese ámbito?

Sí se nota, sí.

11. ¿Los egresados de Máster tienen un mayor manejo de herramientas de *software*?

Definitivamente.

12. ¿Son más resolutivos los egresados de Máster a la hora de gestionar los problemas específicos derivados de un encargo de traducción?

No necesariamente, eso va más con la personalidad, con el carácter que con la formación.

Una de las personas más resolutivas y con más iniciativa que hemos tenido en prácticas y que ahora forma parte de nuestro equipo es un estudiante de la XXX que no ha hecho ningún máster, pero es una persona con muchas inquietudes, tiene mucho interés por formarse fuera de lo académico y tiene muchos intereses relacionados con la tecnología y todo el conocimiento que le hemos ofrecido en la empresa lo ha aprovechado muy bien y le ha hecho crecer exponencialmente, es una persona muy hábil, con hambre de conocimiento y eso lo hace tener una disposición abierta y creativa... Pero todo eso forma parte de su forma de ser.

Tampoco creo que influya el hecho de que haya pasado más tiempo con respecto a los egresados de Grado, porque no ha pasado el tiempo suficiente para que se note, ten en cuenta que en la mayoría de los casos se trata de la primera experiencia laboral que tienen y están todos igual de verdes, hasta en la forma de relacionarse con la empresa.

Una de las carencias que yo observo en todos y que conforme pasa el tiempo algunos, no todos, desarrollan es el sentido de la responsabilidad; es decir, cuando tú tienes una tarea y existe un cliente que espera esa tarea, lo más importante es que esa tarea se lleve a cabo para poder satisfacer al cliente, porque ya no eres un estudiante entregando un trabajo de

clase, que si me pongo malo pues no lo entrego y ya está, sino que eres alguien que tiene que responder ante una exigencia comercial y esto cuesta trabajo que lo entiendan.

Yo he tenido a gente en prácticas que tenían un trabajo asignado, a ver, nunca le damos un trabajo a alguien de prácticas que vaya directamente al cliente, obviamente, ahí entra mi responsabilidad; pero hacemos simulaciones de realidad, para que conecten con la vida real del traductor, entonces se le asignan entregas con plazos y se simulan entregas a un cliente con unos estándares de calidad concretos y durante un tiempo están sometidos a estos planes de entregas, que son cada vez más estrictos; primero son muy laxos, para que se vayan acomodando, luego se van radicalizando, hasta que acaban siendo la realidad pura y dura: rendir 350/400 palabras la hora, a no ser que sea un tema muy concreto... Que al principio hacen 400 palabras al día, pero poco a poco se les va entrenando; pues nos ha pasado que, a veces, tienen que entregar algo y termina su horario y dicen, me voy, aunque la entrega no esté. Me cuesta trabajo entender que ellos no entiendan que cuando alguien tiene una responsabilidad y no está llegando al nivel estándar para cumplir con esa responsabilidad, sienta que puede irse sin más. Con el tiempo, nos hemos dado cuenta de que es una de las primeras cosas en las que hay que trabajar con los alumnos que vienen en prácticas, en el sentido de la responsabilidad.

13. ¿Qué consideras que falta en los estudios de Máster? ¿Cómo se podrían mejorar?

Creo que hace falta un poco de formación financiera, sobre todo de cara al *freelancer*, todo lo que es productividad, rentabilidad... No me refiero a cuestiones de impuestos, que en definitiva te lo puedes aprender en una tarde, me refiero a cómo hacer que tu tiempo sea productivo, a cómo dar herramientas físicas y mentales para entender lo que hace que un trabajo sea productivo y rentable; un poco de pensamiento creativo sobre el trabajo, cómo mejorar las estrategias de trabajo. Todo esto es como muy conceptual, pero es lo que hace progresar realmente a un *freelancer*. Otro aspecto que me parece fundamental es el tema de las tarifas, de cómo poner precio a mis servicios, porque hay que encontrar un punto intermedio entre tus necesidades económicas, lo que está dentro de lo razonable y lo que hay en el sector... Ese balance les cuesta mucho a los traductores,

en general a cualquier profesional, porque también tienes que tener en cuenta lo que tardas en hacer una traducción, de cómo es la lengua y si está bien valorada o no, del tipo de contenido; son muchas variables a considerar para establecer un precio razonable, hacer que tu trabajo sea productivo y rentable y te permita reinvertir en tu formación, en tus herramientas, en tu equipamiento... que son cosas que revierten en tu productividad y por tanto en tu rentabilidad. Todo ese conocimiento holístico de lo que son los complementos profesionales de la traducción me parece que es algo que está un poquito olvidado, entiendo que es algo muy abstracto, pero entiendo que un máster es el contexto formativo en el que debería incluirse y luego todo el tema digital, es decir SEO, posicionamiento, estrategia digital, *marketing* digital, creación de contenido, *copywriting*, optimización, enriquecimiento.

Yo lo que haría todos los años es plantearme si los contenidos del máster están o no alineados con la realidad del sector, cómo está el sector; hablas con varios profesionales que estén en primera línea para que te pongan al día.

En definitiva, alinear el contenido del máster con la realidad, estar actualizados y luego este conocimiento abstracto del que hablábamos que no está en ninguna parte y que uno aprende con la experiencia.

14. En esta situación que hemos vivido recientemente con la COVID-19, ¿has podido seguir incorporando alumnos en prácticas?

No, imposible, por el sistema de prácticas que nosotros tenemos; la gente que viene a hacer prácticas a XXX tiene a un mentor asignado, cada compañero le forma sobre algo semanalmente, se sienta con la persona en prácticas en su mesa... tenemos como un programa de los pasos que se dan con la persona que entra en prácticas y en qué se va formando. Suele ser un programa bastante intenso, todos los días hay un aprendizaje de algo y te sientas con un compañero a ver cómo hace su trabajo de gestión o de traducción, luego reciben encargos, simulaciones de realidad con su correspondiente entrega; ese trabajo se revisa y luego un compañero se sienta contigo a hablarte de la revisión, nos aseguramos de que se tome nota, se abstraiga de las correcciones y pueda sacar un

aprendizaje y hay reuniones semanales de seguimiento para ver cómo se está progresando, se ven informes... es decir, tener gente en prácticas en la oficina a nosotros nos supone un esfuerzo, dedicación de tiempo y es imposible hacer eso desde casa.

15. ¿Qué impacto ha tenido la COVID-19 en la relación empresa-alumnos en prácticas?

Es una pena porque nosotros siempre ofrecemos las plazas de prácticas y mucha gente nos lo ha pedido este año, pero hemos tenido que decir que no; hasta que no volvamos a la oficina, para nosotros es inviable, porque se duplicaría el esfuerzo... A ver, que poder se puede, pero como además hemos tenido tanto trabajo, pues tampoco hemos tenido tiempo para articular unas prácticas a distancia, entonces las paramos.

1. Descripción de empresa (+ Lenguas de trabajo / Tamaño (número de trabajadores) / Ámbito de actuación geográfico / Ámbito de especialización)

XXX cuenta con 6 trabajadores *in-house* y un amplio número de colaboradores externos (ubicados tanto en España como en otros países). Está ubicada en Sevilla pero trabaja con clientes en el ámbito nacional y, además, algunos fuera de España.

2. ¿Qué tipo de formación destaca en el currículum de un posible candidato o colaborador externo?

La especialización en algún área de la traducción y en cualquier especialidad que sea susceptible de generar contenido. Es decir, una persona con formación en traducción y en derecho, por ejemplo, destaca sobre alguien que tenga un máster en traducción jurídica. También las combinaciones lingüísticas (sobre todo las más «exóticas») y, en ocasiones, los hobbies, que muchas veces hacen que nos decantemos por un traductor u otro en función de los conocimientos que tiene en un ámbito concreto. Por ejemplo, un aficionado al fútbol será elegido para traducir un documental sobre fútbol antes que otro candidato.

3. ¿Importa si el posible candidato o colaborador externo haya completado un máster?

No necesariamente, pero sí que se valora positivamente. No contamos con nadie por el simple hecho de que tenga el título, tiene que demostrar conocimientos sobre el tema, pero evidentemente a la hora de encargar una subtitulación, tiene más peso el candidato que tiene un máster en traducción audiovisual que el que no lo tiene.

4. A la hora de seleccionar un candidato/colaborador externo, ¿cuáles son las competencias que más valoras?

Lo primero la comunicación. Si la comunicación con el candidato es difícil, preferimos buscar a otro. Hay muchos traductores muy buenos que tardan días en responder a una solicitud o con los que no conseguimos ponernos en contacto para cosas urgentes (principalmente suele pasarnos con los traductores jurados de algunas lenguas). Por otra parte, la formación y más importante la experiencia. Nos basamos mucho en las preguntas que hacen sobre los encargos o los detalles que solicitan en cada encargo para comprobar si tienen realmente experiencia en el ámbito o no. Y por último la sinceridad, si se les llama para un encargo diferente de los que acostumbran a hacer y no saben cómo llevarlo a cabo, pero lo dicen, seguimos contando con ellos. Evidentemente si lo hacen y está mal porque no sabían hacerlo, caen de la lista de contactos (al menos para ese tipo de proyectos).

5. Según tu opinión, ¿los estudios de Grado se ajustan a la realidad del mercado de la traducción actual?

Los estudios de Grado actuales parecen mucho más genéricos de lo que eran las antiguas licenciaturas. Son una buena base para comenzar, pero no creo que la mayoría del alumnado salga de un grado con capacidad para incorporarse al mercado laboral directamente. Mucho menos como autónomos.

6. ¿Y los estudios de Máster?, ¿se ajustan más o no ves diferencia con respecto a los estudios de Grado?

Los estudios de Máster son mucho más especializados y, al menos, suelen formar al candidato en un ámbito específico, con lo que suelen ser una buena opción tras acabar el grado, aunque el alumnado tiene que tener ya clara la especialización a la que se quiere dedicar. Sin embargo, sigue faltando ese enlace entre la esfera

universitaria y la esfera profesional, que se consigue con los programas de prácticas de los másteres. Además, hay cada vez más másteres que se enfocan a la realidad profesional más que a la investigación y eso se nota mucho en los candidatos.

7. ¿Consideras que los estudios de Máster mejoran la comunicación oral y escrita en la lengua materna o de uso principal?

No necesariamente. Creo que el que tiene problemas de corrección ortotipográfica o de expresión ya al acabar el grado suele ser un alumno que no presta excesiva atención a esto. Puede mejorar si los profesores inciden mucho en ello, pero si en los 3 o 4 años de carrera no ha prestado atención a este tema, es difícil que en un año cambie el chip y comience a hacerlo.

8. ¿Y los del resto de lengua/s de trabajo?

Creo que facilita ampliar el vocabulario, conocer otros registros de habla y dominar principalmente coloquialismos y expresiones de uso coloquial que no suelen aprenderse en los cursos de idiomas o en la universidad. El hecho de tener que trabajar con vídeos sin guion hace que tengan que esforzarse más y mejora su capacidad de comprensión en la lengua de trabajo.

9. ¿Observas un mayor conocimiento extralingüístico en aquellos candidatos que han cursado un Máster?

En la mayoría de los casos de colaboradores de nuestra empresa, se trata de alumnos que han cursado un máster por lo que no sabría decir si hay una diferencia con los alumnos egresados de grado que no han cursado máster.

10. Aquellos candidatos que han cursado un máster en una especialización concreta, ¿tienen verdaderamente mayores conocimientos específicos en ese ámbito?

Efectivamente, los que tienen formación específica en traducción audiovisual, por ejemplo, tienen bastantes más conocimientos del tema que los que no la han recibido o han hecho una especialización diferente.

11. ¿Los egresados de Máster tienen un mayor manejo de herramientas de software?

En la mayoría de los casos de colaboradores de nuestra empresa, se trata de alumnos que han cursado un máster por lo que no sabría decir si hay una diferencia con los alumnos egresados de grado que no han cursado máster.

12. ¿Son más resolutivos los egresados de Máster a la hora de gestionar los problemas específicos derivados de un encargo de traducción?

En la mayoría de los casos de colaboradores de nuestra empresa, se trata de alumnos que han cursado un máster por lo que no sabría decir si hay una diferencia con los alumnos egresados de grado que no han cursado máster.

13. ¿Qué consideras que falta en los estudios de Máster? ¿Cómo se podrían mejorar?

Depende de en qué universidad y en qué especialidad hayan cursado el máster, en algunos casos les falta un mejor conocimiento del mercado laboral, aunque no es así en todos los casos.

14. En esta situación que hemos vivido recientemente con la COVID-19, ¿has podido seguir incorporando alumnos en prácticas?

Sí, pero en modalidad *online*. Hemos pausado las incorporaciones presenciales hasta que se terminen las restricciones.

15. ¿Qué impacto ha tenido la COVID-19 en la relación empresa-alumnos en prácticas?

Al realizar las prácticas en modalidad *online*, el seguimiento es un poco más complicado puesto que no hay comunicación directa, pero hemos usado correo electrónico, chat, Whatsapp y videollamadas (dependiendo de la urgencia de la comunicación) y no ha habido ninguna incidencia. Sí que es verdad que para el tutor del alumnado en prácticas esto se traduce en una inversión de tiempo mayor, pero no ha afectado a la calidad del trabajo ni al aprovechamiento por parte del alumnado.

ANEXO 4:

Instrumento 3 – Entrevista docentes



INSTRUMENTO 3

Entrevista a docentes sobre competencias profesionales de egresados/as de Másteres de Especialización en Traducción

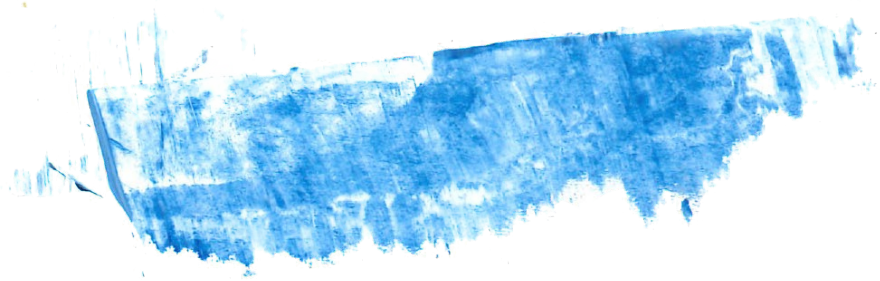
1. Descripción del perfil docente (años que lleva impartiendo docencia / títulos de Máster en los que imparte o ha impartido docencia / modalidad (*online* o presencial) en la que imparte docencia en Máster / áreas de especialización del Máster / lenguas en las que imparte docencia / lenguas de trabajo en la docencia).
2. ¿Se dedica a la docencia universitaria en exclusiva o desarrolla alguna actividad profesional adicional no vinculada a la docencia?
3. ¿Considera que el alumnado mejora su comunicación oral y escrita en su lengua materna / principal tras cursar sus estudios de Máster?
4. ¿Considera que el alumnado mejora su comunicación oral y escrita en su primera lengua extranjera tras cursar sus estudios de Máster?
5. ¿Considera que el alumnado amplía sus conocimientos extralingüísticos tras sus finalizar estudios de Máster?
6. ¿Cree que los Másteres amplían los conocimientos específicos del alumnado sobre su ámbito de especialización?
7. ¿Cree que los Másteres permiten al alumnado desarrollar conocimientos específicos sobre herramientas o *software* especializado para desarrollar con mayor eficacia su labor profesional?
8. ¿Cree que los Másteres mejoran la capacidad del alumnado para gestionar los problemas específicos derivados de un encargo de traducción real?

9. ¿Considera que el alumnado mejora sus destrezas para la búsqueda de información y de documentación tras cursar un Máster de especialización?

10. ¿Considera que las materias en las que imparte docencia durante los estudios de Máster se ajustan a la realidad del mercado en traducción?

ANEXO 5:

Resultados entrevista docentes



RESULTADOS ENTREVISTAS DOCENTES

DOCENTE 01

- 1. Descripción del perfil docente (años que lleva impartiendo docencia / títulos de Máster en los que imparte o ha impartido docencia / modalidad (*online* o presencial) en la que imparte docencia en Máster / áreas de especialización del Máster / lenguas en las que imparte docencia / lenguas de trabajo en la docencia).**

Llevo cinco años impartiendo docencia tanto en modalidad *online* como presencial en el Máster en Traducción Audiovisual, Máster en Traducción Especializada y Máster en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Traducción. Las lenguas de impartición de docencia son el español, en la mayoría de sesiones, y el francés de manera ocasional. Las lenguas de trabajo coinciden con las lenguas de impartición de docencia.

- 2. ¿Se dedica a la docencia universitaria en exclusiva o desarrolla alguna actividad profesional adicional no vinculada a la docencia?**

La docencia universitaria se combina con la de corrección de las tareas relativas al posgrado, labores de traducción, de gestión de proyectos y de coordinación académica.

- 3. ¿Considera que el alumnado mejora su comunicación oral y escrita en su lengua materna / principal tras cursar sus estudios de Máster?**

De manera pasiva, el alumnado va desarrollando habilidades lingüísticas relacionadas con la comprensión oral. Por consiguiente y, al compartir espacio ya sea virtual o presencial con otros compañeros, practica y mejora tanto la competencia oral como escrita.

4. ¿Considera que el alumnado mejora su comunicación oral y escrita en su primera lengua extranjera tras cursar sus estudios de Máster?

En el caso de los posgrados en los que manejan una combinación lingüística, el alumnado mejora tanto su comunicación oral como escrita de su lengua extranjera mediante la práctica de tareas y gracias a la comunicación entre compañeros.

5. ¿Considera que el alumnado amplía sus conocimientos extralingüísticos tras sus finalizar estudios de Máster?

Sí, el alumnado amplía sus conocimientos extralingüísticos.

6. ¿Cree que los Másteres amplían los conocimientos específicos del alumnado sobre su ámbito de especialización?

Sin duda, los contenidos y programaciones académicas de los posgrados dotan al alumnado de conocimientos específicos del ámbito de especialización.

7. ¿Cree que los Másteres permiten al alumnado desarrollar conocimientos específicos sobre herramientas o *software* especializado para desarrollar con mayor eficacia su labor profesional?

Los programas académicos de los programas incluyen diferentes herramientas y *software* para el desempeño de diferentes técnicas. Estas herramientas son indispensables para adquirir los conocimientos fundamentales del ámbito de especialidad.

8. ¿Cree que los Másteres mejoran la capacidad del alumnado para gestionar los problemas específicos derivados de un encargo de traducción real?

La concepción eminentemente profesionalizante de los posgrados dotan al alumnado de las capacidades necesarias para resolver problemas propios de un encargo de traducción real.

9. ¿Considera que el alumnado mejora sus destrezas para la búsqueda de información y de documentación tras cursar un Máster de especialización?

La labor de traducción exige la documentación y la búsqueda de información. Por ello, los programas académicos de los posgrados incluyen asignaturas destinadas a adquirir dichos ejercicios.

10. ¿Considera que las materias en las que imparte docencia durante los estudios de Máster se ajustan a la realidad del mercado en traducción?

Sí. Las materias se actualizan con frecuencia para ajustarse a la realidad del mercado de la traducción.

1. Descripción del perfil docente (años que lleva impartiendo docencia / títulos de Máster en los que imparte o ha impartido docencia / modalidad (*online* o presencial) en la que imparte docencia en Máster / áreas de especialización del Máster / lenguas en las que imparte docencia / lenguas de trabajo en la docencia).

Llevo impartiendo docencia en títulos de Máster de todo tipo en ambas modalidades desde el año 2002. He impartido en asignaturas de traducción especializada de alemán-español y de inglés-español.

2. ¿Se dedica a la docencia universitaria en exclusiva o desarrolla alguna actividad profesional adicional no vinculada a la docencia?

En exclusiva.

3. ¿Considera que el alumnado mejora su comunicación oral y escrita en su lengua materna / principal tras cursar sus estudios de Máster?

Ambas, pero sobre todo su comunicación escrita.

4. ¿Considera que el alumnado mejora su comunicación oral y escrita en su primera lengua extranjera tras cursar sus estudios de Máster?

Creo que mejoran los conocimientos de vocabulario, pero en los títulos de traducción que se imparten en español, si ellos son españoles, no creo que se mejore mucho su comunicación oral. Si son extranjeros haciendo un máster en España sí.

5. ¿Considera que el alumnado amplía sus conocimientos extralingüísticos tras finalizar estudios de Máster?

Sí, esto siempre.

6. ¿Cree que los Másteres amplían los conocimientos específicos del alumnado sobre su ámbito de especialización?

Sí.

7. ¿Cree que los Másteres permiten al alumnado desarrollar conocimientos específicos sobre herramientas o *software* especializado para desarrollar con mayor eficacia su labor profesional?

Dependerá de cada título de máster e incluso de los profesores que hayan tenido.

8. ¿Cree que los Másteres mejoran la capacidad del alumnado para gestionar los problemas específicos derivados de un encargo de traducción real?

Sí.

9. ¿Considera que el alumnado mejora sus destrezas para la búsqueda de información y de documentación tras cursar un Máster de especialización?

Sí.

10. ¿Considera que las materias en las que imparte docencia durante los estudios de Máster se ajustan a la realidad del mercado en traducción?

Intento trabajar con textos reales del mercado, sí.

1. Descripción del perfil docente (años que lleva impartiendo docencia / títulos de Máster en los que imparte o ha impartido docencia / modalidad (*online* o presencial) en la que imparte docencia en Máster / áreas de especialización del Máster / lenguas en las que imparte docencia / lenguas de trabajo en la docencia).

13 años / 3 títulos de Máster en los que imparte o ha impartido docencia / 2 modalidades no presencial y 1 presencial / lenguas en las que imparte docencia: inglés, francés y español/ lenguas de trabajo en la docencia, ídem.

2. ¿Se dedica a la docencia universitaria en exclusiva o desarrolla alguna actividad profesional adicional no vinculada a la docencia?

En ocasiones realizo encargos de interpretación.

3. ¿Considera que el alumnado mejora su comunicación oral y escrita en su lengua materna / principal tras cursar sus estudios de Máster?

Sí.

4. ¿Considera que el alumnado mejora su comunicación oral y escrita en su primera lengua extranjera tras cursar sus estudios de Máster?

Sí.

5. ¿Considera que el alumnado amplía sus conocimientos extralingüísticos tras sus finalizar estudios de Máster?

Sí.

6. ¿Cree que los Másteres amplían los conocimientos específicos del alumnado sobre su ámbito de especialización?

Sí.

7. ¿Cree que los Másteres permiten al alumnado desarrollar conocimientos específicos sobre herramientas o *software* especializado para desarrollar con mayor eficacia su labor profesional?

Sí.

8. ¿Cree que los Másteres mejoran la capacidad del alumnado para gestionar los problemas específicos derivados de un encargo de traducción real?

Sí.

9. ¿Considera que el alumnado mejora sus destrezas para la búsqueda de información y de documentación tras cursar un Máster de especialización?

Sí.

10. ¿Considera que las materias en las que imparte docencia durante los estudios de Máster se ajustan a la realidad del mercado en traducción?

Sí.

1. Descripción del perfil docente (años que lleva impartiendo docencia / títulos de Máster en los que imparte o ha impartido docencia / modalidad (*online* o presencial) en la que imparte docencia en Máster / áreas de especialización del Máster / lenguas en las que imparte docencia / lenguas de trabajo en la docencia).

- Tiempo de docencia: 3 años
- Máster en Traducción especializada de la UCO
- Modalidad online
- Traducción humanístico-literaria, jurídico-económica y científico-técnica
- Francés

2. ¿Se dedica a la docencia universitaria en exclusiva o desarrolla alguna actividad profesional adicional no vinculada a la docencia?

Docencia universitaria en exclusiva

3. ¿Considera que el alumnado mejora su comunicación oral y escrita en su lengua materna / principal tras cursar sus estudios de Máster?

Así debe ser, pues los alumnos trabajan con textos complejos y de diferentes tipologías. La traducción de textos de estas características requiere que el alumnado cultive la destreza de comunicación escrita en lengua materna y, consecuentemente, la comunicación oral debe verse beneficiada.

4. ¿Considera que el alumnado mejora su comunicación oral y escrita en su primera lengua extranjera tras cursar sus estudios de Máster?

Ambas, comunicación oral y escrita, deben mejorar, puesto que los alumnos trabajan con textos originales que deben comprender, analizar y traducir. Eso debe tener un reflejo, sino originariamente pretendido, al menos, natural.

5. ¿Considera que el alumnado amplía sus conocimientos extralingüísticos tras sus finalizar estudios de Máster?

Indudablemente, pues las temáticas abordadas son variadas y para trabajar con estos textos deben realizar una depurada labor de documentación y lectura de textos paralelos y temáticas similares.

6. ¿Cree que los Másteres amplían los conocimientos específicos del alumnado sobre su ámbito de especialización?

Este máster tiene diferentes itinerarios diseñados con ese objetivo, pero ofreciendo una perspectiva amplia sobre la rama concreta y todo ello sin obviar la formación transversal común a todos los itinerarios.

7. ¿Cree que los Másteres permiten al alumnado desarrollar conocimientos específicos sobre herramientas o *software* especializado para desarrollar con mayor eficacia su labor profesional?

Los alumnos deben cursar una serie de asignaturas en las que se les enseña cuáles son estas herramientas y cómo y cuándo deben hacer uso de ellas. Por lo que el alumnado una vez superadas dichas asignaturas dispone de una valiosa información al respecto.

8. ¿Cree que los Másteres mejoran la capacidad del alumnado para gestionar los problemas específicos derivados de un encargo de traducción real?

La traducción es una disciplina eminentemente práctica, de ahí, que cada actividad, tanto teórica como práctica, esté diseñada con el propósito de enfrentar al alumno a tareas lo más similares posibles a encargos reales de traducción.

9. ¿Considera que el alumnado mejora sus destrezas para la búsqueda de información y de documentación tras cursar un Máster de especialización?

El alumno debe documentarse e informarse para cada actividad realizada, por lo que, innegablemente, sus destrezas en este ámbito deben desarrollarse.

10. ¿Considera que las materias en las que imparte docencia durante los estudios de Máster se ajustan a la realidad del mercado en traducción?

Indudablemente, la actualización de la programación con el objetivo de atender a la demanda acorde a las necesidades actuales es una de las principales preocupaciones de este máster. Además, se realiza una revisión continua tanto de la metodología de enseñanza como de las técnicas de evaluación, con la finalidad de favorecer el aprendizaje del alumnado.

1. Descripción del perfil docente (años que lleva impartiendo docencia / títulos de Máster en los que imparte o ha impartido docencia / modalidad (*online* o presencial) en la que imparte docencia en Máster / áreas de especialización del Máster / lenguas en las que imparte docencia / lenguas de trabajo en la docencia).

Imparto docencia desde hace 20 años, he impartido docencia en másteres propios (ISTRAD) y másteres oficiales, desde el año 2002, en la combinación lingüística alemán-español, y también, ocasionalmente, inglés-español. En el máster de la UCO en el que imparto docencia en la actualidad también tengo a mi cargo asignaturas metodológicas no adscritas a lenguas.

2. ¿Se dedica a la docencia universitaria en exclusiva o desarrolla alguna actividad profesional adicional no vinculada a la docencia?

Me dedico en exclusividad a la docencia universitaria

3. ¿Considera que el alumnado mejora su comunicación oral y escrita en su lengua materna / principal tras cursar sus estudios de Máster?

En pocas ocasiones. Todo depende del nivel de exigencia que el profesorado tenga. En la actualidad, y dado el profesorado que está ahora en el máster, podríamos decir que sí.

4. ¿Considera que el alumnado mejora su comunicación oral y escrita en su primera lengua extranjera tras cursar sus estudios de Máster?

Bueno, no siempre. En concreto en el caso del Máster en Traducción en la UCO, es difícil medirlo porque la traducción siempre es al español.

5. ¿Considera que el alumnado amplía sus conocimientos extralingüísticos tras sus finalizar estudios de Máster?

Sí, eso sí, siempre hay alguna intervención, asignatura, conferencia, que le indica cuestiones que no necesariamente tienen relación con las lenguas de trabajo, y sí por ejemplo con la cultura, la historia, etc.

6. ¿Cree que los Másteres amplían los conocimientos específicos del alumnado sobre su ámbito de especialización?

Creo que ayudan a especializarse, pero para ello creo que deben ser muy específicos y, sobre todo, tener y demandar un compromiso de calidad tanto por docentes como por estudiantes. Pero sí, creo que puede ayudar a que un estudiante amplíe sus competencias, adquiridas ya en el Grado, y se especialice en un ámbito o modalidad de traducción determinados.

7. ¿Cree que los Másteres permiten al alumnado desarrollar conocimientos específicos sobre herramientas o *software* especializado para desarrollar con mayor eficacia su labor profesional?

Solo si se incluyen contenidos desarrollado con herramientas aplicadas a la traducción, TICs, TAO, *software* para la localización...

8. ¿Cree que los Másteres mejoran la capacidad del alumnado para gestionar los problemas específicos derivados de un encargo de traducción real?

En general, sí, siempre y cuando los encargos de traducción se gesten, se trabajen y se corrijan en un entorno muy similar al real.

9. ¿Considera que el alumnado mejora sus destrezas para la búsqueda de información y de documentación tras cursar un Máster de especialización?

Si hay contenidos sobre recursos, documentación, y sobre todo, si en las tareas de traducción se solicitan otras previas sobre estos aspectos, sí.

10. ¿Considera que las materias en las que imparte docencia durante los estudios de Máster se ajustan a la realidad del mercado en traducción?

Cada vez más, pero creo que es necesaria una profunda revisión de contenidos.

En el caso del Máster de la UCO así lo hemos hecho. Las materias estaban ya obsoletas.

1. Descripción del perfil docente (años que lleva impartiendo docencia / títulos de Máster en los que imparte o ha impartido docencia / modalidad (*online* o presencial) en la que imparte docencia en Máster / áreas de especialización del Máster / lenguas en las que imparte docencia / lenguas de trabajo en la docencia).

Imparto docencia en varios másteres. Dependiendo del máster, las lenguas o el tiempo varían:

	Años	Modalidad	Áreas de especialización	Lenguas docencia/lenguas de trabajo
Máster en Traducción y Nuevas Tecnologías (ISTRAD)	10	<i>Online</i> y presencial	Localización de Tecnologías de la traducción	LD: español en presencial; español e inglés en online. LT: EN/FR>ES
Máster en Traducción Audiovisual (UCA+ISTRAD)	6	<i>Online</i> y presencial	Localización	LD: español en presencial; español e inglés en online. LT: EN/FR>ES
Máster en Traducción Especializada (ISTRAD)	8	<i>Online</i> y presencial (presencial durante 3 años)	Tecnologías de la traducción Terminología	LD: español LT: EN/FR>ES
Máster en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Traducción (ATENEUM+ISTRAD)	4	<i>Online</i> y presencial	Tecnologías de la traducción Localización	LD: español en presencial; español e inglés en online.
Master's Degree in English Philology (ATENEUM)	1	<i>Online</i>	Localización de videojuegos	LD: Inglés
Máster Universitario en Estudios Lingüísticos, Literarios y Culturales (US)	3	Presencial y <i>online</i>	Tecnologías de la Traducción Lingüística computacional	LD: español

2. ¿Se dedica a la docencia universitaria en exclusiva o desarrolla alguna actividad profesional adicional no vinculada a la docencia?

Realizo traducciones de forma esporádica.

3. ¿Considera que el alumnado mejora su comunicación oral y escrita en su lengua materna / principal tras cursar sus estudios de Máster?

Por supuesto. De hecho, creo que muestran carencias en el uso de su lengua materna cuando empiezan el máster. Eso es lo que demuestran las correcciones que realizamos de las diferentes tareas. No son conscientes de muchos aspectos normativos de su lengua nativa y precisamente, reforzar esto es uno de los objetivos de los másteres en traducción.

4. ¿Considera que el alumnado mejora su comunicación oral y escrita en su primera lengua extranjera tras cursar sus estudios de Máster?

En este caso no estoy tan segura. Al ser másteres de traducción, se puede mejorar la comprensión escrita gracias al trabajo de textos de diferente índole, pero no creo que la producción oral y escrita mejore gracias a estos másteres en concreto.

5. ¿Considera que el alumnado amplía sus conocimientos extralingüísticos tras sus finalizar estudios de Máster?

Por supuesto. Las diferentes traducciones que realizan llevan a los alumnos a documentarse y a ampliar su conocimiento sobre los contextos de las culturas implicadas, a resolver problemas de no equivalencia, a conocer más en profundidad el uso de determinadas palabras, expresiones, etc. en ambas lenguas y, en definitiva, a desarrollar estrategias de resolución de problemas en los que la dimensión extralingüística está muy presente. He de destacar el caso concreto de la localización, modalidad de traducción en la que los profesionales (y de la misma forma se simula con los alumnos) carecen de información extralingüística y contextual en la que se produce el acto de comunicación, es decir, en la que se produce el texto origen, que en el caso de la localización, no es el único componente del producto localizable, sino que existen otros elementos como la

dimensión estética, audiovisual, funcional (tecnológica, etc.). Cuando se trabaja con géneros textuales multimodales como estos, la ausencia de elementos extralingüísticos y contextuales en el texto origen hace que los estudiantes desarrollen una especie de instinto o intuición que les ayuda a “guiarse” a la hora de tomar sus decisiones de traducción. Esta intuición se va desarrollando y fortaleciendo con la experiencia, conforme se conoce bien a un cliente y una tipología textual concreta, pero después de realizar los estudios, los egresados son más conscientes de la importancia de un contexto completo y de tener en cuenta los aspectos extralingüísticos para poder llevar a cabo un trabajo de traducción o localización.

6. ¿Cree que los Másteres amplían los conocimientos específicos del alumnado sobre su ámbito de especialización?

Claro que sí. De hecho, los másteres suelen ser programas dirigidos a la especialización. En el caso de los másteres en los que imparto docencia, los alumnos se especializan en una modalidad de traducción concreta (traducción audiovisual, localización, literaria, etc.) o en una especialidad temática (traducción jurídica, biosanitaria, etc.). Cuando los estudiantes empiezan el máster, no es difícil ver que sus conocimientos son bastante generales y en ocasiones se nota que retienen esos conocimientos del grado de forma muy dispersa, no asocian los conocimientos adquiridos en las diferentes asignaturas, sino que los retienen de una forma aislada. El máster les ayuda a abordar contenidos más específicos y más en profundidad, así como a ver clara la relación entre los contenidos de diferentes módulos y asignaturas, a ver cómo se pueden integrar en un todo. Creo que el máster constituye un paso adelante en la «madurez» de los conocimientos del alumno al que el adentrarse en la

especialización le permite reordenar conocimientos anteriores, y adquirir, pensar y razonar desde una perspectiva más profunda.

7. ¿Cree que los Másteres permiten al alumnado desarrollar conocimientos específicos sobre herramientas o *software* especializado para desarrollar con mayor eficacia su labor profesional?

Los másteres en los que yo imparto clases, sí. Precisamente se centran mucho en las herramientas especializadas aplicadas a la traducción. Las herramientas son una parte esencial de cualquier programa de máster de traducción porque es una labor que se desarrolla mediante dispositivos electrónicos y que en algunas de sus modalidades (como la localización) requiere de unos conocimientos muy avanzados de muchos tipos de herramientas asociadas al proceso: herramientas de traducción, de gestión de proyectos, de gestión de calidad. Todas estas herramientas son fundamentales para trabajar como traductor ya sea como autónomo o en una empresa. Según mi experiencia, el máster, dependiendo del alumno y de sus conocimientos previos, contribuye a introducir al alumno en la Tradumática (si no tiene conocimientos previos) y a reforzar el uso y manejo de estas herramientas en el caso de cualquier alumno, tenga o no conocimientos previos.

8. ¿Cree que los Másteres mejoran la capacidad del alumnado para gestionar los problemas específicos derivados de un encargo de traducción real?

Sí. De hecho, los alumnos que vienen del grado conocen el concepto de encargo y su importancia, pero se nota que en las enseñanzas de grado todas las energías se concentran en aspectos puramente lingüísticos y textuales, en el aprendizaje y mejora de destrezas de traducción como tal, sin tener en cuenta posibles obstáculos o limitaciones impuestas por un encargo o por un cliente. En el grado

se imparte en un nivel más general. El máster, como programa de especialización, se acerca más a la realidad laboral. Además, se presupone, al menos en los másteres en los que yo imparto clase, que esas destrezas lingüísticas y traductológicas ya están desarrolladas, y el enfoque está ahora en la mejora y perfeccionamiento de estas destrezas, y en el aprendizaje sobre aspectos y elementos relacionados con lo que rodea al texto en sí (elementos extralingüísticos) y al proceso de traducción: encargo, requerimientos del cliente, entrega y envío de archivos, procesos asociados a la gestión y manipulación de archivos traducibles, uso de herramientas específicas, etc. Digamos que salimos de la tarea de traducción que forma parte del proceso y nos centramos en otras fases del proceso: contacto con el cliente, gestión de un proyecto, recuentos de palabras, preparación de archivos y recursos para la traducción, procesos de revisión y control de calidad, etc.

9. ¿Considera que el alumnado mejora sus destrezas para la búsqueda de información y de documentación tras cursar un Máster de especialización?

Sí. La casuística textual a y de encargos a la que se enfrentan en los másteres requiere que se tengan que enfrentar a problemas de traducción y adaptación que, a su vez, exige que se usen técnicas de documentación. Creo que con cada nuevo proyecto, un traductor mejora sus destrezas de documentación y búsqueda por lo que la diversidad de proyectos en las que trabajan los estudiantes les hace poner en práctica sus conocimientos, mejorarlos y perfeccionarlos.

10. ¿Considera que las materias en las que imparte docencia durante los estudios de Máster se ajustan a la realidad del mercado en traducción?

Sí. Los másteres de ISTRAD, que son eminentemente profesionalizantes, están muy enfocados a la industria y a la realidad profesional. Cada encargo intenta ser

lo más fiel a la realidad posible. De hecho, en muchas clases se trabaja con encargos reales y los alumnos trabajan con profesionales del sector que usan los mismos recursos, herramientas y siguen los mismos procesos que en su actividad profesional. En cuanto a mi caso personal, cada asignatura que preparo la preparo siempre desde la perspectiva del sector profesional. Ese es mi punto de partida para diseñar y crear materiales, diseñar y montar proyectos o ejercicios, a la hora de evaluarlos, y a la hora de dar *feedback* a los alumnos. Las tutorías en grupo que imparto en el máster que coordino están siempre enfocadas a la realidad profesional. De hecho, a menudo se dejan de lado preguntas específicas de ciertas tareas para centrarnos en lo que se debería hacer si estuvieran trabajando con un encargo real. Creo que es lo más importante.

En otros másteres (que no son de ISTRAD), no sé cómo se imparten otras asignaturas pero los contenidos que imparto yo siempre se conciben, crean, diseñan, explican y trabajan sobre la base del mercado profesional.

Creo que los másteres en los que trabajo abren la puerta a los alumnos a lo que es la realidad laboral de la traducción pues cuando comienzan los estudios se ve claramente que no tienen mucha idea de cómo funciona.

1. Descripción del perfil docente (años que lleva impartiendo docencia / títulos de Máster en los que imparte o ha impartido docencia / modalidad (*online* o presencial) en la que imparte docencia en Máster / áreas de especialización del Máster / lenguas en las que imparte docencia / lenguas de trabajo en la docencia).

Llevo desde el curso 2009/2010 impartiendo asignaturas en distintos másteres de la Universidad de Córdoba y el ISTRAD. En el ISTRAD desde 2009 de forma presencial y online y en el de la UCO de forma *online* desde el curso 2010/11. En ambos casos me he centrado en la traducción jurídica en el par de lenguas alemán-español.

2. ¿Se dedica a la docencia universitaria en exclusiva o desarrolla alguna actividad profesional adicional no vinculada a la docencia?

Desde 2008 hasta 2016 he compaginado la docencia universitaria, tanto en grado como en posgrado con el ejercicio profesional de la traducción e interpretación como Traductora e Intérprete autónoma o en plantilla. Principalmente he trabajado en los ámbitos de traducción e interpretación jurídica, interpretación social y traducción editorial.

3. ¿Considera que el alumnado mejora su comunicación oral y escrita en su lengua materna / principal tras cursar sus estudios de Máster?

El alumnado mejora sus destrezas traductológicas y adquiere conocimientos especializados en ámbitos concretos. Por ejemplo, si trabajamos en el ámbito jurídico, aprende las convenciones, la terminología y el contexto en el que se utilizan ese determinado tipo de géneros textuales y los aplica con corrección. Por tanto, sí mejora su comunicación en la especialización que cursa.

4. ¿Considera que el alumnado mejora su comunicación oral y escrita en su primera lengua extranjera tras cursar sus estudios de Máster?

Al igual que sucede con la lengua materna, adquieren conocimientos lingüísticos y extralingüísticos en sus lenguas de trabajo, por lo que mejora su comunicación en determinados contextos.

5. ¿Considera que el alumnado amplía sus conocimientos extralingüísticos tras sus finalizar estudios de Máster?

Sí, ya que tiene que especializarse en determinadas subáreas y conocer los contextos en ambas lenguas y culturas para poder facilitar la comunicación y llevar a cabo su labor.

6. ¿Cree que los Másteres amplían los conocimientos específicos del alumnado sobre su ámbito de especialización?

Sí, aunque también depende del tipo de máster que se curse y de la especialización que se pretenda adquirir.

7. ¿Cree que los Másteres permiten al alumnado desarrollar conocimientos específicos sobre herramientas o *software* especializado para desarrollar con mayor eficacia su labor profesional?

Depende del máster que cursen, pero deberían de poder adquirir conocimientos relacionados con sus herramientas de trabajo.

8. ¿Cree que los Másteres mejoran la capacidad del alumnado para gestionar los problemas específicos derivados de un encargo de traducción real?

Sin duda.

9. ¿Considera que el alumnado mejora sus destrezas para la búsqueda de información y de documentación tras cursar un Máster de especialización?

Sí, se les muestran los recursos que se utilizan en el ámbito laboral.

10. ¿Considera que las materias en las que imparte docencia durante los estudios de Máster se ajustan a la realidad del mercado en traducción?

Hay que ir actualizándose y conocer bien el mercado laboral para poder ajustar los contenidos a los cursos académicos. En mi caso, baso mis asignaturas en mi propia experiencia profesional.

1. Descripción del perfil docente (años que lleva impartiendo docencia / títulos de Máster en los que imparte o ha impartido docencia / modalidad (*online* o presencial) en la que imparte docencia en Máster / áreas de especialización del Máster / lenguas en las que imparte docencia / lenguas de trabajo en la docencia).

- 2 años
- *Online*
- Traducción
- Español, inglés y francés

2. ¿Se dedica a la docencia universitaria en exclusiva o desarrolla alguna actividad profesional adicional no vinculada a la docencia?

Exclusiva

3. ¿Considera que el alumnado mejora su comunicación oral y escrita en su lengua materna / principal tras cursar sus estudios de Máster?

No

4. ¿Considera que el alumnado mejora su comunicación oral y escrita en su primera lengua extranjera tras cursar sus estudios de Máster?

No

5. ¿Considera que el alumnado amplía sus conocimientos extralingüísticos tras sus finalizar estudios de Máster?

Sí

6. ¿Cree que los Másteres amplían los conocimientos específicos del alumnado sobre su ámbito de especialización?

En términos generales sí, aunque habría que matizar. Constató que en muchas ocasiones los contenidos teóricos y práctico de Máster son una regresión a los de Grado.

7. ¿Cree que los Másteres permiten al alumnado desarrollar conocimientos específicos sobre herramientas o *software* especializado para desarrollar con mayor eficacia su labor profesional?

Sí.

8. ¿Cree que los Másteres mejoran la capacidad del alumnado para gestionar los problemas específicos derivados de un encargo de traducción real?

Sí.

9. ¿Considera que el alumnado mejora sus destrezas para la búsqueda de información y de documentación tras cursar un Máster de especialización?

Sí.

10. ¿Considera que las materias en las que imparte docencia durante los estudios de Máster se ajustan a la realidad del mercado en traducción?

Sí.

1. Descripción del perfil docente (años que lleva impartiendo docencia / títulos de Máster en los que imparte o ha impartido docencia / modalidad (*online* o presencial) en la que imparte docencia en Máster / áreas de especialización del Máster / lenguas en las que imparte docencia / lenguas de trabajo en la docencia).

Docencia en Grado: desde febrero 2014.

Docencia en Máster: desde septiembre 2019.

Máster Universitario en Traducción Audiovisual y Localización (UAM-UCM).

Presencial. Localización de *software* y sitios web. Inglés y alemán.

2. ¿Se dedica a la docencia universitaria en exclusiva o desarrolla alguna actividad profesional adicional no vinculada a la docencia?

Traductora e intérprete autónoma desde 2011.

3. ¿Considera que el alumnado mejora su comunicación oral y escrita en su lengua materna / principal tras cursar sus estudios de Máster?

Sí, sin duda. El nivel de exigencia es superior y, aunque llegan al máster ya con buen nivel escrito y oral, durante los meses de máster perfeccionan esas habilidades.

4. ¿Considera que el alumnado mejora su comunicación oral y escrita en su primera lengua extranjera tras cursar sus estudios de Máster?

Sí, como se tratan textos especializados se aumenta el vocabulario y comprensión de textos en inglés y alemán.

5. ¿Considera que el alumnado amplía sus conocimientos extralingüísticos tras sus finalizar estudios de Máster?

Sí, en el caso de la localización de sitios web, se tratan aspectos culturales que sobrepasan lo lingüístico y ayudan a mejorar sus habilidades.

6. ¿Cree que los Másteres amplían los conocimientos específicos del alumnado sobre su ámbito de especialización?

Sí, siempre y cuando el plan de estudio esté enfocado a proporcionar una formación especializada y no se intenten abarcar demasiados conocimientos generales que ya deberían haberse adquirido durante el grado previo de acceso al máster.

7. ¿Cree que los Másteres permiten al alumnado desarrollar conocimientos específicos sobre herramientas o *software* especializado para desarrollar con mayor eficacia su labor profesional?

Sí, en el caso del máster en el que imparto docencia sin duda, ya que vemos herramientas concretas de TAO para llevar a cabo la localización.

8. ¿Cree que los Másteres mejoran la capacidad del alumnado para gestionar los problemas específicos derivados de un encargo de traducción real?

Sí, se suelen hacer prácticas lo más reales posibles (e incluso incluyen una asignatura de prácticas en empresa que les permite abrirse camino en el sector).

9. ¿Considera que el alumnado mejora sus destrezas para la búsqueda de información y de documentación tras cursar un Máster de especialización?

Sí, ya que para cada encargo práctico que se realiza deben documentarse sobre un tema especializado concreto y se evalúa si las fuentes utilizadas son fiables o no.

10. ¿Considera que las materias en las que imparte docencia durante los estudios de Máster se ajustan a la realidad del mercado en traducción?

Sí, la localización de sitios web y *software* son proyectos a los que debe enfrentarse con mucha asiduidad un traductor profesional hoy en día.

1. Descripción del perfil docente (años que lleva impartiendo docencia / títulos de Máster en los que imparte o ha impartido docencia / modalidad (*online* o presencial) en la que imparte docencia en Máster / áreas de especialización del Máster / lenguas en las que imparte docencia / lenguas de trabajo en la docencia).

Llevo más de 15 años impartiendo docencia, primero en la Licenciatura en Traducción e Interpretación, y, posteriormente, en el Grado en Traducción e Interpretación, así como en el Doble Grado en Humanidades y Traducción e Interpretación de la UPO. Siempre he impartido docencia presencial, aunque en los últimos dos años, debido a la pandemia, hemos reajustado nuestra docencia presencial a la modalidad virtual hasta septiembre de 2021. La docencia que imparto en la docencia en grado está vinculada a mis lenguas de trabajo: alemán e inglés. Suelo impartir docencia tanto en los primeros estadios de formación (p. ej. “Lingüística aplicada a la traducción e interpretación”), como en asignaturas de máxima especialización (p. ej. “Traducción de Software y Páginas Web”, “Traducción Especializada B II” e “Introducción a la Interpretación de Conferencias”).

En lo que respecta a mi docencia en Másteres, he sido docente del *Máster en Comunicación Intercultural, Traducción e Interpretación* de la UPO, así como en el *Máster en Traducción y Mediación Lingüística de las Lenguas Española y Alemana* de ISTRAD y la Universidad de Córdoba. Además de en los estudios de posgrado mencionados en estas líneas, he dirigido TFM en los siguientes estudios de Máster: Máster en Traducción Audiovisual: Localización, Subtitulación y Doblaje (ISTRAD y Universidad de Cádiz) y Máster en Traducción y Nuevas

Tecnologías: Traducción de Software y Productos Multimedia (ISTRAD, AMERGIN-Instituto Universitario de Estudios Irlandeses de la Universidad de A Coruña y Universidad Menéndez y Pelayo).

2. ¿Se dedica a la docencia universitaria en exclusiva o desarrolla alguna actividad profesional adicional no vinculada a la docencia?

Traductora/intérprete jurada de alemán.

3. ¿Considera que el alumnado mejora su comunicación oral y escrita en su lengua materna / principal tras cursar sus estudios de Máster?

Principalmente, su lengua materna. De hecho, es realmente la lengua hacia la que más van a traducir en su vida profesional.

4. ¿Considera que el alumnado mejora su comunicación oral y escrita en su primera lengua extranjera tras cursar sus estudios de Máster?

Sí. Mejoran no solo en cuestiones comunicativas básicas, sino también en el uso de terminología especializada.

5. ¿Considera que el alumnado amplía sus conocimientos extralingüísticos tras sus finalizar estudios de Máster?

Nada es comparable a una inmersión lingüística en el país de referencia, aunque se constata una ampliación considerable de los conocimientos extralingüísticos por parte del alumnado al tener que traducir textos con una temática concreta y, sobre todo, gracias a las explicaciones de los docentes.

6. ¿Cree que los Másteres amplían los conocimientos específicos del alumnado sobre su ámbito de especialización?

Sí. Estoy convencida de que es así. También es cierto que dichos conocimientos pueden difuminarse en el tiempo si no se confrontan rápidamente con encargos

reales en el ámbito profesional relacionados con los conocimientos específicos impartidos en los cursos de posgrado. El poso siempre queda.

- 7. ¿Cree que los Másteres permiten al alumnado desarrollar conocimientos específicos sobre herramientas o *software* especializado para desarrollar con mayor eficacia su labor profesional?**

Especialmente aquellos Másteres relacionados con el uso de las nuevas tecnologías en el ámbito de la traducción. De hecho, creo absolutamente necesario incluir el manejo de herramientas TAO y de recursos de TAN en todos los Másteres relacionados con el ámbito traductológico.

- 8. ¿Cree que los Másteres mejoran la capacidad del alumnado para gestionar los problemas específicos derivados de un encargo de traducción real?**

Absolutamente.

- 9. ¿Considera que el alumnado mejora sus destrezas para la búsqueda de información y de documentación tras cursar un Máster de especialización?**

Éste es probablemente uno de los aspectos que más se consigue reforzar con un Máster dentro del ámbito traductológico.

- 10. ¿Considera que las materias en las que imparte docencia durante los estudios de Máster se ajustan a la realidad del mercado en traducción?**

Personalmente, pienso que debería tratarse con más énfasis el tema de los recursos de TAN y la posesición, independientemente de la temática de especialización traductológica sobre la que verse el curso de posgrado. Nuestro futuro profesional está abocado al uso de estos recursos y nuestra formación debería ir enfocada a formar a traductores especialistas en posesición.

1. Descripción del perfil docente (años que lleva impartiendo docencia / títulos de Máster en los que imparte o ha impartido docencia / modalidad (*online* o presencial) en la que imparte docencia en Máster / áreas de especialización del Máster / lenguas en las que imparte docencia / lenguas de trabajo en la docencia).

- Máster en Traducción Audiovisual (ISTRAD): 3 años de experiencia hasta hoy
- Máster en Comunicación Internacional, Traducción e Interpretación (UPO): 3 años de experiencia hasta hoy
- Máster en Traducción e Interculturalidad (US): 3 años de experiencia (2014-2017)
- la modalidad fue presencial hasta Covid-19 que fue cuando se paso a ser online
- mis áreas de especialización son la traducción audiovisual, la traducción accesible y la interpretación
- imparto docencia en inglés, alemán y español siendo nativa alemana

2. ¿Se dedica a la docencia universitaria en exclusiva o desarrolla alguna actividad profesional adicional no vinculada a la docencia?

- en exclusiva desde hace más de 9 años, antes me di clases en academias y trabajé como traductora/intérprete
- también soy traductora / intérprete jurada de alemán

3. ¿Considera que el alumnado mejora su comunicación oral y escrita en su lengua materna / principal tras cursar sus estudios de Máster?

Sí.

4. ¿Considera que el alumnado mejora su comunicación oral y escrita en su primera lengua extranjera tras cursar sus estudios de Máster?

Sí.

5. ¿Considera que el alumnado amplía sus conocimientos extralingüísticos tras sus finalizar estudios de Máster?

Sí.

6. ¿Cree que los Másteres amplían los conocimientos específicos del alumnado sobre su ámbito de especialización?

Sí.

7. ¿Cree que los Másteres permiten al alumnado desarrollar conocimientos específicos sobre herramientas o *software* especializado para desarrollar con mayor eficacia su labor profesional?

Sí.

8. ¿Cree que los Másteres mejoran la capacidad del alumnado para gestionar los problemas específicos derivados de un encargo de traducción real?

Sí.

9. ¿Considera que el alumnado mejora sus destrezas para la búsqueda de información y de documentación tras cursar un Máster de especialización?

Sí

10. ¿Considera que las materias en las que imparte docencia durante los estudios de Máster se ajustan a la realidad del mercado en traducción?

Sí.

1. Descripción del perfil docente (años que lleva impartiendo docencia / títulos de Máster en los que imparte o ha impartido docencia / modalidad (*online* o presencial) en la que imparte docencia en Máster / áreas de especialización del Máster / lenguas en las que imparte docencia / lenguas de trabajo en la docencia).

- Imparto docencia desde 2009
- Imparto docencia en el Máster de Traducción especializada de la UCO (online) y en el Máster en Traducción en Entornos Digitales Multilingües (Universidad de Valladolid) (presencial)
- En ambas imparto docencia en la asignatura de Traducción agroalimentaria EN-ES

2. ¿Se dedica a la docencia universitaria en exclusiva o desarrolla alguna actividad profesional adicional no vinculada a la docencia?

Actualmente exclusiva la docencia universitaria

3. ¿Considera que el alumnado mejora su comunicación oral y escrita en su lengua materna / principal tras cursar sus estudios de Máster?

Sí, creo que sí

4. ¿Considera que el alumnado mejora su comunicación oral y escrita en su primera lengua extranjera tras cursar sus estudios de Máster?

Sí, creo que sí, aunque la mayoría de las veces traducen de forma directa y no trabajan mucho la traducción inversa o la escritura en la lengua meta.

5. ¿Considera que el alumnado amplía sus conocimientos extralingüísticos tras sus finalizar estudios de Máster?

Espero que sí, especialmente con respecto a las habilidades profesionales, técnicas y culturales que requieren los traductores.

6. ¿Cree que los Másteres amplían los conocimientos específicos del alumnado sobre su ámbito de especialización?

Por supuesto.

7. ¿Cree que los Másteres permiten al alumnado desarrollar conocimientos específicos sobre herramientas o *software* especializado para desarrollar con mayor eficacia su labor profesional?

Depende del máster, no se puede generalizar.

8. ¿Cree que los Másteres mejoran la capacidad del alumnado para gestionar los problemas específicos derivados de un encargo de traducción real?

Espero que sí.

9. ¿Considera que el alumnado mejora sus destrezas para la búsqueda de información y de documentación tras cursar un Máster de especialización?

Espero que sí

10. ¿Considera que las materias en las que imparte docencia durante los estudios de Máster se ajustan a la realidad del mercado en traducción?

Sí.

1. Descripción del perfil docente (años que lleva impartiendo docencia / títulos de Máster en los que imparte o ha impartido docencia / modalidad (*online* o presencial) en la que imparte docencia en Máster / áreas de especialización del Máster / lenguas en las que imparte docencia / lenguas de trabajo en la docencia).

- Años que lleva impartiendo docencia:
6 años.
- Títulos de Máster en los que imparte o ha impartido docencia:
Máster en Traducción Audiovisual (ISTRAD), Experto en Accesibilidad a la Comunicación y a los Contenidos Culturales (ISTRAD), Esperto in Accessibilità della Comunicazione e dei Contenuti Culturali – versión italiana (ISTRAD), *Master in Traduzione Audiovisiva* (SSML San Domenico, Roma).
- Modalidad (*online* o presencial) en la que imparte docencia en Máster:
online y presencial
- Áreas de especialización del Máster:
subtitulación, doblaje, audiodescripción, subtitulación para sordos.
- Lenguas en las que imparte docencia:
español e italiano
- Lenguas de trabajo en la docencia:
inglés, español e italiano

2. ¿Se dedica a la docencia universitaria en exclusiva o desarrolla alguna actividad profesional adicional no vinculada a la docencia?

En los últimos meses he trabajado como audiodescriptora de obras de teatro, de danza y de exposiciones; también he gestionado algún trabajo de subtitulación para sordos.

3. ¿Considera que el alumnado mejora su comunicación oral y escrita en su lengua materna / principal tras cursar sus estudios de Máster?

Realmente, el dominio de la lengua materna o principal es algo que el alumnado debería poseer ya de antes de inscribirse en un Máster de especialización, puesto que se supone que, en años anteriores, ha tenido ocasión de mejorar su comunicación oral y escrita y llega al Máster con un nivel bastante avanzado.

En el caso de los posgrados donde imparto docencia, considero que el alumnado mejora su comunicación escrita pero no la oral, puesto que se trabaja siempre con textos escritos.

4. ¿Considera que el alumnado mejora su comunicación oral y escrita en su primera lengua extranjera tras cursar sus estudios de Máster?

Tal y como he comentado en la respuesta anterior, tomando como ejemplo los posgrados en los que imparto docencia, considero que el alumnado mejora su comunicación escrita pero no la oral, puesto que trabaja siempre con textos escritos (o vídeos) y no tiene mucha posibilidad de mejorar la oralidad.

5. ¿Considera que el alumnado amplía sus conocimientos extralingüísticos tras sus finalizar estudios de Máster?

Sí, ya que en los estudios de Máster se pretende ir más allá de la lengua propiamente dicha: el alumnado consigue comprender los antecedentes culturales y los debe transferir al texto meta de forma adecuada, sin que este “parezca” una

traducción sino, más bien, un texto escrito por el mismo autor. Para ello, los estudios de Máster proporcionan al alumnado las habilidades de traducción, así como conocimientos de tipo enciclopédico, además de las experiencias mismas de traducción.

6. ¿Cree que los Másteres amplían los conocimientos específicos del alumnado sobre su ámbito de especialización?

Sí, creo que los programas de Máster están pensados precisamente para ofrecer a los estudiantes conocimientos específicos con el fin de formarles como profesionales del sector.

7. ¿Cree que los Másteres permiten al alumnado desarrollar conocimientos específicos sobre herramientas o *software* especializado para desarrollar con mayor eficacia su labor profesional?

Sí, creo que los Másteres permiten al alumnado familiarizarse con herramientas o *softwares* especializados que encontrarán en su entorno laboral. Según los distintos *feedback* que me han llegado de los estudiantes en estos años, es algo que no se ve en profundidad en las carreras, por lo que muchos llegan a un Máster sin saber usar ningún tipo de *software* (o habiéndolo visto muy por encima) necesario para el desarrollo eficaz de su labor profesional.

8. ¿Cree que los Másteres mejoran la capacidad del alumnado para gestionar los problemas específicos derivados de un encargo de traducción real?

Sí, ya que en los Másteres los alumnos realizan tareas muy prácticas que les ayudan a desenvolverse en trabajos reales.

9. ¿Considera que el alumnado mejora sus destrezas para la búsqueda de información y de documentación tras cursar un Máster de especialización?

Sí. Creo que un Máster de especialización ofrece esos conocimientos, pero es cierto que las destrezas que adquirirá el alumnado dependen también de su predisposición.

10. ¿Considera que las materias en las que imparte docencia durante los estudios de Máster se ajustan a la realidad del mercado en traducción?

Sí, por lo menos en el caso de los Másteres de ISTRAD, que tienen un enfoque muy práctico y muy actual, además de contar tanto con académicos como con profesionales del sector, lo que es necesario para que el alumnado reciba contenido actualizado desde la esfera académica y, sobre todo, la profesional, que es la está más vinculada con el mercado de la traducción.

1. Descripción del perfil docente (años que lleva impartiendo docencia / títulos de Máster en los que imparte o ha impartido docencia / modalidad (*online* o presencial) en la que imparte docencia en Máster / áreas de especialización del Máster / lenguas en las que imparte docencia / lenguas de trabajo en la docencia).

- años que lleva impartiendo docencia: desde curso 14-15
- títulos de Máster en los que imparte o ha impartido docencia: Traducción para el mundo editorial (UMA)
- modalidad (*online* o presencial) en la que imparte docencia en Máster: presencial
- áreas de especialización del Máster: traducción editorial (poesía, ensayo literario y teatro; narrativa; textos humanísticos; textos sociopolíticos y filosóficos; documentos de ámbito jurídico e institucional; textos médicos; textos técnicos y de divulgación científica; cómic y novela gráfica; textos periodísticos literatura infantil y juvenil)
- lenguas en las que imparte docencia: español
- lenguas de trabajo en la docencia: español, italiano, inglés, francés, portugués, catalán, ruso, alemán

2. ¿Se dedica a la docencia universitaria en exclusiva o desarrolla alguna actividad profesional adicional no vinculada a la docencia?

En exclusiva.

3. ¿Considera que el alumnado mejora su comunicación oral y escrita en su lengua materna / principal tras cursar sus estudios de Máster?

Sí, su comunicación escrita más que la oral.

4. ¿Considera que el alumnado mejora su comunicación oral y escrita en su primera lengua extranjera tras cursar sus estudios de Máster?

No, no es el objetivo del Máster.

5. ¿Considera que el alumnado amplía sus conocimientos extralingüísticos tras sus finalizar estudios de Máster?

Sí, sin duda.

6. ¿Cree que los Másteres amplían los conocimientos específicos del alumnado sobre su ámbito de especialización?

Sí.

7. ¿Cree que los Másteres permiten al alumnado desarrollar conocimientos específicos sobre herramientas o *software* especializado para desarrollar con mayor eficacia su labor profesional?

Poco, en todo caso, herramientas.

8. ¿Cree que los Másteres mejoran la capacidad del alumnado para gestionar los problemas específicos derivados de un encargo de traducción real?

Sí.

9. ¿Considera que el alumnado mejora sus destrezas para la búsqueda de información y de documentación tras cursar un Máster de especialización?

Sí.

10. ¿Considera que las materias en las que imparte docencia durante los estudios de Máster se ajustan a la realidad del mercado en traducción?

Sí.

1. Descripción del perfil docente (años que lleva impartiendo docencia / títulos de Máster en los que imparte o ha impartido docencia / modalidad (*online* o presencial) en la que imparte docencia en Máster / áreas de especialización del Máster / lenguas en las que imparte docencia / lenguas de trabajo en la docencia).

· 20

MCITI (UPO), MSc in Translation y MSc in Interpreting de HWU (Edimburgo). Los títulos del Istrad (Traducción especializada y el de NT, aunque ahora son títulos propios).

· Presencial (excepto durante la pandemia)

· Los másteres de Edimburgo se centran en Traducción o en Interpretación respectivamente. El de la UPO (MCITI) es un máster diseñado para personas que no han estudiado TeI en la universidad y sirve para ponerles al día de Traducción y un poco de Interpretación.

· Imparto en inglés y español, que también son mis lenguas de trabajo.

2. ¿Se dedica a la docencia universitaria en exclusiva o desarrolla alguna actividad profesional adicional no vinculada a la docencia?

En los últimos años, docencia en exclusiva, salvo tareas vinculadas a proyectos de investigación (asesorías, revisión de textos, traducción, validación de instrumentos de investigación, etc.)

3. ¿Considera que el alumnado mejora su comunicación oral y escrita en su lengua materna / principal tras cursar sus estudios de Máster?

Probablemente en una mayoría de casos, pero el objetivo de estos másteres no es el aprendizaje de la lengua realmente, se trata más bien de un aprendizaje por exposición y perfeccionamiento a través de las tareas propuestas.

4. ¿Considera que el alumnado mejora su comunicación oral y escrita en su primera lengua extranjera tras cursar sus estudios de Máster?

Probablemente en una mayoría de casos, aunque el aprendizaje de la lengua extranjera no es el objetivo de estos másteres, pero por exposición...

5. ¿Considera que el alumnado amplía sus conocimientos extralingüísticos tras sus finalizar estudios de Máster?

Generalmente, creo que amplía sus conocimientos culturales sobre las culturas propias de las lenguas de trabajo, si bien tampoco es el objetivo de estos másteres.

6. ¿Cree que los Másteres amplían los conocimientos específicos del alumnado sobre su ámbito de especialización?

Sí.

7. ¿Cree que los Másteres permiten al alumnado desarrollar conocimientos específicos sobre herramientas o *software* especializado para desarrollar con mayor eficacia su labor profesional?

Sí.

8. ¿Cree que los Másteres mejoran la capacidad del alumnado para gestionar los problemas específicos derivados de un encargo de traducción real?

Sí.

9. ¿Considera que el alumnado mejora sus destrezas para la búsqueda de información y de documentación tras cursar un Máster de especialización?

Sí.

10. ¿Considera que las materias en las que imparte docencia durante los estudios de Máster se ajustan a la realidad del mercado en traducción?

Solo parcialmente. La mayoría de los másteres que conozco mantiene la división clásica de las materias, es decir, por temáticas. Sin embargo, en mi opinión, la división más realista y con una proyección más significativa (capacidad de adaptación a los cambios en el sector y crecimiento profesional del estudiantado) tiene más que ver con la formación en torno a la idea de servicios lingüísticos diferentes, que no distinguen necesariamente entre las temáticas. Los másteres en los que he trabajado suelen ofrecer una mezcla de las dos cosas: por ejemplo: traducción audiovisual y localización, frente a traducción jurídica o científica.

1. Descripción del perfil docente (años que lleva impartiendo docencia / títulos de Máster en los que imparte o ha impartido docencia / modalidad (*online* o presencial) en la que imparte docencia en Máster / áreas de especialización del Máster / lenguas en las que imparte docencia / lenguas de trabajo en la docencia).

- 25 años de docencia
- Máster en tecnologías de la traducción UOC (online)
- Máster en TeI en los servicios públicos UAH (online)
- Docencia en español

2. ¿Se dedica a la docencia universitaria en exclusiva o desarrolla alguna actividad profesional adicional no vinculada a la docencia?

En exclusiva.

3. ¿Considera que el alumnado mejora su comunicación oral y escrita en su lengua materna / principal tras cursar sus estudios de Máster?

No tengo elementos para poder juzgar esta cuestión.

4. ¿Considera que el alumnado mejora su comunicación oral y escrita en su primera lengua extranjera tras cursar sus estudios de Máster?

No tengo elementos para poder juzgar esta cuestión.

5. ¿Considera que el alumnado amplía sus conocimientos extralingüísticos tras sus finalizar estudios de Máster?

Sí, En el caso del Máster en TeI en los servicios públicos UAH (online)

6. ¿Cree que los Másteres amplían los conocimientos específicos del alumnado sobre su ámbito de especialización?

Entiendo que sí puesto que para eso precisamente se han diseñado

7. ¿Cree que los Másteres permiten al alumnado desarrollar conocimientos específicos sobre herramientas o *software* especializado para desarrollar con mayor eficacia su labor profesional?

En el caso de los másteres que imparto ese es precisamente el contenido que doy por lo que mi respuesta es afirmativa

8. ¿Cree que los Másteres mejoran la capacidad del alumnado para gestionar los problemas específicos derivados de un encargo de traducción real?

No tengo elementos para poder juzgar esta cuestión

9. ¿Considera que el alumnado mejora sus destrezas para la búsqueda de información y de documentación tras cursar un Máster de especialización?

No tengo elementos para poder juzgar esta cuestión

10. ¿Considera que las materias en las que imparte docencia durante los estudios de Máster se ajustan a la realidad del mercado en traducción?

Pues yo querría pensar que sí porque así es como las he diseñado, pero quizá habría que contrastar esto con lo que diga el propio mercado.

1. Descripción del perfil docente (años que lleva impartiendo docencia / títulos de Máster en los que imparte o ha impartido docencia / modalidad (*online* o presencial) en la que imparte docencia en Máster / áreas de especialización del Máster / lenguas en las que imparte docencia / lenguas de trabajo en la docencia).

- Años de docencia: 20
- Años de docencia en títulos de Máster: 13
- Máster en Traducción y Mediación Intercultural (USAL – presencial), Mastradumática (ISTRAD – presencial y online)
- Especialización del Máster de la USAL: general + especialización en jurídico-económica / editorial y medios / científico-técnico
- Lenguas en las que imparto docencia: español.
- Otros másteres en los que he impartido docencia puntual mediante intercambio Erasmus (docencia en inglés):
 - MA in Translation Studies (Dublin City University), 2006.
 - Maîtrise (MA) en traduction, mention "Technologies de la traduction" (Universidad de Ginebra, Suiza), 2014.

2. ¿Se dedica a la docencia universitaria en exclusiva o desarrolla alguna actividad profesional adicional no vinculada a la docencia?

Fundamentalmente solo docencia universitaria, con algunas colaboraciones con profesionales o empresas (no remuneradas).

3. ¿Considera que el alumnado mejora su comunicación oral y escrita en su lengua materna / principal tras cursar sus estudios de Máster?

Si son estudios de traducción, donde la traducción se realiza fundamentalmente hacia su lengua materna, sí, se produce una mejora de su comunicación escrita así como oral (mediante la exposición de trabajos, negociación, defensa de opiniones, etc.).

4. ¿Considera que el alumnado mejora su comunicación oral y escrita en su primera lengua extranjera tras cursar sus estudios de Máster?

No sé si necesariamente se produce esto. Si hay contacto con alumnos de su primera lengua extranjera, se realizan trabajos en dicha lengua o se pueden realizar prácticas en centros de dicha lengua, sí. Puede que se produzca cierta mejora debido a su constante exposición a la lengua escrita y, tal vez, oral. Pero las competencias que se trabajan son fundamentalmente de traducción.

5. ¿Considera que el alumnado amplía sus conocimientos extralingüísticos tras sus finalizar estudios de Máster?

Sí, sin duda. Es parte importante de las competencias de traducción, y además, aprenden aspectos relacionados con los ámbitos de especialidad, las temáticas traducidas, o la práctica profesional.

6. ¿Cree que los Másteres amplían los conocimientos específicos del alumnado sobre su ámbito de especialización?

Sí, sin duda, como mencionaba en el punto anterior.

7. ¿Cree que los Másteres permiten al alumnado desarrollar conocimientos específicos sobre herramientas o *software* especializado para desarrollar con mayor eficacia su labor profesional?

Sí, creo que cada vez con más énfasis en dichas herramientas y su inserción en proyectos y tareas profesionales.

8. ¿Cree que los Másteres mejoran la capacidad del alumnado para gestionar los problemas específicos derivados de un encargo de traducción real?

Depende de cómo se planteen. Sí sobre todo si se permite o estructura en torno a proyectos reales o semirreales, donde los alumnos tienen que negociar todo o casi todo con clientes, miembros del equipo, etc.

9. ¿Considera que el alumnado mejora sus destrezas para la búsqueda de información y de documentación tras cursar un Máster de especialización?

Sí, de forma implícita en muchas de las asignaturas de traducción para las tareas que deben realizar; y de manera más explícita en algunas asignaturas específicas de documentación.

10. ¿Considera que las materias en las que imparte docencia durante los estudios de Máster se ajustan a la realidad del mercado en traducción?

Bastante. No obstante, es difícil a menudo ajustar las metodologías, instrumentos y condicionantes académicos a las necesidades y condicionantes del mercado de la traducción. Tampoco tiene que haber un ajuste total. Las condiciones del mercado deben estudiarse y a veces poder reproducirse, pero no son siempre estables o no necesariamente las que garantizan un mejor trabajo. Al menos no todas, aunque sí suele haber consensos entre los principales actores de la industria, las asociaciones y los académicos sobre condiciones y formas de trabajo deseables, que son los que deben intentar plantearse y reproducirse.

1. **Descripción del perfil docente (años que lleva impartiendo docencia / títulos de Máster en los que imparte o ha impartido docencia / modalidad (*online* o presencial) en la que imparte docencia en Máster / áreas de especialización del Máster / lenguas en las que imparte docencia / lenguas de trabajo en la docencia).**

12 años en máster. Traducción institucional. Traducción económica. Francés

2. **¿Se dedica a la docencia universitaria en exclusiva o desarrolla alguna actividad profesional adicional no vinculada a la docencia?**

En exclusiva

3. **¿Considera que el alumnado mejora su comunicación oral y escrita en su lengua materna / principal tras cursar sus estudios de Máster?**

No lo sé. Supongo que sí si hay cursos específicos.

4. **¿Considera que el alumnado mejora su comunicación oral y escrita en su primera lengua extranjera tras cursar sus estudios de Máster?**

No lo sé. Supongo que sí si hay cursos específicos.

5. **¿Considera que el alumnado amplía sus conocimientos extralingüísticos tras sus finalizar estudios de Máster?**

Supongo que sí. En especial si los estudiantes proceden de ramas distintas.

6. **¿Cree que los Másteres amplían los conocimientos específicos del alumnado sobre su ámbito de especialización?**

En principio sí. En especial si los estudiantes proceden de ramas distintas.

7. **¿Cree que los Másteres permiten al alumnado desarrollar conocimientos específicos sobre herramientas o *software* especializado para desarrollar con mayor eficacia su labor profesional?**

Supongo que depende del máster y de la rama de procedencia de los estudiantes.

8. **¿Cree que los Másteres mejoran la capacidad del alumnado para gestionar los problemas específicos derivados de un encargo de traducción real?**

Supongo que sí, que cuanto más trabajen, más capacidad adquieren.

9. **¿Considera que el alumnado mejora sus destrezas para la búsqueda de información y de documentación tras cursar un Máster de especialización?**

Misma respuesta que antes. Seguro que sí si el máster tiene un curso específico sobre ese tema.

10. **¿Considera que las materias en las que imparte docencia durante los estudios de Máster se ajustan a la realidad del mercado en traducción?**

En un principio sí, aunque es difícil conocer la realidad del mercado cuando el profesorado se dedica en exclusiva al mundo académico.

1. Descripción del perfil docente (años que lleva impartiendo docencia / títulos de Máster en los que imparte o ha impartido docencia / modalidad (*online* o presencial) en la que imparte docencia en Máster / áreas de especialización del Máster / lenguas en las que imparte docencia / lenguas de trabajo en la docencia).

15 años / Máster Oficial en Traducción Institucional (UA) y Máster en Traducción Especializada (ISTRAD) / 2 modalidad no presencial y 1 presencial / áreas de especialización: terminología, traducción institucional/ lenguas en las que imparte docencia: inglés, francés y español/ lenguas de trabajo en la docencia: inglés, francés y español.

2. ¿Se dedica a la docencia universitaria en exclusiva o desarrolla alguna actividad profesional adicional no vinculada a la docencia?

En exclusiva.

3. ¿Considera que el alumnado mejora su comunicación oral y escrita en su lengua materna / principal tras cursar sus estudios de Máster?

Sí.

4. ¿Considera que el alumnado mejora su comunicación oral y escrita en su primera lengua extranjera tras cursar sus estudios de Máster?

Sí.

5. ¿Considera que el alumnado amplía sus conocimientos extralingüísticos tras sus finalizar estudios de Máster?

Sí.

6. ¿Cree que los Másteres amplían los conocimientos específicos del alumnado sobre su ámbito de especialización?

Sí.

7. ¿Cree que los Másteres permiten al alumnado desarrollar conocimientos específicos sobre herramientas o *software* especializado para desarrollar con mayor eficacia su labor profesional?

Sí.

8. ¿Cree que los Másteres mejoran la capacidad del alumnado para gestionar los problemas específicos derivados de un encargo de traducción real?

Sí.

9. ¿Considera que el alumnado mejora sus destrezas para la búsqueda de información y de documentación tras cursar un Máster de especialización?

Sí.

10. ¿Considera que las materias en las que imparte docencia durante los estudios de Máster se ajustan a la realidad del mercado en traducción?

Sí.