

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  
r.marquez@ateneum.edu.pl  
Ateneum-University (Gdansk)

CRISTINA A. HUERTAS ABRIL  
cristina.huertas@uco.es  
Universidad de Córdoba

MARÍA ELENA GÓMEZ PARRA  
elena.gomez@uco.es  
Universidad de Córdoba

Fecha de recepción: 15/06/2022

Fecha de aceptación: 06/09/2022

**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 (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 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, 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.

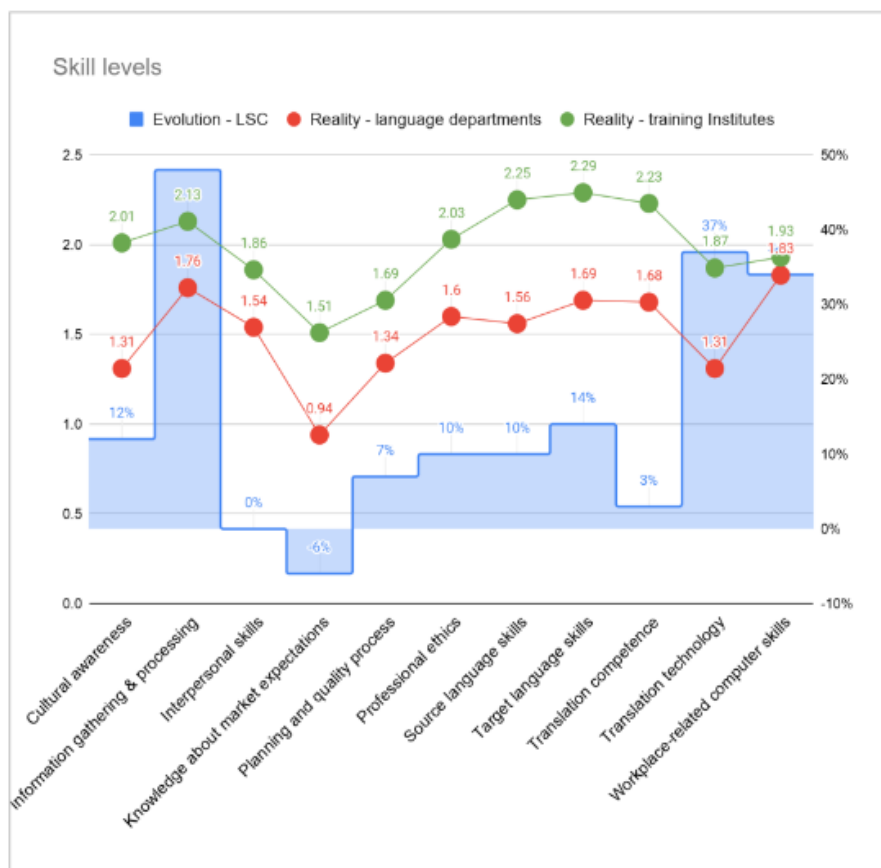
**Palabras clave:** Competencia traductora, Estudios de posgrado, Formación de traductores, Didáctica de la traducción, Traducción especializada.

**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 (T&I) 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 (Imagen 1).



**Imagen 1. «Habilidades y competencias de los egresados de Máster»**

Fuente. ELIS, 2021, p. 60

Esta situación nos lleva irremediamente 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 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<sup>a</sup>, 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 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:

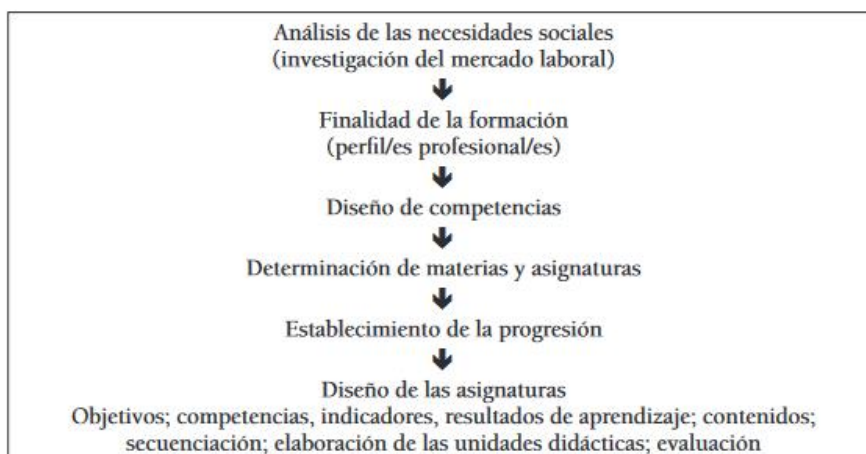
- competencia comunicativa y textual,
- competencia cultural e intercultural,
- competencia profesional e instrumental,
- competencia temática,
- componentes psicofisiológicos,
- competencia interpersonal,
- todos ellos regidos por la competencia estratégica.

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 (Imagen 2) 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.

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, con base en 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 Tel (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 Tel, 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).

### 1.1 Descripción del contexto y de los participantes

Los participantes en este estudio son docentes en títulos de Máster en Tel 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"> <li>Máster en Traducción Audiovisual (UCA)</li> <li>Máster en Traducción Especializada (ISTRAD)</li> <li>Máster en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Traducción (ISTRAD)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Audiovisual</li> <li>Biosanitaria</li> <li>Localización</li> </ul>	ES y ocasionalmente FR	FR>ES / ES>FR / EN>ES
DOCENTE 02	19 años	Online y presencial	<ul style="list-style-type: none"> <li>Máster en Traducción Especializada (UCO)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Traducción especializada</li> </ul>	ES	DE>ES / EN>ES
DOCENTE 03	13 años	Online y presencial	<ul style="list-style-type: none"> <li>Máster en Traducción Especializada (UCO)</li> <li>Máster en Comunicación Intercultural, Traducción e Interpretación (UPO)</li> <li>Máster Universitario en Interpretación de Conferencias (UGR)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Traducción especializada</li> </ul>	ES/FR/EN	FR>ES / ES-FR / EN>ES / ES-EN
DOCENTE 04	3 años	Online	<ul style="list-style-type: none"> <li>Máster en Traducción Especializada (UCO)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Humanístico-literaria</li> <li>Jurídico-económica</li> <li>Científico-técnica</li> </ul>	FR	ES>FR
DOCENTE 05	20 años	Online y presencial	<ul style="list-style-type: none"> <li>Máster en Traducción Especializada (ISTRAD)</li> <li>Máster en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Traducción (ISTRAD)</li> <li>Máster en Traducción Especializada (UCO)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Traducción especializada</li> </ul>	ES	DE>ES / EN>ES
DOCENTE 06	10 años	Online y presencial	<ul style="list-style-type: none"> <li>Máster en Traducción y Nuevas Tecnologías (ISTRAD)</li> <li>Máster en Traducción Audiovisual (UCA)</li> <li>Máster en Traducción Especializada (ISTRAD)</li> <li>Máster en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Traducción (ATENEUM + ISTRAD)</li> <li>Master's Degree in English Philology (ATENEUM)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Localización</li> <li>Tecnologías de la traducción</li> <li>Terminología</li> <li>Localización de videojuegos</li> <li>Lingüística computacional</li> </ul>	ES/EN	EN/FR>ES

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Máster Universitario en Estudios Lingüísticos, Literarios y Culturales (US)</li> </ul>			
DOCENTE 07	12 años	Online y presencial	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Máster en Traducción Especializada (ISTRAD)</li> <li>• Máster en Traducción Especializada (UCO)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jurídica</li> </ul>	ES	DE>ES
DOCENTE 08	2 años	Online	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Máster en Traducción Especializada (UCO)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Traducción especializada</li> </ul>	ES	FR/EN>ES
DOCENTE 09	2 años	Presencial	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Máster Universitario en Traducción Audiovisual y Localización (UAM-UCM)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Localización de software y sitios web</li> </ul>	ES	EN/DE>ES
DOCENTE 10	15 años	Presencial	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Máster en Comunicación Intercultural, Traducción e Interpretación (UPO)</li> <li>• Máster en Traducción Especializada (ISTRAD)</li> <li>• Máster en Traducción y Nuevas Tecnologías (ISTRAD)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Traducción especializada</li> <li>• Localización de software y sitios web</li> </ul>	ES	EN/DE>ES
DOCENTE 11	3 años	Online y presencial	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Máster en Traducción Audiovisual (ISTRAD)</li> <li>• Máster en Comunicación Internacional, Traducción e Interpretación (UPO)</li> <li>• Máster en Traducción e Interculturalidad (US)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Audiovisual</li> <li>• Accesibilidad</li> <li>• Interpretación</li> </ul>	DE/EN/ES	ES/EN>DE
DOCENTE 12	12 años	Online y presencial	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Máster en Traducción Especializada (UCO)</li> <li>• Máster en Traducción en Entornos Digitales Multilingües (UVA)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Traducción agroalimentaria</li> </ul>	ES	EN>ES
DOCENTE 13	6 años	Online y presencial	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Máster en Traducción Audiovisual (ISTRAD)</li> <li>• Experto en Accesibilidad a la Comunicación y a los Contenidos Culturales (ISTRAD)</li> <li>• Esperto in Accessibilità della Comunicazione e dei Contenuti Culturali (ISTRAD)</li> <li>• Master in Traduzione Audiovisiva (SSML San Domenico)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Subtitulación</li> <li>• Doblaje</li> <li>• Audiodescripción</li> <li>• Subtitulación para sordos</li> </ul>	IT/ES	ES/EN>IT
DOCENTE 14	7 años	Presencial	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Traducción para el mundo editorial (UMA)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Traducción editorial (poesía, ensayo literario y teatro; narrativa;</li> </ul>	ES	IT/EN/FR/PT /CAT/RU>ES

				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)		
DOCENTE 15	20 años	Presencial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- MCITI (UPO)</li> <li>- MSc in Translation y MSc in Interpreting (HWU)</li> <li>- Máster en Traducción Especializada (ISTRAD)</li> <li>- Máster en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Traducción (ISTRAD)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Traducción e interpretación</li> <li>• Traducción especializada</li> </ul>	ES/EN	EN<>ES
DOCENTE 16	25 años	Online	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Máster en tecnologías de la traducción (UOC)</li> <li>- Máster en Tel en los servicios públicos (UAH)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tecnología aplicada a la traducción</li> <li>• Traducción especializada e interpretación</li> </ul>	ES	EN<>ES
DOCENTE 17	13 años	Online y presencial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Máster en Traducción y Mediación Intercultural (USAL)</li> <li>- Máster en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Traducción (ISTRAD)</li> <li>- MA in Translation Studies (DCU)</li> <li>- Maîtrise (MA) en traduction, mention «Technologies de la traduction » (UNIGE)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Traducción general</li> <li>• Traducción especializada en jurídico-económica / editorial y medios / científico-técnico</li> </ul>	ES	FR/EN>ES
DOCENTE 18	12 años	Online y presencial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Máster Oficial en Traducción Institucional (UA)</li> <li>- Máster en Traducción Especializada (ISTRAD)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Traducción institucional</li> <li>• Traducción económica</li> </ul>	ES	FR >ES

DOCENTE 19	15 años	Online y presencial	- Máster Oficial en Traducción Institucional (UA) - Máster en Traducción Especializada (ISTRAD)	• Traducción institucional • Terminología	ES	EN/FR >ES
---------------	---------	------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------	----	-----------

**Tabla 1. Perfil de los docentes entrevistados**

Fuente. Elaboración propia

### 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 Tel 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 Imagen 3 muestra la categorización final con respecto a la percepción de los docentes de las competencias de los egresados de Máster en Tel:



**Imagen 3. «Mapa conceptual tras el proceso de codificación»**

Fuente. Elaboración propia

## 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 Tel 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 Tel

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

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 redundará 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 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 [sic] 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)

b) 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 que «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 desarrollados con herramientas aplicadas a la traducción, TIC [tecnologías de la información y la comunicación], TAO, software [sic] 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 mejores 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. 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).

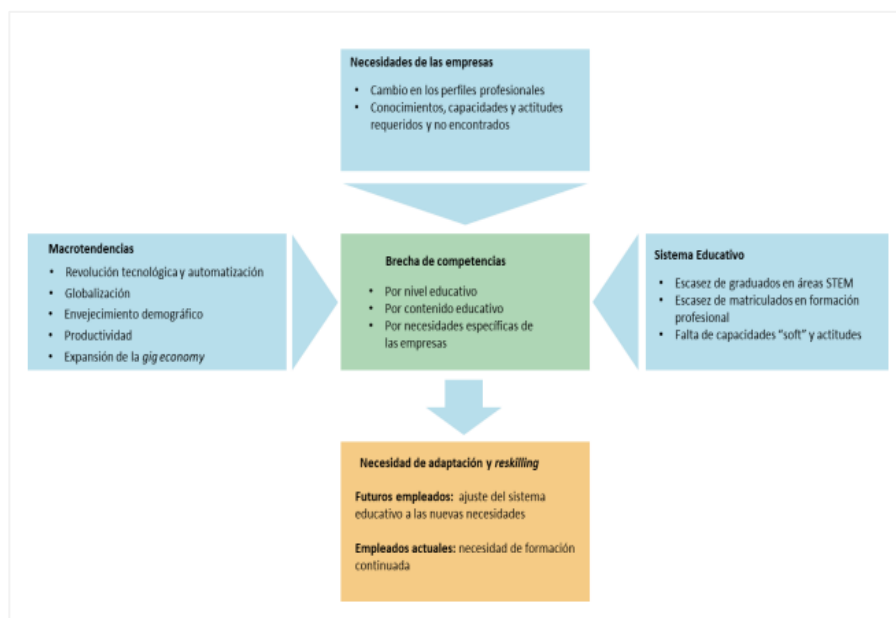
En cuanto a mi caso personal, cada asignatura que preparo la preparo siempre desde la perspectiva del sector profesional. Ese es mi punto de partida para diseñar y crear materiales, diseñar y montar proyectos o ejercicios, a la hora de evaluarlos, y a la hora de dar *feedback* a los alumnos (Docente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

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. <https://doi.org/10.22383/ri.v14i1.5>
- 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. <https://doi.org/10.29074/ascls.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. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- ELIS. (2021). ELIS 2021 - European Language Industry Survey. <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). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.59.06gon>

- 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. <https://doi.org/10.7202/010666ar>
- Göpferich, S. (2009). Towards a Model of Translation Competence and Its Acquisition: The Longitudinal Study 'TransComp.' En S. Göpferich, A. L. Jakobsen, y 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.
- \_\_\_\_\_ (2005). Modélisation du processus d'exécution des traductions. *Meta*, 50(2), 643-655. <https://doi.org/10.7202/011008ar>
- \_\_\_\_\_ (2007). *Translation as a Profession*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.73>
- 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. (Ed.) (2017). *Researching Translation Competence by PACTE Group*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.127>
- \_\_\_\_\_ (2019). La investigación en didáctica de la traducción. Evolución, enfoques y perspectivas. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, 11, 47-76. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2019.11.2>
- 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.
- \_\_\_\_\_ (2005). *A Handbook for Translator Trainers*. St Jerome.
- \_\_\_\_\_ (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.
- 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.<sup>a</sup> ed.) (pp. 17-38). Cambridge Scholars Publishing. <https://www.cambridgescholars.com/resources/pdfs/978-1-5275-4081-1-sample.pdf>
- 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. <https://doi.org/10.1075/btl.32.13pac>
- \_\_\_\_\_ (2001). La competencia traductora y su adquisición. *Quaderns. Revista de Traducció*, 6, 39-45.
- \_\_\_\_\_ (2005). Primeros resultados de un experimento sobre la competencia traductora. En M. L. Romana García (Coord.), *Formación, investigación y profesión* (pp. 573-587). Actas del II Congreso Internacional de la AIETI.
- \_\_\_\_\_ (2020). Translation competence acquisition. Design and results of the PACTE group's experimental research. *The Interpreter and Translator Trainer*, 14(2), 95-233. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2020.1732601>
- Patton, M. C. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage Publications.
- Pym, A. (2003). Redefining translation competence in an electronic age: in defence of a minimalist approach. *Meta*, 48(4), 481-497. <https://doi.org/10.7202/008533ar>
- \_\_\_\_\_ (2021). Translation skills required by Master's graduates for employment: Which are needed, which are not? *Across Languages and Cultures*, 22(2), 158-175. <https://doi.org/10.1556/084.2021.00012>
- 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. <https://doi.org/10.1075/btl.88.08ris>
- Ruiz Olabuénaga, J. A. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5.<sup>a</sup> ed.). Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Saunders, M., Lewis, P. y Thornhill, A. (2012). *Research methods for business students*. 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). John Benjamins.  
<https://doi.org/10.1075/btl.59.09sch>

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/HjkBgvn>.

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